

El perfil investigador-creador en los estudios de posgrado en artes escénicas

Victoria Pérez Royo

En los últimos diez años se ha producido un cambio de paradigma en la educación en artes escénicas definido por un giro hacia el perfil investigador-creador y que es especialmente patente en los programas de posgrado.

Se podrían considerar dos modelos previos de educación en artes escénicas como los dos polos de una oposición¹. Por un lado se encuentra el modelo educativo: la formación artística se comprendía sobre todo como un proceso de transformación y crecimiento espiritual global del alumno; heredado de la filosofía y los principios que dirigían la danza moderna, la educación estaba basada en un énfasis igual en el cultivo de las dimensiones físicas, emocionales y sociales de la personalidad. El proceso de aprendizaje debía tener sentido en sí mismo y no estar orientado a la consecución de ningún tipo de fin más allá; se trataba de formar una personalidad que, como consecuencia, conllevaría resultados necesariamente positivos en la práctica artística.

Frente a éste se sitúa el modelo profesional que todavía se encuentra en las academias de arte: consiste en producir actores y bailarines profesionales de gran capacidad. Frente al proceso, el énfasis se coloca en el resultado, en la creación de productos definidos teatralmente listos para presentación al público. El bailarín o actor es un profesional con un alto nivel de pericia en su campo, un especialista virtuoso en su área.

Smith Autard plantea que estos dos modelos suponen los pasos previos en un desarrollo cronológico (el primero abarca los años cuarenta hasta los setenta del siglo XX, mientras que el segundo predomina en los ochenta) y dialéctico según el cual en la actualidad una síntesis de ambos define el paradigma educativo: el modelo medio, consistente en integración de las virtudes de los dos previos y que, desde su punto de vista, inaugura un estadio nuevo de la educación.

El cambio de paradigma de educación artística que hemos observado durante la elaboración de este informe en efecto muestra la pervivencia de algunos elementos de estos dos sistemas, pero en ningún caso se resuelve en una integración de algunas de sus características. Se trata de una transformación cualitativa definida por una orientación hacia la investigación, un énfasis en la producción de conocimiento y en la integración de teoría y práctica.

¹ Véase Jacqueline M. Smith-Autard (2002), *The Art of Dance in Education*, A & C Black: London, pp. 3-27.



Efectivamente, en el modelo investigador-creador se observa un mayor énfasis en el proceso que en el resultado; no se trata del proceso espiritual o emocional del estudiante, sino sobre todo de un camino en el que se genera conocimiento nuevo.

No obstante, acabar con la imposición de una serie de técnicas y conocimientos que el estudiante debe aprender según una estructura predefinida no significa abandonarse a su intuición y creatividad espontáneas. En lugar de ello, el nuevo paradigma se basa en la exploración de terrenos desconocidos que no están predeterminados y en la adquisición de conocimiento de forma autónoma, pero en diálogo constante con compañeros, tutores y consejeros que aseguran una investigación meditada y consciente.

El conocimiento entonces no se concibe como un recorrido concreto y conocido de antemano que el alumno sigue y que otros han explorado antes que él; se entiende más bien como un campo heterogéneo en el que el estudiante avanza creando un camino individual en el que adquiere un conocimiento que no se le aplica desde fuera, sino que él incorpora de forma activa. En lugar de transmisión, se habla en términos de producción de conocimiento.

Como consecuencia, en este paradigma se le concede especial relevancia a las tecnologías de autoaprendizaje y a la integración de teoría y práctica con especial énfasis en una práctica reflexiva. El estudiante se halla entre las esferas de la crítica y la creación.

Perfil investigador-creador en programas de máster

La tendencia expuesta se encuentra en mayor o menor grado en los planes de estudio de los programas de posgrado en artes escénicas que han sido estudiados para realizar este informe. Naturalmente estas actualizaciones tomarán una forma u otra en función de los condicionamientos que sus respectivos contextos determinen². A continuación se desglosan una serie de características comunes a estos estudios que ofrecen un primer acercamiento al paradigma investigador-creador.

