

Creación teatral e interdisciplinariedad en la educación superior: hacia un proyecto formativo integrado en arte dramático

Theatre production and interdisciplinarity in higher education: towards an integrated training project in dramatic art

Manuel F. Vieites García

e-mail: mvieites@uvigo.es

Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia. España

José Antonio Caride Gómez

e-mail: joseantonio.caride@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela. España

Resumen: Con el objetivo de contribuir a repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de la educación superior en arte dramático, el texto que presentamos propone tres líneas de reflexión-acción: de un lado, la reivindicación de la creación teatral y de la interdisciplinariedad como prácticas que alientan nuevas formas de saber, ser y hacer; de otro, la puesta en valor de los quehaceres pedagógicos y artísticos aplicados en la complejidad inherente a la formación y profesionalización en arte dramático; finalmente, la necesidad de articular un proyecto formativo integrado, cuyos «métodos» y trayectos no pueden realizarse al margen de los aportes del trabajo cooperativo y la investigación en la acción, a los que están convocados todos los que de un modo u otro, como profesores y/o alumnos, participan en el tránsito de la formación a la profesión, y de ésta a aquélla. En este trabajo, que emerge de un análisis sistemático de algunas experiencias de creación escénica desarrolladas en un centro superior de educación teatral, proponemos considerar los procesos de creación a la luz de lo que se conoce como currículum integrado, asentado en el método de proyectos, para potenciar la dimensión pedagógica y cívica que todo proceso debe tener para definir, desarrollar y alcanzar sus objetivos. Concluiremos ofreciendo algunas orientaciones teóricas y metodológicas para la necesaria transformación de la creación teatral en una experiencia educativa significativa.

Palabras clave: Creación teatral; interdisciplinariedad; proyecto formativo integrado; investigación en la acción; arte dramático; pedagogía teatral.

Abstract: In order to contribute to rethink the teaching-learning processes related to higher education in dramatic art, the present text proposes three lines of reflection and action: first, the claim that theatrical production and interdisciplinarity are practices which encourage new ways of knowing, being and doing; second, the enhancement of educational and artistic tasks applied to the inherent complexity of training and professionalization in theatre arts; finally,

the need to articulate an integrated educational project whose «methods» and paths should not be performed regardless the contributions of cooperative work and action research, which are due to all of those who in one way or another, as teachers and / or students, are involved in the transition between training and artistic work, and vice versa. In this paper, emerging from a systematic analysis of some experiences of theatrical production developed in a school of dramatic art, we propose to consider the processes of theatrical production in the light of what is known as integrated curriculum, based on the projects method and oriented to enhance the educational and civic dimension that any process should have in order to define, develop and achieve its goals. We conclude by offering some theoretical and methodological clues for the necessary transformation of theatrical production into a meaningful educational experience.

Keywords: Theatrical production; Interdisciplinary; Integrated training project; Action research; Dramatic art; Theater pedagogy.

Recibido / Received: 31/03/2016
Aceptado / Accepted: 10/06/2016

1. Introducción

En España, los estudios superiores de arte dramático están regulados por el Real Decreto 630/2010, de 14 de mayo, que establece el contenido básico de unas enseñanzas contempladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y desde el que las Comunidades Autónomas organizan estas enseñanzas en los centros de su competencia. Al mismo tiempo, universidades públicas y privadas ofrecen estudios de grado en artes escénicas, fundamentalmente en las especialidades de interpretación y dirección escénica, desde facultades propias o en centros adscritos. Con independencia de la forma en que se concreta el currículo en los centros (universitarios/no universitarios, públicos/privados), cuestión que en breve demandará estudios comparados, para los objetivos del presente estudio son de especial relevancia algunas líneas de trabajo establecidas en el citado RD 630/2010 en relación con la promoción de la interdisciplinariedad en la educación superior en centros de formación artística.

En su preámbulo podemos leer que «la consolidación de líneas de investigación y creación, la formación de creadores e investigadores son aspectos imprescindibles a fomentar y considerar por parte de las instituciones públicas y privadas» (p. 48467), siendo los centros instituciones fundamentales en su consecución. Aspectos que se entienden como «esenciales en la fundamentación y el estímulo de la capacidad creativa, así como en el desarrollo de las competencias transversales, generales y específicas que proporcionen un nivel de aprendizaje acorde con las necesidades fundamentales para el ejercicio profesional» (p. 48468). La invocación explícita a la multi-interdisciplinariedad y a la creatividad se anticipa, como deseo, a lo que deben ser los centros, sus planes de estudio, las materias comunes y las que conforman cada una de sus especialidades, o los procesos formativos que habiliten.

Son objetivos que también aparecen reflejados en el Anexo I, que establece las competencias transversales y generales del título y las específicas en las

especialidades de dirección escénica y dramaturgia, escenografía, e interpretación, así como el perfil profesional, que explicita que el titulado o titulada en arte dramático es un artista creador, que colabora con otros artistas creadores, y que está capacitado para la investigación y la docencia (p. 48476). Por otro lado, el artículo 2, apartado 4, del RD citado traslada a los centros dos importantes funciones y responsabilidades: «Los centros de enseñanzas artísticas superiores de Arte dramático fomentarán programas de investigación científica y técnica propios de esta disciplina, para contribuir a la generación y difusión del conocimiento y a la innovación en dicho ámbito. 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» (p. 48469).

La norma por la que se rige una Escuela Superior de Arte Dramático (ESAD), o cualquier otro centro, universitario o no, que se ocupe de la formación superior de los profesionales de la escena, no puede perder de vista la necesidad de implementar líneas de trabajo que combinen, de forma permanente, docencia, creación, e investigación, o que exploren las relaciones entre investigación, innovación y creación (I+i+C) (Vieites, 2010, 2015a). Todo ello ha de hacerse, necesariamente, en una perspectiva interdisciplinaria (Wagensberg, 2014) porque el teatro es la más integral de las artes en tanto implica el uso de múltiples modos de expresión y la participación de los más diversos agentes (Adorno, 1969; Salvat, 1983; Brown, 1997), aunque el marco normativo actual de los centros superiores de enseñanzas artísticas, fuera de la universidad, en nada contribuya a tales desarrollos (Vieites, 2015b, 2016a).

La interdisciplinariedad en la formación superior en arte dramático no es una opción, es más bien una condición *sine qua non*; una premisa necesaria para que las competencias vinculadas al título se puedan concretar en un perfil profesional propio, lo que obliga al alumnado y al profesorado a trabajar de forma conjunta en torno a proyectos comunes. De hecho, son muchas las escuelas en las que se viene trabajando, de forma implícita o explícita, en esa dirección, aunque en muy pocas ocasiones el profesorado ha tomado conciencia de la necesidad de profundizar en el conocimiento y desarrollo de iniciativas que se retrotraen al «viejo» método de proyectos ideado por Dewey y desarrollado por Kilpatrick (Torres, 1994).

