

Perfo-talleres, espectáculos liminales: mi emancipación como facilitadora



Elena SV Flys

Escuela Universitaria de Artes TAI (centro adscrito a la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid), España.
elena.sanchezvizcaino@taiarts.com
<https://orcid.org/0000-0003-3124-9362>

Fecha de recepción: 18/06/2024.
Fecha de aceptación: 23/08/24

Resumen

Desde hace varios años he trabajado con los conceptos de performance y talleres de co-creación (Walmsley, 2013) como espacios sociales de discusión e intercambio (Lubicz-Nawrocka, 2019; Matarasso, 2019). En dichas dinámicas he analizado a lo largo del tiempo, a través de la observación, *focus groups* con participantes y relatorias colaborativas, la interactividad entre las participantes como co-creadoras de escena y mi emancipación como directora y facilitadora. Asimismo, con este estudio reflexiono sobre: las relaciones de poder que se establecen; la relación con el espacio y la ruptura del modelo de “teatro a la italiana”; lo inmersivo y experimental de la creación artística de un proyecto performático-instalativo y cuyo resultado es desconocido para todo el mundo; y el uso de elementos tecnológicos e individuales para la construcción de espacio y atmósferas. Así estos perfo-talleres que propongo, liminales entre taller y performance, se convierten en espacios políticos donde las participantes exploran en la empatía, la inclusión, la resiliencia y la creatividad.

■ Palabras clave: Liminalidad; Performance; Taller; Co-creación; Espacios Políticos

Performance Workshops, Liminal Scenes: My Emancipation as a Facilitator

Abstract

For several years, I have worked with the concepts of performance and co-creation workshops (Walmsley, 2013) as social spaces for discussion and exchange (Lubicz-Nawrocka, 2019; Matarasso, 2019). Through observation, focus groups, and collaborative summaries, I have studied the interactions between participants as performance co-creators and my emancipation as director and facilitator. In this

study, I reflect on power relations among participants; the relationship with space and the breaking of the “Italian-style theater” model of the 19th century; the immersive and experimental nature of artistic creation of a performative installation project whose outcome is unknown to everyone; and the use of technological and individual elements for the construction of space and atmospheres. I conclude that these liminal performance workshops, caught between workshop and performance, become political spaces where participants explore empathy, inclusion, resilience, and creativity.

■ Keywords: Liminality; Performance; Workshop; Co-creation; Political Spaces

Introducción

Turner (1988) decía que las entidades liminales no están ni aquí ni allá sino que se encuentran entre las posiciones asignadas por la ley, las convenciones y lo convencional (p.359). En este artículo presento y analizo las creaciones artísticas que he denominado perfo-talleres como espacios liminales en los que se desdibujan los límites entre la performance y el taller, y entre la directora y la facilitadora. El objetivo es ver qué elementos hacen que estas creaciones borren dichas fronteras permitiendo la creación de conocimiento colectivo y participativo. En última instancia, se trata de proponer mi emancipación como facilitadora.

En las universidades de artes transitamos entre ser docentes, investigadoras y artistas, lo que plantea el dilema de cuándo adoptar cada rol. Como Gofman (1959) auguraba, puede incluso haber un momento en el que el conflicto de roles llegue al replanteamiento de la identidad “verdadera” de una misma. Por ejemplo, ¿creamos en el aula arte, contenido curricular o investigación académica? De Pascual & Lanau (2018) describen este espacio como el territorio en el que surge la intersección entre artista y docente. Su apreciación señala un componente vital para mi investigación y es que a través de esa intersección se logra “integrar el pensamiento artístico en la construcción de lo social” (p. 5).

Es por ello que exploro la intersección entre estas esferas, la ruptura de fronteras y el emerger de un dispositivo artístico que denominaré perfo-taller. En otras palabras, un espectáculo liminal. Esto se basa en la idea de que el pensamiento artístico puede lograr ser el eje central de la educación y, por lo tanto, de la formación de estructuras sociales (De Pascual & Lanau, 2018, p. 10). Para ello, defino aquellos elementos que hacen de la performance y el taller espacios que potencian la liminalidad. Asimismo, analizo el concepto de co-creación y cómo este puede conllevar a desdibujar los roles tradicionalmente asignados. Por último, describo el funcionamiento de perfo-talleres, su desarrollo, sus aplicaciones y su forma de replantear el proceso de aprendizaje. Y, como consecuencia, mi emancipación como facilitadora.

Llevo más de cinco años desarrollando los perfo-talleres tanto en EEUU como en España, en cursos de máster, de grado y talleres extra curriculares. El objetivo de los mismos partió de mostrar en el aula la aplicación de metodologías como la co-creación o la práctica artística como método de investigación (Leavy, 2015). Sin embargo, conforme pasaron los años empecé a ver su estrecha relación con la generación de pensamiento crítico y creativo en el alumnado y el fomento del trabajo grupal. A través de estas dinámicas encontraba una forma de alcanzar el conocimiento a través del “... extrañamiento, el misterio, lo excitante y lo inesperado...” (De Pascual & Lanau, 2018, p.28). Actualmente, los planteo en diversos ámbitos curriculares y no curriculares (como talleres de verano o talleres artísticos con fines de transformación social).

¿Cómo nacen los perfo-talleres?

Con el fin de analizar el concepto de “liminalidad,” nos adentramos en el mundo inmersivo del aula, la performance y la investigación. En este sentido surge la siguiente problemática: ¿Se puede investigar/crear/enseñar cuando no se tiene el control absoluto del proceso ni del resultado?

