



INNOVACIÓN DOCENTE EN EL TALLER DE REALIZACIÓN ESCÉNICA: PRÁCTICAS COLABORATIVAS, CUIDADOS Y TERRITORIO VIVO

Dr. Sergio Patricio
Valenzuela Valdés

En el marco de la Facultad de Artes y del Taller Integrado entre Teatro y Diseño Escénico, he impulsado, como docente, una propuesta de innovación docente entendida como acto escénico y pedagógico. Entre 2024 y 2025 este espacio se ha configurado como un laboratorio creativo en que el aprendizaje se encarna, se experimenta y se cuida a través de cada etapa del proceso de creación colectiva.

El Taller de Realización Escénica, dirigido a estudiantes de tercer año de actuación y diseño escénico, no se estructura como un curso convencional. Desde la primera sesión —que inicia con un círculo de presentación donde cada participante comparte no solo su nombre, sino también prácticas corporales que lo movilizan— se instala una pedagogía que convierte el aula en un espacio de encuentro, creación y cuidado mutuo. En esta dinámica, los conceptos no se explican, sino que se experimentan: se quiebran, se entrelazan, como los hilos con los que luego se construirán los procesos creativos.

Los grupos de trabajo, formados a partir de afinidades temáticas y emocionales, dan cuenta del enfoque situado de la propuesta. El grupo “Ayuda”, por ejemplo, trabajó en torno a la idea del cuidado, desarrollando una intervención escénica que materializa sus reflexiones en torno a la contención, la empatía y la interdependencia. Por su parte, el grupo “Vulnerabilidad” eligió una lectura dramatizada del texto Hilda Peña, de la dramaturga chilena Isidora Stevenson, abordándolo desde una perspectiva feminista. Cinco voces femeninas fragmentaron el texto con matices de cansancio y resistencia, produciendo un gesto escénico profundamente conmovedor: “La obra lo dijo todo: fue un reflejo preciso de la vulnerabilidad”, anotó la estudiante Sofía Estela Delgado en su reporte final.

En otros rincones del aula, la experimentación continuaba: el grupo “Collage” desarrolló una pieza sonora abstracta que desbordó los límites de lo visual, mientras que el grupo “Humor” convirtió al público en cómplice de un provocador “nanometraje-docuficción-reality-horror”, según definió Cristóbal Bay en su informe. Estas experiencias dan cuenta de cómo la innovación docente se traduce aquí en una práctica viva, interdisciplinaria y situada, que pone al cuerpo, al territorio y a los afectos en el centro del aprendizaje.

Tecnología y el aula como colectivo

Incluso las herramientas más simples adquieren una dimensión significativa en el contexto del Taller de Realización Escénica. Cuando el grupo “Payasos” presentó su propuesta de “pecera escénica”, inspirada en el trabajo de artistas callejeros, un estudiante escribió: “No es solo por las monedas, sino por el arte”. Esta frase da cuenta de cómo el taller propicia un desplazamiento desde la técnica hacia la pregunta ética y estética por el sentido de la práctica artística.

Hasta la evaluación fue resignificada como un acto lúdico y colectivo. En lugar de una prueba convencional, el cierre del proceso se vivió como una “fiesta de cumpleaños”, donde los saberes se integraron de forma orgánica y celebratoria, tal como lo describe la bitácora de la estudiante Olga Davis. Esta modalidad evidencia un enfoque de evaluación formativa, centrada en la experiencia, el juego y la reflexión compartida. Rebeca Anijovich (2010) enfatiza que la evaluación formativa es una oportunidad para el aprendizaje profundo y la mejora de las trayectorias educativas, una perspectiva que subraya el valor de la retroalimentación y el diálogo constante para el desarrollo de los estudiantes, tal como se detalla en la importancia de establecer un proceso claro y con un sentido definido para la evaluación entre pares (p. 142).

Lo que comenzó como un simple círculo de presentación se transformó, al cierre del semestre, en un manifiesto colectivo en acción. Los reportes estudiantiles dan cuenta de un aprendizaje profundo, afectivo y significativo, capturado en expresiones que reflejan una inmersión total en la experiencia. Desde la sensación de “me sentí en otra parte” (Reporte grupo “Payasos”, ver Figura 1) y “dibujó una constelación de emociones” (Reporte grupo “Vulnerabilidad”, ver Figura 2), hasta la resonancia de “collage resuena por todas partes” (Reporte grupo “Humor”, ver Figura 3). Este es un aprendizaje donde “los payasos” enseñan que el arte no pide permiso: emerge, interpela y transforma el espacio y a quienes lo habitan.

Reporte de Collage por el grupo Humor.

Es el turno del grupo collage

Se escucha un balazo. no como tal, pero eso gritaron en la sala. Comienza y nos dicen que quieren hacer una intervención corta, muy corta. Piden a voluntarios. 8 para ser exactos. Hay una manta en el suelo. Se les pide que estén dentro de la manta y que cierren sus ojos. A los espectadores se les pide observar.

Me detengo a observar. miro el cielo. Me doy cuenta de que hay algo así como una constelación.

... estamos esperando... aun no hay atisbos de que comiencen...

