

UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN, DOCENCIA Y EXTENSIÓN ARTÍSTICA
ESCUELA DE DANZA
MAESTRÍA PROFESIONAL EN DANZA CON ÉNFASIS EN COREOGRAFÍA

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DEL PROCESO DE CREACIÓN
COREOGRÁFICA DE A GALLO LIMPIO PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA PROFESIONAL EN DANZA CON ÉNFASIS EN COREOGRAFÍA

NORA COSME APARICIO

PRIMER TRIMESTRE 2025

Sobre la autora

Nací en Panamá, en un pueblo pequeño llamado Santiago de Veraguas, donde la danza no era destino, sino hallazgo. La encontré sin buscarla, como se encuentra el agua en medio del desierto, o el fuego en una noche de frío.

Mi camino en la danza no ha sido lineal ni previsible. He llegado hasta aquí empujada por preguntas, por contradicciones, por la necesidad profunda de encontrar una manera de estar en el mundo sin tener que fingir.

Desde la escena, intento hablar con honestidad. Hablar de lo que duele, de lo que resuena, de lo que se esconde. Creo que el arte tiene el poder de decir lo que a veces no puede decirse de otra forma. No separo mi vida de lo que creo. Todo lo que me atraviesa mis dudas, mis preguntas, mi historia, mi cuerpo entra en mi coreografía. Fue la danza, junto a las vivencias, quien desarmó pieza por pieza lo aprendido, para reconstruirme desde un lugar más honesto, más propio.

Veo en el arte un lugar de verdad. Un espacio donde la contradicción, el caos, la ternura y la rabia pueden convivir sin disfraz. Donde lo frágil tiene valor. Donde el error no se esconde, sino que se honra como parte del camino.

Mi arte es como una memoria encarnada. Es un intento de mirar el proceso sin maquillajes. De nombrar lo que dolió, lo que se transformó, lo que aún late. Porque en mi historia, la danza no ha sido un medio para llegar a otro lugar. Ha sido el lugar.

Dedicatoria

A mis padres, Rafael Cosme y Noris de Cosme, por estar siempre, por no dudar en apoyarme y sostenerme en cada paso con paciencia y amor.

A mis abuelos, Eleuterio Aparicio y Delfina Batista, quienes con todo su amor y cariño guiaron mi caminar desde pequeña y jamás han dejado de hacerlo.

A Nala, ese ser que llegó a mi vida para enseñarme la importancia del descanso, para recordarme la ternura en los días agitados y regalarme alegría cada día con su presencia.

A mi preciosa Yara, por ser el ángel que trajo a Nala a mi vida y que jamás podré olvidar.

Índice

Sobre la autora.....	ii
Dedicatoria.....	iii
I. Introducción	6
II. Detonadores socioculturales y artísticos del proyecto artístico.....	7
2.1. Caracterización individual de los detonadores socioculturales que motivaron el proceso creativo.....	7
2.2. Caracterización individual de los detonadores artísticos que motivaron el proceso creativo	10
2.3. Síntesis de las bases técnicas de la experiencia desarrollada	13
2.4. Síntesis de los procesos de gestión y producción artística	16
III. Recuperación de la experiencia	20
3.1. Objetivo:.....	20
3.2. Objeto:	20
3.3. Eje:.....	20
3.4. Experiencia:	20
Fase 1. Viejo corral	21
Fase 2. Plumas sin vuelo	26
Fase 3. Cresta erguida	28
Fase 4. Cacareo al amanecer	33
IV. Análisis de la experiencia: Análisis crítico del registro y reordenamiento de la experiencia..	35
4.1. Desarmarse en el umbral.....	36
4.2. Mirar el caos de frente	44
4.3. Cuando el gallo se reconoce	51
4.4. Crear desde la verdad del cuerpo	64
V. Principales hallazgos	70
5.1. Hallazgos colectivos.....	70
5.2. Hallazgos individuales de las personas que participaron.....	74
5.3. Hallazgos técnicos	80
VI. Estrategia de comunicación y divulgación.....	85
VII. Referencias bibliográficas	88
Anexos	91

Anexo A: Consentimiento informado por intérpretes	91
Anexo B: Consentimiento de uso de imagen por intérpretes	103
Anexo C: Consentimiento de uso de imagen por diseñador sonoro	106
Anexo D: Consentimiento de uso de imagen por guitarrista.....	107
Anexo E: Imágenes de ensayos realizados a inicios del año 2025.....	108
Anexo F: Fotos oficiales de <i>A gallo limpio</i> para promoción de publicidad	111
Anexo G: Diseño gráfico de afiches para la muestra del evento especializado	114
Anexo H: Fotos del ensayo general del evento especializado	116
Anexo I: Fotos del día de la muestra del evento especializado.....	118
Anexo J: Enlace del programa de mano de <i>A gallo limpio</i>	124
Anexo K: Carta de revisión filológica.....	125

I. Introducción

Cuando el gallo canta, algo despierta.

La creación de una obra escénica no siempre parte de una idea clara ni de una estructura previamente pensada. A veces, el impulso nace desde el desacomodo, desde el cuerpo que no encaja, desde el deseo urgente de comprenderse en medio del movimiento. *A Gallo Limpio* surgió desde ese lugar: un cruce entre el dolor de no saber, la necesidad de resistir y la posibilidad de crear un lenguaje que no solo expresara, sino que también habitara lo vivido.

Esta sistematización no pretende ser una reconstrucción lineal de lo sucedido, sino una cartografía sensible de un proceso de transformación. A través del análisis de la experiencia recuperada y descrita de esta obra, se propone comprender cómo el cuerpo, el pensamiento, la emoción y la memoria se han entrelazado para dar forma a un discurso coreográfico propio, situado y honesto, en donde finalmente encontrara una forma genuina de decir “estoy aquí”.

La figura simbólica del gallo con su cresta erguida, sus plumas alborotadas, su grito desafiante y su destino marcado por la confrontación se convirtió en metáfora central del proceso. A través de ella, se canalizó una serie de imágenes, sensaciones, resistencias y deseos que iban más allá del movimiento: hablaban de poder, fragilidad, jerarquía, cuerpo, voz, muerte y transformación.

A lo largo del documento, se combinan el relato subjetivo con marcos teóricos como el constructivismo, la pedagogía de la pregunta y del error, la teoría crítica y la dialéctica del amo y el esclavo.

La sistematización se organiza en siete capítulos que abordan los detonadores socioculturales y artísticos, la recuperación de la experiencia, su análisis crítico, los hallazgos colectivos e individuales, la estrategia de divulgación, las referencias bibliográficas y los anexos. Más que una reconstrucción lineal, este trabajo es un mapa encarnado de lo transitado, donde la coreografía se convierte en un reflejo vital de quien la creó. Como el canto del gallo, esta obra anuncia una existencia que, después de la noche, elige afirmarse con voz propia.

II. Detonadores socioculturales y artísticos del proyecto artístico

2.1. Caracterización individual de los detonadores socioculturales que motivaron el proceso creativo

El proceso creativo de *A Gallo Limpio* estuvo atravesado por una fuerte carga simbólica que fue emergiendo lentamente desde lo más íntimo hasta lo colectivo. La obra no nació solo de una búsqueda artística o técnica, sino de un cúmulo de inquietudes que resonaban en el cuerpo, en la mirada y en la memoria. Cada gesto, cada sonido, cada imagen en escena se fue cargando de sentido al entrar en contacto con un entorno social y cultural lleno de tensiones, contradicciones y potencias. Lo que al inicio parecía ajeno, como las peleas de gallos o la violencia ritualizada, comenzó a hacerse cercano, incluso, urgente. Esta sistematización busca abrir el proceso desde adentro, compartiendo no solo

lo que se hizo, sino también lo que se sintió, lo que transformó y lo que sigue latiendo en el cuerpo aún después de la presentación de la coreografía.

Uno de los detonadores socioculturales más densos y persistentes que atravesaron la creación de *A Gallo Limpio* fue la confrontación entre poder y resistencia, inspirada en la dialéctica del amo y el esclavo de Hegel. Esta noción filosófica, lejos de quedarse en lo teórico, ofreció una clave para mirar cómo se configuran las relaciones sociales: el amo solo se realiza en la medida en que el esclavo lo reconoce, y el esclavo, a su vez, desarrolla su conciencia a través del trabajo y la lucha por liberarse. Esta tensión se refleja en muchos contextos cotidianos, donde el reconocimiento del otro, su voz, su historia, su cuerpo sigue siendo negado o condicionado. En la obra, esta dialéctica se convierte en una pregunta central: ¿quién domina a quién?, ¿quién es visible?, ¿quién tiene el derecho a ser?

En este marco, las peleas de gallos se revelaron como una metáfora cruda pero poderosa para hablar de las formas ritualizadas de la violencia. En estos espectáculos, ampliamente conocidos en comunidades rurales, dos animales son preparados, exaltados y expuestos a un combate que solo terminará con la derrota o la muerte de uno de ellos. Más allá del rito, lo que se pone en escena es una forma de entretenimiento construida sobre el sufrimiento ajeno. En *A Gallo Limpio*, esta imagen se resignifica para hablar de los seres humanos que también son empujados a enfrentarse en la vida laboral, en la competencia por recursos, por reconocimiento, por espacio como si estuvieran atrapados en un sistema donde solo uno puede quedar en pie.

Desde esa perspectiva, la obra se enlaza con reflexiones profundas sobre la desigualdad y la explotación. Hay cuerpos que históricamente han sido puestos al servicio de otros: para trabajar la tierra, para entretener, para obedecer. Esta herencia de exclusión no solo ha dejado cicatrices materiales, sino también simbólicas. Es por ello, que, esta coreografía no busca representar a las víctimas ni a los opresores de forma directa, sino exponer las lógicas que sostienen esa estructura: la necesidad de someter al otro para validarse, el uso de la violencia como herramienta de control, la romantización de la brutalidad cuando esta se vuelve costumbre o tradición.

Pero al mismo tiempo, la obra abre un espacio para pensar en la lucha por el reconocimiento, la cual debe ser entendida como un deseo profundo y legítimo de existir con dignidad, de ser visto (a) y nombrado(a) fuera del margen. Este derecho a estar, a ser, no es una concesión: es una exigencia política y poética. Por eso, *A Gallo Limpio* se articula también como un acto de resistencia simbólica, donde los cuerpos en escena no solo muestran el conflicto, sino que se afirman en su presencia, en su derecho a moverse, a habitar, a contar otras formas de existencia.

La violencia, en este contexto, aparece como una constante que atraviesa las relaciones sociales, pero que no siempre se manifiesta de forma directa. A veces es física, otras veces estructural, emocional, simbólica. En la obra, esa violencia se tensiona desde distintos ángulos: se expone, se ironiza, se retuerce. El uso de la ironía resulta clave para subvertir los discursos tradicionales del poder. Introducir el absurdo, el humor, la

interrupción, permite romper con la solemnidad de la escena y dejar al descubierto lo absurdo de ciertas lógicas que han sido naturalizadas.

Finalmente, la muerte se presenta no como un cierre dramático, sino como parte de un ciclo más amplio en el que todo final contiene también una posibilidad de renovación. En muchas culturas rurales, la muerte no representa una ruptura definitiva, sino un paso necesario dentro del ciclo de la vida, la cosecha y el tiempo. En la dramaturgia de *A Gallo Limpio*, este sentido se manifiesta de forma simbólica, especialmente a través de la figura del campesino y del maíz, que al final de la obra se convierte en un signo ambivalente: memoria de lo perdido, pero también semilla de lo que podría venir.

2.2. Caracterización individual de los detonadores artísticos que motivaron el proceso creativo

El proceso creativo de *A Gallo Limpio* se fue tejiendo a partir de diversos detonadores artísticos que no solo activaron la creación de escenas, cuerpos y gestos, sino que también ofrecieron un horizonte poético desde el cual mirar y construir la obra. Estos detonadores fueron imágenes, ideas, textos y sensaciones que aparecían como intuiciones y que, poco a poco, se convirtieron en brújulas del proceso. A través de ellos, fue posible configurar un lenguaje coreográfico cargado de metáforas y tensiones donde lo visible y lo oculto dialogan en cada escena.

Uno de los primeros impulsos creativos provino de la escritura y la lectura. La obra se construyó sobre una dramaturgia fragmentada, nutrida por textos filosóficos, relatos

literarios y experiencias personales que se hilaban casi como una constelación más que como una línea narrativa. La lectura de Hegel y su dialéctica del amo y el esclavo no solo resonó en los detonadores socioculturales, sino que también ofreció una estructura dramática desde la cual la escena fue pensada como campo de tensión. A esta base se sumaron anécdotas recogidas en el entorno rural, descripciones de peleas de gallos, frases sueltas escritas en el cuaderno de ensayo. Todo ese material fue tomando forma no de manera literal, sino como materia poética que habitaba los cuerpos y los silencios.

La pelea de gallos, como símbolo central, marcó con fuerza el lenguaje visual y físico de la obra. Este detonador se exploró desde múltiples ángulos: no solo como imagen, sino como ritmo, sonido, estrategia. El comportamiento animal, sus movimientos abruptos, los gestos de ataque, defensa y repliegue inspiraron secuencias físicas donde el cuerpo se volvía alerta, afilado, casi coreografiado por instinto. A través de estos códigos, se desarrolló un lenguaje de movimiento que alternaba entre la contención y la explosión, lo lineal y lo quebrado, lo feroz y lo frágil. En cada gesto de confrontación latía la pregunta por la supervivencia, por el derecho a ocupar un lugar.

El diseño sonoro fue otro detonador que enriqueció la experiencia sensorial de la obra. Se incorporaron ruidos que evocaban el ambiente visceral de una gallera: el bullicio del público, el choque metálico de las cucharas, los silbidos, los cacareos. Estos sonidos no acompañaban al movimiento, sino que lo tensionaban, lo amplificaban, lo interrumpían. A ellos se sumaron fragmentos de música ranchera que no solo aportaban color local, sino

que también reforzaban la teatralidad y la carga simbólica de la escena, abriendo un espacio donde la tradición se encontraba con la parodia, lo serio con lo absurdo.

Uno de los detonadores más sugerentes fue el uso de la ironía como dispositivo escénico. Lejos de representar la lucha de poder de forma solemne, se buscó desestabilizar los relatos dominantes a través del humor sutil, el juego con lo grotesco y la inversión de roles. En distintos momentos, lo trágico se convertía en comedia, lo heroico en absurdo. Esta ironía permitía generar distancia crítica, romper expectativas y colocar a la persona espectadora en un lugar incómodo, pero fértil, desde el cual preguntarse sobre lo que se estaba viendo realmente. El humor no funcionó como alivio, sino como herramienta para evidenciar las lógicas de control, sumisión y repetición.

En este universo escénico de tensiones y símbolos, emergió con fuerza un tercer personaje: el campesino, figura enigmática, inspirada en el arte surrealista. Su presencia fue un gesto de interrupción dentro de la lógica del enfrentamiento, una especie de parábasis que interrumpe la acción para instalar otra mirada. El campesino no tiene una función definida, simplemente existe y es. Aparece y desaparece, porta objetos que remiten al mundo rural un sombrero, un machete, un horquillero con maíz y habita el espacio escénico desde la interrupción, la ironía y la extrañeza.

Este personaje se convirtió en uno de los detonadores artísticos más complejos, porque condensa múltiples sentidos sin nunca fijarse en uno solo. El machete que lleva no solo remite al trabajo del campo, sino que sugiere también resistencia, defensa, amenaza.

El maíz en el horquillero, que aparece en la escena final, adquiere un carácter ritual, como si se tratara de una ofrenda o por otro lado adquiere un sentido irónico, al alimentar algo muerto. Así, la figura del campesino abre una puerta hacia lo simbólico, lo ambiguo, lo no resuelto. Su forma de estar en escena a veces cómica, a veces inquietante pone en escena la linealidad del relato y refuerza la idea de que lo real también está hecho de lo extraño, lo fragmentado, lo no dicho.

Los detonadores artísticos de *A Gallo Limpio* ofrecieron el andamiaje poético y conceptual desde el cual fue posible imaginar y construir una obra cargada de significados. Cada gesto, cada silencio, cada elemento visual o sonoro fue trabajado con la intención de abrir múltiples capas de lectura. La obra no buscó imponer una narrativa cerrada, sino activar resonancias: invitar a observar con otros ojos, a escuchar con atención los ecos del poder, la resistencia, la ironía y la fragilidad que habitan en los cuerpos.

2.3. Síntesis de las bases técnicas de la experiencia desarrollada

El desarrollo de *A Gallo Limpio* estuvo sostenido no solo por detonadores artísticos y socioculturales, sino también por un conjunto de detonadores técnicos que permitieron traducir esas ideas y símbolos en una experiencia coreográfica. La obra encontró su forma a través de decisiones vinculadas a la composición coreográfica, el entrenamiento físico, el uso del espacio y la construcción visual y sonora del universo escénico. Estos elementos no fueron añadidos al final del proceso, sino que se incorporaron desde el inicio como herramientas esenciales para modelar el lenguaje corporal y dramático de la pieza.

El proceso de creación se abordó desde una metodología de trabajo basada en la improvisación, la exploración del espacio escénico y sonoro y la composición por escenas. Lejos de una lógica coreográfica cerrada, se optó por una estructura abierta en la que cada intérprete pudiera habitar el discurso de la obra desde su propia corporeidad. Para ello, se combinaron ejercicios de improvisación guiada, patrones repetitivos, fragmentación narrativa y análisis audiovisual. Esta metodología permitió afinar la relación entre cuerpo y símbolo, así como construir una dramaturgia física que se sostiene en la tensión, el desequilibrio y la presencia constante del conflicto.

Algunas herramientas técnicas específicas permitieron consolidar esta búsqueda. La improvisación guiada, por ejemplo, funcionó como detonador para descubrir calidades de movimiento asociadas a la metáfora de la pelea de gallos: la vigilancia, el ataque, la retirada, el salto repentino. El intérprete y la intérprete trabajaron con consignas que permitían la activación de dinámicas de tensión y oposición, explorando tanto la animalidad como la contención. A partir de este material surgieron secuencias que luego se sometieron a procesos de repetición y variación, modificando velocidad, dirección, intensidad y cualidades dinámicas, para dar forma a escenas cargadas de sentido.

Se incorporaron también recursos como el canon coreográfico, que permitió desfasar las acciones en tiempo y espacio, generando simultaneidades cargadas de tensión. Esta decisión técnica no solo organizó el movimiento, sino que también aportó al discurso: en una obra donde el conflicto nunca se resuelve y los roles cambian constantemente, el desfase se volvió una metáfora escénica de la inestabilidad del poder.

Otro recurso importante fue la interrupción del movimiento, misma que está inspirada en figuras retóricas como la parábasis. En distintos momentos de la obra, la acción se detiene o se desvía hacia lo absurdo, introduciendo elementos de ironía y ruptura. Estas interrupciones, cuidadosamente ensayadas, fueron claves para desarticular las expectativas narrativas del público.

En paralelo a estas decisiones compositivas, el entrenamiento físico de las dos personas intérpretes fue concebido como parte integral del proceso técnico. Se incluyó trabajo con la fatiga, buscando que el agotamiento físico no fuera un límite, sino parte del contenido expresivo. En estas prácticas, el cuerpo ya no solo ejecutaba movimientos: encarnaba estados, sensaciones, memorias.

El espacio escénico fue concebido como un territorio de confrontación. La disposición de los cuerpos, los trayectos y las relaciones espaciales no fueron neutros: se diseñaron con la intención de asemejarse a la forma y espacio de una gallera, para visibilizar la lucha por el control, el desplazamiento del poder, la exclusión o el encierro. Se exploraron diagonales agresivas, círculos de enfrentamiento, zonas de cercanía extrema y otras de aislamiento, inspiradas en los patrones de comportamiento de los gallos, pero también en la lógica de los rituales sociales de competencia y dominación.

En esta misma línea, el diseño de iluminación operó como un detonador técnico y simbólico, construyendo atmósferas que oscilaban entre la exposición total y el enigma. A

través del uso de colores como el morado, el azul o el rojo, y de recursos como el humo, la luz acentuó la ironía, la tensión y la fatalidad del conflicto. En ciertos momentos, iluminó con crudeza; en otros, sostuvo el misterio, funcionando como una mirada que interpela y una presencia que impone. Estos recursos técnicos no solo enriquecieron la escena, sino que profundizaron el discurso visual de la obra, permitiendo que lo técnico y lo poético convivieran en una misma lógica compositiva.

2.4. Síntesis de los procesos de gestión y producción artística

El proceso de gestión y producción artística de *A Gallo Limpio* fue concebido como una parte logística. Desde sus primeras etapas, la planificación y la toma de decisiones fueron abordadas con la intención de sostener no solo la viabilidad del proyecto, sino también su coherencia poética y su calidad escénica. La gestión no fue un acto aislado, sino un entramado de acciones, vínculos y estrategias que permitieron hacer posible la obra en todas sus dimensiones: desde el ensayo hasta la función, desde la idea hasta la circulación.