Ello es así porque el profesorado en una ESAD suele derivar sus prácticas docentes hacia la razón artística, olvidando la razón – y el arte – pedagógico/a, de modo que la reflexión sobre la práctica privilegia los criterios artísticos y estéticos, en detrimento de los didácticos y pedagógicos. Al mismo tiempo, se prima la razón instrumental frente a la razón reflexiva y la razón crítica (Pérez, 1993), y las formas de hacer devienen una simple tecnología orientada a la resolución de

problemas prácticos (cómo hacer), lo cual nos sitúa ante un problema doble. De un lado, la transcendencia que adquiere la razón instrumental puesta al servicio de la reproducción mimética de formas de hacer propias del mundo artístico, y, del otro, la primacía de un saber técnico y práctico vinculado a la disciplina artística, sometiendo la lógica de los sujetos – en tanto que actores de la práctica educativa – a la lógica de los objetos, o lo que viene a ser lo mismo, a los intereses constitutivos de los saberes, por mucho que éstos se asienten en la razón práctica. Como diría Edgar Morin (1996), la simplificación de una realidad tan compleja como la educativa, al menos si nos situamos en la perspectiva socio-crítica, nos acaba dotando de una inteligencia ciega, que derriba los conjuntos y las totalidades, y nos convierte en agentes de una lógica reproductora.

Un síntoma de cuanto decimos lo encontramos en el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, que aprueba el Reglamento de ingreso en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, y que en su artículo 13, apartado 5, letra c, exime a los aspirantes al ingreso en las especialidades docentes de arte dramático de estar en «posesión de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006» (p. 8920). Las contradicciones de la norma no terminan ahí, pues en el artículo 17 leemos que «en el acceso a los cuerpos y especialidades que atienden exclusivamente las enseñanzas artísticas superiores, se deberá acreditar, además, la formación y capacidad de tutela en las investigaciones propias de las Enseñanzas Artísticas» (p. 8921) sin que en ningún momento se señale que esa «capacidad de tutela» para la investigación, también en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología, la otorga en exclusiva el título de doctor/a.

Por ello decimos que en una ESAD se prima que el docente sea un profesional de la creación escénica antes que un profesional de la educación teatral, cuestión que en no pocas ocasiones implica que los procesos de enseñanza y aprendizaje reproduzcan de forma mimética los procesos de creación teatral, y no se conciban a partir de procedimientos con los que construir el saber y el hacer *de* y *en* la creación teatral. Falta también la perspectiva ética y deontológica que nos lleve al ser en la creación, y en la que el regreso a la razón, que diría Toulmin, nunca inhiba la verdadera razón de ser *en* y *de* la creación, pues aunque centrarse en las disciplinas pueda tener algunas ventajas, acaban por exigir demasiada atención a los aspectos técnicos de la vida y de la comunicación, y a una cierta conformidad en las tareas, dejando a un lado todo lo demás. La cuestión era – y lo sigue siendo, afirma Toulmin (2003, pp. 73-74) – «cómo conseguir y mantener un equilibrio entre rigidez y apertura, entre los valores esenciales de una disciplina y las distintas situaciones en las que esta se aplica. Los problemas surgen cuando las personas olvidan qué aceptaron al dominar los procedimientos sistemáticos de sus disciplinas. Una vez que se instala el olvido, ya está el terreno allanado para confusiones y malentendidos».

Con este trabajo nacido al albur del estudio de diferentes proyectos desarrollados en los últimos años en la ESAD de Galicia, queremos analizar y sistematizar un conjunto de experiencias nacidas al amparo del método de proyectos y con una fuerte dimensión interdisciplinaria, pero sin conciencia plena de las dimensiones teóricas y metodológicas del método de proyectos, y ajenas a todo lo que la interdisciplinarietà implica en una perspectiva teórica y práctica, esencialmente educativa.

De nuestro análisis y de la sistematización derivada del mismo proponemos un modelo de trabajo desde el que poder desarrollar proyectos integrados de creación teatral asentados en la interdisciplinarietà y alentados por la investigación y la innovación. Un modelo que sirva para construir y consolidar las competencias vinculadas al título superior en arte dramático, y al mismo tiempo fomentar una mayor y mejor adecuación entre el perfil académico y la práctica profesional, para ser congruentes con lo que deberá ser la inserción sociolaboral de tituladas y titulados.

2. La creación teatral como convergencia de saberes, en las formas de hacer y de ser

Entre las actividades que se desarrollan en un centro de formación teatral, la ideación y construcción de mundos dramáticos (habitados por personas), que en la escena devienen mundos escénicos (recreados por actores), constituye una de las más importantes en el quehacer común de diferentes agentes o sujetos creativos, que van desde la autoría de un texto al diseño de un cartel. Una práctica llena de complejidades, en las que van adquiriendo forma las esencias de lo teatral: la persona que camina por un escenario mientras otra la mira en la definición de Brook (1969); el encuentro de un actor con un espectador que recupera Grotowski (1974), o los conceptos de convención y recepción que incorpora Meyerhold ([1913] 1971); aunque todos ellos eran conscientes de que el teatro, más allá de tales esencias, es – según Barthes – un «espesor de signos», una «máquina cibernética» (1973, pp. 309-310), que opera a partir de lo que Kowzan ([1968] 1997) definiera como elementos de significación, con los que se generan las diferentes teatralidades.

Es en la teatralidad de cada espectáculo donde opera la interdisciplinarietà: una trama de interrelaciones que subsume en un nivel superior las aportaciones de cada una de las disciplinas particulares o autónomas, dando lugar a nuevas formas de ver, percibir, pensar o representar la realidad. En ellas, el teatro es, ante todo, un arte colectivo en el que confluyen diferentes especialidades artísticas, como recuerda Fábregas (1975), pues para que un espectáculo teatral sea, situándonos en lo que viene siendo la tradición occidental, se precisa de la concurrencia de distintos sujetos y agentes, cuyas funciones y/o procesos transitan entre lo

individual y lo colectivo, la reflexión y la acción, lo ideal y lo material, con la participación de distintas áreas de conocimiento y de diversos procedimientos técnicos e instrumentales (véase tabla 1).

Tabla 1
Agentes, funciones y áreas o procedimientos en/de un espectáculo teatral.
Elaboración propia.

Sujetos-agentes	Funciones-procesos	Áreas de conocimiento-procedimientos técnicos o instrumentales
Compañía de teatro	Propuesta creativa	Organización teatral
Autor/a	Creación textual	Teoría e historia de la literatura
Dramaturgo/a	Adaptación y versión de textos Diseño del espectáculo	Dramaturgia Teoría e historia del teatro
Director/a	Diseño y realización del espectáculo	Escenificación Teoría y práctica de la dirección escénica Dramaturgia
Escenógrafo/a	Diseño del espacio escénico Diseño de iluminación Diseño de vestuario Diseño de caracterización Diseño de utilería Diseño de cartel y programa	Escenografía Iluminación Indumentaria Caracterización Comunicación y publicidad
Actor/actriz	Desarrollo del personaje Interpretación	Teoría y práctica de la interpretación Expresión oral Expresión corporal
Productor/a	Diseño y supervisión de procesos de ideación, realización y difusión del espectáculo	Gestión y producción teatral
Técnico/a de escena	Acompañamiento técnico	Tecnología escénica Iluminación Sonorización
Crítico/a de teatro	Valoración, evaluación	Análisis de espectáculos Teoría teatral