Se les pide que nuevamente cierren sus ojos. Comienza a sonar un audio. No es solo ... no es solo recorte si se trata de un mensaje compuesto entonces es un collage auditivo.

Manifiesto

Felicidad.

Es una órbita lo que escucho, a ratos siento que estoy en una cápsula del tiempo. Hace un poco de viento, pero es mi mente. Collage resuena por todas partes. Me estan hablando despacio. Nuevamente la órbita espacial rodea mis oídos.

Me salgo de mi mente. Miro hacia el frente y participantes del grupo collage manosean distintas partes de su cuerpo. Asumo que la experiencias a si se vive mejor, pienso, me hubiera gustado ofrecerme de voluntario, se ve plancentero, al menos se escucha así.

Abren sus ojos los voluntarios para particular de la actividad. Me distraje.

Figura 2. Fragmento de un reporte de estudiante del Taller de Realización Escénica, tal como fue publicado en el blog del curso.

Recuperado de
<https://sergiopatricio.net/RES25>

Figura 1. Fragmento de un reporte de estudiante del Taller de Realización Escénica, tal como fue publicado en el blog del curso.

Recuperado de
<https://sergiopatricio.net/RES25>

Reporte de presentación.

Olga Davis, Estela Salgado y Renato Benemelis.

QR → reflexión llevada a la sala; escribir palabras entre la conexión de diseño y teatro.

Palabras cómo → colaboración - intersección - labor - disponibilidad, vínculo, etc.

Se crea diálogo en el curso, hablando de la disponibilidad, se relaciona con el diálogo previo a la creación, conocernos desde el antes de crear; vínculos generados a través de los años de nuestra formación profesional; también se habla de miedo, tener un freno a qué se genere lo anterior, aprender a ser vulnerable para poder unirnos más, poder tener la voluntad para realizar y concretar cosas; por último, se nombra las palabras labor y múltiple, pensando en la dependencia de una disciplina a otra, para poder llegar a un fin, engranaje de las áreas que se dan gracias a la ayuda.

Retroalimentación de Sergio → Pensar en el sentido de comunidad, el sentirse parte de algo, perder el miedo a ser parte de ese algo, invitación a dejar de mirar nuestra propia esquina, tener un cuidado de todos nosotros. Salen referentes como Yuriko Saito y Paula Aros.

"Actuar y diseñar son dos formas de cuidar al otro para la que la obra exista"

Figura 3. Fragmento de un reporte de estudiante del Taller de Realización Escénica, tal como fue publicado en el blog del curso.

Recuperado de
<https://sergiopatricio.net/RES25>

Reporte de "grupo payasos" de "grupo collage"

El grupo payaso expuso con sus nuevas palabras claves que son: integración, labor y manifiesto

Con estas palabras y inspirándose en los payasos callejeros despidieron mostrarnos una pecera escena, se inspiraron del texto " los payasos de la esperanza".

La escena componía muchas escenas tristes, pensativas, vulnerabilidad, carencia del payaso y chistosas. En donde 3 payasos buscan sustentarse a través de una solicitud al municipio. También contaban con elementos como folletos, vestuario y maquillaje.

Con esta escena nos pudieron explicar mejor el funcionamiento del payaso en las calles,

Algunos de los comentarios de nuestros compañeros al ver esta escena fueron:" no es solo por las monedas, sino por el arte", "me sentí en otra parte".

Reporte - Grupo Vulnerabilidad por Sofía Estela Delgado

El grupo comenzó explorando el peso de las palabras, desglosando cada una para hallar los hilos que las conectaban con lo frágil, con lo humano. Desde ahí, trazaron un camino hacia el texto que daría cuerpo a su lectura dramatizada: Hilda Peña, obra interpretada por Paula Zúñiga.

Se dispusieron en el espacio con una presencia performativa, tomando asiento antes de dar voz a los fragmentos escogidos. Cinco integrantes, cinco voces. Antonella inició la lectura, seguida por Juliet, luego Verónica, después Lady y finalmente Nicko. En cada fragmento, la obra se reconfiguraba, transformándose en la vibración particular de cada voz. Los matices emergían: tonos relajados, intensidades quebradas, palabras que parecían cargadas de cansancio o decisión, de desesperanza o resistencia. La obra, en sus múltiples ecos, dibujó una constelación de emociones que atravesó a quienes escuchaban.

Tras la lectura, el grupo se entregó a un instante de retroalimentación, un espacio donde las palabras dejaron de ser solo texto para convertirse en experiencia compartida. La emoción flotó en el aire, palpable, conmovedora. No hubo necesidad de explicar en exceso, porque la obra misma lo dijo todo: fue un reflejo preciso de la vulnerabilidad, de su presencia inevitable, de su verdad profunda.

Figura 4. Fragmento de un reporte de estudiante del Taller de Realización Escénica, tal como fue publicado en el blog del curso.

Recuperado de
<https://sergiopatricio.net/RES25>

Hoy, el desafío es cómo documentar estos procesos sin despojarlos de su vitalidad y organicidad. Les estudiantes lo sugieren con claridad: registros en video que no capten rostros, sino “la red de acciones” que configura el hacer colectivo (Bitácora del grupo “Ayuda”). En efecto, en este taller, innovar no fue aplicar tecnologías nuevas, sino generar condiciones vivas y relacionales para que el arte —y la docencia— sucedan.