Si analizamos la performance podemos definir elementos que hacen de la misma un espacio liminal. Por ejemplo, su temporalidad fluida que depende del artista y de cómo desafía la percepción lineal del tiempo. De igual modo, la interacción entre el artista y el público donde se borran las fronteras convencionales creándose un espacio compartido (como el que busca Boal, 2018) donde las identidades se vuelven fluidas. Albarrán (2019) dijo “un fantasma recorre el mundo del arte contemporáneo: el fantasma de la performance. [...] Los límites de la performance, como buen fantasma que se precie, son difusos; su materialidad, débil, y su presencia, tan ubicua como evanescente” (pp. 9-10). Todo ello nos lleva a las transformaciones de roles o identidades dentro de la propia experiencia contribuyendo a esa sensación de realidad en transición. Por otro lado, la incorporación de símbolos y rituales que buscan en el participante un estado de conciencia entre narrativas fragmentadas, abiertas o múltiples cuestionando sus percepciones podría verse como otro elemento que induce a borrar esas fronteras. En cierto sentido, esta búsqueda de resignificaciones al utilizar objetos u elementos cotidianos me recuerdan a los conceptos de *keying* (Goffman, 1959) o *punctum* (Barthes, 1989). En otras palabras, las performances también podrían contribuir a esa liminalidad en el momento en el que los conocimientos previos del espectador contribuyen a la narrativa de la historia y se desdibuja quién es el autor/a ya que al ser intervenidas se les puede llegar a dar un nuevo significado al objeto, acción y, por ende, narrativa de la misma. En este sentido, concuerdo con Fischer-Lichte (2004, p. 84), quien indicó que las performances ofrecen la oportunidad de experimentar cambios durante su desarrollo, es decir, de transformar tanto a los artistas como a las espectadoras que participen en las mismas. Es más, destaco los elementos descritos por Ayerbe (2017a) quien, basándose en esta última, describió lo siguiente:

1. Una performance se da por la co-presencia corporal de los actores y espectadores, mediante su encuentro e interacción.
2. Lo que pasa en las performances es transitorio y efímero. No obstante, se experimenta como algo presente de manera particularmente intensa.
3. Una performance no transmite conceptos dados de antemano. Es la performance la que genera los significados que aparecen a lo largo de su curso.
4. Las performances se caracterizan por su eventualidad (p.554)

La segunda rama en la que baso esta investigación son los talleres artísticos, ya que el objetivo de los perfo-talleres es implementar un marco conceptual y académico a través de talleres performáticos. Estos talleres pueden darse dentro o fuera del currículum, pero suelen tener una finalidad educativa. La palabra “taller” define su carácter práctico. Por tanto, es importante recalcar el grado de experimentación de los mismos con el que los participantes se van a encontrar. Esto lo relaciono con la perspectiva de Dewey (1960), quien consideraba la educación como espacio no solo dedicado a la transmisión de valores culturales, sino como herramienta de transformación y crecimiento individual y social. Es más, este autor consideraba que dichos procesos debían plantear una relación entre las experiencias reales y la educación (p.16). En otras palabras, la educación se transforma en un proceso activo donde participantes y docentes colaboran en la creación de experiencias. El difuminado de roles y la conexión entre la experiencia real y la del aula revelan los aspectos liminales de estos talleres. Además, al ser la experiencia compartida en

un aquí y ahora se concibe como una experiencia colectiva en un espacio y tiempo concreto lo que nos recuerda también al funcionamiento de la performance.

Desde una perspectiva pedagógica, esta colaboración en la creación de contenido me lleva a reflexionar sobre el enfoque constructivista del aprendizaje. Este enfoque postula que el aprendizaje debe ser activo y consistir en un proceso constructivo (por ejemplo: Bada Olusegun, 2015; Vygotsky, 1978), donde el rol del/la docente no es liderar sino que apoya el proceso de construcción (Duffy & Cunningham, 1996) y los/as estudiantes crean el sentido a partir de sus experiencias personales (Jonassen et al., 1995). Por tanto, de este enfoque destaco el proceso de trabajo que realizo como docente donde debo pasar de líder a facilitadora para favorecer el proceso de co-creación colectiva. El objetivo de este cambio de rol es el de entender que el conocimiento del “otro” (en este caso el alumnado) es y debe ser parte del proceso de creación y generación de contenido/conocimiento algo que ya mencionó Ranciere (2010). Todo ello, podría decirse que lleva a una primera fase de emancipación por mi parte como docente y por consiguiente del empoderamiento y emancipación del alumnado.

Esto sucede también en diversas modalidades de teatro contemporáneo con respecto a los roles de director/a e intérpretes. Por ejemplo, coincido con lo que dice Bogart (2015), en que todos los intérpretes son personas activas que investigan y proponen (p. 178). De modo similar, Horghidan (2015) describió que estos se convierten en creadores que crean la pieza a través de la escucha de todos los elementos que les rodean (compañeros, espacio, cuerpo, etc.) (p.86). Es decir, que estos perfo-talleres adquieren esa dimensión colectiva del grupo que determina Bercebal (2021) cuando trata el “*devised theatre*” (p.21) o Oddey (1994) cuando asegura que esta modalidad teatral solo puede lograrse cuando el producto original surge a partir de la combinación y transformación de las experiencias personales de los integrantes (p.1). En conclusión, el resultado final de dicho trabajo surge del trabajo conjunto y colaborativo de individuos.

Es este trabajo de co-creación lo que investigo a través de los perfo-talleres, poner el arte y el trabajo grupal en el centro de la pedagogía. Según Rill y Hämäläinen (2018), la co-creación es un proceso creativo que busca la generación de contenido e innovación a partir del potencial colectivo del grupo. Este proceso requiere de la participación de diversos perfiles que estén implicados y que se empoderen los unos a los otros a partir de la experiencia creativa (p. 23). Kester (2011) a su vez recalcó cómo estos procesos colaborativos ofrecen experiencias estéticas que tienen la capacidad de cambiar nuestras percepciones para crear un espacio que permita nuevas formas de conocimiento, cuestionando las normas cognitivas, sociales y políticas (p.11). Es decir, dotando a estas experiencias de un componente político donde repensar los interrogantes que rodean nuestra sociedad.

Cuando reflexiono sobre este trabajo colaborativo y su transferencia al mundo investigativo, pienso en lo que aseguraron González Martín et al. (2022) que la importancia del trabajo colaborativo es la transdisciplinariedad, la horizontalidad entre investigadoras, artistas, participantes como co-creadoras de conocimiento. Asimismo, estos autores destacaron que la creatividad del participante debe situarse en el centro como forma genuina y alternativa tanto de arte como de investigación. Por último, concluyen que al aunar estos elementos el taller artístico desafía la ontología de investigación académica tradicional.