Uno de los pilares fundamentales fue la búsqueda de financiamiento y apoyo institucional, sin el cual no hubiera sido posible materializar la obra. En este sentido, fue clave la ayuda económica otorgada por el Consejo Central de Posgrado de la Universidad Nacional (UNA), mediante la convocatoria anual para estudiantes de posgrado. Este apoyo consistió en un aporte mensual de ₡250.000 colones (\$500 dólares) durante los meses de septiembre a diciembre de 2024, condicionado al cumplimiento de requisitos académicos como matrícula de bloque completo, promedio ponderado de al menos 9.0 y regularidad en las obligaciones estudiantiles. Este respaldo fue esencial para destinar tiempo y recursos

a la creación, permitiendo sostener los ensayos, adquirir materiales y cubrir parte del equipo técnico y artístico involucrado.

Uno de los logros más significativos del proceso fue la conformación de un equipo interdisciplinario de trabajo, conformado por personas provenientes de diversas áreas artísticas y académicas, cuya colaboración aportó profundidad, sensibilidad y saber técnico a cada parte de la propuesta. El diseño de iluminación estuvo a cargo de una persona con una trayectoria sólida en el diseño lumínico desde los años noventa. Su experiencia permitió concebir la luz como un elemento dramático activo, en estrecha sintonía con las escenas, los símbolos y los estados emocionales de la obra.

El diseño sonoro fue compuesto por Deikel García, estudiante graduando de la Escuela de Música de la UNA, contactado por recomendación de uno de los intérpretes de la obra. Su trabajo aportó una sonoridad envolvente y tensa, que dialoga con la corporeidad de los intérpretes y sostiene el carácter colorido y profundo. A su vez, la participación de la guitarrista Rosa Matos profesora del curso de Música y Movimiento de la Maestría Profesional en Danza sumó una dimensión viva y presencial al universo sonoro. Esta colaboración se gestó a partir de experiencias previas compartidas en el contexto académico y se consolidó en escena con un carácter íntimo y simbólico.

El registro audiovisual y el diseño gráfico fueron realizados por una persona recomendada por colegas de la maestría. Su trabajo no solo se limitó a la documentación, sino que implicó una lectura estética y conceptual de la obra, materializada en las

estrategias de difusión en redes sociales. El diseño de vestuario fue realizado por diferentes personas, recomendados a través de la intérprete y el intérprete. Sus aportes permitieron dar forma visual a los personajes, cuidando la relación entre lo simbólico, lo funcional y lo identitario. El maquillaje y peinado estuvo a cargo de una maquilladora profesional recomendada por personas cercanas a la maestría, quien aportó precisión estética y coherencia con el lenguaje visual general de la obra.

En cuanto al soporte institucional, se contó con el acompañamiento de una persona productora de la Escuela de Danza, quien brindó un apoyo clave en diversas áreas de la gestión. Su colaboración fue fundamental tanto en la coordinación de préstamos de equipo con la Escuela de Música de la UNA facilitando elementos como micrófono, silla y bafle como en el conocimiento de la estructura académica institucional para la circulación de información. Gracias a su guía, fue posible diseñar una estrategia de difusión interna que incluyó la distribución de afiches, invitaciones formales y publicaciones a través de canales oficiales, ampliando así el alcance del proyecto dentro de la comunidad universitaria y artística.

También fue fundamental la colaboración de la técnica de luces del Teatro Atahualpa del Cioppo, quien acompañó de cerca el proceso de montaje: moviendo, ajustando y probando luces durante los ensayos generales, las pruebas técnicas y la muestra final, trabajando en articulación con el diseñador de iluminación.

Además, el proceso contó con el acompañamiento cercano y comprometido de la persona tutora y personas lectoras quienes siguieron de forma atenta cada una de las etapas del proyecto, aportando observaciones valiosas sobre los aspectos técnicos, artísticos y metodológicos que se fueron trabajando. Sus miradas sostenidas y generosas fueron clave para afinar detalles del proceso sin perder de vista su integridad. Estuvieron presentes no solo desde lo académico, sino también desde lo humano, ofreciendo un acompañamiento sensible, disponible y afectivo, que permitió transitar este proceso sin sentirlo en soledad. Su presencia atenta, cercana y crítica fue un sostén fundamental en la dimensión emocional, creativa y reflexiva del proyecto.

La producción de *A Gallo Limpio* fue, en sí misma, un ejercicio de gestión integral, sostenido por la autogestión y el trabajo colectivo. Cada tarea, cada vínculo y cada decisión por pequeña que fuera fue comprendida como parte de un entramado que hizo posible que la obra llegara a escena con solidez y sentido. En este proceso, la gestión no se separó de la creación: la atravesó, la sostuvo y le dio forma desde lo cotidiano, lo institucional y lo humano.

III. Recuperación de la experiencia

3.1. Objetivo:

Analizar los senti-pensares que emergieron durante el proceso formativo de la Maestría y los puntos de inflexión surgidos en la creación coreográfica para la comprensión reflexiva y crítica de las decisiones artísticas.

3.2. Objeto:

El proceso creativo coreográfico de *A gallo limpio*, desarrollado con bailarines del bachillerato en Danza de cuarto año y un estudiante graduando de la Maestría Profesional en Danza de la Universidad Nacional de Costa Rica, durante el 2023-2025.

3.3. Eje:

¿Cuáles fueron los puntos de inflexión que influyeron en las decisiones del diseño artístico?

3.4. Experiencia:

Esta recuperación de la experiencia es, en sí misma, un cuerpo que recuerda, que siente y que abre paso a los territorios internos y externos de la persona creadora. Un espacio donde problematizar se vuelve inevitable: cuestionar lo hecho, lo sentido y lo pensado para descubrir los caminos que dieron forma a cada decisión artística.

La experiencia se articula en cuatro fases que, aunque presentadas de forma secuencial, se entrelazan y retroalimentan constantemente. Cada fase representa un territorio de exploración donde el cuerpo, la memoria y la reflexión crítica dan forma al proceso creativo. En el transcurso de cada una de estas fases, emergen puntos de inflexión que marcan giros significativos en la experiencia: momentos de quiebre, revelación o transformación que movilizan nuevas comprensiones y orientan el rumbo del proceso.

Fase 1. Viejo corral

El primer punto de inflexión comenzó desde el mismo instante en que inició la maestría. No partía desde un vacío, sino desde un cuerpo con estructuras ya construidas, con senti-pensares consolidados sobre su experiencia en la danza y en su vida personal. El migrar a un nuevo país siendo joven panameña, el miedo frente a un nuevo reto y cómo asumirlo, además de la inmersión en un lenguaje coreográfico desconocido, la situaron en una zona de incertidumbre. Era como estar frente a un espejo sin reflejo, intentando reconocer una imagen que aún no se había revelado.

El choque con esta nueva realidad se manifestó como ruido externo, dudas constantes y una sensación de desarraigo: el sentir y saber que estaba en un espacio completamente desconocido, donde no tenía mucha experiencia del lenguaje contemporáneo de este nuevo país. No se sentía parte del grupo académico y, sobre todo, comprendía que por primera vez después de varios años estaba en una posición de aprendiz, pero una aprendiz vulnerable ante todos estos cambios. Quien escribe estaba acostumbrada a entrar y salir del lenguaje contemporáneo, pero nunca sumergirse en él, pues prefería la

danza moderna. Saber que muy pocas veces había tenido la oportunidad de recibir clases de danza contemporánea que la empoderaran de este conocimiento en su cuerpo y en su mente, generaba miedo sobre quien sería ahora, sin conocimiento ni lenguaje. Ya no había una persona o docente a quién pudiera agradecer por sus conocimientos o talentos.

Durante el primer trimestre de maestría, se enfrentó al cuestionamiento profundo de su identidad y de su potencial, lo que generó un conflicto existencial presente desde el inicio del proceso. Sentirse completamente ajena a este lenguaje, sola en este nuevo país, sin encontrar su lugar en el espacio académico, y además percibir que no estaba agradando a sus compañeros (as) o docentes por la falta de experiencia, la llevó a preguntarse muchas veces si ese era realmente su lugar y si sería capaz de convertirse en coreógrafa de un lenguaje que no dominaba. Se preguntaba, sobre todo, cómo podría traducir en su cuerpo y mente desde un lugar de tanta inseguridad.

Las clases de expresión y composición I y II fueron impartidas por una persona docente de larga trayectoria en la creación y enseñanza del arte, quien, desde el primer día del primer trimestre, convirtió el salón de clases en un espacio de confrontación y cuestionamiento. El docente iniciaba las clases con preguntas, frases o definiciones de conceptos como las que aparecen en la bitácora del 6 de mayo de 2023, utilizada como un registro del proceso creativo “Yo le doy el ser a las cosas. Lo que sale es lo real. La intuición sensible: Solo yo sé lo que está allí” (Cosme, Bitácora de expresión y composición I, 2023). O en la bitácora del 20 de mayo de 2023 “Para proponer debo ser un sujeto de conocimiento

que conocerá el objeto de conocimiento. Debo tener capacidad de percibir” (Cosme, Bitácora de expresión y composición I, 2023).

Ante todo, lo que estaba sucediendo en su mente, lejos de ofrecer respuestas este curso abría nuevas incertidumbres y grietas. Removía imágenes enterradas en la memoria, traía de vuelta sensaciones que creía olvidadas, exponiendo la fragilidad del proceso en construcción. Sobre todo, ponía sobre la mesa cómo darle el ser a algo que veía como desconocido, que le resultaba muy abstracto, y la forma en que esa sensación de no saber la hacía sentir y pensar que no funcionaba para esta maestría. Las preguntas del docente pasaron a ser puntos de inflexión que resonaban más allá del estudio de la danza, filtrándose en lo cotidiano, en la forma de mirar el arte, en la relación con el propio pensamiento y los sentimientos:

¿Era posible confiar en el lenguaje que surgía sin juzgarlo?

¿Cómo caminar sin cargar con la culpa del tropiezo?

¿Cómo habito este espacio?

¿Cómo le doy el ser a algo que no conozco?

¿Quién soy ahora?

¿Cómo puedo percibir algo si no se hacerlo?

Escuchar al docente preguntar qué queríamos hacer en nuestras muestras coreográficas, era como armar un rompecabezas disparejo. Quien escribe se preguntaba: ¿Cómo hacer esto?, ¿Cómo saber qué quiero hacer si nunca he estado sumergida en un mundo en donde yo tome decisiones y estas sean buenas ideas? Se encontraba en una

posición de náufraga, donde pasaban las semanas y no lograba ubicarse dentro del lenguaje coreográfico contemporáneo. Esto la hacía sentir ajena, sin un lugar seguro desde donde mirar o comprender. Empezó a cerrarse en su propio cajón, buscando un lugar seguro, pero era muy difícil porque cada vez estaba menos permitido cometer errores y mucho menos no saber. En su mente se había construido por años la idea de que no saber estaba mal, que debía tener respuestas claras en su mente para así hacer felices a las demás personas y luego a sí misma.

Esta falta de criterio propio la llevó a una sensación de no existencia en el espacio artístico. Constantemente se sentía observadora, pero no parte del proceso. Intentaba mirar de lejos en las clases para ver si algo le llamaba la atención: de lo contrario, dejaba pasar los días para que esta sensación de extrañez desapareciera. Sin embargo, la constante comparación con sus compañeras y compañeros aumentaba la sensación de caos y frustración, ya que sentía que todas las personas tenían una ruta trazada, menos la persona creadora. La creencia de que debía saberlo todo la empujaba a un estado de ansiedad, donde el deseo de hacer y complacer se veía bloqueado por la imposibilidad de encontrar una manera de lograrlo.

En medio de esta confusión, la bitácora del curso, que comenzó a construirse desde el primer día de clases, emergió con el tiempo como un refugio. Se convirtió en una herramienta para senti-pensar, darle forma al caos y, a veces, simplemente dejar ideas escritas para ver si, posteriormente, al releerlas, algo se iluminaba en su mente. A través de estos escritos, la persona creadora podía registrar su conflicto, expresar su temor e

incertidumbre y, al mismo tiempo, observar que algo estaba pasando en su interior. Los textos fueron una bitácora del conflicto interno y una estrategia para ver desde otro ángulo el lugar donde tenía fija la mirada y su relación con el movimiento. La escritura, en ciertos momentos, permitió detenerse, reflexionar y darse cuenta de cómo el miedo y la resistencia estaban moldeando su experiencia, y cómo esto la hacía sentir estancada a nivel personal y artístico.

La incompreensión inicial hacia el lenguaje coreográfico llevó a la necesidad urgente de abrir el ver, abrir la mirada, para sentir que al menos encajaba dentro del grupo, de sentir que estaba avanzando. No se trataba solo de entender con la mente, sino de dejar que el cuerpo fuera atravesado por la experiencia. Tuvo que reconocer que debía cambiar su manera de sentir y pensar y enfrentarse a la incomodidad de lo desconocido, aceptar que el proceso no ofrecía respuestas inmediatas.

Esta apertura supuso un cambio profundo. Abandonar la posición segura de espectadora significaba convertirse en un sujeto de conocimiento, un proceso que generó angustia porque el cuerpo comenzaba a moverse, pero la mente aún dudaba. Se abrió un espacio de contradicción donde lo nuevo se resistía a ser comprendido y, sin embargo, empezaba a sentirse. En este punto de inflexión, la exploración no se trató solo de comprender un nuevo lenguaje, sino de permitir que emergiera una respuesta propia.

Fase 2. Plumas sin vuelo

La duda de encontrar un lugar propio en clases persistía, pero ahora no solo habitaba el cuerpo, sino que reclamaba un espacio en la mente. No fue hasta el segundo trimestre de maestría que comenzó a sentir y pensar que, si quería ver un cambio, primero tenía que ver que mirar qué estaba sucediendo en su mente. Había tantas dudas sobre quién era ahora, sobre cómo llevar esta maestría, tantos miedos de no agradar a las demás personas y ser rechazada y se preguntaba por qué todo eso estaba emergiendo justo ahora, en medio de este proceso formativo. El deseo de escucharse por primera vez por encima de la opinión de otras personas y no saber cómo hacerlo, la llevó a reconocer que no bastaba con observar el caos desde lejos; había que mirarlo de frente y asistirlo. Por ello sintió la necesidad de pedir ayuda y comenzó a asistir a sesiones de terapia psicológica una vez por semana. Este acto representó no solo la búsqueda de respuestas, sino la necesidad de comprenderse desde otro lugar.

Hablar sobre la historia de su vida, poner en palabras el desorden interno y tratar de encontrar conexiones entre el pasado y el presente se volvió parte de los puntos de inflexión del proceso creativo. Aunque al inicio no pareciera estar directamente relacionado con la danza, se convirtió en un puente entre la danza y la vida: un intento por comprender por qué ciertas preguntas dolían tanto en estas clases de expresión y composición y por qué, aunque el cuerpo buscaba moverse, algo en su interior lo contenía.

Desde la distancia, el caos se veía más grande, y tratar de desentrañar su origen resultaba abrumador. Sin embargo, este proceso de introspección permitió reconocer que

las preguntas no eran simplemente obstáculos, sino señales de puntos inflexión aún sin conectar, cubiertos de telarañas. La duda constante acerca de quién era ahora, de cómo integrarse en este nuevo país sin perder su esencia, y de cómo podía ser ella misma sin la necesidad de complacer a otros, se transformaron en el motor de su exploración. Por primera vez, la idea de que el error no era una condena, sino un aprendizaje comenzaba a abrirse paso como un nuevo punto de inflexión hacia la libertad creativa.

No se trataba solo de una crisis artística, sino de una crisis existencial. El arte, el cuerpo y la identidad estaban profundamente entrelazados. La búsqueda de respuestas en la danza se convirtió también en una búsqueda personal, en un intento por encontrar un lugar en el mundo desde el cual crear con autenticidad.

Las clases del curso de expresión y composición II comenzaron a adquirir un nuevo significado. Antes, la sensación de no saber generaba angustia y resistencia, pero ahora, las preguntas se convirtieron en detonantes de senti-pensares y de exploración. En la bitácora del 4 julio de 2023 se puede ver un reflejo, "El pensar en que mi pensamiento no era tan malo, sino que tengo que darle chance de ser malo, para que me ayude a crecer, a cuestionarme y aprender a caminar por primera vez, sin sentir culpa del golpe" (Cosme, Bitácora de Expresión y composición I, 2023).

Apareció entonces una nueva forma de sentir y pensar propio: un nuevo punto de inflexión, como reconfiguración de su voz interna. Antes, cada idea era puesta en duda, evaluada desde la comparación con otras personas, con la constante sensación de que su

conocimiento y comprensión del lenguaje coreográfico contemporáneo eran insuficientes. Pero, poco a poco, la persona que escribe comenzó a darse permiso de pensar sin juicio, sin la necesidad de validación externa.

El proceso de aprendizaje comenzó a verse como un caminar incierto, pero liberador, como una exploración donde el error y la duda no eran señales de fracaso, sino parte fundamental del crecimiento. Esta nueva perspectiva permitió que la persona creadora se asomara, poco a poco, a una ventana simbólica desde donde podía empezar a ver, aunque fueran borrosas sus decisiones, existía una nueva construcción en marcha.

Fase 3. Cresta erguida

Después de un largo camino de dudas, miedos y cuestionamientos, quien escribe comenzó a encontrar un espacio de mayor tranquilidad. Poner un pie en esta "casa" que antes se sentía ajena e incierta ya no generaba tanto miedo. Al contrario, se convirtió en un acto de confianza, un paso de fe hacia lo desconocido. Aunque todavía existían momentos de incertidumbre, el cuestionamiento sobre si debía o no atreverse a explorar dejó de ser una barrera. Ahora, simplemente quería hacerlo.

En su lugar, surgió una actitud de exploración, donde el acto de crear dejó de ser una obligación llena de expectativas externas y pasó a convertirse en un espacio de autenticidad.

Un punto de inflexión en este proceso fue el descubrimiento de la ironía y los tropos literarios como herramientas de exploración. Cuando este tema se presentó en clase, algo hizo click en la persona que escribe. La ironía se convirtió en una estrategia para repensar su propio proceso. Le permitió mostrar parte de su personalidad, transformar la incertidumbre en un recurso y cuestionar la lógica establecida dentro de la danza y el arte. Del mismo modo, los tropos literarios ofrecieron una estructura desde la cual podía jugar con el lenguaje del movimiento. La lógica, la gramática y la retórica se convirtieron en herramientas de creación.

De repente, encontró un espacio seguro desde donde podía jugar y experimentar sin el miedo a ser juzgada. La ironía, lejos de ser solo una figura retórica, se transformó en una vía de escape de la rigidez, un recurso expresivo que habilitaba el juego, el humor y una mirada crítica que la liberaba de la carga de la perfección. Bitácora 19 de noviembre de 2023: "Ironía (retórica/teoría literaria). Dentro de una línea narrativa, la ironía refleja lo que yo quiera hacer, además de que destruye la forma. Es como una autopista, donde hay muchas rutas". (Cosme, Bitácora de expresión y composición II, 2023)

Encontrar recursos que la hicieran sentir segura, porque formaban parte de su personalidad o de aprendizajes previos en su camino con la danza, le brindo confianza. Con el paso de los meses, la terapia, se volvió un espacio fundamental para reconocer que sus miedos provenían desde una histórica personal más profunda y aceptar que no estaba mal no saber. Participar en psicoterapias integrativas, con enfoque holístico, basado en mindfulness y el psicoanálisis, le permitió contar con herramientas conocidas y un espacio

seguro donde hablar lo que sentía y pensaba. Eso hizo que su caminar no se sintiera tan solitario.

El aula de clase, poco a poco, dejó de ser un espacio de validación externa y se transformó en un lugar donde podía habitar desde lo auténtico, sin la presión de estar "bien" o "mal".

A medida que se fortalecía la confianza en sí misma y en su propio proceso, la construcción del trabajo final dejó de sentirse como una carga o imposición. Encontrar una red de apoyo en compañeras y compañeros, y empezar a disfrutar las clases le permitió soltar la presión de seguir un esquema rígido o de encajar en un modelo establecido. Ahora, comprendía que, si algo le gustaba, entonces estaba bien. Poco a poco dejó de enfocarse en lo que creía que otras personas esperaban de ella, para comenzar a centrarse en lo que verdaderamente deseaba hacer, en lo que le daba alegría, aunque eso no fuera validado por otras miradas.

Bitácora 4 de julio de 2023: "¿Cómo mira la sociedad nuestro arte? La persona que escribe empezó a cuestionarse cómo miraba yo el arte y cómo lo miraban los demás. ¿Qué es lo que me gusta? ¿Qué lo que no me gusta? ¿Qué es lo que creo que no me gusta?" (Cosme, Bitácora de expresión y composición I, 2023).

El arte dejó de ser solo una cuestión estética o técnica para transformarse en un reflejo de su historia, de sus conflictos internos, de su memoria colectiva. La imagen ya no

era solo una representación visual, sino un síntoma: señal de lo que sobrevive o no en el tiempo.

En este contexto surge la Bitácora, 25 de enero de 2024: "Carta al niño: Me gustaría que mi espectáculo pudiera ser honesto sobre mi proceso creativo y mi búsqueda como persona, y que a la vez tenga esa dosis de locura e ironía." (Cosme, Bitácora de expresión y composición II, 2024)

Reconocer qué era lo que verdaderamente le gustaba, cómo era como creadora, qué la definía desde la honestidad sin la intervención de otras personas, fue un conjunto que le permitió construir una búsqueda personal desde un entorno genuino. No deseaba construir una coreografía para responder a expectativas externas. Deseaba que el espectáculo fuera un reflejo sincero de su proceso de autodescubrimiento y de sus senti-pensares, convirtiéndose en un punto de inflexión.