Pero, como ha señalado Fábregas, «el espectáculo es solamente parte de un proceso» (1975, p. 13), aún cuando sea la parte central del mismo. En él, desde la intención previa a la crítica del producto, una vez (re)presentado en la esfera pública – esto es, ante el público –, se dan muchos subprocesos que no siempre se contemplan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con frecuencia demasiado preocupados por darle forma a los elementos nucleares del espectáculo, que son los que acaban por centrar el desarrollo del producto. Que esto suceda, no significa que el espectáculo deba renunciar a ser el eje medular – y modular – de un proyecto de trabajo con más amplios horizontes, pedagógicos y sociales, en el que inscribir las enseñanzas y los aprendizajes que deben ponerse en marcha; máxime si lo que se pretende es dotarlos, en la llamada educación superior, de una concepción teórico-epistemológica, metodológica y «experimental», que sea alternativa a los modos de hacer heredados. Tanto es así que prácticamente toda la historia del teatro se puede explicar a partir de la experimentación con variables, en unos casos a partir de los elementos de significación que en cada momento incorporan sus creadores, y en otros ampliando el concepto de teatralidad a los territorios de la hibridación de formas escénicas (Carlson, 2004).

En buena medida, todo el teatro del siglo XX, comenzando con las propuestas de renovación teatral y con las vanguardias históricas (Sánchez *et al.*, 1999), incorporan el principio de la experimentación, también en relación con los cambios radicales que se suceden en tecnología escénica, y con el tránsito de la modernidad a la posmodernidad, tan perceptible entre la obra de Grotowski o en la de Wilson (Londré, 1999). Un teatro renovador, vanguardista, y/o rupturista que, a la postre, parte del principio motor del experimento científico, tal y como lo formulan Cohen y Manion al decir que «un experimento consiste en hacer un cambio en el valor de una variable – llamada la variable independiente – y observar el efecto de ese cambio en otra variable – llamada variable dependiente –» (1990, p. 243).

En contextos formativos, en los que tan importante como el *saber hacer* es construir ese saber hacer, y el *saber cómo hacer* el saber y el hacer, concebir la creación teatral como experimento implica tomar conciencia de todo lo que conlleva como forma de pensar y de hacer asentada en el rigor, la precisión, la planificación y la evaluación continua. Por ello, y frente a la apropiación del término «experimento» por determinados campos científicos y los modelos de racionalidad teórica-metodológica que los nutren de un empirismo naturalista y mecánico, reivindicaremos su apertura semántica, recordando que ya Diderot ([1830] 1998) en su *Paradoxe sur le Comédien* planteaba el problema de la interpretación en términos científicos, proponiendo sustituir la intuición y la inspiración por el discernimiento, el estudio y la experiencia.

La realización de lo que en muchas escuelas de teatro se denomina «taller», con adjetivos diversos (fin de curso, final, integrado, etc.), debería entenderse como una forma de desarrollar esta perspectiva educativa en la que la finalidad no sea tanto la consecución – como resultado – de un producto artístico, sino la generación de un proceso formativo substantivo, al que contribuirá – sin duda – la aspiración a que los logros que de él se deriven también destaquen por su calidad artística. No se trata de retornar a las viejas dicotomías que tensionan la relación proceso-producto, sino de repensar ambos conceptos (y las prácticas educativas que comportan) con las claves que supone abrazar un nuevo paradigma, fundado en visiones críticas y transformativas acerca de la educación y de sus protagonistas, considerados como sujetos y no como meros objetos (Freire, 2009). Se trata de que el alumnado no sólo se sienta concernido por los programas académicos que se habilitan en nombre del arte dramático, sino también plenamente co-partícipes del hacer teatral, inmersos en la realización escénica, con verdaderas oportunidades para «aprender a aprender», para transitar de la heteronomía a la autonomía. En síntesis, asumir con todas sus consecuencias prácticas el reto que supone apostar por unas teorías de la enseñanza y del aprendizaje frente a otras, que en el campo que nos ocupa además de propiciar la reflexión sobre la acción aspiran a construirse como reflexión en la acción (Pérez, 1993, p. 419).

Lo afirmamos convencidos de que los profesionales que ejercen su docencia en arte dramático no pueden operar recurriendo a viejos modelos conductistas, ni tan siquiera a los «novedosos» modelos tecnológicos, asentados en la imitación y emulación de patrones o formatos canónicos, limitados a técnicas concretas, frente a la posibilidad que ofrecen una enseñanza y un aprendizaje pensados para (re)construir las técnicas, en una permanente reinención de la praxis. En este sentido no podrá obviarse, como diría Zabala, que cualquier mejora profesional se consigue «mediante el conocimiento y la experiencia: el conocimiento de las variables que intervienen en la práctica y la experiencia para dominarlas» (1995, p. 11).

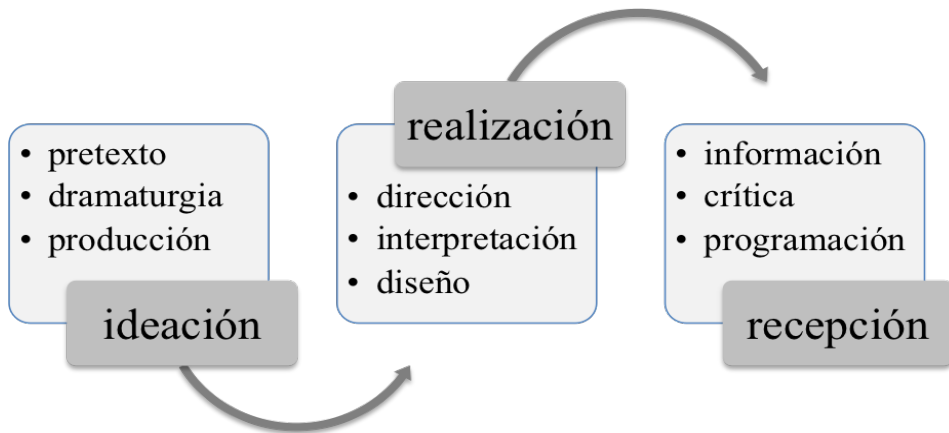
3. El teatro y sus protagonistas en la creación, proyección y representación de los saberes artísticos

Diferentes autores han señalado la centralidad de la dirección de escena en la creación teatral (Salvat, 1983; Hormigón, 2002), pero diremos que es una función que se puede desempeñar desde diferentes posiciones, entre una directividad y una no-directividad extremas (Rogers, [1961] 1981), pues hay compañías que operan en la verticalidad absoluta, como en los espectáculos franquicia tipo *El Rey León*, o con diferentes grados de horizontalidad, cuando

se alude a la creación colectiva. En un centro educativo, aún cuando sea necesario reproducir y recrear procesos de trabajo característicos del mundo profesional, todo debe someterse a un filtro más importante: la construcción crítica del conocimiento en el saber, el hacer y el ser; de ahí que resulte tan importante activar procesos en los que la visión holística y la comprensión global del arte dramático se complementen con la especialización de una función determinada (directora, escenógrafa, dramaturgista...), y en los que adquieran especial relevancia las nociones de proyecto y de equipo.