A raíz de esta discusión me surge una pregunta de investigación que cuestiona qué sucede cuando todos estos elementos se juntan en un espacio tiempo y se convierten en una experiencia liminal. De este cuestionamiento surge también la creación del concepto perfo-taller. Esta denominación viene de la creación de un dispositivo que

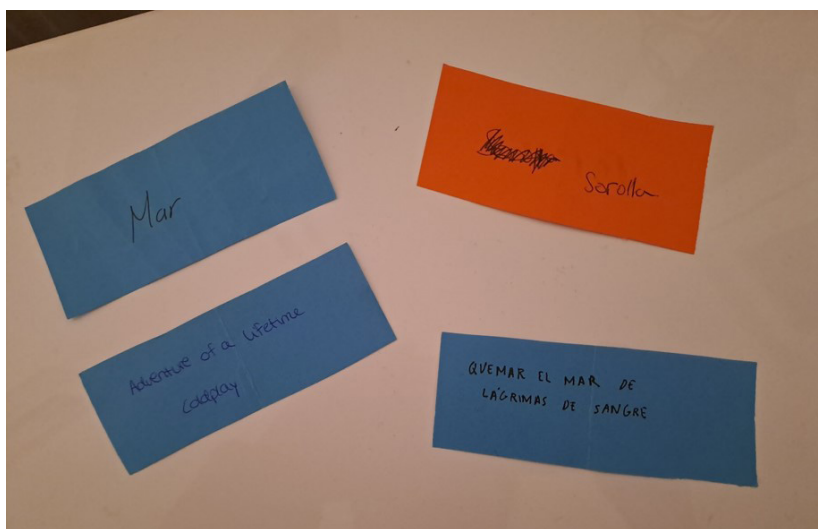
ni es taller ni es performance y que, aun estando en ese espacio liminal entre ambas formas, logra los objetivos de ambos.

Perfo-talleres

Los perfo-talleres que organizo tienen una duración de dos horas. El día anterior a su desarrollo y, si es posible, solicito a las participantes que traigan dos objetos personales y dos imágenes impresas. Pueden ser relacionados con cualquier temática, lo único que les pido es que tengan una conexión emocional con los mismos. La intervención comienza con un detonador (como elemento, idea, objeto que genera la expectativa para el trabajo creativo en el aula (De Moya, 2017)) o disparador conceptual (elemento provocador de una acción creativa (Bercebal, 2021)). Generalmente, el alumnado individualmente y anónimamente expone una temática que le gustaría tratar. En otras ocasiones, utilizo disparadores como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Martín Contreras & SV Flys, 2023). Todas las temáticas recopiladas se presentan al grupo y en su conjunto escogen, a través de la votación, las cinco temáticas que más les resuenan. En algunos casos, esta primera acción se desarrolla en la clase anterior y se pide a las participantes que traigan los objetos e imágenes mencionadas con anterioridad en relación a una de las temáticas.

Una vez seleccionadas las temáticas, propongo un ejercicio de escritura automática (el cadáver exquisito) con cada una de ellas y entre todos los miembros de la clase (incluida la docente). Tal y como aseguraron Mesas Escobar et al. (2021, p.3) este tipo de ejercicios generan un conocimiento común que surge a partir de las aportaciones individuales de cada persona. Es más, concuerdo con las autoras cuando dicen que, a través de este juego, se logra la activación de una creación colectiva inesperada que a su vez fomenta la generación de vínculos.

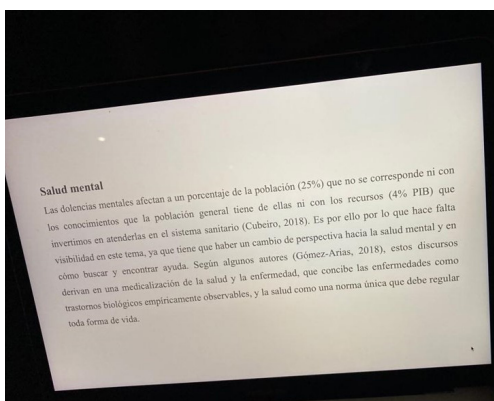
Tras la finalización de esa actividad se sigue con ejercicios de escritura automática y asociación de ideas. A través del reconocimiento de las palabras se genera un proceso de causa-efecto que tiene por objetivo producir una idea asociada (Hume, 1988). Por ejemplo, cada estudiante toma un trozo de papel, escoge una temática y aguarda a una propuesta por parte de la docente. Algunos ejemplos de estas propuestas son: escribir la primera canción que se te viene a la cabeza al ver esa temática, buscar en el móvil un titular de periódico que tenga alguna palabra de esa temática, buscar un poema, etc. Tal y como enfatizó Salazar Rodríguez (2021) la capacidad creativa puede ser aprendida y crecer a través de nuevos conocimientos donde la percepción y la recepción de estímulos son cruciales para desarrollar una capacidad creativa propia (p. 1656). Es decir, que a través de estos ejercicios se puede lograr obtener resignificaciones de los conceptos a partir del subconsciente de todo el alumnado, algo que enriquece la experiencia en torno al entendimiento de dicho concepto desde diversas perspectivas. Los resultados los guardo para entregarlos una vez los grupos de trabajo se hayan creado.



Ejemplo de Asociación de ideas con la temática MAR - Nota: Ejercicio realizado durante el curso 2023-2024.

Luego divido al grupo en cinco grupos y comienza la actividad de cada uno de ellos en torno a la temática adjudicada aleatoriamente. El objetivo del perfo-taller es crear una instalación performativa o visual en torno a la temática dada de 2 o 3 minutos de duración. Para ello, la instalación debe cumplir con una serie de requisitos:

La instalación debe contar con un texto. El grupo tomará los resultados del cadáver exquisito y algunos de los *feedbacks* recibidos durante las actividades de asociación de ideas (todos menos los que tienen una relación con un espacio sonoro). El grupo creará un texto que se expondrá/ leerá/recitará en la instalación. Este texto debe, además, incluir dos referencias académicas (con al menos una cita directa). El texto puede tener cualquier formato: diálogo, texto académico, manifiesto, poema, etc. Para la realización del texto cuentan con 25 minutos.



