

Investigación teatral en educación superior: rutas, retos, retornos

Theatre research in higher education: routes, challenges, returns

Manuel F. Vieites¹

UNIVERSIDAD DE VIGO. ESPAÑA, FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

 <https://orcid.org/0000-0002-3000-0277>

Resumen. El presente artículo² presenta una aproximación al campo de confluencia entre investigación y teatro, considerado desde la perspectiva de la educación superior y asumiendo una posición sociocrítica en relación con procedimientos en la generación del conocimiento y sus usos y transferencias. Para ello, se parte de un análisis preliminar de conceptos centrales al territorio explorado, que, complementado con una revisión de literatura pertinente, nos permita señalar líneas de trabajo, resultados y beneficios que pudieran aportar en los ámbitos de la docencia, el aprendizaje o la creación.

Palabras clave. Arte dramático, Investigación básica, Investigación aplicada, Investigación-acción, Cuasi experimento, Pedagogía crítica.

Abstract. This paper presents an approach to the field where theatre and research meet, considered from an educational perspective and a socio-critical position in relation to procedures in knowledge generation, its uses and transferability. Accordingly, we start with a critical review on central concepts to the field, which, complemented by a review of relevant literature, will allow us to analyze some lines of work, outcomes and benefits that could derive in the areas of teaching, learning or creation.

Keywords. Dramatic Art, Basic Research, Applied Research, Action-Research, Quasi-Experiment, Critical Pedagogy.

Introducción y presupuestos

Cuando se considera la investigación como quehacer, además de precisar el alcance del concepto, cabe formular preguntas en relación con qué, cuándo, cómo, por qué o para qué investigar. También cabe preguntar por quién y dónde, lo que implica precisar sujetos en tal quehacer, con sus circunstancias, intereses, necesidades o expectativas, y el contexto en el que se produce, sin perder de vista la perspectiva institucional de la que los sujetos puedan depender. En nuestro caso, situados en España, y en una escuela superior de arte dramático en cuanto marco privilegiado para tal quehacer³, esta perspectiva resulta fundamental en la medida que la

¹ Licenciado en Filología y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, fue director y profesor de la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia entre julio de 2005, año de su creación, y junio de 2021, en que se jubila. También fue profesor asociado de la Universidad de Vigo en la Facultad de Educación y Trabajo Social, institución con la que sigue colaborando en estudios de postgrado. Es director de la *Revista ADE/Teatro*, editada por la Asociación de Directores de Escena de España. Mail: mvieites@uvigo.es

² Elaborado a partir del Parlatorio “La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades”, celebrado en formato virtual en la Universidad Academia del Humanismo Cristiano un 12 de noviembre de 2021. Mi agradecimiento a la profesora Marisol Campillay Llanos por su amable invitación. <https://www.youtube.com/watch?v=y13ickcEAD4&t=588s>

³ La investigación teatral se puede y debe hacer en otras instituciones, organismos, entidades y ámbitos académicos, como pueden ser, en este último caso, facultades de filología, antropología, sociología o ciencias de la educación, la comunicación, la salud o la conducta. Con todo, en una facultad o escuela de teatro esa investigación tiene rasgos específicos en cuanto se ocupa del saber y del hacer teatral en su concreción escénica, entendiendo, en este caso, por escena no tanto un escenario social sino un marco para la expresión, la creación, la comunicación y la recepción artística.

legislación aplicable, la general y la específica, determina con precisión el alcance de la investigación en educación superior y otras cuestiones relevantes.

En primer lugar, y siguiendo la pauta para toda la educación superior, la norma aplicable a dichas escuelas⁴ señala que estas “fomentarán programas de investigación científica y técnica propios de esta disciplina [arte dramático], para contribuir a la generación y difusión del conocimiento y a la innovación en dicho ámbito”. También indica que “las Administraciones educativas establecerán los mecanismos adecuados para 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” (48468). En segundo lugar, la misma norma, a la hora de definir el perfil profesional de la persona titulada en arte dramático, establece que se trata de un profesional que, además de artista creador, pensador y comunicador, estará “capacitado para el ejercicio de la investigación y de la docencia” (48475). La norma define, entonces, tal investigación como científica, establece responsabilidades precisas en su fomento y señala una responsabilidad formativa triple, con la posibilidad de generar relaciones entre creación, investigación y docencia, sin olvidar la importancia de la innovación, en consonancia con la tríada investigación, desarrollo e innovación (I+D+i).

Además de que la norma, en su brevedad, contiene preguntas implícitas y señala líneas de acción que se han de explicitar (la cuestión de la transferencia del conocimiento, por ejemplo), que demandan operar con objetos y centrarlos, en su interpretación y concreción no cabe perder de vista el objetivo principal de nuestro quehacer investigador, el teatro o lo teatral, un término que no siempre se usa de forma unívoca, sino que alumbra polisemias, a veces inadecuadas. En España es habitual que diciendo teatro estemos diciendo literatura dramática y, por ello, podríamos encontrar artículos publicados en revistas de impacto que analicen el “teatro” de un determinado autor, aunque este en ningún caso haya realizado contribución alguna al campo teatral. Esa polisemia es la misma que hace que el libro de Elam, *The semiotics of theatre and drama*, se traduzca al italiano como *Semiotica del teatro*, y allí donde su autor identifica dos objetos, la traducción del título considera uno.

En consecuencia, antes de avanzar en el análisis de rutas, retos y retornos, es necesario precisar el significado de los conceptos, pues pueden referir, debido a un mal uso del lenguaje, realidades muy diversas y por ello una parte de este trabajo se dedica a considerar, con el rigor y la precisión de que seamos capaces, algunos términos centrales en el quehacer aludido, pues como docentes e investigadores tenemos responsabilidades en la corrección de usos inadecuados de términos y conceptos. Como recordaba Trilla con relación a la pedagogía, “el grado de univocidad en el lenguaje propio de una disciplina constituye una prueba o, al menos, un indicador importante del nivel de científicidad de la misma” (8). Y no se trata de precisar tan solo lo que se deba entender por teatro, sino también lo que podemos entender por investigación, en toda su diversidad de concepciones y manifestaciones, o por docente y docencia.

Al imaginar rutas y retos, y los retornos más deseables, se ha de intentar poner énfasis en aquello que resulte substantivo en un centro educativo cuando la misión del mismo obliga a formar en creación, investigación y docencia, sumando innovación, y aún más si apostamos por una perspectiva sociocrítica, lejos de la tentación instrumental y bancaria cada vez más dominante, lo que implica recordar ideas substantivas de Gramsci, Freire o Habermas, y reclamar y desarrollar entonces una pedagogía crítica. Esto puede resultar especialmente difícil en un campo tan mediatizado por la búsqueda compulsiva de un determinado tipo de éxito, a la que tantas veces se suman, con idéntica furia y fruición, profesorado y alumnado, incluso

⁴ Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo. *Boletín Oficial del Estado* del 5 de junio de 2010. Recuperado de <https://bit.ly/3MeGz2m>

algunas instituciones educativas. La Tabla 1 muestra algunos conceptos clave que pueden generar entre sí interesantes interacciones para promover aquella pedagogía de la autonomía que reclamaba Freire en sus últimos escritos.

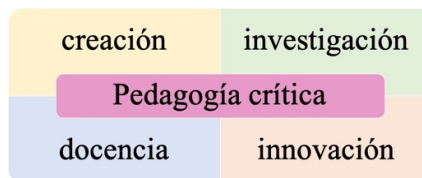


Tabla 1. Elaboración propia.

Todo lo anterior implica una mirada y una posición en nuestra función como docentes e investigadores, pero también en relación con el objeto y el quehacer, y en la defensa de la ciencia como un modo de construir un conocimiento que parte de la observación y la experimentación, lo que implica un hacer, muy vinculado, por cierto, al mejor teatro y en el que la actitud científica aporta mucho más de lo que esperamos⁵. Cuando Popper señalaba que “el método de la ciencia consiste en aprender sistemáticamente de nuestros errores” (89), para lo que reclamaba atreverse a cometerlos “proponiendo arbitrariamente teorías nuevas” (89) para luego buscar “sistemáticamente los errores [...] mediante la discusión crítica y el examen crítico de nuestras ideas” (89), en buena medida estaba invocando el método seguido en lo que en la década de 1960 se denominaba “teatro experimental”. En efecto, este estaba muy marcado por la manipulación consciente de variables tradicionales o la consideración de otras nuevas, que en aquellos momentos incluso resultaban extrañas y ajenas al arte teatral. La Ilustración 2 muestra un diseño para *Kordian*, espectáculo dirigido por Grotowski en 1962 con el Teatr 13 Rzędów (Teatro de las 13 filas), en el que la manipulación de una variable (espacio y posición del espectador) implica que otras variables tomen un nuevo valor y se reconfiguren por completo la gramática y la pragmática del espectáculo (ver Ilustración 2).