Aunque pueda ser objeto de discusión, reconocemos en el teatro a la más colectiva de las artes; una apreciación susceptible de diversas miradas, que van desde aquella que dibuja la relación multivariante que va del autor al espectador pasando por el director, a la que muestra el universo plural configurado por todas las personas que intervienen en la creación, la comunicación y la recepción (Vieites, 2016b), y que ejercen la dirección, la actuación, la recepción o la crítica.

Figura 1. Ejemplo de confluencia y sucesión de procesos en creación teatral.
Elaboración propia.



La polivalencia relacional que alberga este universo plural se puede «mostrar» y «analizar» situándonos en cualquiera de los vectores señalados; en ellos se pone de manifiesto que la complejidad, en la creación y la representación teatral, es una de sus señas de identidad más visibles, que asoma incluso en aquellas modalidades de práctica más directivas, miméticas y REproductoras. La creación, y la multi-inter-transdisciplinariedad que la alienta, son indisolubles de lo complejo y lo variable, poniendo en valor la diversidad y sus significados in-abarcables. ¿Qué podemos considerar, por ejemplo, en relación a un espectador? Veamos:

Figura 2: La espectadora en su universo. Elaboración propia.



En la figura 2 ejemplificamos los condicionantes, internos y externos, que influyen en una espectadora de teatro, situada en la esfera pública como partícipe de la vida teatral de/en un determinado contexto geográfico, lo que da una idea de la dimensión colectiva del teatro, sobre todo cuando lo entendemos como un acto de comunicación entre creadores y «públicos». Es en la complejidad – que para Leff (2000) desborda el proyecto de interdisciplinariedad – donde anida el desafío que supone hibridar lo material y lo simbólico, la técnica y la cultura, la ética y la estética, lo común y lo diferente..., en los saberes significativos y en los aprendizajes que emergen de los contextos educativos; en nuestro caso, para que las personas que se forman – educando y educándose – tomen conciencia de todas las variables que influyen en la misión última del trabajo creativo: la recepción del mismo. Dar para recibir, en la tarea pedagógica, lleva la complejidad de sus procesos a lo que Leff (2000, pp. 24-25) contempla como «una reconstitución de identidades, que se apartan de lo idéntico para forjar lo inédito».

Hablamos de una realidad plural, multivariante y compleja, porque la creación teatral se ha de entender como un experimento – término que las ciencias físico-naturales han canonizado con sus prácticas, y que aquí abrimos a otras lecturas –, en el que para obtener unas variables (las dependientes), se ha de dar valor a otras (las independientes), poniendo de relieve la complejidad y la interdisciplinariedad que habita en toda creación teatral. Leamos la primera escena del texto *Hamlet*, de Shakespeare:

ACT I
 SCENE I. Elsinore. A platform before the castle.
FRANCISCO at his post. Enter to him BERNARDO
 BERNARDO Who's there?
 FRANCISCO Nay, answer me: stand, and unfold yourself.
 BERNARDO Long live the king!
 FRANCISCO Bernardo?
 BERNARDO He.

El texto ofrece un conjunto de variables que hay que «manipular» para obtener un resultado determinado, y si un director o directora pretendiesen recrear ese mundo dramático en una determinada época, tendrían que dar valores a esas variables independientes para obtener los resultados esperados, o incluso los inesperados. Una manipulación de variables, a las que se asignan valores diversos, con la que entran en juego todos los agentes y disciplinas antes señalados; en definitiva, todas las materias y áreas de conocimiento que se cursan actualmente en una escuela de teatro. La escena requiere la intervención de personas que ejerzan las funciones de dramaturgia, dirección de escena, interpretación, diseño escénico, producción y acompañamiento técnico: un trabajo interdisciplinar y colaborativo, que exige una formación en actitudes, destrezas, competencias, comportamientos o valores que, por mucho que puedan cimentarse *en y con* la(s) ciencia(s), sólo puede interiorizarse y sustentarse en la experiencia.

Afortunadamente, no hay preceptos ni trayectos andados a los que remitirse con todas las seguridades que garanticen encontrar *un* destino, ya que estos son muchos e intransferibles; tampoco hay respuestas que permitan hacerlo con todas las circunstancias a favor, sin las incertidumbres a las que nos abocan las preguntas que las buscan más allá de lo existente o lo conseguido; no importa *la* respuesta en singular sino *las* respuestas en toda su diversidad. Para hacerlo, como argumentaremos, recuperamos la metodología de proyectos, entendiendo éstos como un cuasi experimento (del que habrán de derivar buenas prácticas), aplicando los principios de la investigación *en la acción* y reconociendo el espectáculo como un proyecto en proceso («*work-in-progress*»).

4. El teatro como proyecto y trayecto pedagógico: complejidad, interdisciplinariedad e investigación *en la acción*

El profesorado de arte dramático no siempre suma al conocimiento de su área de especialización un conocimiento pedagógico pertinente, y por ello nunca está de más fijar los conceptos para saber del territorio que transitamos, en especial cuando se nombran términos, metodologías o líneas de trabajo que forman parte del vocabulario especializado de una determinada área o campo de conocimiento.

En este apartado queremos explicitar los aspectos básicos de un método de trabajo que tradicionalmente se viene utilizando en muchos centros de educación teatral, que consiste en la realización de un proyecto escénico y que, explicado a la luz de teorías educativas pertinentes, puede revelar todo su potencial tanto en el plano formativo, como en el científico o artístico. Un método que se puede vincular directamente con la interdisciplinariedad, pero igualmente con el

quehacer científico a la hora de diseñar los proyectos escénicos en la perspectiva de la investigación, pues proponemos que cada proyecto escénico se elabore como un cuasi-experimento (Sans, 2004) y se desarrolle atendiendo a los parámetros de la investigación en la acción (Latorre, 2004).

Nuestra propuesta se desarrolla teniendo en cuenta las competencias transversales y generales del título superior en arte dramático, y las competencias específicas de cada una de las tres especialidades, pero al mismo tiempo considerando el perfil profesional de un artista creador que, a su vez, debe ser competente en una investigación que el RD 630/2010 vincula con los requisitos del Sistema Español de Ciencia y Tecnología.

3.1. Entre la complejidad y la interdisciplinariedad como soportes del método de proyectos

En los tránsitos que se producen entre la educación infantil y la educación primaria, llega un momento en el que la distribución del aula cambia de forma radical, pues de una estructura en red, conformada por nódulos integrados por varias niñas y niños, se pasa a una distribución en filas, que propone una focalización diferente, siendo la pizarra, la mesa, o la pantalla, de las que hace uso el profesorado, el centro de atención. De este modo, una organización del espacio que facilitaba la interacción y la comunicación multidireccional se substituye por una nueva articulación que propone una comunicación bidireccional, en el mejor de los casos.

