

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA
CENTRO DE INVESTIGACIÓN, DOCENCIA Y EXTENSIÓN ARTÍSTICA
ESCUELA DE ARTE ESCÉNICO

**LA INCÓGNITA DE ESCRIBIR TEATRO.
EL LADRATE:
LABORATORIO DE DRAMATURGIA TEXTUAL**

Informe del Trabajo Final de Graduación
para optar por el Grado de Licenciatura en Arte Escénico

Presentado por:
Bach. Manuela Segovia

Modalidad de Trabajo: Proyecto de Graduación

TUTORÍA:
Wendy Hall Fernández.
ASESORÍA:
M.A. Mabel Marín Ureña
ASESORÍA
M.A. Ailyn Morera Ugalde

Campus Omar Dengo, Heredia, Costa Rica, 2023

Agradecimientos

A mis chicas escritoras del LADRATE:

A Andrea, por ser orquídea floreciente del arte de confiar en una misma.

A José David, por no dejarme olvidar la belleza salvaje del terror absoluto.

A Paulina, por la locura indómita de su prosa-poesía irreverente.

A Sofía, por llenarme los pulmones de brisa marina, y el corazón de poesía.

A Susan, por enseñarme mil estrategias para amar, jugar, y acompañar.

A Wendy, por apañar y acompañar mis crisis con cariño y comprensión, y no permitirme el ridículo absoluto de no creer en mí misma.

A Mabel, por el respeto y la admiración mutuas que, sin darme elección alguna, me inspiraron cuando más lo necesité.

A Ailyn, por abrir el camino para tantas dramaturgas que, como yo, buscamos un farolito guía en este hermoso mundo del teatro escrito.

A Jorgelina Cerritos, por ser una fuente inagotable de inspiración, una mano siempre extendida, una sonrisa cálida, y mil palabras de aliento.

A Paoluwu, que es el abrazo apretado y el perfume suave de la incondicionalidad. La hermana que me deja ser juguetona y molesta, pero nunca jamás me deja ser menos que lo mejor que puedo ser. Que poco a poco sigamos aprendiendo a creer tanto en nosotras mismas, como creemos la una en la otra.

A la licenciada Franscinie Brenes, por los espacios de co-working-no-tan-working. Por la compañía en las crisis y las victorias. Por las lágrimas enjugadas. Por los apapachos con perfume a sahumero. Y por ser la teacher que me subió a las tablas de un empujón, y nunca más me dejó bajar.

A la licenciada Nanny Arias, por la calidez y la dulzura de un cariño que no solo nunca se acaba, sino que además nunca deja de crecer. Que la vida nos siga encontrando en las tablas, y fuera de ellas, para seguir inspirándonos a vernos con los ojos amorosos de la otra.

A mi hermano Octavio, faro en la oscuridad que siempre, siempre, me guía de nuevo a las tablas. Y que me deja, aún a regañadientes, guiarlo de vuelta también.

A mi madre, adorada y admirada a más no poder. Por creer más en mí que yo misma. Y por existir en toda su magnificencia, que no me deja otra opción más que encontrar la manera de incluir en todas mis dramaturgias un poco de su sonrisa, su pelo, sus manos, su voz, su abrazo, y su amor sopita.

Y a todas las personas dramaturgas, por escribir teatro. Por eso.
Por escribir teatro.

Índice

Tema	5
Objeto de Estudio	5
Problema de Investigación	5
Objetivos	6
1. Escena Uno - Introducción	7
2. De la Pregunta a la Didascalia - Fundamentos Teóricos Iniciales	10
2.1. Vertiente Teórica Dramatúrgica	11
2.2. Vertiente Teórica Pedagógica	17
2.3. Entre la Pregunta y la Respuesta - Relacionando Vertientes.	21
3. De la Didascalia a la Acción - Planteamientos Metodológicos Iniciales	25
3.1. El Qué - Sobre mi Práctica Dramatúrgica Personal.	25
3.2. Organización y Preparación Previa de Material para el Laboratorio.	31
3.3. Organización de las Sesiones del LADRATE	32
3.3.1. Sesiones de Creación Colectiva de Conocimiento.	32
3.3.2. Entrevistas y Convivio con Personas Dramaturgas.	34
3.3.3. Sesiones Creativas.	35
3.3.4. Muestra Final	37
4. Hecho Está - Sistematización de Sesiones del Laboratorio	38
4.1. Sesiones de Creación Colectiva del Conocimiento	43
4.1.1. Sesión 1 - Miércoles, 06 de Abril del 2022.	44
4.1.2 Sesión 2 - Miércoles, 13 de Abril del 2022.	49
4.1.3. Sesión 3 - Miércoles, 20 de Abril del 2022.	51
4.1.4 Sesión 4 - Miércoles, 27 de Abril del 2022.	57
4.1.5 Sesión 5 - Miércoles, 04 de Mayo del 2022.	62

4.2. Entrevistas y Convivio con Personas Dramaturgas.	69
4.3. Sesiones Creativas.	73
4.4. Muestra Final.	84
5. ¿Hecho Está? - Análisis de Resultados, y Conclusiones.	87
5.1. Qué Sí, Qué No - Análisis Posterior de Objetivos Alcanzados.	87
5.2. Re-aprender a Escribir.	94
5.3. Observaciones sobre los Procesos Individuales, en Colectivo.	104
5.4. Aprender a Enseñar a Escribir.	107
6. Un Último Ladrido - Recomendaciones Finales	115
7. ¿Y Quién Dice? - Bibliografía	117
8. Anexos	119
8.1. Anexo 1. Texto “Las Lágrimas que no Lloramos”. Autoría de Susan Rojas.	119
8.2. Anexo 2. Texto “I-NERC-I-A”. Autoría de Paulina Bernini Víquez.	127

Tema

Los procesos teórico-prácticos de construcción colectiva de conocimiento sobre escritura dramática, que tengan como fin la creación e investigación de textos dramáticos.

Objeto de Estudio

La investigación y creación de textos dramáticos, a partir de los procesos de construcción colectiva de conocimiento.

Problema de Investigación

La creación y gestión de espacios dedicados a la construcción colectiva de conocimiento sobre prácticas y herramientas artísticas concretas para los procesos de escritura dramática.

Objetivos

Objetivo General

Investigar los procesos de creación de textos dramáticos, en el marco de un laboratorio de dramaturgia textual impartido a través de los planteamientos pedagógicos expuestos por Paulo Freire y Antonio Faúndez en “Hacia una Pedagogía de la Pregunta”.

Objetivos Específicos

- Explorar la naturaleza dialógica entre teatro y literatura, inherente a toda escritura teatral, mediante la creación y el estudio colectivo de textos dramáticos.
- Relacionar el concepto de pregunta pedagógica, tal como lo plantean Freire y Faúndez en “Hacia Una Pedagogía de la Pregunta”, con los procesos de construcción colectiva de conocimiento sobre la dramaturgia textual.
- Registrar, mediante materiales textuales, sonoros, y videográficos, las actividades desarrolladas durante las sesiones del laboratorio, con el fin de consolidar los resultados obtenidos en materiales tangibles que puedan ser consultados y analizados a futuro.
- Establecer vínculos profesionales y académicos con personas dramaturgas a nivel nacional e internacional, a fin de enriquecer los procesos creativos e investigativos a ser llevados a cabo durante el laboratorio.

1. Escena Uno - Introducción

Vot a tomarme la libertad de comenzar este documento con una pregunta compleja: ¿qué es “escribir teatro”? En un primer impulso, podría verme tentada a definir la escritura dramática como una mera mecanicidad, pensando que “escribir teatro” es la acción de juntar y organizar palabras hasta que éstas conformen una “obra de teatro” que pueda ser, eventualmente, montada para su presentación ante un público. Pero esta definición no llega siquiera a rayar la superficie de lo que es la escritura dramática.

Podría recurrir, entonces, a definiciones planteadas por brillantes mentes ajenas a la mía. Por ejemplo: Ubersfeld (2002), define la escritura dramática como “toda forma de escritura que conlleve y combine a la escritura textual con la escritura escénica” (p. 41), mientras que Dubatti (2009), por su parte, describe al texto dramático como “todo texto dotado de virtualidad escénica o que [...] ha sido atravesado por las matrices constitutivas de la teatralidad” (p. 1).

A lo largo de mi carrera como estudiante y practicante de las artes dramáticas, he encontrado que coincido con estas definiciones, y algunas otras. He llegado a pensar que un texto dramático es toda escritura o notación escrita que haya sido creada para la escena. Es decir; toda escritura o notación escrita cuyo formato y composición literaria estén regidas por la potencialidad de su escenificación, (independientemente de si esta escenificación se lleve o no a cabo). Esta definición, en sí misma, no es incorrecta. Pero para mí, como escritora, como dramaturga, como practicante y, por ende, eterna estudiante de las artes teatrales, esta definición se ha vuelto insuficiente.

Tras embarcarme en un proceso de compartir mi conocimiento con otras personas, me encontré con un proceso de aprendizaje profundo. Aprendizaje, principalmente, de las artes y prácticas de la dramaturgia textual, pero también aprendizaje sobre las personas que dedicamos nuestros impulsos y pasiones creativas a generar y construir textos dramáticos. Tras este proceso, ya no me satisface en lo más mínimo una definición que reduzca los infinitos

pormenores, procesos, estrategias, y goces de la escritura dramática, a la simple mecánica de golpear teclas, o empujar un lápiz sobre papel. Es por esto que decidí emprender una profundización de mi propio conocimiento. Una profundización que sustente y fortalezca no solo mis labores como dramaturga, sino además mis deseos y objetivos como alguien que desea compartir su conocimiento sobre las artes de la escritura dramática.

Tras más de una década de dedicar esfuerzos y pasiones a la práctica y el estudio del teatro, he llegado a pensar que practicar el teatro es estudiarlo, y que estudiarlo es practicarlo. Y a través de mi trabajo investigativo y práctico en el LADRATE (Laboratorio de Dramaturgia Textual), he confirmado una y otra vez que compartir conocimiento es, inexorablemente, aprender. Entonces, ¿es enseñar a escribir, aprender a escribir? ¿Es posible que al compartir mis propias estrategias para la creación, logre perfeccionarlas y complejizarlas más de lo que podría hacerlo en soledad? ¿Será acertado esperar que al compartir con personas afines las definiciones teóricas y las prácticas metodológicas que he logrado elucubrar en soledad, encuentre un espacio donde cuestionarlas, enriquecerlas, y afianzarlas, al ponerlas en contacto con las definiciones y prácticas de otras y otros?

Creo que ha quedado claro que me apasiona la acción y el hecho de hacer preguntas, especialmente en lo que al tema de la escritura dramática se refiere. Espero, entonces, que no resulte una sorpresa que la aproximación pedagógica sobre la que se plantea el LADRATE sea la que plantean Freire y Faúndez (1986) en “Hacia Una Pedagogía de la Pregunta”, donde afirman que:

El origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el mismo acto de preguntar; me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta, en un acto simultáneo. (p. 72)

Es decir que, como espacio de enseñanza-aprendizaje, o, como prefiero llamarle, espacio de creación colectiva de conocimiento, el LADRATE se plantea como un lugar donde la pregunta es, en sí misma, el ejercicio que lleva al compartir del conocimiento. Las personas integrantes

del LADRATE no buscamos respuestas. Buscamos el espacio y el permiso autogestionado de preguntarnos “¿qué es escribir teatro?”, mediante la práctica misma de escribir teatro. Y buscamos, por supuesto, una excusa perfecta para golpear teclas y empujar lápiz sobre papel hasta que, sin darnos cuenta, tengamos enfrente una obra de teatro que sea, en sí misma, una respuesta ineludible, y una pregunta con mil y un respuestas.

2. De la Pregunta a la Didascalia - Fundamentos Teóricos Iniciales

El planteamiento inicial del Laboratorio de Dramaturgia Textual se basó en dos vertientes teóricas principales, mediante las cuales se pretende fundamentar los procesos investigativos, y los resultados obtenidos mediante la ejecución del proyecto. Estas son llamadas “Vertiente Teórica Dramatúrgica” y “Vertiente Teórica Pedagógica”.

A la hora de poner en práctica los planteamientos metodológicos propuestos para el LADRATE (detallados más adelante en el presente documento), estas vertientes teóricas sirvieron como una base importante y valiosa para sustentar las actividades y ejercicios correspondientes a cada sesión. Los planteamientos y conceptos detallados en el marco teórico inicial contribuyeron a generar una especie de “bagaje teórico comunal”, que en varias instancias sustentó las diversas inquietudes, grupales e individuales, de las personas participantes del LADRATE.

Al acercarme a la conclusión del proyecto mediante la redacción y análisis de los resultados y conclusiones obtenidas, se vuelve claro que los fundamentos teóricos iniciales, si bien sirvieron como un excelente y claro punto de partida, no fueron (y realmente nunca pretendieron ser) invulnerables a su propia evolución y complejización. Es decir que, habiendo concluido todas las sesiones del laboratorio, y dedicándome al análisis de los resultados obtenidos, observo que los planteamientos teóricos y los conceptos que, a nivel personal, manejaba y escogía para sustentar mis prácticas e investigaciones artísticas, se han vuelto más complejos y completos. Si bien los planteamientos teóricos iniciales no eran incorrectos, en retrospectiva resulta claro que existía en ellos, desde un principio, la posibilidad de cuestionarlos y ponerlos a prueba, y así, profundizarlos.

Para analizar y comparar de manera eficaz y clara estos nuevos planteamientos teóricos y conceptos, se vuelve necesario “tocar base”, y recordar los fundamentos teóricos iniciales del presente proyecto, tal y como se plantearon en el Anteproyecto de Licenciatura. Con este

objetivo, se expondrán ambas vertientes teóricas anteriormente mencionadas, de forma individual, y se analizará posteriormente la relación entre ambas.

2.1. Vertiente Teórica Dramatúrgica.

Antes de adentrarse en esta vertiente, es necesario establecer ciertos conceptos concretos, con el fin de que sienten una base que nos permita un adentramiento más profundo en las prácticas artísticas que se investigaron en el LADRATE. Estos conceptos son: dramaturgia, persona dramaturga, dramaturgia textual o escritura dramática, texto teatral, y texto dramático.

A la hora de definir un concepto tan amplio como el de “dramaturgia”, considero oportuno acudir, debido a su naturaleza clara y concreta, a la definición que otorga Pavis (1987):

[la dramaturgia] consiste en ubicar los materiales textuales y escénicos, extraer las significaciones complejas del texto escogiendo una interpretación particular, y orientar el espectáculo en el sentido elegido [...] En resumen, la dramaturgia se pregunta cómo están dispuestos los materiales de la fábula en el espacio textual y escénico, y según qué temporalidad. (p. 148)

Es decir, que se entiende a la dramaturgia como el proceso y el resultado de organizar los elementos semánticos y estéticos presentes en una determinada experiencia teatral. La dramaturgia podría entenderse, entonces, como el conjunto de estrategias que permiten el ordenamiento de significados y significantes, en pro de un discurso y/o sentido en particular. Lo que Barría-Jara (2019) llamaría “un modo en que se cuenta algo para provocar algo a alguien en un aquí y ahora” (p. 163).

Mediante esta definición de “dramaturgia”, se vuelve posible afirmar que las labores artísticas de la persona dramaturga trascienden el acto y la acción de escribir textos dramáticos; la persona dramaturga es aquella que, dentro de cualquier proceso de creación teatral, se encarga de articular la multiplicidad de sentidos inherentes a la teatralidad, y de poner a dialogar

a nivel semántico las cualidades performáticas y literarias de la dramaturgia. Barría-Jara (2019) afirma que la persona dramaturga es aquella que debe decidir “cómo se organiza un conjunto de acciones, eventos, situaciones, en pos de conseguir un determinado efecto en otro” (p. 164). Por ende, la labor de la persona dramaturga puede resultar interseccional a las labores de dirección, y en ocasiones, a las labores actorales, y demás labores y quehaceres teatrales.

Comprendiendo esta diferencia, deseo establecer que las personas que participaron del LADRATE, lo hicieron como personas creadoras de textos dramáticos. En el marco del presente proyecto, las personas participantes dedicaron sus esfuerzos investigativos y creativos a la dramaturgia textual, específicamente. La dramaturgia textual, también conocida como escritura dramática, se refiere a un cierto tipo de notación dramatúrgica basada en el lenguaje escrito; entendiendo “lenguaje escrito” como “escritura caligráfica o tipográfica, es decir, grafismo lineal” (Dubatti, 2009, p. 4). Es posible extender esta definición de dramaturgia textual mediante las palabras de Ubersfeld (2002), quien define la escritura dramática como “toda forma de escritura que conlleve y combine a la escritura textual con la escritura escénica” (p. 41). En resumidas cuentas, entendemos a la dramaturgia textual como aquellos procesos de escritura para la escena, que tengan como resultado un texto dramático, o varios.

Restaría, entonces, establecer una definición concreta para los términos de “texto teatral” y “texto dramático”. Por más que en ocasiones se usen de manera intercambiable, estos dos términos se refieren a materiales diferentes, con características que les diferencian uno del otro. Es importante, para efectos del presente documento, establecer estas características diferenciadoras, para así no perder de vista lo que el uso del término “texto dramático” implica realmente.

Dubatti (2009) define al texto dramático como “todo texto dotado de virtualidad escénica o que [...] ha sido atravesado por las matrices constitutivas de la teatralidad, considerando esta última como resultado de la imbricación de tres acontecimientos: el convivial, el lingüístico-

poético y el expectatorial” (p. 1). Toro (1987), por su parte, plantea que el texto dramático existe como una realidad dual: “como texto escrito, y como texto para ser interpretado” (p. 107).

En otras palabras, al referirnos a un texto dramático, o un texto en formato dramático, hablamos de toda escritura o notación escrita que haya sido creada para la escena. Es decir; toda escritura o notación escrita cuyo formato y composición literaria estén regidas por la potencialidad de su escenificación, independientemente de si esta escenificación se lleve o no a cabo. Al decir “texto dramático”, entonces, nos referimos a cualquier material que represente de manera escrita una trama concreta que posea un fin teatral; y que por ende contenga elementos dramáticos y literarios tales como: personajes, acciones, tiempo, espacio, conflicto, entre otros. Una dramaturgia textual, además, debe estar escrita en un formato dramático; es decir, estar compuesta por diálogos, y acotaciones o didascalias.

Por otra parte, el concepto de “texto teatral” va más allá de los diálogos y las didascalias. El concepto de texto teatral abarca todo tipo de material que estructure los signos y discursos de un hecho teatral. Puede existir en una amplia gama de formatos, desde el texto dramático tal como se le acaba de definir, hasta el cuaderno de dirección, pasando por guiones, escaletas, planos de luces, diseños de vestuarios, e infinidad de posibles registros y notaciones. Tomemos, para profundizar esta definición, las palabras de Fischer-Litze (1983):

[...] la representación [...] se puede definir en general como un contexto estructurado de signos. [...] Por eso podemos definir a la representación en el aspecto epistemológico como texto y, de forma más precisa, ya que hemos calificado a sus signos como teatrales, como texto teatral. (p. 514)

Es decir, que la existencia de un texto teatral, en oposición a un texto dramático, depende de la existencia de una escenificación o evento performático concreto, que respalde y justifique la creación de este. Si bien es posible (y suele ser, de hecho, el caso) que exista un texto dramático que no responda a una escenificación concreta, no es posible que exista un texto teatral que no tenga su origen y/o fin en un montaje o hecho escénico específico.

Otra diferencia crucial entre texto teatral y texto dramático se encuentra en el formato. Barría-Jara (2019) plantea que “el texto teatral comienza a ser comprendido como un material que propone la idea que el montaje desea expresar. [...] El texto se convierte en el soporte de una posibilidad conceptual que exige ser completada en la performance” (p. 154). Asumiendo esto como cierto, podemos afirmar que el texto teatral, a diferencia del texto dramático, no se ve limitado al formato dramático. Es decir, que si bien ambos texto teatral y texto dramático son notaciones de carácter teatral, el texto dramático posee una cualidad literaria específica, y una serie de características concretas, que no necesariamente se encuentran presentes en el texto teatral; dado que el texto teatral responde a las necesidades de un hecho escénico *concreto*, mientras que el texto dramático responde a las necesidades de un hecho escénico *potencial*.

Habiendo establecido esta pequeña serie de conceptos básicos, se procederá a exponer de manera concreta la aproximación teórica ante la dramaturgia textual sobre la que se basaron las prácticas metodológicas del LADRATE. Comprendiendo que la dramaturgia textual como práctica y campo de estudio sigue siendo bastante amplia, es necesario delimitar los alcances de la presente investigación al establecer que la dramaturgia textual fue abordada desde el pensamiento complejo, tal como lo plantea Edgar Morin. El pensamiento complejo se trata de una postura investigativa basada en la capacidad de percibir el mundo como una red inseparable e indivisible de relaciones. Aplicado al estudio de elementos determinados, el pensamiento complejo rechaza el aislamiento del objeto estudiado, y propone considerarlo en, y por, su relación con su entorno, y todos los objetos de estudio que le rodean. Básicamente, descubrir el todo por las partes, y las partes por el todo: “la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, 1990, p. 17).

Buscando facilitar esta aproximación teórico-práctica al estudio y la práctica de la dramaturgia textual, se volvió relevante también el principio dialógico, que se desprende de los planteamientos de Morin sobre el pensamiento complejo. El principio dialógico propone unir y

recontextualizar ideas o principios de dos lógicas que pudieran percibirse como antagónicas, en pro de desarrollar una visión más rica y compleja sobre un objeto de estudio en particular. Implica la capacidad de encontrar asociaciones entre dos características contradictorias del mismo elemento, y articularlas como dos (o más) dimensiones coexistentes: “El principio dialógico nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas” (Morin, 1990, p. 67).

Si bien pudiera llegar a parecer que esta aproximación no se relaciona directamente con el estudio de la escritura dramática, en realidad responde al entendimiento de la práctica y el estudio de la misma desde su naturaleza dialógica entre teatro, y literatura. Y esta perspectiva, a su vez, responde a las necesidades que sustentaron el contenido teórico-práctico que se estudió y ejecutó durante el LADRATE.

Es claro que la dramaturgia textual no es sólo teatro, ni sólo literatura; es un género literario, y es también una manifestación escénica, y existe como un producto concreto del diálogo constante entre las labores literarias, y las labores teatrales. En una entrevista reciente con Jorgelina Cerritos, la dramaturga afirma que “la capacidad de un texto dramático de producir imágenes, sensaciones, y reflexiones desde la palabra escrita, es el principal elemento que potencia el valor literario de la dramaturgia textual, independientemente de su valor escénico” (Cerritos, J., comunicación personal, 10 de febrero del 2022).

Pero no por esto podemos prescindir de su valor escénico, ni mucho menos ignorar el rol imprescindible que cumple la dramaturgia textual dentro de las artes teatrales y escénicas:

El texto dramático debe contar con germen dramático imprescindible, para generar en el lector o el espectador una necesidad de saber qué más pasa en el aquí y el ahora. Solo la dramaturgia tiene este efecto; no lo tiene ningún otro género literario. (Cerritos, J., comunicación personal, 10 de febrero del 2022).

Esta cualidad dramática, esta capacidad de situarse firmemente en el espacio del “aquí y ahora” es una de las principales separaciones entre la dramaturgia textual y otros géneros

literarios; y el hecho de que esta cualidad dramática se exprese mediante la palabra escrita es lo que la distingue de las demás labores teatrales como la dirección o la actuación. Es aquí donde acudimos al pensamiento complejo; porque se volvería imposible practicar y estudiar la dramaturgia únicamente desde solo uno de sus dos aspectos fundamentales, sin reconocer la realidad dialógica de la misma, y sin considerarla en su interacción con la enorme variedad de manifestaciones literarias y teatrales que la rodean.

Para aproximarse a la creación y el estudio de la dramaturgia textual, es necesario comprender que los textos dramáticos son piezas artísticas que cuentan con un valor único e inherente a su existencia, independientemente de cualquier montaje teatral que se pueda realizar en base a ellos. Todo texto teatral es valioso no solo en su calidad teatral, sino también en su calidad literaria; y es precisamente esa complejidad, esa multiplicidad de valores artísticos, lo que le otorga a la dramaturgia textual la posibilidad de explotar todo tipo de recursos artísticos. Recalcando la importancia de explorar la relación entre los recursos literarios y teatrales, Cerritos afirma que:

La persona que se dedique a la escritura dramática deberá de dedicar esfuerzos conscientes a explorar sus herramientas literarias y teatrales a su favor. Porque, aunque estemos escribiendo para la escena, no podemos sacrificar la libertad creadora, ni ignorar que el texto dramático puede también ser experimentado al ser leído, no solo al ser montado. (Cerritos, J., comunicación personal, 10 de febrero del 2022)

A la hora de planificar las sesiones del LADRATE resultó indispensable reconocer que las personas participantes estarían dedicando sus esfuerzos a una disciplina compleja, dialógica, y muy específica. Recalco la especificidad de las labores que se plantearon para el LADRATE, al echar mano, una vez más, de las palabras de Cerritos: “El texto dramático no se encarga de la resolución escénica. Parte del objetivo de escribir teatro, en oposición a montarlo, es reclamar el derecho a la libertad creadora de la autora o el autor, a nivel literario” (Cerritos, J., comunicación personal, 10 de febrero del 2022). Esta especificación de las prácticas y labores

que se desarrollaron en el LADRATE, y la delimitación del material teórico-práctico a ser enseñado y aprendido, permitieron una mayor claridad a la hora de llevar a cabo las sesiones del laboratorio.

Habiendo establecido una serie de conceptos básicos respecto al tema de la escritura dramática, y explorado brevemente la relación entre los mismos, considero que se ha establecido de manera satisfactoria la perspectiva desde la cual se abordaron las labores dramatúrgicas durante el presente proyecto. Pasamos, así, a la siguiente vertiente que nutrió las bases teóricas del LADRATE.

2.2. Vertiente Teórica Pedagógica.

Esta vertiente, que busca establecer las prácticas y herramientas pedagógicas que se plantearon inicialmente con el objetivo de sustentar la creación colectiva de conocimiento dentro del LADRATE, se basa principalmente en una práctica clave: la pregunta como herramienta pedagógica, tal como la plantean Freire y Faúndez. Según estos autores, la pregunta que se realiza dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje es una herramienta primordial para generar y compartir conocimiento:

El origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el mismo acto de preguntar; me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta, en un acto simultáneo. (Freire y Faúndez, 1986, p. 72)

Ahora: ¿qué significa esto para la persona que esté encargada de facilitar procesos pedagógicos? Según Freire y Faúndez, dado que la pregunta surge de un lugar de curiosidad genuina, el acto de apalabrar esta curiosidad representa un deseo de aprendizaje que debe ser incentivado y respetado por la persona pedagoga. La persona pedagoga debe reconocer que la curiosidad, a su vez, da paso a la creatividad; creatividad que puede, y debe, ser dirigida hacia la resolución de una incógnita. Todas las personas involucradas en un proceso de enseñanza y

aprendizaje generan conocimiento al dedicar sus energías creativas a suplir una respuesta a inquietudes personales y cotidianas (Freire y Faúndez, 1986). Se vuelve, entonces, labor de la persona facilitadora el generar posibles caminos para que esta creatividad desemboque en acciones concretas mediante las cuales la persona aprendiente pueda generar y aplicar nuevos conocimientos:

Lo importante es relacionar, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta con acciones que fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a ser realizadas o que pueden volver a realizarse. [...] Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión. (Freire y Faúndez, 1986. p. 73)

Durante la ejecución de esta labor pedagógica tan concreta, la persona educadora ha de dirigir sus herramientas pedagógicas hacia la intención de garantizar un espacio de enseñanza y aprendizaje en el que la pregunta sea respetada y validada; incluso, y especialmente, en caso de que su formulación no responda a lo que la persona educadora podría considerar “correcto”. No es trabajo de la persona educadora el castrar la curiosidad de la persona aprendiente, sino todo lo contrario:

El educador que no castra la curiosidad del educando, que se adentra en el acto de conocer, jamás le falta el respeto a ninguna pregunta. Porque, aun cuando pueda parecerle ingenua o mal formulada, no siempre lo es para quien la formula. En todo caso, el papel del educador es, lejos de burlarse del educando, ayudarlo a reformular la pregunta. De este modo el educando aprende formulando la mejor pregunta. (Freire y Faúndez, 1986. p. 72)

Las prácticas pedagógicas planteadas por Freire y Faúndez requieren que la persona educadora adopte ciertas posturas ante los procesos de enseñanza y aprendizaje que no solo faciliten las labores pedagógicas, sino que además propicien espacios respetuosos y horizontales para la creación colectiva del conocimiento. Quizás la principal y más importante de

estas características, es la disposición y el deseo de aprender junto con las personas estudiantes. Freire (1986) propone que la persona facilitadora de procesos de enseñanza y aprendizaje *debe* “vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad, y demostrárselo a los estudiantes” (p. 72). Faúndez (1986), por su parte, afirma: “No concibo que un profesor pueda enseñar sin estar, también él, aprendiendo: para poder enseñar tiene que aprender” (p. 70).

Al enseñar desde el deseo de aprender, la persona educadora rechaza la necesidad de establecer respuestas inamovibles. Entendiendo la práctica pedagógica como un espacio donde ella también es susceptible al aprendizaje, la persona educadora reconoce que la pretensión de las “verdades absolutas” puede entorpecer la curiosidad y la creatividad de las personas aprendientes, y limitar la posibilidad de generar conocimientos de manera colectiva. Freire y Faúndez (1986) advierten que:

Solo a partir de preguntas se buscan respuestas, y no al revés. Si se establecen las respuestas, el saber queda limitado a eso, ya está dado, es un absoluto, no da lugar a la curiosidad ni propone elementos a descubrir. [...] Pero yo diría: La única manera de enseñar es aprendiendo. Y esa afirmación vale tanto para el estudiante como para el profesor. (p. 69)

Habiendo explorado brevemente ciertos planteamientos pedagógicos, tal y como se encuentran en “Hacia Una Pedagogía de la Pregunta”, considero oportuno enumerar los preceptos y estrategias pedagógicas que sirvieron como modelo para el planeamiento, y posterior desarrollo de las sesiones del LADRATE:

1. Hacer uso constante de la pregunta pedagógica, no solo como herramienta para potenciar la creación colectiva del conocimiento, sino además como estrategia para establecer y fortalecer relaciones horizontales de respeto mutuo entre las personas integrantes del laboratorio.
2. Propiciar el reconocimiento de la curiosidad como una herramienta de inmensa importancia durante los procesos de aprendizaje, generando y facilitando caminos

y estrategias para que esta curiosidad devenga en acciones concretas que generen, a su vez, nuevos conocimientos.

