

## **Espacio escénico y representación en la enseñanza de la escenografía: ampliación del canon, genealogías críticas y aplicación pedagógica contemporánea**

**Alicia E. Blas Brunel** - Catedrática de Espacio Escénico, Real Escuela Superior de Arte Dramático (RESAD), Madrid - Doctoranda, Programa de Doctorado en Filología. Estudios Lingüísticos y Literarios, Escuela Internacional de Doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

**correo:** alicia.blasbrunel@educa.madrid.org

---

**Resumen:** La enseñanza de la escenografía se enfrenta hoy al reto de formar profesionales técnica y artísticamente competentes sin reproducir modelos de creación basados en la autoría individual, la competitividad y la invisibilización de los procesos colectivos que sostienen la práctica escénica. Este artículo propone y analiza el dispositivo archivo↔escena↔aula como herramienta pedagógica capaz de ampliar el canon desde la práctica, haciendo visibles las genealogías, saberes situados y competencias transversales que atraviesan la formación escenográfica en la educación artística superior. A partir de una investigación en la práctica desarrollada durante más de veinticinco años de docencia, el texto articula un marco teórico y metodológico que dialoga con lecturas contemporáneas sobre la documentación en acto, la materialidad del espacio escénico y las pedagogías de los cuidados.

La imagen de la manta palimpsesto funciona como hilo conductor: una superficie viva donde se inscriben decisiones técnicas, memorias compartidas y tensiones no resueltas, permitiendo pensar el archivo no como registro cerrado, sino como espacio relacional y transicional.

El artículo presenta un conjunto de instrumentos operativos -fichas de oficio, bitácoras multimodales, rúbricas de proceso y protocolos de restitución- y analiza su aplicación en contextos educativos formales e informales, atendiendo a la necesidad de modelos formativos más igualitarios y sostenibles. Finalmente, plantea una hoja de ruta para la institucionalización de estas prácticas desde criterios de equidad, responsabilidad cultural y ampliación del canon. **Palabras**

**clave:** escenografía, pedagogía teatral, archivo, documentación en acto, ampliación del canon, autoría colaborativa.

**Abstract:** Scenography education faces the challenge of training technically and artistically skilled professionals without reproducing creative models based on individual authorship, competitiveness, and the invisibilisation of the collective processes that sustain theatrical practice. This article proposes and examines the archive↔scene↔classroom dispositif as a pedagogical tool capable of expanding the canon through practice, making visible genealogies, situated knowledges, and transversal competences involved in scenographic training. Drawing on practice-based research developed over more than twenty-five years of teaching, the article articulates a theoretical and methodological framework that engages with contemporary readings on documentation in action, the materiality of scenic space, and pedagogies of care.

The image of the palimpsest blanket operates as a guiding metaphor: a living surface where technical decisions, shared memories, and unresolved tensions are inscribed, allowing the archive to be understood not as a closed record but as a relational and transitional space.

The article presents a set of operational tools—craft sheets, multimodal logbooks, process-based rubrics, and restitution protocols—and analyses their application in both formal and informal educational contexts, addressing the need for more equitable and sustainable training models. Finally, it outlines a roadmap for the institutionalisation of these practices based on principles of equity, cultural responsibility, and canon expansion. **Keywords:** scenography, theatre pedagogy, archive, documentation-in-action, canon expansion, collaborative authorship.

## **1. Introducción: El tapiz palimpsesto como interfaz pedagógica**

La enseñanza de la escenografía se sitúa hoy en un cruce de tensiones: entre la exigencia de formar profesionales técnica y artísticamente competentes e insertables en un mercado laboral crecientemente precarizado, y la responsabilidad de no contribuir a la reproducción de relatos heroicos neoliberales que borran las tramas colectivas que sostienen la escena. Preguntarse por la formación escenográfica implica interrogar qué cuerpos, saberes y genealogías sustentan la figura del sujeto artístico moderno cuando se desactiva el mito del genio individual y se reconoce la densidad colaborativa de toda creación escénica.

Diversas autoras han señalado cómo los procesos fundamentales del diseño y la producción escenográfica apenas han variado a lo largo del último siglo. Ya a comienzos del siglo XXI, Raynette Halvorsen Smith advertía que la forma en que habitualmente se presenta en las escuelas el proceso de diseño escénico se ha cristalizado en una tradición tan omnipresente que resulta casi invisible, manteniéndose en esencia fiel a las formulaciones hechas por Edward Gordon Craig, Adolphe Appia y Robert Edmond Jones, pese a aparentes cambios estilísticos tomados de otras disciplinas (Halvorsen Smith, 2001). Como he señalado en trabajos previos (Blas Brunel, 2022), más de dos décadas después esta observación sigue siendo vigente: una parte significativa de los estudios actuales de escenografía continúa tomando como referencia un canon reducido, reiterativo y escasamente problematizado, tanto en contextos anglosajones como en España y Latinoamérica.

Mi investigación doctoral en curso -*El creador escénico como vampiro: del movimiento The Art of the Theatre de Edward Gordon Craig a los Theatres of Art de Edith Craig. Drácula, contextos relationales femeninos y prácticas de coautoría en la formación artística contemporánea* (UNED)- se inscribe en este marco crítico. El proyecto analiza cómo la figura del genio creador, frecuentemente asociada a Edward Gordon Craig, y convertida en modelo de artista escénico incomprendido y adelantado a su tiempo, ha sido sostenida tanto por sus

propios escritos como por los relatos historiográficos dominantes, hasta consolidarse como una imagen aspiracional del autor solitario y autosuficiente. Esta construcción ha contribuido a invisibilizar las redes de colaboración, los saberes técnicos y las economías de cuidado feminizadas que hicieron posible su trabajo. Frente a esa imagen omnipresente, el trabajo organizativo, pedagógico y colectivo desarrollado por su hermana mayor Edith Craig -todavía escasamente reconocido- ofrece una perspectiva alternativa que permite repensar la autoría, la creación en colaboración y el papel dramatúrgico y político de la encarnación actoral, el diseño del espacio y el vestuario teatral (Gandolfi, 2003).

Aunque en estas páginas sólo se hará referencia a ejemplos históricos y a ciertos casos actuales tratados de forma anonimizada, el artículo se nutre de un extenso corpus teórico y práctico construido a lo largo de más de veinticinco años de docencia e investigación. Este corpus incluye precedentes emblemáticos, materiales de archivo y experiencias piloto desarrolladas en asignaturas regladas, optativas y laboratorios escénicos informales, siempre en el marco de programas vinculados al Diseño de Escenografía, el Espacio Escénico y la Pedagogía teatral, y dirigidos a estudiantes de Interpretación, Dirección escénica y dramaturgia, Escenografía, Dirección artística y diversas ramas del diseño. De este entramado de prácticas, memorias y hallazgos emerge el dispositivo *archivo-escena-aula*, concebido como una intervención operativa susceptible de ser replicada e institucionalizada<sup>1</sup>.

