

**El encueramiento en el cubo blanco: Un dispositivo escénico-pedagógico para el
reconocimiento de la autoimagen de las prácticas corporales**

Paula Andrea Ibañez Rodríguez

2021177018

Gabriel José Pájaro Jurado

2021177022

Jefferson David Silva Parra

2021177028

Asesora:

Claudia Patricia Torres Cruz

Modalidad:

Investigación-Creación

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

2025

Agradecimientos

***P:** Agradezco al proceso mismo por abrirme las puertas hacia nuevas formas de comprender el cuerpo, la creación, la investigación y la enseñanza. A Michael, por ser polo tierra cuando la emoción quiso desbordarlo todo, por escuchar, acompañar y sostenerme incluso en los días de más tensión. A Lina, por cada palabra de ánimo, por su presencia afectuosa y su forma de celebrar cada avance del proyecto. A mis padres, por brindar su apoyo durante toda la carrera. Y con especial cariño, agradezco a Gabriel y Jefferson, porque el destino, de manera tan espontánea como nuestros Laboratorios Accidentales, nos llevó a crear y pensar juntxs; gracias por el compromiso, la paciencia, las risas, los desafíos, las enseñanzas, las largas conversaciones y, por ser ese lugar seguro donde pude explorar y crecer. Admiro profundamente lo que son y lo que crean, me siento afortunada de haber atravesado este camino con ustedes.*

***G:** Le agradezco a mi familia por siempre estar para mí en cuerpo, alma y acción. A mi mamá, por criarme con la idea de que cualquier conocimiento es alcanzable y adquirible. A mi papá, que con su firme talante es el ejemplo de la fortaleza que algún día me gustaría alcanzar. A Camilo, por ser profesor, mentor, guía, amigo, colega del cuerpo y mi mayor inspiración en el camino de la docencia. A Juank, Alexis, Lore, Fredy, Nelson y a los mil y un profesores que han contribuido a que hoy sea el artista, docente y persona que soy. A lo festivo, por enseñarme que la vida es mucho más llevadera cuando se es capaz de celebrar incluso las dificultades. Y por último al pequeño Gabriel Pájaro que con una entrega desbordada e incluso sorprendente para su edad, tuvo la valentía de creer y entregarse en cuerpo y alma al Teatro.*

***J:** Deseo extender mis más sinceros agradecimientos a mi madre por siempre ser la figura de una mujer incansable y amorosa en mi vida. Agradezco a mi padre por sus consejos. Le*

agradezco a mi tía Elena por ser un ángel en mi vida. Agradezco a aquellos maestros y compañeros que participaron en el proceso de investigación - creación desde el voluntariado. Agradezco a mis compañeros y amigos Paula y Gabriel por cada experiencia y por cada acto de sinceridad y amor, aprovecho este medio para expresarles mi amor y amistad. Gracias Yurany. Gracias Leidy. Por último agradezco al programa de Licenciatura en Artes Escénicas por cada experiencia.

La Multiplicidad: *Queremos expresar un profundo agradecimiento a una mujer que confió y creyó en este proyecto, en nuestras ideas y en la potencia de aquello que estábamos construyendo; nos guió, valoró nuestras intuiciones y acompañó cada paso con paciencia y sabiduría. Solo al final de este camino comprendemos que no pudo haber sido de otra manera. Por eso, con enorme gratitud, dedicamos estas palabras a nuestra tutora y cómplice, Claudia Torres.*

Tabla de Contenido

	4
Preludio	6
Punto de partida	7
Objetivo	11
Objetivos específicos	12
Justificación	12
CAPÍTULO 2 <i>Marco conceptual</i>	14
Coloquio entre autores	14
CAPÍTULO 3 <i>Metodología</i>	18
Instrumentos metodológicos	118
Laboratorios Accidentales (LA)	20
Los caracteres generales del rizoma aplicados al LA	222
El Banco de registros	26
CAPÍTULO 4 <i>“El cubo blanco”</i>	33
Primera dimensión: <i>Lo técnico-espacial</i>	36
Segunda dimensión: <i>Los personajes</i>	37
Tercera dimensión: <i>El espectador</i>	39
CAPÍTULO 5 <i>Reflexiones Finales</i>	41
BIBLIOGRAFÍA	46
ANEXOS	48
Anexo #1:	48

	5
Anexo #2:	49
Anexo #3:	49
Anexo #4:	49

CAPÍTULO 1

El teorema de los tres cuerpos

Preludio

“En mecánica celeste los ejemplos típicos del problema de los tres cuerpos son los sistemas del tipo estrella-planeta-planeta, estrella-planeta-luna, estrella-planeta-asteroide” (Perezagua Lopez, R.

L. 2022). En este proyecto, se presenta desde tres cuerpos que se orbitan mutuamente e interactúan entre sí.”

La iniciativa de construir este proyecto surge de tres voces, tres cuerpos, tres estudiantes que rápidamente desarrollamos una gran afinidad y sintonía de trabajo durante los primeros semestres de la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) debido al territorio de enunciación que teníamos y tenemos en común: *El cuerpo*. Gracias a este interés compartido, se empezaron a desarrollar encuentros extracurriculares entre los tres desde el colegaje, nombrados “*Laboratorios accidentales*”. En ellos se intercambiaban conocimientos corporales con los que cada uno ya contaba de manera previa a la vida universitaria. También, empezaban a surgir preguntas frente al territorio corporal y aún más importante, sobre la enseñanza del mismo: ¿Cómo se enseña el cuerpo? ¿Cómo atender las individualidades de cada cuerpo? ¿Se puede llegar a una forma objetiva y medianamente “universal” de enseñar el cuerpo? Es evidente que la brecha temporal que existe entre las preguntas anteriores y la presente investigación no es precisamente poca, por lo que algunas de estas se han ido esclareciendo con el paso del tiempo, mientras que otras han perdido pertinencia debido a los hallazgos investigativos del proyecto.

Durante nuestro proceso de fundamentación en la LAE, tuvimos varias experiencias en donde la premura de tiempos y espacios hacían que el aprendizaje de conceptos corporales técnicos dependiera de nuestra autonomía, haciendo de este proceso un recorrido a ciegas en donde la prueba, el error, el riesgo a salir lastimados y la falta de conocimiento, eran obstáculos que retrasaban el proceso para cumplir con los objetivos académicos propuestos en los espacios de formación. Muchos de los logros que pudimos percibir se alcanzaron por una intuición acompañada de suerte, más que por un conocimiento técnico.

Mientras que nuestras preguntas por el *hacer* del actor se enfocan en el desarrollo de habilidades corporales desde el quehacer empírico (que además venían acompañadas por un interés de adquirir conceptos teóricos que reforzarán estos hallazgos), nuestro *ser* docente empieza a generar interrogantes sobre cómo llevar a los espacios formativos conocimientos disciplinares propios del área del cuerpo.

Punto de partida

En estos ya mencionados “*Laboratorios accidentales*”, se hizo evidente que tener una habilidad corporal no significaba tener la capacidad para enseñarla, ya que, aunque cada uno tuviera capacidades y experiencias desde su individualidad, replicarlas en otros cuerpos era un ejercicio que iba mucho más allá de solo brindar una secuencia de pasos a seguir para lograr un objetivo.

Inicialmente, los laboratorios se concibieron como un espacio para la práctica de ejercicios acrobáticos, guiados principalmente por la intuición. Sin embargo, pronto surgió la necesidad de profundizar en los fundamentos técnicos de la acrobacia. Esto, nos llevó a revisar ejercicios previos a los de la formación universitaria, que eran propios a las disciplinas de las que cada uno de nosotros proviene (Teatro, Danza y Circo). Ante la diversidad de capacidades y experiencias de cada uno de nuestros cuerpos, surgió una pregunta fundamental para ese momento: ¿Cómo adaptar las prácticas corporales a las individualidades de cada cuerpo, considerando la compleja relación entre mente, cuerpo y entorno?

A partir de esa pregunta, nos pareció importante detenernos a reconocer nuestras trayectorias previas a los encuentros universitarios. De allí surge el siguiente apartado, en el que

se describe, de manera personal e individual, las experiencias artístico-corporales que marcaron nuestro punto de partida:

Paula Ibañez

Comencé a hacer danza en la adolescencia, experimentando en diversas disciplinas como el contemporáneo, el ballet y las danzas folklóricas. Tiempo después se dio la oportunidad de comenzar a formalizar la labor, entrando al mundo de la enseñanza en las danzas. En esos inicios comenzaron a surgir momentos que creaban incógnitas e inconformidades con respecto a cómo se están enseñando ciertas actividades o ejercicios, sin crear repercusiones en el cuerpo o en la mente del estudiante, sin embargo, esos cuestionamientos se quedaron en ese punto. En la universidad, el explorar y entender el cuerpo desde otras disciplinas amplió el panorama y trajo nuevamente ese interés y preocupación por las formas de enseñanza en el área de las artes escénicas (Danza y teatro).