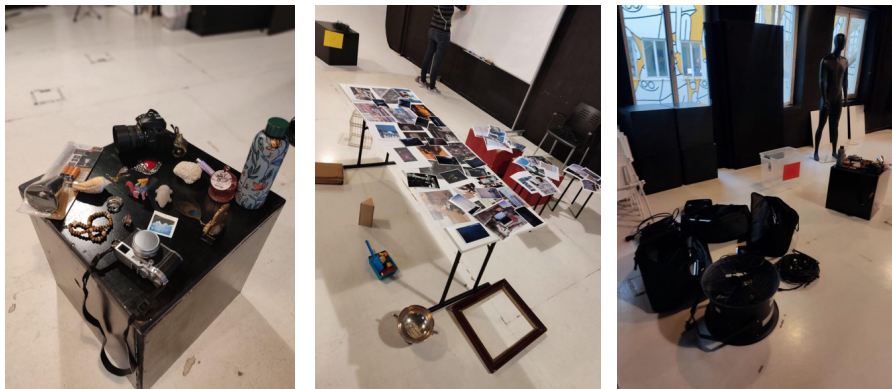
Ejemplos de Textos y su disposición en el espacio - Nota: Ejercicio realizado durante el curso 2022-2023.

Una vez creados los textos se dan 45 minutos para el desarrollo del resto de la instalación performativa.

La instalación contará con tres elementos sonoros. Uno de ellos debe provenir de las sugerencias dadas por el grupo en la actividad de asociación de ideas, es decir ser una canción. Otro debe ser una grabación que se haga a lo largo de la sesión (por ejemplo, registros de sonido ambiente) y el último debe ayudar a la creación de una atmósfera (pudiendo ser grabado, existente o creado en directo con la interacción de cuerpo-espacio-objetos).

El objetivo es lograr que el acto de escuchar por parte de las participantes sea activo y creativo (Barthes, 1993). Los sonidos cobran, por tanto, un papel fundamental en el elemento instalativo. De una parte, las sugerencias hechas por compañeros/as e “impuestas” en la instalación hacen que ésta deje de ser un espacio cerrado de creación. Es decir, que alguien ajeno al grupo aporta un “saber” diferente sobre la temática. De igual modo, el resto de espacios sonoros plantean una forma de experimentar, sentir y actuar colectivamente en la instalación. En este sentido, estoy de acuerdo con Thibaud (2012) quien resaltó la importancia de los sonidos como elementos fundamentales para la acción, esenciales para la formación de prácticas sociales y como distintivos de los contextos y acciones que tienen lugar en ellos (p.14). Es decir, que nos ayudan a estar y experimentar un espacio de manera diferente pudiendo trasladar al participante a un “mundo” diferente. Por lo tanto, parece que el número tres de sonidos es adecuado dejando uno para una canción, otro para la creación de una atmósfera o ambiente y el tercero a elección del grupo.

La instalación debe tener tres elementos de mobiliario (biombos, cubos, maniquíes, mesas, sillas, escaleras de tijera y cualquier otro elemento que se encuentre en el aula). Cada grupo escogerá de uno en uno, en caso de que dos grupos quieran el mismo objeto se sorteará. Asimismo, la instalación contará con dos objetos personales traídos por el alumnado y dos objetos de atrezzo seleccionados al azar por estudiantes.



Elementos de mobiliario y objetos - Nota: Estas son las imágenes obtenidas durante el curso 2023-2024.

Acto seguido, los grupos se encontrarán con un espacio determinado para el desarrollo de la instalación. Como diría Schechner (2013), se encuentran ante un “lugar encontrado” con el que negociar y explorar sus contribuciones y características (por ejemplo, elementos físicos, calidades de texturas, luz, elementos fijos, condiciones ambientales, etc.). Sin embargo, para este trabajo me resulta más interesante pensar en el concepto, propuesto por Kosovski (2000), de “lugar transformado” dejando entrever que el lugar es neutro y que será transformado a partir de la escenificación, lo que se espera logren las estudiantes al intervenir el espacio. El mobiliario que se les ofrece, por tanto, tiene por objeto situar al alumnado en la creación de una composición visual, crear un ambiente a partir de algunos principios del lenguaje visual (por ejemplo, equilibrio, niveles, direcciones). Bogart (2015) mencionó que el espacio (objetos, mobiliario, etc.) puede convertirse en un personaje más. Así pues y, dejando que el juego tome su curso, elementos como las escaleras, biombos pueden llegar a dejar su uso convencional y adquirir otro significado. Y es, a través de ese juego, como estos elementos logran transformar el espacio. De igual modo, los objetos cotidianos traídos por los estudiantes son transformados a partir de las nuevas miradas de resignificación y transfiguración de significados (Camps, 2017). Es decir, que se crean nuevas narrativas a partir de elementos que quizá se perciben

de otra manera por sus dueños. Esta nueva perspectiva artística y estética “incide en la auto transformación identitaria, en la construcción de nuevos y enriquecedores mundos de relación con nuestros objetos” (p.30). Algo que estudia en profundidad la estética de lo cotidiano.

En definitiva, se trata de que los alumnos exploren las posibilidades que les brindan los elementos de mobiliario y los objetos. Como dice Ayerbe (2017b) se trata de dotar a los objetos de la capacidad de actuar como conexiones dirigidas hacia ideas estéticas que se perciben como expresiones de compromiso con la audiencia en un deseo de comunicar las acciones del artista (p.82).



Nota: Aquí se puede observar cómo el uso de los objetos cobra otro significado al convencional. Dentro de la jaula se encuentra imágenes y objetos traídos por los/as compañeras. Curso 2022-2023.

Disposición instalativa para salud mental

Por otro lado, me resulta interesante ver cómo ubican dichos objetos y mobiliario en el espacio y el recorrido que proponen. De pronto, la cuarta pared o el espacio bidimensional que se percibe en el teatro se rompe adquiriendo una tridimensionalidad. Es más, esa búsqueda de la tridimensionalidad de Appia, se completa al unir también el factor tecnológico, el uso de luces y proyecciones.

La instalación debe contar con tres elementos tecnológicos (proyección, luces LED de colores, cámara de vídeo, aro LED y ordenador). La repartición se hará del mismo modo que con los elementos de mobiliario.

Como mencionaba anteriormente, los elementos tecnológicos no solo contribuyen a la creación de tridimensionalidad, sino que también hacen que la instalación se vuelva intermedial. Por ejemplo, en una de las instalaciones desarrolladas por un grupo, los participantes fueron transportados a la “luna” a través del uso de proyecciones e iluminación tenue. Otro caso sería el empleo de una cámara en directo y la proyección simultánea de lo capturado, ofreciendo al espectador una perspectiva intermedia entre las artes vivas y el fenómeno digital. Por consiguiente, el uso de estos elementos transforma la percepción del espectador y las referencias del espacio-tiempo. En una instalación, por ejemplo, se creó una grabación de voces del público que luego fue incluida en una proyección en un momento del espectáculo haciendo al espectador

volver a un pasado en un presente y con un contexto diferente. Surge también así la interacción a través de elementos tecnológicos. Por ejemplo, en dos instalaciones las participantes tuvieron que utilizar su móvil, en una de ellas para acceder al contenido a través de un QR y en otra para interactuar y crear contenido posicionándose en la instalación, sacando selfies que luego se proyectarían.