1. Contexto de la práctica docente

Asignatura: Taller de Realización Escénica
Nivel: Tercer año, Facultad de Artes
Carreras: Teatro y Diseño en Artes Escénicas
Número de estudiantes: 23

Trayectoria:

Esta práctica docente corresponde a la segunda versión del Taller de Realización Escénica, asignatura que consolida una metodología piloto implementada el año anterior. La propuesta surge como respuesta a la necesidad de articular procesos pedagógicos no jerárquicos, en los que el aula se conciba como un espacio horizontal, abierto a la experimentación y al pensamiento colectivo. Bajo este enfoque, el taller se configura como un laboratorio de creación interdisciplinaria, en el que el vínculo entre actuación y diseño escénico favorece un aprendizaje situado, colaborativo y profundamente reflexivo. Esta visión del espacio educativo, donde se busca que el liderazgo y el pueblo (en este caso, docentes y estudiantes) "hagan juntos el aprendizaje de la autoridad y de la libertad verdadera, a través de la transformación de la realidad que media entre ellos" (Freire, 1970, p. 165), resuena profundamente con los planteamientos de Paulo Freire, quien abogó por la superación de la 'educación bancaria' y la construcción de un conocimiento compartido.

2. Metodología

El Taller de Realización Escénica fue concebido como un laboratorio de experimentación crítica en artes escénicas integrando tres dimensiones fundamentales: prácticas artísticas corporeizadas, reflexión teórico-política y apropiación crítica de tecnologías digitales.

Su objetivo principal fue habilitar un espacio pedagógico centrado en la investigación-creación, entendida como “un proceso que articula la producción artística y la generación de conocimiento” (Beltrán-Luengas y Villaneda Vásquez, 2020, p. 10), junto con la construcción de comunidad desde una perspectiva territorial expandida (Segato, 2018).

Metodología: Investigación-creación y territorio multidimensional

La metodología del Taller se estructuró a partir de un enfoque de investigación-creación, concibiendo el territorio como una categoría multidimensional desplegada en tres niveles interconectados. Este enfoque integra la creación experimental con una rigurosa ruta teórica y un registro detallado de todo el proceso. Este espacio empírico se denomina "experiencia creativa" (Colciencias, 2015, p. 126), un concepto que se alinea con los procesos experimentales en las artes (Rodríguez, 1982; Durling & Niedderer, 2007; McNiff, 2008; Borgdorff, 2010).

Como señala Antonio Stalin García Ríos (2021), la "experiencia creativa" es un proceso **novedoso, divergente, reflexivo, longitudinal, flexible, iterativo, vivencial, participativo, contextualizado y transdisciplinar**. En ella convergen la sensación y la reflexión, articulando percepción y cognición (Arnheim, 1986; Schön, 1992; Borgdorff, 2010). Esta práctica creativa también facilita la recolección, clasificación e interpretación de datos (Durling & Niedderer, 2007; Cole & Knowles, 2008; Evans, 2011; Leavy, 2015), lo que requiere asegurar un registro permanente y detallado a través de instrumentos como bitácoras o diarios de campo (García Ríos, 2021, pp. 39-40). Este registro se integra intrínsecamente a la experiencia creativa, permitiendo la consignación de datos en diversos medios como carpetas, fotografías o videos, según la preferencia del creador.

Dimensiones del territorio en la práctica docente

El concepto de territorio se manifestó en el Taller a través de tres dimensiones interconectadas:

Cuerpo-territorio: Siguiendo a Cabnal (2010), el cuerpo se abordó como un espacio político primario. Mediante ejercicios de performance y cartografías corporales, los estudiantes visibilizaron las marcas de género, clase y colonialidad inscritas en sus experiencias encarnadas.

La universidad como territorio disputado: Espacios institucionales —como aulas, pasillos y patios— fueron resignificados mediante intervenciones site-specific. Estas acciones escénicas, concebidas como "zonas de autonomía temporal" (Zibechi, 2005), permitieron cuestionar y tensionar las jerarquías propias del dispositivo académico tradicional.

Tecnologías como extensión comunitaria: Se incorporaron prácticas digitales situadas (Treré, 2019), utilizando plataformas abiertas como Padlet y Twitch. Esto facilitó la documentación de procesos creativos, el intercambio de bitácoras colectivas y el establecimiento de vínculos con redes de arte-activismo externas a la universidad.

El proceso integró, además, técnicas somáticas (Hernández, 2021) para promover una creación escénica consciente y conectada con el cuerpo. Se emplearon archivos vivos, incluyendo proyecciones en tiempo real de las bitácoras digitales. Finalmente, las sesiones del Taller se organizaron en torno a asambleas de cuidados, espacios dedicados a la negociación de afectos, la resolución de conflictos y la práctica del cuidado mutuo como una dimensión esencial del aprendizaje.

