

# Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos en las enseñanzas de postgrado en artes escénicas

José Ignacio Lorente

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
B° Sarriena s/n. 48940 Leioa (Bizkaia)  
[eneko.lorente@ehu.es](mailto:eneko.lorente@ehu.es)

## Resumen

La incorporación de las Enseñanzas Superiores de Arte Dramático y Danza al Espacio Europeo de Educación Superior ha generado una reflexión acerca del papel de la investigación en la docencia de las artes escénicas.

La investigación en artes o *performativa* trata de profundizar en el conocimiento de los fenómenos y transformaciones que se operan en el pensamiento y en las prácticas escénicas contemporáneas, implicando a sus participantes y asumiendo que las interrelaciones que se producen entre el sujeto y el objeto de la investigación forman parte sustancial de la misma. De esta forma, la investigación artística, el aprendizaje y la construcción del conocimiento y su comunicación quedan inscritos en el proceso mismo de creación.

Este trabajo presenta un análisis del contexto y problemática de la docencia e investigación en artes escénicas, sobre la que se trata de incidir mediante una experiencia de innovación educativa basada en el aprendizaje colaborativo orientado a proyectos, desarrollada en el Máster Universitario en Artes y Ciencias del Espectáculo de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

**Palabras clave:** Investigación artística, Aprendizaje basado en proyectos, Artes escénicas.

## 1. Introducción

La incorporación de los estudios de grado y postgrado en artes escénicas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha actualizado el debate en torno a la función de la docencia e investigación universitaria en el contexto de las profundas transformaciones que se vienen produciendo en todos los ámbitos del conocimiento científico y en las artes escénicas en particular.

Algunos de los síntomas de esa transformación radican en el nuevo entramado mediático, tecnológico y espectacular y en la diversidad de prácticas artísticas y comunicativas que ponen en cuestión tanto las convenciones genéricas, los procedimientos y técnicas dramáticas y de escenificación, como los modos institucionalizados de producción, de exhibición y recepción del espectáculo escénico.

Estas transformaciones afectan también al modo de pensar y de enfocar la formación de los futuros profesionales en estos ámbitos creativos, así como el papel de la investigación en la profundización del conocimiento de lo escénico y de las prácticas artísticas.

En España, con un notable retraso respecto de otros países europeos, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) proporcionó el reconocimiento de las enseñanzas artísticas en el Sistema de Educación Superior (art. 3.5), diferenciándolas así de las enseñanzas artísticas profesionales. También estableció la creación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, encargado, entre otras funciones, de actuar como órgano consultivo y de participación para que el contenido y evaluación de estas enseñanzas resultara coherente con la ordenación superior en el contexto de la adaptación al EEES.

En la mencionada ley, además de prever las condiciones para la oferta de títulos de postgrado (art. 58.2), se advierte la necesidad de fomentar en los centros superiores de enseñanzas artísticas “programas de investigación en las disciplinas que les sean propias” (58.6), mediante el establecimiento de convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas.

Sin embargo, tanto el currículum de grado de las enseñanzas artísticas superiores, como la oferta de estudios conducentes al doctorado en el ámbito de las artes escénicas revelan la escasa atención que los centros superiores han otorgado a la investigación en sus respectivos campos de conocimiento, así como al desarrollo de metodologías apropiadas para la investigación desde las propias prácticas artísticas.

La publicación de los Decretos por los que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de grado en arte dramático (630/2010) y danza (632/2010) mostraba las ambivalencias con las que se contemplaba el desarrollo de la investigación en este ámbito curricular. Si bien ambos decretos expresan la necesidad de que estos centros “puedan realizar o dar soporte a la investigación científica y técnica, que les permita integrarse en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología”, junto con la mención del conocimiento de las metodologías de investigación recogido entre las competencias transversales, éste conocimiento no tiene un desarrollo coherente en las competencias generales, al tiempo que se observa un tratamiento diferenciado del mismo en las competencias específicas de las respectivas disciplinas.

Uno de los síntomas de este tratamiento curricular, heredero de una tradición cultural que dividió las prácticas artísticas en disciplinas diferenciadas, consiste en que, al tiempo que a los graduados en Dirección Escénica y Dramaturgia se les requiere la capacidad de “*investigar* para concebir y fundamentar el proceso creativo personal”, a los graduados en Escenografía e Interpretación tan sólo se les requiere la capacidad de “*estudiar* para concebir y fundamentar el proceso creativo personal”.

El tratamiento disciplinar diferenciado de la competencia investigadora muestra el peso de una herencia no confrontada según la cual la investigación, la innovación y la autoría recae en las figura del dramaturgo en su versión moderna de escritor dramático y dirección escénica, en tanto que a las artes de la interpretación y de la escenografía les corresponden conocimientos aplicados y el estudio de las condiciones por las que el proceso creativo personal se orienta hacia la realización del proyecto textual, dramático y escénico, previamente determinado. Y pese a que en los perfiles profesionales de estos graduados y graduadas se reconoce la capacitación para el ejercicio de la investigación y de la docencia, el aprendizaje y experimentación de los métodos y técnicas de investigación no se explicita en los descriptores de las diferentes materias en que se basa el desarrollo curricular.

Este desigual tratamiento curricular de la formación investigadora en el ámbito de las artes escénicas pone de manifiesto la necesaria actualidad del debate anteriormente aludido y la persistencia de una concepción disciplinar de estas enseñanzas según la cual, pese a la mencionada homologación de las titulaciones con rango universitario y al establecimiento de las condiciones para la formación de postgrados e investigadores, la formación investigadora no es una actividad exigible ni evaluable para el desarrollo profesional, tanto del estudiante como del docente, ni cuenta con el consiguiente reconocimiento en el ámbito profesional y social.

Otra dificultad añadida consiste en que, si bien es el reconocimiento de la práctica artística uno de los criterios de incorporación de los profesionales a la docencia, la investigación artística centrada en la indagación de los procesos de creación escénica, en los que el propio investigador se halla comprometido en la práctica creadora, no cuenta con el correspondiente reconocimiento y legitimación en el sistema de investigación universitaria, lo que revierte en una precaria incorporación de metodologías de investigación en artes a la docencia de las diferentes materias del currículo.

Como se ha puesto de relieve en diferentes estudios relacionados con la investigación en artes, tanto en el marco español (Brea, 2005, y Hernández, 1998) como internacional, referidos a la investigación en la

práctica artística y a su interés para la formación en artes (VVAA, 2011, Bramford, 2005 y Bresler, 2007) de cara a su implementación el sistema de educación superior europeo (Biggs y Karlsson, 2011), la investigación en artes plantea cuestiones relevantes para la práctica y la docencia de las artes escénicas (Sullivan, 2004).

La investigación en artes, artística o performativa según las diferentes acepciones, designa un ámbito de investigación que no se reduce al empleo de determinados métodos, herramientas y procedimientos de investigación, sino que afecta especialmente a la epistemología, al modo en que se piensa y concibe la producción del conocimiento científico y la contribución al mismo de las prácticas artísticas, así como a las consideraciones ontológicas referidas al objeto de la investigación y a las teorías que orientan su construcción.

## 2. Metodología

La experiencia de aprendizaje basado en proyectos desarrollada en el Máster Universitario en Artes y Ciencias del Espectáculo se inscribe en este propósito de profundizar en el conocimiento de los procesos creativos y a través de su dimensión colaborativa y de interdependencia positiva (McMaster, 2001, Markham, 2003 y Scarbrough, 2004), a la articulación de estrategias comunicativas destinadas a la interacción entre sus participantes y a la difusión de ese conocimiento.

Esta experiencia trata de implicar investigación y aprendizaje (Wells, 2003) mediante la indagación del modo en que la escena contemporánea plantea un juego de espejos entre las prácticas artísticas y la producción teórica, requiriendo al objeto artístico que formule su propia teoría e inscribiendo este metalenguaje en el mismo (Pavis, 1998). El planteamiento parte de la idea de que el gesto artístico contemporáneo refuta tanto los límites disciplinares institucionalizados en la producción escénica, como la idea moderna del autor como productor y fuente unificada de significado (Osborne, 2005), para interesarse por los procesos colectivos y cooperativos de producción y circulación del sentido. Este giro contemporáneo tiene implicaciones de tipo epistemológico, referidos a la construcción del objeto de la investigación, así como al enfoque teórico y metodológico de la investigación.