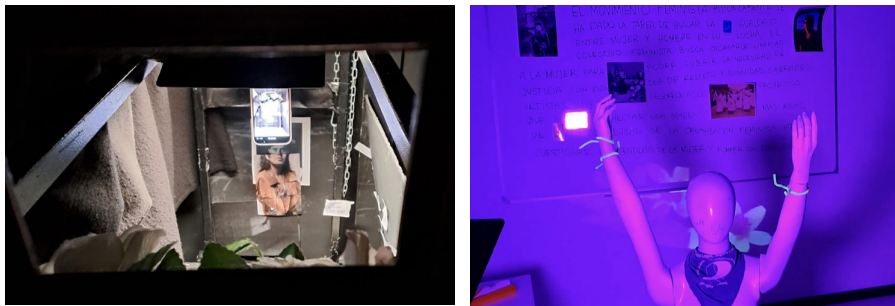
Imagen de instalación Antropoceno y el uso de la tecnología

La instalación tendrá una esencia aromática. El grupo escogerá entre una selección de 20 esencias (por ejemplo: lavanda, rosa, limón, eucalipto, etc.).

Creo firmemente que los olores pueden traer recuerdos evocadores (Hill y Paris, 2014; Levent y Pascual-Leone, 2014). Mi objetivo es lograr una mayor inmersión, olvidar por un momento el “lugar encontrado” y adentrarse en el propuesto y “transformado” por el grupo. Para ello, la esencia aromática puede ayudar, no solo a evocar recuerdos sino a cambiar la atención del pensamiento. Tal y como aseguró Synnott (2002) el olor puede representar muchos elementos desde la relación con un espacio, con un recuerdo, con un elemento culinario como también marcar límites o distancias en términos de estatus, de protesta o de señal de peligro. El autor también incluye su uso en la mercadotecnia para mejorar el ánimo o sensación de saneamiento. Por todo ello, la inclusión de este factor en las instalaciones permite al grupo plantearse el olor que representa el ambiente/sensación o mundo que quieren crear, cómo hacerle llegar al espectador el olor (humidificadores, ponerles gotas de esencia en alguna parte del cuerpo, ponerlo en un lugar concreto, etc.) y qué consecuencias pueden alcanzar.

La instalación contará con dos imágenes. Previamente, el alumnado ha traído imágenes impresas significativas para ellos/as/es sabiendo o no el motivo.

Las imágenes se convierten objetos activos dentro de la instalación, siendo su uso uno de los aspectos más innovadores. A veces las estudiantes las usan de manera literal, representando lo que se percibe a primera vista. Otras veces son usadas como objetos que contextualizan un espacio, mientras que en ocasiones adquieren un sentido metafórico y/o estético. En cualquier caso, resulta de gran interés observar cómo imágenes que han sido creadas por otras personas se vuelven una parte intrínseca de una experiencia ajena.



Imágenes de instalaciones y la ubicación de las fotografías - Nota: En la imagen de la izquierda se creó una cámara negra por la que solo se podía acceder al contenido por uno de los laterales y a través de un pequeño marco de cuadro. En la cámara se encontraban las fotografías pegadas en diferentes lugares y luego un móvil en el que se veía el rostro de la persona mirando. Esta instalación hablaba de la identidad. La segunda imagen, relacionada con la temática feminismo, utilizó las imágenes como elementos discursivos del texto creado.

La instalación debe tener un “llamado a la acción/participación” por parte del público.

En mi opinión, solo a través de la interacción se puede lograr un cambio. Santa-Olalla (2014) en su discurso de apertura del congreso mencionaba que “La inmersión desde la agencia es transformadora”. Esto me devuelve a esa emancipación del espectador que mencionaba Ranciere (2010) y es que considero que solo se logrará dicha transformación con la ruptura de roles y la inmersión por parte de todos los participantes. Por ello, y con el fin de lograr la concientización de Freire (1975) y la transformación que menciona Santa-Olalla (2024), se pide a los grupos que integren en la instalación una acción por parte de la persona que la experimenta. En ocasiones las participantes dejan sus percepciones escritas en algún sitio, otras veces interactúan como parte de la acción propuesta por los/as performer, etc.

Todos los elementos deben tener un rol en la instalación.

Por último, todo elemento y objeto utilizado debe tener un rol activo. Es decir, que no se deben “poner por poner” porque así lo dicen las instrucciones.

Transcurrido el tiempo de preparación instalativa, todo el mundo sale del aula y se va visitando cada una de las instalaciones. Schechner (1973) dijo que la obra teatral se convertía en un acontecimiento social cuando se generase un entorno democrático donde público y actores estuvieran en una relación de igualdad e integrados en la trama y espacio. En el caso de los perfo-talleres sucede similar, cuando todos los integrantes del grupo se encuentran en una relación de igualdad en un mismo espacio nace el acto de creatividad. En cierta manera, es ese acto de “violencia” como diría Bogart (2013), esa acotación de límites concretos (temporales y de objetos con los que vincularse) lo que provoca la atención extrema de los integrantes del grupo y su libertad creativa.

Una vez establecidas las premisas y definido el formato y proceso del perfo-taller, procedo al análisis de sus componentes liminales, su conexión con la performance y el taller artístico y los elementos que conducen a mi emancipación como facilitadora.

Los perfo-talleres como espacios liminales emancipadores

¿Qué pasa cuando el espacio deja de ser un aula y se convierte en un espacio explorable? Ni es aula, ni es escenario, sino un espacio liminal. Esto nos evoca a la pauta que ya definió Brook (2005) cuando decía que solo se necesitaba a alguien caminando y alguien observando para tener un acto teatral. Si a esto a su vez le añadimos que, según Fischer-Lichte (1983), cualquier lugar creado para otras funciones se puede utilizar como teatro eventual o permanente (p.197), observo cómo el planteamiento de los perfo-talleres, aun desarrollándose en aulas, alcanza, dentro de su estado liminal, las posibilidades de ser una experiencia que puede ser vista como un acto performático.