2.1 Diagrama metodológico

La metodología del Taller se articuló a través de cuatro núcleos de acción interrelacionados, fusionando la creación escénica con la reflexión crítica y el trabajo colectivo:

-Cruce de prácticas (Teoría + Acción): Integramos ensayos críticos como "La metáfora de la piel" (Saltzman, 2019), "Prohibido escribir obras maestras" (Sanchis, 2017) y "Estética de los cuidados" (Saito, 2020) con ejercicios corporales. Esto generó una práctica situada que articuló pensamiento, cuerpo y contexto.

-Resonar / Desaceleración (Rosa, 2019): Habilitamos espacios de reflexión grupal, apoyados por registros audiovisuales. Esta estrategia buscó ralentizar el proceso y permitir una escucha profunda, tanto individual como colectiva.

-Especulación (Rincón, 2023) sobre el diseño: Desarrollamos ejercicios de prototipado rápido utilizando materiales reciclados y tecnologías de baja complejidad (low-tech), como sensores y proyecciones. Estas actividades pusieron en juego la creatividad, la resolución de problemas y la exploración de lenguajes híbridos.

-Muestra final: El proceso culminó con una obra colectiva estructurada en cinco estaciones escénicas. Cada grupo desarrolló una estación, lo que permitió visibilizar la diversidad de enfoques y formatos surgidos durante el Taller.

Roles pedagógicos

Los roles dentro del Taller se definieron para fomentar la autonomía y la colaboración:

Docente: Asumió un rol de facilitador y mediador, centrado en formular preguntas y acompañar los procesos creativos, en lugar de entregar respuestas o contenidos acabados.

Estudiantes: Se asumieron como creadores-autores, con autonomía plena para proponer formatos diversos —desde performances e instalaciones hasta propuestas multimedia— según sus intereses y exploraciones.

2.2 Competencias en espiral

El proceso formativo se organizó en cuatro fases dinámicas que conformaron una espiral metodológica. Cada fase no solo respondió a una lógica de desarrollo creativo, sino que activó y potenció competencias transversales clave:

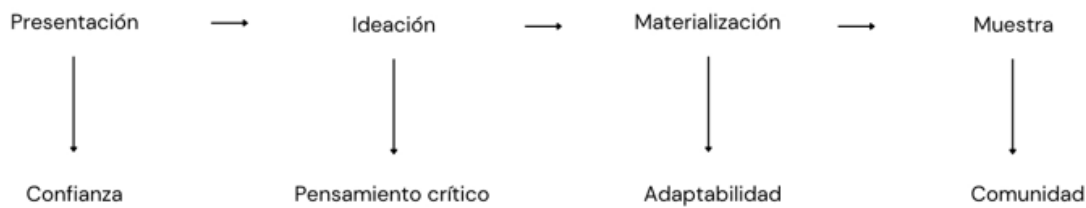


Figura 5. Espiral metodológica.

Cada fase no solo responde a una lógica de desarrollo creativo, sino que activa y potencia competencias transversales clave:

Fase	Competencia central
Presentación	Confianza (diálogos horizontales, reconocimiento mutuo)
Ideación	Pensamiento crítico (cuestionamiento de formatos y estéticas)
Materialización	Adaptabilidad (uso de recursos inesperados, resolución colectiva)
Muestra	Comunidad (puesta en común del proceso, visibilización colectiva)

Estas fases se entrelazaron de manera no lineal, configurando una espiral de aprendizaje donde competencias como la creatividad, el trabajo en equipo y la gestión de recursos se desarrollaron orgánicamente. El proceso trascendió la dimensión puramente académica, transformándose en una experiencia vital en la que cada estudiante se reconoció como un agente activo en la construcción del saber y de su práctica artística situada.

3. Hallazgos: Aprendizaje colaborativo, evaluación creativa y los retos de la desaceleración

Los resultados de este Taller revelan transformaciones significativas tanto en la experiencia de los estudiantes como en la práctica docente, proyectando nuevas avenidas para la pedagogía en el campo de las artes escénicas. Este proceso de innovación no solo validó la propuesta metodológica, sino que también puso de manifiesto el potencial de integrar principios de la educación transformadora con la naturaleza y el uso estratégico de tecnologías disruptivas.

Por un lado, la experiencia resonó con los planteamientos de Condeza-Marmentini (2024), quien argumenta que una educación transformadora anclada en la naturaleza –y fundamentada en el desarrollo de competencias socioecológicas– es capaz de redefinir los aprendizajes. Esta redefinición ocurre al conectar el conocimiento con lo territorial y lo vivo, fomentando una comprensión más profunda y situada de los desafíos contemporáneos. La interacción directa con el entorno, la sensibilización hacia los ciclos naturales y la adopción de una perspectiva ecológica en el proceso creativo se tradujeron en una mayor conciencia ambiental y social por parte de los participantes.

Por otro lado, el Taller demostró cómo las tecnologías disruptivas pueden amplificar estas posibilidades educativas, tal como lo expone Maggio (2021). Al crear entornos educativos "glocales" –que combinan lo global con lo local–, estas herramientas digitales no solo facilitaron la documentación y el intercambio de procesos creativos, sino que también expandieron los horizontes de colaboración. La utilización de plataformas abiertas y la conexión con redes de arte-activismo externas a la universidad evidenciaron cómo la tecnología, lejos de aislar, puede ser un puente para establecer vínculos significativos y enriquecer el aprendizaje colectivo.