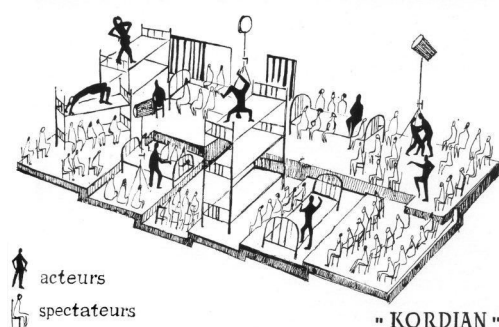


Ilustración 1. Plano general de *Kordian* (Grotowski 127).

De igual modo, y al hablar de ciencia (como nos exige la legislación), renunciamos a ciertos presupuestos reduccionistas que habitualmente se esgrimen al vincular arte e investigación para presentar esa relación como algo inefable, inaprensible, único, etéreo, alejado de cualquier marco común para la investigación y que quiere reclamar formas “alternativas” de entenderla accesibles solo para practicantes y *connaisseurs*. Este acercamiento supone una posición sesgada e incluso limitada, que invoca privilegios y una especie de exclusividad o superioridad mal justificada y menos aún justificable. En un texto esclarecedor, Feynman comenta su diálogo con un colega artista que le negaba al ser científico cualquier

⁵ En esa dirección es interesante considerar la propuesta de Brecht de 1937 para lo que denominó “La Sociedad Diderot”, ideación de un grupo de investigación sobre teatro científico.

posibilidad de contemplar una flor y admirar su belleza –el acceso estético, en suma, al objeto flor–. Decía:

First of all, the beauty that he sees is available to other people and to me too, I believe, although I may not be quite as refined aesthetically as he is; but I can appreciate the beauty of a flower. At the same time, I see much more about the flower than he sees. I can imagine the cells in there, the complicated actions inside, which also have a beauty. I mean it's not just beauty at this dimension of one centimeter, there's also beauty at smaller dimensions, the inner structure. Also the processes, the fact that the colors in the flower evolved in order to attract insects to pollinate it is interesting -it means that insects can see the color (2)⁶.

Ese afán de diferenciación se deja sentir en las denominaciones elegidas para nombrar enfoques que se quieren presentar como diferenciales y que en realidad podrían ser simples transposiciones tomadas de otros dominios científicos, como ocurre con la investigación “performativa”⁷ o la investigación-creación. Con todo, el problema real con esos enfoques y métodos, muy deudores de la condición posmoderna y de su cuestionamiento del conocimiento científico, radica, en muchas ocasiones, en la existencia de una confusión deliberada entre narración subjetiva e investigación, ya que este último proceso implica un quehacer riguroso, objetivo y sistemático frente al primero que, con frecuencia, es simple parecer u opinión o relato de acontecimientos, más propio del paradigma “textualista”, siguiendo la sistematización paradigmática de Bunge (*Crisis* 49). Con todo, se hace necesario calibrar adecuadamente todos esos enfoques supuestamente “novedosos” en su genealogía, presupuestos, desarrollos y resultados, porque algunos contienen propuestas dignas de consideración. Ahora bien, en una institución académica, y considerando las responsabilidades señaladas en relación con la producción científica y la formación, determinados juegos retóricos pueden ser extremadamente negativos, pues no solo restan legitimidad a la institución y a sus áreas de conocimiento, sino que atentan también contra la autonomía personal y profesional de los formandos, desde unas capacidades parciales o no construidas, como la de investigar.

Partiendo de la complejidad del tema central de estudio, eso que pueda o deba ser la investigación teatral, en este artículo adelantamos algunos resultados, siempre provisionales, de una investigación en marcha en torno a la investigación teatral como disciplina científica, con desarrollos posibles en espacios diversos, que podrían ser desde una compañía de creación teatral a una facultad o escuela superior de teatro. En sintonía con el marco que se propone en el título, señalamos apenas algunos aspectos fundamentales en la consideración de sus

⁶ El volumen *The pleasure of finding things out*, editado por Jeffrey Robins y con prólogo de Freeman Dyson, recogía la transcripción de una entrevista que Feynman dio en 1981 para Horizon, programa de la BBC.

⁷ En la consideración de lo “performativo”, muy pocas veces se tiene en cuenta el uso que hace Chomsky del término en *Aspects of the theory of syntax* (1965), que indicaría una actuación, una realización, una ejecución o una acción, frente a “*competence*”, que indicaría conocimiento o capacidad en un nivel general. En esa perspectiva, y en sus propias realizaciones, la investigación “performativa” es una investigación *EN* la acción, que no siempre sigue los parámetros de la denominada investigación-acción o *action research*.

finalidades, desarrollo, funciones y aplicación en la educación superior. Para ello partimos de una revisión de la literatura y de nuestra propia experiencia docente e investigadora o la de otras personas que se afanan en estas y otras cuestiones tan relevantes.

Precisando términos y algunos problemas substantivos

Partimos de un sustantivo, *investigación*, que remite a un verbo, investigar, que denota acción; y de un adjetivo, *teatral*, que especifica o resalta un campo distintivo. En ambos casos la polisemia es la nota dominante, pero al juntarlos la diversidad aumenta aún más. Con relativa frecuencia, en programas de formación, en estudios de grado y posgrado, tras el sintagma “investigación teatral” se presenta una aproximación al estudio del texto dramático o a la historia de la literatura dramática. Por eso es importante definir los términos o, como nos recuerda Confucio en palabras de Cao Feng, rectificar los nombres para que estos designen la naturaleza de las cosas. Como decía Voltaire, “l'impropriété des termes est le défaut le plus commun dans les mauvais ouvrages” (170).

Además, hemos de considerar otras posibilidades no tanto para descartar ámbitos y objetos cuanto para tomar conciencia del alcance de nuestra elección, ya que no es lo mismo decir “investigación teatral” que “investigación escénica”, pues al referir al ámbito de la escena no solo invocamos otras artes escénicas (circo, danza, ópera...), sino todo lo que la escena implica como escenario social en el que se desarrolla un tipo de actuación más relacionado con lo dramático que con lo teatral, siendo drama acción y actuación, o presentación de la acción, como explican Burke o Goffman, lo que nos sitúa, más allá de la teatrología, en el territorio de una dramalogía, o logos del drama, todavía por construir.

Según el diccionario en línea de la Real Academia, investigar se vincula con diligencias para “descubrir algo” o “aumentar los conocimientos”. Se precisa que estas implican realizar “actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático”. También que estas diligencias pueden ser para resolver problemas y que abarcan los métodos que utilizamos en tal proceso. Entre sus sinónimos figuran vocablos como averiguar, indagar, inquirir, pesquisar, escudriñar o buscar. No hay entre ellos palabras como aprender o crear, pues son procesos diferentes, aunque se pueda aprender investigando y en la creación siempre aliente la búsqueda o la indagación, si bien muchos creadores invoquen la intuición como muestra de talento y genialidad (supuestos). Pero más allá del diccionario, que ya señala rasgos como rigor y sistematicidad, hemos de volver a la legislación citada o al hecho de que en tantos países los centros superiores se consideren espacios para la generación y transferencia de conocimiento, con lo que nos situamos en el ámbito de la producción científica, diferente de la artística.

Se ha de decir, como presupuesto de partida, que enseñar, investigar y crear son tres procesos diferentes que implican competencias, capacidades, habilidades y destrezas igualmente diferentes, y siempre por partida doble. De un lado, un saber sobre un campo de conocimiento determinado, con frecuencia acompañado de un saber hacer; del otro, un saber vinculado con esas tres actividades señaladas. Y así, si decimos repostería, como base y fundamento del saber enseñar, saber investigar o saber crear en ese campo, está un conocimiento sistemático de ese ámbito de la gastronomía.

Hablar de investigación científica implica señalar un tipo específico de conocimiento, el científico, diferente de otros tipos de saber, sean literario, religioso, artístico, común, filosófico o mítico. Bunge, ya en 1959, señalaba algunos de sus rasgos fundamentales partiendo de una ciencia fáctica, analítica y metódica que lo genera, siendo entonces especializado, claro y preciso (lo que implica buena definición de problemas y uso de lenguaje propio), comunicable y, por tanto, transferible, verificable, sistemático, explicativo, abierto y, entonces, provisional,

útil y predictivo⁸. Se trata de una ciencia fáctica, asentada en hechos, que puede desarrollarse por los derroteros de la investigación teórica (*basic research*) o la aplicada (*applied research*).