Gabriel Pájaro

Antes de dar inicio a mi vida universitaria, mis prácticas artísticas estaban centradas en el campo de lo escénico: Teatro sala, Teatro de calle, Comparsas y la Práctica Zanquera. Todas estas ramas requieren un uso constante y directo del cuerpo, por lo que no solo mis habilidades, sino que también mis intereses con respecto al territorio corporal se fueron fortaleciendo con el pasar de los años. Vale la pena mencionar que muchos de los espacios de formación con los que me he topado a lo largo de mi vida, son espacios de educación no formal y aunque esto no los hace “espacios menores” sí que estaban llenos de mucha

“intuición” y réplica poco fundamentada en cuanto a la enseñanza del cuerpo. Sin embargo, en ese momento, debido a las características propias de la edad con la que contaba y la facilidad con la que aprendía a ejecutar movimientos específicos sin riesgo aparente, no me interesaban mucho las repercusiones que podrían llegar a tener dichas prácticas a futuro. En pocas palabras, se podría decir que contaba con un “cuerpo inteligente y obediente” pero poco consciente, un material perfecto para algunos métodos de entrenamiento actoral que, mal interpretados, terminan en una sobre exigencia física acompañada de la omisión de los límites que el mismo cuerpo manifiesta.

Jefferson Silva

Mi primer acercamiento al territorio de las artes escénicas se da desde el aprendizaje de algunas disciplinas circenses, donde desarrollé un profundo interés por el clown, el malabar, y la acrobacia, dicho interés es producto de una formación que contemplaba el cuidado del cuerpo antes que el perfeccionamiento técnico de una disciplina, sin embargo, esta metodología no detenía el aprendizaje ni interfiere con la progresión o dominio de dichas disciplinas. Eventualmente este acercamiento al cuerpo desde las artes hace brotar en mí un ferviente interés por estudiar de manera profesional las artes escénicas. Una vez entré a la Licenciatura en Artes Escénicas, profundicé en la práctica de mis intereses corporales desde y para el teatro y el circo.

Estas trayectorias personales, aunque distintas en origen, convergieron en los Laboratorios Accidentales, donde nuestras experiencias comenzaron a entrelazarse y a dar forma a las preguntas que hoy sostienen este proyecto.

El intercambio de conocimientos y experiencias en estos laboratorios nos despertó preguntas por la enseñanza corporal en las artes escénicas. Todo lo experimentado durante estos procesos autónomos denominados Laboratorios Accidentales, nos llevó a pensar que entre más el cuerpo realiza la práctica de un movimiento es más propenso incorporar dicho movimiento a su repertorio de habilidades. Esta primera intuición se ve atravesada por el reconocimiento de nuestros tres cuerpos y su progresión en el desarrollo de habilidades, y cómo las diferencias hacían subjetiva la progresión del aprendizaje y dominio de ciertos movimientos. Es de esta manera que emerge dentro de los Laboratorios Accidentales la contemplación de factores como: el estado físico, las experiencias previas, los miedos, las condiciones médicas y otros elementos individuales. Estos factores agudizan la observación y comprensión de las clases disciplinares, ya que, evidenciamos que en la mayoría de espacios de la universidad que tienen relación con el cuerpo se prioriza el ritmo de trabajo grupal, el cual dada su naturaleza propende la homogeneización de acciones.

Para este punto pensamos que había una posibilidad de desarrollar “las buenas prácticas corporales” con el fin de incrementar en nuestras metodologías de clase acciones que fomentaran el aprendizaje individual a través del permanente cuidado del cuerpo.

Con lo anterior en mente, surgen nuevas interrogantes: ¿Qué principios guían el cuidado del cuerpo y fomentan las “buenas prácticas corporales”? ¿Existen acciones dentro de las prácticas corporales que contradigan estos principios?

A partir de estas preguntas nos pareció pertinente buscar aquellos principios del cuerpo capaces de fomentar una “buena práctica corporal” y que, además, dieran mejora a nuestro desempeño tanto en la escena, como en la enseñanza y réplica de las mismas prácticas. Sin embargo, entre más buscábamos maneras de poder determinar y sustentar el concepto de una “buena práctica corporal”, más interrogantes surgían, dando como resultado debates interminables acerca de las prácticas corporales y de lo que podría ser denominado como bueno o malo.

Definir lo que podría ser una “buena” práctica corporal en el campo de las artes escénicas comenzó a pasar a un segundo plano, debido a que, desde nuestros roles como artistas escénicos y profesores, nos parecía más pertinente entender en primer lugar el funcionamiento y la construcción de las prácticas, antes que denominarlas como “buenas” o “malas”. Con esto, surge una pregunta, que comienza a ser el norte de este proyecto de investigación: *¿De qué manera la relación entre el cuerpo, las prácticas corporales y los entornos situados inciden en el reconocimiento de la autoimagen?*

Objetivo

Reconocer la incidencia de la autoimagen en el desarrollo de las prácticas corporales a través de la construcción e implementación de un dispositivo escénico-pedagógico.

Objetivos específicos

1. Explorar los conceptos y términos vinculados al proyecto a través de los Laboratorios Accidentales, con el fin de encarnar la teoría que sustente la construcción del dispositivo.

Documentar los hallazgos de los Laboratorios Accidentales (LA) mediante bitácoras escritas y registros audiovisuales, con el fin de seleccionar los insumos pertinentes para la creación del dispositivo- pedagógico.

2. Recolectar los aprendizajes de los participantes después de haber hecho parte de la experiencia en el dispositivo escénico-pedagógico a través de audios o escritos para que se evidencie el impacto pedagógico y artístico de *“El Cubo Blanco”*.

Justificación

Este proyecto surge de la necesidad de pensar el lugar del cuerpo dentro de los procesos pedagógicos y artísticos. A partir de nuestras experiencias, hemos presenciado formas de enseñanza que conciben el cuerpo como un objeto externo, una herramienta que debe alcanzar ciertos estándares de movimiento sin considerar las necesidades y particularidades que cada individuo encarna. Cada cuerpo posee su propio lenguaje, reconocerlo implica transformar también las maneras en que se aprende y se enseña.

Desde estos cuestionamientos, proponemos un proceso de investigación-creación que encuentra en el arte escénico una vía para comprender la autoimagen y la incidencia de la misma en la construcción de las prácticas corporales. La creación no se concibe aquí como un resultado final, sino como un medio que permite hacer tangible la teoría. Hablar de Autoimagen cobra mucho sentido cuando se experimenta en el propio cuerpo; por lo tanto, el dispositivo escénico-pedagógico que proponemos busca situar la reflexión en el terreno de la vivencia, donde el pensamiento y la acción confluyen. A partir de esta premisa surge *“El Cubo Blanco”*, un espacio que invita al participante a sumergirse en una experiencia de introspección y cuestionamiento sobre su propio cuerpo -cómo se siente, cómo se mueve y cómo habita el

mundo cotidiano-. En lugar de transmitir modelos de movimiento o técnicas preestablecidas, se propone generar una experiencia que lleve a cada participante a reconocer su propio cuerpo, a trabajar con él desde sus singularidades y que además, deje abierta la posibilidad de generar aprendizajes sobre la propia autoimagen. Desde esta perspectiva, se reconoce la diversidad corporal como fuente de conocimiento y no como una limitación.

Este proyecto se justifica en la búsqueda de una pedagogía del cuerpo que parta del cuerpo mismo, que se construya desde la experiencia propia y que genere un reconocimiento de la autoimagen en quienes habiten “*El Cubo Blanco*”. En este sentido, el dispositivo se convierte en una herramienta pedagógica que propicia encuentros, abre preguntas, despierta la curiosidad, la atención, la emoción y de esta manera se generan conocimientos alrededor de la autoimagen del participante en cuestión.

Asimismo, este proceso encarna las tres dimensiones fundamentales del quehacer del licenciado en Artes Escénicas: *el creador, el investigador y el docente*. A través de la creación y construcción del dispositivo escénico-pedagógico, estos tres roles se entrelazan para generar una propuesta que no sólo investiga, sino que crea y, de manera simultánea, le propone al espectador una experiencia de aprendizaje acerca de la influencia/incidencia que ha tenido y tiene la Autoimagen, en la construcción de sus prácticas corporales.

De esta manera, el proyecto busca devolverle al cuerpo su papel como origen y lugar del conocimiento. Desde la investigación-creación, proponemos una forma no convencional de aprendizaje y de pensamiento, que no separa la teoría de la vivencia ni el arte de la pedagogía, sino que los entrelaza en un mismo gesto. “*El Cubo Blanco*” emerge, así como un espacio donde el cuerpo puede mirarse a sí mismo, escucharse y reconocerse en relación con los otros.

Allí, la creación se convierte en experiencia de aprendizaje, la escena en territorio de reflexión y la pedagogía en acto vivo que invita a habitar con conciencia.

CAPÍTULO 2

Marco conceptual

Coloquio entre autores

- “Actuamos de acuerdo con nuestra autoimagen. Ésta —que a su vez gobierna cada uno de nuestros actos— es condicionada en grado variable por tres factores: herencia, educación y autoeducación” (Feldenkrais M, 1972, p.11)

El concepto de práctica corporal se comprende, desde el pensamiento de *Marcos Giles* (2017), “como las formas de hacer, pensar y decir que tienen por objeto las acciones del cuerpo” (p.54). Si sometemos el concepto anterior a las perspectivas de pensamiento que Moshe Feldenkrais plantea en su libro *Autoconciencia por el movimiento* es posible reconocer que las prácticas corporales son únicas en cada individuo, pues sus formas de moverse, hablar y sentir están mediadas por una serie de aspectos diferenciales que lo distinguen del resto. En este punto, el concepto de Autoimagen propuesto por Feldenkrais ofrece una base fundamental para comprender cómo se configuran las prácticas corporales. “Cada uno de nosotros habla, se mueve, piensa y siente en forma distinta, de acuerdo, en cada caso, con la imagen de sí mismo que ha construido con los años. Para modificar nuestra manera de actuar debemos modificar la imagen de nosotros mismos que llevamos dentro. Esto implica, desde luego, cambiar la dinámica de nuestras reacciones, no el mero reemplazo de una acción por otra.” (Feldenkrais, 1972, p.19)

Según Feldenkrais, la autoimagen que cada individuo tiene de sí se construye a partir de tres componentes: *herencia, educación y autoeducación*. La *herencia* se refiere a aquella dimensión biológica que nos conforma y que es inseparable de nuestro ser, aquello que ya estaba

definido incluso antes de abandonar el vientre de nuestras madres. La *educación*, a aquella dimensión cultural y formativa, que, en resumidas cuentas, define al ser a partir del contexto en el cual está inmerso y que responde a las necesidades sociopolíticas del Estado. Y la *Autoeducación*, que hace referencia a aquella dimensión selectiva, aquello que el individuo acepta o rechaza del material adquirido en el componente de la educación, lo que significa que, si bien esta dimensión ofrece un margen de decisión más amplio, no es completamente autónoma, las elecciones del sujeto siguen estando influenciadas por la cultura y las experiencias heredadas.