La sinergia entre la educación transformadora con la naturaleza y la aplicación innovadora de tecnologías disruptivas sugiere la emergencia de modelos pedagógicos radicalmente comprometidos con la justicia socioambiental y la innovación crítica. Este entrelazamiento de perspectivas permitió a los estudiantes y docentes explorar nuevas formas de relación con el conocimiento, el entorno y la comunidad, superando las limitaciones de los enfoques tradicionales y abriendo caminos hacia un aprendizaje más consciente, conectado y responsable.

Aprendizaje situado y comunidad expandida

Uno de los principales hallazgos fue la consolidación de un aprendizaje situado y colaborativo en el que las tecnologías digitales no se usaron como herramientas instrumentales, sino como medios para documentar, reflexionar y construir memoria colectiva. El uso de grabaciones de video, plataformas en línea (blogs, Google Drive), bitácoras digitales y reportes grupales permitió a las/los estudiantes registrar sus trayectorias no como sujetos aislados, sino como parte de un ecosistema pedagógico en constante diálogo.

Un ejemplo significativo fue la revisión colectiva de los registros audiovisuales de clase, a través de los cuales les estudiantes identificaron patrones de interacción —como quién tomaba la palabra, quién lideraba o quién escuchaba— y ajustaron sus roles en función de una ética colaborativa emergente.

Evaluación como creación y visibilización: Un enfoque transformador

La evaluación en el Taller experimentó una transformación radical, trascendiendo los formatos tradicionales (ensayos, pruebas) para dar paso a entregas que priorizaron el proceso y la expresión creativa. Se adoptaron modalidades innovadoras como videos-ensayo, podcasts reflexivos, instalaciones interactivas y “diarios de bordes” —bitácoras híbridas que integraban textos, dibujos, recortes y enlaces—. Esta reconfiguración de la evaluación, que busca ir más allá de la mera calificación para convertirse en una oportunidad genuina de aprendizaje y desarrollo, se alinea profundamente con los principios de la evaluación auténtica propuestos por autores como Rebeca Anijovich (2010).

Anijovich subraya la importancia de diseñar propuestas de evaluación que sean significativas para los estudiantes, que les permitan movilizar sus saberes en contextos relevantes y que promuevan la reflexión crítica sobre su propio proceso. En este sentido, la autoevaluación horizontal se mantuvo activa durante todo el proceso, fomentando la agencia estudiantil y el reconocimiento mutuo. Además, la creación de registros públicos, como el blog del curso (<https://sergiopatricio.net/RES25>), no solo visibilizó los aportes individuales y colectivos, sino que también rompió con la lógica del “trabajo invisible”, transformando la evaluación en un acto de cocreación y comunicación del aprendizaje.

Este enfoque de evaluación, al integrar la creatividad, la reflexión y la visibilidad pública, no solo valida los aprendizajes de una manera más holística, sino que también empodera a los estudiantes, haciéndolos partícipes activos de su propio proceso formativo y de la construcción colectiva del conocimiento. La superación de las pruebas convencionales por estas expresiones artísticas y reflexivas se convierte en un testimonio tangible de la innovación pedagógica y del compromiso del Taller con una educación que valora la diversidad de saberes y formas de expresión.

Esta propuesta evaluativa impulsó genuinamente la construcción de una comunidad como motor creativo. Reconoció y valoró activamente la pertenencia generacional y las voces juveniles como contribuciones legítimas y de gran valía. La muestra final no solo funcionó como el cierre del Taller, sino que se convirtió en una potente plataforma de expresión cultural, materializando un pensamiento colectivo, crítico y situado.

De hacer tareas a cocrear cultura

Este giro pedagógico transformó de raíz el sentido del trabajo académico: pasamos de "hacer tareas" a convertirnos en cocreadores/as de un discurso cultural. Un ejemplo claro de esto fue la performance del grupo "Humor" que exploró magistralmente el potencial político de los memes y el activismo digital. En este contexto, incluso los "microaportes" —como un sketch breve o una reflexión espontánea— fueron reconocidos como piezas cruciales dentro de un gran collage pedagógico, donde cada fragmento sumó a la construcción colectiva de saberes.

Desafíos de la desaceleración y temporalidades híbridas

Uno de los principales desafíos que enfrentamos fue la tarea de instalar una pedagogía de la desaceleración en un entorno a menudo dominado por la lógica de la inmediatez. Apostar por ciclos de trabajo más pausados —priorizando la profundidad sobre la cantidad de entregas— generó una tensión productiva con ciertos hábitos institucionales arraigados. Preguntas como "¿cuándo se califica esto?" evidenciaron la necesidad crítica de gestionar nuevas temporalidades educativas.

Para responder a esto, experimentamos con formatos híbridos: combinamos "sprints creativos" rápidos para contenidos específicos con espacios dedicados a la reflexión pausada. Esto nos permitió crear una temporalidad mixta, más acorde con el flujo del proceso creativo. Dicha innovación exigió ajustes adaptativos en nuestras herramientas de evaluación, particularmente en la actualización constante de rúbricas flexibles. Estas rúbricas fueron compartidas de forma transparente con los/las estudiantes a lo largo del semestre y publicadas en el blog del curso, promoviendo activamente tanto la transparencia como la autogestión del aprendizaje.