En tal perspectiva, y atendiendo a los resultados esperados de este quehacer, investigación no es sinónimo de creación, si bien en los últimos años se haya generado en numerosos países un movimiento que trata de equiparar ambas actividades. En alguna medida esta demanda está motivada por la necesidad de algunas personas de contar con un doctorado que permita el acceso a la docencia universitaria, pero alegando méritos de creación y no la tradicional memoria de investigación, lo que supone desenfocar un problema y generar otros⁹, obviando el más substantivo. En efecto, se desenfoca un problema y quedamos ante varios otros, que no se definen en sus términos reales.

Uno de ellos tiene que ver con el perfil que deba tener el profesorado en una escuela superior de artes y de si este ha de ser docente e investigador, docente y creador, o incluso docente, investigador y creador. Definir el problema en sus términos reales implica considerar que en la concreción del perfil aparece siempre la función docente, es decir, el profesional ha de serlo, en primer lugar, en la docencia, con todo lo que ello implica en cuanto a cualificación e incluso habilitación específica. Supone, además, tener presente que las universidades en España, y otros centros de educación superior, tienen encomendadas funciones relativas al fomento y el desarrollo de la investigación, por lo que el perfil del profesorado se ha de completar, necesariamente, con la función investigadora. Tales centros educativos no tienen encomendadas funciones en el ámbito de la creación artística, pero sí las tienen en relación con la formación de profesionales de la creación artística, con lo cual el profesorado, además de las dos funciones señaladas, también debiera tener conocimiento y experiencia contrastada en ese campo, pues la pregunta que genera esta última consideración es inevitable: ¿cómo enseñar dramaturgia sin haber escrito alguna pieza dramática o haber elaborado alguna dramaturgia? Señalada la importancia de la experiencia creadora en la conformación del perfil profesional del profesor en educación superior, como recordaba recientemente Pastor, o al menos en parte de las materias, tampoco podemos olvidar que una de las funciones del profesorado universitario es la formación de investigadores, con lo que su capacitación, competencia, desempeño y carrera investigadora debe ser contrastada.

Pero si en la definición del perfil son importantes esas dos funciones, la creadora y la investigadora, más lo es aún algo tan substantivo como la capacitación y la competencia para el desempeño docente, pues con demasiada frecuencia se asume que un creador, por el hecho de serlo, ya puede ejercer docencia, investigación y cuanto se le demande (o se le antoje), olvidando lo que nos enseña la sociología de las profesiones, en estudios de Philip Elliott o en artículos de Wilensky o de Sarramona, Noguera y Vera, sobre los trazos distintivos de una profesión, entre los que se señala una cualificación específica. Si hablamos de docencia debemos señalar una cualificación pedagógica y didáctica, lo que implica conocimiento especializado de un área de conocimiento y conocimiento especializado sobre su didáctica específica. No podemos olvidar que el “docente creador” tiene la función de enseñar el aprender a crear, con lo que los procesos de aprendizaje, en el saber y el saber hacer para crear, son fundamentales, muy lejos de las habituales narraciones de experiencias o anécdotas tras las que,

⁸ Rasgos que también definen tanto al docente como a su propia actividad. Hace años, en unas pruebas de acceso a una escuela de teatro, uno de los integrantes del Tribunal comentaba el ejercicio de una aspirante repitiendo sin cesar que no acababa de ver el ejercicio, sin argumentos más precisos y relacionados con el desarrollo del propio ejercicio, como si su evaluación estuviese condicionada por la visión o la recepción. La alumna, sabiendo que se la iba a suspender, le comentó: “puede que no lo vea porque necesite gafas”. El profesor, preso de su retórica vacua, no aprendió nada de aquella sabia e inesperada lección.

⁹ Autores como Borgdorff han presentado el debate en sus aspectos fundamentales. Otros, como Hernández, han intentado centrarlo en sus justos términos.

siguiendo a Hoyle, se oculta una desprofesionalización preocupante. Es habitual olvidar, en un injustificado frenesí supuestamente creativo, que el profesorado, con base en esa función docente que está en el centro de su desempeño profesional, además de contar con una carrera creadora y/o investigadora, también ha de contar con una formación pedagógica y didáctica, pues los méritos en creación o investigación no capacitan para el ejercicio de la docencia.

Son varios problemas que requieren soluciones diferentes. Pero debemos insistir en el hecho de que quienes pretendían, pretenden o pretendan obtener un doctorado alegando méritos de creación, también pretendían, pretenden y pretenderán justificar competencia, cualificación e incluso habilitación docente fiando en su experiencia creadora, y hay literatura al respecto. Ello, lo señalamos de nuevo, supone confundir de plano tres actividades muy diferentes que pueden estar interrelacionadas, ciertamente, pero esa interacción ni se genera de forma espontánea ni la cualificación y la competencia en unas son trasladables a las otras.

El problema se resolverá considerando cuál debe ser el perfil de los docentes en una institución superior a partir de la misión de tal institución, de sus funciones y objetivos y de su especialización formativa. En todo caso, como punto de partida se ha de partir necesariamente de un perfil educador, es decir, el profesional ha de tener competencias precisas para el ejercicio de la docencia, lo que implica una sólida formación pedagógica y didáctica, pues todo sujeto que desarrolle actividades educativas en un centro educativo ha de ser un profesional de la docencia, pues su función es promover, generar, facilitar o potenciar aprendizajes, y no replicar procesos de creación sin una orientación educativa. Con relativa frecuencia en España se invita a profesionales del mundo de la escena para hacerse cargo de un determinado taller de creación teatral en una escuela de teatro, y ese taller se convierte en un espacio en el que se reproduce el proceso de trabajo de una compañía profesional, con lo que el alumnado se limita a ensayar un espectáculo, pero hay una diferencia muy substantiva entre aprender y ensayar, por mucho que en los ensayos también se aprenda, de forma indirecta. Y eso que suele ocurrir con un taller también es habitual en otras materias, en la que el alumnado en lugar de aprender formas diferentes de desarrollar un proceso (construir un personaje), se limita a ensayar, lo que en ocasiones implica horas y horas en las que un grupo de alumnas y alumnos observa cómo otros ensayan, y viceversa. Una forma de negar aquel principio fundamental que formulara Kant en su *sapere aude* relativo a la autonomía de la persona, finalidad última de una educación sociocrítica. Y en esos casos, como señalaba Sarason, a mi modo de ver de forma equivocada, el docente se convierte en la estrella de su espectáculo (20)¹⁰.

Esa condición primera y substantiva, central e ineludible, se puede complementar con un perfil investigador y/o creador, si bien no debemos perder de vista las funciones que se espera desempeñen esas instituciones de educación superior, que fundamentalmente se orientan a la formación de profesionales en un determinado campo y a la generación y transferencia de conocimiento, y solo en casos excepcionales a una creación o producción que persiga otros objetivos que no sean formativos. La creación de espectáculos en una escuela de teatro tiene como finalidad formar en procesos y procedimientos propios de la praxis escénica, no crear compañías para la producción regular de espectáculos, si bien pueda haber excepciones motivadas por la necesidad de crear un marco para la realización de un *practicum* o para la transición a la vida activa de las personas graduadas, que se puede convertir en un magnífico espacio de investigación, experimentación e innovación, pero incluso así la vocación educadora no pasa a un segundo término, como se muestra en la trayectoria de “compañías de escuela”, con una experiencia notable, y podríamos citar a la Yale Repertory Theatre.

¹⁰ A pesar de algunos aspectos discutibles, el ensayo del profesor Sarason es realmente estimulante para repensar la función docente como acto de presentación en la escena académica.

Pero hay otros argumentos substantivos, pues cuando consideramos el planteo de quienes aspiran a un doctorado alegando méritos creativos, no podemos perder de vista, en ningún caso, la regulación de los estudios de doctorado, ni lo que implica el título de doctor. En España, la norma que regula tales estudios¹¹ establece que, en cuanto tercer ciclo de estudios universitarios oficiales estos conducen a “la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad” (13912), lo que implica aprender a investigar conociendo y practicando tipos, modelos o enfoques, así como técnicas de investigación. El mismo documento establece las competencias que ha de adquirir el doctorando, entre las que destaca la “comprensión sistemática de un campo de estudio” (13913), y los requisitos de la tesis doctoral, que “consistirá en un trabajo original de investigación” (13918), tomando como referencia en todo momento “el avance científico, tecnológico, social, artístico o cultural” (13913). Y si consideramos la cuestión del avance artístico, en lo que tenga de innovación, este se vincula con una experimentación que no cabe fiar a la intuición, la genialidad o las pruebas de ensayo y error, sino a una manipulación consciente de variables o de los elementos de significación con que se construye un espectáculo, como explica el profesor Hormigón. Y con Sykes volvemos a Feynman, cuando este decía que determinados ámbitos de estudio requieren mucha imaginación, pero también que él era “an ordinary person who studied hard”, recalando que “there are not miracle people” (141). No obstante, también insistía en la importancia de intentar ver el mundo desde otros puntos de vista, lo cual implica considerar nuevas formas de pensar las cosas y de relacionarlas, o de pensar cosas que no se han pensado en un contexto determinado. Lo que se considera genialidad sería, entonces, otra forma de recoger, calibrar y procesar información, y esos modos de proceder también pueden ser objeto de investigación en la elaboración de modelos de buenas prácticas.