Es precisamente la idea anterior la que nos hace pensar que las preguntas acerca del movimiento universal que surgieron durante la etapa más temprana de la investigación, carecen de pertinencia, ya que, pensar en modelos de movimiento que se adapten a todos los cuerpos que llegan al aula resulta incoherente, no solo por lo anteriormente descrito, sino por el hecho de que tendríamos que pensar en formas de movimiento estandarizado, una normatividad del movimiento - esto, sin siquiera tener en consideración el componente de la *herencia* -, o como en algún momento fue concebido durante la construcción de este proyecto, un “movimiento natural”. Sin embargo, dicha idea del “movimiento natural” es descartada cuando entendemos la práctica corporal (definida por Giles) como una secuela de nuestra cultura. Es más, incluso desde la mirada de un educador físico como Ricardo Crisorio (2009) “El movimiento humano tampoco es natural. Quienes acceden a una cultura aprenden, por ese solo hecho, las formas elementales del movimiento y las posturas socialmente elaboradas y valoradas” (p.2); en ese sentido *¿Cómo el individuo acepta o rechaza características que le han sido otorgadas tanto biológica como culturalmente?*

Al abrirse dicha pregunta, resulta importante traer la idea del *animal técnico* de Arnold Gehlen (1993). Él plantea que la técnica no es agregativa sino constitutiva del animal humano, es decir, que el hombre piensa y actúa técnicamente, y cuando se refiere a *técnica*, nos dice: “La técnica es producto de la inteligencia práctica del hombre, aquella que le permite disponer del entorno y someterlo a sus necesidades vitales” (p.27); esta afirmación permite comprender cómo, a través de la técnica, el ser humano ha desarrollado la capacidad de ejercer poder no solo en dimensiones como la naturaleza - lugar donde su intención de explotarla y dominarla se hace más evidente- sino también sobre los otros individuos que conforman su entorno. De este modo, la técnica no se presenta únicamente como una herramienta de adaptación o supervivencia, sino también como un dispositivo de poder que moldea las relaciones sociales y puede influir de manera positiva o negativa en la construcción de la Autoimagen del propio individuo y de los cuerpos que lo rodean.

Para explicar mejor esta relación entre el cuerpo y entorno nos permitimos traer cuatro conceptos que nos ayudaron comprender la profunda y compleja relación entre cuerpo y entorno. A partir de Michel Foucault, en su texto *Tecnologías del yo*, en el cual desarrolla que a lo largo del tiempo el ser humano ha encontrado mecanismos para generar gobernabilidad sobre el cuerpo y por ende sobre la conducta del individuo, restringiendo su libre actuar ante la necesidad de encajar social y culturalmente. Los cuatro conceptos son descritos en su texto como “tecnologías” y responden a diferentes espectros sociales y culturales: (Foucault, 2008) “1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto ; 4)

tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo.” (p. 48). De acuerdo con esto podemos decir que socialmente se constituyen sistemas de control y estandarización los cuales gobiernan el cuerpo.

Regresando a la idea del *animal-técnico* y la *técnica*, es posible reforzar dichos planteamientos con la visión de Peter Sloterdijk, quien desarrolla el concepto de “Antropotécnicas” (“antropo” que significa hombre o ser humano; “técnica”, conjunto de acciones coordinadas, estratégicas, reglamentadas y orientadas al logro de una finalidad precisa). Las antropotécnicas dan paso al conjunto de acciones estratégicas como rituales, costumbres y rutinas que el ser humano crea a partir de la cultura a la que se encuentra sujeto. Para entender mejor este concepto, Peter Sloterdijk hace referencia al término griego *askesis*, que para la filosofía antigua y helenística son un conjunto de prácticas y reglas que buscan liberar el espíritu y alcanzar la virtud. Desde esta perspectiva, la práctica ascética es revelada para aquellos individuos como atletas, músicos, monjes, yoguis o circenses, que están comprometidos a unas formas de entrenamiento constante, con esto Sloterdijk manifiesta que “cada acción repetida, independientemente del ámbito social a la cual pertenece, goza de la forma del ejercicio que aparece como una constante antropológica” (p. 137).

Con lo anterior en mente, se podría decir que, las prácticas corporales no son solo gestos aislados sino el ejercicio repetitivo de una acción ligada a dimensiones culturales y biológicas. A partir de esto se entiende que la *herencia* y la *educación* no se pueden negar, pero tampoco necesariamente deben ser aceptadas en su totalidad, sino que cada individuo flexibiliza dichas dimensiones lo que más desee y lo que más le sea posible a partir de sus necesidades específicas; lo que automáticamente convierte a la *autoeducación* en una antropotécnica, ya que le permite al

individuo disponer de los componentes de su autoimagen o de su entorno, con la finalidad de mejorarla y *someterla a sus necesidades vitales*.

Desde esta articulación conceptual, se comprende que las prácticas corporales no son gestos aislados ni movimientos naturales, sino ejercicios que condensan dimensiones biológicas, culturales y técnicas. La herencia y la educación conforman el marco de posibilidad de las prácticas corporales, pero es a través de la Autoeducación, entendida como antropotécnica, que el individuo dispone, selecciona y transforma su propia manera de actuar, haciendo de su cuerpo un territorio en constante construcción. Así, las prácticas corporales se revelan como el resultado de un proceso continuo de configuración de la autoimagen, donde el cuerpo es, al mismo tiempo, producto de su entorno.

CAPÍTULO 3

Metodología

Instrumentos metodológicos

Nos encontramos inmersos en el amplio y diverso panorama de la investigación-creación, lo que nos ha llevado a transitar por formas y ritmos distintos. En este proceso, la intuición ha sido una guía constante que nos ha permitido explorar múltiples dimensiones tanto en lo investigativo como en lo creativo. Así, hemos ido construyendo nuestro taller -un espacio situado para crear- que se configura de manera oscilante en el tiempo, permitiendo que, a medida que avanza el proceso, emerja simultáneamente una forma metodológica. Como diría el poeta Antonio Machado: *“no hay camino, se hace camino al andar.”*

La estructura de nuestra metodología de creación se sostiene en una lógica que podría denominarse como rizomática, que desde el pensamiento de Gilles Deleuze y Felix Guattari

(2002) se podría definir como un modelo de pensamiento no jerárquico y no lineal, que va tomando forma en el camino, revelando una metodología propia y de naturaleza viva, que está en constante transformación (p.17). En este andar, han ido apareciendo una suerte de instrumentos metodológicos que hemos elegido, filtrado y hecho conscientes, no sólo para registrar, sino también para activar y evidenciar los avances investigativos y creativos. La mayoría de estos instrumentos exigen una disposición corporal específica para ser activados, *no viven en el papel, sino en el cuerpo que los habita*.

Así, hemos utilizado la recolección auto etnográfica -individual y colectiva- y los espacios de taller que hemos denominado Laboratorios Accidentales, para nutrir el proceso de investigación-creación. Sin embargo, para que estos instrumentos no queden solo en la experiencia vivida por quienes investigamos, sentimos la necesidad de un último instrumento metodológico, denominado el *banco de registros*, donde se plasman de manera colectiva, los hallazgos investigativos a partir de distintos mecanismos de registro como audios, imágenes, videos, escritos, entre otros. Estos registros nos permiten sostener la memoria del proceso y compartir, desde la subjetividad, las huellas que va dejando esta travesía creativa.

Laboratorios Accidentales (LA)

Los L.A son encuentros que venimos realizando desde los primeros semestres de formación en la Licenciatura en Artes Escénicas Aunque en sus inicios fueron espacios espontáneos, hoy los reconocemos como un aspecto fundamental dentro de nuestro proceso de investigación-creación. Su carácter corporal los convierte en escenarios donde convergen lo creativo y lo exploratorio, en ellos ponemos en movimiento nuestros hallazgos teóricos, recogidos tanto en las tutorías como en experiencias externas.

En los LA, no solo hablamos, también escuchamos con el cuerpo y proponemos desde el movimiento. Cada encuentro se convierte en un territorio de prueba donde la teoría se hace viva y las ideas comienzan a tomar forma desde la acción. Son espacios vivos, atravesados por la intuición, el error, el juego y la presencia.