Evaluar como acto político

La innovación en la evaluación del taller no se limitó a un cambio de formato en las entregas; significó una transformación profunda del sentido mismo de la evaluación. Al priorizar los procesos sobre las calificaciones finales, logramos desplazar el foco desde la mera medición individual hacia la construcción colectiva de significado. Evaluar se convirtió, entonces, en un acto inherentemente político: una forma de cuestionarnos qué valoramos realmente en la educación artística y cómo esas valoraciones modelan nuestras maneras de habitar el aula, el arte y el territorio en un sentido más amplio.

Preguntas abiertas

Estos hallazgos, si bien reveladores, abren nuevas y cruciales preguntas para el futuro de nuestra práctica pedagógica:

- ¿Cómo podemos sostener y expandir la comunidad creada en el Taller más allá de sus confines académicos?
- ¿Qué herramientas digitales específicas podrían enriquecer y profundizar la reflexión post-muestra, extendiendo el aprendizaje en el tiempo?
- ¿De qué manera podemos consolidar una pedagogía crítica que articule de forma más efectiva el arte, la vida cotidiana y el pensamiento situado en el currículo universitario?

La experiencia del Taller de Realización Escénica sugiere con fuerza que la docencia universitaria es, y puede ser aún más, un territorio fértil para ensayar otras formas de aprender, enseñar y estar juntas y juntos, desafiando las convenciones y construyendo futuros educativos más significativos.

4. Enfoque territorial como innovación

El Taller de Realización Escénica propone una mirada innovadora al territorio, entendiéndolo no solo como un espacio físico, sino como una red dinámica de relaciones políticas, culturales y tecnológicas. A partir de tres capas interconectadas, se replantea el rol del arte, la educación y la tecnología en la construcción de conocimiento colectivo.

4.1 Cuerpo-territorio

El cuerpo –individual y colectivo– se concibe como el primer territorio político, un campo de disputa y resignificación. Aquí, el espacio (el aula, la calle, el entorno) deja de ser un contenedor neutro para revelarse como un archivo de memorias, tensiones y relaciones de poder. La innovación emerge al trabajar desde la experiencia corpórea, vinculando prácticas artísticas con reflexiones sobre género, identidad y colonialidad.

Ejercicios como performances e instalaciones *site-specific* activaron espacios simbólicamente cargados, cuestionando fronteras sociales y culturales. El cuerpo en movimiento devino archivo, lenguaje y territorio en sí mismo.

4.2 La universidad como territorio cultural

La universidad, desde esta perspectiva, se transforma en un territorio cultural en disputa. Deja de ser un espacio estático de transmisión de saberes para convertirse en un ecosistema atravesado por tensiones entre visiones pedagógicas tradicionales y emergentes. La innovación se materializa en la ruptura de jerarquías, donde las y los estudiantes coconstruyen conocimiento con el docente como mediador y donde el arte actúa como una forma de investigación crítica. Así, proyectos que integraron perspectivas indígenas, disidentes o feministas tensionaron los cánones disciplinares, abriendo el currículo a nuevas narrativas culturales. En este contexto, el aula se redefine como un espacio de cuidado, escucha y negociación de sentidos.

4.3 Tecnologías como expansión territorial

Las tecnologías digitales operaron como herramientas de expansión territorial, dilatando los límites del aula y generando nuevas formas de presencia y colaboración. Plataformas como blogs (Patricio, 2023), redes sociales y nubes compartidas funcionaron como archivos vivos, en los que lo virtual y lo físico se entrelazaron en tiempo real. Memes, GIFs, *podcasts* y proyecciones en directo se integraron a las obras, provocando un cruce entre lenguajes analógicos y digitales. Desde esta perspectiva, la innovación tecnológica no se trató de “usar apps”, sino de construir mediaciones significativas, afectivas y críticas. El aula se volvió así un laboratorio híbrido donde el conocimiento se produce desde la urgencia social, emocional y política, y no desde la repetición de técnicas establecidas.

Este enfoque pedagógico se revela innovador al desafiar frontalmente la tradicional dicotomía entre teoría y práctica. En el taller, no hay lugar para "clases magistrales" en el sentido convencional; en su lugar, se propician espacios de cocreación donde el conocimiento emerge de manera orgánica: al hacer, al debatir, al intervenir formatos y al experimentar colectivamente. Esta concepción, donde la práctica no es un mero apéndice de la teoría sino su constituyente, resuena profundamente con la crítica de Paulo Freire (1970) a la "educación bancaria", en la que el conocimiento es depositado unilateralmente por el/la docente. Freire, por el contrario, abogaba por una educación problematizadora y liberadora, donde la teoría y la práctica (praxis) se entrelazan indisolublemente para la transformación de la realidad.