La investigación artística reclama una actitud reflexiva por parte del sujeto en su relación con el objeto de investigación. Es procesual, atenta a los procesos creativos más que a los productos de la creación y aspira a ser crítica, esto es, busca la transformación del modo en que se han institucionalizado las condiciones de pensamiento, producción y formación de las prácticas artísticas. En consecuencia, se trata de desarrollar una indagación del proceso creativo que dé cuenta de los problemas, procedimientos y opciones tomadas a lo largo del proyecto escénico, y al mismo tiempo “se dé cuenta de sí mismo”, esto es, que adopte una mirada reflexiva atenta a la forma en que a lo largo de ese proceso tanto el sujeto, como el objeto de investigación, se reconfiguran mutuamente.

Esta mirada reflexiva requiere escrituras autoetnográficas, estrategias de notación escénica (cuadernos de puesta en escena, partituras coreográficas, semiografías teatrales, bitácoras o porfolios) para documentar la actividad del sujeto en el proceso de investigación y de construcción del objeto artístico. La atención al proceso y la mirada reflexiva son las condiciones que diferencian la investigación artística de la investigación creativa, en la que no se dan esas condiciones, y difiere también de la investigación sobre las artes, en la que si bien el objeto de la investigación de las diferentes disciplinas son las manifestaciones artísticas, ni la teoría, ni los métodos y procedimientos de la investigación responden a problemáticas propiamente artísticas.

Finalmente, la mirada reflexiva y crítica ejercida por el sujeto de la investigación tiene por horizonte explícito la transformación de las condiciones y dispositivos que determinan el pensamiento y las mismas prácticas artísticas, mediante la dinamización de comunidades de discurso (Ayas y Zeniuk, 2001). Frente a la idea romántica del genio creador y la moderna del autor, las comunidades de discurso advierten de la

dimensión colectiva y cooperativa presente en la producción de sentido y advierten también de la inmersión social de los procesos y prácticas de creación (Pardo, 2011), incluyendo a la propia investigación.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de las prácticas escénicas reclama la integración de la investigación artística e interdisciplinar en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, un modelo de investigación-acción (Boggino, 2007 y VVAA, 2005) que implique a los participantes en la mejora, innovación y desarrollo de proyectos en contextos concretos de interacción educativa.

## 2.1. Pensar la investigación

El concepto de paradigma desborda la idea de conjuntos de métodos y técnicas más o menos sofisticadas de investigación científica y enfoca ésta como una práctica social orientada por creencias y valores, involucrada en procesos de normalización e institucionalización del conocimiento y sujeta a tensiones y conflictos con otras formas de pensamiento y de indagación del mundo natural, social o cultural. En definitiva, la investigación científica constituye un dispositivo de producción de conocimiento con capacidad de transformación social.

La investigación se halla inscrita en el cuerpo y funcionamiento social y participa en los procesos de producción, reproducción y transformación de las relaciones de poder que tejen la realidad social. Una de las formas de legitimación de la investigación consiste precisamente en su integración en el sistema de docencia e investigación universitaria, tradicionalmente constituido en torno al paradigma positivo y al modelo de las ciencias experimentales, lo que supone un sesgo significativo en el modo de pensar, desarrollar y acreditar la investigación en el ámbito de las ciencias humanas. La investigación en el marco educativo superior de las artes escénicas se inscribe en ese dispositivo que discrimina, de forma arbitraria y convencional, el reconocimiento y legitimación de los diferentes programas de investigación que concurren en el campo del conocimiento artístico.

El paradigma positivo o empírico toma como modelo las ciencias naturales y se extrapola a las ciencias humanas y sociales con la expectativa de elaborar teorías y leyes con capacidad de predecir y explicar, a partir de hipótesis, experimentación y cuantificación, hechos y fenómenos del mundo natural y social, con pretensión de objetividad. Esta forma de proceder implica una teleología que orienta la investigación hacia el logro de productos de la investigación, ya se trate de explicaciones, técnicas o artefactos con capacidad de predicción de los efectos y comportamientos que generarán en relación con el objeto de la investigación. Este enfoque determina desde el tipo de preguntas o cuestiones a partir de las cuales se construye el objeto de la investigación, hasta la expectativa de los resultados, en términos de eficacia y control.

El paradigma hermenéutico-interpretativo responde al interés por la comprensión del significado de las acciones y prácticas humanas, sin una expectativa determinante de predicción y control de las mismas. Frente a la pretensión de objetividad y de la pretendida separación del sujeto respecto del objeto de la investigación y de ésta de la acción, el paradigma interpretativo asume la interacción entre el investigador y los sujetos y fenómenos sociales investigados, así como el compromiso ético y social implicado entre la propia investigación y la acción.

La investigación artística, señala Henk Borgdorff (2009:30), plantea una reflexión en la acción, una *“perspectiva inmanente (...) que no asume la separación de sujeto y objeto, entre investigador y práctica artística, (...), y en la que conceptos, teorías, experiencias y convicciones están entrelazados con las prácticas artísticas y en parte, por esta razón, el arte es siempre reflexivo. De ahí que la investigación en las artes trate de articular parte de ese conocimiento expresado a través del proceso creativo y en el objeto artístico mismo”*. La investigación artística diferencia como factores pertinentes, no tanto el tipo de actividad, como las interrelaciones entre objeto (obra de arte, composición, estructura dramática, argumento, disposición escénica), proceso (producción, creación, ensayo, desarrollo) y contexto

(instituciones artísticas, recepción, entorno cultural e histórico, industria). La investigación en artes pone el énfasis en los interrogantes o problemas de investigación (a priori), más que en los resultados (a posteriori), y en la relevancia de tales cuestiones dentro de un contexto de investigación específico, donde la pertinencia de la investigación se establece en relación con otras investigaciones del área. Y como en otros programas de investigación, resulta también pertinente la explicitación de los métodos de investigación para profundizar en los interrogantes planteados y el modo en que los resultados o momentos relevantes de la investigación deben ser documentados y comunicados.

El enfoque crítico de la investigación parte del análisis de los fenómenos sociales con el objetivo de aplicar el conocimiento resultante a la transformación de los mismos. La investigación tiene un carácter (auto)reflexivo, debe hacer explícitos los presupuestos y compromisos de la investigación, en especial su compromiso emancipador e implica, en la transformación de los fenómenos objeto de análisis, a los participantes en los mismos, incluido el sujeto investigador. La investigación crítica se interesa más por los procesos que por los productos de la investigación ya que el conocimiento resultante no aspira a la universalidad, ni a la transferencia *mutatis mutandi* a otros contextos, situaciones o prácticas sociales. Para la investigación crítica, el conocimiento de la realidad social se halla enmarcado por procesos históricos naturalizados e institucionalizados que dificultan la percepción de los mecanismos ideológicos a través de los cuales se orienta el pensamiento y la acción. Se trata de un conocimiento situado, resultante del anudamiento entre conocimiento y praxis y que opera en el interior de “formaciones discursivas”, las cuales establecen límites de lo visible y de lo decible (Foucault, 1987), esto es, umbrales de lo sensible, de lo que es percibido como fenómeno o problema para la investigación y la práctica escénica, y de lo que es expresable en el discurso.

Estas formaciones discursivas toman cuerpo en ciertos dispositivos sociales que funcionan como “máquinas para hacer ver y hacer hablar” (Deleuze, 1992). En este sentido, el teatro, la danza o el cine no son “realidades” sino dispositivos, formas de pensamiento y de acción tejidas por discursos compartidos en los que se inscribe la propia investigación.

La investigación se abre de esta forma al contexto socio-político, ético e ideológico que incorporan los estudios culturales (estudios de género, crítica feminista, postcolonial, postestructuralismo) con el fin de redefinir conceptos, presupuestos teóricos y metodológicos asumidos por otros programas de investigación.