En medio de estos diálogos corporales y la escucha de los tres cuerpos emerge de manera orgánica un término que se ha vuelto parte esencial de nuestro lenguaje: “*Encuerarse*”. Si bien puede ser un término que coloquialmente se remite al acto de desnudarse, y que al principio hacemos uso de él de manera jocosa, con el pasar del tiempo adquiere un nuevo sentido para nosotros. *Encuerarse* es un gesto ritual con el que iniciamos cada LA. Es despojarnos de aquello que limita el cuerpo y el movimiento, quitarnos la ropa que incomoda o que pertenece a otros contextos, para vestirnos de comodidad, disposición y entrega. *Encuerarse* para nosotros y para los LA, es un acto simbólico y práctico, es abrir de forma presente el cuerpo para disponerlo en su totalidad a la creación, y preparar el territorio físico y sensible desde donde comienza a suceder la investigación.

En este camino, comprendimos que el Laboratorio Accidental no era únicamente una vivencia espontánea, sino un fenómeno que requería ser pensado desde una lógica más amplia. Fue allí donde llegó al proceso de investigación el concepto de “*rizoma*”, propuesto por Deleuze y Guattari. Este concepto nos hace entender que los Laboratorios Accidentales son accidentalmente *Rizomáticos*, ya que no siguen una secuencia lineal ni jerárquica, sino que se expanden como una red de conexiones imprevisibles entre cuerpo, espacio, memoria y teoría.

En este punto de la investigación no es un secreto para nadie que el “*Laboratorio Accidental*” es parte fundamental de este proyecto, ya que no solo se trata de una vivencia que los investigadores experimentaron al inicio de su vida universitaria, ni tampoco se podría reducir a sólo una herramienta creativa y exploratoria, sino que también, se ha hecho de este, un ejercicio tan consciente que ha llegado al punto de institucionalizarse como el instrumento de investigación por excelencia del proyecto.

Durante este camino de “hacer consciente el accidente”; de ver el L.A como una potencia creativa, investigativa, exploratoria y hasta pedagógica, surgió un término bajo el cual no solo es posible explicar el fenómeno de L.A, sino que también le otorga solidez teórica al mismo. Dicho concepto no es otro que *Rizoma*. Término propuesto por Gilles Deleuze y Félix Guattari. Con lo anterior, resulta importante explicar de manera muy breve en qué consiste el *rizoma* antes de someter al L.A a perspectivas rizomáticas.

Deleuze y Guattari traen el término rizoma directamente de la botánica, ya que de acuerdo con la RAE un rizoma es un “tallo horizontal y subterráneo”. Esta estructura propia de la naturaleza que crece en “horizontalidad” y que está conectada entre sí a través de una infinidad de tallos, es lo que hace que los autores se apropien del término *rizoma*, para generar una oposición a los sistemas epistémicos de árbol-raíz :“Los sistemas arborescentes son sistemas jerárquicos que implican centros de significancia y de subjetivación, autómatas centrales como memorias organizadas. Corresponden a modelos en los que un elemento sólo recibe informaciones de una unidad superior, y una afectación subjetiva de uniones preestablecidas” (Deleuze & Guattari, 2002.p21).

Por el contrario, el *rizoma* es un sistema epistémico que funciona desde una horizontalidad que no acude a jerarquías ni adjetivos calificativos, simplemente es la vasta diversidad existente conectada entre sí a través de infinitos tallos, que forman una *heterogeneidad*. “El rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza” (Deleuze & Guattari, 2002.p25).

Una vez puesto lo anterior sobre la mesa, podríamos decir que los primeros Laboratorios Accidentales que experimentaron los tres investigadores de este proyecto, eran accidentalmente rizomáticos, ya que, no eran más que el lugar de convergencia en el que los saberes previos de cada uno los investigadores, interactuaban entre sí sin importar la naturaleza de estos y sin tener una organización jerárquica. Dicho lo anterior, procederemos a analizar el L.A desde los “caracteres generales del rizoma” (Deleuze & Guattari, 2002.p13).

Los caracteres generales del rizoma aplicados al LA

1 y 2 Principios de Conexión y Heterogeneidad:

Como ya lo habíamos mencionado anteriormente, para Deleuze y Guattari el rizoma tiene la capacidad de converger todo con todo de manera heterogénea o sin importar lo diversas y alejadas que parezcan las naturalezas de los puntos a conectar. Así mismo, el “*Laboratorio Accidental*” era el lugar donde los conocimientos artísticos preexistentes de los tres investigadores se encontraban entre sí, sin el objetivo de ubicarlos de manera jerárquica o de cargarlos de valor aparente.

A simple vista se podría decir que el L.A es “rizomáticamente” reducido, ya que las tres dimensiones que en un primer momento convergen en él, (Circo, Teatro y Danza) podrían ser consideradas como bastante cercanas. Sin embargo, dentro de lo que más adelante será mencionado como el dispositivo escénico o “El Cubo Blanco” (que no es más que un derivado del L.A) podrán converger un sinnúmero de campos y lugares del conocimiento que hasta cierto punto no se pueden controlar, ya que eso sería lo mismo que controlar a las personas que pueden hacer parte del dispositivo y los campos de conocimiento de los cuales pertenecen, lo que va en una total contravía con el *rizoma*.

Crear que una persona “alejada” del campo del teatro no puede hacer parte de una experiencia escénica, es lo mismo que creer que el *rizoma* no tiene la capacidad heterogénea de conectar un punto con cualquier otro.

3 Multiplicidad:

Al igual que el rizoma, el L.A no tiene una unidad central, no tiene un “líder inamovible” con privilegios por encima de los demás, ya que el L.A al igual que el rizoma “no está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes” (Deleuze y Guattari 2002. p25). El desarrollo o la estructura de L.A no son fijos, se transforman a partir de las necesidades de la multiplicidad.

4 Ruptura Asignificante:

“Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre comienza según ésta o aquella de sus líneas” (Deleuze y Guattari 2002, p15).

En el L.A no existe ruta “incorrecta” ya que eso sería oponerse jerárquicamente a los otros participantes. Sin embargo, dentro de L.A existen algunas participaciones que representan una ruptura dentro de lo que la multiplicidad ha ido construyendo. Dicha ruptura, no destruye lo ya existente, sino que abre nuevas líneas y caminos a modo de injertos que la multiplicidad se encarga de recorrer o no.

Un ejemplo histórico de una ruptura asignificante podrían ser las vanguardias artísticas. Las crisis que ocurrían en el mundo a principios del siglo XX a nivel político, social, tecnológico y económico generaron rupturas en todas las otras dimensiones existentes (ya que, en el rizoma todo se conecta con todo) y de dichas rupturas, brotaron nuevas líneas y conexiones correspondientes a los pensamientos propios de los artistas de vanguardia y muy seguramente, en las otras dimensiones también ocurrieron novedades epistémicas de la misma manera que ocurrió en la dimensión artística. Sin embargo, las rupturas vanguardistas no destruyeron lo ya existente, sino que abrieron nuevos caminos en el *rizoma* a partir de lo ya existente.

5 y 6 Cartografía y Calcomanía:

La estructura epistémica de árbol es una estructura de calco, “Consiste, pues, en calcar algo que se da por hecho, a partir de una estructura que sobre codifica o de un eje que soporta” (Deleuze y Guattari 2002. p17). Cosa completamente contraria a lo que es el L.A y el *rizoma*, que funciona mucho mejor desde la lógica de un mapa. “El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente

modificaciones” (Deleuze y Guattari 2002. p18). Dicho lo anterior, el L.A no es más que un gran mapa dinámico sobre el cual la multiplicidad (o participantes) se mueven por él, explorando los caminos que de manera colectiva y muchas veces alterando los mismos. No importa lo mucho que uno trate de delimitar los caminos o los pasajes que uno quiere que la multiplicidad transite, en el L.A nunca se pasa por un camino dos veces de la misma manera, a veces la multiplicidad lo recorrerá más rápido, otras veces habrá descubrimientos nuevos dentro del paisaje y en otras ocasiones la multiplicidad decidirá transformar completamente el camino.

El Banco de registros

Dentro de nuestro proceso de investigación-creación, hemos incorporado un instrumento de recolección de información de experiencia, el cual se manifiesta a partir de registros escriturales, sonoros y audiovisuales. Al que denominamos *banco de registros*, este surge como una herramienta que nos permite reconocer la huella que dejan los hallazgos provenientes de los “*Laboratorios accidentales*” para la investigación-creación. Valiéndonos de diversas herramientas de registro logramos consolidar un archivo, el cual da cuenta de cómo y porqué la creación adquiere sus características; técnicas, narrativas, y metodológicas. sirviendo además como material de análisis, entre la experiencia vivida por nosotros y el componente conceptual de la investigación.

Parte del carácter de este *banco de registro* es el pragmatismo para el registro de memoria. En ese orden de ideas se tiene que mencionar que la selección del mecanismo de registro está supeditada a la situación, ya que a lo largo del proceso han surgido

descubrimientos en diferentes contextos, tales como: tutorías, L.A, charlas en lugares de esparcimiento y clases en la Licenciatura en Artes Escénicas. Si bien no asumimos que absolutamente todo lo que aconteció en estos espacios es insumo para la creación, sí reconocemos que aun aquellas cosas descartadas fueron necesarias para realizar una delimitación de acciones e intenciones creativas. Es en este punto que es importante establecer las dimensiones de análisis para determinar la relevancia de dichos hallazgos, los cuales terminan por convertirse en aspectos constitutivos de la creación.