3. Garantizar un espacio de enseñanza y aprendizaje en el que todas las dudas y preguntas sean validadas y respetadas. Este espacio debe ser horizontal; es decir, la persona enseñante debe procurar no abusar de cualquier autoridad que pueda llegar a implicar su posición dentro de los espacios pedagógicos. Deberá, además, presentarse como una figura de confianza a quien acudir para la evacuación de dudas e inquietudes respecto a los temas que se enseñan y aprenden en cada espacio pedagógico concreto, dejando en claro con sus palabras y acciones que cada incógnita que las personas aprendientes le presenten será recibida con respeto, y tratada con la importancia que amerita.
4. Rechazar la existencia de “respuestas absolutas”. Establecer verdades absolutas entorpece los procesos de creación colectiva del conocimiento, ya que estas no permiten espacio para la exploración y la indagación. Reconocer que el conocimiento que se compartirá es mutable y susceptible a cambios, a medida que sea expuesto a la curiosidad y el deseo de las personas integrantes del espacio de enseñanza y aprendizaje.
5. Finalmente, la persona enseñante debe entender que la práctica pedagógica es un espacio donde ella también es susceptible al aprendizaje. Por ende, debe tener la disposición de aprender junto con las personas estudiantes que le acompañan durante los procesos de creación colectiva del conocimiento; reconociendo que el acto de enseñar en espacios horizontales le genera la posibilidad de enriquecer sus propios saberes a partir de la interacción con otras y otros.

Junto con diversidad de necesidades artísticas (específicamente dramatúrgicas), estas fueron las prácticas e inquietudes pedagógicas que, en primera instancia, sustentaron la creación del LADRATE como proyecto investigativo. Habiendo establecido el *qué* se pretendió enseñar-

aprender, y *cómo* se pretendió enseñarlo-aprenderlo, solo resta relacionar estas dos vertientes, y comenzar a aproximarnos a los planteamientos metodológicos que encontraron su base en los presentes planteamientos teóricos.

2.3. Entre la Pregunta y la Respuesta - Relacionando Vertientes.

Resta, entonces, analizar la interacción entre los planteamientos y conceptos dramáticos previamente establecidos, y las posturas pedagógicas teórico-prácticas que acabamos de concretar. Es decir: ¿cómo voy a enseñar-aprender esto que deseo enseñar-aprender? ¿De qué manera se pretende relacionar estas prácticas y posturas pedagógicas, con el contenido teórico-práctico que se investigaría y se pondría en práctica durante las sesiones del laboratorio? Es decir, ¿cuál sería la estrategia para crear conocimientos de manera colectiva durante el desarrollo de este proyecto, específicamente sobre el tema de la dramaturgia textual?

Una vez más, recorro a la sabiduría de Cerritos, tomando como referente y antecedente su trabajo en *Didascalía*, taller permanente de dramaturgia que se lleva a cabo actualmente en El Salvador. *Didascalía* es quizás el antecedente teórico-práctico más relevante para el LADRATE, tanto por los contenidos que abarca, como por los procesos pedagógicos que dentro de él se practican. Fundado en el año 2018, *Didascalía* se plantea como un espacio de enseñanza y aprendizaje sobre el tema de la dramaturgia textual. Consta de varios módulos, todos relacionados con la creación de textos dramáticos, y tiene una duración de año y medio, culminando para cada una de las personas participantes en un texto dramático concreto en el que, idealmente, aplicarían los conocimientos adquiridos durante el taller.

Al analizar las metodologías y estrategias pedagógicas utilizadas en *Didascalías*, tal y como las comparte Cerritos, se vuelve muy claro para mí que este espacio es un antecedente y un referente muy valioso para el LADRATE. Y es que, si bien Cerritos nunca ha expresado una afinidad específica a los métodos pedagógicos expuestos por Freire y Faúndez en “Hacia una Pedagogía de la Pregunta”, sus posturas respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje

de las artes dramáticas parecieran alinearse con los preceptos y estrategias pedagógicas expuestas y delimitadas en el apartado anterior.

La postura que Cerritos adquiere en el plano pedagógico, como facilitadora y persona enseñante dentro de Didascalía, se basa primordialmente en la horizontalidad. Cerritos se propone no posicionarse desde la verticalidad, dado que se considera a sí misma una estudiante más, siempre dedicada al estudio y la práctica de las artes dramáticas. El aprendizaje es, para ella, una práctica constante que no se basa en verdades absolutas. Dentro del espacio de Didascalías, Cerritos y sus estudiantes buscan explorar la “diversidad de posibilidades que viabilizan la llegada a un texto dramático, buscando siempre generar material que realmente nazca con sentido dramático” (Cerritos, J., comunicación personal, 10 de febrero del 2022). Con respecto a la postura de Cerritos como facilitadora de procesos de aprendizaje y adquisición de herramientas y prácticas dramáticas concretas, así como persona a cargo de un espacio para la creación de textos dramáticos, Cerritos tiene como prioridad el encontrarse siempre

Abierta a los múltiples lenguajes, abierta a la diversidad propia de la época que estamos viviendo, y considerando también al teatro como un arte híbrido que todo el tiempo ha retomado [prácticas] de otras artes, y experiencias humanas, para enriquecerse. (Cerritos, J., comunicación personal, 10 de febrero del 2022).

Al hablar de los procesos de construcción colectiva del conocimiento sobre la dramaturgia textual, Cerritos recalca la importancia de generar para la persona aprendiente una serie de guías concretas, una colección de estrategias y herramientas para la práctica personal de cada estudiante. Esto solo puede lograrse al establecer un diálogo teórico-práctico entre antecedentes teóricos previamente seleccionados, y las propias prácticas personales que se desea compartir con la persona aprendiente. Cerritos insta a cualquier persona que decida gestionar espacios de construcción colectiva del conocimiento sobre la dramaturgia textual, a organizar de manera concreta y específica no solo las estrategias pedagógicas que se desee poner en práctica, sino también el material teórico-práctico que se desee compartir dentro de estos espacios:

Es esencial ordenar un camino para la estudiante. De lo contrario, vas y das tips, o ejercicios sueltos, ideas... Pero las estudiantes necesitan guías concretas. Cuando facilitas procesos, te das cuenta de que es necesario complementar la bibliografía, y lo que otros han dicho, con tu propia práctica personal. Entonces, para facilitar un método, un camino, debo antes ordenar mis propias herramientas y técnicas. (Cerritos J., comunicación personal, 2022)

Al igual que lo hacen Freire y Faúndez, Cerritos advierte que el conocimiento que la persona enseñante comparte con la persona aprendiente no debe entenderse como una verdad absoluta. Al contrario, es necesario a la hora de compartir herramientas, técnicas, y estrategias, asegurar a la persona aprendiente que este conocimiento es mutable, y que su “aplicación” varía no solo de persona en persona, sino además de proceso en proceso. Cerritos recuerda, inequívocamente, que el conocimiento que la persona pedagoga comparte no es una verdad absoluta:

No son recetas, no se entienden como algo inamovible; estos posibles caminos se modifican con la experiencia. No todas las herramientas y técnicas que una enseña se usan en todos los procesos personales de escritura; pero en los procesos didácticos y pedagógicos, tenemos que facilitar un camino. (Cerritos, comunicación personal, 2022)

Por último, Cerritos recalca la importancia de reconocer que cada una de las personas que se aproximan a los espacios de creación colectiva de conocimiento sobre la dramaturgia textual, lo hace desde necesidades específicas y personales. Es parte de las labores de la persona pedagoga el reconocer estas necesidades, validarlas, y darles dentro del proceso de creación e investigación el espacio necesario para que muten en estímulos e impulsos creativos concretos. Para Cerritos, reconocer estas necesidades y colocarlas en un lugar prioritario a la hora de embarcarse en procesos de escritura dramática, es de vital importancia:

Parte fundamental del proceso [de escritura dramática] es indagar en mí misma. Es decir, ¿cuál es la necesidad que me habita? Siempre parto de una necesidad personal, que

seguramente está cruzada por una necesidad social. Escudriñar en mí, en mis necesidades discursivas, en qué me está molestando, qué me duele. ¿Cuál es este grito que está dentro, que, si no sale hecho texto, no va a salir? (Cerritos J., comunicación personal, 2022).

Tomando, entonces, el trabajo de Jorgelina Cerritos en Didascalías como un antecedente, pero reconociendo que el LADRATE cuenta con necesidades y características específicas, se vuelve necesario “aterrizar” los conceptos, prácticas, y herramientas anteriormente descritas, para que su interacción práctica comience a devenir en planteamientos metodológicos concretos. Es decir que, una vez establecido el marco teórico, en sus dos vertientes esenciales, y analizada la interacción entre la teoría y la práctica de estas mediante un antecedente concreto, es hora de proceder a detallar el marco metodológico que dio origen al presente proyecto.

3. De la Didascalia a la Acción - Planteamientos Metodológicos

Iniciales

Habiendo establecido los conceptos y planteamientos que sustentan el LADRATE a nivel teórico, es momento de pasar a la siguiente etapa: la exposición de lo que llamaremos “planteamientos metodológicos iniciales”. Este capítulo se dedicará a responder a exponer las actividades que se pretendió llevar a cabo durante las sesiones del LADRATE, según el planteamiento inicial del proyecto. Es decir, ¿cuál era la metodología propuesta, según fue expuesta en el anteproyecto del presente Trabajo Final de Graduación? Esto responde a la necesidad concreta de comparar los planteamientos metodológicos iniciales del proyecto, con la sistematización de las sesiones del laboratorio tal cual se ejecutaron. De esta manera, existe la posibilidad de generar material de análisis que permita determinar si el presente proyecto alcanzó sus objetivos de manera satisfactoria.

Según el anteproyecto del presente TFG, el LADRATE se propone como un laboratorio de 20 sesiones, cada una a realizarse una vez por semana, con una extensión de aproximadamente 3 horas cada una. Estas sesiones estuvieron pensadas para realizarse de manera presencial, e idealmente siempre en el mismo espacio físico, el mismo día y hora en cada semana, a fin de establecer una cierta regularidad que facilite el trabajo teórico-práctico durante las sesiones. Se esperaba que el laboratorio contara con un mínimo de 6 personas participantes, y un máximo de 10 personas participantes; las cuales serían seleccionadas de acuerdo con el interés personal y la motivación de cada persona que desee participar.

3.1. El Qué - Sobre mi Práctica Dramatúrgica Personal.

Considero oportuno detallar, paso por paso, cuál es mi “estrategia” para embarcarse en procesos creativos de dramaturgia textual, así como las herramientas que esta estrategia, o serie de pasos a seguir, ofrece a cualquier persona que desee enfrascarse en un proceso de creación

de textos dramáticos. Dicha estrategia es, en resumidas cuentas, lo que se deseaba compartir desde un inicio con las personas participantes del LADRATE; a fin de determinar si se le puede considerar material teórico-práctico transmisible, enseñable, y aprendible mediante los preceptos planteados por Freire y Faúndez, y detallados en el apartado anterior.

Esta práctica artística en particular puede dividirse en siete momentos o pasos concretos. Cada uno de estos pasos cuenta con sus objetivos específicos, y sus labores creativas e intelectuales particulares. Se les detallará a continuación:

1. Identificar un estímulo creativo, y transformarlo en un impulso creativo: el estímulo para la creación puede surgir aleatoriamente, o bien puede ser “buscado” por la persona creadora que necesite “inspiración”. Lo realmente importante de este primer paso, es contar con las herramientas para identificar estímulos concretos, y determinar cuáles de ellos tienen el potencial de transformarse en impulsos creativos que puedan devenir en textos dramáticos concretos. Estas herramientas varían de persona en persona, y pueden adquirirse y desarrollarse mediante el estudio y la práctica de las artes dramáticas, y ese es uno de los objetivos del LADRATE como proyecto.

2. Establecer las necesidades que este impulso creativo pretende satisfacer: cada proceso creativo corresponde a una necesidad, inquietud, u objetivo concreto. Estas necesidades, ya sean necesidades artísticas, profesionales, intelectuales, o personales, son aquello que transforma un *estímulo creativo*, en un *impulso creativo*. A la hora de embarcarse en un proceso de creación de textos dramáticos, la capacidad de identificar las necesidades que dan origen a cada impulso creativo concreto provee a la persona dramaturga con varias posibilidades para lograr satisfacerlas mediante la labor creativa; posibilidades que, de otra manera, quizás no encontrarían su lugar dentro del proceso creativo.

Este paso y el anterior pueden ser simultáneos, e incluso intercambiables, dependiendo de la persona dramaturga, y del proceso en particular. Pero para efectos del LADRATE, se les ordena de esta manera, y se pretende que la estrategia se siga en el orden planteado.

3. *Establecer Personajes*: dentro de mis prácticas artísticas personales, he encontrado que establecer los personajes que llevarán adelante la acción dramática de una obra, antes de establecer la línea de acciones dramáticas en sí, suele resultar más efectivo que el caso contrario. Con “establecer personajes”, nos referimos no solo a determinar un número de personajes participantes de la trama y el discurso del texto dramático, sino más bien a asignar a cada uno necesidades, objetivos, motivaciones, personalidades, y universos internos, y a concretar y establecer las relaciones interpersonales entre cada uno de ellos (si es que las hay).

Este ordenamiento pudiera parecer contrario a la lógica, pero considero que facilita la síntesis de ideas durante el proceso creativo (y, por ende, facilita la escritura en sí), al delimitar las posibilidades de acción-reacción, y “resultados” que estas acciones puedan tener dentro de la narrativa y los discursos del texto dramático. Además, determinar con cuántos personajes contará el texto dramático antes de enfrascarse en la creación de narrativas y discursos, ayuda a la persona dramaturga a concretar posteriormente una serie de momentos dramáticos más concisa, evitando la existencia de personajes que pudieran llegar a resultar superfluos, o que entorpezcan de alguna manera la narrativa y los discursos que la persona dramaturga desee explorar.

Si es cierto, como se estableció en el paso anterior, que todo impulso creativo corresponde a necesidades específicas de la persona creadora, entonces me ha resultado cierto también que es una gran estrategia para la creación de textos dramáticos, el asignarle a los personajes las necesidades que les dieron origen. Una vez comprendida la importancia y la necesidad de cada uno de los personajes dentro del texto dramático, idealmente resultará más sencillo proceder al siguiente paso; entendiendo que, en todo momento del proceso creativo, se cuenta con la posibilidad de agregar, quitar, o modificar personajes según se desee.

4. *Generar una Serie de Momentos Dramáticos*: una vez definidos los personajes, y una vez se le haya asignado a cada uno diferentes necesidades, objetivos, motivaciones, personalidades, y universos internos, la “trama” (palabra que uso con cuidado, entendiendo que

no todos los textos dramáticos cuentan con una “trama” o una “historia”) suele revelarse por sí sola en un conjunto concreto de accionares y decisiones, ejecutadas por los personajes que se han creado y establecido en el punto anterior. Estos accionares y decisiones conforman, a su vez, una, o varias líneas de acciones dramáticas. Estas líneas de acciones, al interactuar entre sí, conforman los momentos dramáticos que hacen avanzar a los personajes por los caminos narrativos y/o discursivos que la persona dramaturga desee establecer para cada uno de ellos.

A grandes rasgos, este paso consiste en realizar una selección de estos accionares y decisiones, y ordenarlos y organizarlos de manera que respondan a las necesidades discursivas de la persona dramaturga. Existen varios formatos para llevar a cabo esta organización, y será tarea de la persona dramaturga determinar cuál de ellos es el más apropiado para cada proceso creativo en concreto. En mí caso, por lo general encuentro muy efectivo el simplemente realizar una lista ordenada de momentos dramáticos por escrito, y modificarla como crea conveniente hasta que me resulte satisfactoria.

Considero importante mencionar que esta serie de momentos dramáticos no necesariamente debe estar ordenada de manera cronológica, ni responder a ninguna organización “realista”. Lo que sí es de suma importancia, es que la serie de momentos encuentre un orden concreto, que responda a las necesidades narrativas, discursivas, y artísticas del texto dramático de una manera que la persona dramaturga considere satisfactoria.

5. Analizar si los Personajes y la Serie de Momentos Dramáticos responden a las necesidades que generaron el impulso creativo: al llevar a cabo la tarea de establecer personajes, y generar una línea de acciones dramáticas, es posible que se pierdan de vista las necesidades iniciales que generaron el impulso para la creación. Considero importante analizar si los personajes y las acciones dramáticas que se generaron en los pasos anteriores aún responden a las inquietudes artísticas y personales que dieron origen al proceso creativo en primera instancia.

En caso contrario, suele resultar efectivo para el desarrollo del proceso creativo realizar las modificaciones que se crean pertinentes sobre la estructura ya establecida. Estos ajustes se realizan con el fin de alinear estas primeras aproximaciones al texto dramático, con las inquietudes y necesidades creativas y personales que se consideren prioritarias en cada proceso particular de creación dramática.

Es también una posibilidad que la persona dramaturga decida mantener sus personajes y serie de momentos tales como les ha establecido hasta el momento, aunque estos ya no respondan a las necesidades artísticas que impulsaron la creación del texto dramático en primera instancia. Las inquietudes de cada persona dramaturga son también susceptibles a ser modificadas; lo que resulta realmente importante, es que estas inquietudes estén claras para la persona dramaturga en todo momento, para que pueda crear un texto que le resulte satisfactorio a nivel artístico y personal. Esta es también la importancia de este paso, que puede “repetirse” varias veces a lo largo del proceso creativo, si fuera necesario.

6. Desarrollar el texto dramático sobre la estructura previamente establecida: este suele ser el momento más largo de los procesos de creación dramática, y consiste, por más redundante que resulte mencionarlo, en escribir. Habiendo establecido los personajes que llevarán las líneas de acciones dramáticas, y conociendo la serie de momentos dramáticos que delimitarán los caminos narrativos y discursivos a seguir, la persona dramaturga procede a desarrollar el texto dramático mediante la tarea de la escritura. Este momento, el momento de la escritura en sí, es sumamente personal, y encontrará incontables manifestaciones.

En lo que a esta estrategia de creación respecta, no es necesario ni obligatorio “empezar por el principio”, ni realizar la escritura de manera lineal, siguiendo la serie de momentos dramáticos desde el primer momento planteado, hasta el último. No existe un método estricto para la escritura, y ese es uno de los preceptos del LADRATE: la escritura dramática en sí cuenta con tantas variaciones metodológicas posibles como personas dramaturgas; e incluso para cada persona dramaturga, existen infinitas posibilidades creativas para cada proceso creativo que

decida llevar a cabo. Pero en cada uno de los casos, es de vital importancia organizar las herramientas creativas de manera que respondan a la cualidad dialógica de la dramaturgia como una manifestación artística tanto teatral, como literaria, así como tener consciencia de los discursos concretos que cada texto dramático desea explorar.

7. Releer y modificar el texto dramático hasta que resulte satisfactorio para la persona dramaturga: este último momento tiene el fin de subsanar cualquier elemento dentro del texto dramático que la persona dramaturga pueda identificar como un desacierto. Consiste en efectuar cualquier modificación que resulte adecuada tras leer y analizar el texto completo, si fuera necesario. Este proceso no implica una reescritura, ni existe con el fin de hacer grandes modificaciones en la estructura del texto dramático; las grandes modificaciones están reservadas para el paso anterior.

Este momento existe como un espacio para “pulir” el texto dramático, y para analizar, una última vez, de qué manera este responde a las necesidades e inquietudes que impulsaron su creación en primera instancia, o incluso descubrir cómo el proceso creativo ha modificado estas necesidades e inquietudes, si fuera el caso. Este momento debe llevarse a cabo con la certeza de que, en algún momento, el texto dramático deberá darse por terminado. Dentro de un proceso de escritura gozoso y efectivo, debería ser el objetivo de la persona dramaturga el darlo por terminado, y encontrar satisfacción en llevar un proceso de escritura creativa a su fruición. De lo contrario, se corre el riesgo de que este último momento de la creación nunca alcance su compleción, y que, por ende, el proceso creativo nunca llegue a su fin.

La capacidad de identificar cuántas veces es necesario releer y modificar el texto dramático, y cuándo puede considerarse como “terminado”, puede ser desarrollada y entrenada, y este es otro de los objetivos del LADRATE. Considero que esta habilidad puede ser entrenada al reconocerse como una persona dramaturga capaz y productiva, con herramientas artísticas útiles y organizadas, y un criterio confiable y respaldado. Y esto, a su vez, solo puede lograrse de una manera: escribiendo.

3.2. Organización y Preparación Previa de Material para el Laboratorio.

Según el anteproyecto del presente TFG, existiría una serie de acciones y tareas de organización específicas a completar previo a comenzar las sesiones del laboratorio. A continuación, se les detalla, tales y como fueron expuestas y planeadas en el anteproyecto.

El primer paso de esta organización consistiría en recopilar material bibliográfico que facilitara la transmisión de conocimientos teóricos respecto a la dramaturgia textual, así como escoger textos dramáticos específicos a ser analizados durante las sesiones. Estos materiales textuales serían organizados según el orden en el que vayan a cubrirse los contenidos, y se compartirían con las personas que participarán del laboratorio. A la hora de escoger este material, se le daría prioridad a los textos e insumos generados por las personas que hayan servido de referente para la redacción del anteproyecto de TFG.

El siguiente paso de la organización previa consistiría en contactar a las personas dramaturgas que desearan prestar su experiencia y conocimiento para las sesiones de entrevistas y convivio, y concertar fechas para su participación. En caso de que la persona deseara compartir un texto específico de su autoría para ser analizado anteriormente a su participación, este se tomaría en cuenta. De no ser este el caso, la escogencia de este texto correría por mi cuenta. En cualquiera de estos casos, estos textos dramáticos serían añadidos a los insumos textuales que se compartirían con las personas participantes del laboratorio.

Por último, antes de comenzar las sesiones del LADRATE, se consideraba necesario contactar a las personas que desearan participar del laboratorio, y confirmar su compromiso con el proyecto, así como recordarles brevemente los objetivos del laboratorio, y las expectativas respecto a su participación en el mismo. Una vez establecido el grupo que participaría del laboratorio, de manera colectiva se seleccionaría un día y horario que permitiera que todas las personas seleccionadas pudieran asistir a las sesiones de manera satisfactoria y constante.

3.3. Organización de las Sesiones del LADRATE

En el anteproyecto del LADRATE, se planteó que, a lo largo de la duración del laboratorio, se llevarían 4 tipos diferentes de sesiones. Estas sesiones estarían divididas de la siguiente manera:

1. Sesiones de construcción colectiva de conocimientos teórico-prácticos sobre la dramaturgia textual.

2. Entrevistas y conversatorios con personas dramaturgas invitadas a participar de encuentros grupales con las personas integrantes del laboratorio.

3. Sesiones creativas donde cada una de las personas integrantes del laboratorio se dedicaría a la creación y curación de sus propias obras de dramaturgia textual, y al análisis de las obras de las y los demás integrantes, en pro de realizar comentarios y críticas constructivas que puedan enriquecer el trabajo ajeno, y generar provocaciones sobre el propio.

4. Muestra final de cierre de laboratorio, donde las personas integrantes del LADRATE tendrán la oportunidad de compartir los trabajos resultantes de las sesiones del laboratorio, de la manera que cada una y cada uno considere más adecuada según sus necesidades individuales.

A continuación, se detalla la metodología a ser utilizada durante las sesiones del LADRATE, separadas en las categorías anteriormente mencionadas, según se plantearon inicialmente en el anteproyecto del presente TFG.

3.3.1. Sesiones de Creación Colectiva de Conocimiento.

Las primeras cuatro sesiones del LADRATE estarían dedicadas al estudio teórico-práctico de contenidos que considero necesario manejar previo a comenzar cualquier proceso de escritura dramática. Durante estas sesiones, tanto yo como “enseñante”, como las personas “aprendientes” que participen del laboratorio, buscaríamos generar conocimiento de manera colectiva. En aras de alcanzar este objetivo, se buscaría aplicar las estrategias pedagógicas propuestas por Freire y Faúndez en “Hacia una Pedagogía de la Pregunta”, pretendiendo

garantizar el espacio para que las personas participantes externaran cualquier duda o inquietud que el contenido planteado no alcanzara a cubrir en primera instancia. Para esto, se planteaba la necesidad de posicionarse, como persona enseñante, desde un lugar horizontal con respecto a las personas aprendientes.

A nivel metodológico, estas sesiones se dividirían en tres partes: durante la primera parte de la sesión, se llevaría a cabo una exposición teórica del material correspondiente a cada sesión. Esta exposición sería realizada por mí, utilizando un documento compilatorio de material bibliográfico que le será compartido a cada persona participante del laboratorio. Este material bibliográfico será expuesto y explicado de una manera lo más clara y concisa posible. Durante este compartir de conocimiento, existirá y se buscará el espacio para que las personas participantes puedan evacuar dudas y preguntas al respecto, y expresen sus opiniones respecto al contenido analizado, de acuerdo con las posturas y aproximaciones pedagógicas expuestas en el Marco Teórico.

Durante la segunda parte de estas sesiones, se realizaría un análisis detallado de textos dramáticos concretos, que contengan dentro de sí los conceptos y prácticas expuestas y estudiadas durante la primera parte de la sesión. Estos análisis se llevarían a cabo con el fin de servir no solo como “ejemplo” del material teórico estudiado, sino también con el fin de explorar estilos, formatos, contenidos, discursos, y demás elementos inherentes a todo texto dramático. Idealmente, estos textos podrían servir como inspiración para las personas participantes, y generar en cada una y cada uno estímulos creativos concretos para la creación durante sesiones posteriores.

Para finalizar, durante la tercera parte de cada sesión, se realizarían ejercicios cortos de escritura, a fin de explorar diferentes estrategias para la creación de dramaturgias textuales. Estos ejercicios tendrían instrucciones claras y concretas, y muy específicas, a fin de facilitar la labor creativa, y proveer a las personas participantes del laboratorio un “punto de partida” para la escritura. Durante estos ejercicios, las personas participantes del laboratorio comenzarían a

explorar sus propios impulsos y estímulos creativos, y buscarían maneras de sintetizarlos en textos concretos.

Siempre buscando reforzar las posturas pedagógicas concretas propuestas por Freire y Faúndez, y que sirven como una especie de “guía” a nivel metodológico, no se pretende en lo más mínimo que estas sesiones sean un espacio vertical, ni autoritario; muy por el contrario, es vital que estas sesiones se desarrollen de manera horizontal, dentro del marco de una convivencia amena y respetuosa entre todas las personas participantes. El conocimiento y las capacidades de cada persona se considerarán valiosos e importantes en pro del objetivo en común de adquirir conocimiento, y se buscará explorar las necesidades creativas e intelectuales de todas las personas involucradas. Tal como se planteó en el apartado del Marco Teórico del anteproyecto, se partirá desde las preguntas e incógnitas que surjan orgánicamente durante la labor creativa e investigativa, para generar conocimiento de manera colectiva, evitando generar la percepción de que existan “verdades absolutas” en el campo de estudio del LADRATE.

3.3.2. Entrevistas y Convivio con Personas Dramaturgas.

Facilitar espacios para compartir conocimientos, opiniones, y senti-pensares con personas dramaturgas ajenas al LADRATE, es uno de los objetivos del presente proyecto. Con este fin, el LADRATE planteó, originalmente, cuatro sesiones para realizar entrevistas y convivios con cuatro personas dramaturgas costarricenses y latinoamericanas, que se dediquen de manera profesional y artística a la creación de dramaturgias textuales.

Para gestionar estos espacios es necesario, antes que nada, conversar con las personas invitadas, y establecer fechas en las que puedan asistir a las sesiones del LADRATE, y compartir así el espacio con las personas participantes del laboratorio. Esta gestión sería realizada por mí, y las personas invitadas serán escogidas de acuerdo con su trayectoria y presencia en el medio artístico, los discursos y lenguajes expuestos en sus trabajos, y, lo más importante, la presencia

de los contenidos analizados en las primeras sesiones del laboratorio en sus trabajos dramaturgicos.

Como se mencionaba anteriormente, es importante para toda persona dramaturga generar un “bagaje” de dramaturgias ajenas, que puedan servir no solo de ejemplo para el trabajo propio, sino además de inspiración e impulso creativo. Con el objetivo de que la visita de las personas dramaturgas invitadas sea provechosa y enriquecedora en el contexto del LADRATE, se compartirá a las personas participantes del laboratorio los nombres de las personas invitadas, así como información sobre su trabajo y su trayectoria. Además, sus textos dramáticos serán parte de los textos analizados durante las primeras sesiones de carácter teórico-práctico. De esta manera, las personas participantes del laboratorio tendrán la oportunidad de generar preguntas e inquietudes sobre el trabajo de las personas invitadas, previo a su visita, y podrán compartirlas durante las sesiones correspondientes.

3.3.3. Sesiones Creativas.

Las sesiones creativas serían, sin lugar a duda, las más importantes del Laboratorio de Dramaturgia Textual. Tanto las sesiones de construcción colectiva de conocimiento, como las entrevistas y el convivio con otras personas dramaturgas, existirían para generar, en el contexto del laboratorio, un “terreno fértil” sobre el que comenzar a crear textos dramáticos propios. Contando ya con ciertos conocimientos teórico-prácticos, y habiendo compartido inquietudes e intereses con otras personas dramaturgas, las personas participantes del laboratorio contarían, en buena teoría, con una base sólida para embarcarse en la travesía de escribir teatro.

Durante la primera sesión creativa, las personas participantes del laboratorio compartirían con el grupo sus inquietudes, dudas, preguntas, e inseguridades respecto al contenido revisado hasta el momento. Se dialogaría sobre los contenidos teórico-prácticos explorados, y se resaltaría lo que cada persona considere importante, poderoso, y movilizador. Buscando alinearse con las posturas y estrategias pedagógicas de Freire y Faúndez, este espacio se

plantea con el fin de sintetizar la información, y para establecer una dinámica segura y libre de juicios, en donde la labor creativa pueda desarrollarse de manera no solo efectiva, sino además disfrutable y satisfactoria.