1. Criterios de selección

Entre los criterios de selección de candidatos para el acceso a los estudios sólo una minoría de centros hace referencia al talento artístico, lo que evidencia que la presunción del artista nacido

² El estudio ha abarcado un amplio espectro de estudios de artes escénicas a nivel de posgrado y doctorado; el nuevo paradigma se ha podido observar específicamente en programas tradicionalmente vanguardistas y en aquéllos que han sido reformados en los últimos años. El estudio incluye asimismo informes sobre centros que ofrecen una excelente educación profesional, pero en los que no se puede apreciar este cambio de paradigma, ya que los planes de estudio de décadas anteriores continúan vigentes. Por otro lado se ha decidido incluir colectivos y centros en los que efectivamente tiene lugar una investigación coherente y constante, aunque no estén sujetos a las regulaciones de la academia, ya que no son programas educativos oficiales. Estas iniciativas ofrecen fórmulas muy originales del paradigma investigador-creador.



genio, de una capacidad artística innata en el individuo, se abandona. En su lugar como criterio fundamental y prácticamente omnipresente se hace referencia a la capacidad de reflexionar y contextualizar el propio trabajo artístico o el de otros, lo cual permitirá la emergencia de una investigación artística de interés para la comunidad.

Dentro de los estudios específicamente dedicados a la danza desaparece la selección de cuerpos bien proporcionados y flexibles, requisitos todos ellos que permitían que el movimiento del bailarín fuera satisfactorio en un nivel mecánico. En lugar de aptitudes físicas el criterio relevante es, una vez más, la capacidad de articulación de la propia praxis.

2. Objetivos profesionales

Existe una diferencia obvia entre los posgrados que han surgido en la universidad y que tienen un perfil más teórico y aquéllos más orientados a la práctica. En los programas universitarios, que suelen dirigirse más hacia la formación de investigadores que puedan continuar trabajando en el marco de la academia, aparece la referencia a una serie de formas mixtas de praxis y teoría en el ejercicio profesional, así como también a diferentes profesiones en colaboración con creadores.

En los objetivos profesionales de los programas prácticos sigue encontrándose la formación de actores y bailarines; la diferencia que el paradigma investigador-creador ofrece reside en que al lado de ellos han aparecido una serie de figuras que están asumiendo mayor relevancia: en lugar de bailarines, se hace más hincapié en la formación de coreógrafos; por otro lado, la profesión de actor se ha visto desplazada por la de creador escénico autónomo, con capacidad para desarrollar una investigación artística de forma independiente. Asimismo ha aparecido una serie de figuras híbridas situadas en el territorio de integración de la actividad artística y la reflexión sobre ella, como la del dramaturgo.

Por otro lado, más que una formación profesional, existe una serie de programas que se conciben no ya como una educación, sino como un momento de reflexión y revisión de la propia praxis en una carrera ya establecida; en ellos el creador se puede dedicar a la exploración de las cuestiones artísticas que le preocupan durante un plazo de tiempo superior al que suele favorecer el sistema de residencias y sin la presión de producción que domina en el contexto del mercado.

3. Currículum académico

3.1. Trayectoria individual



Este texto está bajo una [licencia de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

La característica más evidente de este cambio de paradigma educativo se aprecia en la importancia curricular concedida a la trayectoria individual. En función del tipo de programa (más orientado a la práctica o más académico) la investigación autónoma asumirá más o menos carga de créditos, habiendo llegado en algunos casos a ocupar la totalidad de ellos. Más que el aprendizaje de contenidos decididos de antemano y que se transmiten de forma unidireccional a una comunidad de estudiantes, lo fundamental es la exploración individual de un tema. A menudo al comienzo de estos programas el estudiante presenta un proyecto de investigación que desarrollará a lo largo del máster.

De forma complementaria, y con el objetivo de garantizar una investigación profunda y de calidad, se le otorga una gran relevancia al diálogo. Para asegurar que este proceso no es sólo el resultado de la inspiración individual, el trabajo se problematiza constantemente mediante el diálogo y la discusión. Esto genera una serie de transformaciones en el currículum y en las figuras de profesor y alumno.

La primera de ellas es la nueva relevancia que adquiere el tutor. Si bien esta figura siempre ha existido, en algunos casos ha terminado por desplazar a la figura del profesor. En lugar de una figura autoritaria y modélica que prescribe los campos de conocimiento y la forma de acceder a ellos, el profesor se convierte en un tutor o consejero; su nuevo papel no consiste tanto en transmitir al estudiante una serie de conocimientos, sino sobre todo en una orientación del trabajo autónomo del alumno. Ello no quiere decir que pierda relevancia, sino que su tarea se desplaza a otro ámbito. De hecho, a las actividades tutoriales se les asigna una cantidad de créditos considerable en todos los programas en los que la trayectoria individual asume un peso importante. Dado que las áreas en las que se inscriben las actividades de los alumnos son necesariamente muy variadas es necesario asimismo contar con el asesoramiento de tutores externos al centro, con profesionales y expertos que estén en condiciones de comprender la investigación original del estudiante y acompañarlo en su trayectoria. En varios de los programas que se organizan en torno a la investigación del alumno, es éste quien puede como norma general elegir los tutores que le parezcan adecuados.