Es en el cruce entre la reflexión crítica y la experimentación pedagógica cotidiana donde este dispositivo encuentra su sentido. Para comprender cómo la documentación puede convertirse en una práctica pedagógica y

---

<sup>1</sup> La caracterización del dispositivo *archivo-escena-aula* como replicable e institucionalizable se apoya en experiencias docentes y marcos metodológicos desarrollados durante varios años de trabajo colaborativo. Parte de estas formulaciones han sido elaboradas junto a la profesora de dirección de escena, investigadora y activista Ana Contreras en trabajos que exploran enfoques feministas, relaciones y situados en la enseñanza del teatro, la escenificación y la escenografía (Blas Brunel y Contreras Elvira, 2017; 2018a; 2018b). Estas colaboraciones han permitido articular una pedagogía que integra autoría distribuida, mediación y documentación en acto como ejes estructurales del aprendizaje.

en una herramienta de reconocimiento, resulta especialmente revelador detenerse en una escena fundacional vivida en el contexto curricular de una de estas asignaturas: la experiencia de cubrir la mesa del aula con una larga tira de papel continuo, utilizada como pizarra común. Esta acción, que en adelante se denominará metafóricamente “tapiz colectivo”, permitió materializar la memoria técnica y la autoría compartida de un proyecto escénico-escenográfico en un soporte físico y accesible a todas las personas participantes.

Durante varias semanas, el espacio del aula se transformó mediante la disposición de ese lugar de trabajo común en el centro de la mesa. Sobre su superficie se fueron acumulando los rastros de la labor diaria: croquis espontáneos, esquemas técnicos, listas de materiales, cálculos, dudas anotadas al margen y soluciones improvisadas surgidas en medio de la conversación. Este gesto material sustituyó deliberadamente el dispositivo pedagógico tradicional basado en la separación entre la pizarra o la presentación digital -desde donde la profesora concentra y transmite los contenidos- y las libretas individuales del alumnado, destinadas a recibir y reproducir esa información. Al situar el soporte de trabajo en un plano literalmente horizontal, compartido y accesible, se desactivó la jerarquía vertical implícita entre quien explica y quien escucha, desplazando el foco hacia la producción colectiva de conocimiento, en línea con la propuesta de Rancière sobre la igualdad de las inteligencias y la emancipación del espectador (Rancière, 2008).

Con el paso de los días, la superficie compartida se fue llenando de intervenciones superpuestas, correcciones, dudas y respuestas, hasta convertirse en una cartografía viva del proceso grupal. Una anotación en un extremo encontraba respuesta en otro; una corrección se superponía a una solución previa; una duda reaparecía transformada tras varias manos. Lo que habitualmente se dispersa en la memoria individual -los desvíos, las negociaciones, los tiempos muertos- quedaba aquí registrado y disponible para el grupo. Así, el papel continuo devino en lo que denominamos metafóricamente “tapiz colectivo”: una imagen que

condensa la memoria técnica y la autoría compartida en el espacio común del aula y que funciona como una interfaz pedagógica capaz de articular saberes, memorias y cuidados (Laurel, 2003)<sup>2</sup>.

Esta metáfora del tapiz remite, por un lado, al *mood board* de gran formato -la llamada “sábana”- que se despliega en el espacio físico para recoger toda la investigación creativa de un proyecto escénico, y por otro, a la idea de *patchwork* que bell hooks vincula a la memoria doméstica, la pertenencia y el cuidado. De este modo, igual que las mantas tejidas por muchas manos, el “tapiz colectivo” desplaza la noción de archivo desde la institución hacia la cotidianidad y el afecto, invitando a repensar la documentación no como un trámite burocrático, sino como una práctica política y relacional que exige custodias, acuerdos y compensaciones (hooks, 2020).

El papel continuo funcionó como una superficie común en la que no existía una autoría previa ni un orden jerárquico de intervención, sino que se propiciaba una auténtica colaboración. Nadie “explicaba” desde fuera del proceso: las decisiones técnicas, las dudas, los errores y las soluciones emergían en el mismo plano, siendo visibles y debatibles para todo el grupo. Este desplazamiento dialoga con la crítica a la explicación como forma de dependencia y evidencia la confianza en la capacidad de cada persona para establecer relaciones y producir sentido (Rancière, 2003). Al mismo tiempo, el tapiz palimpsesto no recogía contenidos cerrados, sino que hacía legible el pensamiento en proceso, proponiendo una pedagogía situada, horizontal y relacional, en consonancia con una concepción del aula como comunidad de aprendizaje crítico (hooks, 2021).

No obstante, la vulnerabilidad de lo común se hizo patente cuando, una mañana, se descubrió un fragmento arrancado del tapiz. Ese vacío,

---

<sup>2</sup> La idea de interfaz pedagógica se inspira en Brenda Laurel, quien entiende el diseño como mediación entre personas, acciones y contextos (Laurel, 2003). Aunque *Computers as Theatre* (Laurel, 1991) se centra en la performatividad de los sistemas interactivos, su enfoque metodológico resulta útil para pensar los dispositivos escénicos como estructuras relacionales que organizan la experiencia y facilitan la transferencia de conocimiento en el aula.

discreto pero elocuente, concentró las tensiones relativas a la exposición, la autoría compartida y la protección de lo íntimo. En vez de optar por la sanción, el suceso se transformó en método: la siguiente sesión se concibió como una restitución colectiva, un espacio de escucha en el que cada participante pudo compartir su vivencia del hecho y reflexionar sobre los límites necesarios. De este diálogo surgieron medidas concretas que hoy integran el dispositivo: la digitalización periódica del tapiz, la elaboración de microfichas de autoría y el compromiso colectivo de documentar en acto como práctica formativa<sup>3</sup>.

El tapiz, atravesado por la grieta abierta por su agujero, había dejado de ser un papel para convertirse en un campo de posibilidades: una manta palimpsesto llena de remiendos, resultado de su uso. Una superficie que guarda capas de trabajo, afecto y pertenencia, pero también de dudas y errores que exigen acuerdos y cuidados. Como las mantas de patchwork asociadas a la memoria doméstica y a la ética del cuidado descritas por bell hooks (hooks, 2020), el tapiz palimpsesto desplaza la metáfora del archivo desde la institución hacia lo relacional, subrayando la dimensión afectiva y situada del aprendizaje y entenderse como un dispositivo de emancipación del espectador estudiante.

## **2. Marco conceptual: autoría distribuida, espacio y pedagogías contemporáneas**

El marco conceptual que sustenta el dispositivo archivo-escena-aula no se plantea como una suma de teorías disjuntas, sino como una trama de perspectivas entrelazadas que orientan la lectura de la práctica y el diseño de instrumentos pedagógicos. En continuidad con el desplazamiento propuesto al final del capítulo anterior -del conflicto al contexto transicional, y del aula como espacio de transmisión al aula como comunidad de aprendizaje-, este bloque articula cómo la reflexión

---

<sup>3</sup> Las experiencias docentes y los materiales derivados del dispositivo han sido recogidos siguiendo protocolos de consentimiento informado y anonimización, en línea con las recomendaciones éticas de la investigación artística y educativa (Leavy, 2015; Godfrey Faussett, 2022). Este marco garantiza que la documentación en acto no exponga vulnerabilidades ni genere desigualdades de visibilidad dentro del grupo.

en la acción, las genealogías feministas, el nuevo materialismo y las perspectivas decoloniales se cruzan y se condicionan mutuamente en la tarea de hacer visible aquello que habitualmente permanece oculto en los talleres: mediaciones, oficios, cuidados y objetos con memoria.

Este entramado teórico no se presenta como un marco abstracto ni universalizante, sino como una herramienta operativa contextualizada, que informa decisiones metodológicas concretas y prepara el desarrollo de los dispositivos pedagógicos, documentales y evaluativos que se abordarán en los capítulos siguientes.