Posteriormente, cada una de las personas participantes debería definir, o al menos comenzar a definir, una idea, un impulso, un estímulo, o una necesidad creativa sobre la cuál comenzar a desarrollar un texto dramático de su autoría. No existirían límites en cuanto a esta base creativa; podría surgir de alguno de los ejercicios trabajados durante las primeras sesiones, o podría surgir de necesidades e inquietudes personales ajenas al LADRATE.

Luego de esta primera sesión, las sesiones creativas se estructurarían de la siguiente manera: se designaría una hora para que cada una y cada uno trabaje sobre su obra. Este espacio existe considerando la posibilidad de que sea imposible, o muy dificultoso para las personas participantes el encontrar el tiempo y el lugar para escribir fuera de las sesiones del LADRATE. Transcurrida esta hora, se procedería a compartir con las y los compañeros el trabajo realizado, mediante la lectura de los avances concretados de forma escrita. Luego de que cada persona compartiera su trabajo, las demás personas colaborarían compartiendo sus impresiones sobre el mismo, y aportando sugerencias, dudas, preguntas, y críticas constructivas.

Este análisis del trabajo ajeno se plantearía como una colaboración creativa basada en el respeto y la apreciación por la labor creativa de la otra y el otro, y, óptimamente, se basaría en los contenidos teórico-prácticos explorados durante las sesiones de creación colectiva del conocimiento, y las entrevistas con personas dramaturgas. Posterior a recibir las impresiones de sus compañeras y compañeros, cada persona participante definiría tareas específicas sobre su proceso creativo. Estas tareas se pueden llevar a cabo fuera de las sesiones del LADRATE, o bien pueden trabajarse durante la siguiente sesión, en el tiempo establecido al inicio de la sesión.

El objetivo principal de estas sesiones creativas es que cada persona participante del laboratorio pueda, al finalizar el mismo, contar con un texto dramático completado (o varios, si fuera el caso, y dependiendo de las necesidades y oportunidades de cada quién) que pueda ser

compartido con personas fuera del laboratorio, durante la muestra final de cierre del mismo. Al llevar a cabo, de principio a fin, un proceso creativo de escritura dramática, cada persona participante del LADRATE tendría la oportunidad de adquirir herramientas creativas y artísticas concretas, y comprobadas, que puedan permitirle llevar a cabo futuros procesos de escritura y creación de dramaturgias textuales de manera satisfactoria y gozosa.

3.3.4. Muestra Final

La muestra final se plantea como un espacio para compartir con personas no participantes del LADRATE, los textos dramáticos generados durante las sesiones creativas. Esta muestra será abierta, extendiéndose la invitación a cualquier persona que desee asistir a la misma. Cada una de las personas participantes del laboratorio escogerá la manera en la que desea compartir su texto, de acuerdo a sus necesidades personales y artísticas. Dependiendo de la extensión de cada texto dramático, se decidirá también si cada texto se compartirá en su totalidad, y si solo se compartirá un fragmento. En caso de que solo se comparta un fragmento de cada texto, cada una de las personas creadoras escogerá el fragmento que desee compartir durante la muestra.

Esta muestra tiene como objetivo primordial la expansión del alcance de los textos generados durante el laboratorio, independientemente de cualquier eventual publicación o proceso de montaje y presentación que surja a raíz de ellos, y fuera del espacio del laboratorio en sí. Se considera de gran importancia para todo proceso creativo dramático el explorar el potencial performativo inherente a todo texto dramático. Por ende, considero que presentar los textos resultantes del laboratorio frente a un público que no necesariamente conoce los pormenores del proceso creativo del mismo, es una excelente aproximación primaria a la performatividad, y potencial escenificación, del texto dramático; respondiendo así a uno de los objetivos del presente proyecto: explorar la naturaleza dialógica entre teatro y literatura, inherente a todo texto dramático.

Habiendo expuesto los planteamientos metodológicos sobre los que se basó el LADRATE, es momento de detallar lo ocurrido durante la ejecución del proyecto. Esto con el fin de comparar los resultados obtenidos con los resultados esperados, y posteriormente analizar el conocimiento que ha devenido del proceso de aprendizaje que sustentó este TFG.

4. Hecho Está - Sistematización de Sesiones del Laboratorio

Durante el siguiente apartado, nos dedicaremos a la sistematización escrita del material tangible que ha resultado de las sesiones del LADRATE: grabaciones de audio y vídeo, fotografías, notas escritas, y, por supuesto, los ejercicios de escritura y textos dramáticos resultantes de las labores de creación a las que nos dedicamos tanto las personas participantes del laboratorio, como yo misma. Este apartado tiene una naturaleza anecdótica, por lo cual puede resultar extenso; sin embargo, creo que el acto de registrar los eventos importantes que acontecieron durante el laboratorio facilita el análisis posterior de los mismos, y subsecuentemente, el establecimiento de las conclusiones del presente proyecto.

Cabe mencionar que, además de desempeñar el rol de “enseñante” al organizar, gestionar, y dirigir las sesiones del laboratorio, yo también participé de los ejercicios de escritura propuestos durante las sesiones, y generé un texto dramático concreto que se presentó junto a los textos de las personas participantes del laboratorio durante la muestra final. Esta decisión fue tomada con varios objetivos investigativos en mente. Si bien el laboratorio está confeccionado en base a mis propias prácticas artísticas, y los ejercicios y estrategias propuestas ya han sido llevado a cabo por mi persona en ocasiones anteriores, me pareció acertado el experimentar el laboratorio también desde la perspectiva de la persona “aprendiente” y creadora (en la medida de lo posible), para poder así poner a prueba bajo mis propios parámetros las actividades que se desarrollaron el laboratorio, y sentir en carne propia la cualidad colectiva del proceso. Al experimentar el proceso creativo e investigativo del LADRATE “desde adentro”, pretendí no solo generar un registro mucho más detallado y completo de las actividades realizadas, y sus objetivos y resultados, sino además contar con la posibilidad de analizar críticamente las prácticas y lenguajes pedagógicos que se utilizaron durante el laboratorio. Esta práctica es, de hecho, avalada por Freire (1993), quien la propone y defiende en su libro *Cartas a Quien Pretende Enseñar*:

Qué bueno sería, en realidad, si trabajáramos metódicamente con los educandos cada dos días, durante algún tiempo que dedicaríamos al análisis crítico de nuestro lenguaje, de nuestra práctica. Aprenderíamos y enseñaríamos juntos un instrumento indispensable para el acto de estudiar: el registro de los hechos y lo que se adhiere a ellos. La práctica de registrar nos lleva a observar, comparar, seleccionar y establecer relaciones entre hechos y cosas. Educadora y educandos se obligarían a anotar diariamente los momentos que más los desafiaron, positiva o negativamente, durante el intervalo entre un encuentro y otro. (p. 105)

Antes de proceder a sistematizar las sesiones del laboratorio, considero oportuno detallar brevemente las preparaciones y gestiones que tuvieron que llevarse a cabo de manera previa al inicio de las sesiones. Durante esta preparación, fue necesario realizar ciertos ajustes con respecto al cronograma propuesto en el anteproyecto; el primero, y quizás el más importante, fue el de reducir la cantidad de sesiones de 20, a 14. Esto a raíz de las acertadas sugerencias de parte del Comisión de Trabajos de Finales de Graduación, quienes sugirieron un número de sesiones de entre 12 y 16.

Tras este ajuste, se decidió que de las 4 sesiones que se retirarían del cronograma, 3 corresponderían a las entrevistas con personas dramaturgas, y 1 a las sesiones creativas. Si bien considero que el convivio y el intercambio de conocimientos con otras personas dramaturgas más experimentadas es de amplio valor dentro de los procesos de aprendizaje de las artes dramáticas, decidí que las sesiones de creación colectiva de conocimiento, y las sesiones creativas, contribuirían más a los objetivos del LADRATE como Trabajo Final de Graduación, y, por ende, tendrían prioridad por sobre las entrevistas con otras personas dramaturgas.

Viendo que restaría en el nuevo cronograma solo una sesión de convivio, decidí asignársela a Jorgelina Cerritos, considerando no solo que su trabajo es un exponente excelente de los conceptos y materiales teórico-prácticos que se explorarían durante el laboratorio, sino además reconociéndola como una de las referencias más importantes para el presente TFG, y

para mí como dramaturga. Así que concreté con ella una reunión virtual (una reunión presencial no hubiera sido posible, dado que la dramaturga vive en El Salvador), en un horario que le conviniera tanto a ella, como a las personas participantes del LADRATE.

La siguiente actividad de gestión y preparación consistió en la creación de una carpeta privada de Drive que contuviera todos los textos a analizar, así como las instrucciones para los ejercicios a realizarse durante las sesiones de creación colectiva de conocimiento. Además, este Drive contiene una carpeta por cada persona participante del laboratorio, donde cada una y cada uno pudiera almacenar y editar no solo los resultados de los ejercicios propuestos, y los textos dramáticos a presentarse durante la muestra final, sino además cualquier documento o archivo que considerara pertinente en relación con las labores creativas y académicas que desempeñara durante las sesiones del LADRATE.

Para este punto, las personas que participarían del LADRATE ya habían sido seleccionadas por mí persona. Para esta selección, me basé primariamente en interacciones anteriores con estas personas, donde se me hubiera develado un interés genuino por las artes dramáticas, y en la mayoría de los casos, una facilidad para desempeñarse en las mismas. Me resultó prioritario, además, encontrar personas que considerara responsables y comprometidas, para garantizar en la medida de lo posible no solo una participación activa durante las sesiones, sino la menor cantidad posible de deserción antes de finalizado el laboratorio. El laboratorio comenzó con seis personas:

- Paulina Bernini Víquez: estudiante (en su momento) de cuarto año de la Escuela de Arte Escénico.
- José David Chinchilla Navarro: estudiante de licenciatura de la Escuela de Arte Escénico.
- Andrea Oryza: actriz egresada del Taller Nacional de Teatro.
- Roy Rodríguez Saborío: estudiante de licenciatura de la Escuela de Arte Escénico.

- Susan Rojas: estudiante (en su momento) de cuarto año de la Escuela de Arte Escénico.
- Sofía Sandoval Navarro: estudiante de licenciatura de la Escuela de Arte Escénico.

He de mencionar que Roy Rodríguez desertó luego de las primeras sesiones, debido a motivos profesionales y personales. Es decir, que cinco personas se mantuvieron en el laboratorio de principio a fin: Paulina, José David, Andrea, Susan, y Sofía.

Tras haber seleccionado a las siete personas que participarían del proyecto, se procedió a crear un chat grupal mediante la aplicación de mensajería *WhatsApp*. Dentro de este chat, propuse varias opciones de horarios en los que potencialmente pudieran llevarse a cabo las sesiones, y las sometí a votación mediante un formulario de Google Docs. Mediante esta votación, se decidió que el horario de encuentro para las sesiones sería los días miércoles, de 5 p.m., a 8 p.m.

Una vez definido el horario para las sesiones, procedí a gestionar con la dirección de la Escuela de Arte Escénico de la Universidad Nacional un espacio físico concreto del que se pudiera hacer uso durante todas las sesiones del laboratorio. Dicho espacio físico debería contar con una pizarra, una mesa grande, y suficientes sillas para todas las personas participantes, así como con suficientes enchufes para conectar las computadoras que aquellas personas que decidieran utilizarlas como herramienta de trabajo durante las sesiones. Esta gestión, que se realizó por medio del correo electrónico institucional, resultó muy sencilla y eficaz, gracias a la colaboración de la dirección de la escuela.

Cuando estuvieron gestionadas la participación de los miembros del LADRATE, la entrevista con Jorgelina Cerritos, y el uso del espacio proveído por la Escuela de Arte Escénico, el siguiente paso a nivel organizativo fue la compra de varios insumos para el desarrollo de las sesiones, tales como marcadores de pizarra, hojas de papel, y meriendas para compartir con las participantes. Me resultó acertado, a nivel pedagógico, el proveer meriendas, así como té y café,

a las personas participantes de la sesión; tanto para motivar la asistencia y la participación, como en modo de agradecimiento por el compromiso y los esfuerzos dedicados al laboratorio.

Finalmente, como una última gestión organizativa antes de iniciar las sesiones, revisé una vez más el cronograma de actividades planeadas para cada sesión. Esto con el fin de encontrar y solucionar cualquier error que pudiera haberse cometido durante la redacción inicial del mismo, y de garantizar que el reacomodo del cronograma debido a la supresión de 4 de las sesiones planeadas se viera adecuadamente subsanado. El día anterior a la primera sesión, se le fue compartido a las personas participantes el acceso al Drive que almacenaría los materiales de trabajo y sus carpetas personales, mediante el grupo de WhatsApp. anteriormente mencionado.

Habiendo detallado las gestiones organizativas previas al inicio de las sesiones, procederemos a la sistematización de estas. Para efectos de realizar un análisis más conciso y concreto de las sesiones, las mismas no necesariamente se sistematizarán una por una; para evitar que la sistematización de las sesiones resulte repetitiva y redundante, algunas de ellas se “agruparán” de acuerdo con los objetivos compartidos de las mismas, y los logros alcanzados a lo largo del espacio temporal del laboratorio.

Las sistematizaciones se dividirán en 4 apartados: Sesiones de Creación Colectiva del Conocimiento, Entrevistas y Convivio con Personas Dramaturgas, Sesiones Creativas, y Muestra Final.

4.1. Sesiones de Creación Colectiva del Conocimiento

En el caso de estas, dado que cada una fue dedicada a un tema específico, y, por ende, contó con objetivos y actividades específicas, considero que lo más adecuado es analizarlas una por una. Además, este análisis diferenciado de las sesiones puede llegar a evidenciar la construcción paulatina de una dinámica grupal, al proporcionar la oportunidad de considerar más detenidamente los aportes que cada una de las personas participantes realizó durante las actividades planteadas para cada sesión.

Para este apartado en particular, se detallará primero el tema correspondiente a cada sesión, así como los objetivos correspondientes a cada una, y las preguntas generadoras de conocimiento que se abordaron durante cada sesión. Además, se incluirán los nombres de los textos utilizados como material de análisis, y se describirán los ejercicios propuestos por mí, en calidad de persona gestora del espacio de enseñanza-aprendizaje, y ejecutados por las personas participantes del laboratorio, en calidad de personas aprendientes. Posteriormente, y siempre teniendo en cuenta los objetivos del presente proyecto, expondré mis sentipensares respecto al desarrollo de cada sesión, sus resultados, y las incógnitas que cada una generó.

4.1.1. Sesión 1 - Miércoles, 06 de Abril del 2022.

La primera sesión del laboratorio se realizó (igual que todas las reuniones subsecuentes, exceptuando la muestra final) de 5 p.m. a 8 p.m., en un aula proveída por la Escuela de Arte Escénico de la Universidad Nacional. Todas las personas participantes se encontraban presentes, a excepción de José David, quién no pudo acompañarnos debido a un compromiso académico pre-existente.

Tema para la Construcción Colectiva de Conocimiento: El Tema, o Discurso.

Objetivos de la Sesión:

- Establecer las “reglas del juego”; responder a cualquier duda o inquietud respecto al LADRATE y sus objetivos, metodologías, cronograma de actividades, y requerimiento de parte de las personas que deseen participar.
- Compartir con las personas participantes el cronograma de las sesiones del LADRATE, y conversar sobre el formato para cada una de las sesiones, así como las expectativas que existen sobre su desempeño y nivel de participación.
- Analizar, en conjunto, los textos asignados para esta sesión.
- Realizar los ejercicios planeados para la sesión.
- Encontrar, en conjunto, respuesta para las Preguntas Generadoras de Conocimiento.

Preguntas Generadoras de Conocimiento:

1. ¿Qué es dramaturgia?
2. ¿Qué es dramaturgia textual, o texto dramático?
3. ¿Cuáles son las diferencias entre “dramaturgia” y “dramaturgia textual”?
4. ¿Cuáles son las “partes” de un texto dramático?
5. ¿Qué características, partes, o abordajes debe contener un texto dramático, para ser considerado tal, y no un poema, o una narración?
6. La dramaturgia textual, ¿es teatro, o literatura?

Para iniciar la sesión, comencé por presentarme, y pedirle a cada una de las personas participantes que se presentara. A pesar de que las personas participantes del laboratorio ya me conocían previamente, y, en su mayoría, se conocían entre sí, me pareció oportuno reconocernos como un nuevo grupo, embarcándose de manera conjunta en un nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas presentaciones se realizaron de una manera bastante informal; cada persona decidía qué quería compartir sobre sí, aunque he de mencionar que la mayoría decidió compartir sus antecedentes con respecto a las artes dramáticas, y comentar sus motivos para encontrarse en el LADRATE.

Tras haber concluido las presentaciones, procedí a compartir el cronograma para las sesiones del laboratorio, haciendo hincapié en las fechas para la sesión compartida con Jorgelina Cerritos y la muestra final, dado que estas eran las únicas que, en su momento, consideraba inamovibles. Tomé también un momento para describir las características y formatos de cada tipo de sesión, así como los requerimientos y expectativas respecto al nivel de participación de cada una y cada uno. Las inquietudes de las personas participantes respecto al desarrollo del laboratorio fueron muy pocas, y en su mayoría tuvieron que ver con esclarecer muy bien el cronograma de actividades, y las fechas asignadas para cada sesión. No quedaron, al parecer, dudas por responder respecto a los objetivos, metodologías, cronograma de actividades, y requerimientos del LADRATE, pero aun así se le comunicó a todas y todos que cualquier duda

que surgiera al respecto en próximas sesiones sería recibida y respondida sin mayor inconveniente.

Antes de proceder a analizar los textos y realizar el ejercicio correspondiente a esta sesión, nos dedicamos a responder las preguntas generadoras de conocimiento. Propuse que realizáramos una lluvia de ideas, en la que todas compartiéramos lo que se nos viniera a la mente con cada una de las preguntas, y lo escribiéramos con marcadores de colores en varias hojas de papel. Posteriormente, analizamos cada uno de los aportes, y discutimos sobre cómo organizar estos aportes en definiciones concretas que nos satisficieran como grupo.

Mediante esta actividad, comenzamos como grupo a establecer una base teórica en común que permitió, en futuras sesiones, avanzar de manera satisfactoria y ágil sobre los contenidos que se pretendía abarcar durante las sesiones de construcción colectiva del conocimiento; y, más adelante, sobre la creación de textos dramáticos en las sesiones creativas. Las preguntas 1, 2, 3, y 4 alcanzaron respuestas satisfactorias, mientras que la 5 nos resultó un poco escueta. A continuación, las respuestas-definiciones que logramos acordar como grupo:

Dramaturgia: Conjunto de estrategias para la organización de todos los elementos que conforman el fenómeno teatral.

Dramaturgia Textual: Cualquier notación de carácter verbal escrito, que tenga como fin servir como estrategia para la organización del fenómeno teatral; específicamente en lo que a palabra hablada y didascalia se refiere. Constituída por textos dramáticos, que describen primordialmente la acción que se ejecuta teatralmente, pero también describen el espacio, el tiempo, y los personajes.

La dramaturgia como concepto tiene un carácter muy amplio y general. La dramaturgia textual, se refiere específicamente a los textos dramáticos.

Partes esenciales de un texto dramático: las partes esenciales de un texto dramático son el diálogo, o la palabra hablada, y la acotación, o didascalia. Además, existen siempre

los personajes, espacio temporal, espacio ficcional, acción, y conflictos. Eso es lo esencial. Todo lo demás, puede ser prescindible, o variable.

Características diferenciadoras entre dramaturgia y otros formatos literarios:

- La dramaturgia está escrita en función de una potencial escenificación.
- La dramaturgia no cuenta con narrador.
- Las didascalias siempre se escriben en tiempo presente.

Con respecto a la pregunta 6, no se logró establecer una respuesta lo suficientemente concreta. Si bien yo misma cuento, y ya contaba en ese entonces, con una respuesta a esta pregunta (misma que ya ha sido expuesta anteriormente en el presente documento), decidí que iría en contra de los preceptos pedagógicos planteados para el LADRATE el imponer mis definiciones y opiniones personales, sobre las definiciones y opiniones del grupo. Acordamos, como grupo, regresar a esta pregunta al finalizar las sesiones de construcción creativa del conocimiento, esperando que a medida que se adquiriera y pusiera en práctica más conocimiento, nos resultara más sencillo responder a esta incógnita de manera colectiva.

Ahora, si bien mediante esta actividad inicial logramos acordar ciertas definiciones, me resultó muy importante recalcar que estas tendrían un carácter mutable, y que estarían sujetas a cambios y modificaciones a medida que se llevaran a cabo las futuras sesiones, y adquiriéramos y pusiéramos en práctica, como grupo y como individuos, conocimientos y metodologías nuevas. Recordando uno de los preceptos pedagógicos establecidos en el marco teórico del presente proyecto: no existen respuestas absolutas, y todo conocimiento está sujeto a ser modificado y evolucionado por la curiosidad de quienes lo estudian.

Posteriormente, procedimos a leer, en conjunto, los textos *Las Reglas de Este Juego*, de Roger Bernat (2010) y *Decir Sí*, de Griselda Gambaro (1981). El texto *Un Hogar Sólido*, de Elena Garro (1957), también se había asignado para esta sesión, pero por motivos de tiempo, decidí que su lectura sería opcional para quien quisiera realizarla en su tiempo personal fuera del laboratorio. Recalqué la calidad y el valor artístico del mismo, y sugerí su lectura como una

herramienta de enriquecimiento personal y artístico, pero también me aseguré de comunicar que la misma, así como todas las actividades propuestas durante el LADRATE, no resultaba obligatoria.

La selección de estos textos tuvo mucho que ver con su relevancia con respecto al tema a tratar en esta primera sesión: el *tema*, o *discurso* de un texto dramático. *Las Reglas de Este Juego* resulta especialmente relevante a nivel teórico en el marco de una primera sesión. En él, Bernat provee muy valiosas y esclarecedoras posturas respecto no solo al tema de la dramaturgia textual, sino del teatro en general. Sus posturas se alinean, a nivel teórico y artístico, con varias de las inquietudes personales que inspiraron la creación del LADRATE en una primera instancia.

Con respecto a *Decir Sí* y *Un Hogar Sólido*, considero que ambos son textos que, además de estar magníficamente escritos, cuentan con discursos y temáticas muy claras, y expresadas por sus autoras de maneras magistrales. Por ende, me resultaron herramientas de análisis muy valiosas para el tema de esta sesión.

Finalmente, procedimos a realizar el ejercicio práctico planeado para esta sesión. Las instrucciones para este ejercicio fueron las siguientes:

1. Existen 10 posibles temas sobre los que escribir. Cada uno está apuntado en un trozo de papel, y no se revelan aún.
2. Los temas se sortean entre las personas participantes, y no se comparten todavía.
3. Las personas participantes se dedican a crear una corta dramaturgia textual sobre este tema. Se escribe, sin parar, durante 10 minutos.
4. Una vez lista la escritura inicial, se dedicarán 5 minutos a “editar” lo que se ha escrito, subsanando cualquier elemento que las personas participantes consideren necesario.

5. Los resultados del ejercicio se comparten con las compañeras y compañeros, mediante su lectura en voz alta. Luego de compartir los resultados, se devela el tema que se le ha asignado a cada persona.

De todas las actividades planificadas para esta primera sesión, esta fue la que presentó resultados más alentadores para mí. Si hubiese llegado a tener dudas sobre la capacidad de las personas participantes para expresarse de manera escrita, esta actividad las hubiese disipado por completo. Todas las participantes fueron capaces de generar un texto que, si bien corto, contó con las partes y características que habíamos definido en conjunto durante la primera parte de la sesión, y se apegó a las instrucciones del ejercicio. Además, ninguna de las personas participantes tuvo problemas en compartir su trabajo, y todos los resultados de los ejercicios fueron recibidos con respeto y apreciación por parte de las demás personas del grupo.

Finalmente, antes de dar por terminada la sesión, consideré oportuno preguntarle a las personas participantes cuáles eran sus sentipensares respecto a esta primera sesión, y sus expectativas respecto a las próximas sesiones. Las personas participantes demostraron, previamente, durante, y luego de esta primera sesión, mucha emoción por iniciar el proceso, y agradecimiento por la existencia de un espacio dedicado al estudio y la creación de dramaturgia textual. Todas ellas parecieron compartir la expectativa de que el LADRATE fuera un espacio de aprendizaje ameno y productivo, que les permitiera desarrollar sus habilidades y conocimientos en el área de la dramaturgia textual, así como compartir su trabajo con personas afines.

4.1.2 Sesión 2 - Miércoles, 13 de Abril del 2022.

Tema para la Construcción Colectiva de Conocimiento: El Diálogo.

Objetivos de la Sesión:

- Generar un primer acercamiento a definir el concepto de “diálogo”, entendido como la “parte” del texto dramático que representa a la palabra hablada por los personajes.

- Poner a prueba la efectividad de los formatos asincrónicos dentro del espacio de enseñanza-aprendizaje que se investiga en el presente proyecto.

Teniendo en cuenta que la fecha asignada para esta sesión sucedería durante las vacaciones de Semana Santa, y pretendiendo respetar los espacios de descanso de las personas participantes, esta sesión se realizó de manera asincrónica. Esto se comunicó a las personas participantes al final de la primera sesión, y se les recordó el día anterior (martes 12 de abril del 2022), por medio del grupo de *WhatsApp*. del laboratorio.

A la hora de comunicarle a las personas participantes la naturaleza asincrónica de la segunda sesión, se les solicitó que leyeran los textos correspondientes a esta sesión: *La Edad de la Ciruela*, de Aristides Vargas (1997), y *Sangre Lunar*, de José Sanchís Sinisterra (2001). Al igual que los textos asignados durante la segunda sesión, estos textos fueron seleccionados de acuerdo con su relevancia con respecto al tema a tratar en esta sesión: el *diálogo*, o *palabra hablada* de un texto dramático. Considero que ambos textos, además de contar con una enorme calidad literaria y teatral, proveen una muy buena oportunidad para analizar el rol y las características de los diálogos y la palabra hablada dentro de los textos dramáticos.

Se solicitó a las participantes, además, realizar el ejercicio planteado tal y como aparecía en el Drive del laboratorio. Se les pidió también leer los ejercicios de las demás compañeras, una vez que estas los subieran a la carpeta correspondiente del Drive del laboratorio. Se acordó que se dedicaría un espacio durante la tercera sesión para compartir impresiones sobre los textos analizados, así como comentar los ejercicios de las compañeras.

Dada la naturaleza asincrónica de esta sesión, decidí que las preguntas generadoras de conocimiento respecto al tema asignado se trasladarían a la tercera sesión. Esto con el fin de repetir el ejercicio de la lluvia de ideas, que resultó muy efectivo y esclarecedor durante la primera sesión.

Con respecto al primer objetivo de esta sesión: dado que no fue posible medir los alcances de la comprensión del tema asignado hasta la tercera sesión, en la que volvimos a

vernos presencialmente, este se analizará en el apartado correspondiente a la misma. Con respecto al segundo objetivo, he de señalar que hubo muy poca participación en esta sesión. Solo 3 de las personas participantes (Paulina, Susan, y Sofía) realizaron el ejercicio sugerido, y lo subieron al Drive compartido junto con el mío.

4.1.3. Sesión 3 - Miércoles, 20 de Abril del 2022.

Para esta sesión, invité a la, en su momento, estudiante de licenciatura en Arte Escénico, Ana Taína Aguilar. Antes de comenzar las sesiones, Ana Taína había expresado interés en participar del laboratorio, pero lastimosamente, por cuestiones de horarios y compromisos laborales y académicos, no pudo formar parte de este. Para esta sesión, se encontraba disponible, y dado que la considero una excelente y muy profesional artista escénica, sentí que su presencia y sus aportes durante la sesión enriquecerían los procesos pedagógicos y creativos que se desarrollaran durante la misma.

Tema para la Construcción Colectiva de Conocimiento: Las Acotaciones, o Didascalias.

Objetivos de la Sesión:

- Continuar el acercamiento, iniciado en la sesión anterior, al concepto de “diálogo”, y establecer, de manera conjunta, una definición que todas las personas participantes de la sesión consideren satisfactoria.
- Aproximarse al concepto de “didascalia” o “acotación”, y establecer, de manera conjunta, una definición que todas las personas participantes de la sesión consideren satisfactoria.
- Encontrar, en conjunto, respuesta para las Preguntas Generadoras de Conocimiento.
- Analizar, en conjunto, los textos asignados para esta sesión, y comentar brevemente los textos asignados para la sesión anterior.
- Realizar los ejercicios planeados para la sesión, y comentar brevemente el ejercicio asignado para la sesión anterior.

- Conversar con las personas participantes del proyecto sobre la efectividad de los métodos asincrónicos para la construcción colectiva del conocimiento.

Preguntas Generadoras de Conocimiento:

1. ¿Qué es “diálogo”?
2. ¿Cuáles son las características de la palabra hablada en los textos dramáticos?
3. ¿Cuáles herramientas existen para potenciar la expresividad de los diálogos escritos?
4. ¿Qué es una didascalia?
5. ¿Cuáles son las características de una didascalia, que las separas de los formatos narrativos en prosa?
6. ¿Cuáles herramientas existen para potenciar la expresividad de las didascalias?

Para comenzar esta sesión, conversamos sobre los textos y ejercicios asignados para la segunda sesión. No todas las personas participantes realizaron las actividades asignadas. De todas maneras, decidí que leyéramos los ejercicios de las compañeras que sí los habían ejecutado, para comentarlos brevemente de manera grupal. Considero que, para las personas que realizaron el ejercicio y las lecturas sugeridas, esta fue una primera aproximación muy exitosa al concepto de diálogo, y a la multiplicidad de herramientas que existen para potenciar su expresividad. Esto se vio reflejado en los ejercicios que nos compartieron, que demostraron un uso versátil y expresivo de los diálogos como herramienta dramática.