Si la finalidad de un determinado plan de estudios consiste en formar personas con las competencias necesarias para crear, investigar y enseñar es lógico que los docentes hayan construido esas mismas capacidades, pero su condición de docentes su competencia pedagógica y didáctica debe ser tal que sean capaces de enseñar cómo aprender a aprender (en) la creación, (en) la investigación y (en) la docencia. Y esa es una asignatura pendiente en la que un doctorado en ciencias de la educación podría ser transcendental, puesto que el conocimiento sistemático de un campo se podría combinar con su didáctica específica, lo que implica todo un proyecto de vida académica e intelectual, que nunca acaba.

Señalando territorios y ámbitos

Para perfilar las relaciones entre teatro e investigación científica también habremos de concretar lo que entendemos por teatro, un término que en su etimología designa el lugar para mirar lo que ocurre en un espacio denominado escena, con lo que finalmente también sirve para designar lo que ahí ocurre, por lo que refiere tanto al lugar en el que se mira como a aquello que se mira. Y lo que se mira es, fundamentalmente, una representación de la acción. Si bien es habitual en el ámbito latino jugar con las sinonimias que el vocablo acumula, bueno será establecer que al hablar de teatro designamos eso que Grotowski definía como relación actor-espectador (13). Partiendo de esa reducción fenomenológica, podríamos ir de lo más particular a lo más general, lo que implicaría considerar y sumar todo aquello que el director polaco consideraba “superfluo” o bien seguir a Feynman en su idea de una realidad que se va desvelando y revelando a medida que se van retirando capas, yendo de lo general a lo particular.

¹¹ Real Decreto 99/2011, publicado en el *Boletín Oficial del Estado* a 10 de febrero de 2011. Recuperado de <https://bit.ly/3LIHvAE>

Entonces podremos considerar, por ejemplo, lo que hace el actor (interpretar, actuar, representar), lo que dice (y puede remitir a un texto, a una autora, a una época, a un estilo), lo que lo ilumina (tecnología escénica), lo que viste (indumentaria), el cartel que anuncia el espectáculo, el tipo de espectáculo, la directora que lo creo, la crítica en que se analiza, la persona que escribe la crítica y el medio en el que se publica, las personas que leen esa crítica y sus reacciones, el salario que percibe la actriz, la compañía en la que trabaja, la escuela en la que estudió, el currículo que cursó, el profesorado que tuvo o el teatro en que se produce la relación antes señalada, o los teatros de esa ciudad o comarca, con sus repertorios y modos de hacer. Son procesos de expresión, creación, comunicación, producción y recepción que, a su vez, se vinculan con otros procesos, y así la recepción crítica de espectáculos se vincula con los medios de comunicación de masas. De todo eso, y de mucho más cabría investigar, y todo se genera o se concreta a partir de ese espacio para ver que denominamos teatro y del que cabría también hablar en términos de arquitectura, urbanismo, usos o historia.

Entendemos, con MacKaye, como afirmaba en su ensayo de 1909, *The playhose and the play*, que el eje del sistema teatral es el teatro, en cuanto espacio en el que se desarrollan un determinado tipo de prácticas artísticas marcadas por la representación de la acción, y que se sitúa al centro de la esfera pública, o en su periferia, con todo lo que eso implica, en relación con los discursos artísticos históricamente configurados y sus posiciones, como explicaba el profesor Villegas. Tomar el edificio teatral como eje de un campo específico de investigación permite trazar múltiples áreas de trabajo en función de las prácticas sociales, culturales, económicas, políticas o artísticas implicadas, dando así cuenta de la amplitud, diversidad y complejidad del campo, y de la posibilidad de aplicar diferentes paradigmas de investigación, así como diversos tipos, métodos y estrategias. La investigación teatral muestra entonces una notabilísima heterogeneidad, que aumenta aún más al considerar otros modos de hacer en la escena, como pueden ser la presentación o la acción escénica (*performance* y *happening*, en inglés), y otros actos de naturaleza extracotidiana, según Schechner, pues la actuación cotidiana es objeto de otros estudios, como propone Luckmann.

Ciertamente esta cuestión del qué investigar se podría resolver considerando las diferentes áreas que integran el currículo en una escuela o facultad de teatro, pero corremos el riesgo de dejar fuera de foco algunas áreas substantivas que pueden no estar presentes en el currículo, como sería el caso de sociología del teatro, antropología del teatro o incluso teoría teatral o psicología del teatro, ausencias debidas a la fiebre instrumental y tecnológica que afirma la importancia de un hacer ajeno al saber y a un saber hacer el hacer en el hacer y desde el saber, con la conciencia del saber ser en el hacer y en el saber. Esa preponderancia del paradigma instrumental, asentado en un hacer mimético orientado a resultados y no a procesos, y aliado con un paradigma narrativo que busca generar discursos subjetivos que toman como centro el yo del artista y su exhibición (y venta), nos conduce de nuevo a una educación bancaria, ajena a la autonomía y la emancipación de la persona, y a los usos sociocríticos del conocimiento o del saber/hacer/ser artístico.

Por ello es bueno, a nuestro entender, partir del edificio teatral como centro del sistema, y reivindicar entonces la importancia de la mirada sistémica que hace tan poco defendía Bunge al señalar que “puesto que el mundo es un sistema, también debe serlo nuestro conocimiento de él” (*Crisis* 57), lo que nos puede dar una idea de la interconexión de causas y efectos, y una mirada informada a la causalidad. Porque la autonomía de la persona que investiga se ha de acompañar con determinadas necesidades colectivas, institucionales, sociales o incluso sistémicas, para que la investigación posea esa dimensión sociocrítica que resulta fundamental para la mejora permanente del sistema. Ello es aún más relevante en épocas de crisis en las que asoman todo tipo de disfunciones que afectan las prácticas artísticas y a sus sujetos. Tomar el edificio teatral como centro también implica considerar sus funciones socioculturales y

artísticas y sus vínculos con las comunidades, e informa de una tarea y de un quehacer colectivos con implicaciones políticas, puesto que la política refiere la ordenación de la polis. Una palabra, *política*, que con creciente frecuencia se recusa y rechaza en determinados círculos, como recordaba Eagleton, “I recently attended a literary conference which ended with a coast to the Enlightenment –a gesture which in San Francisco would not doubt have been regarded as a sick joke, but which happened to take place in Cape Town” (134).

En España, por ejemplo, se han hecho muy pocos estudios sobre la empleabilidad de las personas tituladas en arte dramático, o sobre los bancos de empleo reales y/o potenciales en referencia a la formación recibida. Tampoco se ha investigado el modelo de organización teatral dominante, la gestión de los teatros y auditorios, o las políticas culturales y teatrales y la situación del derecho constitucional de la ciudadanía en el acceso a la cultura, en su disfrute y creación, o el derecho de las personas a desempeñar una profesión de su elección y a recibir la formación necesaria para hacerlo. Y esas son cuestiones substantivas al ejercicio profesional, y al mantenimiento y pervivencia del propio sistema teatral, que no debieran ser ajenas a los espacios de formación. Esto traslada a las instituciones educativas y al profesorado determinadas responsabilidades en relación con qué investigar y cómo investigarlo.

Del mismo modo se han de considerar, en un centro educativo que se ocupa de la formación de creadores, investigadores y docentes, cuestiones fundamentales que a día de hoy siguen sin respuesta. Daré dos ejemplos. En la actualidad, en los estudios de interpretación seguimos sin contar con una teoría general, o una teoría unificada, en la medida que sea una síntesis comprensiva y compartida de todas las formulaciones que se han hecho en relación con lo que implica construir un personaje en la escena y en lo que tengan de común. Existen teorías, pero no una teoría, un conjunto de proposiciones que definan lo que implica la relación actriz-personaje y los modos en que se puede articular esa relación. En 1972, Kirby planteó una propuesta, abierta a diferentes concepciones, que no ha conocido desarrollos ulteriores. De igual modo, no se ha construido en todos estos años una didáctica de la interpretación que, al igual que ocurre en otras disciplinas de naturaleza diversa, analice con rigor qué aprender, cómo programarlo, cómo y cuándo aprenderlo, o qué, cómo y cuándo evaluar. Y donde decimos aprender podremos decir igualmente enseñar. El hecho de que en la actualidad la enseñanza de la interpretación se ocupe, en no pocos casos, de la realización de ensayos en aula y no del aprendizaje de sistemas y técnicas para interpretar, actuar y/o representar, es una muestra del escaso nivel de teorización que demanda la transformación urgente de una práctica docente anquilosada y a veces incluso estéril, y no será necesario insistir en el hecho de que los grandes maestros del campo, de Stanislavski a Chaikin, que por prácticos, fueron igualmente grandes teóricos.