## 2.2. La investigación en artes

Uno de los desbordamientos introducidos por el programa de la investigación en artes ha sido el intento de desarrollar una investigación artística, en la que el investigador se halla implicado en la propia práctica creativa. La objeción principal para el reconocimiento y legitimación científica de este programa de investigación radica en la subjetividad de quien es al tiempo investigador y partícipe del proceso-objeto de la investigación, lo cual apunta hacia la necesidad de metodologías y narrativas específicas para el progreso y comunicación de la investigación. La investigación artística implica una redefinición tanto del sujeto como de la escritura performativa, ya que como señala Carmen Giménez (2011:15), “*la perspectiva performativa trata de generar un nuevo sujeto de conocimiento, el sujeto performativo, que se construye de forma fragmentada y descentrada. Se trata de reflexionar sobre la práctica de uno mismo mediante una investigación conectada con la fenomenología y la (auto)etnografía, poniendo el énfasis en una experiencia en la que el investigador está implicado, hasta el punto de que puede ser la experiencia del propio investigador*”. En este tipo de investigación también se halla implicada una escritura performativa, una preocupación por la narrativa, por el discurso, y por los mecanismos y estrategias enunciativas del sujeto que “habla”, así como por su relación con la construcción del otro, su interlocutor, la figura y la competencia del sujeto que genéricamente denominamos “espectador”, todo ello con el objetivo de involucrarse en “perspectivas alternativas de ver, de explorar e interpretar el mundo” (Denzin, 1997:32)

Las prácticas artísticas funcionan como discursos, al menos a condición de que se asuma que el discurso no es algo dado, cerrado, en cuyo interior alberga un sentido dispuesto para ser recibido. Por el contrario, el discurso es asumido como un proceso, una estrategia que en el caso de la práctica artística proporciona una mediación entre el saber sensible y el saber intelectual. El discurso es un modo táctico de configurar el intercambio comunicativo y la competencia de los sujetos y las acciones llamadas a participar en él. Desde esta perspectiva, producir un discurso no consiste necesariamente en una mera transmisión de saberes, sino más bien en una disposición, no exenta de tensión y de polémica, para poner en circulación el sentido. Por tanto, no se trata de que las prácticas artísticas no sean expresables o decibles, sino que inciden precisamente en lo que es expresable en el decir, lo que al mismo tiempo reclama la presencia de un sujeto responsable de la organización del discurso, un sujeto de la enunciación productor del enunciado, una mirada o, como apunta Pierre Ouellet, *“la manifestación sensible de un conjunto de elecciones perceptibles y de cognición que debe de hacer el sujeto hablante para poder expresar una escena”* (2004:7). Ouellet se refiere a una suerte de “signo estético” que no refiere objeto ni información alguna, sino una disposición de los perceptos y de las sensaciones que son remitidos no al referente sino a la relación intersubjetiva con el otro, afectándole, instándole o inhibiéndole en sus sensaciones y emociones, y estableciendo a la manera del discurso estético “nuevas configuraciones del conocimiento sensible”. Las prácticas artísticas, como los discursos estéticos intervienen en el modo en que la vida pública se estructura alrededor de lo sensible y de esta forma repercuten en lo social y en su dimensión ética y política, en una determinada manera de ser y de vivir en comunidad. La mirada implica así una experiencia del otro que parte de la distancia entre quien mira y el objeto de la observación, precisamente la misma distancia sobre la que se fundan las prácticas escénicas.

El campo de la investigación artística es el proceso de creación, un proceso que al contrario de la investigación convencional se desarrolla en la indeterminación de los resultados, acaso improbables de la indagación, tratándose más bien de momentos significativos de ese proceso a través de los cuales, se adquiere un conocimiento en la práctica, un conocimiento posicionado, (auto)reflexivo, cuya comunicación forma parte también del propio proceso en la medida en que indaga y abre nuevos espacios de relación sensible y de construcción cognitiva y social.

Como se puede observar, en el debate actual sobre la investigación en artes coexisten, junto a las cuestiones de índole epistemológica expuestas, referidas al tipo de conocimiento al que se aspira la investigación, otras de índole ontológica y metodológica, relativas a la naturaleza del objeto y a los procedimientos empleados para su estudio, además de las vinculadas al carácter discursivo y textual de su construcción y comunicación.

Por lo que se refiere a la naturaleza del objeto de la investigación, en las prácticas artísticas se relacionan objetos, procesos y contextos. Son prácticas que implican lo material y lo sensible, además de otras categorías estéticas, y son también prácticas hermenéuticas, basadas en la interpretación y formas de actuación que además de transformar el mundo transforman la visión del mundo por parte de quien las practica. La investigación en artes se centra en el proceso creativo y productivo más que en los productos debido a que el trabajo sobre la materialidad del medio aspira a algo indeterminable que trasciende dicha materialidad. Y son prácticas que se desarrollan en un contexto histórico, institucional, productivo, social, en el que adquieren sentido. Por esta razón, la problemática de la comunicación de aquellos aspectos no conceptuales y no discursivos concernientes al proceso de investigación son también pertinentes para la propia investigación pues constituyen uno de sus aspectos específicos. Y atañen también a la cuestión epistemológica de la investigación en artes pues es en ese umbral de lo no conceptual y lo no discursivo donde se sitúan las principales indagaciones que la fenomenología y la hermenéutica plantean acerca del conocimiento plasmado en el arte.

En su dimensión metodológica, el diseño de la investigación artística pone en relación la experimentación, la participación en esa experimentación y la interpretación de esa práctica participante.

La investigación en artes se plantea como un proceso de indagación disciplinado, accesible, susceptible de análisis y de evaluación entre pares, coherente en planteamiento, procesos y resultados y transferible, esto es, comunicable y útil para otros contextos de investigación. Esta investigación plantea cuestiones conectadas con objetivos pertinentes para un determinado contexto que da cuenta de porqué tales cuestiones deben ser indagadas y respondidas y la contribución que con ello se aporta al desarrollo de la creatividad, al conocimiento de los procesos artísticos y, en cierta medida, a la transformación de la comprensión humana. Y si bien, en un sentido amplio, prácticamente toda acción humana y artística comporta cierto proceso de investigación que conduce de las preguntas iniciales a ciertos resultados mediante una serie más o menos metódica de actuaciones, se excluyen de esta consideración tanto los productos o resultados artísticos (un filme, una pieza plástica, escénica o musical) como la práctica misma, cuyo proceso y contexto no se explicita de forma que otros investigadores puedan contrastar y desarrollar el procedimiento seguido.

De esta forma, si la fenomenología representa un intento sistemático por descubrir y describir el significado de la experiencia vivida y del modo en que el mundo es experimentado significativamente por los seres humanos, el método hermenéutico-interpretativo trata de “indagar los significados que atribuimos a nuestras acciones (...) mediante el análisis de narraciones, textos o formas simbólicas que dan cuenta de ellas” (Van Manem, 2003:13). El sentido atribuido a la experiencia vivida tiene forma de relatos y la interpretación de estos relatos se halla en el centro de la investigación hermenéutica.

Se trata de comprender el mundo complejo de la experiencia vivida desde el punto de vista de quienes lo viven, desde el interior del propio sistema en el que se construyen e intercambian los significados atribuidos a la experiencia, todo ello con el fin de comprender la definición que hacen los actores de la situación concreta en que se hallan involucrados y de “destilar una construcción consensuada, que sea más informada y compleja que las construcciones anteriores, incluyendo la construcción ética del investigador” (Hernández, 2006:27).

La documentación y comunicación de la investigación centrada en la práctica artística (*performance studies*), vinculan la experiencia vivida, el cuerpo y la escritura mediante la narrativa auto-etnográfica. La investigación performativa surge como una práctica subversiva en los años 60, en el contexto de los cambios sociales y culturales desde los que se confrontan, entre otras cuestiones, la institucionalización de las disciplinas y formas de conocimiento científico. Como señala Hernández, “*la escritura performativa se preocupa por el texto, por el discurso, por el testimonio y por la corporeización del sujeto que narra (...), así como por la implicación de los interlocutores (lector, espectador) en la experiencia fenomenológica de la configuración del significado (...), en la que la performance se entiende como una forma transgresora de reflexión de sí mismo (...), una forma de escritura centrada en hablar a partir de uno mismo -y no de uno mismo-, de la que resulta un conocimiento propositivo (...) que pone el énfasis en comunicar una experiencia en la que el investigador se halla implicado, pudiendo tratarse incluso del propio investigador*” (Hernández, 2006:30).