Naturalmente estas transformaciones revierten asimismo en una modificación del rol del alumno. Se trata de un individuo responsable que crea y sigue un camino de investigación propio y que está en relaciones de intercambio continuo con otros. El cambio se ve especialmente reflejado en la terminología que se ha desarrollado en distintos programas para hacer explícito su nuevo enfoque: unos han optado por participante (de manera que no se distingue jerárquicamente entre participantes-profesores o participantes-alumnos), mientras que otros se han decidido por estudiante-creador. Por otro lado, el estudiante se convierte en asesor y crítico del trabajo de los



Este texto está bajo una [licencia de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

otros mediante una implicación en la reflexión sobre la actividad investigadora de sus compañeros. En este plano la crítica y la creación están íntimamente ligados en las colaboraciones entre compañeros: la validez de sus prácticas se negocia en común.

No obstante, existe un problema vinculado a esta práctica educativa antijerárquica, para los que diferentes programas de posgrado han ido encontrado soluciones: el propio marco de libertad que posibilita una práctica responsable permite asimismo que el participante decida no cuestionar su práctica ni pasar por un proceso de aprendizaje, se determine a no problematizar su actividad ni interrogar los límites de ésta. Las estrategias para evitar este posible conflicto han sido dos fundamentalmente: introducir como uno de los criterios de selección la voluntad de cuestionamiento de su praxis, la necesidad de reorientar la praxis artística o el interés en la exploración de nuevos estadios en el propio trabajo. Por otro lado, una práctica responsable se asegura por medio de la discusión, justificación y legitimación de las propias decisiones en el curso de la investigación y que asume múltiples formas.

3.2. Práctica dialogal.

El debate y el diálogo en este marco son esenciales; por un lado para asegurarse una responsabilidad sobre el propio trabajo en un marco de libertad y por otro lado para integrar una dimensión reflexiva y metapráctica en la propia actividad artística, lo cual constituye un aspecto fundamental del paradigma investigador-creador.

La investigación artística no se concibe según el modelo ya caducado de genio creador que sólo a partir de la soledad de su estudio y de su talento e inspiración es capaz de generar obras maestras; se concibe como un proceso de intercambio y colaboración de trabajo en grupo, en diálogo con otros, no sólo con el público, sino sobre todo inmerso en una comunidad de investigación en la que el creador está en condiciones de cuestionar y contextualizar su práctica. La relevancia de discusión y el debate para el paradigma del investigador-creador se evidencia en la multiplicidad de formas en las que se ha integrado en los estudios de posgrado:

a) Tutorías. En las tutorías mencionadas anteriormente, a las que se les asigna una carga importante de créditos y que contribuyen a la orientación constante de la investigación tiene lugar un diálogo constante entre mentor y estudiante.

b) Seminarios. El formato de clases teóricas de lección magistral, en la que la transmisión de conocimiento es unidireccional, se sustituye por el seminario; en este caso el profesor propone un tema en torno al cual se genera un intercambio en múltiples direcciones no establecidas



Este texto está bajo una [licencia de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

previamente. En muchos casos los seminarios carecen de un tema prescrito de antemano, de manera que se basan exclusivamente en la presentación de los procesos de investigación (sean teóricos, prácticos o una mezcla de ambos) y en la subsiguiente discusión en grupo acerca de ellos. En este caso el seminario se ha convertido asimismo en la herramienta fundamental para la integración entre teoría y práctica en el marco del análisis y enjuiciamiento del trabajo individual, otra de las claves que definen el paradigma del investigador-creador. Este trabajo de reflexión sobre la propia práctica permite también superar la subjetividad asociada al artista; como señala Fabius, la posibilidad de conocer el trabajo de investigación desde dentro, en proceso, de adentrarse en las decisiones y en las razones que las motivaron, le permite a los participantes (profesores y estudiantes) superar una estética que en algunos casos podría limitar la lectura de los procesos expuestos.