Posteriormente, procedimos a tratar de hallar respuestas a las preguntas generadoras de conocimiento. Para esto, volví a utilizar el ejercicio de la lluvia de ideas, y una vez más, este resultó muy efectivo no solo en propiciar la participación de todas las personas participantes, sino además en agilizar la búsqueda de posibles respuestas a nivel teórico. A continuación, las definiciones que logramos alcanzar en conjunto:

Diálogo: toda palabra hablada que sea emitida y/o intercambiada por los personajes de un texto dramático, y que sea indicada para su pronunciación en voz alta a fin de ser oída

por las personas espectadoras de cualquier potencial hecho teatral basado en el texto dramático que la contiene.

Herramientas para potenciar la expresividad del diálogo:

- Explorar lo implícito, aquello que no necesariamente se dice en voz alta. No es necesario que los personajes digan y expongan todo lo que piensan, sienten, hacen, o planean. Dejar implícitas ciertas cosas mediante las palabras de los personajes, potencia la expresividad del texto dramático al permitirle a las personas lectoras/expectantes llegar ciertas conclusiones por sí mismas.
- Explotar al máximo los signos de puntuación y exclamación como herramienta expresiva; no sólo para expresar el tono específico de las líneas de diálogo, sino además para introducir pausas, interrupciones, divagaciones, etc.

Esto no solo acerca a los diálogos a una expresión que recuerde a las conversaciones reales entre personas reales (que distan de ser perfectas e ininterrumpidas), sino que además permite a la persona dramaturga controlar el ritmo y la cadencia de los diálogos. Esto último resultará, además, de gran ayuda para las personas intérpretes que, potencialmente, interpreten el texto dramático durante un hecho escénico.

- Leer en voz alta los diálogos, y así poder escucharlos, permite analizar de manera tangible si estos responden al lenguaje poético y estético que se propone para cada texto dramático. Por ejemplo: si para un texto en particular se propone un lenguaje realista, leer los diálogos en voz alta podría permitirle a la persona dramaturga identificar líneas, palabras, e incluso puntuaciones que no respondan a las características de un intercambio verbal realista, y que, por ende, no respondan a las necesidades concretas del texto dramático en cuestión.

De esta forma, la persona dramaturga puede tener la posibilidad de subsanar ciertos desaciertos que, durante una lectura silenciosa, puede que no logre identificar.

- Los diálogos permiten “exponer” antecedentes a los hechos y eventos que retrata y describe el texto dramático. Dado que los textos dramáticos no cuentan, como en el caso de la prosa, con la figura narradora, en caso de que la persona dramaturga necesite exponer ciertos antecedentes, deberá, en la mayoría de los casos, hacerlo a través del diálogo.

Esta es un arma de doble filo; por un lado, otorga a la persona dramaturga una herramienta valiosa para desarrollar la historia que desea contar. Por otro lado, mucha exposición puede llegar a entorpecer el flujo narrativo y poético del texto dramático. Es necesario encontrar un equilibrio que responda a las necesidades de cada texto dramático.

Didascalia o acotación: cualquier indicación de parte de la persona dramaturga, para la persona lectora que desee (o no) generar un hecho escénico a partir del texto dramático. Pueden ser indicaciones para personas intérpretes, directoras, vestuaristas, escenógrafas, etc. Las didascalias son una manera de proveer información que no puede ser comunicada a través del diálogo entre personajes.

Las didascalias siempre se escriben en tercera persona, y en tiempo presente. La principal característica que las separa de una narración, es que las didascalias están escritas en pro de una potencial escenificación; es decir, que si bien las didascalias tienen un valor literario inherente, estas no pueden separarse de su cualidad teatral, y del hecho de que las acotaciones son, en esencia, instrucciones para un potencial montaje del texto dramático del cual forman parte.

Herramientas para potenciar la expresividad de la didascalia:

- Si bien puede resultar que las didascalias se usen únicamente para acotar acciones y actividades físicas, este no es su único fin, ni su única posibilidad poética y narrativa.

Las didascalias pueden utilizarse también para describir espacios, vestuarios, aspecto físico de los personajes, utilería, música, e incluso iluminación. No olvidemos que, en su calidad teatral, el texto dramático es una notación para la escena. Proveer a las personas involucradas en un potencial montaje del texto dramático insumos creativos, puede elevar la calidad literaria y teatral del texto de maneras considerables.

- Además, las didascalias proveen a la persona dramaturga la oportunidad de retratar el mundo interno de los personajes, de maneras que no pueden ser expresadas mediante el diálogo. Si bien anteriormente se mencionaba “lo implícito”, hay momentos en los que es necesario proveer un vistazo a los sentimientos, pensamientos, y motivaciones de los personajes; pero, por motivos narrativos, no pueden ser los mismos personajes quienes expresen todo esto, o al menos no de la manera que la persona dramaturga necesita que sea expresado. En estos casos, se puede recurrir a la didascalia.
- Usar acotaciones para expresar el tono de las líneas de diálogo, y proponer a las personas lectoras/espectadoras/intérpretes del texto ciertas expresividades emocionales en líneas particulares es una gran herramienta para potenciar las cualidades literarias y teatrales de un texto dramático.

Luego de este ejercicio, procedimos a leer en conjunto el texto *Acto Sin Palabras*, de Samuel Beckett. Este texto, compuesto únicamente por acotaciones, fue propuesto por Ana Taína tras haber concretado nuestras definiciones grupales sobre el tema de las didascalias. La propuesta me resultó muy acertada, principalmente por ser este un texto que ejemplifica a la

perfección el uso de las didascalias. Además, ya que el texto es corto y de fácil lectura, decidí desviarme ligeramente del cronograma, e incorporar su lectura y análisis a la sesión.

Observando que ya había transcurrido gran parte de la sesión, y faltaban aún varias actividades por realizar, decidí que, debido a su longitud, el texto que había asignado originalmente para leer esta sesión, *Bandada de Pájaros*, de Jorgelina Cerritos, quedaría para su lectura individual. Si bien recalqué que, debido a sus planteamientos pedagógicos, el LADRATE no cuenta con actividades *obligatorias*, recomendé encarecidamente la lectura de este texto. No solo por su indudable calidad artística, y el gran insumo y ejemplo que resulta ser para los contenidos abarcados en el laboratorio, sino además porque pronto tendríamos la sesión de convivio con Jorgelina Cerritos, autora de este texto. Por este motivo, hice énfasis en recomendar que las personas participantes leyeran *Bandada de Pájaros*, para familiarizarse con el trabajo de Cerritos, y facilitar así el intercambio y la construcción colectiva de conocimientos durante la sesión de convivio.

Además, les recomendé también la lectura del texto *¿Hacia Dónde Vuelan los Pájaros Cuando Llueve?*, escrito por Paulina Bernini y Paola Cabrera. Por supuesto, confirmé con Paulina que ella se encontrara cómoda y de acuerdo con compartir este texto con sus compañeras y compañeros. Esta recomendación se realizó no solo porque me pareció una gran oportunidad de reconocer el valiosísimo trabajo que Paulina y Paola realizaron al crear un texto de tanta calidad literaria y teatral, sino además porque considero que es un excelente ejemplo de los conceptos que habíamos explorado y estudiado hasta ese momento.

Seguidamente, realizamos el ejercicio de escritura planteado para esta sesión. Estas fueron las instrucciones para el ejercicio:

- Pensar en una Imagen. Puede ser un cuadro, una foto, un recuerdo, una escena de una película, etc. Lo importante, es que movilice de alguna manera, e inspire a cada una y cada uno

- Mediante un texto dramático corto, describir esa Imagen, como si fuera la Imagen Inicial de un texto dramático, usando únicamente acotaciones.
- Compartir los resultados del ejercicio con las compañeras y compañeros.
- La persona que está a la izquierda de la persona que acabe de compartir tu texto, realiza una propuesta sobre la siguiente acción, diálogo, o suceso que podría generarse a partir de esta descripción inicial.
- A partir de la propuesta realizada por la compañera o compañero, continuar escribiendo sobre el ejercicio inicial.

Al comparar los resultados de estos ejercicios, con los del ejercicio de la primera sesión, me da la impresión de que a medida que las sesiones avanzan, las personas participantes no solo comienzan a explorar sus herramientas creativas más a fondo, sino que además en varios casos, como Sofía, o Paulina, por ejemplo, comienzan a vislumbrarse temas y discursos en común entre los ejercicios. Y en todos los casos, se empieza a evidenciar el estilo de escritura y creación de cada una de las personas participantes. Espero que, con el pasar de las sesiones, cada una y cada uno profundice y explore cada vez más no solo los temas y discursos que les movilizan e interesan, sino además su estilo de escritura particular e individual.

4.1.4 Sesión 4 - Miércoles, 27 de Abril del 2022.

A partir de esta sesión, y hasta la décima sesión, Sofía nos acompañó de manera virtual, debido a que se encontraba fuera del país, cursando una residencia artística. Además, debido a un compromiso profesional preexistente que le impidió desplazarse hasta el lugar de reunión, Andrea también nos acompañó de manera virtual. Su participación no se vio limitada debido a la virtualidad, lo cual fue un gran alivio, ya que las contribuciones de todas las personas participantes del laboratorio son valiosas e importantes no solo para la creación colectiva del conocimiento, sino además para la dinámica grupal.

Tema para la Construcción Colectiva de Conocimiento: Estrategias para la Creación.

Objetivos de la Sesión:

- Compartir, explicar, e introducir la “Estrategia” para la creación dramática que se abordará y se utilizará durante las sesiones creativas.
- Responder dudas y cuestionamientos respecto a la estrategia; es importante establecer que, si bien esta estrategia no es, para nada, la única manera válida de generar textos dramáticos, y que existen infinidad de estrategias, esta es la que abordaremos y pondremos a prueba durante las sesiones restantes del laboratorio.
- Realizar los ejercicios planeados para la sesión.

Previo al inicio de la sesión, me tomé un momento para escribir la Estrategia para la Creación de Textos Dramáticos¹ en la pizarra, para que así las personas participantes la encontraran una vez que llegaran. Comenzamos esta sesión con una explicación detallada de cada paso de la estrategia, durante la cual traté de comunicar, tal y como lo planteé en los objetivos, que, si bien esta dista por mucho de ser la única posibilidad para abordar los procesos de creación de textos dramáticos, esta sería la que trataríamos de aplicar, explorar, y estudiar durante las sesiones creativas del laboratorio.

A la hora de realizar esta exposición de carácter teórico, me esforcé por involucrar a las personas participantes lo más posible: pidiéndoles ejemplos, lanzándoles preguntas, inquiriendo sobre sus propios procesos personales de creación. Con esto pretendí no solo amenizar y aliviar una exposición larga, que pudo haber llegado a resultar tediosa, sino además reforzar la dinámica grupal horizontal que he tenido como objetivo mantener desde la primera sesión, y hasta la última. Es decir, quise comunicar de todas las maneras posibles que, si bien la estrategia para la creación es de mi autoría, y que yo, parada frente a la pizarra, puedo llegar a conferir cierta imagen de autoridad, la intención y el objetivo del laboratorio es que cada una de las

¹ Esta es la misma estrategia que se encuentra en este mismo documento, en la página 30, bajo el subtítulo “4.1. El Qué - Sobre mi Práctica Dramática Personal”.

personas participantes se apropie de esta estrategia, y la adapte a sus propias necesidades como persona creadora.

Luego de esto, abrí el espacio para responder dudas y preguntas sobre la estrategia tal y como fue planteada. Ninguna de las personas participantes tuvo preguntas específicas sobre la estrategia en sí, pero sí dedicamos una porción de la sesión a comentar problemas a los que cada una y cada uno se ha enfrentado en procesos anteriores de creación, y cómo estos pueden ser subsanados durante próximos procesos creativos; incluyendo y empezando por el que desarrollaríamos próximamente en el laboratorio.

Es de notar, que la mayoría de las personas participantes (específicamente, Andrea, Susan, Paulina, y José David) expresaron no contar con una estrategia particular para la creación de textos dramáticos. Ellas mismas identificaron esto como el origen de la dificultad más común para este grupo de individuos en particular: la dificultad para *terminar* un texto dramático.

Andrea, en particular, expresó que, en muchas ocasiones, comenzaba a escribir textos dramáticos, y luego no lograba terminarlos, o avanzar sobre ellos, y aportó la sensación de que esto se debe a que nunca ha contado con una “serie de pasos a seguir” que le permitiera desarrollar un proceso de escritura dramática de inicio a fin. Susan aportó que, en el pasado, ha experimentado frustración respecto a los procesos pedagógicos sobre escritura dramática, ya que ha sentido que se le piden resultados, pero no se le enseña el proceso; es decir, que se le pide que escriba un texto dramático, pero no se le dice cómo.

Esta discusión generó en mí la impresión de que todas las personas participantes recibieron la propuesta de generar un texto dramático a partir de una estrategia concreta, con emoción y buena voluntad. Esto fue un gran alivio. Me preocupó, en algún momento, la idea de que alguna de las personas participantes pudiera sentirse restringida o limitada por la estrategia propuesta, pero este no pareció ser el caso. De todas maneras, esta inquietud es algo que tuve presente durante las sesiones posteriores.

Posteriormente, realizamos el ejercicio planteado para esta sesión. Las instrucciones del ejercicio fueron las siguientes:

- Elegir una canción. Puede ser cualquier canción, de cualquier género. Lo importante, es que resulte movilizante e inspiradora para cada una y cada uno.
- Ponerse audífonos, cerrar los ojos, y escuchar, de principio a fin, esta canción.
- Mientras se escucha esta canción, permitir que genere sensaciones, imágenes, ideas, pensamientos, etc.
- Una vez que se haya escuchado la canción, anotar todo aquello que haya generado, y que se considere valioso y movilizador.
- A partir de estos estímulos, generar una pequeña dramaturgia textual. No hay restricciones para esta escritura, más allá de que esté basada en los estímulos generados por la canción escogida.

Una vez más, el ejercicio propuesto tuvo resultados muy alentadores. Cada una de las personas participantes siguió explorando su estilo de escritura personal, que se iba diferenciando más y más con cada sesión. Además, todas las personas participantes parecieron, a lo largo de las sesiones, encontrarse cada vez más cómodas y seguras a la hora de compartir sus textos, y de recibir comentarios sobre los mismos, así como a la hora de aportar impresiones y comentarios sobre los textos de las y los demás.

Tras haber terminado de compartir y comentar los ejercicios, le asigné a las participantes la tarea de comenzar a concretar sus ideas respecto al texto dramático al que dedicarían sus esfuerzos durante las sesiones creativas, con el objetivo de compartir cualquier avance que se tuviera respecto al proyecto de escritura individual de cada una y cada uno, y, por primera vez, realizar intercambios de impresiones y comentarios respecto al trabajo propio y ajeno.

Aclaré que esto se vería diferente para cada una de ellas; mientras que una podía sentirse más cómoda compartiendo imágenes o música que le pareciera inspiradora, o escogiendo un

tema en particular sobre el cuál desarrollar su texto, otra podía preferir preparar una escaleta, o perfiles de personajes. En cualquier caso, este primer avance correría por cuenta de cada una y cada uno; la idea fue que, individualmente, escogieran qué sería lo que nos compartirían en la próxima sesión. Les recordé, además, que sus textos podían basarse en los resultados de los ejercicios que realizamos durante estas sesiones de construcción colectiva del conocimiento; este terminó, de hecho, siendo el caso para Sofía, Paulina, José David, y yo.

Para finalizar esta sesión, les comenté que, si bien no había textos asignados para la lectura y el análisis durante esta sesión, podían encontrar varios textos de mi autoría en el Drive compartido, en caso de que, en su tiempo individual, desearan leerlos. Me pareció acertado compartir mi trabajo dramático con las personas participantes, no solo para que pudieran utilizarlo como insumo si así lo desearan, sino además porque me pareció que podía resultar motivador encontrar que la estrategia propuesta durante esta sesión, puede, en efecto, devenir en la creación de textos dramáticos concretos y completos.

Con esta sesión, se dio fin a las sesiones de construcción creativa del conocimiento. En general, los objetivos para estas sesiones se cumplieron de manera muy satisfactoria. Tras esta sesión, me llevé la sensación, muy grata, de que el grupo se encontraba nivelado a nivel teórico, habiendo construido y establecido de manera conjunta conocimiento que les sería muy útil durante sus procesos creativos. También sentí que habíamos generado una dinámica muy amena y disfrutable, que respondía a los preceptos pedagógicos que sustentaron la creación del laboratorio en una primera instancia. Además, como se mencionó anteriormente, las personas participantes expresaron sentirse emocionadas por comenzar sus procesos creativos, y eso no solo me resultó muy gratificante a nivel personal, sino que además me dio la pauta de que el espacio se estaba desarrollando satisfactoriamente, de acuerdo con las expectativas iniciales.

4.1.5 Sesión 5 - Miércoles, 04 de Mayo del 2022.

Para esta sesión, Sofía y Paulina nos acompañaron de manera virtual, y Andrea no nos pudo acompañar. Además, contamos con la presencia de Wendy Hall, en calidad de mi tutora de licenciatura. El objetivo de que Wendy nos acompañara era principalmente compartir con ella parte del proceso de mi trabajo final de graduación.

Como primera actividad para esta sesión, realizamos un corto ejercicio de *cadáver exquisito*. Este ejercicio consiste en que una de las personas participantes escribe un fragmento corto (en nuestro caso, en formato dramático), y le “pasa” el texto a la siguiente persona. Cada persona solo puede ver la última línea de lo que escribió la persona anterior, y a partir de este estímulo, agrega su contribución al texto. Cada persona tuvo cinco minutos para realizar su contribución, y para cerrar, lo leímos en voz alta. El texto resultante exhibió los estilos de cada una de una manera muy interesante, y, sorpresivamente, acabó teniendo mucho sentido narrativo y poético.

El objetivo de realizar este ejercicio en esta sesión fue reforzar la dinámica de trabajo grupal que se había estado construyendo en las sesiones anteriores. De cara al inicio de las sesiones creativas, donde, por más que cada proceso creativo sería individual, comenzaríamos a contribuir a los procesos ajenos, y a recibir contribuciones de nuestras compañeras, me pareció muy importante tomarnos un momento para realizar un ejercicio grupal, que nos hiciera sentir conectadas mediante la labor creativa.

Habiendo dado por concluidas las sesiones de creación colectiva del conocimiento, y teniendo en cuenta que la sesión subsecuente iba a estar dedicada al convivio con la dramaturga Jorgelina Cerritos, esta sesión se planteó como un espacio para que cada una de las personas participantes compartiera sus ideas iniciales para el texto dramático que cada una comenzaría a escribir durante las sesiones creativas. Considero que esta fue la primera Sesión Creativa, que sentó para cada una de las personas participantes las “bases” artísticas para el proceso de

creación en el que se embarcarían durante las sesiones restantes del laboratorio, y quizás incluso luego de finalizado el mismo.

Siendo que las sesiones de creación colectiva del conocimiento respondieron a un formato un poco más asociado a una “clase” o “taller”, es comprensible que, hasta este momento, las personas participantes del taller me hubieran percibido como una suerte de “profesora”. Pero si bien gran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje estuvo a mi cargo, y el espacio pedagógico del laboratorio fue gestionado por mí, consideré que, en aras de apegarme a los planteamientos pedagógicos iniciales, lo mejor sería buscar un rol lo más horizontal posible. Por este motivo, yo también compartí mis avances con las compañeras y compañeros del laboratorio, y les solicité que realizaran comentarios y observaciones sobre los mismos.

Antes de comenzar a compartir nuestros avances, me resultó acertado otorgarle a las personas participantes un espacio de una media hora para que trabajaran en sus proyectos de manera individual, en caso de que alguna de ellas no hubiera podido hacerlo en su tiempo fuera del laboratorio. Antes de esto, repasamos brevemente la estrategia de creación que introduje en la sesión anterior, y se les dio la instrucción adicional de identificar en qué momento de la estrategia se encontraba cada una en su proceso; sin importar cuál fuera este, y aclarando que no existía ninguna presión para encontrarse en ningún punto en particular. Una vez transcurrido el tiempo asignado para esto, pasamos al compartir de ideas iniciales.

No existieron pretensiones o expectativas específicas para este compartir. Las instrucciones fueron sencillas: contarle a las compañeras y compañeros qué quieren escribir. Sin importar qué tan desarrolladas o exploradas estuvieran las ideas, o que tan seguras nos encontráramos de la posible estructura que nuestros textos pudieran llegar a tener, la verdadera pretensión de esta sesión fue fortalecer la dinámica grupal de respeto y apreciación por el trabajo ajeno que habíamos venido construyendo en sesiones anteriores, para que así el compartir de avances durante las sesiones creativas se llevara a cabo de manera eficiente y amena.

Y, dichosamente, así fue. Todas las personas participantes, incluyéndome, comentamos con las compañeras qué era lo que queríamos escribir. Algunas contaban ya con personajes, y algún asomo de estructura dramática, mientras que otras preferían enfocarse más en temas o estímulos a explorar, dejando espacio para que los elementos estructurales se decantaran en el proceso. A la hora de realizar comentarios sobre estos primeros avances, la mayoría de las personas participantes expresó interés genuino por las temáticas escogidas por sus compañeras, así como por los intereses y necesidades artísticas y personales que cada una decidió abordar durante este proceso creativo en particular.

Incluso se realizaron recomendaciones muy interesantes de insumos para cada proyecto; estas recomendaciones no fueron solo otros textos dramáticos. Películas, series, novelas, poesía, canciones e incluso pinturas y fotografías se intercambiaron como posibles fuentes de inspiración para la creación. El acto de recomendar insumos a las compañeras pareciera retratar una comprensión bastante acertada no solo de las necesidades e intereses de cada una, sino además de los estilos y formatos predilectos que cada una había exhibido hasta ese momento.

Sin embargo, para este punto, pareciera que las personas participantes aún no se sentían en la libertad absoluta de dar a sus compañeras recomendaciones directamente sobre el proceso creativo en sí. Si bien yo me permití ofrecer ciertas observaciones puntuales sobre los avances de cada una, y consejos y recomendaciones específicas sobre el acto de escribir, pareciera que, en general, las demás participantes aún no estaban del todo listas para hacer lo mismo. Esto no es algo malo, per se, pero sí esperarí que, con el pasar de las sesiones, la dinámica grupal evolucione de una manera cada una de las personas participantes reconocer que sus propias habilidades y conocimientos hacen de sus consejos y recomendaciones valiosos aportes para los procesos creativos de sus compañeras.

Para finalizar la sistematización de esta sesión en particular, quisiera describir las intenciones iniciales que nos compartió cada una de las personas participantes. Con el fin de organizar esta información de una manera más eficaz, detallaré en este apartado también los

avances presentados por Andrea, y los míos, a pesar de que estos se compartieron con el grupo durante la séptima sesión. En mi caso, esto se debió a que se acabó el tiempo asignado para esta sesión antes de que pudiera hacerlo, y en el caso de Andrea, como se mencionó anteriormente, se debió a que tuvo que ausentarse de esta sesión.

Creo que reconocer las inquietudes y necesidades artísticas y personales que cada una de las participantes expresó al inicio de su proceso creativo, facilitará analizar posteriormente si la estrategia creativa explorada en el LADRATE les permitió satisfacerlas, y alcanzar sus objetivos como creadoras:

- **Susan** identificó que se encontraba terminando el segundo paso de la estrategia: *establecer las necesidades que este impulso creativo pretende satisfacer.*

Nos expresó que quería trabajar sobre temáticas de pobreza, y la dificultad que tienen específicamente las madres para “sacar adelante” a sus familias. Nos compartió que esto surgía de una necesidad personal de elaborar ciertos momentos de su propia vida familiar, y especialmente de su infancia.

Elaboró una serie de lo que ella llamó “estrategias para la pobreza”, a modo de estímulo para la creación; actividades que, en este caso, los personajes de su texto dramático ejecutan para traer alegría a sus vidas, en medio del sufrimiento y la carencia que experimentan; este sería su estímulo creativo más importante.

Susan quería usar un lenguaje y un formato que respondieran al realismo.

- **Paulina** empezó por compartirnos un fragmento de su texto. Nos comentó que, si bien identificó encontrarse, al igual que Susan, en el segundo paso de la estrategia, sintió que la mejor manera de pasar al siguiente punto, era comenzando a escribir. Este fragmento de texto fue utilizado por Paulina como el inicio de su texto dramático, y este se mantuvo relativamente igual a lo largo de su proceso.

Paulina expresó la necesidad de explorar un estilo no realista, utilizando formatos no convencionales, y más contemporáneos. Expresó además interés en las temáticas de “meta-teatro” y la “crítica al teatro, a través del teatro”.

- **Sofía** comenzó por compartirnos ciertas temáticas y elementos poéticos y narrativos que le interesaba mucho explorar. Entre ellos: el mar y las poblaciones costeñas, la pesca artesanal vs. la pesca de arrastre, la cumbia (especialmente como metáfora para la esperanza), la celebración como una forma de olvidar el dolor, y los vínculos sexo-afectivos entre hombres queer en zonas rurales. Quería, con este texto, responder a la pregunta: ¿qué pasa si no hay peces?

Nos comentó también que sentía la necesidad de explorar la simultaneidad de varias líneas de acción, los lenguajes poéticos y metafóricos, y la escritura de tinte político. Además, quería retomar algunos de los ejercicios que realizamos durante las sesiones anteriores, y buscar maneras de incorporarlos en este nuevo texto.

Sofía identificó encontrarse en el punto número cuatro de la estrategia: generar una serie de momentos dramáticos. Durante este punto de su proceso, decidió incorporar ciertas estrategias que, según nos comentó, ella emplea muy seguido durante sus procesos de creación dramática: identificar las fuerzas en pugna, establecer relaciones entre personajes, y jerarquizarlas según su importancia dentro del texto, y ponerse a sí misma, como dramaturga, ciertas “reglas” para la escritura, que tiene que seguir al pie de la letra.

- **José David** identificó encontrarse en el tercer paso de la estrategia: *establecer personajes*.

Lo primero que nos compartió fueron las necesidades artísticas que deseaba explorar en este proyecto: encontrar una manera, mediante el texto dramático, de generar la sensación de claustrofobia en escena, generar

sensaciones a partir de imágenes fragmentadas, explorando el formato de “collage escénico”, crear sentido a partir de imágenes abruptas, utilizar el sonido como hilo conductor, y explorar la dramaturgia sonora mediante los géneros musicales de hyper-pop y electro-pop.

Luego, nos compartió las temáticas y elementos narrativos, estéticos, y poéticos que deseaba explorar: la subjetividad de los trastornos mentales, las profundidades de la psique humana, los cuerpos no convencionales, y las poblaciones que raramente protagonizan las historias: personas adultas mayores, personas sexualmente diversas, personas con capacidades mentales diferenciadas, etc.

Este último punto es algo que José David deseaba explorar a través de sus personajes. Con este fin, estableció cinco personajes que, a través del texto, mutarían varias veces para representar ciertas poblaciones específicas, encarnando así a varias personas, según las necesidades de cada escena:

Personaje 1: mujeres mayores con trabajos pesados.

Personaje 2: adolescentes de la comunidad LGBTQ+.

Personaje 3: Hombres “machos”, y “aliados”. Los descarados, los borrachos, los violentos.

Personaje 4: personas adultas mayores.

Personaje 5: Dios del Dolor. Personas con depresión y demás trastornos de la mente.

- **Andrea** nos comentó que se encontraba en el cuarto paso de la estrategia: *generar una serie de momentos dramáticos.*

Para este proyecto, su prioridad fueron los personajes como agentes movilizados del conflicto y la acción dramática. Propuso a dos personajes: un hombre cuya mayor obsesión en la vida son las orquídeas, y que, en un acto

desesperado para exigir una indemnización al estado por la pérdida de su vivero tras una mala gestión de desechos, secuestra a una mujer que ocupa un cargo público. Esta mujer, obsesionada con su trabajo, acaba de divorciarse hace unos meses, y está viviendo en un hotel. Entre ellos se desarrolla una relación extraña e inesperada, que es la que moviliza la acción dramática tras el inicio de la serie de momentos dramáticos.

A Andrea le interesaba mucho explorar a la orquídea como elemento poético, para contar una historia de obsesión, atravesada por discursos políticos ambientalistas y de género. Quería utilizar un lenguaje realista, pero no por eso libre de metáfora y exploración literaria.

- Por mi parte, para el momento de compartir mis avances, me encontraba en el cuarto punto de la estrategia: *generar una serie de momentos dramáticos*.

A nivel temático, me interesaba particularmente el tema del duelo y el dolor, y su expresión física mediante la emocionalidad desaforada. Además, deseaba explorar temáticas de amistad y amor filial entre mujeres, procesos de embarazo y parto como una metáfora para los procesos de duelo, y dinámicas grupales de apoyo emocional.

En lo que a necesidades artísticas respectaba, realmente quería explotar al máximo la expresividad de las didascalias, otorgándoles una extensión y un lenguaje más poético del que, por lo general, encuentro al leer textos dramáticos que no sean de mi autoría. Además, me interesaba mucho generar diálogos que pudieran retratar las relaciones entre los personajes del texto de maneras implícitas y poéticas, pero sin perder el realismo cuando el texto lo ameritara.

4.2. Entrevistas y Convivio con Personas Dramaturgas.

Esta sesión estuvo dedicada al convivio con la dramaturga Jorgelina Cerritos. Como se mencionó anteriormente, esta reunión se realizó de manera virtual, mediante la plataforma *Zoom*. Nos reunimos en el mismo horario de las sesiones anteriores. Lastimosamente, Paulina no pudo acompañarnos en esta sesión, pero sí pudo ver una grabación de esta en su tiempo personal.

Para dar inicio a esta sesión, Jorgelina se presentó, y también lo hicieron las personas participantes del laboratorio. Seguidamente, le comenté a Jorgelina un poco sobre las sesiones que habíamos llevado a cabo hasta el momento. Dado que Jorgelina conocía la propuesta del LADRATE, no dediqué demasiado tiempo a este punto, más que para ponerla al día con el proceso grupal que veníamos llevando a cabo. Luego, para comenzar el diálogo, le compartí a Jorgelina unas preguntas que había preparado con antelación, con el fin de que pudiera compartimos, desde su experiencia, información valiosa con relación a los temas y prácticas explorados hasta ese momento en el LADRATE. Las preguntas eran las siguientes:

1. Hemos identificado, específicamente, al *diálogo* y la *didascalia* como las “partes” de un texto dramático. ¿Diría usted que existen otras “partes” de un texto dramático?
2. Hablemos de la relación entre teatro y literatura; ha sido un tema relevante para nosotras. ¿Por qué cree usted que, en ocasiones, nos puede llegar a parecer difícil la exploración de nuestras herramientas literarias y poéticas, a la hora de escribir teatro?
3. Nos estamos embarcando en un proceso de creación de textos dramáticos. Viendo que usted ya tiene varios textos dramáticos escritos, publicados, y montados, y dirige además los procesos de otras personas en *Didascalias*, ¿podría regalarnos algún recordatorio sobre cosas que las personas dramaturgas debemos tener en cuenta, o algún consejo o sugerencia que usted considere valiosa?