Al mismo tiempo, comenzó a definir elementos concretos que le interesaban incluir:

- Utilizar un texto como punto de partida para estructurar la narrativa del espectáculo.
- Incorporar la cámara de video y la pantalla en 2D para jugar con la percepción y la dimensión escénica.
- Usar la música como un elemento activo en la construcción del espectáculo.
- Trabajo en solos o en grupos reducidos, propiciando una exploración más íntima del movimiento y la relación entre los intérpretes.

- Integrar escenografía y elementos visuales para cambiar la percepción del espacio y la narrativa.
- Transmitir emoción sin caer en lo trágico o melancólico, incorporando momentos cómicos.

Además, había un deseo claro acerca de evitar caer en patrones preestablecidos o en la repetición de lo que la autora haría, sin poder darse la libertad de explorar sin prejuicio. La búsqueda de libertad en la exploración se volvió un principio central del proceso.

A medida que la coreografía fue tomando forma, se hizo necesario definir los elementos conceptuales que guiarían la propuesta. La persona que escribe, junto a sus compañeros, realizaron debates y lluvias de ideas para organizar las nociones que emergían en la creación.

Se formularon preguntas clave, como: ¿Qué existe en mi coreografía? Y ¿Quién existe en ella? Estas preguntas permitieron identificar conceptos esenciales como: en la coreografía existen: caminos vacíos, deseos/rechazos, conciencia, lucha por el poder o control, caos constante, oscuridad y sombras. También surgieron personajes: una persona con miedos y complejos, una persona dominante y amante del control, una persona escondida.

Estos elementos hicieron que el docente de *Expresión y composición* le preguntara como transformaría esos personajes desde un lugar real. Esto la llevó evocar la imagen de las peleas de gallos: una imagen que emergió durante el receso de la maestría, cuando tuvo la oportunidad de visitar una gallera en Panamá junto a sus amistades. Esa vivencia quedó instaurada en su memoria y se convirtió en la gran metáfora del conflicto: la lucha de poder y la fragilidad de los cuerpos enfrentados.

Al presentar esta idea, el docente estableció un vínculo con la dialéctica del amo y el esclavo, planteada por Hegel, sugiriendo que esta podría ser la verdadera búsqueda del proyecto: la relación de poder, la confrontación entre opuestos, la dependencia mutua entre dominador y dominado, siendo parte de uno de los grandes puntos de inflexión del proceso,

Esta perspectiva ofreció una nueva capa de profundidad al trabajo, permitiendo que la coreografía no solo explorara el conflicto físico, sino también el filosófico y psicológico de la identidad, el miedo y el deseo de control.

Fase 4. Cacareo al amanecer

Esta etapa final trajo consigo una revelación inesperada: sin darse cuenta, la persona creadora había construido una coreografía que reflejaba su vida, su sentir y su pensar. El acto de creación dejó de ser un ejercicio externo para convertirse en un espejo de su propio proceso de transformación. La idea de escucharse a sí misma, de darse el permiso de ser sin tener que justificarlo ante nadie, se convirtió en una fuente de paz y felicidad. Ser ella misma ya no se sentía como una carga o una culpa, sino como una liberación.

Este momento marcó un punto de inflexión en el proceso. Luego de tanta lucha con la incertidumbre, con la búsqueda de sentido, con el miedo al error o al juicio, emergió la certeza de que la coreografía estaba impregnada de su propia historia y, paradójicamente, eso fue lo que le dio solidez y autenticidad.

Con esta nueva perspectiva, los conceptos simbólicos que formarían parte de la coreografía comenzaron a definirse con mayor claridad. Fue en este momento cuando la imagen de las peleas de gallos cobró una fuerza definitiva, convirtiéndose en el núcleo central del discurso coreográfico.

Más allá de la teoría y los conceptos trabajados a lo largo del proceso, la bitácora demuestra que lo esencial ha sido la manera en que estas referencias se filtraron y atravesaron los senti-pensares de la persona que escribe. No se trataba solo de aplicar conocimientos adquiridos, sino de convertirlos en materiales vivos dentro de la creación coreográfica. El conocimiento dejó de ser una acumulación técnica para convertirse en experiencia encarnada, donde cuerpo, emoción y pensamiento se entrelazaban con coherencia y potencia.

La obra coreográfica no fue entonces un producto final, sino una síntesis sensible de un tránsito interior. Un gesto vital que dio forma a lo vivido y que encontró en el escenario un espacio de verdad.

IV. Análisis de la experiencia: Análisis crítico del registro y reordenamiento de la experiencia

La sistematización, entendida como una metodología que permite ordenar, comprender y resignificar la práctica vivida, se constituye en este proceso como una herramienta vital para reflexionar sobre los caminos recorridos en la creación coreográfica de *A Gallo Limpio*. Tal como señala Jara (2018), “sistematizar no es simplemente contar lo que se hizo, sino entender el porqué de lo hecho, desde dónde se actuó y qué sentido tiene ahora” (p.4). Esta sistematización, entonces, no busca narrar el proceso como una secuencia de pasos ordenados, sino como un camino de transformación que se tejió en el cuerpo, en la emoción y en el pensamiento de la autora. Porque este camino no fue una línea recta, sino más bien como el andar de un gallo desconcertado: picoteando la tierra en busca de sentido, agitando las alas sin saber aún si puede volar.

En medio de ese andar fragmentado, aparecieron, lo que aquí se nombra como puntos de inflexión: momentos que interrumpieron el curso de lo previsto, que exigieron detenerse, escuchar y tomar decisiones desde otro lugar. Como giros del cuerpo o cambios bruscos de dirección, estos puntos no solo afectaron la creación artística, sino también la forma de habitarse como persona creadora. Bolívar (2002) los nombra como “situaciones nodales en las que la experiencia se resignifica, se altera el rumbo o se profundiza el sentido de lo vivido” (p. 9), y en esta historia, fueron como espuelas invisibles que, al clavarse, obligaron a despertar.

Cada fase de este proceso fue habitada por estos quiebres. Algunos dolorosos, otros liberadores. Pero todos necesarios. Porque sin ellos, el gallo seguiría girando en círculos. Nombrar los puntos de inflexión es una forma de comprender el territorio recorrido, de mirar hacia atrás no para repetir, sino para entender. Y es también una forma de honrar lo que dolió y lo que se transformó. Porque a veces el verdadero canto nace justo después del silencio más largo.

4.1. Desarmarse en el umbral

Desde sus primeras etapas en la maestría, el recorrido creativo se convirtió en una travesía interna cargada de incertidumbres, resistencias y descubrimientos. Como plantea Larrosa (2003), “la experiencia no se tiene, se sufre y se piensa” (p.6). En *A Gallo Limpio*, el cuerpo no fue solo medio de expresión: se volvió terreno de tensiones, ecos del pasado y en preguntar sin resolver.

En este mismo sentido, la primera fase representa el territorio inicial del quiebre. Un antes y un después marcado por el choque entre lo que se era y lo que comenzaba a ser. Viejo corral simboliza esa estructura identitaria previa, tejida por certezas sobre cómo debía ser la danza, cómo debía actuar como creadora y persona, qué movimientos habitaban su cuerpo y qué esquemas le ofrecían seguridad. Desde niña, la autora se había acostumbrado a sostener su vida a través de esquemas claros. Su formación en la Licenciatura en Bellas Artes con énfasis en danza moderna en Panamá consolidó esa lógica: un cuerpo moldeado en lo conocido, una mente entrenada en la planificación, un lenguaje que no cambiaba.

La danza moderna era su hogar. Y, sin embargo, la vida, con sus giros inesperados, la llevó por otro camino. Por recomendación de antiguas docentes panameñas, conoció la posibilidad de estudiar una maestría en Costa Rica. La decisión de migrar, aunque cargada de ilusión, implicó también una ruptura. Ese “corral” que por años la había protegido dejó de ser refugio y comenzó a sentirse como límite desde el primer día. El cuerpo se enfrentó a códigos estéticos desconocidos. La mente, acostumbrada a sostenerse en lo familiar, se encontró en un territorio sin mapa. La migración no solo territorial, sino simbólica agudizó este quiebre: un país nuevo, sin conocidos, con un lenguaje coreográfico que no reconocía como propio. Las estructuras que antes la sostenían comenzaron a desmoronarse, y con ellas, la imagen de sí misma que durante años había sostenido.

La mirada de sus maestros (as), compañeras y compañeros, del entorno institucional empezó a pesar. No solo como juicio, sino como espejo donde no había reflejo reconocible. El espacio académico se sentía ajeno, incómodo y desestabilizante. Al principio, esa sensación era apenas murmullo. Pero pronto se convirtió en una verdad imposible de ignorar. Ahí se produjo el primer punto de inflexión: el reconocimiento de su fragilidad como condición inevitable para el aprendizaje.

El cuerpo ingresó en una zona de no saber. Ya no respondía a los códigos esperados. No traducía con fluidez. No encajaba. La experiencia de desarraigo fue también interna: se había perdido el lenguaje que sostenía su identidad artística. Lo que en apariencia era una dificultad técnica o académica, en realidad era una crisis existencial. Surgían preguntas que dolían: ¿quién soy ahora que no entiendo?, ¿vale mi historia corporal si no responde al

canon?, ¿cómo puedo habitar un lugar donde no quiero agradar, pero siento que debo hacerlo?

El aula dejó de ser un espacio de estímulo y se convirtió en territorio de inseguridad. Las clases de expresión y composición I, desde el primer día, fueron un espejo y detonador. Activaban preguntas profundas que, al llegar en un momento de gran vulnerabilidad, no encontraban respuestas posibles. El cuerpo y la mente, envueltos en el miedo, el desarraigo y el caos interno, no estaban disponibles para resolver, sólo para resistir. En medio de ese estado, la autora comenzó a preguntarse con angustia: ¿Soy suficiente como creadora?, ¿en realidad soy artista?, ¿cómo puedo sentirme parte de la maestría si no sé qué lugar ocupo aquí?

El lenguaje contemporáneo, en lugar de abrir posibilidades, parecía volverse cada vez más lejano. Y con él, se intensificaba la carga, la sensación de no estar aportando nada, de no estar funcionando para esta maestría. El conflicto no estaba fuera, era interno. La lucha era con una misma, con la necesidad de agradar, con el miedo al error, con el deseo de no fallar.

Las ideas de abandonar la maestría empezaron a asomarse. La soledad, el miedo, el no saber, la sensación de no ser suficiente y de no aportar nada a las demás personas se volvieron persistentes. El conflicto se instalaba no solo en la técnica o en lo creativo, sino en el vínculo consigo misma, en el modo de habitar la danza, en la forma de estar en el mundo.

Como recurso de acompañamiento al proceso dentro de la materia, se comenzó a utilizar la bitácora personal. En ella, la autora anotaba frases o consignas que la persona docente del curso de expresión y composición proponía para fomentar el pensamiento y abrir nuevos caminos de percepción. Esas palabras se registraban como ecos que resonaban en su mente, señales de algo que no terminaba de comprender del todo, pero que la interpelaba profundamente.

Las anotaciones del 6 de mayo de 2023 reflejan con claridad ese momento en el que el eco se volvía presencia: “Debemos abrir el ver”, “La Intuición me dice las cosas, algo que había antes”, “Yo le doy el ser a las cosas”, “Lo que sale es lo real”, “Intuición sensible: Solo yo sé lo que está allí”. Aunque podían entenderse como llamados a una búsqueda de lenguaje más íntimo, más sensible, en ese momento generaban angustia.

A la par de esas consignas, surgían sus propias preguntas internas: ¿Cómo abro el ver de algo que no me gusta como se ve?, ¿cómo confío en mi intuición si nunca he hecho las cosas de este modo?, ¿cómo dejo que algo emerja si siempre he planificado cada paso?, ¿cómo permitirme crear desde el miedo, desde la inseguridad, desde lo que no conozco? Sentía que no sabía nada, que lo único que habitaba en ella era el miedo, y que ese miedo nublaba todo.

Las preguntas que el docente de expresión y composición I traía a clases no apuntaban a respuestas que se pudieran posponer, sino tensionar las certezas, desarmar las fórmulas aprendidas de manera inconsciente e invitar a mirar la danza desde otra

perspectiva. Cada clase abría un nuevo nivel de duda, no solo sobre el hacer artístico, sino sobre el propio lugar dentro del proceso. Las preguntas no solo apuntaban al cómo, sino al quién: ¿Quién está creando?, ¿desde dónde lo hace?, ¿para qué?

Fue en ese contexto, cuando la pedagogía de la pregunta comenzó a operar, aunque de forma no del todo consciente. Esta perspectiva, propuesta por Paulo Freire (1996), rompe con la lógica tradicional de la enseñanza como transmisión de saberes y promueve, en cambio, una educación basada en la formulación de preguntas significativas, contextualizadas y vitales. Freire propuso una pedagogía en la que las preguntas tienen un lugar central como medio para generar conciencia, pensamiento crítico y transformación. Tal como lo afirma en su obra *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 1996), “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (p. 25).

La pedagogía de la pregunta no busca respuestas correctas, sino abrir caminos de pensamiento, habilitar procesos donde el sujeto se vincule críticamente con lo que vive, con lo que siente y con lo que crea. En palabras de Freire (1997), “las preguntas verdaderas no buscan respuestas que las cierren, sino que alimentan otras preguntas, más vivas, más comprometidas” (p. 71). En este sentido, las preguntas que se activaban en el aula no funcionaban como ejercicios didácticos, sino como detonantes filosóficos, afectivos y políticos. Eran preguntas que atravesaban el cuerpo y la historia.

Esta forma de enseñar implica habitar la incertidumbre, reconocer que el saber no se encuentra en un punto de llegada, sino en el tránsito mismo del preguntar. Como señala Parra Sandoval (2013), la pedagogía de la pregunta “se convierte en un gesto ético y político, porque desafía las lógicas de control del conocimiento, y habilita espacios donde lo que no se sabe también tiene valor” (p. 84). En este proceso creativo, esa lógica se encarnó en el cuerpo de quien escribe: no había certeza técnica, pero sí búsqueda genuina; no había claridad inmediata, pero sí deseo de comprender lo que se estaba gestando.

Fue allí donde la pedagogía de la pregunta comenzó a tener efecto, no como teoría aplicada, sino como experiencia encarnada. El cuerpo no sabía, dudaba, temblaba. En ese espacio no había certezas ni respuestas claras. Solo cuerpo y duda. Y, sin embargo, desde esa fragilidad, algo se empezaba a tambalear. Las preguntas del docente no pretendían guiar, sino desarmar. Provocaban una incomodidad necesaria. Al hablar de intuición, de sensibilidad, de “darle el ser a las cosas”, no se pretendía guiar a través de instrucciones técnicas, sino activar una reflexión corporal y existencial profunda. Era invitar a mirar el proceso desde otro lugar.

El porqué de esta pedagogía radicaba justamente en eso: en provocar una transformación desde dentro. En romper con los mecanismos automáticos. En desarticular las repeticiones cómodas. No se trataba de llegar a una obra terminada, sino de vivir una experiencia real de creación, en la que la persona creadora pudiera implicarse entera, sin escudos ni certezas.

Por eso, lo que sucedía, aunque doloroso y confuso, era parte del proceso. La autora se encontraba enfrentando el abismo de no saber, y desde ahí, comenzaba a surgir otra forma de estar. La pedagogía de la pregunta no ofrecía respuestas. Le enseñaba a sostenerlas, a acompañarlas, a confiar en que el cuerpo ya sabía algo, incluso cuando la mente todavía dudaba.

Allí, en medio del torbellino de preguntas y de emociones difíciles de procesar, apareció un primer lugar de refugio sin juicio, la escritura. Un espacio donde el pensamiento podía balbucear, donde el cuerpo podía hablar sin moverse, donde el caos tenía permiso de existir sin orden. La bitácora no exigía respuestas claras ni soluciones inmediatas. Bastaba con dejar registro, con nombrar lo que dolía, con escribir, aunque no se entendiera del todo. Era una pausa dentro del ruido.

Lo que se escribía no siempre tenía estructura ni forma definida. Eran palabras sueltas, imágenes, frases del docente que resonaban más allá del aula, pensamientos que irrumpían entre clases, preguntas existenciales que se colaban en lo cotidiano. Pero en ese registro aparentemente desordenado se iba dibujando algo más profundo: el reflejo de una subjetividad en proceso de transformación.

La autora comenzaba a reconocer que el cuerpo no solo habla desde el movimiento, sino también desde la palabra escrita. Que escribir podía ser una forma de verse y de sentirse. Que la bitácora podía funcionar como una pequeña grieta en la estructura del día,

por donde podía entrar la luz de una comprensión más intuitiva. No se trataba de escribir para explicar, sino de escribir para entender qué estaba pasando por dentro.

En este gesto íntimo, al releer lo escrito, la autora podía observar con distancia lo que en el momento había parecido insostenible. La bitácora, entonces, no solo registraba, sino que devolvía una nueva mirada: una que no corregía, pero que comprendía.

Este proceso se alinea con lo que Larrosa (2003) describe como la experiencia narrativa, en la que el sujeto no solo vive, sino que da forma a lo vivido a través de la palabra. Escribir la experiencia es también construirla. Ponerla en palabras no la congela, pero sí permite mirarla desde otro ángulo, tal vez con más cuidado, con más ternura. La bitácora no fue una herramienta externa al proceso creativo, sino una parte activa del mismo. En ella se trenzaban el pensamiento, la emoción, el cuerpo y el deseo de comprender.

En momentos de mayor fragilidad, cuando el cuerpo se sentía fuera de lugar, cuando la comparación con otras personas era abrumadora, cuando las dudas impedían crear, la escritura seguía allí. Como una pequeña raíz que sostenía el árbol en medio de la tormenta. Y aunque a veces solo se escribía para soltar el dolor, para dejar constancia del miedo, con el tiempo esas palabras empezaron a mostrar que algo se estaba moviendo por dentro. Que el proceso no era lineal, pero era real. Que el cuerpo no estaba quieto, aunque no supiera aún cómo moverse.

En esa práctica silenciosa se estaba gestando una ética del cuidado de sí. Un modo de acompañarse en medio del cambio. Un lugar donde no hacía falta tener las respuestas, porque la sola pregunta puesta en palabras ya era un acto de valentía.

4.2. Mirar el caos de frente

Después del primer gran quiebre vivido en Viejo corral, en esta segunda fase emerge una nueva etapa del proceso: la búsqueda. Un momento donde el cuerpo, aunque sacudido por la incertidumbre, ya no se resistía del todo al proceso, sino que comenzaba a dejarse interpelar. Las plumas estaban allí, sí, pero aún sin fuerza para volar. La duda persistía, pero ahora también habitaba la mente: cuestionaba la manera de pensar, de actuar, de ubicarse en el mundo.

Fue en ese tránsito cuando comenzó a despertar una conciencia más clara de lo que estaba sucediendo. Ya no era solo una incomodidad corporal o un lenguaje ajeno, sino una sensación más profunda: algo se estaba moviendo por dentro. Las palabras del docente, que al inicio parecían conceptos lejanos, empezaron a resonar con otro peso. No se quedaban en el aula, seguían vibrando después de clase, en el silencio del cuarto, en el cansancio de los días, en el eco de las propias preguntas. Lo que antes parecía simplemente una experiencia académica, ahora se volvía personal.

Vivir sola en otro país amplificaba el efecto: sin vínculos cercanos, sin rutinas conocidas, sin espacios de refugio emocional, ya no había estructura que sostuviera esa versión aprendida de sí misma. Y fue allí donde la autora comprendió que el conflicto no

se limitaba a lo técnico o lo artístico. Había una historia más antigua que también necesitaba ser mirada: una forma de habitar el mundo construida desde el control, la planificación, y la necesidad de cumplir con las expectativas ajenas. Años de buscar ser “correcta”, de intentar no incomodar, de responder como se espera. Y ahora, todo eso se estaba desmoronando.

Ya no había un espacio para el conocimiento seguro; ahora habitaba el territorio del temor. Fue entonces cuando surgió la necesidad urgente de pedir ayuda para encontrar otra forma de sostenerse. Comenzar terapia psicológica fue un gesto de cuidado, pero también un acto de ruptura con ese viejo patrón de silenciamiento. Hablar, nombrar el miedo, conectar con el pasado, se convirtió en parte del proceso creativo, aunque no lo pareciera al principio.

La terapia se volvió espacio de acompañamiento profundo. Cada sesión abría preguntas que antes se evitaban: ¿de dónde viene esta necesidad de agradar?, ¿por qué el miedo a no ser suficiente? Comenzar a mirar hacia atrás permitió ver cómo esas estructuras emocionales moldeaban también la manera de crear. De pronto, las dudas en clase, la sensación de no encajar, el miedo al error, dejaban de ser síntomas aislados: eran señales de una forma de estar en el mundo que estaba siendo puesta en crisis.