c) Estudiante-mentor. En esta situación en la que el estudiante es participante en un proceso de aprendizaje comunitario con iguales derechos y responsabilidades, el alumno asume una responsabilidad de orientador, tutor y crítico del trabajo de sus compañeros. Con esta actividad se refuerzan los parámetros de educación y aprendizaje que más interesan a los programas del nuevo paradigma: integración de teoría y praxis; ausencia de verdades absolutas, que se ven desplazadas por una gestión comunal de los principios para entender, ver, juzgar y crear; debate democrático; oferta de información que el individuo reorganiza de acuerdo con sus criterios de investigación. Esta figura de estudiante-mentor aparece en varios contextos: en seminarios, en las charlas de crítica después de las presentaciones del trabajo en el teatro o en las diferentes formas de colaboración entre estudiantes. En este último caso a veces para la evaluación los alumnos deben entregar, junto con los trabajos a lo largo del curso, las críticas y comentarios escritos en los que han analizado las obras de otros compañeros.

d) *Encuentros caóticos*. Otro de los formatos dialogales consiste en sumergir al estudiante en una comunidad científica y artística no jerárquica donde bombardearlo con informaciones, redes y contactos. Se trata de introducirlo en una comunidad de distintos artistas, creadores y teóricos de diversos contextos y con diferentes formaciones que ofrecen una variedad de aproximaciones al tema concreto del curso. Los contactos no están programados, ni pedagógica ni formalmente decididos de antemano, sino que se deja al estudiante que desarrolle sus propios métodos para abrirse camino entre esa comunidad de personas y las informaciones que proveen. El objetivo de esta estrategia que se ha desplegado en varios programas casi siempre al principio del máster o al comienzo de cada año o semestre es facilitar desde un principio el cuestionamiento de la propia práctica y la apertura hacia otras posibilidades, provocar un efecto de choque que contribuye considerablemente a abrir el espectro de parámetros y criterios personales. Estos encuentros en



Este texto está bajo una [licencia de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

ocasiones han provocado un efecto de desorientación en los estudiantes; para evitar este problema a menudo se ha optado por comenzar con un proceso de autodiagnóstico del propio trabajo del alumno para posibilitarle establecer una posición clara desde la cual pueda tender puentes hacia las nuevas fuentes de información.

e) Reunión plenaria. Por último se favorece un diálogo en otros niveles que van más allá de la orientación y de la contextualización y crítica del trabajo de los estudiantes, que se centra en una autogestión y revisión del propio programa de posgrado. En gran parte de los posgrados estudiados se ofrecen diferentes marcos en los que el propio estudiante, en diálogo democrático con todos los implicados en el programa (profesorado, personal organizativo y administrativo) deciden en común la organización futura inmediata del programa, lo que permite localizar y solventar con rapidez posibles problemas.

3.3. Asignaturas

Como se ha indicado, la elaboración de una trayectoria propia es esencial en el nuevo paradigma. En lugar de ofrecer al estudiante un camino estandarizado para todos los estudiantes, se le ofrece la posibilidad de que diseñe él mismo su camino, de acuerdo con sus intereses particulares de investigación. Esta tendencia se ha actualizado de diversas formas: en algunos casos, especialmente en los programas más orientados a la práctica y menos sujetos a la regulación académica, el currículum se articula en torno a esta investigación; los estudiantes deciden a los profesores y artistas que quieren invitar para que dirijan talleres o seminarios. Esto implica que en lugar de un repertorio de asignaturas que todos los estudiantes deben cursar y aprobar, aparece un sistema que se reinventa cada semestre, que se adapta a las necesidades concretas de cada investigación singular, creado a partir de y en torno a cada trabajo personal. En este caso, los participantes no son individuos intercambiables dentro de una estructura predefinida, sino agentes que configuran el programa en el que están involucrados. Esta decisión no carece de inconvenientes: la más común radica en la dificultad de encontrar un consenso entre los alumnos en cuanto a las clases, seminarios o laboratorios en los que les interesaría participar. Para evitar esta situación se han planteado una serie de medidas: por un lado, diversificar y ampliar la oferta docente; por ejemplo, por medio de la división de estudiantes en pequeños grupos, de forma que el consenso se alcance con más facilidad; por otro lado y de forma complementaria, se reduce el número de actividades obligatorias, de manera que los estudiantes participen solamente en aquellas asignaturas que se corresponden con su formación e intereses. En los centros en los que se ofrece una oferta docente predeterminada se ha optado por ofrecer un amplio abanico de asignaturas optativas y de libre elección que se pueden cursar en los departamentos, facultades y centros con los



Este texto está bajo una [licencia de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

que se tengan convenios, con el objetivo de posibilitar el diseño de una trayectoria adecuada a las necesidades individuales.