Finalmente, no podemos dejar de analizar un tema especialmente candente, que afecta a los centros de educación superior y a su profesorado, relativo a certificaciones, producción científica, rankings y otras formas para medir, calibrar, valorar o dar cuenta de resultados. Con independencia de que esos procesos de *rating* académico tengan una orientación cuantitativa, realmente “bancaria”, sin espacio para lo verdaderamente cualitativo, las instituciones han de rendir cuentas y presentar resultados, más aún con la generalización de protocolos de gestión de calidad. Entre las cuentas y los resultados se suele situar en un lugar destacado la producción científica, que se mide de formas diversas, pero sobre todo en grupos de investigación, patentes, publicaciones, participación en redes, seminarios y congresos y otros parámetros. Por ahí suelen asomar tensiones permanentes en función de un perfil doble del profesorado, docente e investigador, en el que lo uno no siempre se compadece con lo otro, pero además, en la carrera profesional del profesorado, la importancia de los méritos de investigación, o la demanda permanente de producción científica a que se ven sometidos, implica que lo uno, y lo otro, se descompensen, o que lo uno se sitúe en segundo plano para privilegiar lo otro. Esta situación

da cuenta de una contradicción que, además, aumenta de forma exponencial cuando al perfil profesional se suma la creación, con lo que emerge un triplete en el que las tensiones pueden llegar a ser mayores, sobre todo pensando en que los méritos de creación no siempre son reconocidos en la carrera profesional de los docentes. Al mismo tiempo, en aquellos marcos en los que se promueve la carrera creadora del profesorado no es infrecuente que esto último sea lo relevante a costa de la docencia. Así, una persona puede centrarse, o puede verse obligado a desarrollar plenamente su perfil investigador (a causa del ranking) o creador, a costa del docente.

Ahora bien, como ya se dijo y volvemos a insistir, en la inmensa mayoría de las especialidades de estudio, el docente, para serlo, ha de tener competencias en diferentes campos. Para construir en el aula la materia “Cálculo de estructuras” en una carrera de ingeniería, sería interesante haber participado en algunos proyectos de obra civil, lo que implica conocer de primera mano ese ejercicio profesional, pero al mismo tiempo se debiera ser, además de un especialista, un investigador en esa área de conocimiento. Ello nos da una idea de las exigencias que cabe demandar en la docencia en educación superior. Si una persona se ocupa de la materia de “Crítica de espectáculos” en una escuela de teatro, bueno sería haber ejercido la crítica y no de forma ocasional, pero también ser especialista e investigador del campo, porque ambas condiciones inciden positivamente en su capacitación y cualificación. Con todo, el problema no queda resuelto porque falta considerar otra variable, en mi opinión la más importante.

Y es que una de las causas del problema que estamos abordando podría radicar en un perfil profesional que no se ajusta a la finalidad última de las instituciones educativas, que debiera ser la formación. En España, en una escuela de teatro se han de formar profesionales con competencias en creación, investigación y docencia, con lo que en el perfil del docente debería primar la capacidad de diseñar, implementar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje con los que el alumnado pueda construir competencias, capacidades y destrezas que le permitan, al final del recorrido formativo, iniciar su carrera profesional con la autonomía necesaria, sea en la creación, la docencia o la investigación, y con la capacidad para desarrollar la creación y/o la docencia con el apoyo de la investigación. Y en esta última demanda, implícita pero no explícita, tal vez podamos encontrar una línea de trabajo especialmente relevante.

En la elección y concreción de qué investigar tal vez cabría considerar que un docente debería investigar, también, la docencia como tal, puesto que cada docente debiera ser un especialista en la materia que construye con su alumnado y en su didáctica que, del mismo modo, construye en la práctica diaria y en la reflexión consiguiente. Para impartir docencia en interpretación un docente ha de ser un especialista en el campo, ser un investigador en el mismo, contar con una trayectoria profesional contrastada, pero ser también un especialista en didáctica de la interpretación y, más aún, en la investigación de esta didáctica específica, lo que se vincula con el saber enseñar y saber aprender, para saber enseñar a aprender. En esa dirección, las escuelas de teatro no solo han de ser referentes en producción científica vinculada con determinadas áreas de conocimiento propias de un conjunto de disciplinas vinculadas al campo teatral, sino también en las didácticas específicas que cada disciplina en cada área demanda para su óptimo desarrollo en el aula.

Considerando tipos y métodos

La diversidad de los territorios más arriba señalados ya muestra la necesidad de operar con diferentes tipos, métodos, técnicas y estrategias de investigación, más aún cuando en cada uno de ellos cabe construir marcos teóricos diferentes. Una lectura sosegada de manuales de investigación de uso común, como el que publicaron Hernández-Sampieri y Mendoza Torres,

mostrará que para cada uno de los enfoques, métodos o técnicas existe en el campo teatral un ámbito en el que cabe aplicarlos, y lo mismo cabe decir de un conocido trabajo de Miguel Martínez, o del manual de investigación cualitativa de Tójar Hurtado.

Hay, con todo, una cuestión previa ya avanzada, que tiene que ver con los usos del conocimiento y con los de la investigación, no tanto con el porqué del investigar sino con el para qué. Una cuestión que abordaba Habermas (*Ciencia*) en un trabajo de 1968, “Conocimiento e interés”, en el que presentaba tres paradigmas (instrumental/positivista, hermenéutico/interpretativo y crítico/sociocrítico) que han dado lugar a numerosas apropiaciones, en el mejor sentido de la palabra, en disciplinas diversas, aunque muy especialmente en las ciencias de la educación. Más recientemente, al albur de la condición posmoderna, y como extensión también de la pulsión hermenéutica, emerge un cuarto paradigma, en realidad un antiparadigma, que podría tener entre sus promotores a Feyerabend, con *Against method*, o a algunos militantes del posestructuralismo francés. Con este último paradigma también se podrían vincular nuevas visiones de la ciencia, como las denominadas ciencia posacadémica, ciencia posnormal y el Modo 2, que analizan Hessels y Van Lente o Jiménez-Bueno y Ramos, en sendos artículos. Cada uno de estos paradigmas tiene su finalidad: explicar, comprender, transformar, narrar. En esta encrucijada nos hemos de situar, sin maximalismos ni visiones excluyentes, más aún cuanto nuestro quehacer se enmarca en una institución educativa en la que se trata de construir tanto a la persona como al profesional, y su libertad de elección y decisión, lo que implica transitar unos y otros caminos sin prejuicios, pero con rigor.

Como en otras áreas de conocimiento, la naturaleza del problema nos dice mucho del tipo de investigación que hayamos de diseñar, pero también será necesario saber lo que queremos hacer con el problema: describirlo, explicarlo, comprenderlo, narrarlo, interpretarlo o proponer soluciones. Si bien todas esas operaciones señalan un curso lógico de pasos, deseable, en numerosas ocasiones los verbos dominantes son describir y narrar, lo que informa de usos y preferencias. En 2016 la Fundación AISGE presentaba un informe, *Estudio y diagnóstico sobre la situación sociolaboral de actores y bailarines en España*¹², del que se extraía un titular de impacto: “Solo el 8,17 % de los actores españoles pueden vivir de su profesión”. Si bien el título del documento informa con claridad sobre su finalidad: dar un diagnóstico, el estudio se queda en ese primer nivel, puramente descriptivo, sin entrar a analizar las causas que pueden provocar tal situación, como pudieran ser las muchas disfunciones del sistema teatral. En la misma dirección, la Sociedad General de Autores de España suele elaborar unos informes muy completos sobre consumo cultural en el que a veces se destaca el campo de las artes escénicas, indicando aumentos o disminuciones en parámetros diversos como la asistencia a funciones de teatro o la edad del espectador medio, pero sin analizar las causas, ni aventurar hipótesis de trabajo para incidir en las realidades descritas, lo cual tendría interés indudable en el diseño de políticas culturales o teatrales.

Por ahí aparece la cuestión de los usos del conocimiento que planteaba Habermas, lo que atañe finalmente al qué, cómo, cuándo, por qué y para qué investigar, en cuanto preguntas ante las cuales tomar decisiones, sea en el plano individual (sujeto), colectivo (grupo) o institucional (escuela). Y de las decisiones que se tomen derivarán tanto las líneas de trabajo que se aborden en los niveles individual, colectivo e institucional, como los tipos y métodos a implementar en cada caso. Bien es cierto que cada área de conocimiento, y en ellas cada disciplina, requiere unos tipos y métodos más que otros, si bien en todas es posible aplicar perspectivas teóricas, prácticas, comparadas, históricas o didácticas, por lo que la naturaleza del problema determinará las opciones. Y aunque hay áreas de conocimiento que derivan de

¹² Vid: <https://www.aisge.es/media/multimedia/ficheros/638.pdf>

otras áreas más generales (historia del teatro, teoría teatral, teoría dramática) que cuentan con una sólida cultura investigadora, de la que pueden tomar formas de hacer, otras deben construirla y desarrollarla (dirección escénica, interpretación, expresión oral...) si bien siempre cabe tomar y adaptar buenas prácticas desde otras áreas y disciplinas, con lo que la creación de redes de intercambio de literatura y experiencias puede ser tan útil como sugerente.