La narrativa auto-etnográfica enfoca de forma crítica la propia subjetividad, social, política, cultural e históricamente enmarcada, con el propósito de interrogar las políticas que estructuran lo personal, mediante un entretejido de relatos y de teoría. En la investigación performativa de carácter auto-etnográfico texto y cuerpo se redefinen mutuamente. El texto auto-etnográfico emerge de la experiencia del investigador que continuamente reconoce e interpreta las marcas que la cultura inscribe en su subjetividad. Se trata de interrogar y de “*reflexionar acerca de nuestras posiciones y localizaciones, de nuestros roles como creadores y/o espectadores, colapsando las fronteras entre el artista, la obra de arte y el espectador (...), todo ello con el fin de cuestionar y confrontar los métodos a través de los cuales fabricamos historias e historias del arte, para repensar los modos en los que comprendemos cómo tiene lugar el significado, cuestionando de este modo la subjetividad como algo particular, implicado en redes de relación social*” (Vidiella, 2005).

En la auto-etnografía performativa la forma, la escritura (plástica, escénica, musical o audiovisual) tiene importancia en sí misma, como un recurso con capacidad para transformar la experiencia (Dewey, 1949) e implicar en ella la participación del espectador, esto es, con capacidad para “tocar” (Denzin, 1997) o afectar al espectador y abrir nuevos espacios de relación con el otro en los que quedan involucradas cuestiones y negociaciones de índole social, ética y política.

### 3. La puesta en escena y la mirada implicada en la investigación performativa

En el ámbito de las artes escénicas la cuestión y conceptualización de la puesta en escena y de la escenificación ha tenido una especial relevancia en el estudio de los procesos de creación y en el desbordamiento del programa de investigación dominante. En las prácticas escénicas contemporáneas, la puesta en escena representa el desarrollo de un proceso en curso –el proceso de escenificación– a través del cual el sujeto “creador” indaga e interviene en la conformación de un cronotopo, una configuración espacio-temporal que bien puede seguir las convenciones genéricas, productivas y culturales institucionalizadas o bien puede refutarlas, singularizando el proyecto escénico a través de la reflexión y experimentación de los diferentes aspectos que conforman, en términos comunicativos, la relación escénica.

El proyecto escénico se transforma entonces en una estrategia que trata de indagar a través del propio proceso creativo las condiciones de funcionamiento de un discurso destinado a anticipar y a movilizar la competencia y las emociones de su interlocutor, el espectador. Este discurso escénico en proceso guarda las huellas de las opciones tomadas y del trabajo realizado para la constitución del enunciado, la puesta en escena objeto de creación y de reflexión, así como del compromiso ideológico, ético y estético asumido en la práctica y conformación de la relación con ese otro que se atisba tras la figura presupuesta del espectador. En el proceso de puesta en escena todas las intervenciones se hallan semiotizadas, son potenciales portadoras de sentido para ese otro que se constituye como un diseño estratégico, como la movilización de una mirada, la cual a partir del momento en que toma conciencia de que se articula como un diseño estratégico se torna auto-reflexiva, una mirada implicada que, como señala Erick Landowski *“busca comprender lo que hace que comprendamos de una determinada manera, y no de otras (...), con la pretensión de analizar la propia mirada en el momento que construye el mundo en tanto que mundo significativa”* (1999:37).

Consecuentemente, no se trata de abordar la escena como un texto producido, en el que se aloja un sentido que el espectador está destinado a recoger, sino de reconocer en ella las huellas de una indagación disciplinada y de un trabajo estratégico de escritura que busca movilizar otro trabajo, no menos estratégico, el de lectura, entendido como un proceso abierto e indeterminado, que dispone del texto y de los efectos de sentido dispuestos en él para implicarse, tanto en una dimensión cognoscitiva como sensible y estética, en su efectiva realización.

De esta forma, a través del texto escénico, creación y recepción se encuentran en acto pues cada acción conducente a la puesta en escena implica su correlato, la acción de apropiación y de lectura que ese gesto enunciativo, a la vez que escribe ya anticipa como actividad prefigurada la del espectador. En esta perspectiva dinámica y relacional sitúa Paolo Fabbri el “giro semiótico” (2000) y el reencuentro de la semiótica con las prácticas artísticas, gracias al cual el interés por los procesos de codificación y descodificación de los textos se ha desplazado hacia los procesos de textualización, hacia el modo en que los textos no sólo representan algo, sino que comprometen actos de sentido y de relación, de escritura y de lectura, y hacia la idea de que en ese compromiso no sólo se comprometen cuestiones de índole cognitiva y racional, sino también de carácter afectivo, sensible y pasional.

Así, lo que la obra de arte invoca no es un juicio, la sanción de su caso particular en relación con un canon, sino la facultad de juzgar, la capacidad de formarse un criterio y la capacidad de poner en funcionamiento una mirada que trabaja y coopera en el proceso de construcción de un sentido, que no

debe confundirse con un significado recto, apropiado, dependiente de un código dado, sino que produce una desviación de sentido, un disenso. A diferencia de los precursores de la escena moderna que supeditaban la actividad espectacular al dictado de lo dicho, del sentido afirmado en la escena, la escena crítica contemporánea crea comunidades de disenso y apunta hacia una distribución inédita de lo sensible.

La escena contemporánea plantea un trabajo que busca la creación de disenso, que pone en relación lo que antes no era ni siquiera percibido, generando rupturas en el tejido de lo sensible. Así, retomando a Rancière, *“arte y política se sostienen recíprocamente como formas de disenso, operaciones de reconfiguración de la experiencia común de lo sensible (...), de redefinición de lo visible, de lo que se puede decir de ello y de los sujetos capaces de hacerlo”* (2010:67).

Para Mieke Bal la puesta en escena como objeto interdisciplinar (2003:11) del análisis cultural constituye “un concepto sobre el que trabajar y un objeto que trabaja” (Bal, 2009), cuya performatividad hace que “la obra de arte pueda no sólo ser, sino también *hacer* una obra” (Bal, 2009:132). Mediante esta reflexión se trata de articular una actividad cultural, el objeto específico del análisis cultural, y una teoría cultural que posibilite a la vez una heurística, integrando en el proceso de puesta en escena una práctica de investigación y al mismo tiempo una práctica artística.

#### **4. La innovación educativa en el campo problemático de las prácticas escénicas**

Los currículos académicos son productos de la arbitrariedad cultural mediante la cual una sociedad selecciona las finalidades, objetivos, contenidos y procedimientos del sistema educativo. El currículo de las enseñanzas escénicas superiores diseña un modelo ideal de intérprete, dramaturgo o escenógrafo, preventivamente dotado de competencias e incompetencias que lo configuran como el destinatario privilegiado de la interacción educativa.

Como ha quedado apuntado anteriormente, la lectura crítica de este currículum revela que si bien a las figuras del dramaturgo y del director de escena se les reconocen las competencias de investigación e innovación de los proyectos escénicos, ni intérpretes ni escenógrafos comparten ese reconocimiento, al tiempo que se les encomienda la adquisición de las capacidades necesarias para adecuar su creatividad al desarrollo del proyecto escénico, de cuya definición e investigación parecen haber quedado relegados. Este sesgo curricular expresa la arbitrariedad cultural heredada de una larga tradición escénica, que se proyecta de forma insidiosa en su formulación educativa y en la división del trabajo de construcción del proyecto escénico.

La experiencia de aprendizaje basado en proyectos ha partido de la problematización de ese sesgo disciplinar en torno a una propuesta de la Dirección para la Igualdad de la Universidad del País Vasco, consistente en la puesta en escena de la obra *¿Son raras las mujeres de talento?*, de la dramaturga Anne Rougée, cuya temática gira en torno a la visibilidad de la mujer en el campo científico.

La experiencia de innovación educativa se plantea así bajo la forma de un cruce de miradas en el punto ciego sobre el que se erigen tanto la dimensión oculta y no explícita del currículum, como de la escena.

##### **4.1. La experiencia escénica como investigación y aprendizaje basado en proyectos**

La experiencia de innovación educativa ha partido de la metodología de aprendizaje basado en proyectos (PBL) en un contexto de trabajo colaborativo e interdependencia positiva en el marco académico de postgrado, en el Máster Universitario en Artes y Ciencias del Espectáculo de la UPV/EHU. La experiencia de innovación educativa trata de movilizar y profundizar las competencias creativas, de comunicación y trabajo en equipo de los estudiantes, mediante un planteamiento de las relaciones de

enseñanza-aprendizaje orientado al desarrollo de un proyecto real de creación escénica, siguiendo una metodología de trabajo basada en la investigación-acción.