## **2.1. Autoría distribuida y creación conjunta en las artes escénicas**

La noción de autoría en las artes escénicas de la modernidad occidental ha estado tradicionalmente asociada a modelos individualizados que privilegiaban la figura del creador como origen y garante del sentido. En el ámbito de la escenificación y de la escenografía, esta concepción se ha visto reforzada por la centralidad otorgada a determinadas figuras canónicas, cuyas aportaciones, sin duda relevantes, han sido presentadas como gestos fundacionales aislados, desligados de los contextos relacionales, técnicos y colaborativos que los hicieron posibles.

Frente a esta lectura, la noción de autoría distribuida<sup>4</sup> permite pensar la creación escénica como un proceso en el que el sentido emerge de la interacción entre múltiples agentes, saberes, cuerpos y materialidades. La autoría no se concentra en una figura única ni se fija en un momento originario, sino que se despliega a lo largo del proceso mediante decisiones compartidas, negociaciones continuas y responsabilidades colectivas. Desde esta perspectiva, la escenografía se entiende como parte de una creación conjunta, donde el valor no reside en la firma, sino

---

<sup>4</sup> La noción de autoría distribuida dialoga con enfoques que entienden la producción cultural como resultado de redes de cooperación, mediaciones materiales y prácticas compartidas, más que como expresión de una voluntad individual (Becker, 2008; Latour, 2008). Desde esta perspectiva, la autoría emerge como efecto relacional y procesual, sostenido por interacciones entre agentes humanos y no humanos, y no como propiedad de un sujeto único

en la trama de relaciones que sostiene el trabajo, su conceptualización y realización<sup>5</sup>.

Entendida desde este marco, la autoría deja de operar como una identidad estable o un atributo esencial del creador para revelarse como un efecto performativo, producido y sostenido por prácticas reiteradas de atribución, reconocimiento y legitimación que pueden ser reconfiguradas en función de los marcos pedagógicos e institucionales en los que se inscriben los procesos de creación (Butler, 1990).

En este sentido, la autoría distribuida puede entenderse también como una forma de autoría social<sup>6</sup>, en la que la producción de sentido no se atribuye a un sujeto individual sino a un entramado de relaciones, prácticas y contextos compartidos, donde las dimensiones estética, pedagógica y política aparecen imbricadas<sup>7</sup> y mutuamente constitutivas (de Vita, 2012; Ocampo, 1985).

La ampliación del canon, en este contexto, no implica sustituir unas figuras por otras, sino recomponer el mapa de relaciones, influencias y colaboraciones que han sido sistemáticamente simplificadas por relatos historiográficos centrados en la excepcionalidad individual<sup>8</sup>. Por ello, la

---

<sup>5</sup> En el ámbito profesional y pedagógico, esta concepción se articula con modelos de aprendizaje situado y de reflexión en la acción, donde el conocimiento se construye en el hacer y se distribuye entre los participantes. La documentación en acto permite externalizar este conocimiento y volverlo transmisible mediante dispositivos que registran decisiones, ajustes y negociaciones (Schön, 1987; Lave y Wenger, 2003).

<sup>6</sup> Antonia de Vita concibe la autoría como práctica social situada, inseparable de los contextos relationales y educativos que la hacen posible. Su noción de creación social subraya la importancia de las condiciones materiales, simbólicas y afectivas que sostienen los procesos colectivos, desplazando la centralidad del sujeto individual hacia el entramado de relaciones que produce sentido (de Vita, 2012).

<sup>7</sup> Estela Ocampo ha mostrado cómo muchas prácticas artísticas de otras culturas no separan obra, contexto, ritual y comunidad, sino que operan como prácticas estéticas imbricadas donde la autoría no se individualiza ni se fija en un objeto autónomo (Ocampo, 1985). Esta perspectiva permite pensar la autoría distribuida como posición ética y epistemológica que cuestiona los regímenes de reconocimiento heredados de la modernidad occidental.

<sup>8</sup> La ampliación crítica del canon se apoya en lecturas feministas como la de Nina Auerbach, quien propone intervenir en las estructuras mismas del canon para transmutar figuras patriarciales desde un prisma feminista (Auerbach, 1984). El tránsito de Edward Gordon Craig a Edith Craig se entiende, así, como una genealogía crítica que desestabiliza el mito del genio individual y abre la posibilidad de pensar la creación desde la coautoría y la transmisión situada.

recuperación de un tipo de trabajo como el de Edith Craig<sup>9</sup> resulta especialmente significativa, pues su práctica organizativa, pedagógica y artística pone en primer plano modelos de autoría relacional que cuestionan la imagen jerarquizada y reducida de la profesión aún presente en muchos modelos formativos. En este punto, el dispositivo *archivo-escena-aula* se alimenta también de un marco clave para pensar la transmisión: la distinción entre archivo y repertorio. Si el archivo remite a soportes relativamente estables -documentos, imágenes, registros-, el repertorio nombra formas incorporadas de conocimiento -gestos, técnicas, modos de hacer y de estar- que se actualizan en la práctica y se transmiten corporalmente. Esta distinción permite comprender por qué ciertas autorías y saberes quedan fuera de la historia cuando no se transforman en documento, y por qué la pedagogía puede funcionar como lugar de reactivación y reconocimiento de memorias prácticas históricamente subalternizadas (Taylor, 2003)<sup>10</sup>.

Para que esta autoría distribuida sea legible -y, por tanto, transmisible- resulta decisivo integrar la reflexión en la acción, tal como la formuló Donald Schön, quien subrayó que el pensamiento profesional no aparece como un epílogo teórico, sino que se despliega en el propio hacer, a través de un proceso iterativo de prueba, ajuste y toma de decisiones situadas (Schön, 1992; 1998). En la práctica escenográfica, decisiones técnicas aparentemente menores -elección de materiales, tolerancias,

---

<sup>9</sup> Edith Craig (1869–1947), directora, diseñadora y figura central del teatro feminista británico, trabajó durante más de tres décadas junto a la dramaturga y crítica Christopher St. John (1867–1960) y la artista Clare "Tony" Atwood (1866–1962), conformando un trío creativo y afectivo cuya colaboración sostenida desbordó las categorías autorales convencionales. Su casa en Smallhythe Place, en Kent, donde convivieron y desarrollaron su trabajo, se convirtió en un importante espacio de producción artística, activismo sufragista y experimentación escénica. Tras la muerte de Craig, este lugar —integrado en el legado de su madre, la célebre actriz Ellen Terry (1847–1928)— fue donado al National Trust y hoy alberga el archivo que documenta su práctica conjunta: cuadernos de dirección, bocetos, figurines, fotografías, correspondencia y materiales de producción que permiten reconstruir la dimensión colectiva, feminista y artesanal de su trabajo.

<sup>10</sup> La distinción entre archivo y repertorio (Taylor, 2003) permite comprender la invisibilización no solo como ausencia de nombres, sino como asimetría entre lo que se documenta y lo que se transmite corporalmente sin documento. El dispositivo *archivo-escena-aula* busca articular ambas dimensiones: registrar sin fijar y conservar sin clausurar la agencia situada del hacer.

anclajes, soluciones improvisadas- contienen conocimiento profesional que, si no se externaliza, se pierde con la memoria del taller.

De ahí que la documentación no se plantea como un registro posterior, sino como una herramienta de pensamiento incorporada al proceso. Documentar permite hacer visible el pensamiento en acto y reconocer la dimensión coral del trabajo escénico-escenográfico, especialmente en contextos de creación conjunta donde las decisiones se producen en el cruce entre cuerpos, herramientas, tiempos y relaciones<sup>11</sup>.