En el caso de la perspectiva práctica, centrada en el hacer o aplicada a la creación, son especialmente relevantes los estudios sobre los procesos de expresión, creación, comunicación, producción o recepción, que son propios de áreas como interpretación, dramaturgia, diseño escénico (escenografía, indumentaria, iluminación, caracterización) o dirección de escena, por señalar las especialidades de estudio más relevantes¹³. Una perspectiva práctica, no obstante, precisa de un acompañamiento teórico para poder desarrollarse porque todo hacer tiene un saber: un saber hacer el hacer desde el saber y en el hacer. En su interesante propuesta de una “dramaturgia de la recepción”, Sanchis Sinisterra aporta la fundamentación teórica de una forma de hacer en dramaturgia que implica la idea de que la persona que mira lo que ocurre en la escena es quien construye el significado en un proceso continuo de procesamiento de información que, incluso, comienza antes del acto teatral, lo cual exige una planificación del espectáculo en todas sus variables para lograr unos determinados resultados. Esto, a su vez, demanda una visión sistémica del mismo.

En esa exploración del hacer y el crear existen dos líneas de trabajo especialmente relevantes, tanto por los procedimientos que implica su desarrollo como por el modo cooperativo y colaborativo del mismo. Hablamos del cuasi experimento y de la investigación en la acción que, como intentaremos mostrar, se complementan y que, además, tienen un enorme potencial formativo porque también en ellas alienta una dimensión sistémica en el sentido de que se ha de operar de forma permanente con hipótesis de trabajo en relación con la manipulación de variables.

Cohen y Manion señalan que “el rasgo esencial de la investigación experimental es que el investigador deliberadamente controla y manipula las condiciones que determinan los hechos en los que está interesado” (243), y esa manipulación “consiste en hacer un cambio en el valor de una variable –llamada variable independiente– y observar el efecto de ese cambio en otra variable –llamada variable dependiente–” (243). Aunque se han de diferenciar los experimentos de los cuasi experimentos, pues estos últimos se dan en grupos que se conforman por medios diferentes a la selección aleatoria de sus integrantes, el procedimiento, ni siquiera en su dimensión más intuitiva, suele ser habitual en la sala de ensayos, incluso si es en ese nivel primario de prueba y error.

Un grupo de clase o de teatro es un grupo intacto y, en ese sentido, en nuestro campo normalmente se realizan cuasi experimentos, que también lo son porque las conclusiones no son extrapolables ni generalizables. En la creación de un espectáculo, de un personaje, de una iluminación, de un texto dramático, de una dramaturgia, de una caracterización, de un espacio, de una presentación o de una acción escénica, siempre se manipulan variables, sea de forma consciente, aleatoria o intuitiva. Se toman unos valores y no otros, y de su combinación obtenemos unos resultados. Cuando la dramaturgia se entiende como el diseño integral de un espectáculo, presentación o acción escénica, en su concreción se manipulan numerosas variables con las que se quieren conseguir determinados efectos, resultados, reacciones, incluso cuando en la conformación del elenco se decide que X hará de 1, y Z hará de 2. En esa selección y manipulación de variables se opera del mismo modo en que se trabaja en un laboratorio, y tal vez por eso algunas experiencias de renovación más relevantes del siglo XX se desarrollaron en estudios (Meyerhold), laboratorios (Grotowski) o *workshops* (Littlewood). La cuestión

¹³ No mencionamos la de pedagogía teatral pues es una especialidad que requiere un estudio específico.

transcendental consiste en construir y desarrollar modelos de buenas prácticas a partir de experiencias reales, sea desde la reflexión posfacto, sea desde una reflexión en el proceso a partir de enfoques como la investigación etnográfica, el estudio de caso o la historia de vida, siempre partiendo de un conocimiento suficiente de lo que es una investigación (cuasi) experimental, con sus premisas y fases y con su metodología de planificación, desarrollo y evaluación.

Los enfoques de la investigación-acción, o de la investigación en la acción, están en la base de muchas propuestas que se presentan como *performative research*, *arts-based research* o *research-creation*, siempre en el ámbito de una investigación asentada en la práctica o aplicada. La bibliografía disponible es especialmente relevante. Para partir de las fuentes primarias, los trabajos de Lewin, Kemmis o John Elliott siguen siendo de obligada lectura, en especial para tomar conciencia de que estamos ante un ciclo de trabajo en permanente reformulación que busca la resolución de problemas a partir de la probatura de posibilidades para su superación, alentando líneas de transformación, cambio y mejora. Ahora bien, siendo un enfoque asentado en la práctica, hay cuestiones fundamentales que lo condicionan, como un buen diagnóstico, la lectura de literatura pertinente, el dominio de metodologías y estrategias adecuadas, o de las herramientas de evaluación, con la habilidad para interpretar resultados. Aquí, de nuevo, la formación en investigación y la experiencia en procesos de investigación es fundamental, más aún cuando se han de desarrollar plenamente los principios colaborativos y cooperativos que informan el proceso para convertir el aula en una comunidad de aprendizaje en la que poner en marcha una comunicación dialógica y crítica, como apuntaban Flecha o Gómez Alonso. Siendo así, la investigación básica, comúnmente conocida como teórica, también resulta fundamental pues en la hora de aprender el hacer también se hace necesario saber los principios básicos de ese hacer, e incluso para saber construir ese saber.

Por todo eso, como se decía, ambos métodos tienen ese potencial formativo señalado y además invitan de forma permanente a la reflexión y el debate para analizar el desarrollo del plan previsto y considerar modificaciones que puedan ser necesarias para lograr objetivos. Ese potencial deriva de que en su diseño se precisa una visión sistémica del problema, como señalaba Bunge, “toda cosa concreta y toda idea es un sistema o un componente de un sistema” (*Crisis* 54), y tal ocurre con el espectáculo teatral.

Proponiendo prioridades

Zabala Vidiella señala que uno de los objetivos de cualquier buen profesional “consiste en ser cada vez más competente en su oficio” (11), algo que se consigue, o se construye, “mediante el conocimiento y la experiencia” (11), un conocimiento que proviene “de la investigación, de las experiencias de los otros y de modelos, ejemplos y propuestas” (11). Por su parte, Pérez Gómez, considerando la formación del docente como educador, indica cuatro grandes perspectivas: académica, técnica, práctica y crítica (398-429), que hemos de considerar como complementarias y no excluyentes, pues las situaciones de aula exigen roles y actuaciones muy diversas. Todas ellas tienen en común una de las ideas planteadas por Zabala Vidiella, la necesidad de ser competentes y de actualizar de forma permanente esa competencia, y por partida doble, es decir, en nuestro campo de conocimiento y en su didáctica.

Y en la construcción de esa competencia la investigación puede jugar un rol fundamental, especialmente en un centro educativo que, insistimos, también tiene como misión la formación de creadores que, a su vez, han de ser competentes para el ejercicio de la investigación y la docencia y, lo que es más importante, para vincular investigación, creación e innovación o docencia e innovación. Por eso en la hora de considerar las “rutas, retos y retornos” que planteamos en el título, hemos de prestar especial atención a lo que la

investigación educativa nos puede aportar. Partiendo del hecho de que en un centro educativo, como puede ser una escuela de teatro, conviven diferentes áreas de conocimiento y en ellas diferentes disciplinas, se abren posibilidades diversas, aunque cabe considerar cuatro grandes perspectivas en el desarrollo de ámbitos de trabajo para la investigación:

- *Sobre el saber*, lo que nos lleva a una perspectiva académica y a la construcción de conocimiento teórico.
- *Sobre el hacer*, lo que nos lleva a las perspectivas técnica y práctica, y a la construcción de modos de hacer asentados en una reflexión crítica que pueda generar modelos de “buenas prácticas”.
- *Sobre el ser*, lo que nos lleva a una perspectiva ética y deontológica, que debiera ser igualmente reflexiva y crítica.
- *Sobre el aprender y el enseñar*, lo que nos lleva a una perspectiva educativa.