El objeto del proyecto ha consistido en la producción de una obra teatral en la que se hallan comprometidas todas las fases de la cadena de valor de este tipo de prácticas artísticas, desde la reescritura y adaptación de un texto dramático, hasta su representación, pasando por la producción propiamente dicha y la planificación de su comunicación, difusión y exhibición.

Para ello, se ha requerido a profesores y alumnos del Máster la implicación en procedimientos de investigación a través de la práctica, mediante un proceso en espiral de experimentación-reflexión-acción que posibilitara que los estudiantes partieran de sus propias competencias y conocimiento previo. Se trataba así de involucrar a docentes, profesionales y practicantes de la escena en un proceso abierto que permitiera expandir el horizonte de expectativas con el que los alumnos se incorporan a estos estudios, más allá del ámbito académico y de las determinaciones disciplinares del objeto escénico. De esta forma, los límites y convenciones de las disciplinas escénicas (dramaturgia, dirección escénica, interpretación, escenografía) que orientan las expectativas de los estudiantes hacia el desarrollo de aprendizajes especializados y jerarquizados, son confrontados y puestos en cuestión por la visión holística y cooperativa que propicia la investigación-acción y el aprendizaje orientado a proyectos.

De esta forma, desde la perspectiva de la investigación-acción, el objeto de la investigación no resulta fragmentado por las herramientas metodológicas propias de cada disciplina, sino que es el resultado de cuestiones que si bien comprometen a diferentes disciplinas la definición del objeto de investigación no pertenece a ninguna de ellas. Este planteamiento se beneficia de la disparidad de áreas de conocimiento y experiencia de los que proceden los estudiantes (artes, comunicación, arte dramático, arquitectura, ingeniería, musicología), así como de la capacidad de las prácticas escénicas para generar cuestiones y problemas transversales a todas ellas.

El objeto de investigación consistía en elaborar el proyecto para la puesta en escena de la obra *¿Son raras las mujeres de talento?*, adoptando para ello una perspectiva de género acerca de las dificultades de visibilidad y reconocimiento que han sufrido históricamente las mujeres en el campo científico, así como en el contexto de la propia academia y de la creación e investigación en artes escénicas. Este planteamiento del objeto de trabajo no solo cuestiona el acceso y reconocimiento de la figura de la mujer en los procesos de institucionalización de la ciencia (liderazgo de proyectos, acceso a la financiación, reconocimiento de la capacidad y el logro), sino también la epistemología de la ciencia, del pensamiento que opera en la definición e imaginario de lo que es ciencia, desde el paradigma positivo al hermenéutico e interpretativo y su potencial crítico en tanto que herramienta de transformación social, incluyendo su asunción académica y universitaria.

Esta mirada sobre la ciencia, la investigación y la sociedad se torna implicada y reflexiva a partir del momento en que los estudiantes ponen en cuestión los pretextos irreflexivamente asumidos acerca de los estereotipos sociales de la ciencia, las prácticas escénicas y el reconocimiento de la competencia de los sujetos para actuar en las mismas. Esta mirada implicada recorre el proyecto en curso, el modo en que se conduce el proyecto creativo y la propuesta escénica misma como un proceso de investigación-acción gracias al cual, las preguntas y cuestiones iniciales son cooperativamente indagadas, discutidas y consensuadas en el interior de la comunidad de participantes en la definición y desarrollo del proyecto escénico.

El proceso de trabajo de la investigación-acción partía del cuestionamiento del texto dramático y de la interrogación sistemática de sus configuraciones significativas y estrategias narrativas. La indagación semiótica parte de la hipótesis de que el recorrido generativo del sentido se configura en las estructuras más profundas y abstractas, denominadas semionarrativas, mediante un sistema lógico de diferencias entre términos contrarios (naturaleza & cultura, caos & cosmos, masculino & femenino) y contradictorios, los cuales sustentan lógicamente los sistemas culturales, para progresar hacia las

estructuras y programas narrativos más superficiales, concretos y articulados, mediante los cuales se movilizan sujetos, competencias y objetos-valor. Los estudiantes diseccionan el texto, deliberan y consensuan su entramado significativo, buscan asesoramiento y documentan las opciones tomadas y finalmente establecen el campo y guía de acción para el trabajo de escenificación. En esta fase, el esquema conceptual y narrativo se transforma en estrategia discursiva y en la mirada desde la que se construye la escena en relación con campos problemáticos específicos que movilizan la espiral investigación-experimentación-reflexión-acción. La puesta en escena de la obra *¿Son raras las mujeres de talento?* se despliega así hacia un horizonte de expectativas que desborda el trabajo disciplinado por la literalidad del texto y el conocimiento especializado, abriéndose al proceso mismo por el que el sentido de la obra escénica recae en el ensayo y experimentación movilizadas por las relaciones de aprendizaje que se construyen en el seno de la comunidad de participantes, estudiantes, docentes y practicantes de la escena. De este modo, el proyecto y proceso de aprendizaje mismo performa la obra en curso en el seno de la comunidad de participantes.

#### **4.2. La investigación-acción en las enseñanzas de postgrado**

Desde la perspectiva epistémica, el Máster ha buscado en el aprendizaje basado en proyectos una herramienta metodológica para la docencia e investigación de las artes escénicas a través de la práctica, con el objetivo de abordar una reflexión acerca de los procesos artísticos. Se trata de una reflexión guiada por cuestiones relativas a la creación escénica comprometida con el desarrollo de proyectos reales en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje, impulsadas por los propios participantes, docentes, estudiantes, investigadores y practicantes de la escena.

El Máster Universitario en Artes y Ciencias del Espectáculo (MACCE) comenzó su andadura en el curso académico 2009-10, siendo verificado en 2011 por la Agencia Nacional de Calidad (ANECA).

El diseño formativo del Máster trataba de dar respuesta a la demanda de formación superior y de postgrado en el ámbito de las artes escénicas, en un contexto de ausencia de enseñanzas de grado en el marco universitario. El Máster buscaba así mismo proporcionar formación para la investigación en artes escénicas o performativa a través de la práctica artística, como medio para la mejora de la capacitación profesional, ya se trate en el ámbito de la creación escénica, como del propio desarrollo docente y de la investigación de las artes y prácticas escénicas.

Este contexto y planteamiento formativo venía condicionado por la disparidad de áreas de conocimiento de las que provenían tanto los docentes como los estudiantes, lo que sin embargo se trató de transformar en fortalezas mediante un diseño curricular transversal de las disciplinas escénicas tradicionales y un enfoque educativo orientado a proyectos.

La estructura curricular del Máster consta de 60 créditos ECTS agrupados en tres módulos formativos y un trabajo de fin de master (TFM), de 18 créditos. El primer módulo que cursan los alumnos es troncal, consta de 18 créditos distribuidos en tres materias (teoría del espectáculo, historia de las artes escénicas, públicos y comunicación), con 6 créditos cada uno de ellos. El segundo módulo, de carácter optativo, consta de 18 créditos y agrupa las materias de Espacio escénico (artes escénicas, escenografía y escenotecnia), con intensificación en Dramaturgia, Danza y coreografía y Dirección escénica. A estas especialidades se suma la de Producción y Gestión Cultural. Los estudiantes, además de cursar uno de estos módulos completos, eligen entre dos complementos de formación en función de las características del TFM a realizar: Métodos y técnicas de investigación en artes escénicas, orientado a doctorado y Dirección escénica, orientado al desarrollo de proyectos escénicos, mediante procedimientos de investigación-acción.

En este contexto formativo, el proyecto de innovación educativa ha tratado de dar respuesta a las debilidades y potenciales fortalezas anteriormente identificadas, y en especial a la escasa relevancia que los estudiantes atribuían a las materias del primer módulo, concretamente a la Teoría del espectáculo y

Dramaturgia. Este déficit de interés atribuido al módulo estaba motivado en buena medida por el énfasis que las prácticas escénicas contemporáneas ponen en los procesos de escenificación y la performatividad de la escena, en detrimento del pre-texto dramático (teoría y dramaturgia como escritura dramática), lo que contribuía a un cierto distanciamiento entre los módulos de pensamiento, escritura y escenificación. Un segundo motivo de esta distancia vendría justificado por la crítica hacia las teorías y coreografías clásicas y la apertura hacia la escenificación y la performatividad como formas de conocimiento situado, esto es, un conocimiento surgido a través de la investigación como experimentación de cuestiones y problemas relevantes para el campo de las artes escénicas.