Para el análisis de dichos registros, se han establecido tres dimensiones las cuales nos permiten pasar de una narrativa anecdótica, al incorporamiento de una narrativa reflexiva, en donde el proceso vivido cobra un carácter investigativo:

Lo teórico, en donde delimitamos las acciones creativas a partir del diálogo con lo propuesto conceptualmente en el proyecto, poniendo en tensión los autores y referentes que hacen parte del capítulo *injerto conceptual*.

Lo creativo, donde se reconoce el uso e importancia de recursos visuales, técnicos o expresivos, que emergen en los ejercicios, y que en últimas consolidan la composición estética y narrativa del dispositivo, la cual es evidente en el uso de: audios, videos, imágenes, y dramaturgia.

Lo sensitivo, es un lugar donde, como investigadores y creadores nos permitimos explorar al sentir incertidumbre, al no encontrar una respuesta en lo teórico, conceptual o técnico, dan paso a decisiones que emergen desde la intuición.

El *banco de registros* se convierte en un espacio íntimo donde podemos detenernos a observar lo que ocurrió desde distintos ángulos, sin perder de vista que el cuerpo fue el primer lugar para procesar la información; en ellas volcamos nuestras voces, preguntas, silencios, conversaciones, hallazgos, imágenes, incertidumbres, etc. Y en medio de los análisis y reflexiones, nos permitimos hacer consciente el proceso, darle forma, y al mismo tiempo, mantenernos abiertos a lo que aún no se ha dicho. Porque investigar, para nosotros, también es habitar el borde entre lo que sabemos y lo que apenas está por descubrirse.

Como ya se mencionó anteriormente, este banco está conformado por registros escriturales, sonoros y audiovisuales, que se entrelazan como huellas complementarias del proceso.

Los registros escriturales recogen notas de encuentros, reflexiones, preguntas y fragmentos de pensamiento que emergen en el camino. Allí se alojan los escritos derivados de nuestras conversaciones, de los acercamientos con los autores y de las resonancias con los referentes teóricos, permitiendo que la escritura se vuelva también un territorio de exploración y creación.

Los registros sonoros se realizan en dos momentos, durante los trabajos de mesa en las tutorías y las retroalimentaciones después de un Laboratorio Accidental. En estos momentos de diálogo, las conversaciones se transforman en un espacio de pensamiento compartido, donde las voces se entrelazan tejiendo ideas, intuiciones y rutas posibles. Escuchar de nuevo esas grabaciones nos permite reactivar las resonancias teóricas, reconocer acuerdos y giros del pensamiento colectivo.

Finalmente, *los registros audiovisuales* acompañan los ejercicios creativos desarrollados en los Laboratorios Accidentales. Este registro conserva la memoria visual y corporal de lo que acontece en cada sesión. Revisar los videos nos permite observarnos desde fuera, identificar gestos, momentos y decisiones escénicas que dan forma al dispositivo escénico. Así, el registro audiovisual se convierte en un espejo del proceso, en una herramienta que refleja no solo lo hecho sino lo que aún puede llegar a ser.

Estos registros conforman una memoria expandida del proceso, donde la escritura, el sonido y la imagen dialogan entre sí para revelar las transformaciones del cuerpo y del pensamiento. El banco de registros no es solo un contenedor de evidencias sino un espacio donde los fragmentos del hacer y del pensar se entrelazan para dar forma al dispositivo escénico-pedagógico.

A continuación, se presentan cuatro hallazgos derivados de los Laboratorios Accidentales, seleccionados por su relevancia en el proceso metodológico. Estos ejemplos evidencian cómo la exploración, el registro y el análisis realizado -desde las dimensiones de análisis: teórica, creativa y sensitiva- fortalecieron la comprensión de la autoimagen y orientaron las decisiones espaciales, técnicas y escénicas que dieron forma al dispositivo escénico-pedagógico "*El cubo blanco*". Estos hallazgos permiten comprender cómo la investigación creación sostuvo el tránsito entre la experiencia corporal y la construcción del dispositivo.

Primer hallazgo (*Escritural*): Se registra un momento determinante del proceso, la pregunta por el espacio en el que iba a acontecer el dispositivo. Inicialmente se contempló una ambientación cercana a un bar. Sin embargo, al dialogar con los

referentes propuestos en tutoría -particularmente Lynch¹- surgió la necesidad de replantear dicha decisión. A través de una discusión se abrió la reflexión sobre cómo un espacio puede volverse un territorio mental. Por otra parte, la referencia al universo visual de Pocoyo², donde un mínimo de elementos activa la imaginación del espectador, permitió reconocer el potencial de un espacio en blanco como lugar de proyección, de introspección y de percepción expandida. Por medio del análisis de este LA, en las dimensiones de lo creativo y teórico, se orientó la decisión espacial que define la estructura del dispositivo. Es así, que la bitácora registra entonces el nacimiento de “*El Cubo Blanco*” como dispositivo escénico, pensado para ser simultáneamente vacío y mutable, ordenado y caótico, capaz de volverse cualquier lugar a través del juego de luces, sonidos y acciones corporales.

Segundo hallazgo (*Escritural*): En esta bitácora se registra el momento en que el pensamiento comenzó a tomar forma corporal. A partir de una analogía interna con la teoría de los tres cuerpos, surgieron tres primeras apariciones de personajes, el cuerpo estructurado (rígido, técnico, condicionado por la norma); el cuerpo primitivo (que descubre el movimiento y rompe con la forma impuesta); y el cuerpo sobrehumano (aquel que trasciende lo cotidiano). A partir de estas premisas corporales, emergieron las primeras intuiciones de lo que más adelante serían los personajes del dispositivo escénico. *Askrais*, apareció como la encarnación de la rigidez y la técnica; *Candelero*, como el cuerpo intuitivo en búsqueda de

¹ David Lynch. Película, Twin Peaks: Fire Walk With Me (1992). Fragmento de YouTube <https://youtu.be/kDTxN4dbN3E?si=eyf9DiRoKxus-MGG>

² Pocoyo (Programa infantil, Zinkia Entertainment, 2005-presente) Canal de YouTube <https://www.youtube.com/@pocoyolatam>
Arquitectos “eMe” (2020). Pocoyo: análisis espacial de una serie de animación. Video YouTube <https://youtu.be/fqL3WhCLqcY?si=GiAWogXpgGeexLcA>

autoconocimiento; y una tercera presencia, *Schzlack*, como el cuerpo pasivo que completaba este triángulo inicial. Aunque el dispositivo finalmente concentró su desarrollo en los dos primeros, esta bitácora deja ver el punto de partida desde donde los personajes comienzan a encarnar la teoría. Este hallazgo evidenció el análisis teórico y sensitivo del proceso, ya que, permitió orientar la construcción dramaturgica de los personajes de “*El cubo blanco*”.

Tercer hallazgo (Audiovisual): En un punto del proceso de investigación-creación, se ejecutaron una serie de LA (en varios espacios y con diferentes personas), en donde se exploró una pregunta central para la construcción del dispositivo ¿Cómo invitar al espectador a vivenciar la teoría desde el cuerpo sin que la experiencia resulte impositiva? A través de dinámicas con pelotas de malabar y juegos verbales, se propició un espacio donde la acción física activaba la reflexión sobre la autoimagen corporal. Las voces y cuerpos que surgían de la improvisación situaban dos fuerzas en tensión, una voz que imponía “lo correcto” y un cuerpo que invitaba a la exploración libre del movimiento. Estos indicios performativos comenzaron a dejar rastro de los personajes de Askrais y Candelero. Asimismo, emergió un ejercicio poético basado en la palabra “Vicente”, que detonó un juego de palabras: “Vicente que siente, que es un ente de una mente consciente, que está presente...”. Estas resonancias evidenciaron que las “sombras” de la educación (entendidas como huellas corporales de entornos que han condicionado las formas de actuar del cuerpo y han dejado manías) influyen en la manera de moverse. De forma rizomática, los hallazgos de esta sesión se articularon desde los análisis de las dimensiones de lo sensitivo y creativo, aportando decisiones metodológicas

claves para la inmersión del espectador dentro del cubo. Además, dieron paso a nuevas preguntas y a la configuración de los siguientes LA, revelando que cada experiencia alimenta a la siguiente, trazando caminos inesperados hacia la construcción de *El Cubo Blanco*. Este registro confirma que el dispositivo surge del hacer, conectar y devenir constante entre teoría y práctica.

Cuarto hallazgo (*Sonoro*): En este registro sonoro se identifica un hallazgo fundamental del proceso, la autoimagen corporal no se configura únicamente a través de las prácticas corporales, sino también mediante las experiencias afectivas, educativas y sociales que han marcado al sujeto. A partir de una conversación en la que se reflexiona sobre el pánico escénico de una estudiante de uno de los investigadores, surgió la comprensión de que la acción corporal no puede transformarse únicamente desde la técnica, ensayar más, corregir una postura o memorizar movimientos, sino de la percepción que la persona tiene de sí misma. Este hallazgo permitió profundizar en el carácter del personaje Candelero, sus gestos y posturas no son decisiones aisladas, sino huellas de vivencias tempranas, especialmente vinculadas a figuras significativas como la madre; en la puesta en escena, pequeños actos, gestos o comentarios, modifican su expresión corporal y revelan cómo el cuerpo se educa, se moldea y también se condiciona a través del entorno. Así, esta bitácora sonora, permitió desde las dimensiones de lo teórico y sensitivo, orientar decisiones clave para la construcción de "*El cubo blanco*"; resaltando la relevancia del proyecto, al comprender que reconocer el cuerpo implica no sólo entender cómo nos movemos, sino también que historia sostiene ese

movimiento. El reconocimiento de la autoimagen emerge cuando se visibiliza esta doble dimensión, el movimiento y la memoria que lo habita.