Además, esta propuesta democratiza el proceso formativo, permitiendo que estudiantes de distintos contextos —ya sean presenciales, virtuales, dentro o fuera del aula— se apropien simbólicamente del territorio. En este marco, las fechas intermedias de retroalimentación (23 de abril, 4 de junio) no funcionaron como cortes arbitrarios, sino como hitos de reflexión colectiva. Fueron espacios deliberados para pausar, mirar el camino recorrido y ajustar el rumbo, desde una temporalidad crítica que resiste activamente la lógica de la inmediatez imperante en los sistemas educativos contemporáneos. Esta resistencia temporal refuerza el compromiso con un aprendizaje profundo y significativo, lejos de la mera acumulación de información.

En este contexto de innovación y temporalidades híbridas, la retroalimentación se erigió como un eje central, trascendiendo su rol tradicional de corrección para convertirse en una herramienta de diálogo constructivo y de autorregulación. Lejos de ser un veredicto final, la retroalimentación se concibió como un proceso continuo y multidireccional: no solo del docente hacia la/el estudiante, sino también entre pares y como autorreflexión guiada. Cada instancia de *feedback* buscó ofrecer información útil para la mejora, fomentando la capacidad crítica de las y los estudiantes para discernir sobre sus propios procesos creativos y conceptuales. Este enfoque colaborativo de la retroalimentación, donde se valora la voz de cada participante y se promueve la autonomía en el aprendizaje, es fundamental para cultivar la agencia y la confianza necesarias en entornos de cocreación.

5. Conclusiones

La docencia, en el contexto del Taller de Realización Escénica, se manifestó como una práctica en construcción constante, más cercana a un proceso artístico que a un procedimiento técnico preestablecido. Esta experiencia demostró que la innovación docente no reside únicamente en la aplicación de nuevas metodologías o el uso de herramientas tecnológicas, sino en la transformación profunda del modo en que habitamos el aula, comprendemos el aprendizaje y construimos conocimiento de manera colectiva.

Desde su concepción, el taller propuso una ruptura radical con los formatos tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Esto se logró al descentrar el rol docente, horizontalizar las relaciones en el aula y posicionar el cuerpo, el territorio y la afectividad como dimensiones centrales del proceso formativo. Lo académico, entonces, se encarnó en cuerpo, se ancló en el territorio y se materializó en vínculo. Las reflexiones surgieron intrínsecamente desde la acción, y el error —lejos de ser penalizado— se convirtió en un motor creativo y político. Este ambiente de apoyo y exploración conjunta fue esencial, como se evidenció en las reflexiones colectivas registradas por las y los estudiantes (Olga Davis, Estela Salgado y Renato Benemelis, ver Figura 4): "se habla de miedo, tener un freno a qué se genere lo anterior, aprender a ser vulnerable para poder unirnos más, poder tener la voluntad para realizar y concretar cosas". En esta vivencia se condensa una parte esencial de lo ocurrido: el arte y la docencia comparten un espacio de vulnerabilidad y potencia, donde el aprendizaje emerge de la exploración conjunta y la creación colectiva, más allá de la búsqueda de una perfección impuesta.

Una de las contribuciones más relevantes del taller fue haber situado el territorio como un eje transversal de innovación pedagógica. La concepción del cuerpo como territorio político, la universidad como territorio cultural en disputa y la tecnología como territorio expandido permitieron articular saberes, afectos y acciones que trascendieron los límites físicos del aula. De esta forma, el taller se configuró como un laboratorio de creación situado, desde donde los/las estudiantes exploraron narrativas propias, tensionaron formatos establecidos y generaron producciones críticas ancladas profundamente en su experiencia vital.

En este marco, la evaluación se reinventó como un proceso creativo, reflexivo y colectivo. La práctica se desplazó de la mera "entrega de tareas" a la producción de conocimiento en múltiples lenguajes: videos, instalaciones, bitácoras híbridas, *collages* digitales y obras escénicas. La autoevaluación horizontal y los registros públicos contribuyeron decisivamente a romper con la lógica del trabajo invisible, visibilizando los aportes de cada integrante del grupo como parte de una red más amplia de sentido. Evaluar dejó de ser un ejercicio de control para convertirse en un acto político que instaba a cuestionar: ¿Qué valoramos fundamentalmente en la educación artística? ¿Cómo sostenemos los procesos de aprendizaje más allá de las calificaciones formales?

Asimismo, la experiencia hizo evidente que una docencia genuinamente innovadora requiere repensar las temporalidades del aula. Apostar por la desaceleración —menos tareas, más profundidad— implicó un productivo tensionamiento de ciertos ritmos institucionales, pero abrió un espacio vital para una escucha más cuidadosa, la reflexión crítica y la posibilidad de sostener procesos complejos sin urgencias artificiales. Hitos clave como las fechas de retroalimentación se concibieron no como meros cortes administrativos, sino como momentos deliberados de pausa, análisis y proyección colectiva.

Finalmente, este taller no solo aportó significativamente a la formación de estudiantes de Teatro y Diseño en Artes Escénicas, sino que sentó las bases para una pedagogía crítica y situada con un alto potencial de transferencia y adaptación a otros espacios educativos y disciplinas. Su mayor valor quizás resida en haber logrado transformar el aula en un espacio vivo, en el que la docencia y el arte dejaron de ser esferas separadas para fusionarse en una práctica común de cuidado, riesgo y creación compartida.