El Máster asumió esta tensión contemporánea entre teoría y práctica, entre texto, pensamiento, cuerpo y escena a través del principio de la práctica artística, entendida como la búsqueda, ensayo y experimentación de una forma que piensa y de un pensamiento que forma y guía el proceso de experimentación.

Como resultado de este proceso, la pieza, *¿Son raras las mujeres de talento?* se presentaba a través del *pressbook*, colectivamente elaborado, de la siguiente manera:

8 de marzo. Ensayo general de la obra *¿Son raras las mujeres de talento?*, de la dramaturga francesa Anne Rougé. Abierto al público. Un grupo de actrices intentan acordar con el director los últimos ajustes de la puesta en escena. Cambios, movimientos, réplicas y más de una discusión sobre el tratamiento de los personajes. Tres mujeres de ciencia. La cocina del teatro, de la discriminación y de la ciencia a la vista, sin “cuarta pared”, sin convenciones, sin telón, sin red...

*¿Son raras las mujeres de talento?* trata de abordar una reflexión acerca de la dificultad de las mujeres de ciencia para lograr visibilidad y reconocimiento en el campo científico. Tres mujeres de ciencia, tres casos de rivalidad, de exclusión y de usurpación del reconocimiento por la investigación y los logros alcanzados, componen la historia de fondo de la obra. Tres mujeres de talento, tenaces y apasionadas por el trabajo científico, disputan con sus compañeros el lugar que les corresponde en la historia del conocimiento.

Marie Curie, una biografía forjada contra la adversidad. Inmigrante. En su país natal el acceso de la mujer a la formación superior y al campo científico era todavía impracticable, en el umbral del siglo XX. Pese a su innegable contribución al descubrimiento de la radiactividad y tras el logro de dos premios Nobel, el reconocimiento de su trabajo de investigación continuó siendo objeto de sospecha, de crítica y maledicencia.

Un paso atrás en la historia. Durante las primeras décadas del siglo XIX la oscuridad todavía pugna con las luces de la razón. Ada Byron, matemática, hija de Lord Byron y de una madre obsesionada con apartarla del influjo de su progenitor, encarna el encuentro problemático de la razón y la pasión, del cálculo matemático y el genio creador. Diseñadora del primer lenguaje de programación, trata de insuflar vida a la Máquina Analítica, un ingenio ideado por su promotor, Charles Babbage, científico de la computación, con quien sostiene una viva polémica por la autoría y el reconocimiento del trabajo invertido en la realización de sus ideas.

Otro paso atrás, hacia las tinieblas. En pleno siglo de las luces, la Ilustración combatía la ignorancia, la superstición y la tiranía, con el propósito de construir un nuevo mundo asentado en el conocimiento, en el progreso y la igualdad. Pero, pese a que en ese combate muchas mujeres tuvieron un papel relevante, las sociedades ilustradas negaban su presencia y participación. Émilie de Breteuil, marquesa de Châtelet, aristócrata y científica, dedicó buena parte de su vida a la traducción y divulgación de las teorías de Newton, pero le fue prohibido el acceso a los círculos científicos dominados por los hombres. Para combatir la

marginación, Châtelet no duda en jugar a la simulación, a la confusión carnavalesca, al intercambio de máscaras y de apariencias. Teatro dentro del teatro, un juego de espejos realizado a través de los juegos del lenguaje, del poder de la palabra y de la poesía, para hacer y dar a conocer la ciencia.

*¿Son raras las mujeres de talento?* juega en ese espacio, en ocasiones ambiguo e inefable, de la desigualdad y la exclusión de la mujer en el campo científico. Por este motivo, levanta la escena en un campus universitario, en una facultad de ciencias, abierta a la comunidad universitaria, a la que devuelve su propia imagen.

Tres mujeres nos hablan desde una historia de fondo cuyas luces y sombras se proyectan sobre la sociedad y la universidad actual, como un claroscuro al que un grupo de jóvenes universitarias tratan de dar forma teatral, aquí y ahora, sin apenas espectáculo, ante la mirada diáfana del público.

### 4.3. El enfoque procesual de la creación escénica

Con este objetivo, la primera actividad realizada por los estudiantes ha consistido en la concreción del encargo, tanto en lo referente al discurso y desarrollo dramático, como en lo relativo al tratamiento o estrategia comunicativa a aplicar, en el contexto del debate entre las diferentes concepciones y teorías teatrales. Y si bien los estudiantes han asumido en un primer momento los diferentes roles disciplinares para el desarrollo del proyecto, los procedimientos de interdependencia positiva han posibilitado su desbordamiento a través de la circulación y reconstrucción del conocimiento en torno a los problemas de puesta en escena, cuya pertinencia y teleología no se enfoca hacia la realización de un “determinado” producto escénico, prefigurado en el texto dramático, sino que responde a problemas propios del campo artístico, desde la configuración del dispositivo actoral y del cronotopo escénico, hasta la construcción de un modelo de espectador, cuya competencia posibilitará su actividad como participante en la dinámica comunicativa del espectáculo.

A lo largo de este proceso, los estudiantes han documentado su propio proceso de trabajo, informando mediante técnicas de escritura autoetnográfica (bitácoras, cuadernos de dirección, portfolios) y de notación escénica (cuadernos de escena), los diversos aspectos relativos a la definición y resolución de problemas y momentos críticos del proyecto escénico.

Una vez redefinido el encargo e identificadas las competencias y recursos necesarios para su puesta en escena, los estudiantes han documentado el objeto de investigación y han determinado los procedimientos de notación de los procesos creativos intervinientes en la escenificación. Todo ello ha redundado en una construcción cooperativa del proyecto escénico y del proceso de investigación que lo sustentaba.

Los procedimientos de interdependencia positiva han posibilitado la indagación de los problemas de escenificación más allá de los marcos disciplinares académicos, así como la circulación del conocimiento resultante entre los miembros del equipo, docentes y profesionales que ha colaborado en su realización. De esta forma, a la vez que se desarrolla el proceso de concreción de la escena en tanto que objeto artístico, éste participa del mismo proceso de investigación que lo construye como teoría y práctica teatral, inscribiendo las huellas de este trabajo en la propuesta escénica.

Como resultado de este enfoque interdisciplinar, los estudiantes han tenido la oportunidad de desarrollar los diferentes requerimientos de la puesta en escena como si de un único proceso de escritura se tratara, reuniendo en el mismo texto escénico el tratamiento del material lingüístico con otros materiales expresivos (espacio, luz, sonido, objetos), inscribiendo todo ello en un proyecto de gestión y producción acorde con los objetivos y procesos inicialmente acordados, los cuales constituyen el horizonte de la evaluación.

Finalmente, la investigación performativa ha privilegiado la atención a los procesos de creación y de investigación frente a los productos. La denominación “prácticas escénicas”, se confronta a la tradicional de “artes escénicas”, para incidir precisamente en este carácter procesual que renuncia a la teleología del producto a realizar, para centrarse en el desarrollo del proyecto de aprendizaje como medio de construcción de conocimiento a través de la búsqueda de sentido en la propia práctica. Esta búsqueda de sentido cuestiona los contextos de aprendizaje, se apoya en la colaboración y en la comunicación con otros participantes y se desarrolla en una expectativa de evaluación que no se limita al juicio del docente, sino que apunta hacia la necesidad de elaboración de argumentos y estrategias de comunicación que desbordan el marco universitario e institucional como único horizonte de evaluación. En este sentido, la cuestión de la visibilidad de la mujer en el campo científico ha servido de hilo conductor de todo el proyecto escénico, poniendo el énfasis en las determinaciones sociales, culturales, éticas y políticas que condicionan los “actos de ver”, una práctica social interrogada por una práctica artística, el teatro, en tanto que lugar de la mirada.