Para analizar estos perfo-talleres los hemos dotado de los siguientes componentes que hacen de ellos creaciones liminales: su inmersividad, su desdibujamiento de roles de poder, su efimeridad y el desconocimiento de cómo va a desarrollarse, lo intermedial y, por último, su consolidación como espacio político.

Si intento definir el concepto inmersivo hasta el propio Alston (2016) dijo que se trataba de un “loose term” (p. 310). Warren (2017), tras el análisis de varias experiencias que considera inmersivas, describió que los dos elementos en común que hallaba en ellas era su innovación en cuanto al rol de la audiencia y el uso del espacio (p. 38). Esto último me lleva a reflexionar sobre la utilización de aulas y los recorridos que se hace para cada instalación en los perfo-talleres. El aula no está concebida para “espectáculos” pero, al ser intervenida, se convierte en un espacio de creación colectiva y de experimentación. El espacio sonoro también jugará un rol fundamental para lograr su carácter inmersivo. Balbontín y Klenner (2021) dijeron que tanto la performance como la composición de espacios sonoros surgen del acto de escuchar (p. 56). Para las autoras, la performance logra generar un tercer espacio en el que el espectador y su cuerpo “intervienen en la percepción de sonidos que viajan a través de los altavoces” (p. 65). Se podría decir, por ende, que estos sonidos facilitan a la espectadora el adentrarse en el mundo creado por la instalación.

En relación al rol de la audiencia, el teatro inmersivo busca ese espacio de encuentro (co-presencia, Ayerbe, 2017a) en el que se construye una experiencia única que no podrá volver a reproducirse entre todas las personas que interactúan en la misma (lo transitorio y efímero). Esta interacción entre intérpretes y participantes (observadores, oyentes) ya fue descrita por Fisher-Lichte (2011, p. 45). Tuñón (2021) dijo:

Los espectadores pasarán de ser testigos de la pieza a ser los que construyan la pieza junto al equipo artístico. Ya no hay algo que “entender”, algo que “descifrar”, algo que será “revelado” al final de la historia si se presta atención; la pieza no tiene que ser “entendida” sino que tiene que ser “experimentada”: ya no hay obra de arte independiente del espectador, sino un acontecimiento que se genera entre todos. (p.1)

Esto también fue corroborado tanto Alston (2016) como Warren (2017) cuando admitieron que todas estas experiencias buscan que el público sea el centro y de un paso más allá. Alston (2016), de hecho, introduce un elemento importante acerca de ese “paso más allá” asegurando que la audiencia llega a co-producir no solo estando activo y creando sino simplemente aumentando la productividad de su propia mirada como posible participante (preparado para actuar) (p. 253). Todo esto determina que en las experiencias inmersivas se rompe con la cuarta pared y que se desdibujan las fronteras divisorias mezclándose todo. Murray (citada por Sant-Olalla, 2024) lo describía como la sensación de estar rodeado por algo diferente.

En este sentido, los perfo-talleres se convierten en ese espacio desdibujado donde no hay actores y público, sino grupos que crean y proponen unas experiencias y compañeros/as/es que participan de manera activa en las mismas pudiendo llegar a modificar las experiencias originales, ya que, como aseguró Santa-Olalla (2024), “la creatividad se crea a partir de la participación”.

Esta coparticipación o co-creación hace que también se borren los roles preestablecidos, no sólo entre lo que sería el público y lo que sería el grupo originador de la experiencia sino también entre docente y estudiantes. Es ahí donde continúa la emancipación por parte de la facilitadora que pasa de tener un “control absoluto” de la experiencia y lo que vaya a pasar a desconocer lo que sucederá en la misma. En el *devised theatre* se mencionó que “el director debe ser parte del equipo y ser la persona que tome las decisiones finales y dirija el proceso” (Felseghi, 2017, p. 67). Sin embargo, los perfo-talleres buscan incluso romper con esa toma de decisiones finales. Es decir, concebir el aula como un espacio democrático en el que no hay individuos sino comunidad y en la que todos sus miembros están en condiciones de igualdad. Algo que ya señalaba Dewey (1995, p. 1). Para ello, el docente debe “reconocer al otro como sujeto de conocimiento, elevando al alumnado del estatus de objeto al de sujeto” (Binimelis, 2010).

Esta autora nos habla de cómo durante años la experiencia social ha sido negada, vista como lo que no existe, lo excluido, lo irrelevante primando el conocimiento (sociedad del conocimiento como nuevo paradigma económico y tecnológico) que es exclusivo y no considerando lo que cada persona puede aportar (Otros* conocimientos como saberes tradicionales; otros* haceres; otros* seres; otros* espacios). Algo que también ha sucedido en el aula donde se ha primado el conocimiento que traía el/la docente y que el aprendizaje constructivista trata de evitar. Por consiguiente, estos perfo-talleres reivindican lo que el alumnado ofrece, sus “saberes” y la construcción colectiva de nuevos significados/experiencias donde yo como facilitadora me convierto en un “saber” más. Además, este ensanchamiento de zonas fronterizas logra homogeneizar y desestructurar las jerarquías de poder y “se complementan los opuestos en un limbo carente de status” (Turner, 1988, pp. 103-104).

En este sentido una estudiante en este curso académico reflexionó acerca de la práctica:

...Nos habéis abierto una nueva manera de autoconocimiento. Nos habéis hecho sentir parte del proceso de creación, pensamiento y desarrollo del pensamiento y proceso creativo. (participante curso 23-24 de máster, sesión impartida con otra docente visitante de Colombia).

Estos “saberes” tienen como consecuencia otro de los elementos que hacen de los perfo-talleres algo diferente y son las experiencias únicas e irrepetibles que surgen a pesar de partir de las mismas pautas establecidas (su carácter eventual, Ayerbe, 2017a). Como facilitadora apporto las mismas pautas, los mismos tiempos y una estructura similar en cada una de las aulas y con cada uno de los grupos. A lo largo del proceso, he podido observar lo que va sucediendo pero “el resultado” acaba siendo una sorpresa. Ese carácter único se da cuando, a partir de elementos similares, se generan diferentes experiencias en las que cada participante ha añadido su “granito de arena” haciendo de la experiencia algo efímero e irrepetible. Un producto final desconocido que depende del equipo o el tiempo de creación entre otros (Oddey, 1999).