Dentro de las asignaturas ofertadas es posible reconocer una serie de similitudes entre los distintos programas:

a) Orientación metodológica e iniciación a la investigación.

La totalidad de los programas conceden relevancia a aquellas actividades destinadas a facilitar al estudiante las herramientas metodológicas necesarias para dirigir su investigación. Las asignaturas con este propósito suelen tener lugar al comienzo del programa o de las diversas unidades de aprendizaje. Están orientadas principalmente a la investigación de fórmulas que puedan vincular productivamente la actividad práctica con la parte teórica que suele ir acompañándola, a la búsqueda de materiales y fuentes, así como a familiarizar al estudiante con las peculiaridades de la presentación de trabajos escritos académicos.

b) Técnica.

Las clases de técnica en los programas de posgrado son prácticamente inexistentes, siendo más habituales, en cambio, en los niveles de grado. En muchos casos, si el estudiante considera que puede necesitarlas y el programa se organiza en una institución que ofrece ambos niveles, tiene la oportunidad de asistir a ellas en los cursos inferiores. Cuando efectivamente las clases de técnica aparecen en los programas de posgrado se trata bien de clases individuales y orientadas al manejo de una técnica (por ejemplo vídeo). Por otro lado, si el curso trata una disciplina de movimiento, las tareas rara vez consisten en reconstruir y reproducir con fidelidad y por medio de la copia los modelos que presenta el profesor, sino sobre todo de entender los parámetros y fundamentos sobre los que la disciplina está construida, de cuestionarlos y experimentar con ellos. De hecho, más que a técnicas se suele recurrir a métodos que favorecen el desarrollo de una conciencia física elevada y al trabajo con principios de movimiento como Body Mind Centering. De este modo se fomenta la aproximación investigadora del estudiante a los materiales que conoce, a la vez que se motiva la conciencia crítica y reflexiva en cada situación de aprendizaje que ofrecen los programas educativos.

c) Asignaturas estrictamente teóricas.

Los formatos de estas clases varían entre lección magistral y seminario, siendo éste el más común: consiste en un trabajo comunitario en torno al tema propuesto por el profesor; el sistema suele basarse en la investigación individual de uno de los aspectos relacionados con el tema propuesto, la presentación en clase y la discusión posterior en grupo. Los temas más comunes son historia y teoría de las artes escénicas (teatro, danza, performance, estética, arte contemporáneo y



Este texto está bajo una [licencia de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

estudios culturales); estos conocimientos deben facilitar la localización de la práctica del estudiante dentro de una serie de contextos: histórico, de las prácticas contemporáneas, en relación con la cultura y la sociedad en la que se produce.

3.4. Integración de teoría y práctica.

La integración entre práctica y teoría es uno de los aspectos fundamentales de este paradigma, presente de múltiples formas y en niveles muy distintos en los programas analizados.

a) Dentro de las clases mismas y favorecida por medio de formatos híbridos. Especialmente en los cursos de desarrollo de proyectos se fomenta la integración de las aproximaciones teórica y práctica al objeto de investigación. El curso comienza abordando cierto tema a partir de lecturas y debates para paulatinamente ir integrando presentaciones de los alumnos que se enjuiciarán y examinarán de acuerdo con los conocimientos teóricos tratados al comienzo y en el marco de continuas discusiones.

b) Trabajo de análisis. El análisis de las piezas en las clases se trata conscientemente como ciencias aplicadas del teatro o de la danza: mediante esta actividad se trata de mostrar la relación íntima entre lenguaje y reflexión que está en la base de toda formación en danza y teatro, de desvelar las diversas ideas del cuerpo, jerarquías y principios estéticos inherentes a cada lenguaje escénico. Asimismo el análisis comparativo entre disciplinas se considera un instrumento valioso para descubrir las redes conceptuales y las jerarquías subyacentes a cada disciplina.

c) La contextualización de la propia práctica se contempla como un trabajo que necesariamente combina conocimientos teóricos con prácticos, en la medida en la que implica conocimientos o investigación en la situación contemporánea de las artes y de la estética, así como el análisis de la propia producción con el fin de encontrar su lugar en este contexto.

d) El trabajo de crítica y revisión del trabajo de los compañeros es fundamental en los programas estudiados y se da en todas las formas de diálogo comentadas anteriormente. En esta actividad se da una perfecta unión entre práctica y teoría, ya que el análisis concreto se nutre de una serie de conocimientos implícitos o explícitos en otros ámbitos (facilitados dentro del programa o no) como teoría del teatro y de la danza, estudios culturales o estética contemporánea.