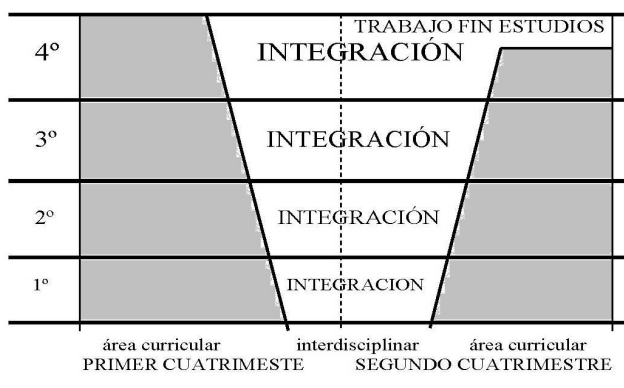
En convergencia con este proceso, al que refuerza, se van dejando a un lado las concepciones y prácticas curriculares integradas por áreas de conocimiento para optar por un currículo disciplinado, en el que la disposición de los saberes privilegia las materias, asignaturas y/o disciplinas. Desde entonces, la disciplina será una constante en la vida del alumnado, incrementando paulatinamente su presencia en la educación secundaria – sobre todo en el bachillerato – y en la educación superior, de lo que son una buena muestra los planes de estudio universitarios.

Contraviniendo tales prácticas, o la insistencia en promover la competitividad mediante el esfuerzo individual, en todos los diseños curriculares de etapa, nivel o ciclo, siguen formulándose competencias básicas y transversales en las que adquiere una especial relevancia el trabajo en grupo. Esa contradicción, lejos de resolverse, aumenta, no siendo una cuestión baladí en los estudios que nos ocupan, tanto en lo que atañe a su desarrollo académico como en el campo profesional al que se orientan, decididamente marcado por las dinámicas colectivas y el trabajo colaborativo. A todo ello se añade la necesidad de que el alumnado presente un

Trabajo de Fin de Estudios (TFE) al que se le asignan un total de 12 ECTS. La normativa oficial, en buena lógica, demanda la presentación de un trabajo escénico, sea porque es la mejor forma de mostrar la competencia profesional en la escena, o porque puede ser una magnífica oportunidad para el tránsito a la vida activa. De hecho lo ha sido para todas aquellas personas que realizaron su TFE con este enfoque, facilitando el nacimiento de compañías como Il Maquinario, A Panadaría, Catro Cadeiras, Triatreros, Aporía Escénica o Vía 6, y otras a las que la crisis del sector ha impedido consolidarse.

Combinando ambas perspectivas – formación en competencias y transición a la vida activa – deben alentarse proyectos que permitan un desarrollo progresivo del aprendizaje cooperativo, en el que tanto el equipo docente como el alumnado ensayen la interdisciplinariedad a través de los saberes teórico-prácticos compartidos, en coherencia con lo que son las prácticas profesionales del teatro. Si en el último año académico debe consolidarse el proceso, los anteriores deben ir contribuyendo a su asentamiento, para lo que imaginamos una estructura piramidal (véase figura 3) que concilie la estructura temporal con el diseño curricular – vertical y horizontal – asociado a las actividades formativas, las metodologías y los contenidos que se contemplan en/para cada curso.

Figura 3. Estructura temporal y diseño curricular en los estudios superiores de Arte dramático. Elaboración propia.



Ante la figura 3 diremos que la interdisciplinariedad se construye desde la centralidad de proyectos conjuntos, en la misma especialidad (primer cuatrimestre) o entre especialidades (segundo cuatrimestre), lo que implica un plan de trabajo que necesariamente se ha de acompasar con un plan de estudios dividido en dos cuatrimestres y cuatro cursos. A ambos lados de la pirámide, se sitúa un área de desarrollo disciplinar, y en su centro un área común,

orientada directamente al proyecto integrado. Estas áreas de trabajo disciplinar e interdisciplinario van aumentando año a año hasta llegar a cuarto curso, donde el trabajo interdisciplinario ocupa una parte substantiva de la acción del alumnado y del profesorado, que culmina con el Trabajo Fin de Estudios.

Así aparece, inevitablemente, el método de proyectos; y decimos «inevitablemente», porque la profesión teatral implica un desarrollo constante de proyectos, porque cualquier profesional de las artes escénicas trabaja en modo proyecto, máxime cuando tal proyecto se llama espectáculo. Sin embargo, conseguirlo requiere un cambio radical de perspectiva, pasando de la artística a la educativa, dotando a esta última de una dimensión crítico-reflexiva (Schön, 1984), que por serlo también invoca el pensamiento productivo (Wertheimer, 1991). Al fin y al cabo, parafraseando a Morin, cada contenido cultural a construir precisa una forma específica de construcción (1996, p. 81).

A la tensión entre la defensa de la autonomía disciplinar y la apuesta por una actuación más cooperativa, debe añadirse la que se genera cuando se confrontan los proyectos que enfatizan la perspectiva artística frente a la pedagógica, o viceversa como se aprecia en la figura 4. Una encrucijada en la que confiamos que sea el saber pedagógico, cuando sus contribuciones asumen el desafío de prestarse a una lectura compleja del hacer artístico, el que ilumine los caminos más pertinentes y congruentes, como ya apuntara décadas atrás Suchodolski (1979) en su opción por una educación polivalente que supere la escisión entre el trabajo teórico y el trabajo práctico.

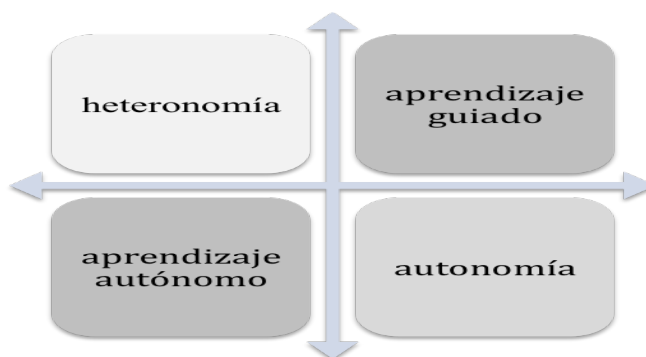
Figura 4. Tensiones entre campos y razones. Elaboración propia.



Tales tensiones aumentan cuando se añaden nuevas líneas de trabajo, generando también nuevos tránsitos entre la heteronomía y la autonomía. En el caso de los alumnos, progresando en su capacidad para aprender a aprender (autónomamente) de y con diferentes saberes, incluido el saber hacer; mientras que a los profesores se les ofrece la posibilidad de transferir sus aprendizajes a las enseñanzas de las que son responsables, compartiendo su formación y sus

modos de ser-estar con otros, asumiendo la responsabilidad de la supervisión y la evaluación. De este modo, si un alumno ha de construir la competencia para «liderar grupos de trabajo», sólo podrá lograrlo mediante situaciones que permitan hacer uso de dinámicas de grupo inducidas y orientadas a su gestión, pero el profesor habrá de poner a prueba su capacidad para incentivar esa autonomía. Como refleja la figura 5, el rol del profesor varía en la medida misma en que varía el del alumno, en plena consonancia con los principios que orientan la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (Zabalza, 2008).

Figura 5. Roles cambiantes en el EEES. Elaboración propia.