Estos patrones son identificables dentro de lo que la psicología denomina dependencia emocional, una tendencia a orientar las propias decisiones y acciones hacia la validación de otras personas, perdiendo de vista los deseos y límites propios. Tal como

plantea Avance Psicólogos (2024), las personas con patrones de dependencia emocional suelen sentir un fuerte desgaste interno cuando no logran complacer o recibir reconocimiento externo, lo cual genera una sensación de vacío o fracaso, incluso en procesos donde el error y la duda forman parte esencial del aprendizaje.

En contextos académicos exigentes como una maestría en danza, esta necesidad de aprobación puede desembocar en una ansiedad asociada al rendimiento, en especial cuando el entorno representa una constante evaluación de las habilidades creativas, técnicas y reflexivas. Estudios han demostrado que la terapia cognitivo-conductual, en especial cuando se combina con un enfoque de autoconciencia emocional, resulta eficaz para reducir la ansiedad en entornos universitarios, permitiendo una relación más flexible con el error, el tiempo y la autoeficacia (Agudelo Calderón & Ardila Sánchez, 2013).

Hablar de su historia personal en terapia, nombrar lo que había sido aprendido sin querer, lo que se había callado para no incomodar, lo que se había hecho para agradar se convirtió, sin proponérselo, en parte del proceso creativo. Porque el cuerpo, la identidad y el arte estaban profundamente entrelazados. Comenzar a soltar esas estructuras también significaba habilitar un nuevo modo de moverse en la danza. De crear desde otro lugar.

Se trató de un proceso paulatino, hecho de semanas y semanas de conversaciones, de lágrimas, de pequeñas comprensiones que no siempre llegaban con claridad, pero que dejaban huella. Algunas sesiones traían alivio, una sensación de expansión, de alegría, de haber comprendido algo profundo. Pero otras, muchas otras, estaban teñidas de tristeza, de

cansancio, de frustración. El proceso terapéutico no fue una línea ascendente, sino un vaivén de emociones, donde cada paso hacia la comprensión parecía ir acompañado de una nueva capa de dolor que se revelaba.

Poco a poco, se comenzó a hacer espacio para una comprensión distinta: que estar en la maestría era para aprender, no para demostrar nada. Que no había que saberlo todo, ni agradar a todas las personas, ni tener certezas para merecer estar ahí. Esta nueva idea no llegó como una epifanía repentina, sino como una comprensión que se fue construyendo lentamente, sesión tras sesión. Cada semana, al nombrar los miedos, al contar lo que pasaba en las clases, al observar cómo la ansiedad se apoderaba del cuerpo frente a una consigna, se iban desarmando esos patrones. La terapia se convirtió en una zona segura desde donde ver el proceso con mayor distancia, con más compasión, y también con más verdad.

Fue en este contexto donde comenzó a emerger con más claridad la pedagogía del error, no como una teoría lejana, sino como una experiencia encarnada en el propio cuerpo. Por primera vez, se permitía pensar que equivocarse no era una condena, sino una oportunidad para crecer. Lo que antes se vivía como señal de fracaso, ahora empezaba a ser comprendido como una posibilidad de transformación.

La pedagogía del error ha sido abordada por varios autores en el ámbito educativo y pedagógico, pero uno de los referentes clave en el contexto hispanoamericano es Miguel Ángel Santos Guerra (2001) quien arguye, “el error no es un obstáculo sino un estímulo, no una señal de incompetencia sino una posibilidad de aprendizaje. La pedagogía del error

es aquella que valora los errores como fuente de interrogantes y no como motivo de castigo” (p. 118). Esta pedagogía rompe con los modelos tradicionales que asocian el error al fracaso, promoviendo en cambio una actitud crítica, dialógica y exploratoria frente al saber.

Esta comprensión no surgió de un solo momento revelador, sino de una acumulación de instantes donde el error dejó de vivirse como amenaza y se convirtió en un espejo. Un espejo que no juzga, sino que refleja las zonas ciegas del proceso para que puedan ser habitadas con más conciencia. Tal como plantea Meirieu (2007), “educar no es adiestrar para la perfección, sino enseñar a hacer con lo que se tiene, con lo que falla, con lo que aún no se sabe” (p. 71). En esta pedagogía, el error se convierte en un recurso didáctico, en una posibilidad de creación de sentido, y no en una interrupción del proceso.

Esta nueva mirada permitió que la persona creadora comenzara a revisar su hacer con menos juicio y con más ternura. A observar su propio proceso sin la dureza del perfeccionismo, reconociendo que incluso la duda y la caída tenían valor en la construcción del conocimiento y del arte. Se abrió así la posibilidad de una pedagogía no centrada en la corrección, sino en el acompañamiento del proceso, donde el error no se castiga, sino que se escucha y se integra.

Las clases de la persona docente del curso de expresión y composición, que antes generaban angustia, empezaron a adquirir otro significado. Las preguntas seguían siendo desafiantes, pero ya no eran flechas: eran puertas. La bitácora del 4 de julio de 2023 refleja

cómo la pedagogía de la pregunta comenzaba a encarnarse de manera consciente. Preguntar ya no era exigir respuestas, sino dejarse afectar. Abrir procesos, no cerrarlos: “El pensar en que mi pensamiento no era tan malo, sino que tengo que darle chance de ser malo, para que me ayude a crecer, a cuestionarme y aprender a caminar por primera vez, sin sentir culpa del golpe” (Cosme, 2023).

Poco a poco, se fue reconfigurando la relación con la propia voz. Antes, cada pensamiento era sometido a la comparación, a la necesidad de validación. Pero ahora, comenzaba a sentirse una nueva forma de pensar y sentir, menos controlada, más viva. Desde el enfoque constructivista, este proceso puede leerse como una construcción activa del conocimiento a partir de la experiencia, en la que el sujeto transforma la realidad al interactuar con ella (Piaget, 1972). En este caso, no se trataba simplemente de incorporar nuevas técnicas coreográficas, sino de transformar la manera de estar en el aprendizaje, de habitarlo con más honestidad y menos exigencia.

En este mismo sentido, el enfoque socioconstructivista de Lev Vygotsky aporta una comprensión aún más profunda de lo que estaba ocurriendo. Según Vygotsky (1979), el desarrollo cognitivo de una persona no se da únicamente de forma individual, sino en relación con el entorno social, a través de la mediación de otras personas significativas. Uno de los conceptos clave en su teoría es el de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como,

la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema de forma independiente y el nivel de desarrollo potencial

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. (Vygotsky, 1979, p. 133)

Esta zona no es un simple vacío que debe ser llenado, sino un espacio fértil de crecimiento, donde el sujeto es acompañado por otras personas en su tránsito hacia nuevas formas de saber. Para Vygotsky, es en esa zona donde el aprendizaje más significativo tiene lugar, porque no solo se adquiere información, sino que se reorganiza la forma de pensar y de actuar. Para que este paso sea posible, se requiere lo que el autor denomina andamiaje: un conjunto de apoyos temporales que facilitan el paso del saber actual al saber emergente (Wood, Bruner & Ross, 1976).

En el contexto de esta experiencia, la bitácora, la terapia, las clases, los diálogos con compañeras y compañeros, y las preguntas del docente funcionaron como verdaderos andamios de aprendizaje en el sentido más amplio del término. No fueron respuestas cerradas ni instrucciones técnicas. Más bien, fueron espacios de contención y apertura, recursos simbólicos y afectivos que acompañaron el tránsito hacia un saber nuevo: un saber que no era solo técnico, sino vital.

Cada uno de estos elementos se volvió una herramienta de mediación. La bitácora, por ejemplo, operaba como un espejo íntimo donde la palabra escrita habilitaba el reconocimiento de lo que dolía, lo que latía, lo que aún no se entendía del todo. La terapia psicológica, por su parte, fue un espacio de descomposición de viejos patrones: permitió mirar los mecanismos de control y complacencia que, durante años, habían definido su modo de estar en el mundo y en la danza. Las clases no solo transmitían conocimientos,

sino que generaban preguntas que abrían grietas por donde se filtraba una sensibilidad nueva. Y los vínculos humanos especialmente con las compañeras y los compañeros de la maestría se volvieron plataformas de resonancia emocional, donde el reconocimiento mutuo también era aprendizaje.

Este tránsito puede entenderse, como señala Bruner (1997), como un proceso de construcción cultural del aprendizaje, donde el conocimiento se vuelve posible en la medida en que se comparte, se discute y se reelabora en comunidad. Así, el ecosistema de saberes que rodeó el proceso compañeras y compañeros, docentes, terapeutas, textos, imágenes se transformó en una red que sostuvo, impulsó y acompañó la transformación personal y artística de la persona creadora.

Desde ahí, comienza a abrirse una ventana simbólica. Las decisiones aún eran borrosas, pero existía una nueva construcción en marcha. El proceso de aprendizaje ya no se vivía como una exigencia externa, sino como una exploración propia. Y aunque el vuelo aún no era del todo posible, las plumas, ahora sí, comenzaban a reconocer al viento.

4.3. Cuando el gallo se reconoce

Tras un extenso recorrido marcado por dudas y temores, la autora comenzó a hallar un espacio de mayor serenidad en su proceso creativo. Ingresar al aula, que durante mucho tiempo le resultaba ajena e incierta, dejó de provocarle miedo y se transformó en un acto de confianza hacia lo desconocido. Aunque la incertidumbre aún aparecía en ciertos momentos, ya no representaba una amenaza; al contrario, surgió una actitud exploratoria

donde la creación se convirtió en un espacio de autenticidad, libre de las expectativas externas que anteriormente la condicionaban.

Un punto de inflexión significativo en este proceso fue el descubrimiento de los tropos literarios y la ironía como herramientas de exploración y composición. Al abordar este tema en clase, algo resonó profundamente en la autora. Hasta ese momento, la práctica creativa de la misma se había sostenido en la búsqueda de “hacerlo bien”, de cumplir con lo que se esperaba de una coreografía en un contexto académico. Pero al abordar en clase estas figuras retóricas, algo repercutió con fuerza. Se abrió la posibilidad de habitar el lenguaje artístico desde lo simbólico, lo poético y lo ambiguo, permitiendo mostrar las facetas de la autora, su personalidad, transformar la incertidumbre en un recurso y cuestionar la lógica establecida dentro de la danza y el arte.

Los tropos literarios, entendidos como figuras retóricas del lenguaje, ofrecen una vía para desbordar el sentido literal de las palabras y abrir caminos hacia nuevas significaciones. Lejos de ser simples adornos del discurso, estos recursos como: la anáfora, la concatenación, la etopeya o el hipérbaton, funcionan como mecanismos simbólicos que permiten alterar la percepción y generar lecturas múltiples. Tal como plantea Paul Ricoeur (1977), los tropos no se limitan a embellecer el lenguaje, sino que representan “una forma de redescubrir la realidad”, otorgándole una estructura poética que desestabiliza lo dado y reorganiza el mundo desde otros códigos (p. 205).

Trasladados al lenguaje coreográfico, los tropos literarios ofrecen una posibilidad similar: permiten desplazar el movimiento del plano técnico o ilustrativo, para instalarlo en una zona de evocación, ambigüedad e interpretación abierta. En lugar de ilustrar ideas de manera directa, el cuerpo se convierte en un dispositivo simbólico capaz de sugerir, insinuar e invocar imágenes que no se cierran en una sola lectura. Desde esta perspectiva, la composición escénica deja de ser una reproducción de conceptos preestablecidos para convertirse en una creación sensible que interpela tanto a quien crea como a quien observa, invitando a construir sentido desde la resonancia, no desde la certeza.

Por ejemplo, si en un texto literario la etopeya describe las cualidades internas de un personaje como bondadoso, generoso y afable, en una composición coreográfica esos atributos pueden traducirse en dinámicas corporales suaves, gestos abiertos, desplazamientos que inviten al encuentro, miradas disponibles y ritmos pausados, creando un retrato en movimiento de alguien compasivo o empático. En lugar de narrar quién es el personaje, el cuerpo lo sugiere a través de su energía, su dirección espacial y su relación con el entorno. De esta forma, la danza no representa literalmente, sino que evoca. La etopeya en este contexto permite construir figuras coreográficas que no buscan imitar, sino encarnar cualidades emocionales o morales, abriendo el espacio para una lectura simbólica.

Los tropos literarios ofrecieron una estructura desde la cual se podía jugar con el lenguaje del movimiento. No eran fórmulas cerradas, sino puntos de anclajes simbólicos desde donde se podía comenzar a construir. En ese nuevo territorio, la composición ya no partía de la tradición, sino de la intuición. La autora encontró en los tropos un mapa desde

el cual elegir caminos, definir atmósferas, encarnar imágenes. Las figuras retóricas no eran fórmulas rígidas, sino estructuras abiertas que permitían jugar, torcer, intensificar o suavizar el sentido, le dio una nueva libertad: la de crear desde un lenguaje propio, más cercano a su sentir y menos condicionado por la expectativa técnica o académica.

De repente, había una lógica posible desde la cual experimentar: una forma de sostener el juego sin temor al juicio, porque el lenguaje, aunque poético o abstracto, ofrecía herramientas para tomar decisiones. Los tropos funcionaron como una especie de gramática alternativa para la danza, una que no se aprendía en manuales ni se regía por reglas fijas, sino que emergía del cruce entre lo simbólico, lo corporal y lo emocional.

Esa gramática poética le permitió moverse entre la ambigüedad y el hallazgo, entre el símbolo y la experiencia. Como señala Eagleton (2003), el arte no se define por una única lectura, sino por “su capacidad de activar múltiples interpretaciones sin clausurar el sentido” (p. 78). En ese marco, los tropos no fueron simplemente una herramienta compositiva, sino también una pedagogía encarnada: una forma de aprender a crear desde la incertidumbre, a confiar en la polisemia del gesto, a transformar la intuición en decisión escénica.

La ironía, por su parte, aportó un giro aún más radical dentro de los puntos de inflexión. Lejos de ser solo una figura retórica, que enuncia una cosa, pero sugiere lo contrario generando una tensión entre lo dicho y lo insinuado, fue vivida como una forma de posicionarse críticamente frente al discurso dominante del arte y la vida. Como sostiene

Linda Hutcheon (1994), “la ironía no es simplemente una figura del lenguaje, sino una actitud, una posición frente al mundo y al discurso que permite poner en duda lo dado” (p. 2). En ese sentido, incorporar la ironía en la composición no fue un gesto decorativo, sino una manera de desestabilizar certezas, subvertir jerarquías y habilitar nuevas formas de decir sin tener que explicarlo todo.

En este espacio, la ironía permitió que el humor, lo absurdo y el juego funcionaran no solo como estrategias de creación, sino también como formas de pensamiento crítico y de autocuidado. Lejos de restar profundidad, estos elementos abrieron posibilidades para abordar temáticas densas desde una sensibilidad lúdica y reflexiva. La autora pudo entonces nombrar el dolor sin caer en el dramatismo, cuestionar estructuras sin rigidez y transformar la inseguridad en un motor expresivo. Desde ahí, lo que parecía incoherente se volvió lenguaje; lo que parecía una fragilidad, se convirtió en potencia creadora.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la danza deja de ser una técnica cerrada o un producto estético destinado a cumplir normas externas, para convertirse en un espacio de interrogación profunda del mundo, de la subjetividad y de las estructuras que habitamos. La ironía, en este contexto, no es solo una figura retórica, sino una actitud crítica que permite desarticular lo obvio, tensionar lo normativo y evidenciar lo absurdo de ciertas estructuras sociales o artísticas. Esta pedagogía, tal como la propone Paulo Freire (1996), no se limita a la transmisión de contenidos, sino que busca habilitar un pensamiento emancipador, crítico y situado en la experiencia vivida. En ese sentido, el aula ya no es un contenedor de saber, sino un lugar para el diálogo, la reflexión y la transformación. Giroux

(2003) lo expresa de manera contundente, “la pedagogía crítica requiere que los sujetos no solo aprendan contenidos, sino que desarrollen una conciencia crítica sobre su posición en el mundo” (p. 62). En este proceso, la autora comenzó a transitar justamente ese giro: ya no buscaba hacer “lo correcto” o responder a los moldes coreográficos preestablecidos, sino crear desde su historia, su percepción y su deseo, incluso si eso implicaba cuestionar lo aprendido.

Esta transformación tuvo un impacto directo en su relación con el aula y con sus procesos de aprendizaje. El aula de clase, gradualmente, dejó de ser un espacio de validación externa y se transformó en un lugar donde podía habitar desde la autenticidad, sin la presión de estar "bien" o "mal". Fortalecer la confianza en sí misma y en su propio proceso permitió que la construcción del trabajo final dejara de sentirse como una carga o imposición. Encontrar una red de apoyo en sus compañeros y compañeras y comenzar a disfrutar las clases le permitió liberarse de la presión de seguir un esquema rígido o de encajar en un modelo preestablecido. Ahora comprendía que, si algo le gustaba, entonces estaba bien. Poco a poco, dejó de enfocarse en lo que creía que los demás esperaban de ella, para centrarse en lo que verdaderamente deseaba hacer, en lo que le brindaba alegría, incluso si eso no era validado por otras miradas.

Así, la danza dejó de ser únicamente una cuestión estética o técnica para transformarse en un espejo vivo de su recorrido interior, de sus fracturas y reconstrucciones, de su historia tejida entre lo individual y lo colectivo. El cuerpo, antes disciplinado para cumplir con una forma o con una lógica académica, comenzó a moverse

desde otro lugar: desde la experiencia encarnada, desde las emociones contenidas, desde una memoria que no siempre había tenido espacio para expresarse. En ese tránsito, la creación escénica adquirió una nueva profundidad: ya no se trataba solo de crear una obra, sino de habitar una verdad. El proceso creativo se convirtió en una forma sensible de narrarse, de organizar el caos, de nombrar lo silenciado.

En este mismo horizonte se inscribe la bitácora del 25 de enero de 2024, donde la autora escribe: "Carta al niño: Me gustaría que mi espectáculo pudiera ser honesto sobre mi proceso creativo y mi búsqueda como persona, y que a la vez tenga esa dosis de locura e ironía." (Cosme, Nora)

Este fragmento revela no solo una intención artística, sino también una declaración ética y poética. La honestidad aquí no remite a una transparencia literal, sino a una fidelidad con el sentir profundo, con la incertidumbre transitada, con los matices de una subjetividad que aprendió a sostenerse sin necesidad de encajar. La "locura" no es descontrol, sino la posibilidad de romper la norma, de subvertir las formas esperadas. Y la ironía, lejos de ser burla, se vuelve una estrategia de resistencia y de libertad creativa: una forma de decir lo que duele sin solemnidad, una manera de nombrar lo complejo sin perder el humor.

Reconocer lo que verdaderamente le gustaba, de qué manera se comportaba como creadora y qué la definía desde la honestidad, sin la intervención de otras personas, le permitió emprender una búsqueda personal genuina. No deseaba construir una coreografía para responder a expectativas externas, sino que anhelaba que el espectáculo fuera un

reflejo sincero de su proceso de autodescubrimiento y de sus senti-pensares, convirtiéndose en un punto de inflexión en su trayectoria artística.

A medida que la coreografía tomaba forma, se hizo necesario definir los elementos conceptuales que guiarían la propuesta. Este proceso no fue una tarea individual aislada, sino un ejercicio colectivo de pensamiento y sensibilidad compartida. Junto a la persona docente del curso de expresión y composición, sus compañeras y compañeros, la autora participó en espacios de diálogo, debates y lluvias de ideas que permitieron darle nombre a lo que emergía en escena. Se formularon preguntas clave: ¿Qué existe en mi coreografía? y ¿quién existe en ella? Preguntas simples en apariencia, pero que abrían puertas profundas hacia la comprensión de las tensiones internas del proceso creativo. Eran interrogantes que no buscaban respuestas únicas, sino que habilitaban múltiples sentidos posibles, marcando así un giro hacia una pedagogía del diálogo.

Este tipo de práctica se enmarca en lo que Paulo Freire (2005) denomina la pedagogía del diálogo, una perspectiva educativa que reconoce al otro como sujeto de saber, en lugar de un receptor pasivo de información. En palabras del autor: “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los seres humanos se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 2005, p. 72). En ese contexto, la creación coreográfica se convirtió en un espacio dialógico donde todas las personas participantes eran portadoras de conocimiento, intuiciones y afectos. El aula ya no era un lugar de instrucción unidireccional, sino un ecosistema de saberes que se entretrejan en tiempo real.

Este enfoque no solo promovía una participación horizontal, sino que también generaba un sentido de pertenencia. Como lo señala Ramón Flecha (2000), las comunidades de aprendizaje se fundamentan en la idea de que “la interacción igualitaria entre los participantes, basada en argumentos y no en posiciones de poder, potencia el aprendizaje colectivo” (p. 23). En este escenario dialógico, la autora comenzó a experimentarse no como una figura externa obligada a adaptarse, sino como una parte activa de un entramado creativo. Tuvo voz. Tuvo escucha. Y desde ahí, también tenía un lugar desde donde enunciar, proponer y transformar.

A partir de esas conversaciones se identificaron algunos conceptos esenciales que atravesaban el universo coreográfico:

- En la coreografía existen: caminos vacíos, deseos/rechazos, conciencia, lucha por el poder o control, caos constante, oscuridad y sombras.
- En la coreografía existen personajes: una persona con miedos y complejos, una persona dominante y amante del control, una persona escondida.