Tras compartir estas preguntas con Jorgelina, y recibir sus respuestas, abrí el espacio para que las personas participantes realizaran preguntas o comentarios. Les insté a que no se contuvieran respecto a la “individualidad” de sus preguntas; si alguna de ellas tenía incógnitas relacionadas directamente con sus procesos individuales de creación, y creía que Jorgelina podía aportar respuestas valiosas, este era el espacio propicio para compartirlas.

Más allá de las respuestas que Jorgelina tuviera para nuestras preguntas y comentarios (que sin duda resultaron valiosísimas y enriquecedoras), creo que, para efectos del presente proyecto, lo más notable es la manera en la que la participación de cada una en este espacio reveló inquietudes y necesidades individuales. Además, resultó muy evidente cuáles de estas inquietudes y necesidades eran “compartidas” por varias, o incluso por todas, las personas participantes del laboratorio. Tomé nota de estas inquietudes y necesidades, y me propuse tenerlas muy presentes durante las sesiones posteriores, a fin de acompañar los procesos individuales, y el proceso grupal del laboratorio, de una manera lo más conectada posible con las necesidades reales del grupo y sus individuos. Por mi parte, mis participaciones en este fragmento de la sesión fueron bastante limitadas; no solo porque una parte de la sesión ya había estado dedicada a preguntas que yo había preparado, sino además porque deseaba permitirles a las personas participantes el mayor tiempo posible para convivir e intercambiar conocimientos con la dramaturga invitada.

Sofía fue la primera en participar, consultándole a Jorgelina *“por donde empezaba ella”* durante sus procesos personales de creación de textos dramáticos. Jorgelina comentó que no observaba, a nivel personal, una respuesta absoluta para esta pregunta. Identificó que, sin excepción, todos sus procesos de creación de textos hasta el momento habían comenzado con estímulos concretos (imágenes, música, palabras habladas, etc.) que, en conjunción con ciertas necesidades personales y artísticas, devenían en *“algo que necesitaba decir, una necesidad que no podía placar si no era mediante el teatro”*, y nos aportó varios ejemplos sobre sus propios textos dramáticos, y sus procesos de creación.

Seguidamente, Andrea comentó que, a diferencia de Sofía, a quien parecían inquietarle las etapas iniciales de los procesos de escritura, a ella le inquietaban más lo que ella llamó las “*partes medias*” del proceso. Preguntó “*¿cómo hacer para no desviarme de mis ideas originales cuando ya he empezado a escribir? ¿Cómo hacer para no dejar que los personajes ‘tomen el rumbo que desean’, y que mis discursos se vuelvan obsoletos?*” Expresó que, en varias ocasiones, ha “perdido el hilo” de sus procesos de escritura, y que le ha costado terminar sus textos dramáticos por este motivo.

En respuesta, Jorgelina expresó la opinión de que no es realmente algo malo si los textos dramáticos se convierten en algo inesperado; de hecho, en su opinión, esto es lo más común. Para ella, lo importante es que, una vez concluido y revisado el texto final, la persona dramaturga encuentre que los discursos expresados por su obra respondan a las necesidades que le dieron origen en una primera instancia. En resumidas cuentas, “*pase lo que pase, mi obra tiene que estar habitada por mí*”.

José David expresó sentirse muy identificado con las experiencias que nos compartió Andrea, respecto a la dificultad para mantenerse constante durante los procesos de creación de textos dramáticos, y lograr darles un final satisfactorio. Siendo que los estímulos que le impulsan a la creación suelen ser muy visuales, y él considera que su mente creativa funciona mayoritariamente a partir de imágenes, ha encontrado que en ocasiones le resulta muy complejo “traducir” estas imágenes en palabras. Nos compartió, además, que en las sesiones anteriores del LADRATE había aprendido mucho, y que había encontrado varias herramientas que estaba ansioso por poner en práctica en sesiones posteriores. Quería comprobar si estas herramientas le ayudarían a subsanar lo que él identificaba como una dificultad para dar fin a sus procesos de creación de textos dramáticos.

Ante las inquietudes de sus compañeros, Sofía expresó que cree que la única manera de sobreponerse a estos bloqueos, es sencillamente escribir. Considera que esperar que llegue “la palabra perfecta” le parece un ejercicio fútil y frustrante, y que muchas veces, el sentimiento de

que “este texto no está quedando como quiero”, la limita demasiado en la práctica creativa. Expresó también su opinión de que nada de lo que una escrito debería ser desechado; si bien es posible que la persona dramaturga cree escenas o fragmentos de texto que no funcionen para un texto dramático en específico, todo puede llegar a encontrar su lugar en otro texto creativo. Jorgelina estuvo de acuerdo, y nos instó a guardar y conservar todo lo que lleguemos a escribir; no solo en aras de reconocer el valor de nuestros procesos creativos y sus resultados, sino además porque un fragmento que se retiró de un texto, puede enriquecer y fortalecer muchísimo otros textos que se escriban en ocasiones futuras.

Posteriormente, José David expresó que a veces le resulta difícil “*delimitar sus discursos*”. Que a veces quiere decir “*demasiadas cosas*”, y le cuesta escoger qué temática o discurso introducir y explorar en cuál texto dramático. Jorgelina le aportó la idea de permitirse hacer una lista de discursos, ordenados de “*el más importante*” a “*el menos importante*”, y darse el permiso de suprimir (o trasladar a otros proyectos) aquellos discursos que, con respecto a las necesidades de cada proceso específico, fueran los menos vitales e inspiradores.

Por su parte, Susan nos contó que ella ha encontrado mucho valor artístico y literario en “las pequeñas cosas” de su cotidianidad, y que estas le han servido como un estímulo para la creación en varias oportunidades. Nos comentó también que, con el pasar del tiempo, ha generado una especie de “*depósito de textos*”: frases sueltas, escenas cortas, fragmentos de poemas, que a veces le cuesta conjugar y organizar dentro de textos dramáticos específicos. Expresó que le interesaba mucho hallar una manera para conjugar sus materiales, de manera que tengan un sentido dramático, narrativo, poético, y teatral, y que ese era uno de sus objetivos personales para el proceso de creación que llevaría a cabo durante las sesiones posteriores.

Antes de dar cierre a la sesión, Sofía le preguntó a Jorgelina sobre sus estrategias para evitar que los textos que tratan temáticas y discursos políticos (tales como el que ella pretendía escribir durante las sesiones posteriores del laboratorio), no se vuelvan panfletarios, o demasiado literales en su lenguaje. Jorgelina nos aportó varias estrategias para este fin, tales como buscar

lenguajes más poéticos y metafóricos a la hora de desarrollar temáticas de tinte político, o dedicar un personaje a la tarea específica de “poetizar” las discusiones y acciones de los demás personajes

Con esto, dimos por terminado el convivio. Le agradecemos profundamente a Jorgelina por compartir su tiempo y su conocimiento con nosotras, y la invitamos a la muestra final del laboratorio. Luego de que Jorgelina se desconectara, permanecemos unos minutos más en la sesión, comentando sobre el convivio y el intercambio de conocimientos que acabábamos de experimentar. Todas estuvimos de acuerdo en que compartir este espacio con una dramaturga con tanta experiencia, y tanta facilidad y disposición para compartir su conocimiento con nosotras, fue una experiencia muy agradable y provechosa.

4.3. Sesiones Creativas.

Teniendo en cuenta que todas las sesiones creativas se llevaron a cabo en el mismo formato, y bajo la misma estructura, no considero necesario, para efectos del presente informe, detallarlas todas una por una. Hubo ausencias en ciertas ocasiones, por motivos varios, y en algunas sesiones, ciertas compañeras nos acompañaron de manera virtual. La sesión correspondiente al día 15 de junio tuvo que realizarse de manera asincrónica, dado que me encontraba enferma e incapaz de gestionar y dirigir la sesión. Fuera de estas situaciones específicas, el desarrollo de las sesiones creativas se dio de manera muy uniforme, siendo la variación más grande entre una sesión y otra, los avances particulares que cada una de las personas participantes compartía con el resto del grupo, y el intercambio de impresiones y comentarios respecto a estos.

El formato y la estructura para las sesiones creativas respondió a los planteamientos originales detallados en el marco metodológico del presente proyecto: la primera hora fue dedicada al ejercicio de la escritura, de manera individual, pero compartiendo el mismo espacio físico. Una vez transcurrido este espacio de creación individual, cada una de las personas que

participaban de la sesión compartían sus avances (ya fuera avances que hubieran generado en su tiempo individual, fuera de las sesiones del laboratorio, o que hubieran generado durante el espacio dedicado a la escritura durante cada sesión). Los avances se compartían principalmente mediante la lectura en voz alta de los mismos. En la gran mayoría de los casos, cada una de las autoras asignaba los personajes y didascalias de su texto a las demás compañeras, a fin de facilitar su lectura.

Luego de cada compartir de avances, las demás personas participantes compartíamos nuestras impresiones respecto a los mismos, y ofrecíamos a la persona dramaturga consejos, críticas constructivas, preguntas, inquietudes, y demás insumos que pudieran aportar al proceso creativo de cada una. Durante la primera sesión creativa sugerí que, en la medida de lo posible, los aportes constructivos que realizáramos a las compañeras respondieran a los insumos teóricos que habíamos explorado de manera conjunta durante las sesiones de creación colectiva del conocimiento; acordando que estas sesiones habían servido como una especie de “nivelación”, y que nos habían proveído de una base teórica en común que nos ofrecía herramientas específicas a las labores creativas e investigativas que desempeñábamos en el laboratorio. Sin embargo, esta fue solo una sugerencia, y luego de realizarla, me aseguré de no limitar o sugestionar a las personas participantes respecto a sus aportes para el trabajo de las demás compañeras.

Con el pasar de las sesiones traté de ir limitando mis aportes y observaciones a los trabajos ajenos, para que así las demás personas participantes contaran con mayor espacio para ejercer y compartir sus conocimientos con sus compañeras. Esto me permitió no solo reforzar la dinámica horizontal que me planteé para el LADRATE, sino además observar con más atención y cuidado el progreso de cada una de las participantes. Quise dedicar mis esfuerzos a analizar y tomar nota de los avances, necesidades, dificultades, y logros de cada una, durante el desarrollo de sus procesos creativos.

A lo largo de las sesiones cada una de las participantes avanzó a su propio ritmo, alcanzando, para el momento de la muestra, diferentes niveles de compleción de su texto dramático. Tuve en cuenta el recordarles en varias ocasiones que, en teoría, estábamos tratando de apegarnos a una estructura y estrategia específica para la creación, y que esta estrategia, lejos de pretender ser castrante y limitante, existía en parte para otorgarles la posibilidad de seguir generando avances incluso en momentos de baja motivación e inspiración. Fue muy grato observar que, a la hora de presentar sus avances, cada una de las participantes parecía encontrarse muy consciente de en qué paso de la estrategia se encontraba, y que podía identificar cuál era el siguiente paso. Y, a la hora de las retroalimentaciones, la estrategia era muy mencionada por las personas participantes, que la ofrecían como sugerencia o recordatorio a sus compañeras con relativa frecuencia.

Además, más allá de la estrategia propuesta para la creación, los conceptos teóricos y las herramientas creativas que exploramos durante las sesiones de creación colectiva del conocimiento resultaron muy útiles. Las personas participantes del laboratorio exhibieron una clara comprensión y un excelente manejo de los conceptos y las herramientas explorados y estudiados, a la hora de generar sus propios textos dramáticos. Además, parecían tener estos conceptos y herramientas muy presentes a la hora de analizar los trabajos de sus compañeras, y ofrecerles sugerencias y observaciones.

El intercambio de retroalimentaciones siempre se llevó a cabo en el marco de una dinámica de respeto mutuo, admiración, e incluso me atrevo a decir, cariño. Además de críticas constructivas y sugerencias, las personas participantes intercambiamos comentarios de apreciación sobre el trabajo de las demás, que solían preceder cualquier crítica o sugerencia. Considero que este ambiente de trabajo tan ameno y respetuoso resultó muy motivante para los procesos de creación de cada una, e hizo de las sesiones un espacio muy disfrutable no solo a nivel artístico, sino además a nivel personal.

En general pude notar que, si bien ninguna de las personas participantes pareció tener inconvenientes en criticar constructivamente y aportar sugerencias para el trabajo de sus compañeras, a la hora de realizar retroalimentaciones sobre mi texto, existía una menor participación. Además, rara vez las personas participantes identificaron elementos o características en mi trabajo que consideraran “desaciertos”, o que ameritaran cuestionamiento y crítica constructiva. En la mayoría de las sesiones, no fue hasta que yo misma realicé críticas hacia mi texto, o extendí preguntas específicas, o les pedí sugerencias respecto a algún elemento que yo misma considerara “fuera de lugar” o “mejorable”, que las demás comenzaban a analizar mi trabajo y ofrecer consejos y observaciones de manera más desenvuelta.

La última de las sesiones creativas tuvo un formato un poco diferente; el espacio de escritura se redujo a media hora, y fue dedicado específicamente a realizar las últimas modificaciones y ajustes al material que íbamos a compartir durante la muestra. Antes de dar por terminada la sesión, revisamos en conjunto por última vez el material de cada una. Finalmente, organizamos el orden de presentaciones para la muestra, teniendo en cuenta las necesidades y deseos de cada una, para crear una organización con la que todas nos sintiéramos cómodas.

Dado que no se detallarán las sesiones creativas de manera individual, considero acertado dedicar un fragmento del presente apartado para detallar ciertas observaciones respecto a los procesos creativos y de aprendizaje de cada una de las personas participantes. Esto con base en anotaciones y observaciones personales y privadas que realicé a lo largo del laboratorio con el fin de monitorear el progreso de cada una. Esto me permitió observar el desarrollo de la dinámica grupal, a través de los procesos individuales de cada una de las personas participantes, y la manera en la que estos procesos se entrelazaron y fortalecieron mutuamente.

Pretendo hacer énfasis en la manera en la que, desde mi perspectiva como gestora y directora del laboratorio, cada una abordó las necesidades, inquietudes, y objetivos que deseaban explorar durante este proceso de creación de textos. También deseo dedicar especial

atención a la manera en la que las participantes realizaban sus retroalimentaciones sobre el trabajo ajeno, y lo que esto revelaba respecto a sus propios intereses y prioridades a nivel artístico. Todo esto a fin de analizar estos resultados con base en los objetivos del presente proyecto.

A continuación, una breve descripción del progreso de cada una de las participantes:

- **Paulina** fue la primera en completar todos los pasos de la estrategia, y terminar su texto dramático. Durante la anteúltima sesión antes de la muestra, realizó las últimas modificaciones y ajustes al mismo, y lo dio por finalizado. A lo largo de las sesiones del laboratorio, Paulina demostró ser una dramaturga muy eficaz y productiva, con mucha motivación artística y personal para la creación.

Paulina expresó, al inicio del proceso de creación, la necesidad de explorar un estilo no realista, utilizando formatos no convencionales. Expresó además interés en las temáticas de “meta-teatro” y la “crítica al teatro, a través del teatro”. Al analizar su texto, *I-NERC-I-A* (ver Anexo 2), encuentro que estas necesidades se ven reflejadas a la perfección. *I-NERC-I-A* es un texto no realista, y sus formatos distan de lo convencional, haciendo un uso muy tenaz de las figuras literarias, y estirando al máximo las cualidades de cada una de las partes del texto dramático. *I-NERC-I-A* exhibe un uso no convencional de los diálogos, las didascalias, e incluso los personajes, mezclando y retorciendo sus usos tradicionales para explorar al máximo su potencial expresivo.

Durante su proceso creativo, Paulina se apegó a las temáticas por las cuales expresó interés inicialmente. Creó un texto metateatral que habla no solo de las dificultades que enfrentan las personas artistas escénicas en el desarrollo de sus labores, sino que además nos permite vislumbrar sus opiniones personales respecto al tipo de teatro que se produce y se consume en Costa Rica.

A lo largo de las sesiones creativas, Paulina expresó una cierta inquietud respecto al final que había planeado originalmente para la obra. Tras explorar varias posibilidades, decidió no apegarse a su propia escaleta, respondiendo a necesidades artísticas y discursivas que se habían generado en ella una vez empezado el proceso de escritura. Expresó también que, si bien deseaba explorar lenguajes no convencionales, le preocupaba que su texto “no se entendiera”, o que su lectura resultara pesada y difícil, al no apegarse a los formatos más clásicos respecto a los diálogos y didascalias.

Ante esta inquietud, en general la instamos a explorar sus herramientas al máximo, y a generar un texto que se apegara a sus deseos y necesidades, y no a las de futuras personas lectoras y espectadoras. Paulina decidió seguir esta recomendación, y si bien la escena inicial de su texto pudiera resultar confusa en una primera lectura, logró hilar sus elementos narrativos y poéticos en una red de signos y sentidos que se va revelando paulatinamente, hasta encontrar un final sorprendente, pero satisfactorio.

A la hora de ofrecer retroalimentación respecto a los trabajos de sus compañeras, Paulina resultó muy apreciativa y entusiasta. Dedicaba gran parte de sus comentarios a señalar lo que ella consideraba como aciertos y puntos fuertes dentro de los textos de las demás. Sus sugerencias solían instar a sus compañeras a “explorar sin miedo”, y permitirse experimentar con herramientas y estrategias expresivas nuevas. Parecían interesarle especialmente aquellos elementos y exploraciones que distaran de lo convencional, lo cual responde a sus propias inquietudes como dramaturga, según las expresó a lo largo del laboratorio.

Algo muy particular respecto a su participación en las retroalimentaciones, es que Paulina parece tener un talento especial para observar en los trabajos

ajenos las fibras sensibles de sus creadoras. Es decir, que en varias ocasiones identificó *cómo* las características, motivaciones, e inquietudes personales de cada una, según ella las percibía, se reflejaban en sus textos dramáticos. Esto resultó bastante útil para conectar a cada una de las participantes consigo misma, y recordarle a cada *qué* la había llevado a escribir en primera instancia. Es muy probable que la gran eficacia y motivación de Paulina para escribir, tenga su origen en parte en esta capacidad de conectar a la persona creadora con su trabajo de una manera humana y sensible.

- **José David** también terminó su texto con bastante eficacia, considerándolo como terminado durante la última sesión antes de la muestra. Sin embargo, él mismo reconoce que, al tratarse de un texto escrito en formato de “collage”, con escenas “sueltas” que no siguen un orden cronológico ni comparten un hilo narrativo (pero sí temático y estético), es posible que en el futuro desee expandirlo y agregarle escenas.

El texto de José David (que aún se encuentra por nombrar) respondió también a las necesidades que le dieron origen. José David explora, mediante el formato de collage, el uso de imágenes metafóricas, y utiliza el sonido como un elemento importante, que sirve como hilo conductor, tal y como se lo planteó originalmente. Principalmente mediante el uso de didascalias, José David explora la dramaturgia del sonido, y propone imágenes abruptas y reveladoras.

Se mantuvo fiel, también, a las temáticas que deseaba explorar inicialmente: la subjetividad de los trastornos mentales, las profundidades de la psique humana, los cuerpos no convencionales, y las poblaciones oprimidas. Su texto es un viaje profundo a través de los mundos internos de varios personajes que, aquejados por trastornos mentales y situaciones crueles y crudas, se relacionan entre sí y consigo mismos de maneras brutales y violentas. Pero a

pesar de la crudeza de sus temáticas, este texto llega a resultar bello, quizás por el uso tan acertado que hace José David de las figuras literarias.

A la hora de participar de las retroalimentaciones, José David siempre fue muy explícito en su admiración y apreciación por los textos de sus compañeras. En momentos iniciales del proceso, llegó a preocuparme que no fuera capaz de extender la misma apreciación por su trabajo, que tan libremente nos ofrecía a las demás. Pero con el pasar de las sesiones, y tras poner a interactuar su trabajo con sus compañeras, poco a poco fue ganando confianza en sí mismo y sus capacidades, lo cual considero un avance muy valioso.

Más que críticas constructivas o sugerencias, los comentarios de José David solían apuntar más hacia los elementos y cualidades del texto que él consideraba como aciertos, y que, en su opinión, era una buena idea reforzar. En ocasiones, si alguna de sus compañeras expresaba indecisión respecto a una decisión en particular, o pedía algún consejo en específico, realizaba sugerencias, que personalmente considero solían ser muy acertadas.

José David mostraba especial interés por la manera en la que cada una de nosotras hacía uso de las didascalias. Siendo que su texto, por sus características, necesitaba de didascalias muy claras y expresivas, tiene sentido que esto le llamara la atención. Mi texto y el de Sofía parecían llamarle en especial la atención, específicamente en relación con los lenguajes poéticos y metafóricos que ambas empleamos. Observando el uso que hace José David en su texto de sus herramientas literarias, este interés por maximizar la expresividad de la palabra escrita tiene muchísimo sentido.

- **Andrea** logró completar dos escenas de su texto para presentar en la muestra. Expresó que, a pesar de no haber logrado terminar su texto completo durante las

sesiones del taller, se encontraba muy motivada y deseosa de terminarlo en su tiempo personal.

Analizando el texto de Andrea, encontramos que se apegó a su objetivo original: utilizar a los personajes como agentes movilizados del conflicto y la acción dramática, dándole prioridad a su desarrollo a nivel dramático y narrativo. Desde la primera sesión creativa, y hasta la última, Andrea exploró a los dos personajes que había propuesto originalmente, concentrando sus capacidades creativas en desarrollar sus características y sus motivaciones, y en crear para ellos un camino que les permitiera modificarse y evolucionar de manera orgánica y realista dadas las circunstancias de la ficción que habitaban. Las intenciones de Andrea de utilizar la orquídea como un elemento poético y metafórico también se ven perfectamente reflejadas en su trabajo.

A nivel temático, Andrea generó discursos muy claros respecto a las situaciones políticas que atravesamos como sociedad, especialmente en lo que a cuestiones de género y ambientalismo se refiere. Esto responde también a las necesidades e inquietudes que expresó durante las etapas iniciales de su proceso creativo.

A la hora de compartir su trabajo con nosotras, Andrea solía aparentar un cierto nerviosismo, especialmente durante las primeras sesiones creativas. Este nerviosismo fue disipándose poco a poco, a medida que los comentarios y las observaciones de sus compañeras fueron demostrando que la calidad de su trabajo era evidente para todas nosotras.

Durante las retroalimentaciones, Andrea ofreció siempre comentarios y sugerencias muy puntuales y concretas, demostrando ser muy detallista y observadora. Además, al igual que todas las demás participantes, no dudó nunca en expresar abiertamente su admiración por sus compañeras, y sus textos, sobre

los cuales siempre tuvo comentarios positivos para aportar. Parecía interesarle mucho la manera en la que cada una hilaba las relaciones entre los personajes de sus respectivos textos, a través tanto de los diálogos, como de las didascalias; lo cual resulta muy coherente con sus inquietudes iniciales.

- **Susan** fue también de las primeras en terminar su texto, *Las Lágrimas Que No Lloramos* (ver Anexo 1), haciendo las últimas modificaciones al mismo durante la última sesión creativa.

Susan se apegó a las temáticas que había planteado originalmente como prioridad discursiva: pobreza, infancias vulnerables, y las dificultades que atraviesan las familias de bajos recursos. Recordando que Susan quería basar partes de *Las Lágrimas Que No Lloramos* en experiencias vividas por ella misma y por su familia, veo reflejadas en el texto muchas de las anécdotas y “estrategias contra la pobreza” que Susan nos compartió durante las primeras sesiones creativas.

Tal y como se lo propuso, Susan utilizó un lenguaje y un formato realistas, apegados a la realidad tal y como ella la percibía. En este sentido, algo que parecía inquietarle mucho era lograr que sus personajes hablaran de maneras que resultaran orgánicas y reales, teniendo en cuenta factores tales como sus edades, estatus socioeconómico, relaciones interpersonales, y demás. Además, quería encontrar la manera de retratar la belleza cotidiana que se encuentra incluso durante las peores dificultades, y alejarse de la menospreciación y la infantilización en las que, ella siente, muchas veces se recae a la hora de contar y retratar historias sobre personas en situación de pobreza.

Al leer *Las Lágrimas Que No Lloramos*, puedo afirmar que, desde mi perspectiva, Susan respondió de manera magistral a sus propias necesidades creativas. Ella fue una de las que más consistentemente aplicó las sugerencias

que se le ofrecían, solicitando consejos sobre elementos muy específicos de su trabajo, y explotando las fortalezas de sus compañeras a la hora de realizar sus retroalimentaciones sobre su texto.

Con esa misma consistencia es que Susan realizaba sus observaciones respecto al trabajo de las demás. Notaba cualidades muy específicas de cada texto (como, por ejemplo, la manera en la que José David utilizaba los colores de las luces en sus didascalias para retratar el estado mental de sus personajes) y así lograba determinar ciertos puntos de mejoría para el trabajo de cada una.

Susan parecía muy interesada por la escogencia de palabras específicas, especialmente en los diálogos, y la manera en la que estas construían y diferenciaban las maneras de hablar de cada personaje. Esta era una inquietud que probablemente surgiera de sus propias necesidades artísticas, dado que en varias ocasiones expresó sentirse inconforme con la manera de hablar de sus personajes. Tenía la impresión de que esta era muy “uniforme e impersonal”. Pero con el pasar de las sesiones, logró solucionar esta preocupación, generando personajes con diferentes tonalidades y personalidades, perfectamente diferenciables a lo largo del texto.

- **Sofía**, por varios motivos, no terminó de completar su texto dramático, por lo cual eligió concentrar sus esfuerzos en las escenas que iba a compartir en la muestra.

Al igual que sus compañeras, Sofía se mantuvo fiel a los discursos y temáticas que se planteó explorar durante etapas iniciales de su proceso creativo: el mar y las poblaciones costeñas, la pesca artesanal vs. la pesca de arrastre, la cumbia, la celebración como una forma de olvidar el dolor, y los vínculos sexoafectivos entre hombres *queer* en zonas rurales. Todos estos temas se encontraron, en mayor o menor medida, presentes en el texto de Sofía.

Exploró también, tal y como se lo propuso, la simultaneidad de varias líneas de acción, estableciendo diferentes espacios físicos y temporales para el desarrollo de la acción. Su texto contiene discursos políticos muy concretos, pero que distan de ser obvios o panfletarios. Mediante un lenguaje sumamente poético, Sofía fue hilando las vidas de diferentes personajes en un entramado que revela de manera sutil, pero no por eso menos contundente, los discursos políticos de su autora.

A la hora de realizar retroalimentaciones, Sofía resultaba eficaz y práctica. Proveía sugerencias muy valiosas sobre metodologías y estrategias para la escritura, en aras de solucionar los inconvenientes o problemas que compartían sus compañeras. Tenía muy claras, además, las cualidades y estilos de escritura de las demás, y esta era información que evidentemente tenía en cuenta a la hora de realizar observaciones y sugerencias. Al igual que las demás, siempre expresó mucha apreciación por el trabajo de sus compañeras, especialmente al recalcar aquellos elementos que diferenciaban un texto del otro, y le daban una identidad propia.

Sofía demostró siempre mucho interés por la manera en la que sus compañeras exploraban las relaciones entre sus personajes, y profundizaban sus vínculos a lo largo de sus textos. Ponía, además, especial atención en la escogencia y organización de palabras, lo cual resuena mucho con los lenguajes poéticos y metafóricos que exploró en su trabajo.

4.4. Muestra Final.

La muestra final estaba planteada, originalmente, para el día 1ro de Julio del 2022; sin embargo, debido a condiciones climáticas que obligaron el cierre de las instalaciones universitarias donde se realizaría la muestra, la muestra tuvo que aplazarse. Teniendo en cuenta

que se acercaba el receso institucional, y priorizando no interferir con las vacaciones y el tiempo de descanso de las personas participantes del laboratorio, decidí realizar la muestra a inicios del segundo semestre universitario, el día martes 09 de Agosto del 2022, a las 3:30 p.m. Lastimosamente, Paulina no pudo acompañarnos en esta fecha, por motivos profesionales, pero nos dejó a cargo de compartir su texto, dejando instrucciones claras respecto a la repartición de personajes y didascalias para la lectura dramatizada de *I-NERC-I-A*.

Cité a las integrantes del laboratorio en el sitio de la muestra unos cuarenta minutos antes de dar inicio, a fin de contar con un espacio de tiempo para solventar cualquier imprevisto o inconveniente que se pudiera presentar, y repasar una última vez los textos si así lo consideraran necesario. Repasamos también el orden de las presentaciones, así como la repartición de personajes y didascalias para cada texto dramático.

Antes de iniciar la muestra e invitar a pasar a las personas invitadas, le entregué a cada una de las participantes un pequeño regalo. Me pareció acertado, de acuerdo con los planteamientos pedagógicos que sustentaron el presente proyecto, demostrar reconocimiento y agradecimiento por el trabajo y la colaboración de las personas participantes, dejándoles saber que su participación en el laboratorio había sido para mí muy valiosa y apreciada. Recalqué que su presencia, su constancia, y su entusiasmo realmente habían hecho del laboratorio un espacio valiosísimo para mí, a nivel personal, profesional, y artístico, y que había sido un gran honor trabajar con cada una de ellas.

Una vez que todas confirmaron estar listas, invitamos a las personas que nos acompañaron a presenciar la muestra, a ingresar al recinto, y tras una breve explicación de las dinámicas que se desarrollaron durante el laboratorio, las premisas que dieron origen a los textos dramáticos que íbamos a presentar, y una rápida presentación de cada una de las personas participantes, dimos inicio a la lectura dramatizada de los textos.