Se abren así líneas diferentes de trabajo en las que se han de tomar decisiones y señalar opciones. Sobre las cuatro, partiendo de que se relacionan entre sí, entendemos que una de las prioridades, que incluye a las demás, es esa perspectiva educativa, vinculada tanto a la construcción de conocimiento en relación con el currículo –comprendido este en una perspectiva amplia– como en relación con las didácticas específicas implícitas en el mismo. Y en esa construcción tiene especial relevancia una investigación centrada en el desarrollo disciplinar y didáctico, en dos direcciones complementarias, ambas necesarias. En primer lugar, en torno a cada disciplina como ámbito diferenciado de conocimiento, como lo muestra la tabla 2.

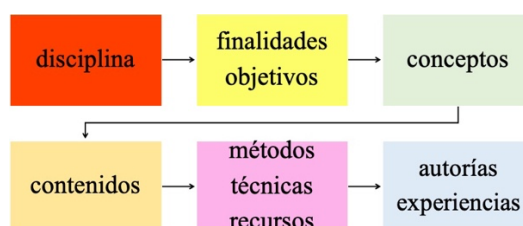


Tabla 2. Elaboración propia

Se trata de una aproximación sistemática a lo que resulta pertinente en una determinada disciplina, aunque podría comenzar por el área de conocimiento en la que se inscribe. El mapa conceptual y el mapa de contenidos se puede vincular con los autores y autoras más relevantes, e igualmente con experiencias destacables, del mismo modo que las finalidades y objetivos se han de considerar en relación con métodos, técnicas y recursos necesarios y/o disponibles. Su finalidad consiste en elaborar una cartografía de la disciplina en sus aspectos substantivos, condición necesaria para un abordaje sistemático de la misma.

En segundo lugar, y en un segundo plano de construcción derivado del anterior, se debieran considerar, con mayor profundidad y desarrollo, aspectos substantivos, como los que siguen, y que conducen a un conocimiento riguroso, contrastado y sistemático de una disciplina o un área de conocimiento, como antes se decía. Serían:

- *Teórico*. Para determinar los aspectos centrales de una determinada disciplina y su mapa conceptual a partir de la investigación básica o de lo que se conoce como teoría fundamentada.
- *Práctico*. Para conocer las realizaciones que son propias de una disciplina, es decir, el hacer que le resulta pertinente y diferencial, y que se concreta en una serie de

actividades específicas, lo que define una parte de aquello que enseñar, con precisión y rigor.

- *Metodológico*. Para determinar las formas de aprender el saber y el hacer, pero también el ser, lo que se concretará en el cómo enseñar y aprender y cómo y cuándo evaluar (sabiendo el porqué y el para qué de tales actividades). Aquí también se profundiza en la consideración de los métodos, las técnicas, las secuencias, las estrategias y los recursos.
- *Histórico*. Cabría aquí recuperar propuestas de diferentes autores, como Chervel, Julia, Escolano o Viñao, relativas al concepto de cultura escolar, que se manifiesta y concreta en una cultura científica, una cultura empírica y una cultura normativa. Esta tiene que ver con el desarrollo de la disciplina en una perspectiva escolar: en sus discursos, en sus prácticas, en sus normas y normativas, lo que permite hacer lecturas diacrónicas y sincrónicas y analizar así, por ejemplo, la historia de la formación en interpretación o la historia de la formación en expresión corporal.
- *Ético y deontológico*. Derivada de la importancia del aprender a ser, en los niveles personal y profesional, puesto que cada profesión tiene su propia deontología, su cultura, estén expresadas o no en forma de documentos. Un código en el que además de aspectos profesionales, como ejercer una profesión a partir de lo que se consideran buenas prácticas, también cabe considerar otras cuestiones como la Declaración Universal de los Derechos Humanos o una serie de valores que pueden estar en el ordenamiento constitucional de un país, como tolerancia, respeto, no discriminación, inclusión, igualdad, diversidad, en consonancia con una visión humanista de la existencia.
- *Profesional*. Para definir el campo y considerar los ámbitos en que una determinada profesión puede desarrollarse, y las demandas y exigencias de tal desarrollo, así como las actividades prácticas a realizar que se concretan en su perfil. En ocasiones puede implicar el desarrollo de nuevos bancos de trabajo y una ampliación del perfil, como puede ser el caso de la simulación dramática, aplicable en la formación en profesiones muy diversas (medicina, enfermería, abogacía...) o en procesos de mediación y resolución de conflictos.
- *Sistémico*. Para considerar, como proponía Bunge, las relaciones entre los componentes del sistema (*Crisis* 54). Resulta especialmente relevante considerar los sujetos en la creación teatral en sus relaciones (actriz/directora de escena), o las disciplinas del hacer teatral en sus interacciones (creación dramática/dramaturgia) y para relacionar igualmente todos los aspectos anteriores y ver, por ejemplo, cómo emerge la función de la dirección escénica a costa del primer actor/actriz, o la creciente importancia de la producción y la gestión, con todo lo que eso implica en el (re)equilibrio de fuerzas que operan en el campo teatral.
- *Comparado*. Porque se trata de un enfoque que permite leer realidades de una forma contrastiva, en perspectivas diversas: histórica, cultural, política, geográfica, lingüística, social, artística, estética. Su aplicación al campo de la construcción disciplinar puede ser especialmente sugerente y provocadora. En España sería interesante considerar, seguimos con los ejemplos, el desarrollo de la expresión corporal desde los estudios para la formación de maestros o profesorado de educación física, y su desarrollo en los estudios de arte dramático, y analizar entonces lo dicho en torno a sus culturas científicas (los discursos en cada caso), sus culturas empíricas (el desarrollo práctico) y sus culturas normativas (la legislación y, en ella, el currículo).

En una institución educativa, entendemos que una de las claves para su adecuado funcionamiento radica en contar con lo que Schön definía como profesional reflexivo y que Pérez Gómez describía en los siguientes términos:

El profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo (422).

Así volvemos a Freire y a su idea de una conciencia crítica, y a una educación orientada a la emancipación, capaz de desvelar la hegemonía y la dominación, como reclamaba Gramsci, o de potenciar la razón dialógica, como proponía Habermas (*Teoría*). Todo ello tiene especial relevancia en la formación de personas que en su ejercicio profesional (creador, investigador, docente) asumen un compromiso cívico y humanista con las realidades sociales, culturales y políticas en las que operan. La referencia a autores como los señalados no es un mero adorno discursivo; supone llamar la atención y proponer alternativas ante la deriva tecnológica, instrumental y bancaria de la educación teatral superior en muchas escuelas y países, en procesos miméticos de copia compulsiva de resultados para satisfacer las necesidades de la sociedad del espectáculo, en la domesticación y “domesticación” del consumo cultural, como denunciaron Leif o Santcovsky, y en la búsqueda de cualquier forma de éxito a cualquier precio.

Conclusiones: aventurando retos y retornos

Postular que una institución educativa destaque en investigación educativa es el primer paso para poder cumplir su misión, que es esencialmente formativa, y trazar una visión que implique mejora permanente de sus procesos y resultados, confirmando su compromiso cívico y social. La investigación educativa sobre las prácticas formativas que les son propias, y que las definen, es la gran asignatura pendiente de los centros de formación teatral. Por ello, con independencia de otras opciones y elecciones perfectamente legítimas, la construcción disciplinar y la construcción de las didácticas específicas, desde la investigación básica y aplicada, debería ser una prioridad. Por ahí aparecen retos trascendentales que también señalan retornos posibles, vinculados con la legitimación de las instituciones y el cumplimiento de las funciones encomendadas, aunque desde la autonomía para señalar las metas más pertinentes. Aunque esos retornos posibles de una investigación disciplinar, pedagógica y didáctica se dejarán sentir más directamente en el nivel de las actividades de aula y de sus resultados, también lo harán en la construcción de las competencias vinculadas al perfil profesional de las personas egresadas, lo cual resulta más relevante todavía.

Como señalamos en otro lugar (Vieites, *El teatro* 652), se abre así una verdadera línea de investigación, en la que cada punto que la conforma supone un problema a resolver, y que puede llegar a ser una marca distintiva de las escuelas de teatro en la educación superior desde la cual dar cumplimiento a lo que demanda la legislación vigente, pero poniendo en valor lo que define a la institución en primera y última instancia: ser un espacio educativo. Todo ello nos puede llevar a desarrollar un modelo de investigación (I) aplicada a la creación (C) desde/en

la innovación (i), o I+i+C, pero también de una investigación aplicada a la enseñanza (E) para/en la innovación (I+i+E), lo cual supone ir más allá del tradicional (I+D+i), sin olvidar la investigación que busca la innovación en la formación para la creación, o la investigación que busca la formación en innovación para la creación, con la aclaración de que el orden de los factores afecta el producto final. Todo lo cual, como se dijo, traslada a las instituciones educativas y a su profesorado, y también al alumnado, responsabilidades ciertas en relación con competencias substantivas a construir.