En este momento, la pregunta del docente fue clave: ¿cómo transformar esos personajes desde un lugar real? La búsqueda artística no podía quedarse en lo simbólico; exigía una encarnación. Fue entonces cuando apareció una imagen que había permanecido en la memoria desde el receso académico: la visita a una gallería en Panamá. Esa vivencia, aparentemente desconectada, se volvió central. La pelea de gallos no solo traía una estética, sino una metáfora viva del conflicto: cuerpos enfrentados, la lucha de poder, la fragilidad

enmascarada de agresividad. Allí se unían lo individual y lo colectivo, lo ancestral y lo presente, la violencia ritualizada y la pregunta por el control.

Estos elementos llevaron a la metáfora de la pelea de gallos como símbolo de la lucha de poder y la fragilidad de los cuerpos enfrentados. Bitácora 30 de mayo de 2024: "Visualicé esta lucha de poder en una pelea de gallos hasta la muerte, un lugar lleno de carne podrida, huesos quebrados a la mitad y que además tuviera sombras. Y, por otro lado, quienes existen son dos peleadores, junto a un jarrón que representa esta fragilidad entre ambos" (Cosme, Nora).

Al compartir esta idea, la persona docente del curso de expresión y composición trazó un vínculo con la dialéctica del amo y el esclavo, formulada por Hegel en su obra *Fenomenología del espíritu* (1807). Esta dialéctica expone que la conciencia de sí solo puede alcanzarse en relación con el otro, a través de una lucha por el reconocimiento. En dicha confrontación, uno de los sujetos se impone como amo y el otro como esclavo, pero dicha relación no es unívoca: el amo depende del esclavo tanto como el esclavo del amo, revelando una interdependencia vital. En el contexto coreográfico, esta lucha se encarna no solo en los personajes escénicos, sino también en los conflictos internos de la autora: ¿Quién dirige dentro de mí? ¿Qué parte cede? ¿Desde dónde se genera el deseo de controlar y el impulso por liberarse?

La coreografía asumió, entonces, no solo un contenido simbólico, sino también filosófico. Los cuerpos en escena eran cuerpos que resistían, que luchaban, que se

dominaban entre sí y se necesitaban. El enfrentamiento ya no era entre dos figuras fijas, sino entre dos fuerzas opuestas que habitaban una misma entidad. Esta concepción del poder como relación y no como posición estática se volvió estructurante del discurso escénico.

La metáfora se intensificó al incorporar la noción de autonomía moral, propuesta por Immanuel Kant (1785), que sostiene que la verdadera libertad no radica en hacer lo que se quiere, sino en actuar conforme a principios racionales que una misma se da, sin depender de mandatos externos. Este concepto se volvió clave en esta etapa del proceso: la creadora comenzó a tomar decisiones no para agrandar o responder expectativas, sino desde una ética interna que les otorgaba sentido a sus elecciones. Ya no había necesidad de aprobación: la obra emergía desde la escucha profunda de su intuición, de su deseo, de sus convicciones.

Así, *A gallo limpio* dejó de ser un producto para convertirse en un proceso vital encarnado. Cada gesto, cada silencio, cada mirada construida en escena era el resultado de un largo viaje interno. La estética, entonces, no se formuló desde lo decorativo, sino desde lo necesario. La dramaturgia coreográfica fue tejida desde la experiencia, la memoria corporal y la reflexión afectiva.

La elección de ciertos elementos escénicos, lejos de responder a una lógica decorativa, se articuló como parte de una dramaturgia simbólica cuidadosamente construida. Elementos como el jarrón inicialmente concebido como símbolo de la

fragilidad en las relaciones de poder condensaban la tensión entre lo que se sostiene y lo que se quiebra. Aunque este objeto fue reemplazado en la versión final, su carga simbólica no desapareció; fue transferida a otras materialidades, movimientos e imágenes escénicas que conservaron su intención metafórica. Así, la fragilidad ya no habitaba un objeto específico, sino que se volvió presencia en la escena: se encarnó en las miradas que no se sostienen, en los cuerpos que titilan entre el encuentro y el rechazo, en las pausas que incomodan o en los movimientos truncados que sugieren una caída inminente.

Uno de los gestos escénicos más significativos fue el uso del maíz como ofrenda irónica, esparcido sobre los cuerpos de los gallos muertos. Esta imagen condensó una paradoja estremecedora: alimentar a quienes ya no pueden comer, cuidar a quien ya no puede ser salvado. El maíz, símbolo de vida, alimento y fertilidad en muchas cosmovisiones rurales y mesoamericanas, fue resignificado en esta escena como ofrenda tardía, como gesto de absurda piedad. La acción se volvió aún más inquietante cuando, inmediatamente después, se introdujo la figura del machete, un objeto que apareció para rematar lo que ya estaba muerto. En ese cruce entre lo ritual y lo cruel, entre el cuidado y la violencia, se configuró una imagen de gran potencia simbólica.

Esta escena no solo representaba una tensión entre vida y muerte, sino que también cuestionaba el gesto humano de insistir en sostener estructuras que ya no tienen sentido, de alimentar vínculos o sistemas que están agotados, de aferrarse a formas que ya caducaron. Desde una lectura crítica, esta metáfora puede leerse como una alusión a las relaciones de poder que, aunque agotadas, continúan siendo alimentadas por la inercia o el miedo al

cambio. Como afirma Graciela Scheines (2011), “el ritual, cuando pierde su vínculo con el sentido, se transforma en un acto vacío que encubre el dolor o lo posterga” (p. 89).

En este sentido, el maíz y el machete no fueron simples accesorios escénicos, sino ejes poéticos que dialogaban con el núcleo temático de la obra: la lucha de poder, la dependencia, la fragilidad, la entrega, el absurdo. El simbolismo no se agota en la representación, sino que se expande hacia la experiencia del espectador, generando preguntas más que certezas.

Del mismo modo, la selección de las 5:00 p.m. como hora de la presentación no fue un dato anecdótico, sino una decisión cargada de sentido. Esa hora marca el fin simbólico de la jornada laboral, el instante en que quienes han estado sometidos a dinámicas de producción y control recuperan, aunque sea brevemente, su autonomía. Situar la obra en ese umbral entre el deber y el deseo, entre la norma y el descanso, apuntaba a resignificar el tiempo escénico como un espacio liminal de libertad posible.

La dimensión sonora de *A Gallo Limpio* fue concebida desde el inicio como un cuerpo escénico más, no como un acompañamiento o fondo, sino como un dispositivo sensible que dialogara directamente con el movimiento, la atmósfera y la carga simbólica de la obra. Aunque en un primer momento se pensó en incorporar elementos como monólogos, interferencias de radios antiguos y música ranchera, el proceso creativo fue exigiendo una transformación más sutil y encarnada. La sonoridad fue entonces afinándose hacia una escucha más cercana a lo orgánico, lo cotidiano, lo aparentemente mínimo.

Así surgieron los sonidos reales de gallos, grillos, cucharas golpeando suavemente, voces de personas conversando en la gallera. Todos estos elementos sonoros no se integraron como efectos externos, sino como paisajes afectivos que evocaban el entorno simbólico y emocional de la obra. El diseñador sonoro, en diálogo constante con la autora y el equipo creativo, no buscó imitar la realidad de forma mimética, sino reconstruirla desde la evocación sensorial, dando lugar a una dramaturgia del sonido que operaba como memoria encarnada.

Así, cada decisión escénica desde un objeto roto hasta un acorde disonante se volvió una forma de enunciar. Un gesto que no explica, pero que interpela; que no narra, pero que convoca a una lectura profunda desde la sensibilidad, desde la historia y desde la memoria colectiva.

4.4. Crear desde la verdad del cuerpo

En ese gesto último, la coreografía dejó de ser una respuesta a la pregunta “¿qué hacer?”, para transformarse en la afirmación de un camino: “esto soy, esto siento, esto viví”. Como señala Maxine Greene (2001), el arte tiene el poder de abrir mundos posibles, de narrar lo que no puede ser, dicho de otra manera, de permitir que el ser se exprese en su totalidad. Y eso fue justamente lo que ocurrió aquí. La obra se convirtió en un acto de verdad, en un canto al amanecer, en un cacareo simbólico que no gritaba desde el ego, sino desde la existencia misma.

En esta etapa de maduración creativa, la coreografía adquirió una nueva dimensión al integrar de manera consciente la dialéctica del amo y el esclavo de Hegel en la Fenomenología del espíritu (1807). Esta teoría, abordada durante el proceso con el acompañamiento del docente, no solo aportó una herramienta filosófica al análisis de las relaciones de poder dentro del universo simbólico de la obra, sino que se convirtió en la arquitectura conceptual desde la cual se estructuraron las relaciones entre los personajes simbólicos. Hegel plantea que la conciencia de sí se construye únicamente a través del reconocimiento de otra conciencia, lo que inevitablemente conlleva una lucha por el dominio. En esta pugna, ni el amo ni el esclavo son figuras absolutas: ambos se constituyen mutuamente, necesitan del otro para sostener su propia identidad.

Esta comprensión fue registrada en la bitácora del 10 de junio de 2024, donde se lee: "Las personas en escena estructuran la figura de estas dos personas peleadoras, donde una no puede existir sin la otra, por lo que constantemente se enfrentan en una batalla donde la sumisión y la resistencia son los ejes centrales de la coreografía." (Cosme, Nora)

Para profundizar en esta noción filosófica y traerla al terreno de lo sensible, el docente propuso un ejercicio de evocación narrativa: recopilar anécdotas, recuerdos o referencias culturales que pudieran encarnar, de forma simbólica o concreta, esa tensión entre dominación y dependencia. El objetivo no era intelectualizar la dialéctica, sino volverla materia escénica a partir de lo vivido. Porque esta confrontación entre amo y esclavo no solo habita en los textos teóricos, también atraviesa lo cotidiano, los afectos, las formas de relacionarse con el poder, con el control, con el deseo de liberación.

De ese ejercicio surgieron tres relatos personales y culturales que se convirtieron en detonantes creativos y núcleos dramáticos dentro de la obra:

1. La dueña y su perrita: Un relato autobiográfico en apariencia trivial, pero profundamente revelador. La figura de quien cuida provee y atiende a su perrita como ama, se disuelve cuando se reconoce que esa perrita también organiza, condiciona y determina sus rutinas, al llevarla al veterinario, comprarle ropa, darle de comer, etc. La jerarquía se invierte: ¿quién es realmente el amo y quién el subordinado? Este juego de dependencia mutua expuso cómo las relaciones de poder no siempre se sostienen en la imposición, sino también en la ternura, en la necesidad y en el afecto. Al final, ambas se necesitamos mutuamente para coexistir.
2. La película *Metrópolis* (1927): La obra de ciencia ficción dirigida por Fritz Lang. Sirvió como marco estético y simbólico para pensar la manipulación. Un elemento que llamó mucho la atención fue cómo la película muestra una ciudad futurista dividida en dos clases sociales: la gente rica que vive en los rascacielos, y las personas obreras que habitan en el subsuelo. El hijo del líder de la ciudad desciende a la zona subterránea y conoce a María, una mujer que lucha por mejorar las condiciones de las personas obreras. El padre del joven, al enterarse de esto, le pide a un científico que cree un robot idéntico a María para que provoque discordia entre las personas trabajadoras, llevándolas a la destrucción. El robot incita una revuelta, confundiendo a los obreros y las obreras, quienes creen que es la verdadera María.

La ciudad cae en el caos, pero finalmente el hijo del líder y la auténtica María luchan por salvar la Metrópolis.

3. La historia de Harriet Jacobs: una esclava afroamericana que escribió su autobiografía titulada, *Incidentes en la vida de una esclava* (1861). Permitió vincular la teoría con la resistencia estratégica. En su relato, Jacobs narra cómo utilizó la teoría del amo y el esclavo para manipular a su amo y evitar ser vendida a un comerciante cruel. Fingiendo docilidad y resignación, planeó su fuga en secreto para proteger a su familia. Esta historia tensionó la idea de libertad: ¿es posible ser libre dentro de una estructura opresiva?, ¿quién define la condición de esclavitud?

Estos relatos fueron fusionados en una única narración surrealista e irónica, donde la lógica se diluía para dar paso a lo absurdo y lo extremo. La bitácora del 20 de junio de 2024 recoge esta historia: "Un doctor/científico/amo loco e incoherente crea un perro robot con el propósito de recrear la imagen de su primer amor. Tras la muerte de su creador, el perro se convierte en el amo de una mujer esclavizada. A pesar de sufrir abusos, ella termina enamorándose del perro, con la esperanza de ser vendida a un amo más amable o, quizás, más perverso. La obsesión del perro lo lleva a querer controlar a más personas, por lo que decide desenterrar el cuerpo de su primer amor y transformarlo en un clon semejante a él. Desesperada, la esclava intenta liberarse, y una noche rompe el jarrón donde el perro guardaba el corazón de su amo. Con los pedazos de vidrio, intenta matarlo, pero el perro,

que tenía siete vidas, sobrevive. En venganza, el perro la encarcela y le arranca el rostro para reemplazarlo por el del amo. El destino de la esclava nunca fue la libertad."

Esta historia, con su carga de ironía, contradicción y absurdo, sirvió de base para la creación de escenas y conceptos coreográficos que no buscaban narrar de forma literal, sino evocar paisajes emocionales, tensiones simbólicas y vínculos afectivos. A partir de esta narración, se extrajeron una serie de palabras clave que funcionaron como núcleos generativos de movimiento y sentido:

- Acosador
- Loco e incoherente
- Vendida
- Amable o perverso
- Tumba
- Desesperación
- Matarlo
- Jarrón
- Reemplazar el rostro

Cada palabra fue desarrollada en pequeñas oraciones, y a partir de ellas se construyeron las escenas que compondrían la coreografía. Estas frases funcionaron como disparadores dramáticos que luego se trabajaron en escena mediante improvisaciones, exploraciones físicas y decisiones coreográficas. Las escenas surgidas no respondían a una

estructura narrativa lineal, sino a una lógica asociativa que permitía que los cuerpos encarnaran estados, memorias y tensiones sin necesidad de representarlos de forma literal.

El objetivo no fue contar una historia cerrada, sino crear una poética del conflicto. La obra no aspiraba a una claridad argumental, sino a una densidad simbólica: a traducir, en ritmo, gesto, espacialidad y relación, esas tensiones de control, dependencia, deseo, fragilidad y resistencia que habitaban tanto el relato como el proceso interior de la creadora. Como sostiene Susan Leigh Foster (2011), la coreografía puede pensarse como una forma de pensamiento encarnado, capaz de generar conocimiento no desde la razón discursiva, sino desde la experiencia sensible (p. 48).

En este marco, la danza se volvió un lenguaje abstracto desde el cual multiplicar los sentidos. El espectador(a) no recibía una historia con un inicio, desarrollo y final, sino una constelación de signos e imágenes abiertas que lo invitaban a construir su propia lectura, a proyectar sus propias asociaciones. La escena se transformó en un espacio donde lo personal y lo colectivo, lo simbólico y lo corporal, podían convivir sin necesidad de resolverse.

Esta integración de teoría, experiencia vivida, metáfora personal y creación colectiva consolidó el sentido profundo de esta fase: la coreografía no solo fue el resultado de un proceso, sino el proceso mismo hecho cuerpo. El conflicto entre amo y esclavo no estaba solo en escena: habitaba también en la autora, en sus contradicciones, en sus deseos

de controlar y sus necesidades de rendirse, en su lucha entre agradar y ser, entre someterse a un canon o arriesgarse a construir el propio.

Por eso, cuando finalmente la obra se alzó en escena, no fue una simple representación: fue un acto de verdad. Un gesto que reunía todo lo vivido, todo lo perdido, todo lo aprendido. Un cacareo al amanecer, no como grito de victoria, sino como acto de existencia. En este punto, la idea de escucharse a sí misma, de darse permiso para habitar el deseo, para sostener una intuición sin tener que justificarla, se volvió una fuente de paz.

V. Principales hallazgos

5.1. Hallazgos colectivos

La experiencia creativa de *A Gallo Limpio*, atravesada por un proceso reflexivo sostenido en la sistematización, dejó como principal aprendizaje colectivo el valor de los puntos de inflexión como motores de decisión artística. Lejos de ser entendidos como obstáculos o interrupciones del camino creativo, estos momentos de crisis, incomodidad o desconcierto se revelaron como umbrales de transformación. Su emergencia obligó a detenerse, a mirar con más profundidad y, sobre todo, a actuar desde otro lugar. En esa medida, los puntos de inflexión no fueron momentos accesorios, sino ejes estructurantes del diseño estético, dramático y ético de la obra.

Uno de los primeros hallazgos fundamentales fue reconocer que el diseño artístico no surgió desde un plan previo, sino que se fue configurando como una respuesta viva a los quiebres que el proceso mismo iba revelando. En la fase inicial representada

simbólicamente como el Viejo corral el desarraigo, la migración territorial y simbólica, el lenguaje desconocido y la ruptura con las certezas previas generaron una profunda sensación de fragilidad e incertidumbre. Este primer punto de inflexión no solo trastocó la identidad artística de la autora, sino que alteró también la lógica de construcción escénica: el cuerpo ya no era un instrumento técnico que debía demostrar habilidad, sino un espacio vulnerable, sacudido por preguntas sin respuesta, por un no saber. Desde esta sensibilidad, comenzaron a surgir decisiones como la incorporación de pausas silenciosas, gestos incompletos, respiraciones visibles y movimientos detenidos: acciones que no escondían la duda, sino que la habitaban con honestidad.

En la segunda fase, identificada simbólicamente como Plumas sin vuelo, emergió una conciencia más clara sobre los patrones que sostenían las formas aprendidas de crear: la planificación excesiva, la necesidad de validación, el miedo al error. El ingreso a terapia, la revisión del pasado desde la palabra y la emoción, y la apertura al conflicto interno aportaron una nueva dimensión al diseño escénico. La escena dejó de construirse como demostración de saber, para volverse un espacio de exploración afectiva. Esto se tradujo en decisiones como el uso de improvisaciones guiadas por imágenes simbólicas, la creación de partituras abiertas, el trabajo a partir de consignas emocionales o la construcción de vínculos escénicos más afectivos que formales. El cuerpo comenzó a organizarse no desde el control, sino desde la escucha: escuchar la memoria, el temblor, el deseo, el cansancio. Este giro no solo amplió el lenguaje coreográfico, sino que transformó el método de composición en sí.

En este punto, otro hallazgo crucial fue la incorporación encarnada de la pedagogía del error. El aula dejó de ser un espacio de corrección para volverse un laboratorio de búsqueda. Las escenas que antes eran descartadas por parecer “mal hechas” o inacabadas comenzaron a ser revisadas con otra mirada. Lo imperfecto fue revalorizado como gesto de verdad. Lo incompleto, como campo poético. Esta pedagogía del error, inspirada en autores como Miguel Ángel Santos Guerra (2001) y Philippe Meirieu (2007), reconfiguró el ensayo como espacio ético: no como lugar de cumplimiento, sino como territorio para arriesgar, fallar y volver a intentar. Así, lo imprevisto se integró al diseño escénico no como accidente, sino como posibilidad creadora. Esta perspectiva también permitió construir vínculos más horizontales entre las personas intérpretes, habilitando una creación colectiva donde el error no era sancionado, sino compartido.

La tercera fase del proceso, simbolizada como Cresta erguida, trajo consigo un hallazgo estético decisivo: la introducción de los tropos literarios y de la ironía como estrategias compositivas. Estos recursos, abordados en clase, permitieron una ruptura radical con la búsqueda de corrección académica. Se abrió un espacio donde lo absurdo, lo ambiguo, lo simbólico y lo poético podían convivir sin necesidad de justificarse desde una lógica racional. La ironía no fue usada como adorno discursivo, sino como forma de posicionamiento: una manera de desarticular los discursos dominantes de la danza, de cuestionar la solemnidad del arte, de reírse del poder sin restarle profundidad. Esta actitud subversiva derivó en decisiones como el uso del maíz esparcido sobre los cuerpos muertos una imagen cargada de contradicción, que evoca cuidado y crueldad al mismo tiempo o la

construcción de escenas con múltiples capas de lectura, donde la interpretación queda abierta a la sensibilidad del público.

Finalmente, en la fase de integración conceptual y cierre Cacareo al amanecer los puntos de inflexión se cristalizaron como una ética de creación: hacer desde lo que se es, no desde lo que se espera. Esta toma de posición vital y política permitió que todas las decisiones artísticas se tejieran desde la coherencia interna del proceso vivido. Por eso, acciones como escoger la hora simbólica de las 5:00 p.m. para la función final, diseñar una sonoridad construida con voces humanas, grillos, cucharas y gallos, o concebir el vestuario como un espacio no binario, fueron decisiones que no partieron de la estética como forma, sino como expresión de un contenido profundo, sensible y compartido.

Un elemento transversal a todos estos hallazgos fue el entramado de saberes diversos que sostuvieron el proceso. No se trató de una creación solitaria, sino de una experiencia compartida que incluyó la guía pedagógica de docentes con un importante compromiso con una educación crítica y situada; el acompañamiento emocional y afectivo de la terapia psicológica; el diálogo horizontal con las compañeras y compañeros de la maestría; y la resonancia de textos, imágenes, prácticas y experiencias que fueron generando un tejido común. La creación se sostuvo en una pedagogía del diálogo, donde cada persona convocada al proceso aportó una mirada, una pregunta, una sensibilidad. El diseño artístico, en consecuencia, no fue un acto individual, sino una constelación de decisiones que emergieron desde lo colectivo, lo colaborativo y lo afectivo.