## **2.2. El espacio escénico como acontecimiento relacional**

Desde una perspectiva dramatúrgica, el espacio escénico no puede entenderse como un mero contenedor de la acción, sino como un sistema de signos que organiza la experiencia teatral. Anne Ubersfeld subrayó que la representación es, ante todo, un acontecimiento espacial, y que el trabajo del escenógrafo consiste en producir una coherencia significativa que articula cuerpos, objetos y temporalidades (Ubersfeld, 1997).

Las lecturas contemporáneas del espacio escénico, en diálogo con la fenomenología y con enfoques del nuevo materialismo, insisten en su carácter activo y relacional. El espacio no solo acoge la acción, sino que participa en ella, afectando a quienes lo habitan y siendo afectado por sus prácticas (Barad, 2020; Ingold, 2015). Desde esta perspectiva, el espacio escénico se configura como un agente más dentro de la autoría distribuida, contribuyendo a la producción de sentido de manera no jerárquica (Dubatti, 2020).

Esta dimensión relacional exige atender también a la recepción, entendida no como instancia pasiva, sino como lugar de producción de experiencia. La organización espacial modula percepciones, expectativas

---

<sup>11</sup> La externalización sistemática del saber técnico mediante dispositivos ligeros de documentación se inscribe en modelos de aprendizaje profesional que priorizan la trazabilidad del proceso, la transferencia entre comunidades de práctica y la construcción colectiva del conocimiento (Schön, 1987; Lave y Wenger, 1991).

y posiciones del espectador, inscribiendo la experiencia teatral en marcos culturales específicos y no universales (Bennett, 1997).

En el contexto pedagógico, esta concepción adquiere una relevancia particular. El aula, entendida como espacio escénico pedagógico, se convierte en un territorio donde se ensayan formas de relación, creación conjunta y redistribución del valor (Acaso, 2012). Reconocer esta dimensión implica asumir una responsabilidad cultural en el diseño de los dispositivos espaciales y metodológicos que estructuran la enseñanza: quién escribe, quién decide, quién conserva, quién tiene acceso y qué se considera evidencia del proceso.

Esta mirada prepara el terreno para los dispositivos de documentación y evaluación que se desarrollarán en los capítulos siguientes. En esta línea, Rachel Hann propone pensar los espacios de aprendizaje no reglados -como laboratorios escenográficos, talleres independientes o comunidades de práctica- como escenarios de experimentación material y conceptual, donde la escenografía no sólo representa sino que produce realidades, afectos y memorias colectivas, ampliando así el repertorio formativo más allá de los límites curriculares establecidos desde marcos normativos occidentales (Hann, 2019).

### **2.3. Pedagogías del cuidado, objetos índice y ecología de la documentación**

Las pedagogías contemporáneas que dialogan con la ética del cuidado proponen un desplazamiento del énfasis desde la transmisión de contenidos hacia la atención a los procesos, las relaciones y los contextos en los que se produce el aprendizaje. bell hooks ha señalado la importancia de generar espacios educativos donde el conocimiento se construya desde el afecto y la escucha, reconociendo la dimensión emocional y corporal del aprendizaje (hooks, 2020).

En el ámbito de la escenografía, esta perspectiva se traduce en prácticas que sostienen el riesgo, la prueba y el error sin convertirlos en desgaste, y que hacen del taller un espacio habitable para aprender en conjunto.

Aplicadas a la enseñanza, estas pedagogías invitan a incorporar prácticas de reconocimiento: nombrar oficios, visibilizar mediaciones, valorar aportaciones técnicas y artesanales, y diseñar atribuciones distribuidas. Esta atención reordena también los criterios de evaluación, al introducir dimensiones como la seguridad, la sostenibilidad, el cuidado del proceso y la responsabilidad compartida, sin reducir la exigencia técnica ni el rigor profesional.

En diálogo con el nuevo materialismo<sup>12</sup>, esta ecología pedagógica se concreta en el trabajo con *objetos índice*: elementos -bisagras, telas, anclajes, piezas reutilizadas- que condensan decisiones, fallos, adaptaciones y memorias de uso. Documentarlos permite convertir trazas materiales en conocimiento didáctico, y enseñar a leer marcas de uso se convierte en un ejercicio formativo que articula técnica, experiencia y memoria (Cvetkovich, 2018; Barad, 2020).

Entendida como ecología, la documentación no se limita a recolectar evidencias: organiza relaciones entre tiempos, niveles de experiencia, lenguajes técnicos y condiciones materiales del aprendizaje. En este sentido, el diseño pedagógico debe asumir la complejidad como condición de trabajo -saberes integrados, capas de decisión, interdependencias- y no como problema a simplificar, de modo que el archivo activo funcione como infraestructura de transferencia y no como archivo muerto (Fediuk, 2010).

A este entramado se suma una perspectiva decolonial, que exige cuestionar la universalidad del canon técnico occidental y abrir el repertorio formativo a modos de saber diversos. Esto implica reconocer procedencias, establecer protocolos de custodia cultural y diseñar acuerdos explícitos de consentimiento, reciprocidad y reconocimiento en la incorporación de repertorios externos (Mignolo, 2011; Tuhiwai Smith, 2016).

---

<sup>12</sup> El nuevo materialismo propone entender objetos y materialidades como agentes activos en redes sociomateriales (Barad, 2007; Ingold, 2015). Esta perspectiva permite leer el taller y el aula como ecologías donde herramientas, materiales y protocolos participan en la producción de conocimiento y en la distribución de la autoridad.

Asimismo, atender a cuerpos, materialidades y tecnologías de producción del saber implica leer el taller y el aula como espacios atravesados por una tecnopolítica: qué cuerpos se consideran profesionales, qué gestos se legitiman como conocimiento, qué materialidades se autorizan como evidencia y qué formas de vida quedan expulsadas del relato de lo técnico (Preciado, 2008)<sup>13</sup>.

En esta línea, el dispositivo exige también una atención explícita a presencias no normativas y a afectos intensos que emergen cuando el reconocimiento, la exposición o la atribución redistribuyen la autoridad y la pertenencia<sup>14</sup>.

En conjunto, estos ejes configuran una ecología de la documentación: un sistema de prácticas, instrumentos y normas que se sostienen mutuamente y que permite reconocer el saber práctico como conocimiento académico transmisible sin reproducir jerarquías epistémicas heredadas<sup>15</sup>. Sobre este marco conceptual se apoyan los dispositivos pedagógicos concretos que se desarrollan en el capítulo siguiente, donde la reflexión en la acción, la autoría distribuida y la ecología de la documentación se traducen en instrumentos operativos de registro, evaluación y transferencia del saber técnico en el aula-taller.

### **3. Conflicto, agonismo y contexto transicional en la práctica escénica**

---

<sup>13</sup> En este trabajo, “tecnopolítica” no remite solo a tecnologías digitales, sino a los modos en que materiales, protocolos, instrumentos de evaluación y formatos documentales producen jerarquías de legitimidad sobre cuerpos, saberes y prácticas. Esta lectura permite identificar qué formas de conocimiento se autorizan y cuáles quedan sistemáticamente desplazadas.

<sup>14</sup> Las genealogías trans, como las desarrolladas por Susan Stryker (1994), permiten pensar la agencia crítica desde cuerpos históricamente expulsados de la norma. Su incorporación en la pedagogía escénica contribuye a ampliar el repertorio formativo y a cuestionar los límites de lo que se considera conocimiento legítimo.

<sup>15</sup> Las pedagogías del cuidado, desarrolladas desde perspectivas feministas y críticas, subrayan la dimensión afectiva, ética y relacional del aprendizaje (hooks, 2020; Ahmed, 2012). Estas prácticas permiten valorar aportaciones técnicas, artesanales y de mediación que suelen quedar fuera de los sistemas tradicionales de evaluación.