De esta forma el objeto artístico se transforma en una práctica, en una experiencia vivida de investigación y de creación artística que crea comunidades de discurso. Una forma particular de hablar del teatro y la teatralidad, desde el teatro mismo.

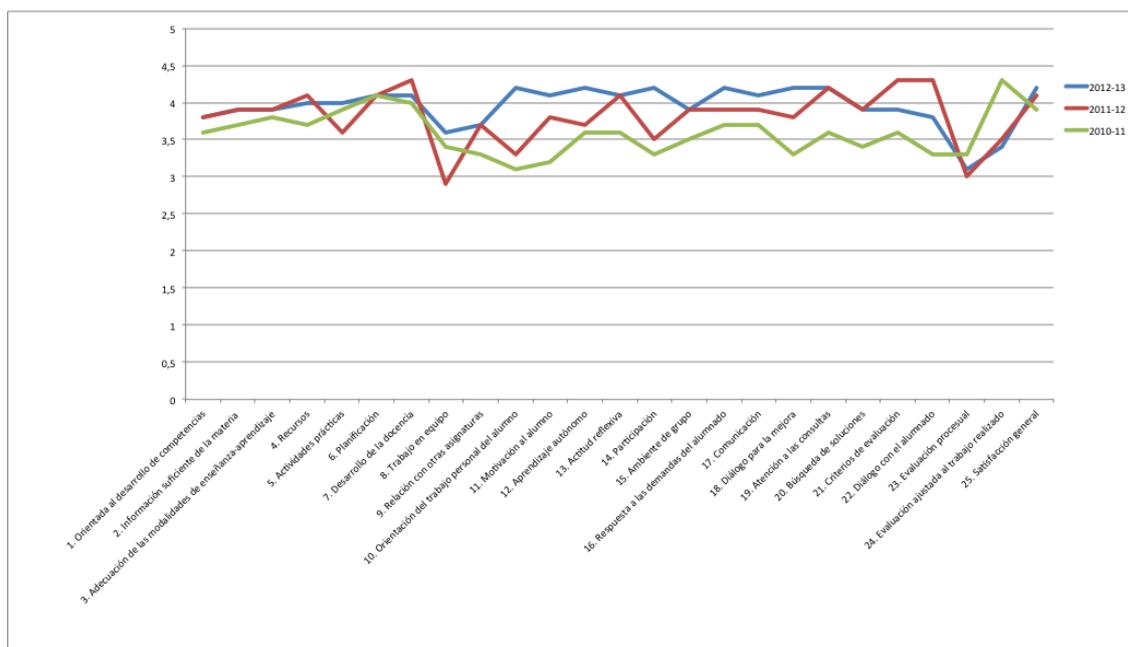
#### **4.4. Evaluación**

Por lo que se refiere a la percepción del alumnado acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y comparando la encuesta de satisfacción de los estudiantes correspondiente al curso en el que se implementó la experiencia de innovación educativa (2012-13), con los dos cursos anteriores (2010-11; 2011-12) y con la media del resto de postgrados de la UPV/EHU de ese año, cabe destacar que los resultados globales se sitúan por encima de los años precedentes, tanto en lo referente a la autoevaluación del alumnado, como a la opinión sobre la docencia y satisfacción con la experiencia de innovación.

Por lo que respecta a la autoevaluación del alumnado, tanto en lo referente a la implicación personal como a la participación en el proyecto colectivo, aunque las diferencias con el curso anterior no es acusada, mejora la percepción del tiempo dedicado a la materia y la contribución personal al desarrollo de la misma, lo que redundará en una percepción positiva de la participación activa y de la dedicación al logro de los objetivos compartidos propuestos (3,8 frente al 3,7 y 3,6 de los años anteriores).

En lo referente a la valoración de los estudiantes acerca de la docencia, la satisfacción general también se encuentra por encima de los cursos anteriores (4,2 frente a 4,1 y 3,9 de los años anteriores y media de la UPV/EHU).

En la gráfica adjunta se muestra un detalle comparado de los apartados evaluados (Figura 1).



**Figura 1:** Encuesta de opinión del alumnado sobre docencia (Cursos 2010-11, 2011-12 y 2012-13)

Por lo que se refiere a la planificación de la docencia se muestra una ligera mejora en la percepción respecto de los cursos anteriores, si bien la mejora es sustantiva y supera a la media universitaria en lo referente a las actividades prácticas propuestas por los docentes.

Pero resulta especialmente significativa la valoración de la metodología empleada, en el sentido de que los estudiantes aprecian que favorece el trabajo en equipo y muy especialmente el hecho de que los docentes orientan el trabajo personal del alumnado tanto en el aula, como fuera de ella, con un punto de diferencia sobre los cursos anteriores (4,2 sobre 5, frente a 3,3 y 3,1 respectivamente) y medio punto sobre la media de los postgrados de la UPV/EHU (3,7).

Así mismo, la metodología empleada es valorada positivamente como un factor de motivación para que el alumnado se interese por su propio proceso de aprendizaje (4,1 frente a 3,8 y 3,2 de los cursos anteriores y medio punto sobre la media de la UPV/EHU), posibilitando además la diversidad de actividades orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo del alumno –búsqueda de recursos y fuentes de información alternativas, interdependencia positiva y trabajo cooperativo-, con valoraciones de más de medio punto (4,2) sobre los cursos anteriores (3,7 y 3,6 respectivamente) y la media de la UPV/EHU (3,7).

Similares apreciaciones reflejan los estudiantes en relación con el impulso del pensamiento reflexivo (4,1 frente al 3,7 de la media de los postgrados de la UPV/EHU) y el estímulo a la participación (4,2 frente al 3,5 y 3,3 de los cursos anteriores y medio punto sobre la media de los postgrados universitarios).

La valoración global del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje también ha mejorado en relación con los cursos anteriores (4,1 frente a 4,0 y 3,5 respectivamente).

Finalmente, por lo que respecta a la evaluación la desviación media de las opiniones expresadas por los estudiantes ha sido superior a la de las evaluaciones anteriores, en especial en relación con cuestiones relativas a la realización de sesiones de auto y coevaluación procesual, lo que ha motivado vivas polémicas y apreciaciones dispares motivadas, en términos generales, por la falta de experiencia previa del alumnado acerca de este tipo de evaluación. También suscitó un grado variable de discrepancia la atención preferente a los procesos frente a los resultados en la rúbrica de evaluación, cuestión ésta que si

bien había sido previamente informada, resultaba novedosa para una parte significativa del alumnado. Así mismo, el hecho de que los procesos de creación hayan sido objeto de constante deliberación y búsqueda de consenso a través de los mejores argumentos, en detrimento de las competencias específicamente disciplinares, no ha sido positivamente valorado, en especial por quienes vieron modificadas sus propuestas más allá de las expectativas iniciales, lo que también ha provocado discrepancias significativas con la valoración del modo en que se han conducido los procesos creativos.

## 5. Conclusiones

Todo ello apunta hacia una serie de consideraciones para el debate y mejora de la experiencia de innovación educativa.

A este respecto, parece conveniente implementar las prácticas escénicas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de indagar nuevas formas y estrategias de conocimiento interdisciplinar, favoreciendo el diálogo entre arte, ciencia y sociedad. Su implementación también parece redundar en la mejora de competencias transversales como la comunicación y el trabajo en equipo y cooperativo como facilitadores de la autonomía y del aprendizaje a lo largo de la vida. Así mismo, la experiencia ha contribuido al cuestionamiento de la perspectiva de género implicada en las prácticas científicas, así como en las escénicas y pedagógicas.

Redundando en lo anterior, también parece necesario impulsar el desarrollo de herramientas y procedimientos de investigación-acción o investigación en artes con el objetivo de que sean los mismos participantes en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje quienes planteen cooperativamente y en equipo cuestiones significativas acerca del modo en que se han institucionalizado las prácticas escénicas, incluida la propia academia, con el fin de contribuir a su transformación e implicación en problemas concernientes a la vida de los participantes y de la sociedad en general (cohesión social, atención a la diversidad, perspectiva de género).

A la vista de los resultados de la encuesta de opinión del alumnado, parece conveniente continuar con el proceso de implementación de procedimientos de aprendizaje cooperativo e interdependencia positiva, con el fin de favorecer el aprendizaje autónomo y significativo de los alumnos.