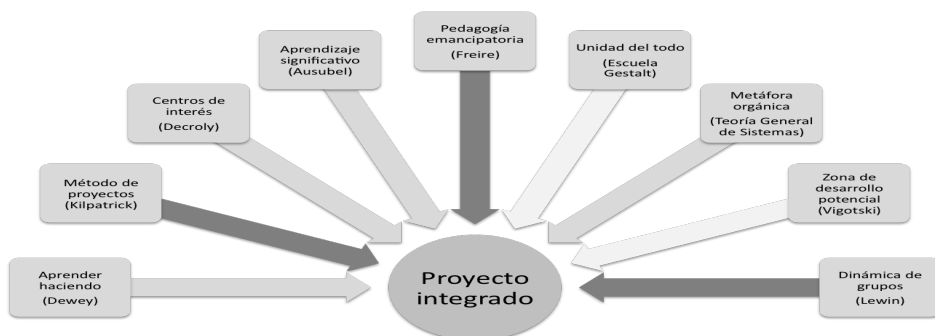


Volviendo a la figura 3, aparece una nueva necesidad, que se expande por los cuatro cursos que estructuran el plan de estudios: sustentar y substanciar la autonomía creativa propia de todo artista, mediante procesos y tareas que impliquen un trabajo cada vez más autónomo, al tiempo que colectivo e interdisciplinario; un marco en que la idea de un «sujeto» de la educación cobra verdadero sentido, frente a su mera consideración como objeto (Caride, 2005). Es aquí donde la «tutoría docente» implantada en la ESAD de Galicia desde 2005, acomodándose al modelo universitario, adquiere especial relevancia.

Es en este campo de tensiones donde consideramos que la Pedagogía y las Ciencias de la Educación podrán realizar aportes con un decidido propósito renovador, emancipatorio y transformador, que va desde las propuestas pioneras de Rousseau hasta las necesarias premoniciones de Reimer o Illich en relación a los cometidos de la escuela, integrando en el proyecto las propuestas de autores como los que reflejamos – sin darnos al eclecticismo – en la figura 6. El método de proyectos, desarrollado inicialmente por Kilpatrick apunta a una integración del currículo atendiendo a la naturaleza diversa del propio proyecto, pudiendo su naturaleza variar desde la exploración de un tema concreto hasta la realización de un producto.

El proyecto integrado ha de entenderse como un proceso de aprendizaje orientado a la resolución de un problema mediante el diseño de un experimento, que habrá de elaborarse, realizarse y evaluarse, y en el que confluyen el alumnado, el profesorado y las materias que estos imparten. El experimento normalmente toma la forma de espectáculo si bien caben otras posibilidades, como puedan ser, por ejemplo, el diseño de un proyecto de intervención social o la elaboración de una exposición plástica.

Figura 6. Movimientos y autores que sustentan la metodología de proyectos.
Elaboración propia.



La figura 6 muestra la complejidad del problema al considerarlo en su dimensión educativa, llevándonos una vez más a insistir en que en un centro de formación no se trata tan solo de replicar procesos de creación, sino de darles sentido pedagógico, formativo o didáctico, de modo que el alumnado aprenda a hacer con la mediación y el acompañamiento de los docentes; éstos se convierten en facilitadores de situaciones de aprendizaje animadas por el continuo afán de renovación y transformación de sus propias prácticas, que el bucle conocimiento-creación-reflexión-acción-formación asocia, con sus múltiples variantes teóricas y metodológicas, a lo que se ha dado en llamar investigación-acción (Carr & Kemmis, 1988; Elliot, 1990,1993; Latorre, 2003); un enfoque en el que no nos detendremos explícitamente, para aludir a la investigación *en la acción*. De igual modo, sería demasiado prolijo explicar los antecedentes de nuestra visión de un proyecto integrado (Knoll, 1997; Maldonado, 2008; García-Vera, 2012), como una opción de enseñanza-aprendizaje que se abre a la posibilidad de que cada persona pueda dotarse de la autonomía necesaria para emprender su propio recorrido vital y artístico, al tiempo que lo comparte y confronta con otros, iguales aunque diferentes.

3.2. *El cuasi experimento en la perspectiva de la investigación en la acción*

Considerar la investigación como soporte fundamental de los procesos formativos de un centro superior de arte dramático, para que su alumnado adquiriera los fundamentos básicos en investigación escénica con una dimensión científica, requiere asumir los debates que se han ido suscitando acerca de la investigación en las artes, que han generado abundante bibliografía. Si bien los trabajos de Frayling (1993) o Bogdorff (2012) señalan algunas cuestiones substantivas, como las diferentes formas de investigar (sobre, para, desde, o en, las artes), tanto desde la perspectiva de sus fundamentos epistemológicos como de los metodológicos y empíricos – sin que se obvien sus finalidades –, no es habitual asociar investigación científica y creación, en la que el creador – en el rol de investigador – debe construir el diseño con el que operar (Martínez, 2006). Aprender a realizar ese diseño puede llegar a tener las connotaciones de un cuasi-experimento, siempre y cuando entendamos que el espectáculo teatral también lo es, y que como tal se puede organizar a partir de un modelo de investigación que invite a la colaboración y a la acción colectiva, especialmente sugerente si la promueve un centro educativo.

Como ya señalamos en nuestra referencia a la primera escena de *Hamlet*, crear un espectáculo implica diseñar y realizar un proyecto; y ese diseño, con su correspondiente realización, se puede entender en la perspectiva del método científico porque a la postre toda obra de arte es un experimento, especialmente cuando no se conforma siendo una réplica de lo ya existente sino como contribución personal a lo existente, original y novedosa. Pero aún en el caso de la réplica, ésta exige saber de las circunstancias y variables que han determinado la consecución del modelo a imitar o repetir, lo que también exige un trabajo de análisis y sistematización.

En 1961 Brecht daba cuenta de algunos avances substantivos del arte teatral en el siglo XX, asentados en el afán experimental de algunos directores de escena, pero planteaba una cuestión substantiva en los siguientes términos: «Of what profit was a Constructivist stage when it was not socially constructive...» (p. 9). Brecht entendía que la experimentación debe promover la transformación del creador y del espectador, no su claudicación ante una realidad escénica apabullante, alienante; y lo mismo cabe decir de nuestra propuesta al considerar la creación teatral como un cuasi-experimento: lo que se pretende es que el alumno o la alumna se construyan como «un profesional que reflexiona críticamente», sobre su práctica y los fundamentos que la sostienen (Pérez, 1993, p. 422), entendiéndola esa práctica como una construcción social crítica.

Decimos cuasi-experimento porque los grupos ya existen o están dados, no se conforman al azar y los resultados no son replicables en otras situaciones experimentales, aunque a partir de tales resultados siempre sea factible configurar un libro de estilo personal o un conjunto de buenas prácticas. En todo caso, cabe pensar – con matices – que el sentido de lo experimental nos remite al hecho de que pauta una serie de aspectos básicos, como son:

- Configuración del equipo de creación y el elenco, con líneas de trabajo, supervisión y coordinación, inscritas en un plan de acción con sus correspondientes fases y secuencias, y su cronograma.
- Definición del proyecto en su finalidad, hipótesis y objetivos.
- Selección del pretexto y análisis del mismo para identificar las variables fundamentales.
- Elaboración de un proyecto dramaturgico y diseño del espectáculo virtual en su género, estilo y elementos de significación.
- Diseño de la producción, al que se vinculan costos y recursos, además de una planificación por áreas como ensayos, elaboración de escenografía, vestuario, iluminación, cartel y programa..., y difusión.
- Organización de ensayos, y planificación del trabajo individual y colectivo.
- Realización del estreno y primeras funciones, a las que habrán de seguir procesos de evaluación y propuestas de mejora.