De este modo, los registros escriturales, sonoros y audiovisuales, más que documentos convencionales, funcionan como un archivo creativo que conserva las conversaciones, exploraciones y hallazgos que dieron forma al dispositivo escénico-pedagógico.

Quien desee profundizar en estos materiales podrá acceder a ellos a través del vínculo disponible en el Anexo #1. En este vínculo se encuentra el archivo del *Banco de registros*, organizado de manera que permite evidenciar los hallazgos más relevantes durante los LA. La carpeta principal lleva como nombre: *Hallazgos relevantes para El cubo blanco*, esta contiene cuatro subcarpetas identificadas como: Primer, segundo, tercer y cuarto hallazgo, cada una reúne los archivos que documentan el proceso y permiten rastrear la construcción del dispositivo escénico-pedagógico. Y de manera complementaria, el banco de registros también conserva una carpeta adicional titulada: *Otros registros de Laboratorios Accidentales*, en la cual se agrupan archivos que, aunque no se desarrollan en este documento, forman parte del proceso global de la investigación-creación y evidencian la naturaleza continua, rizomática y evolutiva del proyecto.

CAPÍTULO 4

“El cubo blanco”

El dispositivo escénico-pedagógico es, en cierta medida, rizomático. A medida que se avanzaba en el proyecto, entendimos que los Laboratorios Accidentales (LA) nunca fueron el fin en sí mismos sino un medio que nos conduciría hacia la creación del dispositivo escénico-

pedagógico. Queríamos que se conservaran algunas de las características espontáneas, relacionales y móviles de los LA, donde el aprendizaje ocurre en la experiencia y no únicamente en la teoría.

En ese sentido, la configuración espacial del dispositivo encuentra resonancia en la noción de “*White cube*” desarrollada en el ámbito de las artes visuales y escénicas contemporáneas a principios del siglo XX en Europa. Este término designa un tipo de espacio expositivo que se distancia del “*Black Box*” tradicional del teatro, un espacio oscuro, frontal, donde la mirada del espectador está dirigida hacia un único punto de atención. A diferencia de ello, el “*White Cube*” se caracteriza por su neutralidad y apertura, ofreciendo un espacio donde no existe una posición ideal para el espectador, donde las perspectivas son múltiples y la observación se vuelve autodirigida, en tanto el participante escoge un foco de atención (Franco & Chernetich, s.f.).

Tomamos como punto de partida esta idea porque permite repensar la relación entre cuerpo, espacio y percepción. Mientras la caja negra delimita y encuadra la mirada, el cubo blanco disuelve las jerarquías entre quien observa y quien actúa, invitando al desplazamiento, al encuentro y a la reflexión desde la propia experiencia corporal. Desde nuestra posición como artistas investigadores, lo que buscamos con “*El Cubo Blanco*” es crear y habitar esa zona gris que el “*Black Box / White Cube*” señala como un territorio híbrido donde las convenciones escénicas se transforman, el público se vuelve partícipe, el cuerpo del espectador adquiere protagonismo y la experiencia sensorial se convierte en un acto que le permite al participante empezar a reconocer su autoimagen a partir de sus memorias o experiencias previas.

A partir de los análisis realizados en los LA, decidimos construir este espacio como el dispositivo escénico pedagógico. “*El Cubo Blanco*”, se compone de seis paneles blancos (que le dan estructura al cubo, cuatro paredes, un techo y un piso), todos de las mismas medidas (3.2 metros de ancho por 2.3 de alto), elaborados con telas translúcidas, creando un entorno visualmente neutro. La intención es inducir tanto a la mente como al cuerpo en una experiencia sensorial, libre de distracciones, donde la atención se dirige hacia lo que emerge en el espacio. Con el cubo se busca romper las estructuras convencionales del teatro y reconfigurar la relación entre artistas y participantes: *todos los cuerpos habitan un mismo nivel jerárquico, en correspondencia con la lógica rizomática que atraviesa el proyecto.*

La estructura de “*El Cubo Blanco*” se establece como un espacio que promueve una perspectiva multipunto que, junto a varios estímulos visuales y sonoros, el participante puede habitar el cubo de forma libre, permitiéndole generar su propia lectura corporal de lo que está vivenciando.

A partir de esta configuración, “*El Cubo Blanco*” se despliega como un dispositivo escénico-pedagógico que articula tres dimensiones: lo técnico-espacial, los personajes y el espectador. Cada una de ellas contribuye a construir una experiencia integral donde la autoimagen no es abordada desde una simple explicación o la observación externa, sino desde una vivencia sensorial, emocional y relacional. En este sentido, los elementos técnicos funcionan como extensiones del cuerpo y del pensamiento; los personajes como catalizadores simbólicos que encarnan las nociones de herencia, educación y autoeducación; y el espectador como participante activo, no sólo observa, sino que encarna y resignifica corporalmente estas nociones a través de sus propias acciones y decisiones dentro del dispositivo. De este modo,

estas tres dimensiones confluyen constantemente, tal y como lo propone la lógica rizomática del proyecto.

Primera dimensión: *Lo técnico-espacial*

“*El Cubo Blanco*” propone un entorno neutro donde la atención del participante se dirige hacia la vivencia sensorial. La ausencia de elementos decorativos o escenografía y la homogeneidad del espacio buscan propiciar un estado de introspección, en el que la percepción se vuelve más fina y consciente. Dentro de este espacio, los elementos sonoros, lumínicos y visuales se entrelazan para generar una atmósfera mutable. Lo sonoro está compuesto por música, efectos, voces testimoniales y fragmentos teóricos que evocan distintas resonancias en el cuerpo; la luz, está en constante transformación, delimita y disuelve zonas del espacio; y las proyecciones visuales, funcionan como ecos o reflejos que expanden y alteran la presencia del cuerpo en la escena.

Si el propósito del dispositivo escénico es reconocer la influencia/incidencia de la autoimagen en el desarrollo de las prácticas corporales, resulta fundamental estimular el territorio que las moviliza: *El cuerpo*.

El ejercicio de generar dicho reconocimiento es, en esencia, somático y profundamente sensorial; a través de la activación de los sentidos propioceptivos, se posibilita una observación de sí mismo. En relación con lo anterior, Thomas Hanna (1986) afirma que “El soma, al ser percibido internamente, se diferencia categóricamente del cuerpo no por el sujeto, sino por la perspectiva. Es la propiocepción inmediata, un modo sensorial que ofrece datos únicos.” (p.4). Con lo anterior en mente, si todas las dimensiones y recursos del dispositivo están dispuestos para generar sensaciones específicas, todos los “datos

únicos” que somáticamente sean ofrecidos al espectador, estarán sujetos a los estímulos sensoriales del dispositivo.

En ese sentido, estos estímulos sensoriales no buscan únicamente generar percepciones aisladas, sino activar en el espectador una serie de procesos internos vinculados a la memoria corporal y al reconocimiento de su propia autoimagen. Los silencios, la limitación del espacio, la iluminación puntual y la presencia simbólica de los personajes están diseñadas para propiciar momentos de introspección en los que el espectador pueda identificar sus hábitos corporales, sus recuerdos físicos, sus experiencias previas y las formas en que su cuerpo ha sido condicionado por la herencia, la educación y la autoeducación.

De esta forma, la dimensión técnica no sólo estructura la escena, sino que construye un espacio donde el conocimiento se transforma en experiencia. En “*El Cubo Blanco*” el sonido, la luz y la imagen se convierten en acciones vivas que dialogan con el cuerpo del espectador y lo invitan a “revisarse”, a sentir su cuerpo desde adentro y a confrontarse con aquello que normalmente pasa desapercibido en la cotidianidad.

Segunda dimensión: *Los personajes*

En “*El Cubo Blanco*” habitan tres presencias escénicas que encarnan los tres factores que componen el concepto de autoimagen propuesto por Moshe Feldenkrais: *Herencia, educación y autoeducación*. Estos personajes son manifestaciones del cuerpo en distintos estados de relación consigo mismo y con su entorno. Cada uno es una metáfora viva de los aprendizajes y memorias que conforman la autoimagen.

Candelero: Es el eje del dispositivo, a través de él se hacen visibles las fases del desarrollo de la autoimagen, lo que se hereda, lo que se aprende y lo que se transforma por medio de la autoeducación. Su cuerpo se convierte en un territorio en constante mutación, donde las experiencias pasadas, las enseñanzas y los nuevos descubrimientos se superponen. Candelero actúa como un hilo conductor entre las demás presencias, un cuerpo que observa y es observado, que recuerda, que se desarma y se reconstruye en escena.

Askrais: Su nombre proviene del concepto griego *askesis* (entrenamiento o disciplina que busca la virtud), encarna la rigidez, la técnica impuesta y la voz normativa que dicta lo “correcto” en la práctica corporal. Es la figura de la autoridad, la que repite modelos heredados sin cuestionar su pertinencia. En su cuerpo se concentra la tensión entre el control y la libertad, entre la forma aprendida y la necesidad de expresión. Su presencia recuerda los discursos que han separado al cuerpo de la sensibilidad, imponiendo métodos que lo moldean, pero también lo limitan.