Como proyección futura, se plantea la necesidad imperante de sistematizar estas experiencias en un manual de metodologías escénicas para la educación superior. Este manual no solo serviría como plataforma para compartir y expandir estas prácticas innovadoras, sino que también fortalecería los vínculos entre la universidad, el territorio y la comunidad. Dicha sistematización permitiría, además, imaginar y diseñar nuevas formas de sostener la comunidad creada más allá de la duración del semestre académico, integrando herramientas digitales que faciliten la continuidad de la reflexión, el trabajo colaborativo y la creación compartida en diversos espacios y temporalidades.

Algunas imágenes de esta experiencia



Referencias

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
<https://formal1.files.wordpress.com/2017/10/1-anijovich-la-retroalimentacion-en-la-evaluacion.pdf>
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Paidós.
- Beltrán-Luengas, E. M., & Villaneda Vásquez, A. (2020). La investigación-creación como producción de nuevo conocimiento: Perspectivas, debates y definiciones. *Revista INDEX Arte Contemporáneo*, (10).
<https://doi.org/10.26807/cav.vi10.339>
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon. Revista de Ciencias de la Danza*, (13), 25–46.
- Cabnal, L. (2010). *Feminismos diversos: El feminismo comunitario*. ACSUR.
<https://porunavidavivible.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/feminismos-comunitario-lorena-cabnal.pdf>
- Cole, A., & Knowles, G. (2008). Arts-informed research. En G. Knowles & A. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 55–70). SAGE.
- Colciencias. (2015). *Acuerdo/Resolución/Directriz relacionado con la Convocatoria 737 de 2015 y la medición de productos de investigación en artes* [Documento oficial]. <https://www.linguee.com/spanish-english/translation/si+est%C3%A1+disponible.html>
- Condeza-Marmentini, A. (Coord.). (2024). *Dossier modelo pedagógico educación transformadora con la naturaleza: Orientaciones para docentes en el marco de la formación de competencias para la transformación*. Proyecto Naturaleza Transformadora, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado y Fundación Cosmos. <https://www.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2024/01/modelo-pedagogico-educacion-transformadora-con-la-naturaleza.pdf>

- Durling, D., & Niedderer, K. (2007). The benefits and limits of investigative designing. En *Proceedings IASDR07*. Hong Kong.
- Evans, M. (2011). Researcher practice: Embedding creative practice within doctoral research in industrial design. *Journal of Research Practice*, 6(2).
https://www.researchgate.net/publication/277174907_Researcher_Practice_Embedding_Creative_Pra
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>
- García Ríos, A. S. (2021). Método de investigación-creación (I+C). En C. Córdoba-Cely (Ed.), *Investigación + creación* (pp. 39-40). Universidad de Nariño - Udenar.
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/kepes/article/download/203/158>
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice*. Guilford Publications.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
https://www.planetalector.com.ar/usuarios/libros_contenido/arxius/47/46298_TPCW_Educacion%20en%20pandemia.pdf
- McNiff, S. (2008). Art-based research. En G. Knowles & A. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 29-40). SAGE.
- Méndez, M. M. M. M. (2021). *La investigación-creación en arte y diseño: Teoría, metodología, escritura*. Editorial Feijóo.
https://www.academia.edu/46951408/La_investigaci%C3%B3n_creaci%C3%B3n_en_arte_y_dise%C3%B1o_teor%C3%ADa_metodolog%C3%ADa_escritura
- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Traficantes de Sueños*.
https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Subversi%C3%B3n%20feminista%20de%20la%20econom%C3%ADa_Traficantes%20de%20Sue%C3%B1os.pdf

- Rincón Caballero, D. A. (2023). Diseño especulativo: Entre ciencia y arte a través de las ficciones y la patafísica. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (179).
- Rodríguez, I. (1982). La experimentación en el arte contemporáneo. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 13(2), 261-266.
<https://www.analesiie.unam.mx/index.php/analesiie/article/view/1147/1134>
- Rosa, H. (2019). *Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo*. Katz.
- Saito, Y. (2020). La estética de lo cotidiano: Creando mundo. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 25(3), 35-54.
- Saltzman, A. (2019). *La metáfora de la piel*. Planeta.
<https://www.planetadelibros.cl/libro-la-metaphora-de-la-piel/268591>
- Sanchis Sinisterra, J. (2017). *Prohibido escribir obras maestras*. Institut del Teatre. <https://redit.institutdelteatre.cat/handle/20.500.11967/>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
<https://alejandroquinteros.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/04/rita-segato-contra-pedagogi-as-de-la-crueldad-pdf.pdf>
- Treré, E. (2019). *Activismo mediático híbrido: Ecologías, imaginarios, algoritmos*. Routledge. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/la-comunicacion/17279.pdf>
- Valenzuela Valdés, S. P. (s. f.). *Taller de realización escénica* [Blog del curso]. Recuperado de <https://sergiopatricio.net/RES25>
- Zibechi, R. (2005). *Dispersar el poder: Los movimientos como poderes antisistémicos*. Tinta Limón.
https://tintalimon.com.ar/public/6qqnf48gdnv4gkk32x2rg73wjlo9/pdf_987-21689-6-2.pdf