Finalmente, también parece conveniente dedicar mayor esfuerzo a informar y atender cuestiones referidas al desarrollo curricular de los procesos de creación escénica en un marco cooperativo de aprendizaje, con el fin de favorecer la participación y responsabilidad en los mismos, así como la asunción de los términos acordados en el contrato de aprendizaje.

La experiencia ha posibilitado la participación de alumnos, practicantes y docentes de diferentes áreas de conocimiento en un proyecto colaborativo en el que se hallaban implicadas, en igualdad de condiciones, las diferentes disciplinas escénicas en torno a la investigación de un mismo objeto interdisciplinar, cuya particularidad reside en la problematización de los procesos creativos en torno a cuestiones que son pertinentes para el campo artístico.

El proceso de aprendizaje cooperativo y de investigación-acción ha posibilitado también la toma de conciencia acerca de las diferentes dimensiones del trabajo en equipo y de la interdependencia positiva en el proceso de desarrollo del proyecto escénico. El trabajo cooperativo implica una dimensión eminentemente comunicativa en el proceso de creación y asegura su relevancia para la identificación y resolución de problemas en los momentos críticos de este proceso. Posibilita también, la formación de comunidades de discurso en las que la práctica artística y la práctica social se hallan íntimamente comprometidas, interrogándose mutuamente hasta el punto de que mediante el teatro se desarrolla un diálogo entre el arte y la vida.

Finalmente, la metodología activa de aprendizaje basado en proyectos ha posibilitado el desarrollo de competencias en técnicas y procedimientos de investigación artística, proporcionando a los participantes herramientas y criterios de valoración para el diseño y realización de los respectivos trabajos de fin de máster.

Los procesos de construcción y de orientación del sentido en las prácticas escénicas contemporáneas, herederas del “giro estético” operado en los años 60 (Fluxus, Living Theatre, Expanded Cinema, Performance Art), han puesto especial atención en el modo en que éstas prácticas refutan la convención escénica clásica y confrontan las estrategias discursivas y el régimen espacial, temporal y actoral característicos de la escena moderna. Se aprecia así, cómo ciertas prácticas artísticas abren espacios de participación y de disenso, movilizan una nueva mirada, a través de la cual se interpela, junto con el dispositivo escénico, la competencia y la capacidad interpretativa del espectador, generando nuevas formas de comunicación y de experiencia artística.

La investigación en artes es relevante tanto para el propio campo de las prácticas artísticas, como para la educación artística y la formación de docentes e investigadores, debido a que abre vías de acceso para la crítica de los procesos creativos.

Desde esta perspectiva, el conocimiento al que aspira la investigación en artes escénicas busca cuestionar el privilegio de la autoría y de la autoridad de la escena poniendo en pie de igualdad el trabajo interpretativo de quien actúa y de quien observa, para sumir ese trabajo en una intensa intertextualidad. Si el campo de esta investigación en artes son las prácticas escénicas su objeto es la mirada, entendida como una estrategia destinada a la vez a desbordar el reparto social de lo sensible, entre creadores y espectadores, y a movilizar la competencia del espectador y su encuentro con otros espectadores. En este sentido, una comunidad emancipada es una comunidad de espectadores y de intérpretes inscrita en la semiosis permanente de la vida social.

La investigación en artes cuestiona las fronteras disciplinares que delimitan tanto las prácticas artísticas, como los marcos de acción de sus practicantes, al mismo tiempo que interroga las asunciones no reflexionadas acerca de las condiciones ontológicas, epistémicas y metodológicas a través de las cuales se relaciona y construye su objeto de conocimiento.

El debate se centra, en definitiva, en la pertinencia de la investigación artística o performativa para la docencia y el aprendizaje de las prácticas escénicas y en el modo en que este planteamiento interdisciplinar desborda las rígidas demarcaciones disciplinares y la desigual atribución de competencias a los diferentes participantes en los procesos de creación escénica.

## Referencias

- [1] Ayas, K., Zeniuk, N. (2001) Project-Based Learning: Building Communities of Reflective Practitioners. *Management Learning*, 2001(32), pp. 61-76.
- [2] Bal, M. (2003) Esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales. *Revista de Estudios Visuales*, 2, pp. 11-49.
- [3] Bal, M. (2009) *Conceptos viajeros en las humanidades*. CENDEAC, Murcia.
- [4] Biggs, M., Karlsson, H. (Eds.) (2011) *The Routledge Companion to Research in the Arts*. Routledge, New York.
- [5] Boggino, N. A. (2007) *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa: orientaciones prácticas y experiencias*. Editorial Trillas, Sevilla.
- [6] Borgdorff, H. (2009) *Artistic Research within the Fields of Science*. Sesuous Knowledge Series, Bergen, p. 30.

- [7] Bramford, A. (2005) *The impact of the arts in education: A global perspective on research*. Unesco, Lisbon.
- [8] Brea, J. L. (coord.) (2005) *Informe del Grupo Arte y Visualidad. Comisión de Humanidades*. FECYT, Madrid.
- [9] Bresler, L. (Ed.) (2007) *International handbook of research in arts education*. Springer, Dordrecht.
- [10] Deleuze, G. (1992) ¿Qué es un dispositivo? En: BALBIER, E. et al. *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa, Barcelona.
- [11] Denzin, N. K. (1997) Ethnographic Poetics and Narratives of the Self. En: *Interpretative Ethnography*. Sage, London.
- [12] Dewey, J. (1949) *El arte como experiencia*. Fondo de Cultura Económica, México.
- [13] Fabbri, P. (2000) *El giro semiótico*. Gedisa, Barcelona.
- [14] Foucault, M. (1987) *La arqueología del saber*. SXXI, México.
- [15] Giménez, C. (2011) ¿Qué, cómo y para qué investigar en danza? En: VVAA, *La investigación en danza en España*. Ed. Mahali, Valencia, p. 15.
- [16] Hernández, F. (Coord.) (1998) *Llibre blanc de la recerca de la Facultat de Belles Arts*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona.
- [17] Hernández, F. (2006) Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En Gómez Muntané, M. C., Hernández Hernández, F., Pérez López, H. *Bases para un debate sobre investigación científica* (pp. 9-49). Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- [18] Landowski, E. (1999) La mirada implicada. *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento*, 186, pp. 37-56.
- [19] Markham, T. (2003) *Project based learning handbook: a guide to standards-focused Project based learning for middle and high school teachers*. Buck Institute for Education, California.
- [20] McMaster University (2001) *Problem-Based Learning*. Consultado el 20/02/2012, en <http://www.chemeng.mcmaster.ca/pbl/pbl.htm>
- [21] Osborne, P. (2005) *El arte más allá de la estética. Ensayos filosóficos sobre arte contemporáneo*. Ad Litteram, Murcia.
- [22] Ouellet, P. (2004) *Semiótica y estética. La mirada del otro*. Relatorías, Universidad Autónoma de Puebla, México, p. 7.
- [23] Pardo, J. L. (2011) Crear de la nada. En: J. L. Pardo *Estética de lo peor* (pp. 17-40). Pasos Perdidos, Madrid.
- [24] Pavis, P. (1998) *Teatro contemporáneo: imágenes y voces*. Ed. LOM, Santiago de Chile, p. 18.
- [25] Rancière, J. (2010) *El espectador emancipado*. Ediciones Ellago, Castellón, p. 67.
- [26] Scarbrough, H., Bresnen, M., Edelman, L. F., Laurent, S., Newell, S., Swan, J. (2004) The processes of Project-based Learning. An Exploratory Study. *Management Learning*, 35(4), pp. 491-506.
- [27] Sullivan, G. (2004) *Art Practice as Research Inquiry in the Visual Arts*. Teachers College, Columbia University, New York.
- [28] Van Manem, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books, Barcelona, pp. 13-44.
- [29] Vidiella, J. (2005) ¿Posiciones desubicadas?, ¿Espacios deslocalizados? *Geografías de la performance*.

Museo de Arte Contemporáneo, Barcelona.

- [30] VVAA (2005) *Position Papers on Practice-Based Research*. Research Questions: Readings for a Symposium on research in-and-through art and design practice, Dublin.
- [31] VVAA (2011) *En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica*. MACBA, Barcelona.
- [32] Wells, G. (Dir.) (2003) *Acción, conversación y texto: aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*. MCEP, Sevilla.