Sin embargo, es importante recalcar que al igual que en la creación colectiva (por ejemplo: Bercebal, 2021; Marín, 2007; Oddey, 1994) los perfo-talleres dan mayor valor al proceso creativo que al producto final. En otras palabras, es la interacción constante que sucede entre participantes y sus intervenciones lo que hace de estos

perfo-talleres lugares de creación y concientización (transformación) sin preocuparse por la instalación final o su reproductividad.

De otra parte, surge el componente tecnológico e intermedial. A través de las nuevas tecnologías se incorporan nuevas narrativas. En los perfo-talleres propongo el uso de cámaras, audios y contenido audiovisual. La forma de incorporarlos permite generar un contenido y narrativas diversas. Esta hibridación entre las artes “vivas” y lo digital hace que la propia instalación sea liminal no siendo ni un espectáculo teatral ni digital. Con esta reflexión coincido también Georgi (2014) que ilustra cómo la performance cuestiona su propia “viveza/liveness” al incorporar elementos digitales y combinar la acción en vivo con la mediática. Asimismo, se incluyen los móviles como herramientas de creación e interacción sumando al concepto co-creación y desdibujamiento de roles.

En definitiva y como aseguró Taylor (2011) el performance “surge de varias prácticas artísticas pero trasciende sus límites, combina muchos elementos para crear algo inesperado, chocante, llamativo” (p.11). En este sentido, los perfo-talleres buscan explorar los límites de crear y reformular nuevos diálogos a partir del formato instalativo. Sin embargo, coincido con Baldwin y Bicât (2002) en que es importante el proceso de conceptualización inicial ya que toda creación debe tener una investigación, razonamiento que dote de sentido a la experiencia (pp.180-181). Y es este razonamiento el que lleva al trabajo a posicionarse como acto político. En este sentido un alumno decía:

...Muchas gracias por este ejercicio, por hacernos conceptualizar de manera rápida pero elaborada. No se trata de hacer solo fotos, sino de crear también discursos propios que sean de alguna utilidad (participante curso 23-24, estudiante de grado).

Bercebal (2019) aseguraba que el “Devising Theatre implica no solo la creatividad como forma de trabajo, sino como concepto teórico y como compromiso social, ético, político o puramente artístico” (p. 26). En otras palabras, estas creaciones colectivas necesitan favorecer la construcción de significados a través de la interacción y el diálogo y es lo que hace que se conviertan en procesos sociales de re-significación. Todo ello puede llevar a la construcción de identidades y significados compartidos.

Los resultados varían de año en año, pero no ha habido curso que no disfrutase del proceso, que se reencontrase con su grupo y se adentrase en temáticas que le removieran. Prueba de ello, son algunos de los testimonios recopilados, como el siguiente:

La experiencia en estos encuentros me pareció muy enriquecedora. Creo que es muy importante experimentar en el propio cuerpo la temática que tratemos y nos adentremos a investigar. Encuentros muy necesarios para despertar reflexiones y sentidos (participante de máster, curso 23-24).

En definitiva y como dijeron De Pascual & Lanau (2018) se trata como docentes de que las alumnas logren:

detectar, analizar y desmontar las creencias interiorizadas...e imaginar otras posibilidades de relación con el mundo que partan de lo propio, de lo personal, y que se abran al encuentro de otros puntos de vista y maneras de hacer; entender el desencuentro y el conflicto como una oportunidad para la convivencia, la empatía y el enriquecimiento personal. (p. 73)

Los perfo-talleres pueden considerarse espectáculos liminales. En los que las participantes son creadoras y espectadoras a la vez. Asimismo, la experiencia de cada persona se convierte en un “saber” más para la co-creación. Esto hace que

desaparezca mi figura como directora, que me emancipe convirtiéndome en un agente más que deja de lado las expectativas y se convierte en actriz-espectadora, dejándose sorprender. Estos espectáculos logran a su vez empoderar al participante y su papel como agente transformador. Por ello, coincido con lo que dijo Fischer-Lichte (2011) que los actos performáticos “... no expresan una identidad preconcebida, sino que generan identidad, y ese es su significado más importante” (p.54). En conclusión, se empodera al participante y su papel como agente transformador.

Me gustaría finalizar con palabras De Pascual & Lanau (2018) en las que describe su “didáctica de la liberación” (p.61) que tiene por objeto transformar la enseñanza en una herramienta para la libertad de pensamiento. En otras palabras, lograr a partir del arte, de lo lúdico que el pensamiento crítico y divergente surja como forma transformadora y generadora de conocimiento. Un conocimiento que no es restringido y/o elitista sino común y colectivo. Para ello la docente-artista debe incluso dejar de ser facilitadora, quizá ejercer la desobediencia o actuar como curadora de espacios que favorezcan estas experiencias liminales.

Bibliografía

- » Alston, A. (2016). *Beyond Immersive Theatre: Aesthetics, Politics and Productive Participation*. Palgrave Macmillan.
- » Albarrán, J. (2019). *Performance y Arte Contemporáneo. Discursos, prácticas, problemas*. Cátedra.
- » Ayerbe, N. (2017a). Documentando lo Efímero: reconsideración de la idea de presencia en los debates sobre la performance. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 7(3), 551-572.
- » Ayerbe, N. (2017b). Las materializaciones circulantes de la performance: Una tipología. *AusArt* 5(2). 79-96.
- » Bada Olusegun, S. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6). 66-70.
- » Balbontín, S.; Klenner, M. (2021). Espacios resonantes. Escuchar el espacio y habitar el sonido. *Revista Nodo*, 31(15), 51-66.
- » Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida*. Paidós.
- » Barthes, R. (1993). *El acto de escuchar, lo obvio y lo obtuso*. Paidós.
- » Bercebal, F. (2019). *Teatro de creación aplicado. Técnicas creativas para mejorar el trabajo de equipos y el trabajo por proyectos en ámbitos educativos, empresariales, artísticos y de acción social*. (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá)
- » Bercebal, F. (2021). *Teatro de Creación para jóvenes*. Ñaque
- » Binimelis Espinoza, H. (2010). Hacia una sociedad del conocimiento como emancipación: una mirada desde la teoría crítica. *Argumentos*, 23(62)203-224.
- » Boal, A. (2018). *Juegos para actores y no actores*. (M. Merlino Tornini, Trad.) Alba Editorial.
- » Bogart, A. (2013). *La preparación del director: siete ensayos sobre teatro y arte*. Alba Editorial.
- » Bogart, A. (2015). *Antes de actuar*. Alba Editorial.
- » Brook, P. (2015). *El espacio vacío*. Grupo Editorial 62. Ediciones Península.
- » Camps, R. (2017). Pedagogías visuales y artísticas en torno al objeto cotidiano. *Artseduca*, 18. 30-53.
- » Dewey (1960). *Experiencia y educación*. Losada.
- » Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). "Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction". In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. Macmillan Library Reference USA.
- » De Pascual, A y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*. Catarata.
- » Felseghi, A. (2017). Devised Theatre – a Short Introduction. *Universitatis Babeş-Bolyai - Dramatica* 53 (1), 61 – 68.
- » Fischer-Lichte, E. (1983). *Semiótica del Teatro*. Arco Libros