El desplazamiento conceptual desarrollado en los capítulos anteriores -desde la autoría individual hacia la autoría distribuida, y desde el espacio entendido como contenedor hacia el espacio concebido como acontecimiento relacional- exige revisar también el lugar que ocupa el conflicto en la práctica escénica y en su enseñanza. Este capítulo propone una relectura del agon que permita sostener la diferencia sin convertirla en motor de desgaste, situando el aula y el espacio escénico como contextos transicionales capaces de acoger procesos complejos de aprendizaje, restitución y creación conjunta.

### **3.1. Del conflicto como motor al conflicto como contexto**

La tradición dramatúrgica occidental ha otorgado al conflicto un lugar central como principio organizador de la acción. Esta lógica, trasladada al ámbito pedagógico y profesional, ha contribuido a naturalizar la idea de que crear implica enfrentarse, resistir y superar obstáculos, reforzando modelos de aprendizaje basados en la competitividad, la excepcionalidad individual y la resolución final como medida de valor.

Diversas autoras han señalado cómo estos modelos se articulan históricamente con formas de competencia hegemónica, en las que el conflicto opera como mecanismo de jerarquización, exclusión y legitimación del éxito individual. Raewyn Connell ha analizado cómo estas lógicas competitivas, asociadas a determinadas configuraciones de la masculinidad, se reproducen en instituciones educativas y profesionales, configurando culturas del rendimiento que penalizan la cooperación, el cuidado y la vulnerabilidad (Connell, 1997; 2002). En el ámbito de las artes escénicas, estas dinámicas se traducen en pedagogías que privilegian la confrontación, la presión productiva y la figura del creador excepcional<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Los análisis de Raewyn Connell sobre masculinidad hegemónica permiten comprender cómo determinadas lógicas de conflicto, rendimiento y excepcionalidad se naturalizan en contextos educativos y profesionales (Connell, 1997; 2002). Estas dinámicas refuerzan modelos excluyentes de éxito que el dispositivo busca desactivar mediante prácticas de reconocimiento y autoría distribuida.

Desde una lectura contemporánea, resulta pertinente desplazar esta concepción y entender el conflicto no tanto como motor, sino como contexto. El conflicto deja de orientarse necesariamente hacia una resolución y pasa a configurar un campo de tensiones que puede ser habitado, sostenido y transformado colectivamente. Este desplazamiento permite desactivar la narrativa heroica del creador aislado y abrir la posibilidad de procesos más complejos, habitables y sostenibles, en los que la diferencia no se gestiona como amenaza, sino como condición estructural del trabajo conjunto.

En el ámbito escénico pedagógico, concebir el conflicto como contexto implica reconocer su potencial formativo sin convertirlo en un imperativo de confrontación. El aula y el espacio escénico se configuran así como lugares donde la fricción no exige victoria ni desenlace, sino atención, escucha y permanencia.

### **3.2. Lo agonístico como coexistencia de diferencias**

La noción de lo agonístico ofrece un marco útil para pensar la coexistencia de posiciones diversas sin reducirlas a antagonismos irreconciliables. A diferencia del conflicto entendido como oposición binaria, lo agonístico reconoce la presencia de tensiones persistentes y las sitúa en un espacio compartido donde las diferencias pueden mantenerse visibles y operativas sin necesidad de síntesis final (Mouffe, 2007).

Aplicada a la práctica escénica y a su enseñanza, esta perspectiva permite pensar el espacio como un campo de relaciones donde múltiples voces, temporalidades y saberes coexisten. En lugar de orientar el proceso hacia una resolución única, se privilegia la capacidad de sostener la pluralidad y de negociar sentidos de manera situada, mediante acuerdos parciales, revisables y documentables.

Desde el punto de vista pedagógico, lo agonístico invita a diseñar dispositivos que no eliminen la tensión, sino que la contengan y redistribuyan. La documentación en acto, los protocolos de restitución y

las prácticas de reconocimiento que se desarrollarán en los capítulos siguientes funcionan como mediadores materiales de este campo, permitiendo que las diferencias se expresen sin derivar en desgaste, exclusión o silenciamiento.

Esta lógica dialoga, además, con dramaturgias no lineales que cuestionan la progresión causal y la resolución como principios organizadores del sentido. La obra de Caryl Churchill<sup>17</sup>, por ejemplo, resulta especialmente significativa en este contexto, al proponer estructuras fragmentadas, simultáneas y reiterativas que permiten la coexistencia de temporalidades, voces y puntos de vista sin jerarquizarlos ni conducirlos hacia un cierre unívoco (Churchill, 1994; 2000).

### **3.3. El espacio transicional como marco pedagógico**

La noción de espacio transicional, desarrollada por Donald Winnicott, permite pensar la creatividad como una experiencia que se produce en un territorio intermedio, ni completamente interno ni estrictamente externo, donde el juego, la experimentación y la ambigüedad resultan posibles (Winnicott, 1971).

Trasladado al ámbito de la práctica escénica y de su enseñanza, este concepto permite repensar el aula y el espacio escénico como lugares de ensayo, en lugar de espacios de demostración o rendimiento. Aprender no implica reproducir modelos cerrados ni alcanzar resultados predeterminados, sino habitar procesos en los que la incertidumbre, el error y la reformulación forman parte constitutiva del conocimiento.

Entendido como espacio transicional, el aula-escena se configura como un entorno que sostiene la experiencia sin clausurarla. Esta función de sostén resulta clave para articular prácticas de autoría distribuida y creación conjunta, ya que permite que las diferencias, tensiones y desacuerdos se expresen sin convertirse en amenazas a la continuidad

---

<sup>17</sup> La dramaturgia de Caryl Churchill articula estructuras fragmentadas, simultáneas y reiterativas que cuestionan la causalidad y la resolución como ejes del sentido dramático (Churchill, 1994; 2000). Estas dramaturgias ofrecen modelos estéticos coherentes con prácticas pedagógicas que valoran la simultaneidad, la ambigüedad y la coexistencia de tensiones, en sintonía con el enfoque agonístico del dispositivo.

del proceso. El conflicto, leído como contexto y no como motor, encuentra aquí un marco que lo contiene y lo hace trabajable, sin exigir su resolución inmediata.

Este marco prepara el terreno para los dispositivos pedagógicos concretos que se desarrollan en el capítulo siguiente, donde la documentación, el archivo vivo y las microestructuras de registro operan como extensiones materiales del espacio transicional.

#### **4. El dispositivo *archivo-escena-aula*: instrumentos pedagógicos y prácticas situadas**

El dispositivo *archivo-escena-aula* se concibe como una estructura pedagógica integrada que articula creación, documentación y aprendizaje en un mismo plano operativo. No se trata de añadir capas administrativas al proceso creativo, sino de hacer visible el pensamiento en acto, redistribuir la autoría y generar condiciones para la transferencia del saber técnico, relacional y material que sostiene la práctica escenográfica.

Este dispositivo responde a la necesidad de dotar a la enseñanza de la escenografía de herramientas que reconozcan la complejidad del proceso sin reducirlo a resultados finales ni a narrativas individualizadas. En este sentido, el archivo no aparece como un lugar de cierre, sino como un espacio activo de mediación entre experiencia, reflexión y transmisión.