3.5. Orientación profesional y vínculo con el contexto profesional.



Este texto está bajo una [licencia de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

ArteA. Investigación y creación escénica. www.arte-a.org. arteA@arte-a.org

Este aspecto de la formación continúa asumiendo un papel relevante también dentro del paradigma investigador-creador. Al igual que en el modelo profesional previo, una forma de acceso lo constituyen los cursos teórico-prácticos sobre el funcionamiento de instituciones culturales, las prácticas (obligatorias u optativas en instituciones culturales o artísticas) y la dedicación profesional del profesorado (invitado o permanente) a una práctica artística o de comisariado de forma paralela a su actividad docente, en la que se implica en mayor o menor medida a los estudiantes. Por último, en muchos de los programas los propios alumnos son artistas establecidos que mantienen su trabajo profesional durante su participación en el máster.

El vínculo con la esfera profesional no sólo tiene la intención de facilitarle al estudiante un mejor acceso al mundo del trabajo en el futuro y de formarlo en una serie de técnicas concretas que luego puede necesitar, sino también y sobre todo de ofrecerle la oportunidad de contrastar sus propias ideas e investigaciones con una amplia variedad de perspectivas.

3.6. Proyectos finales

El trabajo de fin de máster varía considerablemente en función de la orientación del programa hacia la investigación práctica o de su situación dentro del marco universitario. No merece la pena detenerse en el formato, las directrices y los criterios de evaluación de los trabajos finales escritos, ya que por lo general se corresponden con los trabajos finales de máster usuales en la universidad.

Por su parte, los programas en los que se entrega un trabajo final práctico ofrecen una serie de constantes:

Por un lado, se defienden una gran libertad creativa del alumno y una interpretación amplia de las artes escénicas, en la que el texto teatral se concibe esencialmente como *texto* escénico que no guarda fidelidad a una hipotética pieza dramática previa. Por otro lado, no existen límites ni directrices que determinen el trabajo del estudiante, de forma que se admite toda una amplia gama de prácticas artísticas contemporáneas que abarcan el teatro, la coreografía y la performance, pero también la instalación, el trabajo con tecnologías digitales, trabajos de especificidad espacial, arte de colaboración y muchos otros formatos, siempre y cuando sea posible leer estas piezas desde un punto de vista performativo. Especialmente en la tolerancia respecto al formato del trabajo final se percibe un énfasis en la interdisciplinariedad que caracteriza a la mayoría de programas, en la motivación a una investigación y exploración tanto artística como teórica de los respectivos límites de los lenguajes escénicos.



Este texto está bajo una [licencia de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

No obstante, existe un requisito formal que aparece en la totalidad de los programas, consistente en acompañar el trabajo final práctico de un complemento escrito; las relaciones entre ambas partes (práctica / artística y teórica) son asimismo bastante libres, de manera que el estudiante puede elegir la manera en la que se complementan. El texto escrito puede limitarse a un mero comentario sobre la propia praxis o a una reflexión escrita sobre ella, pero también puede asumir muchas otras funciones diferentes, como por ejemplo: examen/indagación analítica de prácticas relacionadas con el trabajo artístico; creación y comprobación sobre el papel de las hipótesis surgidas en el estudio; aproximación al tema que trata el trabajo práctico desde una perspectiva filosófica, antropológica, estética, sociológica, histórica, etc.; experimentación con la creación de un *texto performativo*, entre otras muchas posibilidades que se dejan abiertas a la creatividad del estudiante.

El complemento escrito no siempre tiene que cumplir con los requisitos de citación, bibliografía, lenguaje y estructuración académicos, sino que se puede tratar de una especie de diario que evidencie o documente los procesos por los que el estudiante ha pasado en el curso de su investigación. Esta recopilación de materiales en ocasiones puede estar compuesta de los más diversos materiales, de forma que la parte escrita no sea la predominante, sino un lenguaje más entre las posibilidades que ofrecen la fotografía, los borradores, esquemas, anotaciones del estudiante a lo largo de su investigación; estos suplementos deben facilitar un acceso al proceso de creación, a las decisiones tomadas en el curso de la creación del producto final, las obras de arte que han servido de referencia, las fuentes de las que se ha extraído información valiosa. Su elaboración puede constituir un proceso creativo de por sí.