Comenzamos leyendo una de las escenas del texto de José David, seguida por el fragmento de texto que Sofía había escogido para presentar. Luego, pasamos al fragmento de

mi texto que yo había seleccionado para la muestra, y terminado este, compartimos el texto de Paulina en su totalidad. Luego, leímos el fragmento de texto que Andrea había preparado, seguido del texto de Susan, el cual leímos en su totalidad. Para finalizar, nos desplazamos a uno de los baños del recinto, donde José David había preparado una breve escenificación de una de las escenas de su texto. Con esto, dimos por concluida la muestra, y con ella, el Laboratorio de Dramaturgia Textual se dio por completado y terminado.

Habiendo terminado la sistematización de las sesiones del LADRATE, se procederá a analizar los resultados de estas, de acuerdo a los parámetros teóricos y metodológicos establecidos en apartados anteriores del presente documento.

5. ¿Hecho Está? - Análisis de Resultados, y Conclusiones.

Para poder establecer las conclusiones del presente proyecto, resta analizar las sistematizaciones de las sesiones del laboratorio con base no solo en los objetivos del proyecto, sino además en las inquietudes personales y artísticas que inspiraron la creación de este. Con el fin de presentar este análisis de una manera ordenada, que permita el desarrollo adecuado de las conclusiones y recomendaciones del presente TFG, este capítulo se divide en cuatro apartados.

En el primero, se analizará si los objetivos planteados al inicio del presente documento fueron alcanzados, y de qué manera. Seguidamente, la información obtenida y sistematizada tras las sesiones del laboratorio se analizará según tres áreas de interés: la dramaturgia textual, la pedagogía, y los procesos creativos individuales enmarcados en la colectividad.

A continuación, un análisis de los objetivos planteados para el presente proyecto, según sus niveles de alcance y compleción mediante la ejecución de este.

5.1. Qué Sí, Qué No - Análisis Posterior de Objetivos Alcanzados.

Como Trabajo Final de Graduación, el LADRATE cuenta con un objetivo general, y cuatro objetivos específicos. Cada uno de estos cinco objetivos se analizará por separado, comprendiendo que cada uno responde a necesidades personales, artísticas, y académicas diferenciadas y únicas.

Comencemos recordando el Objetivo General de este TFG, tal y como fue planteado al inicio del presente documento: *“Investigar los procesos de creación de textos dramáticos, en el marco de un laboratorio de dramaturgia textual impartido a través de los planteamientos pedagógicos expuestos por Paulo Freire y Antonio Faúndez en ‘Hacia una Pedagogía de la Pregunta’”*. Podríamos ser simplistas, y determinar que este objetivo fue cumplido solo con base en el hecho de que, en efecto, el laboratorio se ejecutó, y a través de él fueron investigados los procesos de creación de textos dramáticos, tal como se propone desde un principio.

Pero nada de esto es simple, ni pretende serlo, ni se beneficiaría de serlo. Así que, pongámonos un poco más profundas, y comencemos a hacer preguntas.

En efecto, considero que el objetivo general del presente proyecto fue alcanzado de manera satisfactoria. Pero ¿bajo qué parámetros? Pues, los mismos que se detallan en el objetivo general, tal como está redactado. Logro extrapolar de este objetivo general tres preguntas que son, en sí mismas, respuestas, y que llevan una a la otra como una corta pero contundente cadena de indagaciones que nos permite determinar los parámetros para considerar si este objetivo fue, o no fue, alcanzado:

La primera: ¿qué se va a hacer? *Investigar los procesos de creación de textos dramáticos.* Y entonces nos preguntamos: ¿cómo se va a investigar este tema? Mediante *un laboratorio de dramaturgia textual.* Y, finalmente, solo resta una última incógnita: ¿cómo se va a llevar a cabo este laboratorio? *A través de los planteamientos pedagógicos expuestos por Paulo Freire y Antonio Faúndez en “Hacia una Pedagogía de la Pregunta”.*

Contamos, entonces, con tres parámetros para determinar la efectividad de la ejecución del presente proyecto, en relación con su objetivo general. Dado que hemos establecido varias veces la importancia de la indagación en el marco del presente proyecto, estos parámetros se presentarán como preguntas:

1. ¿Se investigaron los procesos de creación de textos dramáticos?
2. ¿Se ejecutó el Laboratorio de Dramaturgia Textual, tal y como fue planteado en el anteproyecto del presente TFG?
3. ¿Se ejecutó este laboratorio a través de los planteamientos pedagógicos expuestos por Freire y Faúndez en “Hacia una Pedagogía de la Pregunta”?

En el laboratorio se investigaron los procesos de creación de textos dramáticos de varias personas dramaturgas, según los planteamientos teóricos y metodológicos expuestos en apartados anteriores del presente documento. Y si bien a medida que el proyecto avanzaba fue necesario realizar ciertos ajustes al cronograma inicialmente planteado, al comparar la

sistematización de las sesiones realizadas, con el cronograma y los planteamientos metodológicos expuestos en el anteproyecto, podemos afirmar que el Laboratorio de Dramaturgia Textual se realizó, en la mayor medida posible, acorde a la manera en la que fue planteado inicialmente.

Además, al analizar las sistematizaciones de las sesiones del laboratorio, encuentro que los planteamientos pedagógicos de Freire y Faúndez no solo sirvieron de base teórica y metodológica para el planeamiento de las sesiones, sino que además estuvieron constantemente presentes durante las actividades realizadas. La práctica de realizar preguntas como una herramienta no sólo pedagógica, sino además creativa, fue fácilmente recibida y adaptada por las personas participantes del laboratorio, desde que fue propuesta y alentada en la primera sesión. Esto permitió que los procesos creativos y de aprendizaje que se desarrollaron durante el LADRATE se vieran profundizados y enriquecidos dentro de espacios horizontales, tal y como plantean Freire y Faúndez; espacios que no estén enfocados en la obtención de respuestas absolutas, sino más bien en el deseo de experimentar y disfrutar los diferentes momentos de cada proceso individual y colectivo.

A través de la sistematización escrita de las sesiones del LADRATE, y la organización de estas sistematizaciones para su inclusión y análisis en el presente documento, se ha vuelto posible evaluar los resultados según estos parámetros específicos. Es por esto que podría considerar que el objetivo general del presente proyecto ha sido alcanzado con éxito. Pasemos, entonces, a los objetivos específicos.

Recordando el primero de los objetivos específicos, encontramos que se trataba del siguiente: *“Explorar la naturaleza dialógica entre teatro y literatura, inherente a toda escritura teatral, mediante la creación y el estudio colectivo de textos dramáticos”*. Para determinar si este objetivo ha sido cumplido con éxito, basta con analizar los textos resultantes de las sesiones creativas del laboratorio. Además de ser entendibles y disfrutables al ser leídos tal cual, todos los textos cuentan con las características propias de un texto dramático, por lo cual resultan

potencialmente escenificables. Es decir, que todos los textos resultantes del laboratorio cuentan con las partes básicas que debe tener todo texto dramático para poder servir como una notación a partir de la cuál sea posible construir un hecho escénico: didascalia, diálogo, y personajes. Cuentan, además, con espacio temporal, espacio ficcional, acción, y conflictos.

Las cualidades teatrales inherentes a todos los textos dramáticos generados en el LADRATE saltan a la vista al considerar la muestra de cierre de laboratorio. El acto de leer en voz alta un texto dramático ante personas espectadoras delata su cualidad teatral; la interpretación vocal, la entonación, y la interacción verbal y gestual con otras personas intérpretes, responden a la necesidad de que el texto pueda resultar entendible y experimentable por personas ajenas al proceso creativo. Es decir que en el acto de compartir estos textos con personas ajenas al proceso creativo, mediante su lectura en voz alta, encontramos que estos textos fueron concebidos y creados teniendo en cuenta la potencialidad de su eventual escenificación.

Pero además de la lectura de los textos dramáticos, recordemos uno de los eventos sucedidos durante la muestra final, que retrata a la perfección la dualidad teatral-literaria que se exploró durante los procesos pedagógicos y creativos del LADRATE: la escenificación que realizó José David de uno de los fragmentos de su texto. El hecho de que la escenificación del texto escrito por José David haya sido posible es en mi opinión la prueba más clara de que el mismo es un material tanto literario como teatral. Es decir que, si bien el método de creación fue la escritura, desde un principio José David, como dramaturgo, tuvo en cuenta factores que responden directamente a la potencialidad de escenificar su texto. Siendo así, es posible afirmar que, si bien el proceso de *escribir* responde a la expresión artística *literaria*, el hecho de que José David escogiera desarrollar este texto a través de un formato dramatúrgico implica que la escritura de textos dramáticos es una actividad y práctica inherentemente *teatral*. En otras palabras, al presenciar un hecho escénico basado en un texto dramático generado durante las sesiones del laboratorio, entendemos que, si bien la actividad principal del LADRATE fue literaria,

la cualidad teatral inherente a cualquier texto dramático siempre estuvo presente. Porque esa es la naturaleza inexorable de los textos dramáticos: ser tanto literatura, como teatro.

Existen acotaciones tales como, por ejemplo, “*(R está callado. Solo se escucha su respiración.)*”, en el texto de José David, o “*(Se escucha que cae algo del mueble de tiliches. Silencio.)*” en *Las Lágrimas que no Lloramos*, el texto de Susan. Estas acotaciones delatan que sus autores tuvieron en cuenta la posible existencia no solo de personas lectoras, sino además de personas espectadoras de un potencial hecho escénico basado en sus textos. Y al considerar la posible existencia de un público que presencie estas potenciales escenificaciones, nos encontramos ante la posible existencia de una persona directora (o, en su defecto, cualquier persona que ocupe un rol que se dedique a la organización de elementos escénicos). Esta persona debería ser capaz de, utilizando estos textos dramáticos como notación, transmitir de manera sensorial a un potencial público los hechos dramáticos planteados por las personas dramaturgas. Y esta organización de elementos dramáticos para la experiencia ajena es, a mi parecer, lo que hace al teatro ser teatro, y no cualquier otra expresión artística. En este caso, la existencia de esta organización de elementos tan inherente a los textos dramáticos nos da la posibilidad de afirmar que todo texto dramático es, en sí, teatro.

A pesar de que no todas las personas participantes del laboratorio decidieron escenificar sus textos para la muestra final, la cualidad “organizativa” respecto a un potencial hecho escénico existe en todos los textos dramáticos generados durante el LADRATE. Y es en base a estos resultados que podemos afirmar que la naturaleza dialógica entre teatro y literatura, inherente a todo texto dramático, fue, tal y como lo plantea el objetivo analizado, explorada a través de las actividades desarrolladas durante el LADRATE.

El siguiente objetivo específico del presente proyecto era, según su planteamiento original: “*Relacionar el concepto de pregunta pedagógica, tal como lo plantean Freire y Faúndez en “Hacia Una Pedagogía de la Pregunta”, con los procesos de construcción colectiva de conocimiento sobre la dramaturgia textual*”. Dado que pretendo ahondar en esta relación en

futuros apartados del presente documento, trataré de simplificar un poco el análisis de este objetivo. Considero que, dado que el LADRATE se plantea como un espacio de construcción colectiva del conocimiento que tiene sus bases metodológicas en los planteamientos de Freire y Faúndez, el solo hecho de haberlo llevado a cabo hasta el final implica el cumplimiento de este objetivo.

Como es posible observar en las sistematizaciones de las sesiones del laboratorio (en especial las sesiones de construcción colectiva del conocimiento), se pusieron en práctica las estrategias y preceptos pedagógicos propuestos por Freire y Faúndez, tal y como fueron expuestos en el capítulo correspondiente a la metodología en el presente documento: partir de la pregunta como herramienta generadora del conocimiento, rechazar la existencia de respuestas absolutas, considerar el camino hacia una posible respuesta como una respuesta en sí misma, y, por sobre todo, establecer y cuidar el espacio de investigación y creación como un espacio seguro para el “no saber”. Estas son prácticas que refuerzan el concepto de *pregunta pedagógica* que plantean Freire y Faúndez. Y, dado que estas estrategias y metodologías se ejecutaron en el marco de un laboratorio de dramaturgia textual, podemos concluir que, en efecto, el concepto de *pregunta pedagógica* pudo ser relacionado exitosamente con los procesos de construcción colectiva de conocimiento sobre la dramaturgia textual, a lo largo del presente proyecto.

El siguiente objetivo específico del presente proyecto es bastante concreto: *“Registrar, mediante materiales textuales, sonoros, y videográficos, las actividades desarrolladas durante las sesiones del laboratorio, con el fin de consolidar los resultados obtenidos en materiales tangibles que puedan ser consultados y analizados a futuro”*. Este objetivo resulta muy sencillo de calificar como alcanzado; en efecto, las actividades realizadas durante las sesiones del laboratorio fueron registradas mediante medios textuales, sonoros, videográficos, y fotográficos. El material resultante de estos registros se utilizó para generar las sistematizaciones escritas de las sesiones, que se encuentran en el apartado anterior del presente documento.

Finalmente, el último objetivo planteado para el presente proyecto fue el siguiente: *“Establecer vínculos profesionales y académicos con personas dramaturgas a nivel nacional e internacional, a fin de enriquecer los procesos creativos e investigativos a ser llevados a cabo durante el laboratorio”*. Categorizar este objetivo como alcanzado resulta un poco más complejo. A través de las actividades planteadas, las personas participantes del LADRATE logramos generar un vínculo académico y profesional muy enriquecedor con la dramaturga salvadoreña Jorgelina Cerritos. Como se exploró en la sistematización de la sesión que compartimos con ella, el convivio que se generó no solo aportó conocimiento teórico muy valioso sobre la práctica de la dramaturgia textual, sino que además resultó muy motivador para nosotras como creadoras. Los conceptos explorados durante el convivio con Cerritos, y los muy acertados consejos que ella nos compartió, fueron mencionados y recordados varias veces durante sesiones posteriores, por lo cual considero que haber generado este espacio de compartir de conocimientos enriqueció los procesos creativos e investigativos que se llevaron a cabo durante el laboratorio, tal como se plantea originalmente en este objetivo.

Sin embargo, al reducir el número de sesiones, fue necesario “sacrificar” la mayoría de las sesiones de convivio que se plantearon originalmente en la metodología del presente proyecto. Por este motivo, el único vínculo académico y profesional que logramos establecer con personas dramaturgas ajenas al LADRATE, fue el que se estableció con Cerritos. Y si bien este vínculo resultó muy valioso y provechoso para el desarrollo posterior del laboratorio, debo calificar este objetivo como “cumplido a medias”, debido al hecho de que no fue posible convivir académica y profesionalmente con personas dramaturgas nacionales, o con otras personas dramaturgas extranjeras, además de Cerritos.

Sin embargo, a pesar de la situación expuesta anteriormente, considero las personas participantes del LADRATE sí lograron enriquecer sus procesos al establecer vínculos con otras personas dramaturgas: las demás participantes del laboratorio. Si bien la mayoría de las personas participantes se conocían entre sí, e incluso en algunos casos habían participado juntas

de procesos académicos y profesionales, el LADRATE propició la oportunidad de generar un intercambio específicamente dedicado a la dramaturgia. Creo que es necesario tener esto en cuenta; si bien solo realizamos una sesión de convivio con personas *ajenas* al LADRATE, las personas participantes del laboratorio pudieron, en efecto “*establecer vínculos profesionales y académicos con personas dramaturgas a nivel nacional*”.

Habiendo analizado los resultados del presente proyecto en base a sus objetivos, encontramos que todos ellos han sido cumplidos, en mayor o menor medida. Pero, para responder a las incógnitas que dieron origen al presente proyecto, no basta con analizar el nivel de completación de sus objetivos. Por este motivo, considero pertinente profundizar en el análisis de resultados, como se mencionó anteriormente, con base en tres áreas de interés: la dramaturgia textual, la pedagogía, y los procesos creativos individuales enmarcados en la colectividad.

5.2. Re-aprender a Escribir.

A lo largo del presente documento, he afirmado varias veces mi creencia de que sería imposible enseñar, sin aprender de manera simultánea. Desde el proceso de seleccionar y organizar el material que se va a compartir, pasando por el espacio de enseñanza-aprendizaje junto a las personas aprendientes, y finalizando con el análisis posterior del proceso de compartir el conocimiento, ¿cómo podríamos pretender que una persona que gestione un espacio de enseñanza-aprendizaje salga de este sin haber aprendido algo nuevo? Tanto porque la decisión de compartir el conocimiento inevitablemente reconecta a la persona con el conocimiento en sí, como por el hecho de que la interacción con otras y otros le expone a nuevos puntos de vista, herramientas, soluciones teórico-prácticas a problemas ya identificados, e incluso problemas previamente inidentificados. Al atravesar todos estos procesos, la persona que decide enseñar se abre al proceso de aprender también. Lo que quiero decir, es que mi realidad es esta: antes de gestionar y ejecutar el LADRATE, no sabía tanto sobre escritura dramática como lo sé ahora.

Pero ¿cuál es este “nuevo conocimiento”? ¿De qué manera evolucionaron mis procesos creativos, tras ser puestos a disposición e interacción con otras personas estudiantes y artistas de la dramaturgia? ¿Qué nuevas preguntas descubrí durante el LADRATE, que quizás no hubiese descubierto de otra manera? Es decir: ¿qué sé ahora, que no sabía antes?

Las definiciones que alcanzamos de manera conjunta durante las sesiones del LADRATE, y las preguntas que surgieron a partir de los ejercicios realizados (material que puede encontrarse en el capítulo 4 del presente documento) ya son en sí logros muy importantes; pero no necesariamente diría que este material me resulta “nuevo”. Con esto no quiero decir que la experiencia de poner a dialogar mi conocimiento previo con las percepciones, las inquietudes, las dudas, y las necesidades de mis colegas dramaturgas no haya resultado muy fructífera en la construcción del conocimiento, y la ejecución del mismo. Lo que quiero decir es que, si bien mis definiciones personales sobre ciertos conceptos relevantes al tema de la dramaturgia textual no se vieron particularmente modificadas, mi percepción de estas, y de las artes de la escritura dramática en sí, atravesaron una evolución considerable. Y con esto me refiero no solo a que ahora poseo nuevas y más complejas perspectivas respecto a los procesos de creación de textos dramáticos, sino además a que ahora me es posible concretar en palabras ciertos conocimientos, y aseverar ciertas percepciones, que quizás no era capaz de transmitir efectivamente previo a la gestión y ejecución del LADRATE.

Una de las perspectivas sobre la que más ahondé, y que más desarrollé a nivel artístico y personal durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que conllevó el laboratorio, se relaciona con la cualidad dialógica de la dramaturgia. Mencioné anteriormente que el reconocer a la dramaturgia como un arte que es, simultáneamente, literatura y teatro, sería importante durante las sesiones del LADRATE. Dado que esta perspectiva teórica fue explorada y explicada durante el capítulo 3 del presente documento, no considero necesario volver a explayarme al respecto. Quisiera ir directamente a la pregunta que surgió, para mí, dentro del contexto específico del LADRATE: ¿qué implica, de manera práctica y concreta, la naturaleza dialógica de la dramaturgia

textual para las personas que están llevando a cabo un proceso de creación de textos dramáticos?

La escritura es una experiencia y un proceso que difiere de persona en persona. Incluso para cada persona, cada proceso es diferente a los demás. Y una de las principales razones para que cada proceso creativo literario difiera de los demás, está en el formato; no es lo mismo escribir poesía, que escribir una novela, que escribir una obra de teatro. Cada formato literario cuenta con sus características específicas; y si bien existen múltiples maneras de “mezclar” formatos, e introducir cualidades de un formato a otro, sí considero que ciertas características y partes esenciales deben existir en un texto, para que a este se le considere de formato dramático.

Como se expuso anteriormente, las personas integrantes del LADRATE determinamos que las partes esenciales de un texto dramático son el diálogo, y la didascalia; sea cual la forma y la construcción estética en la cual estas se desarrollen, lo cierto es que deberían existir en cualquier dramaturgia textual. Además, en un texto dramático deberíamos encontrar personajes, espacio temporal, espacio ficcional, acción, y conflictos. A partir de estas partes esenciales logramos determinar ciertas características diferenciadoras entre la dramaturgia textual y otros formatos literarios. Es importante aclarar que dichas características expuestas a continuación no son absolutas, en términos académicos, sino que son las encontradas en nuestro proceso. Así mismo, aclaro que reconozco que todo descubrimiento puede ser cuestionado en posteriores investigaciones. Estas serían:

- La dramaturgia está escrita en función de una potencial escenificación. Es decir, que además de una finalidad literaria, tiene una finalidad teatral.
- La acción dramática debe estar presente en todo momento, y debe ser ejecutada por los personajes, por medio de sus acciones, detalladas a partir de diálogos y didascalias.

- La dramaturgia no cuenta con la figura tradicional del narrador²; si bien las didascalias ofrecen a la persona lectora información de manera omnisapiente y omnipresente, la trama, historia, o situación, se desarrolla únicamente mediante la acción dramática, conformada por los diálogos y didascalias de la obra.
- La dramaturgia textual posee la capacidad de describir y reconocer la existencia simultánea de dos espacios: el espacio ficticio, y el potencial espacio físico donde se desarrollaría cualquier obra basada en el texto dramático.
- Las didascalias suelen escribirse en tiempo presente; a diferencia de otros formatos, que cuentan con la posibilidad de explorar otros tiempos literarios.

Todas estas características son importantes, y le proporcionan a la dramaturgia una identidad concreta y específica como formato literario independiente de los demás. Sin embargo, quisiera concentrar momentáneamente la atención en la primera de estas características. Se podría decir que todas las demás características mencionadas se desprenden de la primera. Es decir, que la presencia indispensable de la acción dramática, la ausencia de la figura del narrador, la existencia simultánea de varios espacios, y la cualidad temporal de las didascalias son características que existen específicamente debido a la finalidad teatral de la dramaturgia. Si un texto dramático no contuviera dentro de sí la potencialidad de ser escenificado, y si no fuera concebido como una posible notación escrita para la escena, no necesitaría contar con ninguna de las cualidades y elementos anteriormente mencionados. Y es ahí, precisamente, donde encontramos la naturaleza dialógica, dual, y compleja de la dramaturgia textual: existe para ser leída, y también existe para ser montada y presenciada. Si no existiera dentro de esta dualidad, no sería dramaturgia textual.

¿Por qué recalco esto? Porque creo que cualquier persona que decida crear un texto dramático debe reconocer que está generando un material teatral; y el hecho de que lo genere

² Entendiéndose al “narrador” o “narradora” como aquella figura que narra la fábula o trama directamente a la persona lectora, como suele ser el caso en la prosa narrativa (cuento y novela).

mediante la escritura no implica que la naturaleza teatral de este material se vea reducida en lo más mínimo. Si la persona dramaturga no tiene en cuenta que, al escribir teatro, está *haciendo* teatro, corre el riesgo de generar material artístico que se aleje de las necesidades que le dieron origen en una primera instancia.

Y aquí es donde deseo recalcar el tema de la “necesidad”. Creo, y mis experiencias en el LADRATE reafirman esta creencia, que la creación de un texto dramático surge de necesidades específicas que solo pueden ser respondidas y suplidas por un proceso creativo que sea, simultáneamente, literario y teatral. Para concretar lo anterior en preguntas: ¿por qué elegimos escribir teatro, y no poesía, o narrativa, o ensayo? ¿Qué posibilidades ofrece la dramaturgia, que los demás formatos no? Si bien el formato dramático pudiese resultar restrictivo en la especificidad de sus características, ¿por qué lo elegimos para desarrollar las historias, personajes, y discursos que nos dan vueltas por la mente, y que exigen ser plasmados mediante la palabra?

Cuando presenté estas preguntas a las personas participantes del LADRATE, yo no contaba con las respuestas para ninguna de ellas. A nivel personal, ni siquiera me había tomado el tiempo de ahondar sobre ellas, más allá de una duda pasajera que dejaba ir tan pronto cruzaba mi mente. Pero al ver a estas colegas reunidas para compartir un espacio de creación dramático, no pude evitar compartir estas incógnitas. Lo hice dos veces: la primera, al final de la primera sesión, donde les dije que no era necesario que buscáramos una respuesta aún. Quería que las preguntas fueran como semillas, que regaríamos a lo largo de las sesiones, y que al final, idealmente hubiera brotado al menos una idea de una posible respuesta.

Durante la última sesión previa a la muestra final, tras haber atravesado un proceso colectivo extenso y riguroso, y haber pasado cada una por su propio proceso individual de creación, volvimos a poner estas preguntas sobre la mesa. Las respuestas fueron variadas, y generaron una conversación extensa que, finalmente, nos llevó a la siguiente conclusión: escribimos teatro porque somos artistas teatrales. Y porque somos artistas teatrales, hacemos

teatro. Y una de las infinitas maneras de hacer teatro, es escribirlo. Por centenares de motivos individuales y personales, el arte y práctica de escribir es algo que deseamos ejercer; y contando con la posibilidad de ejercerla para hacer teatro (que es lo que hacemos las artistas teatrales), la tomamos, y escribimos teatro para hacer teatro. La respuesta que alcanzamos es así de compleja, y así de simple.

Y el reconocimiento de la escritura teatral como una elección concreta de entre miles de posibilidades me lleva a la última, y quizás la más importante conclusión del presente apartado: para escribir, hay que escribir. El mismo Freire (1993) nos recuerda que “nadie escribe si no escribe, del mismo modo que nadie nada si no nada”. (p. 57). Existen mil procesos, mil pasos, mil estrategias para generar un texto teatral, pero ninguna es tan eficaz como sentarse a escribir. Ya sea mediante procesos individuales o grupales, la única manera de practicar la escritura dramática, es escribiendo teatro. Claro que actividades como ver y leer teatro (así como todo tipo de literaturas), estudiar y aprender palabras y expresiones nuevas, generar conocimiento sobre reglas ortográficas y gramaticales, participar de espacios dedicados al desarrollo de herramientas teórico-prácticas para la creación de textos dramáticos, y demás actividades que, a nivel consciente o inconsciente, resulten enriquecedoras para la persona dramaturga a nivel artístico y/o personal, son de gran ayuda para el desarrollo de los procesos de creación de textos. Pero ninguna actividad resultará jamás tan conductiva a los resultados creativos, que la escritura en sí.

Entiendo que esta afirmación puede resultar redundante; por supuesto que para escribir hay que escribir. Pero si algo me ha enseñado no solo mi propia carrera como dramaturga, sino además la interacción honesta y abierta con otras personas dramaturgas, es que es muy común que la escritura suele ser un paso del proceso creativo al que nunca se llega. Por más extraño que resulte. Entre estrategias, escaletas, organización de material para referencias, investigación bibliográfica, artística, y personal, y demás procesos paralelos y relativos a la escritura en sí, es muy posible perder el hilo del proceso creativo, y nunca llegar al clímax del mismo.

Además, hay que reconocer la dificultad que gran parte de la población tiene para encontrar tiempo, espacio, y energía para iniciar y completar un proceso de creación dramática; esto no es un factor pequeño para tener en cuenta, en lo que a procesos creativos respecta. Para aquellas personas que deseen dedicarse de manera profesional, artística, o incluso por esparcimiento, a la creación de textos dramáticos, se vuelve necesario priorizar el tiempo para la escritura, y todo lo que esta conlleva. Y esto, simplemente, no siempre es posible. Factores sociales, económicos, laborales, académicos, y personales de todo tipo influyen en la posibilidad o imposibilidad de dedicar tiempo al arte y práctica de la escritura dramática. Puede que abunden en la mente de las personas dramaturgas centenares y miles de ideas que, de contar con los recursos necesarios para hacerlo, podrían desembocar en textos dramáticos reales y concretos. Lo que probablemente no abunda, es el tiempo y la energía para hacerlo.

Y si hablamos de motivos que entorpecen o imposibilitan la escritura, no puedo no mencionar uno que me ha petrificado a mí misma, y que he visto petrificar a varias colegas dramaturgas: la tendencia ante la duda, el miedo, y la autocrítica desmedida. Y es que las prácticas artísticas nos confrontan con el mundo interno de las propias ideas y discursos, y esto puede resultar desconcertante e incómodo al punto de ser disuasivo. La decisión de crear conlleva, en mayor o menor medida, la valentía de enfrentarse al miedo. Miedo de no obtener los resultados esperados, miedo de que el producto artístico que hemos generado no sea bien recibido, miedo de no lograr plasmar las ideas y discursos de la manera que deseamos... Y este miedo fácilmente puede resultar en patrones de pensamiento negativos, que generen una actitud de autocrítica cruel y poco razonable ante el propio trabajo, y las propias capacidades y herramientas creativas. No es de sorprenderse que sea difícil hacer frente a las dudas que estos procesos mentales y emocionales pueden llegar a acarrear, y no es de sorprenderse tampoco que estas dudas entorpezcan, o incluso imposibiliten, los procesos de creación de escritura dramática.

Ahora, ¿por qué me atrevo a aseverar que es común que algunas personas dramaturgas no logren concretar sus procesos creativos, debido en parte, o en su totalidad, a los factores anteriormente mencionados? Por las experiencias que me ha revelado el LADRATE, por supuesto. Al interactuar con otras personas dramaturgas en un espacio dedicado específicamente a la creación de dramaturgia textual, hallé no solo que varias de mis experiencias personales con la escritura de obras teatrales eran muy similares a las de mis compañeras, sino que además pude acercarme a experiencias ajenas que quizás no hubiera conocido de otra manera. Al gestionar el LADRATE, me encontré con un grupo de personas enormemente talentosas que, por infinidad de motivos (entre los cuales se hallaban, por supuesto, los mencionados anteriormente), declararon que no escribían tan seguido como deseaban; y que cuando lo hacían, muy comúnmente se hallaban a sí mismas cuestionando la calidad de su trabajo con una severidad desmedida, y en varias ocasiones, abandonando los procesos de escritura antes de su compleción. Esto me sorprendió no solo porque resonaba con una experiencia personal que no creía que compartiera en semejante medida con otras personas, sino también porque los productos artísticos que, sesión tras sesión, surgían de las sesiones del LADRATE, eran de una calidad increíble. Y, sin embargo, fuera de las sesiones, la gran mayoría de las participantes encontrábamos una gran dificultad para dedicar tiempo y esfuerzos a las labores dramáticas.