##### **4.1. Documentación en acto y archivo vivo**

La documentación en acto constituye el núcleo del dispositivo. Frente a modelos de archivo retrospectivo, orientados a la conservación de resultados o a la legitimación posterior del proceso, el archivo vivo acompaña la práctica sin clausurarla. Documentar en acto implica registrar decisiones, desvíos, errores, negociaciones y ajustes mientras ocurren, reconociendo su valor epistémico y formativo (Nelson, 2013)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> La investigación en la práctica concibe el conocimiento artístico y técnico como producido en el propio hacer, integrando documentación y reflexión como parte

Este enfoque se inscribe en la investigación en la práctica, que entiende el conocimiento artístico y técnico como situado, encarnado y relacional. El archivo deja de ser un repositorio estático para convertirse en una herramienta de pensamiento, capaz de sostener la ambigüedad y la provisionalidad propias de la creación escénica. En lugar de fijar versiones definitivas, el archivo vivo conserva trazas, capas y procesos abiertos.

Un antecedente histórico especialmente significativo para este tipo de archivo puede encontrarse en Smallhythe Place, la casa archivo vinculada a Ellen Terry y al círculo de Edith Craig. Lejos de funcionar como un archivo institucional cerrado, Smallhythe Place conserva trazas de una práctica escénica sostenida por redes domésticas, oficios compartidos y acuerdos tácitos de atribución, donde la documentación, el cuidado material y la transmisión técnica formaban parte del trabajo cotidiano. Este archivo doméstico permite leer retrospectivamente formas históricas de autoría distribuida y de documentación en acto que dialogan directamente con el dispositivo aquí propuesto.

Desde el punto de vista pedagógico, la documentación en acto favorece prácticas de reconocimiento al hacer visibles contribuciones que habitualmente quedan fuera del relato oficial del proceso: decisiones técnicas, cuidados materiales, mediaciones colectivas y saberes tácitos. Al mismo tiempo, introduce una temporalidad expandida del aprendizaje, donde el trabajo de una cohorte puede dialogar con el de las siguientes, generando memoria institucional transpersonal y continuidad formativa.

#### **4.2. Fichas de oficio y bitácoras multimodales**

---

constitutiva del proceso creativo (Nelson, 2013). Este enfoque fundamenta la centralidad del archivo vivo y de la documentación en acto en el dispositivo.

Entre los instrumentos que estructuran el dispositivo destacan las microfichas de oficio y las bitácoras multimodales<sup>19</sup>, concebidas como formatos ligeros, adaptables y replicables, diseñados para acompañar la práctica sin interrumpir su flujo.

Las microfichas de oficio permiten registrar problemas técnicos concretos, soluciones adoptadas, materiales empleados, personas implicadas y condiciones de uso, siempre vinculados al contexto escénico y relacional en el que se producen. Su estructura breve y ritualizada favorece la externalización del saber técnico sin convertir la documentación en una carga administrativa, y hace visible la autoría distribuida del proceso. Estas microfichas funcionan como huellas pedagógicas que alimentan el archivo vivo y permiten construir repertorios técnicos situados, transferibles y discutibles (Schön, 1992; Lave y Wenger, 2003).

Las bitácoras multimodales, por su parte, integran texto, imagen, esquemas, referencias y reflexiones personales. No funcionan como diarios íntimos ni como informes evaluativos, sino como espacios de traducción entre lo vivido y lo pensado, entre la acción y su conceptualización. Su carácter abierto permite que cada estudiante configure su propio modo de registro, respetando ritmos, lenguajes y sensibilidades diversas, y favoreciendo una relación reflexiva con la práctica (Leavy, 2015).

#### **4.3. Protocolos de restitución y cuidado del archivo**

La experiencia del tapiz-palimpsesto puso de manifiesto la fragilidad de lo común y la necesidad de establecer protocolos de restitución que acompañen el uso compartido de materiales, documentos y archivos. Estos protocolos no se orientan a la sanción ni al control, sino a la reparación, el cuidado y la responsabilidad colectiva.

---

<sup>19</sup> Las metodologías multimodales permiten articular experiencia, reflexión y análisis en contextos educativos complejos, favoreciendo formas de conocimiento no exclusivamente textuales (Leavy, 2015). Su integración en el dispositivo facilita la traducción entre acción, pensamiento y memoria.

La restitución se concibe como un momento pedagógico en sí mismo, donde se ponen en juego la escucha, la negociación de límites y la conciencia de interdependencia. Entre las medidas que conforman estos protocolos se incluyen la digitalización periódica, la custodia compartida, la explicitación de acuerdos de uso y la creación de espacios de restitución colectiva.

Desde esta perspectiva, el cuidado del archivo se convierte en una competencia formativa, y el archivo deja de ser un fondo neutro para convertirse en un espacio ético<sup>20</sup>, sostenido por acuerdos, cuidados y responsabilidades compartidas (Ahmed, 2012; Tuhiwai Smith, 2016). Este marco prepara el terreno para los modelos de evaluación de proceso, reconocimiento y atribución que se desarrollan en el capítulo siguiente, así como para la reflexión sobre memoria institucional y transferencia que se abordará en el capítulo final.

## **5. Evaluación de procesos: reconocimiento, mediación y escucha de lo ausente**

La evaluación constituye uno de los puntos más sensibles en la enseñanza de la escenografía, especialmente cuando se trabaja desde modelos de autoría distribuida y creación conjunta. Los sistemas centrados exclusivamente en el resultado final tienden a invisibilizar procesos, mediaciones y aprendizajes intermedios, reproduciendo jerarquías y lógicas competitivas que entran en tensión con las pedagogías del cuidado y la sostenibilidad desarrolladas en los capítulos anteriores.

Desde el dispositivo archivo-escena-aula, la evaluación se concibe como una práctica situada de reconocimiento, mediación y escucha, orientada a hacer legibles los procesos sin clausurarlos. Evaluar implica en este marco aprender a leer huellas, rastros y presencias parciales,

---

<sup>20</sup> Concebir el archivo como espacio ético implica reconocer que toda práctica de conservación y restitución está atravesada por relaciones de poder, cuidado y responsabilidad, especialmente desde perspectivas feministas y decoloniales (Ahmed, 2012; Tuhiwai Smith, 2016).

atendiendo tanto a lo que se manifiesta explícitamente como a aquello que ha sostenido el trabajo de manera menos visible.

### **5.1. De la evaluación del resultado a la evaluación del proceso**

Desplazar la evaluación del resultado hacia el proceso supone reconocer que el aprendizaje escenográfico no se produce de forma lineal ni acumulativa, sino a través de ensayos, errores, reformulaciones y negociaciones continuas. Este enfoque dialoga con modelos de aprendizaje reflexivo que sitúan la toma de decisiones y la reflexión en la acción como competencias profesionales centrales (Schön, 1992).

Evaluar el proceso<sup>21</sup> no implica renunciar a la exigencia técnica, sino reformularla desde criterios de trazabilidad, coherencia interna, capacidad de adaptación y responsabilidad compartida. El archivo vivo, las fichas de oficio y las bitácoras de proceso proporcionan evidencias que permiten sostener este tipo de evaluación de manera argumentada, evitando juicios basados exclusivamente en impresiones finales o en criterios implícitos.

Desde esta perspectiva, la evaluación deja de operar como un mecanismo de cierre para convertirse en una herramienta de aprendizaje en sí misma, capaz de acompañar el proceso y de hacer visibles los desplazamientos que se producen a lo largo del trabajo colectivo.