Kandel Fairs: En oposición a Askrais se encuentra este personaje. Su nombre es un Anagrama de Feldenkrais. Su presencia busca que el espectador realice una revisión de los tres componentes que conforman su autoimagen, con el propósito de sensibilizar y, en el mejor de los casos, despertar su interés por este mismo concepto. A través de la memoria y la reflexión, este personaje invita al espectador a revisar las capas que conforman su propia autoimagen. Kandel Fairs no impone ni enseña, sino que sugiere, acompaña y provoca el acto de observarse. Su lenguaje se construye desde lo sutil, desde el gesto y la escucha, recordando

que toda conciencia corporal comienza por atender lo que el cuerpo dice. Es por esto, que este personaje parece cuestionar constantemente a Candelero, ya que más allá de lanzarle interrogantes, lo invita a preguntarse por aquellos aspectos de su entorno que conforman sus maneras de actuar.

El encuentro entre estos tres personajes genera un diálogo constante: Askrais ordena, Candelero duda, Kandel Fairs propone. No hay jerarquías entre ellos, sino un flujo de tensiones y resonancias que se expanden hacia el espacio y alcanzan al espectador, configurando un dispositivo vivo, donde las nociones de herencia, educación y autoeducación se vuelven experiencia. En esta dimensión, el cuerpo del actor deja de ser un medio para representar y se convierte en un lugar para investigar. Cada gesto, cada movimiento, cada pausa es un acto de pensamiento que emerge del cuerpo mismo.

Un aspecto a resaltar de la construcción de los personajes es que es que tienen un carácter arquetípico, el cual recurre a patrones simbólicos del inconsciente colectivo tomando comportamientos y asociándose a un rol particular el cual es desarrollado por cada personaje según su intención. Recurrimos a este componente en tanto identificamos que de esta manera podemos generar cercanía entre la situación de representación propuesta y el participante/espectador, en tanto se propende que al recurrir a figuras del subconsciente colectivo el participante relacione experiencias cercanas a su propia subjetividad.

Tercera dimensión: *El espectador*

El espectador deja de ocupar un lugar pasivo frente a la escena, su papel se transforma, dejando de ser un observador en la distancia y habitando el espacio de “*El*

cubo blanco”. El dispositivo escénico-pedagógico propone un tipo de experiencia inmersiva en la que el cuerpo del espectador se convierte también en materia escénica, su percepción, su respiración, sus reacciones y desplazamientos son parte del tejido vivo del espacio.

El cubo, al ser un “espacio vacío” que permite crear diversas atmósferas, genera una sensación de extrañamiento que activa la atención. La experiencia se construye desde el movimiento libre, desde la elección individual de dónde ubicarse, qué observar o cuándo desplazarse; en este sentido, la perspectiva multipunto del “*White Cube*” se traduce aquí en una experiencia sensorial, cada espectador compone su propia lectura corporal del acontecimiento, elaborando una versión única de la experiencia.

Los estímulos técnicos permiten que el espectador se sumerja completamente en la experiencia, permitiendo que toda su atención se enfoque en la narrativa de los tres personajes. La luz no solo ilumina, también revela y oculta; el sonido no acompaña, sino que provoca; la imagen no representa, sino que expande el espacio del cuerpo. De este modo, los recursos técnicos, los movimientos de los personajes y las reacciones del público se entrelazan en un mismo sistema rizomático de percepciones.

En este encuentro, la escena se disuelve y emerge un nuevo territorio: *Un espacio de resonancia donde cada participante puede observarse a través de lo que siente*. Lo pedagógico aparece no como una instrucción de lo que se debe hacer, sino como una posibilidad de exploración (sensorial y emocional) y autodescubrimiento, que lleva al espectador a tener indicios de cómo su autoimagen compone las acciones de su propio cuerpo, convirtiéndolo en su propio campo de estudio, siendo un lugar que le permita

reconocer cómo se percibe, cómo reacciona y qué memorias corporales se activan frente a lo que acontece.

Así, la dimensión del espectador completa el sentido del dispositivo. Es en su vivencia confluyen las otras dos dimensiones, lo técnico como medio que estimula la percepción y lo actoral como presencia que provoca la reflexión. En “*El Cubo Blanco*”, el aprendizaje se produce en el instante mismo de la experiencia, cuando el cuerpo se reconoce a sí mismo como espacio de conocimiento.

CAPÍTULO 5

Reflexiones Finales

Si tuviéramos que hacer una “tabla nutricional” - por llamar de alguna manera al listado de componentes e ingredientes que conforman este proyecto de grado - la curiosidad sería un aspecto esencial que ha estado presente en todos y cada uno de los momentos de la investigación. El LA, en su versión más primitiva, era movilizado principalmente por el motor de la curiosidad - por la necesidad de saber más- y fue precisamente ese aspecto lo que trajo a nosotros la mayoría de las preguntas de investigación que están presentes en el proyecto.

De igual manera, la curiosidad no sólo nos invadió a nosotros como investigadores. Cada uno de nuestros profesores, compañeros, amigos, familiares y personas que han llegado a conocer de manera profunda o superficial este proyecto de grado, han expresado sentir curiosidad por el mismo -tal vez por no comprender de qué se trata realmente o incluso por no saber cómo es posible llevarlo a cabo-. Asimismo, quienes deseen o sientan curiosidad por profundizar en estas vivencias pueden acudir al anexo N.º 3, donde se encuentra el acceso al drive con una selección de relatos y registros sonoros del público que ha habitado “*El Cubo*

Blanco”. Allí es posible escuchar y leer diversas experiencias que dan cuenta de cómo cada persona vivió el dispositivo -sensaciones distintas, recuerdos que emergen, preguntas que se abren y modos singulares de percibirse-. Un conjunto heterogéneo de voces que permite asomarse a lo que ocurre dentro del cubo.

Cuando nos es asignada la tutora - y antes de cambiar la modalidad del proyecto de grado-, ella manifiesta su curiosidad por los intereses investigativos, pero también por entender ¿Por qué un grupo de personas que quieren investigar sobre las prácticas corporales deciden hacerlo en una modalidad en la que el espacio para el pensamiento desde el cuerpo no es prioritario? Más adelante en la historia, cuando el dispositivo escénico/pedagógico aparece en el panorama, lo primero que genera es curiosidad, las preguntas más comunes que escuchamos tanto de nosotros mismos como de agentes externos fueron: ¿Cómo va a ser? ¿Cómo debería ser? ¿Cómo llegaron a este punto? y cuando el dispositivo por fin tuvo una primera forma en el mundo material, generó curiosidad por la incertidumbre de no saber con certeza cómo culminaría. La curiosidad es transversal a todos los momentos de esta investigación; incluso cuando ensayábamos e instalamos el dispositivo, miradas de curiosidad aparecían desde afuera del salón.

Con lo anterior en mente, podemos traer el primer concepto que sustenta el carácter pedagógico no convencional de este proyecto o lo que Francisco Mora (2013) define como “curiosidad sagrada” (75), que no es otra cosa que el motor que impulsa a un aprendizaje significativo. Para Mora, la curiosidad es el primer paso para una serie de sucesos que llevan a un aprendizaje. Sobre dicha secuencia Maria Acaso (2017) señala que “el aprendizaje sucede cuando algo que sobresale del entorno despierta nuestra curiosidad; esa curiosidad nos conduce a fijar la atención sobre ese algo; la atención nos lleva a desarrollar una emoción sobre el suceso

que está ocurriendo” (156) En pocas palabras, el dispositivo permite reconocer la influencia/incidencia que tiene la autoimagen en el desarrollo de las prácticas corporales por medio de la curiosidad, de lo curiosa que puede resultar la experiencia y de las interrogantes que surgen dentro del cubo blanco, impulsando al participante a generar un aprendizaje sobre su cuerpo y sobre la historia que esconde su propia autoimagen. De igual manera, al tratarse de un dispositivo “escénico” era obvio que no se dejarían por fuera los caracteres pedagógicos ya existentes de este campo. El teatro didáctico resulta sumamente enriquecedor tanto para la dimensión creativa, como para la investigativa.

Desde la visión de Carolina Grajales Acevedo en su texto “El trasfondo didáctico del teatro” descubrimos que la relación entre estos dos conceptos es mucho más compleja y al mismo tiempo no convencional. Refiriéndose a Bertolt Brecht, la autora afirma que “el teatro tiene un todo didáctico, no tanto desde los elementos que se emplean para crearlo sino a partir de la contextualización dada en la técnica. Por consiguiente, aunque se parte de algunos métodos, debe profundizar en el aprendizaje hasta llegar a ser una creación artística, creativa, fruto de una profunda comprensión y aceptación.” (Grajales Acevedo C, 2020, p.196). Si traemos lo anterior al dispositivo -sin olvidar que para muchas personas “el cubo blanco” es más que teatro- podemos hacer evidente que esta experiencia no busca enseñar ni movilizar contenidos del cuerpo de una manera completamente explícita ni directa. Su dimensión pedagógica existe por ser el resultado de la profunda comprensión de los aprendizajes, hallazgos y logros investigativos resultantes del proyecto. Por esa misma línea -y a modo de ejemplo- el dispositivo cuenta la historia de un individuo llamado “*Candelero*” haciendo uso de términos y conceptos propios del marco conceptual. Sin embargo, la manera en la que son presentadas dichas ideas, no llega a ser catedrática ni genera ruido dentro de la historia principal, debido a que las ideas presentadas

dentro del marco teórico no son agregativas a la creación, sino que la constituyen, son parte fundamental de la misma. De esta manera, “Candelerero” resulta no ser otra cosa más que la teoría viva, el marco teórico del proyecto sacado del papel para volverse un cuerpo que habita un espacio y un tiempo.