Este modelo de trabajo cabe afrontarlo con diferentes estilos de dirección. Como ya hemos anticipado, entre la directividad plena y la más laxa hay una escala de tonalidades que se abren a muchas posibilidades. Sin duda, en un centro educativo, se trata de comprender los procesos que permiten generar determinados productos, requiriendo que las distintas fases que hemos contemplado se proyecten en un modelo de trabajo que permita una continua reflexión en la acción, lo que sólo será posible si la investigación se funde con la acción. En efecto, la construcción de mundos en escena nunca es indiferente a las complejidades que subyacen a las prácticas de ensayo-error con las que operan todos los sujetos que participan en la creación, desde la escenógrafa que prueba una configuración de luz hasta el actor que opera con diferentes modos de extender la mano y replicar una conducta. Sin saberlo, están «accionando» aproximando sus experiencias y vivencias a lo que Lewin (1946) identificó como «action-research»: planifican, prueban, observan (o alguien observa), se analiza, y se vuelve a planificar; pero al no ser conscientes del modelo muchas veces la indagación se torna errática, aleatoria, o carente de objetivos y planificación. Cuando se trabaja con un diseño experimental, asentado en la investigación-

acción (que aquí convenimos en nombrar como investigación *en la acción*), la acción y la indagación se planifican adecuadamente, se sabe lo que se busca, aunque a veces se encuentre lo que nunca pudo ser anticipado o previsto.

En el mundo profesional los tiempos para la realización de creaciones escénicas son reducidos, y cuanto más y mejor se sepa desempeñar en relación a ellos un creador mayores resultados alcanzará. Pero preparar para la inserción social y laboral implica actuar con un conocimiento adecuado del campo de referencia, no para reproducir de forma mimética sus dinámicas ni para someterse a ellas, sino para considerarlas de forma dialéctica, y entonces volvemos a Freire pero también a Habermas (1982), y sus consideraciones en torno a los usos del saber y del hacer en una perspectiva ética.

Plantear los procesos de creación como un experimento implica que el profesorado no sólo asume, sino que también incentiva la autonomía del alumnado, desvelando y revelando todos los entresijos de un campo en el que un mal entendido celo profesional no siempre permite compartir formas de ver y de hacer, como si en la posesión de algún oculto arcano radicase la clave una genialidad que solo cabe al maestro. Trabajar en clave experimental, tamizada por una mirada inscrita en la complejidad y en la dialéctica, implica desocultar las claves de la profesionalidad y del profesionalismo, a las que cada quien habrá de añadir la dosis de genialidad que posea (Vieites, 2009).

5. Hacia un proyecto integrado: génesis y fundamentos

Como se anticipó, en la ESAD de Galicia todas las cuestiones analizadas se fueron presentando en los últimos años, debido a que la integración de las enseñanzas de arte dramático en el EEES obligó a enfrentar un proceso que genera un amplio debate: de un lado, en torno a los presupuestos sobre los que debería configurarse la acción educativa; de otro, en torno a la necesidad de combinar adecuadamente la visión artística con la virtud pedagógica. A lo que se añadían otras cuestiones no menos importantes, ya señaladas: ¿Cómo enseñar a trabajar en equipo partiendo de materias separadas y sin espacios de confluencia de las mismas? ¿Cómo favorecer la cooperación y la colaboración cuando el alumnado permanece en el aula, diferenciado por materias y sin mayor contacto que el que libremente quiera establecer fuera del horario lectivo? ¿Cómo lograr que los agentes creadores del espectáculo aprendan a trabajar en conjunto si viven segregados en materias a lo largo de los cuatro años en que cursan sus estudios?

Para complicar todavía más la cuestión, cabría considerar cómo, cuándo y quién ha de atender competencias transversales, generales o específicas que se formulan en los siguientes términos:

- Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
- Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.
- Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.
- Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos.
- Liderar y gestionar grupos de trabajo.
- Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.
- Potenciar la conciencia crítica, aplicando una visión constructiva al trabajo de sí mismo y de los demás...
- Comunicar, mostrando la capacidad suficiente de negociación y organización del trabajo en grupo...
- Planificar y conducir el proceso general de creación del espectáculo, aplicando la metodología de trabajo pertinente.
- Planificar y hacer el seguimiento del proceso de realización de la creación, aplicando la metodología de trabajo pertinente (RD 630/2010, pp. 48474-48475).

Con independencia de que la redacción de las competencias sea manifiestamente mejorable, no es menos cierto que las citadas toman como referencia un trabajo colectivo que sólo puede serlo en una perspectiva interdisciplinaria, pues el perfil profesional establece que la «visión artística personal» se ha de combinar con la de «otros artistas» (p. 48476), atendiendo al hecho de que se trata – en la mayoría de los casos lo es, o debería serlo – de un proyecto artístico común y colectivo. Todo ello sin que pueda soslayarse otro problema, más complejo si cabe: la necesidad de formar creadores capaces de trabajar en equipo, que sólo aprenderán a hacerlo si ese trabajo forma parte de quehacer transversal en los procesos de enseñanza y aprendizaje; al menos en dos direcciones complementarias: de un lado, a través de un trabajo interdisciplinario en la propia especialidad, orientado a la integración de las diferentes disciplinas en un mismo proyecto; y de otro, mediante un trabajo interdisciplinario integrando las diferentes especialidades, una tarea más compleja y completa.

Conseguir ambos logros conlleva un trabajo de planificación especialmente laborioso, en el que se ha de prestar atención a cuestiones tan importantes como la formulación de objetivos y finalidades y la coordinación docente. Además, también se debe diferenciar entre los trabajos de colaboración que se puedan dar entre dos o más disciplinas, sean de la misma especialidad y curso, o no, y lo que

implica un trabajo de fomento institucional de la interdisciplinariedad, como una apuesta pedagógica por la integración real de saberes, de formas de hacer y de ser en creación teatral. En todo caso, desde la convicción y reivindicación de su dimensión educativa: en el aprender a hacer, en la construcción del saber y del hacer, en la mejora del ser, en el aprender a aprender y en el aprender a investigar.