### **5.2. Evaluación participativa, atribución distribuida y equidad**

Las rúbricas de proceso asociadas al dispositivo se conciben como estructuras abiertas y revisables, construidas de manera participativa y adaptables a la diversidad de proyectos y trayectorias presentes en el aula. Este enfoque se alinea con modelos de evaluación asamblearia, en los que los criterios se discuten, se ajustan y se revisan colectivamente

---

<sup>21</sup> La evaluación de proceso se apoya en modelos de aprendizaje reflexivo que priorizan la toma de decisiones situada y la reflexión en la acción como competencias profesionales (Schön, 1987). Este enfoque permite desplazar la evaluación del resultado hacia la trazabilidad del proceso.

durante el propio proceso, reforzando la corresponsabilidad y la transparencia.

Incorporar una perspectiva de equidad implica reconocer que no todas las personas parten del mismo lugar ni disponen de los mismos recursos simbólicos, materiales o afectivos. Las pedagogías feministas y críticas han subrayado la importancia de hacer explícitos los criterios de evaluación y de construirlos de manera compartida como forma de redistribuir el poder y generar confianza en el proceso formativo (hooks, 2020; Ahmed, 2012).

En este marco, la atribución distribuida se convierte en un eje evaluativo central. Reconocer quién hace qué, cómo y en relación con quién permite visibilizar contribuciones vinculadas al cuidado, la mediación y la sostenibilidad del proceso, tradicionalmente excluidas de la evaluación académica. La evaluación deja así de ser un acto puntual para convertirse en un proceso continuo de acompañamiento y reconocimiento.

### **5.3. Espiritismo dialógico y evaluación como práctica de escucha**

La metáfora de la Ouija<sup>22</sup>, presente desde la experiencia del tapiz-palimpsesto, permite pensar la evaluación como una práctica de escucha colectiva más que como un mecanismo de verificación. En la Ouija, el sentido no emerge de una voluntad individual ni de una voz autorizada, sino del movimiento compartido, de la atención sostenida y de la disposición a dejarse afectar por presencias que no se controlan del todo.

Esta imagen dialoga con los planteamientos desarrollados por la autora en torno al *espiritismo dialógico*, donde la mediación se concibe como

---

<sup>22</sup> La metáfora de la Ouija y del espiritismo ha sido utilizada para pensar prácticas de mediación y escucha que cuestionan modelos de autoría individual y control del sentido (Derrida, 1995; Muñoz, 2020). En este marco, el espiritismo dialógico -desarrollado en Blas Brunel y Contreras Elvira (2017)- propone una pedagogía colaborativa orientada a hacer presentes saberes y decisiones ausentes mediante prácticas de mediación y evaluación participativa. Esta perspectiva concibe la escucha colectiva como forma de autoría distribuida y como metodología para sostener procesos abiertos, donde la memoria, la atribución y la responsabilidad se negocian de manera situada.

un acto de invocación laica: crear las condiciones para que saberes, memorias y decisiones ausentes puedan manifestarse y ser reconocidas en el presente. Trasladada al ámbito pedagógico, esta perspectiva permite entender la evaluación como un dispositivo que convoca lo que ha sostenido el proceso sin haber sido plenamente visible: afectos, fricciones, cuidados, errores productivos y aprendizajes tácitos.

Desde este enfoque, el archivo, las bitácoras y las restituciones colectivas funcionan como superficies de invocación y traducción. Evaluar implica leer señales, interpretar desplazamientos y asumir la responsabilidad de nombrar lo ocurrido, incluso cuando no es fácilmente cuantificable. La evaluación se convierte así en una práctica formativa en sí misma, que enseña a habitar la complejidad, a reconocer interdependencias y a sostener procesos abiertos.

Los dispositivos, instrumentos y prácticas evaluativas descritos en los capítulos 4 y 5 no se conciben como soluciones cerradas, sino como estructuras abiertas y escalables, susceptibles de ser adaptadas a distintos contextos institucionales y profesionales. En este sentido, el dispositivo *archivo↔escena↔aula* plantea no sólo una metodología docente, sino una propuesta de reorganización de la práctica escenográfica como producción de conocimiento compartido.

El capítulo siguiente recoge estas líneas de trabajo a modo de conclusiones, situando el dispositivo *archivo↔escena↔aula* en un marco institucional más amplio y abordando sus implicaciones en términos de gobernanza, memoria y proyección futura.

## **6. Conclusiones: archivo, mediación y escucha como práctica institucional**

El recorrido desarrollado a lo largo de este artículo propone una relectura de la práctica escenográfica como producción de conocimiento situada, colectiva y verificable, siempre que sus procesos se hagan visibles, trazables y compartidos.

El dispositivo *archivo-escena-aula* no se presenta como una metodología cerrada ni como un modelo exportable sin mediación, sino como una estructura abierta que permite articular creación, documentación y aprendizaje desde una lógica de autoría distribuida, cuidado y responsabilidad cultural.

En este punto resulta pertinente explicitar el marco epistemológico que ha atravesado de manera transversal el texto: la noción de conocimiento situado, formulada por Donna Haraway. Frente a las pretensiones de objetividad universal y neutralidad del conocimiento, Haraway propone entender el conocimiento como parcial, encarnado y relacional, producido desde posiciones concretas y responsable de sus condiciones de enunciación (Haraway, 1995). Esta perspectiva resulta especialmente fértil para pensar la escenografía como práctica situada, donde el saber emerge de cuerpos, materiales, contextos institucionales y relaciones de trabajo específicas, y no como aplicación de principios abstractos o universales.

La implementación piloto del dispositivo durante el curso 2023–2024 en la Real Escuela Superior de Arte Dramático (RESAD) permitió contrastar su viabilidad operativa y pedagógica en un contexto institucional concreto. Los datos provisionales -48 estudiantes implicadas, 22 prototipos desarrollados, 86 fichas de oficio generadas y una digitalización sistemática de la mayoría de las sesiones- apuntan a mejoras significativas en la trazabilidad de los procesos, la reutilización de soluciones técnicas y la percepción de profesionalización del trabajo escenográfico. Al mismo tiempo, el piloto hizo visibles resistencias estructurales, como la reticencia a compartir notas de proceso, la persistencia de lógicas de visibilidad individual y las limitaciones temporales del taller.

Estas tensiones no se interpretan como fallos del dispositivo, sino como indicadores críticos que han permitido ajustar sus instrumentos y rutinas. La introducción de versiones reducidas de las fichas en fases experimentales, los protocolos de firma compartida y las sesiones de

mediación colectiva han contribuido a mitigar resistencias y a reforzar la dimensión formativa de la documentación. Asimismo, la observación de una mayor preocupación por la autoría y la visibilidad entre estudiantes identificadas como mujeres subraya la necesidad de mantener una atención constante a las dinámicas de género que atraviesan la creación conjunta y la evaluación (Ahmed, 2012).

En este contexto, la noción de espiritismo dialógico, desarrollada por la autora en trabajos previos, adquiere un papel articulador. Entendido como una práctica de mediación y escucha colectiva, el espiritismo dialógico propone crear las condiciones para que saberes, memorias y decisiones ausentes -o no plenamente verbalizadas- puedan hacerse presentes y ser reconocidas. La metáfora de la Ouija, recuperada a lo largo del texto, no funciona aquí como imagen anecdótica, sino como figura pedagógica que permite pensar la evaluación, el archivo y la autoría más allá del control individual del sentido. Evaluar, documentar y archivar se convierten así en prácticas de invocación orientadas a leer huellas, rastros y desplazamientos producidos por el trabajo colectivo<sup>23</sup>.