En conjunto, los hallazgos colectivos de *A Gallo Limpio* revelan que los puntos de inflexión no solo transformaron el recorrido, sino que fueron el recorrido mismo. Que las decisiones estéticas, compositivas y escénicas no han respondido a una lógica previa, sino que han nacido del temblor, del conflicto, del deseo de sostener una búsqueda auténtica. La obra no se diseñó: se dejó afectar. No se impuso: se fue descubriendo. Y en ese gesto, la sistematización permite ahora ver que cada giro del proceso ha sido también un giro del cuerpo, de la mirada, de la voz.

5.2. Hallazgos individuales de las personas que participaron

Además del aprendizaje colectivo que emergió en *A Gallo Limpio*, el proceso de sistematización permitió identificar hallazgos singulares que marcaron los recorridos de quienes participaron como intérpretes. Lejos de ser testimonios aislados, estas voces revelan cómo los puntos de inflexión afectaron de forma específica la forma de estar en escena, de asumir el cuerpo, de crear y decidir. Cada experiencia encarna una dimensión distinta del proceso creativo, y al analizarlas en conjunto, se evidencia la riqueza de un proceso que fue tan individual como compartido.

A partir de una serie de preguntas abiertas realizadas por la autora, se recogieron tres testimonios personales que evidencian la forma en que el proceso creativo también funcionó como un territorio de autoconocimiento, reflexión y búsqueda de sentido. La siguiente sección presenta las voces de Camelia Salgado, Jeudín Villalta y David Calderón acompañadas de un desarrollo interpretativo que busca visibilizar cómo lo personal se volvió político, y lo íntimo se transformó en gesto colectivo.

El testimonio de Camelia Salgado se enlaza profundamente con los hallazgos colectivos que fueron surgiendo durante el proceso de creación de *A Gallo Limpio*. En sus palabras se puede leer un proceso de transformación emocional y artística, el cual responde directamente a los puntos de inflexión identificados durante la sistematización. Camelia afirma: “Pienso que este proceso me hizo evolucionar como artista, me hizo viajar a una parte sensible y desconocida de mí misma, una parte que no había aparecido en algún otro proceso creativo hasta este en específico, la madurez del personaje fue lo que provocó ese cambio en mí, personificar e interpretar este papel fue un reto, sin embargo siento que lo disfruté y lo experimenté, se transformó mi manera de sentir, de ver y de moverme, pues sentía una gran fuerza que me llamaba o que más bien estaba creciendo en mí”. (comunicación personal, 21 de marzo de 2025)

Este hallazgo remite a un proceso profundo de sensibilidad encarnada, donde el cuerpo fue atravesado no solo por consignas de movimiento, sino por la emergencia de una fuerza interna, un llamado que transformó su estar en escena. Esta vivencia se conecta directamente con el hallazgo colectivo que señala cómo los momentos de incertidumbre, fragilidad y conflicto no fueron obstáculos, sino motores creativos que definieron la dirección artística. En este caso, la relación con el personaje no fue construida desde la técnica, sino desde una transformación personal que permitió encarnar una presencia cargada de emoción y sentido.

Camelia identifica como punto de inflexión una conversación con la coreógrafa: “Cuando estaba a mitad del proceso aún tenía dudas de mi personaje y sobre qué era

realmente lo que quería generar, una vez después de haber escuchado las palabras de la coreógrafa, pude entender que realmente iba a ser algo sensible para mí y para aquellos que la observaran, desde esa conversación cambió mi manera de ejecutar y sentir la coreografía, pues tenía que resolver mi conflicto interno para poder externarlo” (comunicación personal, 21 de marzo de 2025). Este momento fue determinante en su tránsito de la interpretación a la habitabilidad de la escena, en donde el diseño artístico se vuelve también una respuesta afectiva. Tal como se reconoce en el análisis, la escena fue construida no desde el deber ser, sino desde una ética del cuidado, de la pregunta y de la autenticidad.

También reconoce que “el proceso tenía mucha libertad y flexibilidad, en donde me pude sentir escuchada y aconsejada en muchos momentos, y fue posible porque la dirección coreográfica lo permitió y creo que ese fue un lenguaje de comunicación en común, la empatía y la escucha” (comunicación personal, 21 de marzo de 2025). Esta afirmación refuerza la idea de que el diseño artístico de *A Gallo Limpio* no fue una imposición unidireccional, sino un entramado sensible de propuestas, intuiciones y acuerdos, donde lo técnico y lo poético se conjugaron a partir de la apertura.

Finalmente, Camelia sintetiza su hallazgo más importante con claridad: “Aprendí sobre la resiliencia desde muchos contextos, puse mucho de mí en este personaje justo por la misma razón, el habitar la resiliencia es parte clave de mi vida, a pelear contra marea, sentir como la piel se me eriza me recuerda lo humana que soy y lo frágil o fuerte que puedo llegar a ser en diferentes momentos de mi vida” (comunicación personal, 21 de

marzo de 2025). Esta comprensión encarna uno de los ejes principales del proceso: la creación como acto de resistencia, de humanidad y de transformación compartida. En sus palabras resuena esa poética del caos que *A Gallo Limpio* logró convertir en gesto: una obra que no niega la fragilidad, sino que la convierte en fuerza escénica, en afirmación de existencia.

El testimonio de Jeudin Villalta se entrelaza de manera potente con los hallazgos colectivos de *A Gallo Limpio*, revelando la manera en que el proceso artístico se vivió como una travesía de capas, tensiones y descubrimientos íntimos. Su experiencia, relatada desde una honestidad corporal y simbólica, permite comprender cómo ciertos momentos de incomodidad y exploración se convirtieron en puntos de inflexión que marcaron decisiones esenciales del diseño artístico de la obra.

Uno de los puntos de inflexión más significativos para él fue la confrontación emocional con su personaje. Jeudin confiesa: "Tuve un proceso de altibajos con el personaje del gallo, este personaje incorporaba ciertas características que chocaban con mis valores personales. La pauta de los ojos locos como gesto escénico evocaba para él una figura acosadora, lo que lo obligó a replantear su forma de abordar la crueldad que su personaje requería. Este dilema ético, me llevó a una decisión artística clave: trasladar la violencia física hacia el peso de las palabras"(comunicación personal, 21 de marzo de 2025), lo que evidencia cómo su incomodidad se convirtió en motor de transformación dramática. Esta decisión resuena con el hallazgo colectivo que comprendió la fragilidad y el error no como fallas, sino como umbrales hacia nuevas formas de expresión.

Jeudin ofrece una síntesis poética de su experiencia: "Mi participación en *A Gallo Limpio* me gustaría que se interpretara como un juego de fuerzas y resistencias, donde el cuerpo no solo se mueve, sino que comunica una historia de lucha, conexión y tensión constante"(comunicación personal, 21 de marzo de 2025). Esta imagen encarna el espíritu profundo de la obra: una coreografía que no representa, sino que convoca; que no resuelve, sino que habita el conflicto como forma de verdad.

Así, su testimonio aporta una mirada imprescindible sobre la manera en que los puntos de inflexión la incomodidad, el desconcierto, la dificultad técnica, la necesidad de cuidado fueron verdaderos motores para las decisiones estéticas. En Jeudin, como en el resto del elenco, el diseño artístico no fue algo que se planificó desde el inicio, sino que se descubrió al transitarlo. Y fue en ese camino donde la danza se volvió también una forma de resistir, de escuchar y de estar.

El testimonio de David Calderón se entrelaza de manera orgánica con los hallazgos colectivos y con los momentos analizados en el capítulo de sistematización. Lo que emerge de su vivencia no es solo una experiencia individual, sino un reflejo sensible de los desplazamientos conceptuales, simbólicos y afectivos que marcaron la creación de *A Gallo Limpio*.

David afirma: "Lo que más me gustó de ser parte de esta obra, fue su carácter conceptual y poético. El ambiente que se proponía dentro de la pieza me resultaba muy

inspirador. Sentía que, a pesar de ser un ambiente cargado de conflicto, existía también una especie de poesía, como una explosión de luz en medio de un ambiente tormentoso” (comunicación personal, 21 de marzo de 2025). Esta lectura poética del proceso se conecta con uno de los hallazgos estéticos centrales de la obra: la incorporación de la ironía y los tropos literarios como estrategias de composición.

En su reflexión, David hace visible cómo esa contradicción entre belleza y tensión, entre poesía y conflicto, marcó su experiencia. La escena, para él, no fue un espacio de representación lineal, sino un universo metafórico donde el símbolo y la imagen operaban con potencia emocional. Esta afirmación también dialoga con la decisión colectiva de no narrar, sino evocar, de no explicar, sino sugerir.

El tránsito entre lo técnico y lo poético en su experiencia dentro de la obra también es significativo. David lo expresa así: “Lo técnico aparece en esta coreografía en virtud de la temática del poder, y este aspecto técnico se revistió de una gama de movimiento y desplazamientos muy rica, lo cual permitió a la coreógrafa una exploración muy activa en la propuesta de escenas dentro de una poética de diálogos coreográficos correcta. Lo técnico y lo poético se conjugaron durante el proceso de manera muy bien planeada y organizada” (comunicación personal, 21 de marzo de 2025). Esta percepción da cuenta de cómo el lenguaje escénico de la obra integró con claridad tanto la precisión técnica como la libertad poética, permitiendo que los cuerpos pudieran encarnar no solo formas, sino también estados y metáforas.

Su metáfora del proceso como “La imagen que tengo de este proceso comienza con una leve brisa, luego una llovizna y finalmente una lluvia con relámpagos. El proceso fue de la levedad a la tormenta. Un proceso que estuvo lleno de momentos creativos enriquecido con un aparato teórico muy meditado por la coreógrafa” (comunicación personal, 21 de marzo de 2025) ofrece una síntesis poética de lo que fue *A Gallo Limpio*. No fue una obra que nació con forma, sino una creación que se dejó afectar por los vientos, por los choques de temperatura emocional, por las acumulaciones internas que finalmente estallaron en escena. Esta imagen puede leerse como una extensión del hallazgo colectivo de que la obra fue, más que una respuesta, una forma de sostener el caos y transformarlo en gesto. En palabras de David, “*A Gallo Limpio* fue una tormenta coreográfica que se manifestó con fuerza”. Y en esa fuerza, cada persona involucrada encontró su lugar, no desde el control, sino desde la escucha del proceso, desde el simbolismo compartido, desde la poética del estar.

5.3. Hallazgos técnicos

La creación de *A Gallo Limpio* fue también una creación de redes, vínculos y articulaciones con diversos lenguajes que extendieron el proceso mucho más allá de lo coreográfico. Desde el inicio, la autora asumió la coordinación general del proyecto, liderando la gestión logística, la organización del elenco creativo, la coordinación técnica y la estrategia de comunicación, todo bajo una mirada sensible e integral. No se trató únicamente de organizar tareas, sino de sostener un modo de hacer que permitiera dar lugar a lo colectivo sin perder el centro de su propia búsqueda.

Esta planificación incluyó tareas como:

- La organización de ensayos semanales con las personas intérpretes, cuidando los ritmos personales y colectivos, y garantizando un ambiente de trabajo sano, afectivo y comprometido.
- La vinculación con la fotógrafa Hellen Hernández encargada de registrar el proceso. En conjunto, se diseñó una narrativa visual coherente con la poética de la obra, que permitió construir una memoria sensible del recorrido creativo.
- La gestión de espacios de ensayo y presentación, negociando horarios, disponibilidad técnica y condiciones adecuadas para el desarrollo del trabajo, tanto en espacios institucionales como independientes.

Además, la autora lideró el proceso de articulación con otros lenguajes artísticos que enriquecieron la dimensión escénica de la obra:

- Uno de los pilares fundamentales del proceso fue la colaboración con el diseñador sonoro Deikel García, quien se integró al proyecto desde una escucha atenta y reflexiva. Con el fin de construir un universo sonoro que dialogara de forma orgánica con el movimiento, se realizaron varias reuniones tanto presenciales como virtuales donde se compartieron detalles del recorrido coreográfico, las temáticas abordadas, imágenes clave del proceso, e incluso referencias musicales que evocaban ciertas emociones o atmósferas.

Estas conversaciones no se limitaron a transmitir información, sino que dieron lugar a una retroalimentación mutua: el diseñador sonoro aportaba sus propias

impresiones, sugerencias y lecturas del material. Además, su presencia en los ensayos fue esencial. Ver el movimiento en tiempo real, observar lo que sugería sin imponer, y dejar que las sensaciones emergieran fue parte del gesto colaborativo que definió esta alianza. La composición sonora no fue pensada como un fondo o acompañamiento, sino como un cuerpo más en escena, capaz de activar, sostener o confrontar el lenguaje del movimiento.

- La incorporación de la guitarrista Rosa Matos que tocaría en vivo fue otra apuesta estética clave. El proceso implicó una cuidadosa selección de piezas musicales que pudieran relacionarse profundamente con el universo simbólico de la obra. No se trataba únicamente de elegir piezas “bellas” o técnicamente complejas, sino de encontrar sonidos que pudieran introducir al público en este mundo escénico desde el primer instante, generando una atmósfera sensorial cargada de tensión, fragilidad y presencia.

La elección de la música en vivo fue, en sí misma, una decisión estética. Escuchar a una persona tocar en el espacio real, compartiendo la misma vulnerabilidad que las intérpretes, generó una resonancia distinta.

- La colaboración con el diseñador de vestuario Mario Lynks, desde las primeras reuniones, se compartieron las imágenes simbólicas que sostenían la obra: gallos de pelea, plumas, combates, fuerza y fragilidad. La intención nunca fue hacer un vestuario literal o caricaturesco, sino que por medio de símbolos se hiciera de manera sutil, potente y ambigua.

Se dialogó con el diseñador sobre la idea de no imponer un género en la vestimenta: ni faldas para mujeres ni pantalones para hombres, sino prendas que, por su forma, textura y caída, pudieran ser vestidas por cualquier cuerpo. Se realizaron collages de imágenes visuales, explorando la morfología de los gallos, la disposición de sus plumas, la variedad de colores, sus crestas y posturas. Estas referencias se convirtieron en material creativo que el diseñador transformó en propuestas estéticas.

- La articulación con la confeccionadora de vestuario Wendy Solano, asumió el reto de materializar estas ideas con una mirada técnica y sensible. Su trabajo fue crucial para ajustar las prendas a las necesidades del movimiento, asegurando libertad corporal sin perder la expresividad visual. El vestuario fue pensado como una segunda piel: una piel escénica que habitara lo animal, lo ritual, lo simbólico.

Estas colaboraciones se sostuvieron desde un enfoque dialógico, donde cada persona convocada aportó desde su sensibilidad y experiencia al universo poético de *A Gallo Limpio*. El proceso se volvió así un entramado de voces, saberes y lenguajes que enriquecieron el resultado escénico, pero también el camino colectivo transitado.

En paralelo, se diseñó una estrategia de difusión y circulación para la muestra final de sistematización pensada desde una perspectiva más allá de lo promocional. La comunicación del proyecto fue entendida como una parte activa de su poética, como una

forma de extender el proceso más allá del escenario. Esta estrategia fue desarrollada en conjunto con la fotógrafa y se basó en los siguientes pilares:

- La publicación periódica de contenido en redes sociales, especialmente Instagram y Facebook, tres veces a la semana, donde se compartían fotografías de los ensayos, afiches, invitaciones a través de videos, se incluían frases extraídas de la bitácora, reflexiones personales de los intérpretes y frases simbólicas. Este contenido no solo informaba, sino que construía una narrativa visual que permitía a las personas seguir el viaje creativo, aún sin estar presentes físicamente.
- El envío de correos electrónicos personalizados a colectivos artísticos, académicos y culturales, así como a instituciones y personas referentes del campo escénico. En estos correos se compartía el sentido profundo de la obra y se realizaban invitaciones a las funciones.
- La gestión de notas de prensa y entrevistas, difundidas a través de medios de comunicación culturales y académicos, con el objetivo de ampliar el alcance del proyecto y sostener una conversación pública sobre su proceso.
- El registro audiovisual, no solo como memoria documental, sino como parte de la propuesta estética. Las imágenes producidas para la difusión

respondían a la lógica visual y simbólica del proyecto: gallos, cuerpos fragmentados, tensión, colores, combate y resistencia.

- El programa de mano de *A Gallo Limpio* incluyó la ficha técnica, así como palabras de la coreógrafa y del cuerpo de tutores, ofreciendo al público una breve pero significativa entrada al universo simbólico de la obra. Su diseño buscó mantener coherencia visual con la línea gráfica general y operar como un puente entre la escena y quienes la observan (ver Anexo C).

Esta dimensión comunicacional fue asumida como una herramienta para crear comunidad en torno al proceso. Divulgar la obra no significó solamente anunciar funciones, sino compartir una vivencia, abrir una intimidad creativa, invitar a otras personas a formar parte del tránsito.

Así, la coordinación general del proyecto. No se vivió como tareas accesorias o como responsabilidades externas a la creación, sino como formas extendidas de hacer arte: cuidar los detalles, organizar los encuentros, sostener los ritmos, construir puentes entre lo íntimo y lo público, entre lo escénico y lo cotidiano

VI. Estrategia de comunicación y divulgación

Como parte integral del proceso de sistematización, se propuso diseñar una estrategia de comunicación que permitiera compartir la experiencia vivida con otras personas, extendiendo así el alcance de lo creado más allá del aula o el escenario. En este

caso, la estrategia se estructuró en dos acciones principales que buscan resonar tanto en el ámbito académico como en el artístico y comunitario.

1. Producción de un audiovisual: “Sistematización de experiencias: A Gallo Limpio”

Se elaboró un video corto que resume la recuperación en el proceso de sistematización de experiencias, expuesto en este informe. Este material no busca únicamente informar, sino también transmitir el espíritu del recorrido: sus imágenes, sus hallazgos, sus tensiones y las voces que lo habitaron. El audiovisual funciona como una invitación inicial, un umbral hacia el documento de sistematización, y está dirigido especialmente a personas interesadas en los procesos sensibles de creación, así como también a docentes universitarios y formadores(as) en danza, que buscan acercarse a otras formas de pedagogía, reflexión y construcción escénica.

En su contenido se incluyen elementos como:

- Una breve contextualización del proceso a sistematizar.
- La presentación del objetivo, objeto y eje del trabajo.
- Una selección de hallazgos individuales y colectivos, especialmente aquellos vinculados con el cuerpo, el territorio y la dimensión afectiva del aprendizaje.
- Una invitación explícita a descargar el documento completo y a compartir comentarios y reflexiones posteriores.

Este audiovisual será difundido en plataformas digitales como Facebook, Instagram, YouTube y WhatsApp, permitiendo una circulación accesible y afectiva entre diversas comunidades que tienen interés en el arte, la educación y la creación escénica.

2. Socialización pública en el marco de cierre de la maestría:

Como parte del proceso de cierre académico de la Maestría en Danza, se programó una jornada de socialización entre los días 28 al 30 de mayo de 2025, donde se presentará públicamente tanto la sistematización escrita como fragmentos del trabajo coreográfico desarrollado. Esta instancia permitirá abrir un espacio de diálogo entre creadoras, docentes, estudiantes y personas invitadas del medio artístico.

Para la promoción de esta actividad, se diseñó un afiche digital en colaboración con la fotógrafa del proceso, el mismo incluye elementos visuales y textuales coherentes con la identidad estética de *A Gallo Limpio*. Este material fue compartido previamente por redes sociales como parte de una estrategia de divulgación afectiva y cercana.

Ambas acciones responden a una comprensión ampliada de la comunicación en el arte: no solo como herramienta para anunciar o promocionar, sino como una extensión del mismo gesto creador. Comunicar, en este contexto, también es crear comunidad, compartir saberes y abrir el canto para que otras voces también se reconozcan en él.

VII. Referencias bibliográficas

Agudeloel Calderón, C. A., & Ardila Sánchez, J. C. (2013). Evaluación de la eficacia de un programa de intervención cognitivo-conductual para reducir ansiedad ante los exámenes, procrastinación académica y aumentar autoeficacia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(1), 131–143.
<https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982013000100006>

Avance Psicólogos. (2024, noviembre 5). 5 patrones de comportamiento típicos en la Dependencia Emocional. Portal Psicología y Mente.
<https://psicologiaymente.com/social/patrones-de-comportamiento-tipicos-dependencia-emocional>

Bolívar, A. (2002). Relatos de vida y narraciones autobiográficas en Educación: El conocimiento de la experiencia. *Revista Investigación en la Escuela*, (48), 7–20.

Bruner, J. (1997). *La cultura de la educación*. Barcelona: Paidós.

Eagleton, T. (2003). *Después de la teoría: un panorama del pensamiento contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A. (2003). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.

Hutcheon, L. (1994). *Irony's edge: The theory and politics of irony*. London: Routledge.

Jara, O. (2018). *Para sistematizar experiencias*. San José: CEP-Alforja.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (2003). La experiencia y su narración. En J. Larrosa, C. Ortega & D. Pérez de Lara (Eds.), *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 25–61). Editorial Octaedro.