3.7. Examen y evaluación

En los programas estudiados prácticamente se abandona el modelo de examen en favor de un proceso de evaluación de los seminarios y los cursos basado en trabajos individuales, documentación, discusión y entrevista final (pública o privada). En ocasiones no se evalúa de forma singular cada curso, sino el semestre en general; al final de éste se entregan trabajos prácticos y la documentación de ellos, así como los resultados de las investigaciones cursadas durante ese tiempo. En todos estos casos, más que comprobar la adquisición de unos conocimientos, se trata de ofrecerle al estudiante la posibilidad de que reflexione sobre su praxis, exponga los principios que han dirigido su investigación y articule su posición.

Perfil investigador-creador en programas de doctorado



Este texto está bajo una [licencia de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

ArteA. Investigación y creación escénica. www.arte-a.org. arteA@arte-a.org

Los programas de doctorado no difieren mucho entre sí; todos ellos se basan en una investigación original realizada de forma autónoma por el doctorando; no se trata de que el estudiante adquiera una competencia profesional, sino de que produzca conocimiento. Todos los programas de los que tenemos referencia exigen en la actualidad un suplemento escrito aparte de la obra final o las obras finales resultantes del proceso de investigación artística. En torno a este punto es donde se sitúa el debate más encendido acerca de la investigación artística a nivel doctoral. Asimismo, otro aspecto de disensión está relacionado con los criterios de acceso a los estudios.

Algunos programas, como por ejemplo Het Platform de Bruselas³, defienden el doctorado como el medio de diseminar y compartir con una comunidad más amplia los conocimientos adquiridos a lo largo de toda una vida dedicada a la investigación artística. La función de la academia y en concreto de los programas de doctorado sería la de ofrecer los instrumentos adecuados para diseminar y hacer accesible esta práctica a una comunidad más amplia. De esta forma, los artistas que por derecho tendrían acceso a un doctorado en artes escénicas serían aquellos ya consagrados por la comunidad artística, mientras que los estudiantes que proceden directamente de los estudios de posgrado no podrían solicitar la entrada. Esta limitación responde, por otro lado, al miedo de ciertos sectores ante la posibilidad de que un estudiante ya doctorado pero sin experiencia práctica artística exterior a la academia pueda alcanzar las cualificaciones necesarias para dirigir la investigación de otros jóvenes estudiantes. Por estas razones y como solución intermedia se ha llegado a plantear la posibilidad de establecer una distinción entre doctorado junior y senior.

En cambio, las posiciones que defienden el acceso al doctorado sin restricciones en función de la experiencia artística previa de los candidatos se basan en la necesidad de lograr un entorno en el que la investigación artística se pueda desarrollar con tiempo suficiente y sin las presiones de producción y a corto plazo a las que normalmente está sometida, especialmente para aquellos artistas que más lo necesitan, que están comenzando una carrera profesional. Asimismo está asociada a una voluntad política de favorecer en el ámbito de las artes la subvención pública para proyectos de investigación que hasta este momento sólo habían recibido las ciencias.

El otro debate fundamental surgido en torno al doctorado en las artes se centra en la necesidad de presentar, junto con el trabajo práctico, un suplemento escrito. Para unos éste es un requisito imprescindible que se debe mantener, mientras que para otros significa la aceptación de

³ AA.VV. (2006), HET PLATFORM. Doctoraat in de kunsten. *Het Brussels model*, VUBPRESS: Bruselas.



las regulaciones externas que la academia impone sobre las artes. Marijke Hoogenboom⁴ o Dieter Lesage⁵, representantes de esta segunda postura, defienden que al artista no se le debe imponer la legitimación de su investigación en un lenguaje que no le es propio y de acuerdo a un procedimiento estandarizado, ya que ello implica limitar las posibilidades de creatividad en la investigación artística. Lesage ofrece un ejemplo para retratar lo absurdo de la posición que critica: una novela como trabajo de doctorado que se viera acompañada de un suplemento escrito explicándola. Estos autores afirman que la necesidad de un anexo escrito radica o en la falta de confianza de la academia en la capacidad crítica autónoma del arte o en su incapacidad de hacer justicia a un lenguaje tan complejo como el artístico. Esta línea de argumentación defiende la elaboración de nuevas formas de evaluar la investigación artística (en las que las humanidades se podrían aliar con las artes) en lugar de imponer una forma de expresión al artista, ya que podrían dar lugar a alternativas a los sistemas de evaluación actuales de la calidad investigadora en humanidades tan controvertidos como la publicación en revistas científicas con revisión por pares. Algunas posiciones intermedias en este conflicto han optado por mantener la obligación de presentar un documento escrito; la concesión al artista investigador en este caso radica en dejar que él mismo decida de forma creativa las relaciones que vinculan ambos trabajos.