La recuperación de genealogías históricas contra canónicas, como la del antes mencionado archivo doméstico de Smallhythe Place, permite situar este dispositivo en una continuidad histórica más amplia. Frente a los relatos canonizados de la modernidad escénica -centrados en modelos autorales, proyectivos y descontextualizados-, estas genealogías documentan prácticas situadas de transmisión técnica, atribución compartida y cuidado cotidiano que hoy resultan especialmente pertinentes para repensar la pedagogía escenográfica y la gobernanza del archivo. En este sentido, el dispositivo *archivo-escena-aula* no inventa una metodología ex novo, sino que reactiva y traduce formas históricamente invisibilizadas de producción de conocimiento escénico al contexto institucional contemporáneo.

---

<sup>23</sup> Donna Haraway propone el concepto de *conocimiento situado* como una crítica a las epistemologías universalistas, subrayando la responsabilidad política y ética de toda producción de conocimiento en relación con sus condiciones materiales y posicionales (Haraway, 1995).

Desde una perspectiva institucional, el dispositivo plantea retos y oportunidades que exceden el ámbito del aula. La documentación en acto exige equilibrar trazabilidad y libertad experimental, evitando tanto la burocratización del taller como la instrumentalización del archivo. Las salvaguardas propuestas -protocolos éticos, acuerdos de custodia cultural, valoración explícita de la economía de los cuidados y procedimientos de resolución de conflictos de autoría- apuntan a una gobernanza del archivo y de la profesión basada en la corresponsabilidad y el consentimiento informado (Tuhiwai Smith, 2016).

Este planteamiento adquiere una relevancia específica en el contexto actual de implantación de la nueva Ley de Enseñanzas Artísticas en el estado español, que abre un periodo de redefinición de estructuras, titulaciones, modelos de evaluación y políticas de archivo en los centros superiores. Este momento de transición normativa ofrece una oportunidad singular para incorporar dispositivos pedagógicos que reconozcan la producción de conocimiento situado, la autoría distribuida y la trazabilidad de los procesos creativos como criterios centrales de calidad formativa, evitando que la adaptación institucional se limite a una homologación formal.

Finalmente, proponemos una proyección futura del dispositivo a través de estudios longitudinales de dos a tres años, con evaluación participativa y métricas desagregadas que permitan analizar su impacto en términos de aprendizaje, equidad y sostenibilidad. Integrar genealogías críticas, perspectivas feministas y enfoques decoloniales en la enseñanza de la escenografía no solo amplía el repertorio formativo, sino que contribuye a reparar invisibilizaciones históricas y a consolidar la práctica escenográfica como un campo de conocimiento compartido, situado y éticamente comprometido.

## Bibliografía

- Acaso, M.** (2012) *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Ahmed, S.** (2010) *The Promise of Happiness*. Durham: Duke University Press.  
— (2012) *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham: Duke University Press.
- Auerbach, N.** (1984) *Communities of Women: An Idea in Fiction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Barad, K.** (2020) *Encuentros intra-activos: física cuántica y ontología relacional*. Madrid: Holobionte.
- Becker, Howard S.** (2008) *Mundos del arte*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bennett, S.** (1997) *Theatre Audiences: A Theory of Production and Reception*. London: Routledge.
- Blas Brunel, A.** (2024) El poder del mito y los mitos del poder en la educación teatral: Gordon Craig como Hamlet. *Ambigua: Revista De Investigaciones Sobre Género Y Estudios Culturales*, (11), 267-283.  
<https://doi.org/10.46661/ambigua.11319>
- (2022). Prácticas feministas en la enseñanza de la escenografía: algunas perspectivas abiertas. *Philologia Hispalensis*, 36(2), 23-36.  
<https://doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i02.02>
- Blas Brunel, A. y Contreras Elvira, A.** (2017). “Desde dentro del círculo mágico. Espiritismo dialógico: pedagogía colaborativa y teatro discursivo. Cuando la forma y el contenido son indisolubles”. *La lámpara maravillosa*, 1, Universidad Rey Juan Carlos [en línea]
- (2018a) “Hacer pedagogía políticamente. Prácticas de artes escénicas, pedagogía crítica y rituales de resistencia”. En Roberto Aparici, Carlos Escaño y David García-Marín: *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*, págs. 257-274. Madrid: UNED.
- (2018 b) La educación teatral y el dilema ético de la creación. *Comuniars: Revista de imagen, artes y educación crítica y social*, 1, págs. 29-34 [La educación teatral y el dilema ético de la creación | Comuniars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social](#)
- Churchill, C.** (1994). *Plays: One*. London: Methuen.
- (2000). *Plays: Two*. London: Methuen.
- Connell, R.** (1997) *Masculinidades*. México: UNAM. (1995).
- (2002) *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Cvetkovich, A.** (2018) *Un archive de sentimientos. Trauma, Sexualidad y Culturas Públicas Lesbianas*. Buenos Aires: Caja Negra.
- de Vita, A.** (2012) *La creación social: Relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes.
- Derrida, J.** (1995) *Espectros de Marx*. Madrid: Trotta.
- Dubatti, J.** (2020) *Artistas-investigadoras/es y producción de conocimiento desde la escena. Una filosofía de la praxis teatral*. Lima: Unidad Ejecutora Escuela Nacional Superior de Arte Dramático “Guillermo Ugarte Chamorro”.

- Gandolfi, R.** (2003) *La prima regista. Edith Craig, fra rivoluzione della scena e cultura delle donne*. Rome: Bulzoni.
- Godfrey Faussett, E.** (2022) *Ethics in Artistic Research: Consent, Care and Responsibility*. London: Palgrave Macmillan.
- Halvorsen Smith, R.** (2001). Deconstructing the Design Process: Teaching Scene Design Process Through Feminist Performance Art. En R. Halvorsen Smith, B. A. McConachie, R. Blair (Eds), *Perspectives on Teaching Theatre*, 107-115).
- Haraway, D.** (1995). "Saberes situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial". En *Ciencia, cyborgs y mujeres*, Madrid: Cátedra, 313-346.
- Hann, R.** (2019). *Beyond Scenography*. London: Routledge.
- hooks, b** (2020). *Enseñar comunidad: una pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Paidós.  
— (2021). *Enseñar pensamiento crítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Ingold, T.** (2015). *Hacer: antropología, arqueología, arte y arquitectura*. Barcelona: Gedisa.
- Latour, B.** (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Laurel, B.** (1991). *Computers as Theatre*. Reading, MA: Addison-Wesley.  
— (2003). *Design Research: Methods and Perspectives*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lave, J. y Etienne W.** (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. Madrid: Morata.
- Leavy, P.** (2015). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. New York: Guilford Press.
- Mignolo, W.** (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press.
- Muñoz, José E.** (2020). *Utopía queer: el entonces y allí de la futurabilidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Nelson, R.** (2013). *Practice as Research in the Arts: Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances*. London: Palgrave Macmillan.
- Ocampo, E.** (1985). *Estética y ritual: prácticas artísticas en culturas no occidentales*. Barcelona: Anthropos.
- Preciado, Paul B.** (2008). *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa.
- Rancière, J.** (2003): *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.  
— (2008). *El espectador emancipado*. Pontevedra: Ellago Ediciones.
- Schön, Donald A.** (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós — (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Stryker, S.** (1994). "My Words to Victor Frankenstein Above the Village of Chamounix". *GLQ*, 1(3), 237-254.
- Taylor, D.** (2003). *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas*. Durham: Duke University Press.
- Tuhiwai Smith, L.** (2016). *A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Winnicott, Donald W.** (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock.