Finalmente, y retomando la cuestión del doctorado, que tanto ocupa y preocupa y que no pocas personas quieren obviar, solo quien ha realizado uno o ha contribuido a que otros lo realicen puede hablar de su verdadero alcance cuando se busca de verdad intentar abordar un problema de forma sistemática y comprender siquiera en sus aspectos fundamentales una determinada área de conocimiento. Como decía Feynman, implica trabajar muy duro, sin la certeza de saber si hay metas esperando. En cualquier caso, la aventura del saber consiste en eso, en habitar la incertidumbre y seguir buscando certidumbres, sabiendo que pocas llegarán. Pero solo quien ha realizado un doctorado sabe cómo y cuánto ese trabajo le ha cambiado la vida, y para bien, y cómo le permite compartir ese saber y ese hacer. Y ese tal vez sea el retorno más trascendental.

Referencias

- Borgdorff, Henk. "The debate on research in the arts". *Dutch Journal of Music Theory*, 12.1 (2007): 1-17. Web. <https://bit.ly/3t3OdoK>
- . *The conflict of the faculties: Perspectives on artistic research and academia*. Leiden: Leiden University Press, 2012. Impreso.
- Brecht, Bertolt. "La Sociedad Diderot". *ADE/Teatro*, 70/71 (1998): 108-110.
- Bunge, Mario. *Causality: The place of the causal principle in modern science*. Cambridge: Harvard University Press, 1959. Impreso.
- . *Crisis y reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Gedisa, 2002. Impreso.
- Burke, Kenneth. *A grammar of motives*. Nueva York: Prentice Hall, 1945. Impreso.
- Cao Feng. "A new examination of Confucius' rectification of names". *Journal of Chinese Humanities*, 2 (2016): 147-171. Web. <https://doi.org/10.1163/23521341-12340032>
- Chervel, André. *La culture scolaire: Une approche historique*. París: Belin, 1998. Impreso.
- Chomsky, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2014.
- Cohen, Louis y Manion, Lawrence. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 2002. Impreso.
- Eagleton, Terry. "Postcolonialism: The case of Ireland". *Multicultural states: Rethinking difference and identity*. David Bennett, ed. Londres: Routledge, 1998. 125-134. Impreso.
- Elam, Keir. *The semiotics of theatre and drama*. Londres: Routledge, 1980. Impreso.
- . *Semiotica del teatro*. Bolonia: Il Mulino, 1988. Impreso.
- Elliott, John. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata, 1993. Impreso.
- Elliott, Philip. *Sociología de las profesiones*. Madrid: Tecnos, 1975. Impreso.
- Escolano, Agustín. "Las culturas escolares del siglo XX: Encuentros y desencuentros". *Revista de Educación*, Extra (2000): 201-218.
- Feyerabend, Paul. *Against method*. Nueva York: Verso Books.
- Feynman, Richard. *The pleasure of finding things out*. Cambridge, Massachusetts: Perseus Books, 1999. Impreso.

- Flecha, Ramón. *Compartiendo palabras*. Barcelona: El Roure, 1997. Impreso.
- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva, 1969. Impreso.
- . *Pedagogía del oprimido*. 46ª ed. Madrid: Siglo XXI, 1995. Impreso.
- . *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Impreso.
- Goffman, Erving. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu, 1971. Impreso.
- . *Frame analysis: Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI, 2006. Impreso.
- Gómez Alonso, Jesús. “Metodología comunicativa crítica”. *Metodología de la investigación educativa*, Rafael Bisquerra Alzina, ed. 5ª ed. Madrid: La Muralla, 2016. 387-415. Impreso.
- Gramsci, Antonio. *Política y sociedad*. Jordi Solé-Tura, ed. Barcelona: Península, 1977. Impreso.
- Grotowski, Jerzy. *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI, 1974. Impreso.
- Habermas, Jürgen. *Ciencia y tecnología como “ideología”*. Madrid: Tecnos, 1984. Impreso.
- . *Teoría de la acción comunicativa, I y II*. Madrid: Taurus, 1987. Impreso.
- Hernández, Fernando. “Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes”. *Bases para un debate sobre investigación artística*, Maricarmen Gómez, Fernando Hernández y Héctor J. Pérez, eds. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006. 9-49. Impreso.
- Hernández-Sampieri, Roberto y Mendoza Torres, Christian P. *Metodología de la investigación*. 7ª ed. México: McGraw Hill, 2018. Impreso.
- Hessels, Laurens K. y Van Lente, Harro. “Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda”. *Research Policy*, 37 (2008): 740-760.
- Hormigón, Juan Antonio. *Trabajo dramático y puesta en escena*. 2ª ed. Madrid: Publicaciones de la ADE, 2003. Impreso.
- Hoyle, Eric. “Professionalization and deprofessionalization in education”. *Professional Development of Teachers*, Eric Hoyle y Jacquetta Megarry, eds. Londres: Kegan Page, 1980. 42-54. Impreso.
- Jiménez-Buedo, María y Ramos, Irene. “¿Más allá de la ciencia académica? Modo 2, ciencia posacadémica y ciencia posnormal”. *Arbor*, 738 (2009): 721-737.
- Julia, Dominique. “La culture scolaire comme objet historique”. *Paedagogica Historica*, 31, Supl. 1 (1995): 353-382.
- Kant, Immanuel. *Filosofía de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997. Impreso.
- Kemmis, Stephen. “La investigación-acción y la política de la reflexión”. *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, Ángel Pérez, Javier Barquín y J. Félix Angulo, eds. Madrid: Akal, 1999. 95-118. Impreso.
- Kirby, Michael. “On acting and non-acting”. *The Drama Review*, 16.1 (1972): 3-15.
- Leif, Joseph. *Tiempo libre y tiempo para uno mismo: Un reto educativo y cultural*. Madrid: Narcea, 1992. Impreso.
- Lewin, Kurt. *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics (1935-1946)*. Nueva York: Harper, 1948. Impreso.
- Luckmann, Thomas. *Teoría de la acción humana*. Barcelona: Paidós, 1996. Impreso.
- MacKaye, Percy. *Por un teatro cívico*. Madrid: Publicaciones de la ADE, 2015. Impreso.
- Martínez, Miguel. *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas, 1989. Impreso.

- Pastor, Juan. *Un camino para la interpretación actoral*. Madrid: Publicaciones de la ADE, 2021. Impreso.
- Pérez Gómez, Ángel I. “La función y la formación del profesor(a) en la enseñanza para la comprensión: Diferentes perspectivas”. *Comprender y transformar la enseñanza*, José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez (eds.). Madrid: Morata, 1993. 398-429. Impreso.
- Popper, Karl. *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Paidós, 1983. Impreso.
- Sanchis Sinisterra, José. “Por una dramaturgia de la recepción”. *ADE/Teatro*, 41-42 (1995): 64-69.
- Santcovsky, Héctor. *Los actores de la cultura*. Barcelona: Hacer, 1995. Impreso.
- Sarason, Seymour B. *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002. Impreso.
- Sarramona, Jaume, Noguera, Joana y Vera, Julio. “¿Qué es ser profesional docente?” *Teoría de la Educación*, 10 (1998): 95-144.
- Schechner, Richard. *Performance: An introduction*. Nueva York: Routledge, 2002. Impreso.
- Schön, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992. Impreso.
- . *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós, 1998. Impreso.
- Sykes, Christopher. *No ordinary genius: The illustrated Richard Feynman*. Nueva York: W.W. Norton and Company, 1994. Impreso.
- Tójar Hurtado, Juan Carlos. *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla, 2006. Impreso.
- Trilla, Jaume. *La educación informal*. Barcelona: PPU, 1987. Impreso.
- Vieites, Manuel F. “La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades”. *Educatio Siglo XXI*, 33.2 (2015): 11-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/j/232671>
- . *El teatro vacío. Manual de política teatral*. Madrid: Asociación de Directores de Escena, 2017. Impreso.
- . “La formación en investigación escénica en la ESAD de Galicia”. *Tsantsa. Revista de investigaciones artísticas*, 6 (2018): 131-151.
- Villegas, Juan. *Para un modelo de historia del teatro*. Irvine, California: Ediciones de Gestos, 1997. Impreso.
- Viñao, Antonio. “Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas”. *Con-Ciencia Social*, 5 (2001): 27-45.
- . “La historia de la educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones”. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3.1 (2016): 21-42.
- Voltaire. *Oeuvres complètes, tome cinquante-troisième (Dictionnaire philosophique, vii)*. París: Imprimerie de la Société Littéraire Typographique, 1785. Impreso.
- Wilensky, Harold L. “The Professionalization of Everyone?”. *American Journal of Sociology*, 70 (1964): 137-158. <https://doi.org/10.1086/223790>
- Zabala Vidiella, Antoni. *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Barcelona: Graó, 1995. Impreso.

Recibido: 29 de Mayo de 2022
Aceptado: 19 de Julio de 2022