En pocas palabras el dispositivo no busca incorporar lo pedagógico ni lo conceptual como un añadido del proceso creativo, sino asumirlo de manera netamente *rizomática*. Tal como señalan Acaso y Megías (2017), el *Art Thinking* “consiste en emplear las artes como una experiencia aglutinadora desde donde generar conocimientos sobre cualquier tema” (p. 141). Esta perspectiva no solo alimenta los planteamientos de Deleuze y Guattari sobre el *rizoma* que en algún momento fueron mencionados, sino que cargan de sentidos mucho más complejos al dispositivo escénico/pedagógico, pues sitúa a la creación como un lugar donde es posible generar procesos de conocimiento sin un único centro de significancia, a través de los recursos del lenguaje de las artes escénicas. Lo anterior es lo que permite solidificar el término “no convencional” que siempre acompaña a la dimensión pedagógica del dispositivo. El *Art Thinking* no tiene que ver con la introducción del arte como contenido, sino como metodología, tiene que ver con que, además de la lección magistral, los educadores pongamos en práctica en los contextos educativos otras maneras de generar conocimiento: a través del performance, de la instalación, de lo sonoro, de la creación de un poema colaborativo, de la creación de una ópera” (Acaso, 2018).

Si con todo lo anterior en mente recordamos que “*En el arte no puede haber nada frío ni mecánico*” (Brecht, 1982, p. 53) resulta muy poco probable que un dispositivo que busca un reconocimiento y hace preguntas sobre la autoimagen -y que dichas preguntas, por obvias razones tienen estrecha relación con la historia de vida de cada individuo -, no movilice una

dimensión emocional. Es precisamente esta última dimensión, junto a los planteamientos de María Acaso y Clara Megías lo que permite entender por completo el hecho de que nuestro dispositivo genera aprendizajes de maneras no convencionales y poco paradigmáticas, ya que *“Las emociones constituyen la base del conocimiento, tal y como lo está demostrando la neurodidáctica”* (Acaso & Megías, 2017, p. 53).

En resumen, consideramos que el reconocimiento de la incidencia que tiene la autoimagen en el desarrollo de las prácticas corporales a partir de un dispositivo escénico/pedagógico que genera una estimulación sensorial, emocional y cognitiva, resulta no solo acertado, sino también coherente, teniendo en cuenta que el territorio en el que ocurren las acciones (o las prácticas corporales) es el cuerpo; un lugar que somáticamente está relacionado con los sentidos, pero que al mismo tiempo, está generando conocimientos - de manera poco paradigmática - sobre sí mismo, gracias a la interacción con el factor emocional y a la relación que esto tiene con el preguntarse a sí mismo sobre las maneras en las que se ha construido la propia autoimagen.

En cuanto a los alcances investigativos del proyecto, el reconocimiento de la autoimagen y la creación del dispositivo representa el mayor hallazgo dentro de la investigación; y aunque a modo de reflexión - debido a que es un factor que fue reconocible de manera contundente una vez culminado el proceso creativo - resulta justo y necesario sustentar y profundizar el carácter pedagógico “no convencional” del dispositivo. Por otro lado, es importante recordar que “El Cubo Blanco” no genera cambios significativos en las prácticas corporales de los individuos de manera inmediata, pero sí abre una puerta para que el participante genere un primer contacto con los conceptos planteados en el marco teórico, y si es de su interés - a través del reconocimiento generado - pueda pensar en cambios a futuro que estén mediados por un reconocimiento profundo de los componentes de su *Autoimagen*, permitiéndole así atender de manera activa sus

necesidades corporales. En pocas palabras, lo que realmente resulta importante al final del día es la propia existencia del dispositivo y la activación del mismo. La manera en la que se pone a disposición y al mismo tiempo dispone a los cuerpos que lo habitan, resulta sumamente enriquecedora debido a lo poco impositiva que es con el actuar del espectador, ya que, no existen maneras ni acciones directamente impuestas desde las cuales el espectador deba hacer parte del encuaramiento en el cubo blanco, es él quien decide qué tanto involucrarse y de qué maneras acceder al reconocimiento que el mismo dispositivo le permite. Nos soñamos una experiencia artística que no condicione los cuerpos, que no venda soluciones milagrosas, sino que desde una *Autoeducación* - en mayor o menor medida consciente- el espectador lleve a cabo las prácticas corporales que necesita y no las que “debería realizar”.

Por último y en relación a lo que en algún momento fue mencionado sobre la enseñanza del cuerpo y la pregunta de ¿Cómo se enseña el cuerpo? consideramos que antes de pensar en “enseñar cuerpo” o “enseñar a hacer cosas con él” el Licenciado en Artes Escénicas debería fomentar el entendimiento del cuerpo no como un objeto aislado, sino como un territorio que está conformado e intervenido mayoritariamente por su entorno, su *herencia*, su *educación* e incluso su *autoeducación* y que solo haciendo consciencia de aquellos componentes que lo conforman, se pueden generar cambios significativos en las prácticas corporales.

Bibliografía

- Acaso, M. (2018). *Entrevista María Acaso: Art Thinking* [Entrevista]. *Ruta Maestra*. Santillana.
<https://rutamaestra.santillana.com.co/entrevista-maria-acaso-art-thinnking/>
- Acaso López-Bosch, M., & Megías Martínez, C. (2017). *Art thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Brecht, B. (1982). *El pequeño organón para el teatro*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Consoli, D. (2015). Antropotécnicas del ejercicio y análisis de la subjetividad contemporánea en Peter Sloterdijk. *Soft Power*, 2 (1), 135-142
- Crisorio, R. (2009). *El cuerpo y las prácticas corporales*. El Monitor de la Educación Física. Recuperado de <https://eduardogalak.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/08/quc3a-hay-que-saber-sobre-educac3b3n-fc3adsica-ricardo-crisorio.pdf>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (J. V. Beneito, Trad.). Valencia: Pre-Textos.
- Franco, S., & Chernetich, G. C. (s.f.). *Black Box/White Cube*. Dancing Museums.
<https://www.dancingmuseums.com/artefacts/black-box-white-cube/>
- Feldenkrais, M. (1972). *La conciencia a través del movimiento*. Editorial Paidós.
- Giles, M. (2003). *Las prácticas corporales: Un estudio en torno al cuerpo, el movimiento y la educación*. Miño y Dávila.
- Giles, M. G. (2017). Prácticas corporales. En R. L. Crisorio & C. Escudero (Comps.), *Educación del cuerpo: currículum, sujeto y saber* (pp. 49–64). La Plata: Universidad Nacional de La Plata,

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

<https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/view/82/99/724-1>

Grajales-Acevedo, C., & Posada-Silva, W. Y. (2020). El trasfondo didáctico del teatro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 16(1), 132–149.

<https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.9>

Hanna, T. (1986). What is somatics? *Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, 5(4), 4–8.

Mora, F. (2013), Neuroeducación. Solo se aprende lo que se ama, Madrid, Alianza Editorial.

Perezagua López, R. L. (2022, septiembre). El problema de los tres cuerpos. *Nuclear España*, (444). Recuperado de <https://www.revistanuclear.es/wp-content/uploads/2022/09/Art.-3-cuerpos.pdf>

ANEXOS

Anexo #1:

Banco de Registros: En el siguiente enlace se encuentran los registros audiovisuales, escriturales y sonoros referentes a la investigación y los Laboratorios Accidentales.

https://drive.google.com/drive/folders/1Jre_j6Cqy0pS-7X7a7fEB5zfdxWru8Xm?usp=sharing

Nota: Si se llega a presentar algún problema con las descargas de los videos, estos también pueden visualizarse a través de los enlaces disponibles de YouTube. En esta plataforma encontrará igualmente algunos registros que, por limitaciones de almacenamiento en la nube, no pudieron incluirse directamente en la carpeta del drive, pero que fueron subidos allí para garantizar su acceso. De esta manera, quien desee profundizar en el contenido de los

Laboratorios Accidentales y el Banco de Registros podrá ver y apreciar la totalidad del material audiovisual que acompaña el proceso.

https://youtu.be/sfM6gZ0jvns?si=js5urR9IIDtj_oWU (Video del LA del tercer hallazgo)

https://youtu.be/uxojAk2kwJs?si=NT06FPjFbB_IKHfq (Video del LA - Exploración con más personas)

https://youtu.be/nm511PZlsmw?si=W2GpTQI_UyvKdUSN (Bitácora audiovisual - Sesión de tutoría)

Anexo #2:

Dramaturgia del Dispositivo Escénico-Pedagógico: En el siguiente enlace se encontrará el Guión/Raider Técnico del Dispositivo Escénico-Pedagógico que los investigadores/creadores usaron para ensayar y sistematizar la experiencia de “*El Cubo Blanco*” [Libreto - LA](#)

Anexo #3:

Testimonios de personas que han habitado el cubo blanco: En el siguiente enlace se encontrará testimonios de las diversas experiencias que tuvieron las personas que habitaron “*El Cubo Blanco*”; se puede encontrar escritos o audios que se recolectaron al finalizar las experiencias.

https://drive.google.com/drive/folders/169LASIMu6b32Pb-5or7tid7f_oUOS5mh?usp=sharing

Anexo #4:

Experiencia detallada de “El Cubo Blanco”: En el siguiente enlace se encontrará relatada detalle a detalle la experiencia completa que viven los participantes en “*El Cubo Blanco*”.

https://drive.google.com/drive/folders/1H4XB_0mSgOD_0M7CGPSvim0bdFqHBmtm?usp=sharing