McLaren, P. (2005). *La pedagogía crítica y la política de la esperanza: Entrevistas con Henry A. Giroux y Peter McLaren*. Ediciones Akal.

Meirieu, P. (2007). *La opción de educar: ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.

Parra Sandoval, M. (2013). La pedagogía de la pregunta como estrategia para la formación del pensamiento crítico. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65), 77–87.

Piaget, J. (1972). *El conocimiento científico en la infancia*. Editorial Ariel.

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Morata.

Ricoeur, P. (1977). *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad.

Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Un mundo ch'ixi es posible*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Santos Guerra, M. A. (2001). *La escuela que aprende: Hacia una teoría de la escuela*.
Madrid: Editorial Morata.

Scheines, G. (2011). *El ritual: Una trama de significaciones*. Buenos Aires: Ediciones del
Signo.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial
Crítica.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal
of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Anexos

Anexo A: Consentimiento informado por intérpretes

UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN, DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA
ESCUELA DE DANZA
MAESTRÍA PROFESIONAL EN DANZA CON ÉNFASIS
EN COREOGRAFÍA
CONSENTIMIENTO INFORMADO
(Para ser participante en un TFG)

Nombre del Trabajo Final de Graduación (TFG): **Poder y dominio como dimensiones del ser social en un sistema de relaciones de poder de opresión: las peleas de gallo como referente para la creación coreográfica en la danza contemporánea, interpretada por bailarines de la Escuela de Danza -UNA.**

Nombre de la investigadora: **Nora Cosme Aparicio**

Nombre de la persona participante: Jevdin Steven Vilalta Alfaro

1. Introducción:

Reciba un cordial saludo. Es un agrado informarle que, como estudiante de la Universidad Nacional, actualmente me encuentro desarrollando el Trabajo Final de Graduación (TFG) modalidad Evento Especializado para optar por el título de Máster Profesional en Danza con Énfasis en Coreografía. Este proyecto busca integrar diferentes elementos coreográficos y teóricos, orientados a explorar la relación entre el cuerpo, el espacio escénico y las dinámicas de poder, a través de la creación de un evento especializado.

2. Propósito u objetivos del estudio:

Este proyecto tiene como objetivo general analizar la manera en la que, la pelea de gallos como metáfora de un sistema de relaciones de poder de opresión entre seres sociales, posibilita la comprensión del binomio poder-dominio desde un abordaje de la danza contemporánea y sus recursos estéticos y conceptuales para la creación de una escena cruda, jocosa e irónica como

forma de resistencia en la sociedad contemporánea, interpretada por bailarines de la escuela de Danza -UNA.

3. Selección de participantes:

La participación en esta investigación es completamente voluntaria, y se ha realizado una selección de los participantes con base en criterios académicos y artísticos. La investigación cuenta con la colaboración de bailarines y bailarinas de la Escuela de Danza de la Universidad Nacional (UNA), específicamente estudiantes de tercer año del Bachillerato en Danza. Estos participantes han sido elegidos por su nivel de formación y experiencia en técnicas contemporáneas de movimiento, lo que les permite contribuir de manera significativa al desarrollo de la propuesta coreográfica.

Además, se cuenta con la participación de un estudiante de la Maestría Profesional en Danza con Énfasis en Coreografía, quien también está desarrollando su trabajo final de grado. Esta colaboración añade una perspectiva avanzada al proceso creativo y fortalece el intercambio entre estudiantes de diferentes niveles académicos, promoviendo un enriquecimiento mutuo en el desarrollo de la coreografía.

4. Descripción de la participación:

Los participantes estarán involucrados en la creación y ejecución de la pieza coreográfica que forman parte del proyecto final. Su contribución será fundamental para la experimentación, el desarrollo y la representación de la propuesta artística. Las sesiones incluirán ensayos, retroalimentación creativa y muestras programadas con los profesores de la maestría, culminando en la presentación final de la obra.

5. Riesgos:

No se prevén riesgos significativos asociados con la participación en este proyecto, más allá de los habituales en la práctica de la danza. Se tomarán medidas para garantizar la seguridad física y emocional de los intérpretes durante los ensayos y la presentación final.

6. Beneficios:

La participación en este proyecto ofrece una valiosa experiencia práctica en la creación

coreográfica y la oportunidad de colaborar en un trabajo de graduación de alto nivel académico. Los estudiantes de bachillerato podrán desarrollar habilidades en interpretación y creación, además de recibir reconocimiento en el trabajo final.

7. Costos:

No se generarán costos para las personas participantes, ya que la persona investigadora asumirá todos los gastos asociados a la investigación, como transporte, alimentación, vestuarios, fotografías y cualquier otro requerimiento necesario para su participación.

8. Compensaciones:

Las compensaciones serán de carácter no monetario. Las personas participantes obtendrán satisfacción personal al contribuir con la creación de una propuesta coreográfica que formará parte de un Trabajo de Grado Final (IFG). También se reconocerá su colaboración en los créditos de la obra, si así lo desean.

9. Confidencialidad:

La información que usted brinde será completamente confidencial. Todos los datos recolectados serán utilizados únicamente para fines académicos, y su identidad no será divulgada en ningún momento sin su previo consentimiento explícito.

10. Resultados:

Los resultados de la investigación se compartirán con usted al finalizar el estudio, si lo solicita. Estos resultados podrán ser utilizados para futuras publicaciones académicas o presentaciones, siempre preservando la confidencialidad de los participantes.

11. Derecho a negarse o retirarse:

La participación suya es absolutamente voluntaria. Los participantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa. Por lo que muy respetuosamente le solicito su consentimiento para que usted sea participante en este proceso.

12. Contactos:

La investigación está totalmente respaldada por la Universidad Nacional, específicamente por la Maestría profesional de Danza con énfasis en Coreografía de la Escuela de Danza. Cualquier consulta al respecto se puede realizar a la profesora del trabajo final de graduación, Máster Guiselle Román López al correo electrónico: guiselle.roman.lopez@una.cr o bien a mi persona Nora Cosme Aparicio al correo nora.cosme.aparicio@est.una.ac.cr

13. Copia del documento:

Cada participante recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

Dicha investigación se realizará totalmente en la Universidad Nacional, bajo la supervisión del tutor Mgs. Mario Chacón Arias y los asesores Mgs. Guiselle Román López y Mgs. Jimmy Ortiz Chinchilla. Además, se cuenta con el respaldo de la Maestría Profesional en Danza para llevar a cabo la misma.

De acuerdo con lo anterior, si voluntariamente accede a participar y colaborar en dicha investigación, muy respetuosamente le solicito llenar los siguientes datos:

Yo Jedin Steven Villalta Avaró, número de cédula de identidad 5-0438-0779, después de haber leído y comprendido cabalmente todos los detalles referentes a mi papel en la investigación denominada **Poder y dominio como dimensiones del ser social en un sistema de relaciones de poder de opresión: las peleas de gallo como referente para la creación coreográfica en la danza contemporánea, interpretada por bailarines de la Escuela de Danza - UNA**, estoy totalmente de acuerdo en la participación mía en el trabajo final de graduación modalidad evento especializado.

Jedin Steven Villalta Avaró 5 0438 0779 [Firma]
Nombre Número de cédula Firma

UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN, DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA
ESCUELA DE DANZA
MAESTRÍA PROFESIONAL EN DANZA CON ÉNFASIS
EN COREOGRAFÍA
CONSENTIMIENTO INFORMADO
(Para ser participante en un TFG)

Nombre del Trabajo Final de Graduación (TFG): **Poder y dominio como dimensiones del ser social en un sistema de relaciones de poder de opresión: las peleas de gallo como referente para la creación coreográfica en la danza contemporánea, interpretada por bailarines de la Escuela de Danza -UNA.**

Nombre de la investigadora: **Nora Cosme Aparicio**

Nombre de la persona participante: Camelia Estefanía Salgado Rojas.

1. Introducción:

Reciba un cordial saludo. Es un agrado informarle que, como estudiante de la Universidad Nacional, actualmente me encuentro desarrollando el Trabajo Final de Graduación (TFG) modalidad Evento Especializado para optar por el título de Máster Profesional en Danza con Énfasis en Coreografía. Este proyecto busca integrar diferentes elementos coreográficos y teóricos, orientados a explorar la relación entre el cuerpo, el espacio escénico y las dinámicas de poder, a través de la creación de un evento especializado.

2. Propósito u objetivos del estudio:

Este proyecto tiene como objetivo general analizar la manera en la que, la pelea de gallos como metáfora de un sistema de relaciones de poder de opresión entre seres sociales, posibilita la comprensión del binomio poder-dominio desde un abordaje de la danza contemporánea y sus recursos estéticos y conceptuales para la creación de una escena cruda, jocosa e irónica como

forma de resistencia en la sociedad contemporánea, interpretada por bailarines de la escuela de Danza -UNA.

3. Selección de participantes:

La participación en esta investigación es completamente voluntaria, y se ha realizado una selección de los participantes con base en criterios académicos y artísticos. La investigación cuenta con la colaboración de bailarines y bailarinas de la Escuela de Danza de la Universidad Nacional (UNA), específicamente estudiantes de tercer año del Bachillerato en Danza. Estos participantes han sido elegidos por su nivel de formación y experiencia en técnicas contemporáneas de movimiento, lo que les permite contribuir de manera significativa al desarrollo de la propuesta coreográfica.

Además, se cuenta con la participación de un estudiante de la Maestría Profesional en Danza con Énfasis en Coreografía, quien también está desarrollando su trabajo final de grado. Esta colaboración añade una perspectiva avanzada al proceso creativo y fortalece el intercambio entre estudiantes de diferentes niveles académicos, promoviendo un enriquecimiento mutuo en el desarrollo de la coreografía.

4. Descripción de la participación:

Los participantes estarán involucrados en la creación y ejecución de la pieza coreográfica que forman parte del proyecto final. Su contribución será fundamental para la experimentación, el desarrollo y la representación de la propuesta artística. Las sesiones incluirán ensayos, retroalimentación creativa y muestras programadas con los profesores de la maestría, culminando en la presentación final de la obra.

5. Riesgos:

No se prevén riesgos significativos asociados con la participación en este proyecto, más allá de los habituales en la práctica de la danza. Se tomarán medidas para garantizar la seguridad física y emocional de los intérpretes durante los ensayos y la presentación final.

6. Beneficios:

La participación en este proyecto ofrece una valiosa experiencia práctica en la creación

coreográfica y la oportunidad de colaborar en un trabajo de graduación de alto nivel académico. Los estudiantes de bachillerato podrán desarrollar habilidades en interpretación y creación, además de recibir reconocimiento en el trabajo final.

7. Costos:

No se generarán costos para las personas participantes, ya que la persona investigadora asumirá todos los gastos asociados a la investigación, como transporte, alimentación, vestuarios, fotografías y cualquier otro requerimiento necesario para su participación.

8. Compensaciones:

Las compensaciones serán de carácter no monetario. Las personas participantes obtendrán satisfacción personal al contribuir con la creación de una propuesta coreográfica que formará parte de un Trabajo de Grado Final (TFG). También se reconocerá su colaboración en los créditos de la obra, si así lo desean.

9. Confidencialidad:

La información que usted brinde será completamente confidencial. Todos los datos recolectados serán utilizados únicamente para fines académicos, y su identidad no será divulgada en ningún momento sin su previo consentimiento explícito.

10. Resultados:

Los resultados de la investigación se compartirán con usted al finalizar el estudio, si lo solicita. Estos resultados podrán ser utilizados para futuras publicaciones académicas o presentaciones, siempre preservando la confidencialidad de los participantes.

11. Derecho a negarse o retirarse:

La participación suya es absolutamente voluntaria. Los participantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa. Por lo que muy respetuosamente le solicito su consentimiento para que usted sea participante en este proceso.

12. Contactos:

La investigación está totalmente respaldada por la Universidad Nacional, específicamente por la Maestría profesional de Danza con énfasis en Coreografía de la Escuela de Danza. Cualquier consulta al respecto se puede realizar a la profesora del trabajo final de graduación, Máster Guiselle Román López al correo electrónico: guiselle.roman.lopez@una.cr o bien a mi persona Nora Cosme Aparicio al correo nora.cosme.aparicio@est.una.ac.cr


13. Copia del documento:

Cada participante recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

Dicha investigación se realizará totalmente en la Universidad Nacional, bajo la supervisión del tutor Mgs. Mario Chacón Arias y los asesores Mgs. Guiselle Román López y Mgs. Jimmy Ortiz Chinchilla. Además, se cuenta con el respaldo de la Maestría Profesional en Danza para llevar a cabo la misma.

De acuerdo con lo anterior, si voluntariamente accede a participar y colaborar en dicha investigación, muy respetuosamente le solicito llenar los siguientes datos:

Yo Camelia Estefanía Salgado Rojas, número de cédula de identidad 402650420, después de haber leído y comprendido cabalmente todos los detalles referentes a mi papel en la investigación denominada **Poder y dominio como dimensiones del ser social en un sistema de relaciones de poder de opresión: las peleas de gallo como referente para la creación coreográfica en la danza contemporánea, interpretada por bailarines de la Escuela de Danza - UNA**, estoy totalmente de acuerdo en la participación mía en el trabajo final de graduación modalidad evento especializado.

Camelia Estefanía Salgado Rojas 402650420 
Nombre Número de cédula Firma

UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN, DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA
ESCUELA DE DANZA
MAESTRÍA PROFESIONAL EN DANZA CON ÉNFASIS
EN COREOGRAFÍA
CONSENTIMIENTO INFORMADO
(Para ser participante en un TFG)

Nombre del Trabajo Final de Graduación (TFG): **Poder y dominio como dimensiones del ser social en un sistema de relaciones de poder de opresión: las peleas de gallo como referente para la creación coreográfica en la danza contemporánea, interpretada por bailarines de la Escuela de Danza -UNA.**

Nombre de la investigadora: **Nora Cosme Aparicio**

Nombre de la persona participante: **David Alonso Calderón Artavia**

1. Introducción:

Reciba un cordial saludo. Es un agrado informarle que, como estudiante de la Universidad Nacional, actualmente me encuentro desarrollando el Trabajo Final de Graduación (TFG) modalidad Evento Especializado para optar por el título de Máster Profesional en Danza con Énfasis en Coreografía. Este proyecto busca integrar diferentes elementos coreográficos y teóricos, orientados a explorar la relación entre el cuerpo, el espacio escénico y las dinámicas de poder, a través de la creación de un evento especializado.

2. Propósito u objetivos del estudio:

Este proyecto tiene como objetivo general analizar la manera en la que, la pelea de gallos como metáfora de un sistema de relaciones de poder de opresión entre seres sociales, posibilita la comprensión del binomio poder-dominio desde un abordaje de la danza contemporánea y sus recursos estéticos y conceptuales para la creación de una escena cruda, jocosa e irónica como

forma de resistencia en la sociedad contemporánea, interpretada por bailarines de la escuela de Danza -UNA.

3. Selección de participantes:

La participación en esta investigación es completamente voluntaria, y se ha realizado una selección de los participantes con base en criterios académicos y artísticos. La investigación cuenta con la colaboración de bailarines y bailarinas de la Escuela de Danza de la Universidad Nacional (UNA), específicamente estudiantes de tercer año del Bachillerato en Danza. Estos participantes han sido elegidos por su nivel de formación y experiencia en técnicas contemporáneas de movimiento, lo que les permite contribuir de manera significativa al desarrollo de la propuesta coreográfica.

Además, se cuenta con la participación de un estudiante de la Maestría Profesional en Danza con Énfasis en Coreografía, quien también está desarrollando su trabajo final de grado. Esta colaboración añade una perspectiva avanzada al proceso creativo y fortalece el intercambio entre estudiantes de diferentes niveles académicos, promoviendo un enriquecimiento mutuo en el desarrollo de la coreografía.

4. Descripción de la participación:


Los participantes estarán involucrados en la creación y ejecución de la pieza coreográfica que forman parte del proyecto final. Su contribución será fundamental para la experimentación, el desarrollo y la representación de la propuesta artística. Las sesiones incluirán ensayos, retroalimentación creativa y muestras programadas con los profesores de la maestría, culminando en la presentación final de la obra.

5. Riesgos:

No se prevén riesgos significativos asociados con la participación en este proyecto, más allá de los habituales en la práctica de la danza. Se tomarán medidas para garantizar la seguridad física y emocional de los intérpretes durante los ensayos y la presentación final.

6. Beneficios:

La participación en este proyecto ofrece una valiosa experiencia práctica en la creación



coreográfica y la oportunidad de colaborar en un trabajo de graduación de alto nivel académico. Los estudiantes de bachillerato podrán desarrollar habilidades en interpretación y creación, además de recibir reconocimiento en el trabajo final.

7. Costos:

No se generarán costos para las personas participantes, ya que la persona investigadora asumirá todos los gastos asociados a la investigación, como transporte, alimentación, vestuarios, fotografías y cualquier otro requerimiento necesario para su participación.

8. Compensaciones:

Las compensaciones serán de carácter no monetario. Las personas participantes obtendrán satisfacción personal al contribuir con la creación de una propuesta coreográfica que formará parte de un Trabajo de Grado Final (TFG). También se reconocerá su colaboración en los créditos de la obra, si así lo desean.

9. Confidencialidad:

La información que usted brinde será completamente confidencial. Todos los datos recolectados serán utilizados únicamente para fines académicos, y su identidad no será divulgada en ningún momento sin su previo consentimiento explícito.

10. Resultados:

Los resultados de la investigación se compartirán con usted al finalizar el estudio, si lo solicita. Estos resultados podrán ser utilizados para futuras publicaciones académicas o presentaciones, siempre preservando la confidencialidad de los participantes.

11. Derecho a negarse o retirarse:

La participación suya es absolutamente voluntaria. Los participantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa. Por lo que muy respetuosamente le solicito su consentimiento para que usted sea participante en este proceso.

12. Contactos:

La investigación está totalmente respaldada por la Universidad Nacional, específicamente por la Maestría profesional de Danza con énfasis en Coreografía de la Escuela de Danza. Cualquier consulta al respecto se puede realizar a la profesora del trabajo final de graduación, Máster Guiselle Román López al correo electrónico: guiselle.roman.lopez@una.cr o bien a mi persona Nora Cosme Aparicio al correo nora.cosme.aparicio@est.una.ac.cr


13. Copia del documento:

Cada participante recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

Dicha investigación se realizará totalmente en la Universidad Nacional, bajo la supervisión del tutor Mgs. Mario Chacón Arias y los asesores Mgs. Guiselle Román López y Mgs. Jimmy Ortiz Chinchilla. Además, se cuenta con el respaldo de la Maestría Profesional en Danza para llevar a cabo la misma.

De acuerdo con lo anterior, si voluntariamente accede a participar y colaborar en dicha investigación, muy respetuosamente le solicito llenar los siguientes datos:

Yo David Alonso Calderón Artavia número de cédula de identidad 108580331, después de haber leído y comprendido cabalmente todos los detalles referentes a mi papel en la investigación denominada **Poder y dominio como dimensiones del ser social en un sistema de relaciones de poder de opresión: las peleas de gallo como referente para la creación coreográfica en la danza contemporánea, interpretada por bailarines de la Escuela de Danza - UNA**, estoy totalmente de acuerdo en la participación mía en el trabajo final de graduación modalidad evento especializado.

David Calderón Artavia 108580331 
Nombre Número de cédula Firma

Anexo B: Consentimiento de uso de imagen por intérpretes


UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN, DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA (CIDEA)
ESCUELA DE DANZA
CONSENTIMIENTO DE USO DE IMAGEN

Autorización para grabación, reproducción y uso de imagen de las personas participantes en la investigación


Yo Jedim Steven Villalta Afaro número de cédula 504380779,
estoy de acuerdo con Nora Cosme Aparicio número de pasaporte PA1025600 investigadora principal del TFG Poder y dominio como dimensiones del ser social en un sistema de relaciones de poder de opresión: las peleas de gallo como referente para la creación coreográfica en la danza contemporánea, interpretada por bailarines de la Escuela de Danza - UNA. en grabar, reproducir y utilizar las imágenes de Jedim Steven Villalta Afaro recopiladas durante el proceso de la investigación, con fines académicos y educativos por lo que las imágenes podrán reproducirse entera o parcialmente en cualquier formato digital o físico, e integradas a cualquier otro material (fotografía, dibujo, ilustración, pintura, video, animaciones etc.) conocidos o por conocer. Asimismo, las imágenes podrán reproducirse o distribuirse en cualquier espacio físico o digital que se considere pertinente para la divulgación de la investigación.

Por último, la persona participante Jedim Steven Villalta A. y la investigadora, reconocen por otra parte que la persona no está vinculada a ningún contrato exclusivo sobre la utilización de su imagen.