Entonces: sí, para escribir hay que escribir. Pero, resulta que esto no siempre es tan sencillo como suena. Surge, a partir de esto, otra pregunta: ¿cómo superar la dificultad para dedicar tiempo y espacio mental y emocional a la escritura dramática? Creo, basándome en mis experiencias con el presente proyecto, que una de las claves está en el desarrollo de herramientas y estrategias para la creación. Contar con un arsenal de herramientas teórico-prácticas no solo para dar inicio al proceso creativo de la escritura teatral, sino además para ejecutarlo hasta su compleción, podría ayudar a disipar la inseguridad y la duda que puede causar el dedicarse a las labores dramáticas. Existen estrategias tales como la explorada en

el LADRATE, que presentan la opción de ser modificadas a medida que avance el proceso creativo, según las necesidades específicas no solo de la persona dramaturga, sino también de la obra en sí.

Quisiera detenerme un momento sobre este punto: la estrategia para la creación de textos que se exploró durante el LADRATE³. Como mencioné anteriormente, esta estrategia de siete pasos para comenzar, desarrollar, y terminar un texto dramático, surge a partir de mis propias experiencias como dramaturga, y yo misma la he puesto en práctica en repetidas ocasiones. Siendo así, es claro que la misma me genera resultados propicios y satisfactorios, pero, ¿funciona esta estrategia para otras personas? ¿O se trata acaso de un proceso tan personal, que por más que haya deseado transmitirlo y compartirlo, no es aplicable por y para los procesos creativos de otras personas dramaturgas?

La respuesta es, como la mayoría de las respuestas que he encontrado a lo largo del presente proyecto, un poco compleja, y a la vez, bastante simple: depende. Para algunas de las integrantes del LADRATE, la estrategia que les propuse resultó una serie de pasos que pudieron ejecutar uno tras otro, hasta obtener como resultado un texto dramático completado (o al menos, parte de uno). Para otras, resultó más adecuado seguir la estrategia sólo hasta cierto punto, y luego desligarse de ella para recurrir a sus propias metodologías personales; consiguiendo así romper la inercia pre-creativa, y generar un *momentum* que les permitiera terminar sus textos a su manera. Y otras prefirieron recurrir solo a los últimos pasos de esta, encontrando que ciertas dificultades para dar por finalizados sus textos podían ser subsanadas al recurrir a estrategias concretas.

Lo cierto es que, más allá de la aproximación que cada una realizó sobre la estrategia propuesta, todas realizaron el ejercicio de explorarla, y adaptarla a sus necesidades personales, y las necesidades de sus proyectos y procesos creativos individuales. Y creo que, a través de

³ Esta estrategia puede encontrarse en la página 26 del presente documento.

este ejercicio, todas las participantes pudieron facilitar y agilizar sus propios procesos. Esto me lleva a concluir no solo que, en efecto, la estrategia para la creación que compartí durante el LADRATE es transmisible, y adaptable a procesos de escritura creativa ajenos a los míos; sino además que, como mencionaba anteriormente, el simple hecho de contar con una serie de pasos a seguir, o una guía metodológica concreta, es una herramienta muy valiosa a la hora de iniciar, llevar a cabo, y concluir procesos de creación de textos dramáticos.

Y este tipo estrategias son solo una de las herramientas que las personas dramaturgas pueden poner en práctica para facilitar sus procesos de escritura: escaletas, perfiles de personaje, diagramas, *moodboards*, listas musicales de reproducción, estímulos sensoriales de todo tipo, son solo algunos de los instrumentos que exploramos durante las sesiones del LADRATE. Existen centenares de posibles métodos que, aunados a un constante ejercicio de enriquecimiento de las capacidades y conocimientos sobre la escritura, y la escritura dramática en particular, pueden llegar a desembocar en procesos creativos más disfrutables y eficaces.

Y además de estas herramientas y estrategias, existe una posibilidad que, por medio del presente proyecto, ha demostrado ser casi inefable cuando de escribir se trata: la posibilidad de compartir un espacio con otras personas dramaturgas. Y esto no implica necesariamente que todas las personas involucradas dediquen sus esfuerzos a un mismo producto; este no fue el caso del LADRATE, y por eso mismo no puedo aseverar que este sea, o no, un método particularmente eficaz. Pero si algo puedo afirmar, basándome en la experiencia de gestionar el LADRATE, y observando la cantidad y la calidad de los textos dramáticos que resultaron del mismo, es que la compañía de otras personas que también llevan a cabo procesos de escritura dramática paralelos al propio resulta ampliamente motivadora y enriquecedora.

Al dedicar un espacio físico, así como un espacio de tiempo específico (en el caso del LADRATE, tres horas por semana) al estudio y la práctica de las artes dramáticas, ya nos estamos sobreponiendo a las dificultades prácticas de poder contar con un lugar y un momento para escribir. Al compartir este espacio con otras personas afines, puede llegar a existir una

sensación de responsabilidad con el propio proceso, así como con los procesos ajenos; la idea de que “todas estamos aquí para escribir, y para ayudarnos mutuamente a refinar nuestros textos” puede resultar muy motivadora, de una manera que la escritura en solitario, por no depender de nadie más que de una misma, quizás no pueda igualar.

Textos que quizás no escribiríamos en soledad, por falta de tiempo o motivación, por inseguridad o miedo, o por no contar con alguien a quien pedirle una retroalimentación sincera, pueden encontrar su existencia dentro de un espacio compartido, por el simple hecho de estar rodeadas de otras personas que también están dedicando su tiempo y energía a enfrentarse a sus propias dudas, y crear. Y la presencia de otras no solo puede resultar motivadora por la empatía y la satisfacción de sentir la compañía afín de otras creadoras, sino además porque proporciona la oportunidad de expresar miedos e inseguridades que, en soledad, no podríamos elaborar de la misma manera. La retroalimentación de otras personas creadoras puede permitir el refinar el propio trabajo, con el beneficio agregado de disipar la autocrítica desmedida en pro de una creación autocompasiva y gentil. Además, este ejercicio de compartir mutuamente el trabajo realizado nos regala la posibilidad de aprender de las herramientas, estrategias, y métodos de personas cuyo trabajo admiramos y apreciamos.

Y estas hipótesis sobre la eficacia de crear dentro de espacios colectivos me llevan al siguiente apartado del presente capítulo. Considero que, para poder profundizar sobre estas ideas, es importante explorar la naturaleza específica del proceso del LADRATE: el desarrollo de procesos *individuales*, dentro de un espacio *colectivo*.

5.3. Observaciones sobre los Procesos Individuales, en Colectivo.

El estudio de la relación entre los procesos individuales y colectivos de enseñanza-aprendizaje nunca fue el foco del presente proyecto. Sin embargo, considero que las conclusiones que he alcanzado al respecto son lo suficientemente valiosas como para ser incluidas en el presente análisis. Si bien esta relación no es algo que tuve demasiado en cuenta

a la hora de gestionar el LADRATE, se ha vuelto claro para mí que, a la hora de gestionar un espacio conjunto de enseñanza-aprendizaje, es necesario no solo evaluar que dicho espacio cuente con una dinámica grupal amena y horizontal, sino además asegurarse de que la dinámica de colectividad permita el desarrollo orgánico de los procesos individuales dentro de la misma. Es decir, que cada persona integrante del espacio colectivo debería contar con el espacio para explorar sus necesidades e inquietudes individuales, además de aquellas que sean planteadas de manera colectiva.

Ahora, esta valorización de los procesos individuales dentro de la colectividad no implica en lo más mínimo el abandono de las perspectivas colectivas. Muy por el contrario, al reconocer las diferencias entre procesos individuales y procesos colectivos, se vuelve imperativo reconocer la injerencia de las dinámicas colectivas en los procesos individuales de aprendizaje. Es decir, que a medida que el proceso se desarrolle, la persona gestora del espacio debería tener en mente cuestionamientos tales como: ¿De qué manera las opiniones e inquietudes expresadas por cada miembro del grupo afectan los productos creativos individuales? ¿Cómo es que la actitud del grupo ante el trabajo que comparte cada una y cada uno, construye o destruye la dinámica de retroalimentación y aprendizaje conjunto? ¿Tiene el grupo una verdadera actitud de apertura y respeto hacia las inquietudes de cada una de las personas participantes? ¿Cómo se ven modificados los intereses específicos de cada miembro del grupo, a medida que estos interactúan con los de sus compañeras y compañeros? ¿Participan de la construcción colectiva del conocimiento todas las personas integrantes del grupo, o existe reticencia de parte de alguna, o algunas de ellas? Todas estas son cuestiones que deberían ser consideradas, a fin de garantizar la salud y el desarrollo eficaz de los espacios colectivos, sin sacrificar las necesidades individuales de las personas participantes. Bien lo dice Freire (1986), al afirmar que “convivir con la cotidianidad del otro es una experiencia de aprendizaje permanente” (p. 49). Esta convivencia debería aprovecharse al máximo, pero sin permitir que afecte negativamente los procesos de cada persona participante del espacio.

Pero hay algo que no hay que perder de vista, y esta es mi siguiente conclusión: dentro de espacios colectivos no solo de enseñanza-aprendizaje, sino además de creación, es muy importante respetar la “pertenencia” de los productos creativos de cada individuo. Es decir: que un producto sea creado en un espacio compartido no significa que este deje de ser propiedad de la persona específica que lo creó. Compartir con otras personas el trabajo realizado de forma individual, y recibir críticas constructivas y sugerencias respecto al mismo, no implica ninguna disminución de la pertenencia y responsabilidad sobre cualquier producto resultante de dicho trabajo. Por más que la creación se lleve a cabo en espacios compartidos, siempre que esta se realice de manera individual, el trabajo de cada quién pertenece a cada quién. Freire (1986) plantea una idea similar al afirmar que “[el trabajo en comunión] no significa bajo ningún concepto que nuestro actual empeño niegue o anule aquello que sea manifiestamente mío o tuyo, en tanto expresión más profunda de cada uno de nosotros, en el producto final y común” (p. 25).

La siguiente conclusión es la que quizás pudiera resultar más obvia: aprender y crear en colectividad es un ejercicio que fortalece las capacidades individuales de, valga la redundancia, aprendizaje y creación. Freire (1986) propone que “entregarnos de vez en cuando a la tarea de trabajar, de crear juntos, buscando superar la tentación de estar siempre solos, de escribir solos, es un testimonio intelectual que tiene sentido, que tiene valor” (p. 25-26), y yo no podría estar más de acuerdo. Ya sea que el espacio de enseñanza-aprendizaje y creación tenga como objetivo concentrar esfuerzos en la creación de un solo producto, o se trate, como en el caso del LADRATE, de un espacio donde varios procesos de creación se desarrollan paralelamente, la experiencia de observar a otras y otros adquirir y poner en práctica nuevos conocimientos provee a la persona creadora de ciertas posibilidades que la individualidad no puede ofrecer. Y esto es porque la persona que se embarca en un proceso solitario de aprendizaje y creación no puede devenir conocimiento teórico-práctico de ningún proceso que no sea el suyo propio; por el contrario, la persona que escoge la colectividad, tiene la oportunidad de interactuar con procesos ajenos, y devenir conocimiento teórico-práctico de los mismos.

Recordemos que durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, la persona aprendiente no aprende solo de la persona enseñante; aprende también de las demás personas aprendientes que le acompañan. En el caso de procesos creativos artísticos, la posibilidad de trabajar paralelamente a otros ofrece varias posibilidades que los procesos creativos completamente individuales no ofrecen: tener acceso a inquietudes creativas y personales ajenas y participar de la búsqueda de soluciones a estas inquietudes, contar con la oportunidad de analizar y comentar el trabajo ajeno, y poder poner el trabajo propio bajo el escrutinio ajeno para recibir así sugerencias, críticas constructivas, y comentarios valiosos. En estos ejercicios la persona creadora encuentra, idealmente, un espacio donde poner en práctica sus conocimientos, buscando puntos de similitud y diferenciación entre el trabajo propio y el ajeno, que puedan enriquecer su perspectiva y sus procesos. Si, como en el caso del LADRATE, existieron procesos de creación colectiva del conocimiento previo a los procesos creativos, la interacción con materiales creativos ajenos resulta la oportunidad perfecta para, de manera grupal e individual, aplicar y explorar de manera práctica los conocimientos adquiridos. Es así como el trabajo creativo colectivo refuerza el trabajo creativo individual.

Bien afirma Faúndez (1986) que “el diálogo sólo existe cuando aceptamos que el otro es diferente y puede decirnos algo que no sabemos” (p. 57). La elección de poner los procesos creativos a dialogar con otros es una decisión sumamente personal. Lo cierto es que el aprendizaje y la creación en colectivo generan resultados que el aprendizaje y la creación en solitario no puedan generar, y viceversa. Cada individuo debe poder identificar las necesidades específicas que le llevan a encarar cada proceso de aprendizaje y/o creación, para poder determinar si estas necesidades se verían mejor atendidas durante procesos en solitario, o durante procesos colectivos.

5.4. Aprender a Enseñar a Escribir.

Mediante la concepción y ejecución del LADRATE, se generó en mí una gran variedad de aprendizajes respecto a la enseñanza en general, y a la enseñanza de las artes

dramatúrgicas, específicamente. Antes de adentrarme en las conclusiones específicas que he alcanzado respecto a los temas anteriormente mencionados, quisiera comenzar por afirmar que he encontrado que los planteamientos pedagógicos de Freire y Faúndez explorados en este proyecto (tal y como se plantearon en los apartados iniciales del presente documento) resultaron sumamente eficaces como herramientas pedagógicas. Los preceptos y principios pedagógicos que decidí aplicar a la ejecución de este proyecto generaron un espacio seguro y fértil para la creación colectiva del conocimiento, y esta es una conclusión importante en sí misma: puestos a prueba, los planteamientos pedagógicos de Freire y Faundez resultan herramientas efectivas para facilitar las labores de la persona enseñante, y de la persona aprendiente.

Adentrándonos un poco más en los aprendizajes específicos de este proyecto, deseo hacer hincapié en dos preceptos pedagógicos que considero fueron de vital importancia durante el desarrollo del presente proyecto. El primero: la importancia de generar un espacio fértil no solo para que exista la duda y la incertidumbre, sino además para que esta sea expresada y recibida. Y el segundo: rechazar la existencia de respuestas absolutas, y la expectativa de encontrarlas. Estos dos preceptos van de la mano, por supuesto; aproximarse al aprendizaje desde la curiosidad y el cuestionamiento constantes implica una indagación constante. Y este deseo de profundización implica, a su vez, que no existen verdades absolutas, ni respuestas que no sean susceptibles a ser cuestionadas una y otra vez.

Pero, ¿cómo generar este espacio para la pregunta constante? ¿Cómo demostrarle a la persona aprendiente que la expresión de la duda y el cuestionamiento del conocimiento explorado no sólo “están bien”, sino que además son actitudes necesarias para el desarrollo propicio de los espacios de creación colectiva del conocimiento?

A través del LADRATE, he descubierto que la mejor manera de estimular en la persona aprendiente la curiosidad, y la expresión abierta de la misma, es que la persona enseñante encare ella misma los procesos pedagógicos desde la curiosidad, y que lo comunique abiertamente y con entusiasmo. Así lo plantea Freire (1986), cuando afirma que la persona

educadora debe “vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes. El problema que se le plantea al profesor es ir creando en ellos, y en la práctica, el hábito de preguntar, de “admirarse” (p. 72). Considero que esta perspectiva realmente estimula perspectivas similares en las personas estudiantes. Al admitir explícitamente la persona educadora que no solo no lo sabe todo, sino que además pretende profundizar sus conocimientos junto con las personas estudiantes, genera un espacio en el que es más posible que las personas estudiantes sientan la confianza de evacuar sus dudas libremente, sabiendo que no les juzgará por hacerlo. Cuando la persona educadora se cuestiona a sí misma y al contenido que comparte y enseña, le da a la persona estudiante la oportunidad de hacer lo mismo. Es claro, entonces, cómo esta perspectiva para la enseñanza rechaza las respuestas absolutas. Freire (1986) está de acuerdo, afirmando que: “para el educador que adopta esa posición no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas” (p. 72).

Pero para la persona educadora, no basta con incentivar el acto de hacer preguntas. Este es tan solo el primer paso para la construcción del conocimiento. Cuando se rechaza la idea de alcanzar verdades inamovibles, el verdadero aprendizaje (tanto para la persona estudiante, como para la persona enseñante) reside en la *búsqueda* de respuestas, en el *camino* hacia las verdades. Y, en mi trabajo con el LADRATE, ninguna perspectiva me resultó tan fértil en la construcción del conocimiento, como la de “tomar las inquietudes de los estudiantes, sus dudas, su curiosidad, y su relativa ignorancia como desafíos. En el fondo, la reflexión sobre todo eso es iluminadora y enriquecedora para ambos” (Freire, 1986, p. 67). Pero, en mi experiencia, es cierto que reconocer que la curiosidad de la persona estudiante contiene múltiples posibilidades de aprendizaje que no necesariamente fueron “planificadas” para la persona enseñante, puede resultar un desafío un poco abrumador.

Y es que, al ser emitida y recibida, la pregunta propone infinidad de caminos hacia una posible respuesta; elegir uno de estos caminos, explorarlo hasta el final, quizás volver al inicio y recorrer otros caminos, ponerlos a dialogar y entrecruzarlos para crear nuevos caminos... Todas

estas posibles estrategias, al ser ejecutadas por la persona enseñante y la persona aprendiente en conjunto y de manera horizontal, pueden, y en teoría deben, generar nuevos conocimientos en ambas, y profundizar y complejizar el contenido previamente estudiado. Más allá de si los caminos abiertos y generados por la persona aprendiente conduzcan, en efecto, a una respuesta, el acto de recorrerlos ya genera conocimiento práctico y teórico en todas las personas que conforman un espacio de creación colectiva del conocimiento; y es este conocimiento, nacido de la experimentación propia y compartida con otras, el que realmente se busca en espacios como el LADRATE, que pretenden explorar pedagogías similares a las que plantean Freire y Faúndez.

Al aplicar estos preceptos y estrategias dentro del contexto específico del presente proyecto, he alcanzado la siguiente conclusión: es imposible ocupar el rol de enseñante, sin ocupar también el rol de aprendiente. Es decir, que aquellas personas que enseñan, se ven destinadas a aprender mientras lo hacen. Y con “aprender”, no me refiero solamente a profundizar los conocimientos con respecto al área de *expertise* de la persona docente; me refiero, principalmente, a *aprender a enseñar*. Bien lo dice Freire:

Al enseñar, [la persona enseñante] también aprende; primero, porque enseña. Quiero decir, es el mismo proceso de enseñar el que le enseña a enseñar. Segundo, aprende con aquel a quien le enseña, no sólo porque se prepara para enseñar, sino también porque revisa su saber a raíz de la búsqueda del saber del estudiante. (Freire, p. 67)

Para la persona enseñante, hacer frente a los procesos pedagógicos desde esta perspectiva implica, como se mencionó anteriormente, el deseo de aprender junto a la persona estudiante. E implica, necesariamente, una actitud de gran apertura a nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje. Se necesita, además, de cierta humildad; la humildad necesaria para que la persona enseñante reconozca que, a pesar de que es ella quien posee un conocimiento que la persona enseñante desea adquirir, esto no implica que la persona enseñante no sea endeble a adquirir y desarrollar conocimiento a partir de su interacción con la persona estudiante. Muy por el contrario: aquella persona enseñante que enseñe desde preceptos pedagógicos

similares de los de Freire y Faundez, debe reconocer que no solo se enseña desde el rol de “profesora”, y no solo se aprende desde el rol de “estudiante”. Esto implica rechazar la verticalidad absoluta que suele estar presente en los salones de clases convencionales, en pro de dinámicas que coloquen a la persona enseñante y la persona aprendiente en un lugar de “aliados”. En un espacio de enseñanza-aprendizaje que sea saludable según los preceptos planteados en el presente proyecto, la persona enseñante y la persona aprendiente han de reconocer y usar a su favor las ventajas que conlleva el compartir un mismo objetivo: construir conocimiento.

En un espacio de creación colectiva del conocimiento, la dinámica de intercambio de saberes implica una horizontalidad entre profesora y estudiante que no siempre está presente en espacios pedagógicos convencionales. Y esta horizontalidad propicia el desarrollo orgánico de procesos de aprendizaje amenos y eficientes, dentro de los cuales todas las personas involucradas cuentan con la oportunidad de profundizar sus saberes. Es por esto que una de las conclusiones más importantes del presente proyecto, es la siguiente: los espacios de creación colectiva del conocimiento que se desarrollan mediante dinámicas horizontales entre personas enseñantes y personas aprendientes son, a nivel pedagógico, igual de válidos y fértiles que un salón de clases convencional.

Pero, si bien abogo por relaciones horizontales y no autoritarias entre personas enseñantes, y personas aprendientes, he de reconocer también la dificultad de desligarse por completo de la autoridad que suele conferir el rol de enseñante. Esto me resulta, en cierta medida, comprensible; en especial teniendo en cuenta que la persona enseñante debe cumplir con varias responsabilidades específicas a su labor.

En mi opinión, esto no es necesariamente algo negativo, ni mucho menos. Incluso aunque se pretenda generar espacios más horizontales, sí considero que los espacios de enseñanza-aprendizaje se benefician de contar con personas enseñantes que posean un cierto nivel de autoridad; tanto a nivel organizativo, como a nivel pedagógico. Dado que la persona enseñante

es la que debe gestionar y dirigir los espacios de enseñanza y aprendizaje, y además es, en buena teoría, poseedora de ciertos conocimientos y experiencias que la persona aprendiente desea y necesita adquirir, sobre ella recaen la autoridad y la responsabilidad de tomar infinidad de decisiones que las personas aprendientes no están en capacidad, y probablemente no tengan el deseo, de tomar.

En el caso del LADRATE, nos encontramos con un espacio cuya gestión dependió únicamente de una persona enseñante, sin existir realmente estructuras de autoridad tales como las que podrían encontrarse, por ejemplo, en una escuela o colegio. Como gestora y persona responsable del proyecto, no contaba con personas que ocuparan un rol de “jefa”, o “directora”; es decir, que cualquier autoridad recaía directamente sobre mi persona. Y en este caso, fueron las personas aprendientes las que me confirieron, con sus acciones y sus palabras, un cierto grado de autoridad. Y por más que traté de no ser percibida como profesora, y de relacionarme con las personas participantes del laboratorio “de igual a igual”, llegó un punto donde tuve que aceptar la responsabilidad que implicaba el grado de autoridad que se me confería, porque así percibí que el grupo lo deseaba y necesitaba. Y, en este análisis de resultados, no puedo evitar preguntarme: si en un espacio de enseñanza-aprendizaje se propone una dinámica totalmente horizontal entre persona enseñante, y personas aprendientes, ¿de dónde surge la necesidad de conferir a la persona enseñante un cierto grado de autoridad que no le corresponde a las personas aprendientes?

Creo que la respuesta yace, quizás predeciblemente, en otra pregunta: ¿por qué las personas estudiantes eligen formar parte de espacios de enseñanza-aprendizaje? Entendiendo que hablamos de espacios que no son “obligatorios” (como podrían serlo las escuelas y colegios, y en algunos casos, incluso la educación superior) sino de espacios que, tales como el LADRATE, son de participación voluntaria. Es decir, que la persona estudiante identifica en un espacio de enseñanza-aprendizaje el potencial de adquirir conocimientos y experiencias que le interesan, y que quizás no pueda, o no desee, adquirir por sí misma de manera autodidacta. Es

entendible, entonces, que la persona estudiante que busca formar parte de espacios de enseñanza-aprendizaje, desee que estos estén gestionados e impartidos por alguien que “sepa más”; una persona que esté lo suficientemente informada sobre los contenidos que la persona estudiante desea explorar, para poder transmitirlos de manera eficaz. En términos prácticos: si la persona que enseña no “sabe más”, ni sabe cómo compartir su conocimiento, entonces el espacio no sirve a los deseos y necesidades de la persona aprendiente. Entonces, ¿no es comprensible que, al depositar sobre la persona enseñante la responsabilidad de enseñarle, la persona aprendiente le confiera cierta autoridad?

Y no solo debemos tomar en cuenta la “autoridad intelectual” de la persona enseñante. La persona enseñante, como mencionamos anteriormente, se encuentra a cargo de tomar decisiones y realizar gestiones que, muy probablemente, las personas aprendientes no deseen tomar, ni realizar: encontrar un espacio físico y temporal para las sesiones, escoger el material didáctico, planificar actividades, encontrar personas invitadas para que participen de las sesiones... Si la persona aprendiente se sintiera en la capacidad y el deseo de ejecutar todas estas acciones, ¿buscaría un espacio de enseñanza-aprendizaje gestionado por alguien más? Yo me atrevería a opinar que no. Me atrevería a opinar que, si las personas aprendientes pudieran percibir los mismos resultados dentro de espacios individuales, gestionados por ellas mismas, no se buscarían espacios comunales, y gestionados por alguien más.

Entonces, una de las conclusiones que he alcanzado al ejecutar el presente proyecto, es la siguiente: dentro de espacios que se reconocen y se ejecutan como “espacios de enseñanza-aprendizaje”, la persona enseñante siempre va a ser percibida, en mayor o menor medida, como “profesora”. Esto no implica para nada sacrificar las dinámicas horizontales que plantean Freire y Faúndez. Como en el caso del LADRATE, es posible generar dinámicas amenas y disfrutables dentro de los espacios de creación colectiva del conocimiento, donde los aportes y las inquietudes de las personas aprendientes ocupen un lugar de máxima prioridad. Pero no considero que sea necesario, en la búsqueda de estas dinámicas, el rechazar vehementemente

cualquier atisbo de autoridad que pueda implicar el ser percibida como “profesora” o “maestra”. Más que rechazar por completo cualquier rol de autoridad, considero que es más acertado desechar las pretensiones que una pueda tener respecto a estas posiciones dentro de las dinámicas y jerarquías de los espacios de enseñanza-aprendizaje. Y esto es posible si se genera un espacio donde cualquier abuso de autoridad no solo sea imposible, sino incluso impensable.

Para finalizar este apartado del análisis de resultados, deseo mencionar otra conclusión importante respecto a las labores pedagógicas de la persona enseñante, dentro de los espacios de creación colectiva del conocimiento. He llegado a considerar que una de las tareas más importantes de las personas enseñantes, es la de reconocer que cada persona aprendiente tiene diferentes necesidades, características, intereses, facilidades, y dificultades. Y lo mismo puede decirse de cada grupo; ya que cada grupo está conformado por diferentes individuos, en diferentes momentos, y en diferentes espacios. Y tras reconocer y analizar las necesidades específicas de cada grupo, y de cada individuo dentro de cada grupo, la persona enseñante tiene el deber de ajustar, en la medida de lo posible, sus metodologías, estrategias, y aproximaciones, para que estas respondan a la realidad específica de cada grupo e individuo.

Estos ajustes no solo se realizan con el objetivo de maximizar la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en lo que a transmisión y construcción de conocimientos se refiere. A la hora de generar un espacio de construcción colectiva del conocimiento que se base en los preceptos pedagógicos de la horizontalidad, y la valorización de la pregunta como fuente de aprendizaje, es importante garantizar, en la medida de lo posible, que el espacio sea ameno y disfrutable para todas las personas involucradas. Y, al menos en lo que al LADRATE respecta, poder trabajar en un espacio donde todas nos sintamos cómodas y respetadas, y contar con la oportunidad de disfrutar el trabajo que realizamos y compartimos, definitivamente contribuyó a que la construcción del conocimiento fuera eficiente y productiva.

6. Un Último Ladrado - Recomendaciones Finales

Para dar cierre al presente informe, considero oportuno enumerar ciertas recomendaciones que podría realizar a cualquiera que desee organizar espacios similares al Laboratorio de Dramaturgia Textual, o bien generar y dirigir por su cuenta espacios de enseñanza y aprendizaje sobre la dramaturgia textual. Estas recomendaciones, generadas a partir de la experiencia y el conocimiento que he adquirido durante el presente proyecto, son sólo eso: recomendaciones. No pretenden ser ningún tipo de “ley absoluta”, o guía inamovible. Son, simplemente, consejos de una persona que ha gestionado un espacio de enseñanza y aprendizaje de dramaturgia textual, para cualquier que desee embarcarse en la gestión de un espacio similar. Habiendo aclarado esto, mis recomendaciones son:

- Trabajar con grupos pequeños, de entre 4 y 6 personas. Esto con el fin de contar con el tiempo necesario para compartir, analizar, y comentar los avances de cada persona participante sobre sus procesos individuales de creación.
- Otra opción para asegurar que se cuente con el tiempo necesario para el compartir de avances, es reducir el espacio de escritura durante las sesiones creativas, y solicitar a las personas participantes que se gestionen ese espacio en su tiempo personal. Dar y recibir comentarios y apreciaciones sobre el trabajo de las demás personas participantes, y el propio, debería ser la prioridad dentro de estos espacios colectivos de creación y estudio; ya que esta dinámica sólo puede existir en espacios grupales. La escritura en sí puede (y suele, de hecho) realizarse en privado y de manera individual, por lo cual recomiendo que, en caso de que sea necesario, el tiempo dedicado a la misma durante las sesiones sea disminuido, o eliminado por completo.
- Si bien para efectos del presente proyecto, en calidad de Trabajo Final de Graduación, yo participé del laboratorio, se recomienda que la persona que dirija las sesiones NO participe de los ejercicios creativos, ni genere un texto propio en el marco del laboratorio.

Esto, una vez más, con el fin de garantizar la mayor cantidad de tiempo para que las personas participantes compartan sus avances, y además reciban y realicen aportes y comentarios. Además, en un espacio de enseñanza y aprendizaje, considero que es importante que la atención de la persona enseñante esté puesta, en la medida de lo posible, en las funciones pedagógicas y de gestión, y no tanto en el aspecto creativo personal.

- En caso de tratarse de un espacio permanente, o semipermanente, o al menos un laboratorio con más sesiones de las que tuvo el LADRATE, las entrevistas y convivio con personas dramaturgas pueden realizarse en cualquier momento del proceso. El compartir de ideas y conocimientos con personas experimentadas en el tema siempre resulta enriquecedor; tanto durante los procesos de aprendizaje, como en los procesos creativos. Entendiendo que la labor creativa de la dramaturgia textual siempre implica aprendizaje (porque sólo escribiendo se aprende a escribir), y que el aprendizaje de las artes dramáticas siempre implica procesos creativos (porque sólo escribiendo se aprende a escribir).