- » Fischer-Lichte, E. (2004). Theatre History as Cultural History. En *História do Teatro e Novas Tecnologias*. Actas. Centro de Estudos de Teatro, 1-14.
- » Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo Performativo*. Abada Editores.
- » Freire, P. (1975). *La desmitificación de la concientización y otros escritos*. Editorial Americana Latina.
- » Georgi, C. (2014). *Liveness on Stage: Intermedial Challenges in Contemporary British Theatre and Performance*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110346534>
- » Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday.
- » González Martín, D., Velásquez, A., Jambrina, N., Castillo Ballen, S., Vaisman, N. et al. (2022). La guía TransMigrARTS × Una nueva forma de observar los talleres artísticos. *TransMigrARTS*, 2. 10-55.
- » García-Manso, L. (2017). Dramaturgas actuales y teatro escrito a pie de escena en España: El meu avi no va a Cuba, de Victoria Szpunberg. *Feminismo-s*, 30, 93-110. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.30.05>
- » Hill, H., Paris, L. (2014). *Performing Proximity: Curious Intimacies*. Palgrave MacMillan.
- » Horghidan, R. (2015). Devised Theatre: A Change of Paradigm in Romanian Theatre. *Cultural Intertexts*, 4, 78-89.
- » Hume, D. (1988). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Alianza Editorial.
- » Jonassen, David & Davidson, Mark & Colins, Marie & Campbell, John & Bannan, Brenda. (1995). Constructivism and Computer-Mediated Communication in Distance Education. *American Journal of Distance Education*. 9. 7-26.
- » Kester, G. (2011). *The One and the Many: Contemporary Collaborative Art in a Global Context*. Duke University Press.
- » Kosovski, L. (2000). *Comunicação e Espaço Cênico: Do cubo teatral à cidade escavada*. [Tesis de doctorado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura / Universidad Federal de Rio de Janeiro].
- » Leavy, P. (2015). *Methods Meets Art: Arts-Based Research Practice*. Guilford Press.
- » Levent, N., & Pascual-Leone, A. (eds.). (2014). *The Multisensory Museum: Cross-Disciplinary Perspectives on Touch, Sound, Smell, Memory, and Space*. Lanham,
- » Lubicz-Nawrocka, T. (2017). Co-creation of the curriculum: Challenging the status quo to embed partnership. *Journal of Educational Innovation, Partnership and Change*, 3(1). <https://doi.org/10.21100/jeipc.v3i2.529>
- » Marín García, T. (2007). Estrategias de creación colectiva en el arte contemporáneo. En M. García, T. y Krakowski, A. *Tecnologías y estrategias para la creación artística* (pp. 209-230). Alfa ediciones gráficas.
- » Martín Contreras, JC.; SV Flys, E. (2023). Transformación y elaboración del conocimiento a través de la co-creación artística. En *Nuevos caminos en las prácticas innovadoras docentes del ecosistema educativo* (pp. 1246-1268). Dykinson.
- » Matarasso, F. (2019) *A restless art. How participation won and why it matters*. Calouste Gulbenkian Foundation.
- » Mesas Escobar, E.; López Martínez, MD.; Sánchez-Guzmán E. (2021). El cadáver exquisito en las experiencias de creación compartida. *Studies in Visual Arts and Communication an International Journal*, 8(1). 3-13.

- » De Moya, J. (2017). Hay que incentivar a los profesores que innovan en vez de penalizarlos. *Magisterio*. <https://www.magisnet.com/2017/11/a%C2%80%C2%9Chay-que-incentiva>
- » Oddey, A. (1994). *Devising Theatre*. Routledge.
- » Ranciere, J. (2010). *El espectador emancipado*. Ediciones Manantial.
- » Rill, B, & Hämäläinen, M. (2018). *The art of co-creation*. Palgrave Macmillan.
- » Salazar Rodríguez, A. (2021). La escucha flotante y múltiple como proceso de activación creativa en la práctica artística docente. En *El devenir de las civilizaciones*. Dykinson. 1650-1667.
- » Santa-Olalla, B. (2024). Universos escénico-inmersivos: cómo poner al público en el centro de la experiencia. [Plenaria]. *Congreso internacional la escena intermedial. Inmersividad, interactividad y tecnología en la escena del siglo XXI*.
- » Santos, Boaventura de Sousa. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta/ILSA.
- » Schechner, R. (1973). *Environmental Theater*. Routledge.
- » Schechner, R. (2013). *Performance Studies: an introduction*. Routledge.
- » Synnott, A. (2002). Sociología del olor. *Revista mexicana de sociología*, 65(2).
- » Thibaud, JP. (2012). Vers une praxéologie du monde sonore. *Le Merlan. Scène Nationale à Marseille*, 14-17.
- » Taylor, D. (2011). Performance, teoría y práctica. En D. Taylor & M. Fuentes. *Estudios avanzados de performance* (pp. 7-30). Fondo de Cultura Económica.
- » Tuñón, C. (2021). *Encuentro en Teatro Gayarre*. Teatro Gayarre. <https://teatrogayarre.com/teatro-inmersivo/>
- » Turner, V. (1988). *El Proceso ritual*. Editorial Taurus.
- » Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. La pleyade.
- » Warren, J. (2017). *Creating Worlds: How to Make Immersive Theatre*. Nick Hern Books.
- » Walmsley, B. (2013). Co-creating theatre: authentic engagement or inter-legitimation? *Cultural Trends*, 22(2), 108-112.