El presente contrato de autorización para la grabación, reproducción y uso de imagen de las personas participantes fue leído y firmado a las 12:40 p.m. horas del día 11 del mes Octubre del año 2024 por:

Jedim Steven Villalta Afaro 504380779 
Nombre completo Número de cédula Firma

Investigadora que solicita el consentimiento

Nora Cosme Aparicio PA1025600 
Nombre completo Número de cédula Firma

UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN, DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA (CIDEA)
ESCUELA DE DANZA
CONSENTIMIENTO DE USO DE IMAGEN

Autorización para grabación, reproducción y uso de imagen de las personas participantes en la investigación

Yo Camelia Estefanía Salgado Rojas número de cédula 402650420,
estoy de acuerdo con **Nora Cosme Aparicio** número de
pasaporte **PA1025600** investigadora principal del TFG **Poder y dominio como dimensiones
del ser social en un sistema de relaciones de poder de opresión: las peleas de gallo
como referente para la creación coreográfica en la danza contemporánea, interpretada
por bailarines de la Escuela de Danza - UNA.** en grabar, reproducir y utilizar las imágenes
de Camelia Estefanía Salgado Rojas recopiladas durante el proceso de la investigación,
con fines académicos y educativos por lo que las imágenes podrán reproducirse entera o
parcialmente en cualquier formato digital o físico, e integradas a cualquier otro material
(fotografía, dibujo, ilustración, pintura, video, animaciones etc.) conocidos o por conocer.
Asimismo, las imágenes podrán reproducirse o distribuirse en cualquier espacio físico o digital
que se considere pertinente para la divulgación de la investigación.

Por último, la persona participante Camelia Salgado Rojas y la investigadora, reconocen
por otra parte que la persona no está vinculada a ningún contrato exclusivo sobre la utilización
de su imagen.

El presente contrato de autorización para la grabación, reproducción y uso de imagen de las
personas participantes fue leído y firmado a las 12:40 horas del día 11 del mes
Octubre del año 2024 por:

Camelia Estefanía Salgado Rojas 402650420
Nombre completo Número de cédula


Firma

Investigadora que solicita el consentimiento

Nora Cosme Aparicio PA1025600
Nombre completo Número de cédula


Firma

UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN, DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA (CIDEA)
ESCUELA DE DANZA
CONSENTIMIENTO DE USO DE IMAGEN

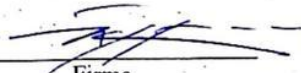
Autorización para grabación, reproducción y uso de imagen de las personas participantes en la investigación

Yo David Alonso Calderón Artavia número de cédula 108580331

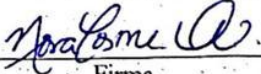
estoy de acuerdo con **Nora Cosme Aparicio** número de pasaporte **PA1025600** investigadora principal del TFG Poder y dominio como dimensiones del ser social en un sistema de relaciones de poder de opresión: las peleas de gallo como referente para la creación coreográfica en la danza contemporánea, interpretada por bailarines de la Escuela de Danza - UNA. en grabar, reproducir y utilizar las imágenes de David Alonso Calderón A recopiladas durante el proceso de la investigación, con fines académicos y educativos por lo que las imágenes podrán reproducirse entera o parcialmente en cualquier formato digital o físico, e integradas a cualquier otro material (fotografía, dibujo, ilustración, pintura, video, animaciones etc.) conocidos o por conocer. Asimismo, las imágenes podrán reproducirse o distribuirse en cualquier espacio físico o digital que se considere pertinente para la divulgación de la investigación.

Por último, la persona participante David Calderón A y la investigadora, reconocen por otra parte que la persona no está vinculada a ningún contrato exclusivo sobre la utilización de su imagen.

El presente contrato de autorización para la grabación, reproducción y uso de imagen de las personas participantes fue leído y firmado a las 17 horas del día 17 del mes octubre del año 2024 por:

David Alonso Calderón Artavia 108580331 
Nombre completo Número de cédula Firma

Investigadora que solicita el consentimiento

Nora Cosme Aparicio PA1025600 
Nombre completo Número de cédula Firma

Anexo C: Consentimiento de uso de imagen por diseñador sonoro

UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN, DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA (CIDEA)
ESCUELA DE DANZA


CONSENTIMIENTO DE USO DE IMAGEN

Autorización para grabación, reproducción y uso de imagen de las personas participantes en la investigación


Yo Deikel Selva García número de cédula 305310567, estoy de acuerdo con **Nora Cosme Aparicio** número de pasaporte **PA1025600** investigadora principal del TFG Poder y dominio como dimensiones del ser social en un sistema de relaciones de poder de opresión: las peleas de gallo como referente para la creación coreográfica en la danza contemporánea, interpretada por bailarines de la Escuela de Danza - UNA. en grabar, reproducir y utilizar las imágenes de Deikel Selva García recopiladas durante el proceso de la investigación, con fines académicos y educativos por lo que las imágenes podrán reproducirse entera o parcialmente en cualquier formato digital o físico, e integradas a cualquier otro material (fotografía, dibujo, ilustración, pintura, video, animaciones etc.) conocidos o por conocer. Asimismo, las imágenes podrán reproducirse o distribuirse en cualquier espacio físico o digital que se considere pertinente para la divulgación de la investigación.

Por último, la persona participante Deikel Selva García la investigadora, reconocen por otra parte que la persona no está vinculada a ningún contrato exclusivo sobre la utilización de su imagen.

El presente contrato de autorización para la grabación, reproducción y uso de imagen de las personas participantes fue leído y firmado a las 9:30 horas del día 07 del mes de abril del año 2025 por:

<u>Deikel Selva García</u>	<u>305310567</u>	
Nombre completo	Número de cédula	Firma

Investigadora que solicita el consentimiento

<u>Nora Cosme Aparicio</u>	<u>PA1025600</u>	
Nombre completo	Número de cédula	Firma

Anexo D: Consentimiento de uso de imagen por guitarrista

UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN, DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA (CIDEA)
ESCUELA DE DANZA

CONSENTIMIENTO DE USO DE IMAGEN

Autorización para grabación, reproducción y uso de imagen de las personas participantes en la investigación

Yo Rosa Maria Mates Espinosa número de cédula 801500684,
estoy de acuerdo con **Nora Cosme Aparicio** número de pasaporte **PA1025600** investigadora principal del TFG **Poder y dominio como dimensiones del ser social en un sistema de relaciones de poder de opresión: las peleas de gallo como referente para la creación coreográfica en la danza contemporánea, interpretada por bailarines de la Escuela de Danza - UNA.** en grabar, reproducir y utilizar las imágenes de A Gallo Limpio recopiladas durante el proceso de la investigación, con fines académicos y educativos por lo que las imágenes podrán reproducirse entera o parcialmente en cualquier formato digital o físico, e integradas a cualquier otro material (fotografía, dibujo, ilustración, pintura, video, animaciones etc.) conocidos o por conocer. Asimismo, las imágenes podrán reproducirse o distribuirse en cualquier espacio físico o digital que se considere pertinente para la divulgación de la investigación.

Por último, la persona participante Rosa Mates y la investigadora, reconocen por otra parte que la persona no está vinculada a ningún contrato exclusivo sobre la utilización de su imagen.

El presente contrato de autorización para la grabación, reproducción y uso de imagen de las personas participantes fue leído y firmado a las 16:00 horas del día 7 del mes 4 del año 2025 por:

Rosa Maria Mates Espinosa 801500684 Rmates
Nombre completo Número de cédula Firma

Investigadora que solicita el consentimiento

Nora Cosme Aparicio PA1025600 Nora Cosme A.
Nombre completo Número de cédula Firma

Anexo E: Imágenes de ensayos realizados a inicios del año 2025



Figura 1: Solitario gallo de rancho. Fuente: Hellen Hernández



Figura 2: Entrada de gallo a la arena. Fuente: Hellen Hernández



Figura 3: Ensayo con el diseñador sonoro Deikel García. Fuente: Hellen Hernández



Figura 4: Enfrentamiento de gallos. Fuente: Hellen Hernández



Figura 5: Recreación del campesino por coreógrafa. Fuente: Hellen Hernández



Figura 6: Oleajes de arena. Fuente: Hellen Hernández

Anexo F: Fotos oficiales de *A gallo limpio* para promoción de publicidad



Figura 7: Presentación de intérprete Camelia Salgado. Fuente: Hellen Hernández



Figura 8: Duelo al amanecer. Fuente: Hellen Hernández



Figura 9: Presentación de intérprete Jeudin Villalta. Fuente: Hellen Hernández



Figura 10: Presentación de intérprete David Calderón. Fuente: Hellen Hernández



Figura 11: Día de fotografías para la difusión del evento especializado. Fuente: Hellen Hernández



Figura 12: Bajo el ala del sombrero. Fuente: Hellen Hernández

Anexo G: Diseño gráfico de afiches para la muestra del evento especializado

UNIVERSIDAD NACIONAL
CIDEA / ESCUELA DE DANZA

MAESTRÍA PROFESIONAL EN DANZA
PRESENTAN EL EVENTO ESPECIALIZADO

RESERVE SU ENTRADA GRATUITA

**A gallo
limpio**

una coreografía de **NORA COSME**

CAMELIA
SALGADO

DAVID
CALDERÓN

JEUDIN
VILLALTA

SÁBADO 01 DE MARZO • 7 PM • TEATRO ATAHUALPA DEL CIOPPO
ENTRADA GRATUITA

CIDEA MAESTRÍA PROFESIONAL EN DANZA ED CIDEA/UNA CIDEA UNA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CUZCO

Figura 13: Diseño gráfico de afiche para el evento especializado. Fuente: Hellen Hernández

UNIVERSIDAD NACIONAL
CIDEA / ESCUELA DE DANZA
MAESTRÍA PROFESIONAL EN DANZA
PRESENTAN EL EVENTO ESPECIALIZADO

*A gallo
limpio*

una coreografía de **NORA COSME**

*Nos acompañará una de las intérpretes de guitarra más
prestigiosas de la música cubana y costarricense*

ROSA MATOS

**SÁBADO 01 DE MARZO 7 PM TEATRO ATAHUALPA DEL CIOPPO
ENTRADA GRATUITA**

ESCUELA DE ARTE
ESCÉNICO
CIDEA UNA

ROSEMARY

MAESTRÍA
PROFESIONAL
EN DANZA

ED
CIDEA UNA

CIDEA

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL

Figura 14: Diseño gráfico para la invitación de evento especializado junto a la guitarrista Rosa Matos. Fuente: Hellen Hernández

Anexo H: Fotos del ensayo general del evento especializado



Figura 15: Ensayo general con elenco en el teatro Atahualpa del Cioppo. Fuente: Hellen Hernández

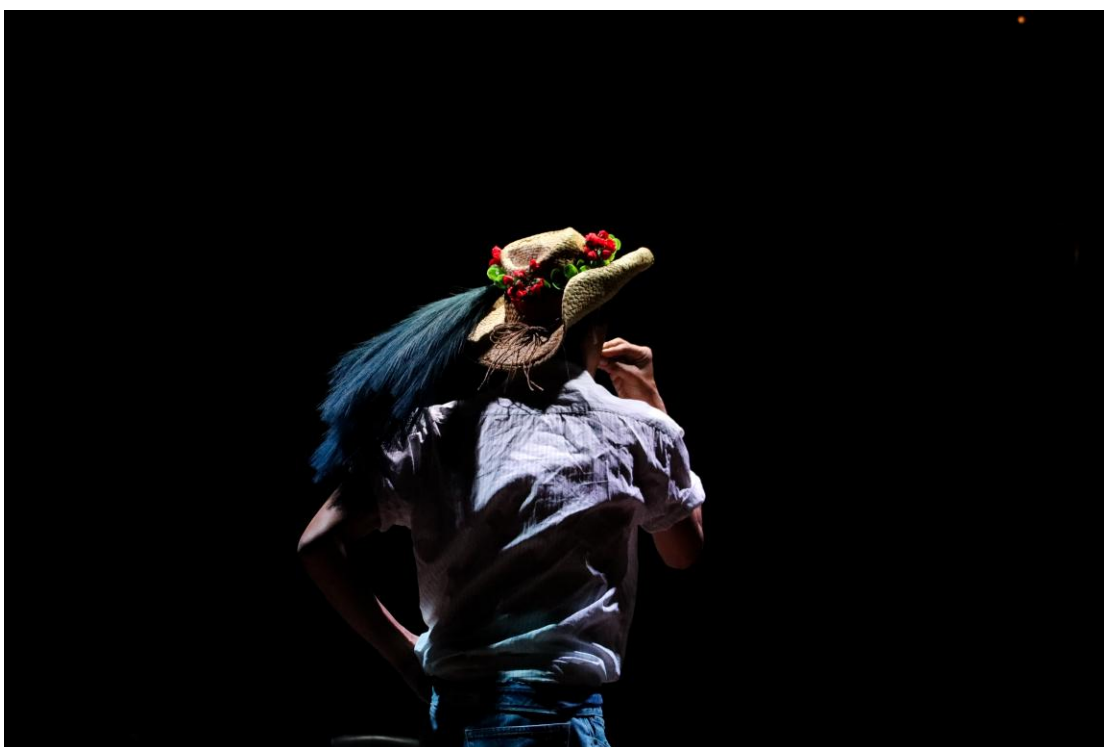


Figura 16: El campesino. Fuente: Hellen Hernández

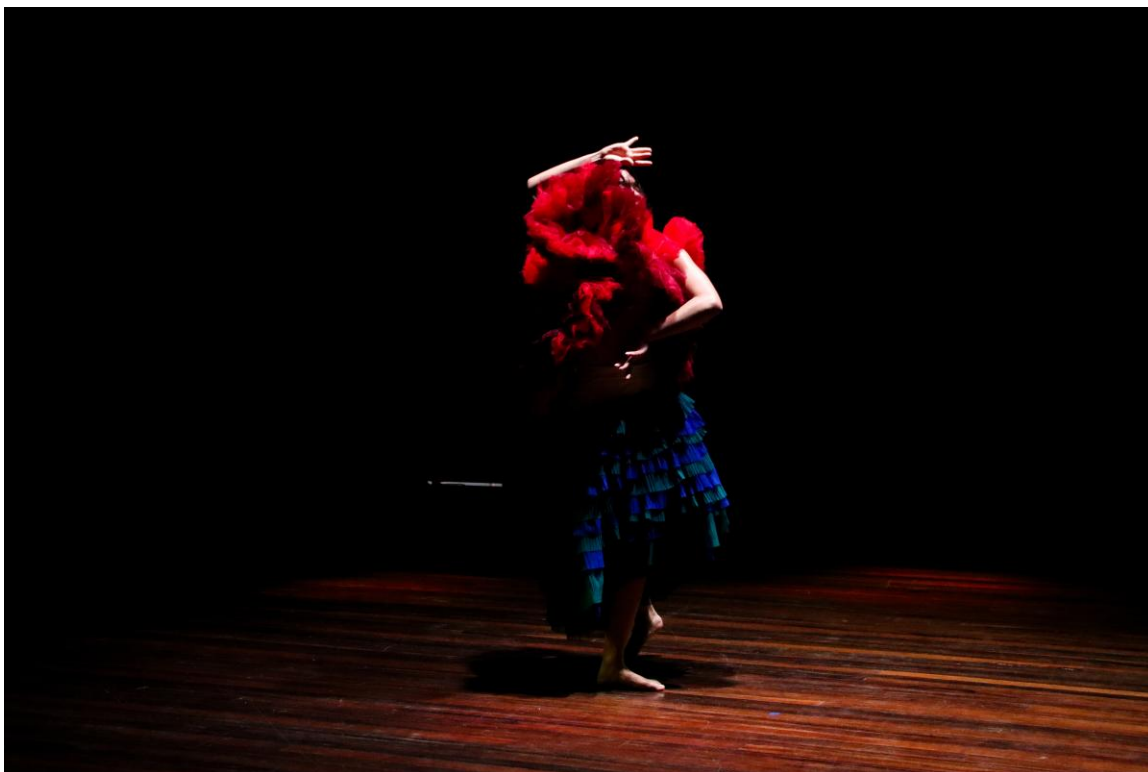


Figura 17: Prueba del diseño de luces. Fuente: Hellen Hernández



Figura 18: Cuerpos fracturados. Fuente: Hellen Hernández

Anexo I: Fotos del día de la muestra del evento especializado



Figura 19: Retoques de peinado en camerino para la función. Fuente: Hellen Hernández



Figura 20: Retoques de maquillaje. Fuente: Hellen Hernández

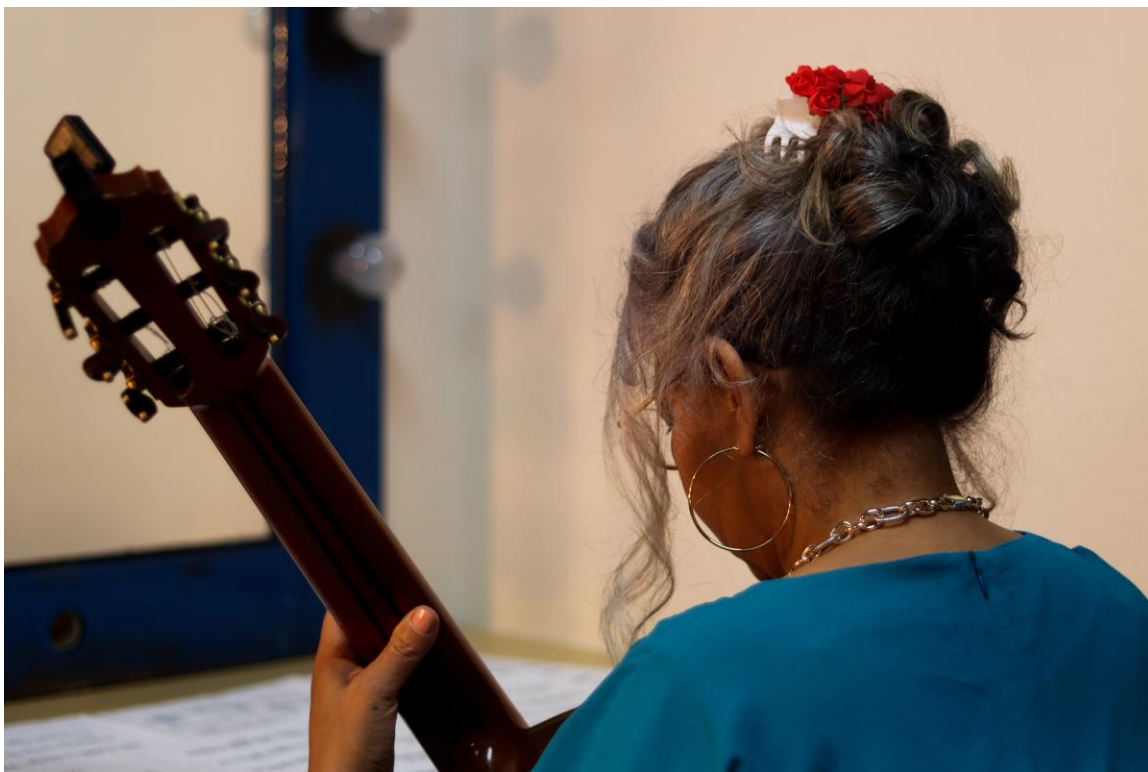


Figura 21: Ensayo en el camerino de guitarrista. Fuente: Hellen Hernández



Figura 22: Llegada del público al teatro Atahualpa del Cioppo. Fuente: Hellen Hernández



Figura 23: Público asistente a la función. Fuente: Hellen Hernández



Figura 24: Escena 1. Sin rostro. Fuente: Hellen Hernández



Figura 25: Escena 2. Un loco acosador. Fuente: Hellen Hernández



Figura 26: Escena 3. Una mujer amable vendida. Fuente: Hellen Hernández



Figura 27: Escena 4. Desesperación en la tumba. Fuente: Hellen Hernández



Figura 28: Pelea final. Fuente: Hellen Hernández



Figura 29: Entrada del campesino. Fuente: Hellen Hernández



Figura 30: Escena 5. Asesinato. Fuente: Hellen Hernández



Figura 31: Escena final. Fuente: Hellen Hernández.

Anexo J: Enlace del programa de mano de *A gallo limpio*

En el siguiente link / vinculo pueden acceder a una página web donde se encuentra el programa de mano que incluye la ficha técnica, palabras de la coreógrafa, tutor y lectores del trabajo de sistematización “*A gallo limpio*”:

<https://www.behance.net/gallery/220466533/A-GALLO-LIMPIO>

Anexo K: Carta de revisión filológica

REVISIONES FILOLÓGICAS.

Heredia, Abril de 2025.

**Universidad Nacional.
Centro de Investigación, Docencia y Extensión Artística (CIDEA)
Maestría en Danza con Énfasis en Coreografía.**

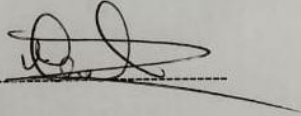
Por este medio yo, Yóbeth Cabalceta Cortés con cédula 502590088, en mi condición de filóloga, declaro que he revisado el texto escrito denominado:

“SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA PROFESIONAL EN DANZA CON ÉNFASIS EN COREOGRAFÍA”

El trabajo final es sustentado por el estudiante **Nora Cosme Aparicio** con PA 1025600 y **bajo la tutela de MSc. Guiselle Román López.**

En la corrección doy mi aval al trabajo escrito ya que el texto es legible y adecuado en forma y estilo con el tema desarrollado. Lingüísticamente es apto para los fines requeridos.

En espera de que mi participación satisfaga los requerimientos de la Universidad, se suscribe atentamente:



Yóbeth Cabalceta Cortés.
Filóloga, Universidad Nacional.
Código colegiado: 012710.
Correo electrónico: ycluvia@gmail.com

PUNTUACIÓN, REDACCIÓN Y COHERENCIA.