Recapitulación

Las figuras que participan en el proceso de aprendizaje a nivel de posgrado dentro del perfil investigador-creador se desplazan hacia una convivencia democrática y de responsabilidad compartida: por un lado, la figura del profesor se ve complementada con tareas de tutorías y guía del trabajo del estudiante. Su función no radica tanto en definir los contenidos de lo que el estudiante debe aprender, sino en facilitar un marco en el que el aprendizaje pueda tener lugar. El estudiante, por su parte, asume la responsabilidad de crear una trayectoria propia a lo largo de la cual se da un aprendizaje no guiado, sino determinado de forma autónoma. El modelo seguido no se corresponde con una jerarquía y una estructuración previa de los conocimientos que se deben alcanzar y del método de permitirle al estudiante un acceso paulatino a ellos, sino que siguen más bien un modelo rizomático: se trata de confrontar al estudiante con diferentes fuentes, a las cuales accederá integrándolas dentro de su propia investigación, en la medida en la que le sean útiles para avanzar en ella. En este proceso ambas figuras se ven envueltas en un intercambio multidireccional,

⁴ Véase el texto de Marijke Hoogenboom, “If artistic research is the answer – what is the question? Some notes on a new trend in art education” de este mismo proyecto.

⁵ Dieter Lesage (2007), “A Portrait of the Artist as a Researcher, Again”, en Dieter Lesage / Katrin Busch, *A Portrait of the Artist as a Researcher. The Academy and the Bologna Process*, MuHKA: Amberes, pp. 6-11.



de forma que no sólo los profesores, sino también los estudiantes asumen el rol de tutores, críticos y parejas de diálogo de sus compañeros, favoreciendo sus procesos de reflexión, crítica y contextualización de investigaciones artísticas.

En este marco, el proceso de aprendizaje y de creación de conocimiento adquiere más relevancia que el resultado concreto artístico al que la investigación haya conducido. Aunque efectivamente en todos los programas sea necesario entregar un trabajo final, éste no se considera una meta artística que alcanzar, sino el medio para experimentar y explorar todos los procesos de investigación que conducen a ella. La pieza final no se evalúa tanto en función de la calidad artística como del conocimiento generado en el proceso de creación. De ahí la importancia de la documentación del proceso, que le permite a los evaluadores y tutores tener un acceso a toda esta realidad de otra forma en ocasiones invisible.

Se trata, efectivamente, como en el modelo educativo mencionado al comienzo, de la experiencia y crecimiento personal del estudiante, pero también y sobre todo de la producción de conocimiento en este proceso y la generación de formas de compartirlo con la comunidad artística; para ello se han desplegado una serie de técnicas en los diferentes programas que han sido mencionadas a lo largo de este texto. En este proceso se da una integración de teoría y práctica en varios niveles, en la que la primera se concibe como la herramienta necesaria para localizar y situar la propia práctica tanto respecto a líneas históricas de desarrollo como respecto al conjunto de las prácticas artísticas contemporáneas, que ofrece la posibilidad de una reflexión crítica sobre la propia praxis artística y la de otros; asimismo contribuye decisivamente a un acercamiento integral, multidimensional y complejo al objeto de estudio; por último, la integración de la teoría junto con la práctica en los procesos de investigación artística favorece la toma de conciencia de las dimensiones sociales y políticas de las prácticas respecto al entorno en el que tienen lugar.

Esta integración le asesta el golpe definitivo a la confianza en la intuición del artista, para a cambio confrontar sus procesos de investigación y el conocimiento de ellos surgido a una comunidad artística-científica que negocia en conjunto los parámetros y criterios para valorar las producciones que se generan en su interior.

Bibliografía de referencia:

Jacqueline M. Smith-Autard



Este texto está bajo una [licencia de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Artea. Investigación y creación escénica. www.arte-a.org. arteA@arte-a.org