7. ¿Y Quién Dice? - Bibliografía

- Arroyo, J., Istarú, A., Méndez, M., Morera, A., Ramos, A., (2016) *El drama de los dramaturgos. Escribir teatro en la Costa Rica del siglo XXI*. Tinta en Serie.
- Barría-Jara, M. (2019). Dramaturgia: genealogías de una categoría, estatuto de un concepto. *Aisthesis*, (65), 153-167.
- Cerritos, J. Comunicación personal. 10 de febrero del 2022.
- de Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*, 21-66.
- Dubatti, J. (2009). *Otro concepto de dramaturgia*. Agenda Cultural Alma Máter.
- Fischer-Litze, E. (1983) *Semiótica del Teatro*. Arco/Libros, España.
- Freire, P., & Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. México DF: Siglo XXI.
- Menjívar, E. y Arauz, S. (2012, Septiembre). 'La dramaturgia es la hija despreciada del teatro'. *ElFaro*. URL: https://elfaro.net/es/201209/el_agora/9585/La-dramaturgia-es-la-hija-despreciada-del-teatro.htm
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pavis, P. (1987) *Diccionario del Teatro: Dramaturgia, estética, semiología*. Paidós, España.
- Thenon, L. (09 de agosto del 2021) Artcialidad: el Objeto de Estudio de la Artelogía [Conferencia]. Conferencia Inaugural CIDEA Investiga. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Toro, F. D. (1987). *Texto, texto dramático, texto espectacular*. Universidad de Carleton, Canadá.

- Ubersfeld, A. (2002). *Diccionario de términos claves del análisis teatral*. Editorial Galerna.

8. Anexos

8.1. Anexo 1. Texto “Las Lágrimas que no Lloramos”. Autoría de Susan Rojas.

Personajes

Niño de 8 años

Niña de 11 años

Madre

Mujer

Hombres

(Niño y niña se encuentran sentados en unos asientos de carro que asimilan ser un sillón, ambos cubiertos por unas sábanas blancas deterioradas. En el espacio hay una mesa con dos sillas: una de plástico, otra de madera y un banco muy pequeño. Al lado derecho, hay una taza de comida rápida vacía, junto a un mueble lleno de tiliches. Al izquierdo está la puerta, donde yace un triciclo pequeño. Al fondo se encuentra la cocina de gas).

Niño: *(Bajo las sábanas)* Hoy ya no vinieron.

Niña: No me digas que te refieres a/

Niño: ¡No! Dice mamá que lo que no se nombra no existe.

Niña: Mmm, no creo que *(Balbucea sílabas sin sentido)* vengan, la vecina dice que no visitan en las noches.

Niño: *(Quitándose la cobija de encima)* ¿Le contaste a la vecina?

Niña: *(Con la cobija encima)* Pues claro, ella es una vieja que sabe aconsejar muy bien.

Niño: ¡Mamá se va a enojar!

Niña: *(Quitándose la cobija de encima)* No, porque usted no le va a contar.

Niño: *(Levantándose)* ¿Por qué no?

Niña *(Levantándose)* Porque sino... porque sino le diré a mamá que usted se va a meter a la casa de aquel vecino.

Niño: ¿Qué vecino, sapa?

Niña: Prefiero no decir su nombre ¿Y sabes por qué? porque lo que no se menciona, no existe.

Niño: *(Caminando hacia el mueble de tiliches)* Usted y mamá con esa maña de hablar de la gente.

(El niño toma una bolsa de alimento de gato y empieza a echarlo en la taza vacía que yace en el suelo)

Niña: Lo que decimos no es mentira. Mamá lo vio, y la verdad es que yo también. Usted se hace el tonto porque bien que le gusta. Le gusta, le gusta, le gusta.

(El alimento se desborda en la taza.)

Niña: Deje de echarle comida a ese gato, que después de tres días de no verlo debemos darlo por muerto.

Niño: ¡Callese! Misingo va a volver y a mí no me gustan los hombres.

(Tocan la puerta. Inmediatamente Niño y Niña se esconden debajo de la cobija)

Niño: No era que no visitan en las noches.

Niña: Callese.

(Tocan la puerta otra vez y con mayor fuerza.)

Madre: ¡Abran!

Niña: No hay nadie.

Madre: ¡Abran!

Niña: ¿Quién es?

Madre: La vieja Inés con las patas al revés.

*(La niña se levanta despacio y abre la puerta.
El niño aprieta la cobija con sus puños pequeños.
Entra la madre con un galón, una bolsa llena de tiliches y una taza de comida rápida)*

Madre: ¿Y a ese qué le pasó?

Niña: Lo de siempre, si usted se va y nos dice que no le abramos a esa gente que viene a buscarnos todos los días, cada vez que suena la puerta... él se asusta.

Madre: ¿Qué huelo a quemado?

Niña: ¡Oh oh!

Madre: *(Corriendo hacia la olla)* ¿Qué le he dicho? Una mujer no se puede separar del fuego si está cocinando.

(Ambas destapan la olla y huele a frijoles quemados)

Madre: ¡Qué pecado! Y este con antojo de comer frijoles hace días.

(La niña toma la olla y raspa los frijoles con una cuchara. La madre acompaña al niño).

Niña: Y si lo bañamos en café. Digo, los frijoles, es para quitarles el sabor a quemado.

Niño: No hay café.

Madre: Pero ¿Qué pasa en esta casa cuando no estoy? ¿Y el café que donaron los evangélicos?

Niño: Ella se lo llevó para donde...

Niña: *(Interrumpe)* ¡Aaaaaaaaaaaaaa!

Niño: *(Sube la voz)* Mamá mirala.

Niña: *(Nuevamente interrumpe)* ¡Aaaaaaaaaa!

(Ambos al mismo tiempo.)

Niña: ¡Aaaaaaaaaa!

Niño: Ella se lo llevó para la casa de Doña Julia.

Madre: ¡Ay! qué te he dicho de andar llevando cosas donde esa señora.

Niña: Mami pero.... pero él igual, anda metiéndose donde/

Niño: *(Sin parar hasta el siguiente diálogo)* ¡Aaaaaaaaa!

Niña: Donde aquel vecino.

(La madre permanece entre los dos mientras gritan)

Niña: Mamá, regáñalo.

Niño: Los sapos mueren aplastados. ¡Aaaaaaaaaaaaaa!

Niña: *(Repite 2 veces)* ¿Y personas como el vecino? ¿Cómo mueren?

Niño: Los sapos mueren aplastados. ¡Aaaaaaaaaaaaaa!

Niña: Mamá. Mamá. Mamá.

(Se empieza a escuchar el aguacero caer en el techo.

El niño para de gritar.

Los niños corren al armario de tiliches a sacar varias tazas de comida rápida vacías.

Miran hacia arriba buscando las goteras.

Pasan de un lugar a otro hasta ubicar 15 goteras de 16)

Niño: Falta... una. Falta una. ¡Falta una!

(La madre mira hacia arriba, la gotera cae sobre su rostro).

Niña: *(Vuelve a los frijoles)* Como decía abuela, dejémosla ahí, que las gotas de la lluvia sean las lágrimas que mami no logra llorar. *(Mirando al niño)* Porque sí, eso lograste, que mamá se enojara con nosotros.

(El niño se sienta en el sillón y se coloca la cobija encima de él y la madre.

La niña se queda quieta mirándolos y decide romper la quietud poniéndose el delantal grande y empezando a servir los frijoles y el chayote.

Silencio).

Niño: ¡Ma! ¡Ma! ¡Ma! ¡Ma! ¿Qué le pasa? ¿Qué le pasa? ¿La violaron?

Madre: Qúitenos esta cobija y vaya a jugar con su hermana.

Niño: Don Fernando dice que la gente tiene derecho a llorar solamente cuando la violan.

Madre: Ya le hablé.

(El niño la abraza)

Madre: Elija una. *(Pausa)* Elija.

Niña: Yo elijo la que está encima de mamá.

Niño: *(Señalando la taza que está junto a la de Misingo).* Yo elijo esa.

*(La niña sirve los tres platos con frijoles en la mesa.
El niño corre y se sienta en la silla igual que la niña.
La madre se levanta y tiene los pantalones mojados, se sienta en el banco muy pequeño.)*

Mamá: *(Riéndose y sentándose en la mesa)*. Me oriné.

(Los niños se ríen con ella)

Niña: Diay, le pasó las de este. *(Mirando al niño de reojo)* Viene de donde el vecino...todo orinado.

(Las risas se apagan poco a poco. Silencio).

Niño: Mamá está gente solo come chayote.

Madre: No es que solo comen chayote, es que la señora me regala eso porque cuando hago el picadillo de chayote solamente el bebé de su hija come eso. No reniegue, hay gente que está peor que uno.

Niña: *(Animando a su hermano)* ¡Mira! Te serví la parte de arriba, está menos quemada.

Madre: Aunque pienso que Doña Julia es una chismosa, escuché que si aquellos señores les terminan llevando, van a tener un cuarto propio.

Niño: ¡Guau! ¿Y qué más dice?

Niña: Mamá, pero dice Doña Julia que se han querido comunicar contigo mamá, que no les contestas.

Niño: A mí Fernando, me dijo que esa gente no nos busca solamente por lástima como usted dice. Que hay cargos.

Niña: ¿Qué son cargos?

Madre: Pero si ustedes deciden ir con esa gente ya no van a estar conmigo. Ni con Misingo.

Niño: ¿No permiten mascotas?

Niña: Por supuesto que no. Doña Julia contaba tras las mallas a los niños y contó más de 50. ¡Más de 50! ¿Te imaginas? Nos sobraría con quien jugar.

Madre: No podrían jugar a las goteras.

Niño: No importa.

Madre: Y no podrías usar tu triciclo.

Niño: No importa.

Niña: Aquí lo que importa es que hoy íbamos a llamarte porque yo tenía unas cuantas quejas de este, y vimos que el teléfono estaba desconectado.

(Mientras tanto el niño se levanta de la mesa y se coloca la cobija como una enagua sobre la cintura.

Toma el triciclo y empieza a andar entre las goteras.)

Madre: Ah sí, lo desconecté porque ha estado lloviendo mucho. Y solo eso nos falta, que se queme el teléfono.

Niño: Sí, por eso esta dice que tuvo que ir a donde Doña Julia.

Madre: ¿A qué?

Niña: Doña Julia me prestó el teléfono y me contestó La Señora.

Madre: ¿Quién marcó el número?

Niña: Pues Doña Julia, usted sabe que yo no sé ni leer.

Madre: ¡Qué raro! La señora no estuvo hoy.

Niña: Hablé con ella un gran rato. No quieres saber cuántas cosas me preguntó: qué dónde trabajas, qué que hacíamos durante el día, que si íbamos a la escuela... Yo le respondí todito, porque como usted dice mami: entre una pregunta que viene y otra que va nos terminan regalando algo. *(Silencio)* Hasta la talla del zapato me preguntaron.

Niño: Sí, yo le tuve que recordar que yo calzo 35.

Madre: ¡Esta bendita Doña Julia!

(Conecta el teléfono, marca y espera.

El niño haciendo mimos le enseña a la niña que la taza que eligió se llenó.

Pelean susurrando)

Niña: Tenía alimento, obviamente se iba a llenar primero. Tramposo.

Niño: No mienta.

Niña: Tramposo.

Niño: No mienta.

Niña: Tramposo.

Niño: No mienta.

Niña: Tramposo.

Madre: *(Al teléfono)* Don Alfonso. ¿Cómo le va? Sí, otra vez yo. Muchas gracias, usted sabe que a mí no me gusta molestar. Mira, una pregunta. ¿Sabe algo de Doña Julia? No, no todo muy bien. No se preocupe. Ah, no sabía, que usted sabía pero claro, tuve que suponer que su esposa le contó. ¿Cómo? *(Pausa larga, a los niños)* Apaguen las luces. ¡Apaguen las luces! *(A oscuras)* ¡Gracias! Nos vemos mañana. Sí, lo dejé aquí en la entrada para que no se olvidará. Bueno. Bueno. Bueno. Buenas noches. *(Cuelga el teléfono)* Oigan ¿Qué se hicieron?

(La niña enciende un fósforo)

Madre: ¡Apaga eso!

Niño: ¡Ma! ¿Qué pasa?

Madre: Esperemos en silencio.

(Silencio largo)

Niño: ¿Quién viene?

Madre: *(Entre risa y angustia)* La Vieja Inés con las patas al revés.

(Tocan la puerta con fuerza.

Nadie contesta.

Vuelven a tocar la puerta. La madre está con los niños debajo de la mesa que tiene la cobija encima.

La madre sale de la mesa gateando y toma el galón que está en la puerta.

Alumbran por la ventana, la luz cae sobre la mesa.)

Niños: ¡Corra, ma!

(La luz se apaga. Silencio.

Tocan la puerta con más fuerza)

Mujer: ¡Señora abra! Ya sabemos que está ahí. *(A las personas que la acompañan)* Fijense si pueden entrar por la ventana.

*(La luz vuelve a caer sobre la ventana.
Se observa a la mujer vaciando el galón sobre ella y los niños.
Se apaga la luz).*

Hombre: Está vaciando algo sobre ella y los niños.

Mujer: *(Golpea la puerta)* ¡Abra la puerta! ¡Abra la puerta! Señora, soy Isabel. La trabajadora social.

Niña: ¡Ma! Lo enciendo.

Madre: Todavía no.

*(Se escucha que cae algo del mueble de tiliches.
Silencio)*

Niño: ¡Ma! Misingo.

Madre: ¡No, venga! ¿Dónde estás? ¡Venga!

Niña: ¿Lo enciendo?

Madre: ¡No! Venga.

Niño: Ma no lo encuentro.

Madre: Venga. Misingo no está. Venga.

Niño: ¡Ma!

(La madre lo jala del brazo)

Madre: No se vaya de aquí.

(Silencio)

Niña: ¿Se fueron?

Madre: No creo.

Niño: No se escuchan. ¿Y si se llevaron a Misingo?

Madre: No creo.

Niño: ¿Por qué olemos como al carro de Don Alfonso?

Madre: Es el olor a cañería por la lluvia.

Niña: Ma, tengo miedo.

Mujer: Como decía la abuela, dejemos que las gotas de la lluvia sean las lágrimas que no logramos llorar.

*(Se abre la puerta.
La madre enciende el fósforo que ha evitado encender todo el rato, el fuego se propaga sobre
los cuerpos de sus hijos y el suyo.)*

FIN.

8.2. Anexo 2. Texto “I-NERC-I-A”. Autoría de Paulina Bernini Víquez.

APARICIONES:

Yo
Cuerpo 1
Cuerpo 2
Cuerpo 3
OFF
Público
1
0
Directora
X
Angélica

Un cuerpo revive. Cae y muere.

El mismo cuerpo revive. Cae y muere.

Dos cuerpos reviven. Caen y mueren.

Los mismos dos cuerpos reviven, caen y mueren.

Tres cuerpos reviven, se voltean boca abajo, caen y mueren.

*Yo, les escribo desde acá atrás, sentada en mi silla de escritorio ejecutivo y con mi laptop, que funciona más como piano. Cada tecleo activa un sutil movimiento de los cuerpos. Sigo escribiendo. El engorroso piso de madera trastabilla con cada reanudación del peso. Me cansé.
Me levanto y salgo.*

Cuerpo 1: Yo- yo- yo- yo- yo- yo- yo.

Cuerpo 2: Yo yo yo, yo-yo yo-yo, yo.

Cuerpo 3: Yo-yo-yo, yo yo, yo-yo yo.

Yo: ¿Se han visto envueltos en tejidos gelatinosos? **(Congela).**

OFF: Sí, como esa masa aguada que me está empezando a acorralar los pies.

Yo: *(Descongela)* Yo... no. Cuando les escribía, hace unos segundos, me crujía el cuello.
(Congela).

OFF: Sentía más un ser vivo desarrollándose en la nuca, como feto haciéndose espacio en el útero, extirpando todo órgano a su alcance como si NO DOLIERA.

Yo: **(Descongela)** Y pensaba: ¿por qué describo lo que hago como excusa para no hacer?, es decir, escribir, sí... escribir el hacer y no caer en la- - -

Público: - - - Público, mucho gusto.

Yo: *(Congela).*

OFF: Acaricio su mano... ¿será que le agrado?

Público: En lo desc- - -

Voces exteriores congelan el tiempo presente y real (¿la escena?)

0 se está quitando su ropa para colocarse una pijama.

1-OJO el drama. OJO el drama. Yo no estoy regalando- -

0-Cosas que uso.

1-Exacto, voy de nuevo, me hinchan los huevos.

0-Usted tiene el dinero para ir a comprarle otro, ¿qué pasa si usted no tiene?

1-Peró el punto de mí... no es hacerme caso.

0-El punto es que no me interesa que alguien sea tan metiche.

1-No me gusta y creo que- - -

0-Peró es que, ese es el punto. ¿Cómo va a llegar y decir- - -

1-Entonces...

0-Silencio. Escúcheme. ¿En qué estoy afectando mi vida?

Público: - - -criptivo! Vaya euforia la de sus... ¿padres?

Cuerpo 1, 2 y 3 reviven, gritando ensordecedoramente: ¡NOOOOOOOOOOO!

¿Es lo que mis ojos presencian, una coreografía patética que cree ser danza-teatro físico al son de [Kylie Minogue - Can't Get You Out Of My Head \(Official Video\)](#), ejercida por los cuerpos 1, 2, 3?

Yo: **(Descongela)** 20 días me tomó retomar la escritura irracional que acaban de presenciar. Este puede ser el diario vivo... no, la bitácora del nacimiento de una obra, que en definitiva, no será maestra, por el contrario, un tanto... ¿siniestra? **(Congela)**.

Público: Pagué ₡12,430 para venir a ver otra obra de mierd- - -

Cuerpo 1: A; A; Aaaaa.

Cuerpo 2: Somos una compañía independiente.

Cuerpo 3: De teatro alternativo.

OFF: Disculpe, ¿señorit- - -?

Público: E. Señorite Público.

OFF: Gracias... ya nos vamos conociendo un poco más.

Decía, que yo al igual que usted, me pregunto qué putas es toda esta mierda de “teatro alternativo”. Y también, quiero expresarle mi más grande pésame... aunque me dolería más, claro, si hubiera sido estafada de manera tan descarada.

Cuerpo 1: Después de la caída del capitalismo.

Cuerpo 2: Y tras haber superado con éxito el COVID-19

OFF: CoviD, CO-VID.

Cuerpo 3: Estamos más que alegres de presentarles el futuro del teatro en Costa Rica.

Yo: **(Descongela)** Se vienen cositaaaas... **(Congela)**.

OFF: ¡¡¡¡¡Ahhhhhhh!!!! Comercial.

Público: ¿Disculpe?

OFF: Comercial, es teatro comercial.

Público: ¿Quiere usted decir, que alternativo es sinónimo de comercial?

Cuerpo 1: A la inversa.

Cuerpo 2: Comercial es homónimo de alternativo.

Cuerpo 3: ¿Escucha usted como suenan igual?

OFF: Sin embargo, bola de idiotas, comercial y alternativo, tienen significados completamente distintos.

Público: Y no suenan igual.

Cuerpo 1: Escuche bien.

Cuerpo 2: Acérquese sin miedo.

Cuerpo 3: Alternativo-comercial-alternativo-comercial-alternativo-comercial-alternativo-comercial
-alternativo-comercial-alternativo-comercial-alternativo-comercial. Consumo irracional.

Cuerpo 1: De mentes pobres.

Cuerpo 2: Y poco críticas.

Cuerpo 3: Que nos salvan a nosotras, de pensar más allá del humor tradicional.

Yo: **(Descongela)** Y por si aún no entiende la burla social, adelante un maravilloso y veterano actor de la Academia realizará un solemne monólogo- - -

Público: ¿Descriptivo?

Yo: ¡Narrativo! Pero casi casi, mi queridísimo Público. Ya vemos que hay una neuronilla descifrando todo lo que está pasando. **(Congela)**

OFF: ¡Por supuesto que mi amade, no es nada tonto, a diferencia de los otros!

Voces exteriores congelan el tiempo presente y real (¿la escena?)

0, en calzoncillos, ya se quitó por completo su ropa.

1-En que sigue dejando que su hija gaste su dinero, su tiempo y su esfuerzo estudiando una carrera que no le va a dar pero ni para poder hacerse cargo de los cuidados básicos cuando usted envejezca...

Yo: *(Descongela)* Maestro, disculpe, estamos a punto de...

I se percata de lo que acontece a su alrededor y sale, corriendo. Yo, congela.

0- ¿Cómo osan observarme, y no babear? A quien no me adule he de asesinar, quien cruce esa puerta y su boca ande sin cesar, indigno será, de esta sala volver a pisar. Más de media década tuve que pasar, escarbando hoyos infinitos de conocimiento ancestral, lamiendo y bebiendo del pozo teatral, resurgiendo de las cenizas de un quehacer sagrado, que exige alma, corazón y verdad, mucha verdad. Fé en la verdad.

I ingresa al espacio, cotidiana y tranquilamente.

1- Otra vez dejaste el paño hediondo.

0 no contesta.

1- ¿Ya compraste desodorante de hombre?

0 no contesta.

1- ¿Por qué te quedás parado así de ridículo?

I se detiene a observar a su alrededor y se percata de la situación.

1- ¡Ay, perdón amor, qué pena!, ¿aún seguías en ensayo?

0 no contesta.

1- Bueno, bueno, ¡ya!, te pedí perdón, tampoco me hagás esa cara. Ya me voy.

I da la espalda, buscando la salida, pero se arrepiente y vuelve.

1- Pero primero tendélo, porque ya se le impregnó todo el olor al baño, está insoportable.

I, -ahora sí- se va.

Cuerpo 1, 2 y 3 aplauden eufórica y ensordecedoramente.

Seguidamente, proceden a lamer, besar y olfatear los pies, las pantorrillas y los muslos de 0, hasta que este desaparece, nuevamente.

Los cuerpos caen al suelo.

Público: ¿Y él, quién es?

OFF: ¡Ah, ese! Mi amadísimo, ese, ese es nuestro primer primerísimo actor.

Público comienza a aplaudir gradualmente, con bastante confusión y duda en un inicio.

Se cierra el telón. Las luces se apagan y con estas los aplausos.

A pesar de haber tenido un primer ensayo general abierto a público, la obra, sigue funcionando de la mierda. Claramente si no hubiésemos tenido al innombrable seguramente los aplausos hubiesen sido inexistentes además no entiendo por qué es tan difícil de entender cuando una obra no es una obra es decir se juega con el tiempo y espacio se hace de una forma lúdica o sádico o sátira .no. revolucionaria uy sí qué bueno revolucionarias bueno pero entonces ahora qué sigue si la verdad ya no tengo nada de ganas de seguir dirigiendo mierdas incomprensibles sintiéndome patética jugando a ser/qué putas por qué ese hombre largo de traje blanco que uy sí será satín se ve caro pero suave un toque por qué viene para qué mierda ay no no no no viene para acá ajá definitivamente está- - -

X: Felicidades.

Cómo se le ocurre decir felicidades sabiendo que cada una de las personas que estaban ahí sentadas se sintieron fuertemente obligadas a aplaudir porque .ah.

Directora: Gracias.

Yo sé que no se puede ser grosera con la gente que cree estar en la obligación de felicitar como niña de cinco años a quién recién estrena su Opera Prima pero dígame de dónde me saco la paciencia y el borrador para la cara de mierda .sí sí ya sé mierda es mi palabra favorita. que se me está saliendo y nunca he podido ocultar por más que quiera intentarlo y crea lograrlo .le

pregunto qué me pareció no no no no no no no jamás entonces sería yo la idiota que cae en ese mismo jueguito de los que se dicen lo que quieren escuchar porque no pueden soportar el peso de lanzar la verdad y asumir las consecuencias

Directora: ¿Cómo la viste?

Al chile mae .cómo la viste. ahora son besties y le habla en tú me vomito me vomito me vomito me vomito me vomito una y mil veces

X: Wow, fantástica. Una propuesta realmente innovadora, genial. Me gustó.

Directora: ¿Te gustó?

X: Me gustó, sí, claro, bastante.

Directora: ¿De qué creés que trata la obra?

X: ¿Yo? Este...pues... eh... diay- -

Directora: Jajajajajajajajajaja, tranqui, es broma.

X: Ahhh, jajajajajaja.

Directora: ¿Por qué te gustó, entonces?

X: Cero en definitiva tiene el ángel, ese hombre es el mejor actor de Costa Rica.

Directora: Claro.

¿Qué es mejor hacer en los silencios incómodos? Sonreír, quitar la mirada o ver fijamente suspirar respirar exhalar morderse las uñas tocarse el cabello y echarlo hacia atrás mirar el reloj el tic incesante del pie la pierna moviéndose desesperada por salir corriendo o...

X: ¿Van a ir por una birra?

Directora: ¿Cuándo?

X: Ahorita, ustedes, ¿van a ir a celebrar?

¿A CELEBRAR QUÉ? ¿LA FRUSTRACIÓN DE UN FRACASO Y LA HUMILLACIÓN
PÚBLICA?

Directora: Yo estoy agotada...

X: ¿Vos, por qué? Pero si- - ... imaginate que hasta Cerito me dijo que iba a ir.

Este PEDAZO DE HIJUEPU- - -

Directora: ¿Disculpá?

No lo haga no lo haga no lo haga. respire inhale exhale cuente hasta diez exhale despacio inhale profundo. puta mano dejó de temblar. yaaaaa! aléjese. aléjese. aléjese

X: Digo, la noche es joven. Además, si vas, te puedo contar a profundidad qué me pareció, entre tragos y unas boquitas, después de reposar la obra. después de reposar la obra. reposar después la obra. después la obra reposar. reposar la obra. la obra de. reposar. obra. es joven. la noche es joven. qué me pareció. me pareció. la obra. qué?. este. unos traguitos. reposar la obra. la obra. reposar. traguitos. me pareció. si vas. unas boquitas. te puedo contar. la obra. la obra. obra.

Se lo juro que nunca en mi vida he sentido que la sangre me hierva y mi puño desea fervientemente reventarle la cara a alguien como en este momento. Cállese ya, cállese por favor. Contrólese, cálmese, usted no puede, no, no puede- - -

Directora: No, no puedo.

X: ¿Dónde vivís?

¿O sí puedo? Tal vez si salimos de aquí sea mucho más fácil dejarlo tirado, escapar y seguir quedando libre, sin culpa alguna, no hay testigos, no sucedió nada.

Directora: ¿Cómo?

X: Sí, vos, que dónde vivís. Digo, para acompañarte.

La Avenida 32 a esta hora está completamente sola siempre, no hay cámaras que den a ese ángulo, sólo tenemos que caminar cuatro cuadras, nada más, soportar 5 minutos de charla superflua y listo- - - no, ya. Pare. Salga. Sola.

Directora: Lejos.

X: ¿Dónde?

Es que ve, una intenta no atentar contra la vida, pero existen insufribles personas robándole oxígeno al planeta Tierra, que llegan a una pidiendo a gritos que.... ¡Ahhhhh, maldita sea!

X: Te invito a una birra nada más y te paso dejando.

OH re malparido.

Directora: ¡Que no!

Pareciera que todo va en cámara lenta cuando una es controlada por la ira pero qué bien se siente desatar toda la furia en un impulso que arrebatando atentando contra la integridad física de este necio, insensato, cretino, qué suave y deliciosa se siente la quijada, tan satisfactorio el sonido, los segundos congelados durante esa caída tan merecida, bella y roja, ¡finalmente te callás!

Mierda. mierda mierda mierda mierda por qué hacen un proscenio tan alto jueputa mierda mierda mierda no está despertándose qué picha no no no no no no no fue tan fuerte no no él. él. fue solo un puñetazo seguro no está pasando no no no no. no es real. levántese coño!!!!!!

Todo se comienza a desvanecer, como si estuviésemos viendo a través de un vidrio empañado. X comienza a tomar la forma de Angélica, el escenario se achica, el espacio va mutando ahora a un cuarto, ¿cuartucho?, muy pequeño, un tanto asfixiante, quizá un sótano, no lo sabemos con certeza.

Angélica: ¿Dónde lo dejaste?

Silencio.

Angélica: ¿Tenés las llaves?

Silencio.

Angélica: Respondéme algo por Dios Li- - -

Directora: En el bulto. No vamos a ir.

Angélica: Sos una cobarde, aparentadora y falsa de MIERDA. SÍ, COMO TE ENCANTA.

Directora: Sí.

Angélica: No tenés agallas para hacer lo que vos querés nunca.

Directora: Está bien.

Angélica: ¿Por qué no hiciste la obra que realmente querías?

Directora: No sé.

Angélica: Porque no te atrevés.

Directora: Ajá.

Angélica: Muy fácil hacer lo que quieren ver.

Directora: No.

Angélica: Pero no podés suponer que eso es lo que les gusta tan siquiera.

Directora: Mjm.

Angélica: Por todos lados vas a salir en desventaja. Entendélo, nunca vas a poder tener el control de todo.

Directora: Yo sé.

Angélica: ¡No!, porque creés que nadie quiere ver tu obra, la que anhelas, con la que estás obsesionada, por la que no dormís y ma- - -

Directora: Calláte.

Angélica: Por eso no la podés hacer.

Pausa.

Angélica: ¿Fuiste la última en salir?

Directora: Sí.

Angélica: ¿Cerraste, no quedaba nadie? Por
favorescuchámeteeestoyhablandoestonoesunjuegoentendésladimensióndeloquehicisteporserunainf
antilcaprichosaquenosabcómlardarcn eidan abadeuq on etsarrec

Directora: En la butaca.

Angélica: ¿Qué?

Directora: Primera fila, sentado.

Angélica: ¿A qué hora?

Directora: No sé.

Angélica: Sinopensásponerdetupartemevoyalargaryamismoytede jopudriéndoteenlaestupidezquees
tárodeandotedesdequeempezasteconeserollodelo- - -

Directora: ¡Sí, sí, es eso!

Angélica: ¿De lo posdramático?

Directora: Voy a escribir la obra en honor a X.

Angélica: ¿Y el cuerpo?

Directora: Lo cremamos. En escena.

CONTINUARÁ...