En el proceso de planificación se habrán de considerar, cuando menos, los siguientes aspectos y condicionantes:

- Las enseñanzas conducentes a la obtención del título superior de arte dramático se organizan en cuatro cursos académicos; cada curso académico consta de dos cuatrimestres, con un plan de estudios cuatrimestral.
- En el plan de estudios existen materias que además de ser troncales destacan por su centralidad en relación a la especialidad: Sistemas y Prácticas de Interpretación, Escenificación, Prácticas de Escenificación, Dramaturgia, o Diseño y Prácticas de Escenografía.
- Existen materias cuyo adecuado desarrollo precisa del concurso de terceras personas, como pueda ser el caso de Dirección de actores, pues para aprender a dirigir se necesita trabajar con actores y actrices. Ello implica una colaboración permanente entre el profesorado y el alumnado al objeto de articular líneas de colaboración que favorezcan la consecución de determinados objetivos.
- La urgencia de articular un mapa de competencias, de forma que se puedan dividir en unidades curriculares fácilmente permutables o transferibles al objeto de vincularlas con materias, cursos y cuatrimestres.
- La importancia de articular espacios de encuentro y coordinación entre docentes, a través de las juntas de titulación y especialidad, o en reuniones específicas de los equipos docentes.
- La oportunidad de combinar la interdisciplinariedad que se pueda dar en una misma especialidad, curso a curso, cuatrimestre a cuatrimestre, y la que deba darse, necesariamente, entre especialidades, y con la misma lógica temporal.
- La posibilidad de que el alumnado asuma el Trabajo Fin de Estudios (TFE) como un trabajo colectivo que pueda ser un medio de transición a la vida activa; un espectáculo que pueda ser distribuido, con los ajustes necesarios, en formato profesional.

La idea de articular el trabajo interdisciplinario en base a proyectos integrados en la ESAD de Galicia nace de la necesidad de dar respuesta a todas esas cuestiones, pero sobre todo al deseo de construir las competencias de la titulación a partir de un trabajo de aula y de centro, que en buena medida reproduzca las formas

de hacer del campo profesional, aunque siempre tamizadas por el conocimiento pedagógico y las finalidades educativas. Desde hace años, singularmente desde la implantación del plan de estudios derivado de la LOE y del Real Decreto 630/2010, se han desarrollado diferentes iniciativas que permiten elaborar un método de trabajo.

Una de esas iniciativas han sido los proyectos integrados de cuarto curso, que se fueron conformando y mejorando tras varios años. Los trabajos integrados ocupan el espacio de la asignatura denominada Taller I y II, una por cuatrimestre, y que cuenta con el mismo número de horas semanales (10+12) en cada una de las especialidades, de forma que el horario es coincidente y el alumnado puede trabajar de forma conjunta, o no, según las circunstancias.

Se trata de que los alumnos y las alumnas de cuarto curso realicen un trabajo autónomo en función de su especialidad, siempre acompañado de la supervisión y el asesoramiento del profesorado. En el mes de junio, el alumnado de tercer curso, de todas las especialidades se divide en grupos, de forma que en el mismo grupo convivan personas de las diferentes especialidades, tratando de establecer el equipo básico de una compañía de teatro. Entonces, a cada grupo se le hace una encarga de trabajo: un espectáculo, como ocurre en el mundo profesional. La alumna de dramaturgia elaborará la adaptación del texto o pretexto, o escribirá el texto, la directora realizará un proyecto de escenificación, los actores y actrices trabajarán con su personaje, y la escenógrafa realizará los diferentes diseños (espacio, indumentaria, iluminación, caracterización, y publicidad). Al iniciar cuarto curso, en septiembre, los grupos ya están formados.

Durante el primer cuatrimestre el profesorado acompaña el proceso, y desarrolla un conjunto de unidades didácticas centradas en aquellos contenidos que se consideran necesarios para el óptimo desarrollo del mismo, pero atendiendo también a las necesidades que el propio alumnado detecta y/o formula. En este primer cuatrimestre el horario se divide en dos bloques, uno con docencia directa del profesor centrada en esos contenidos señalados, y otra de trabajo conjunto del alumnado, con el asesoramiento y la supervisión del profesorado. Así, en este cuatrimestre el alumnado diseña y prepara el espectáculo que realizará en el segundo cuatrimestre, cuando cada grupo se convierte en un colectivo autónomo, aunque siempre bajo la supervisión directa del profesorado, que acompaña todo el proceso de creación, en horario lectivo y en tutorías docentes. Frente a otras formas de organización de un Taller, en las que el profesorado dirige el proceso, aquí es el alumnado el que realiza un proyecto artístico común, atendiendo a las funciones que cada creador en formación desempeñará en el mundo profesional.

En buena medida la idea del proyecto integrado parte del concepto de un currículo que también lo es, y de la necesidad de que las diferentes disciplinas

actúen de modo articulado – horizontal y verticalmente – en la construcción de competencias y en la consecución de un objetivo primordial: que cada alumno/a desarrolle adecuadamente el perfil profesional establecido como un artista creador, capaz de desarrollar un proyecto artístico personal en colaboración con otros creadores, al tiempo que adquiere competencias básicas en investigación y para el ejercicio de la docencia. En consecuencia se requiere un proceso de trabajo de formación para la integración, que exige un trabajo previo del profesorado, tanto en la planificación como en la coordinación conjunta. ¿Cómo organizarse?

- Desde el primer día del primer curso, para desarrollar todas las competencias relativas al trabajo en grupo y a la realización de proyectos colectivos. El primer cuatrimestre se debe centrar en la coordinación en la especialidad y el segundo, sin dejar de hacer esa coordinación, hacerla entre especialidades; por ello, en cada cuatrimestre se ha de elegir un tema, motivo, propuesta, texto, pretexto y/o contexto que sirva de soporte al trabajo en común. El proyecto debe tener una concreción pública, sea en la forma de espectáculo, presentación o demostración, y ha de ser evaluable.
- La integración ha de realizarse desde la troncalidad y la centralidad de las materias, lo que implicará una interdisciplinariedad en diferentes niveles, atendiendo al aporte de las diferentes disciplinas al trabajo conjunto.
- La integración no ha de suponer una modificación constante de las guías docentes, de modo que se realice a través de la realización de «casos prácticos» desde los que construir el saber y el hacer, que puedan variar año a año en el nivel práctico y procedimental, pero no tanto en el teórico.

Los resultados positivos obtenidos en estos últimos años, en tanto se trata de una propuesta de organización docente voluntaria y aprobada por la comunidad educativa, con el apoyo de la inspección, muestran las posibilidades de convertir el proyecto integrado en una «marca de la casa», algo así como un sello distintivo de la ESAD de Galicia. Pero para ello han de darse una serie de pasos especialmente relevantes.

6. A modo de conclusiones: entre el pensamiento y la acción

Existen pocas dudas acerca de la oportunidad y viabilidad de un proyecto formativo integral que asuma el desafío de construir la interdisciplinariedad en la cultura científica, normativa y empírica de un centro educativo, procurando la máxima coherencia posible entre sus discursos epistemológicos y las prácticas cotidianas que protagonizan sus profesores y estudiantes. Aludimos a una tarea

para la que se precisan aprendizajes concebidos como un verdadero «*work-in-progress*», en el que converjan las sinergias que podrán alentar, entre otras, las siguientes líneas de actuación:

- La toma de conciencia de las especificidades de la educación teatral como ámbito educativo diferenciado y especializado (Vieites, 2014a, 2014b), y de la pedagogía teatral como disciplina (Vieites, 2013).
- La formación inicial y continuada del profesorado en tres perspectivas de trabajo fundamentales: el método de proyectos, con toda su riqueza de antecedentes y desarrollos, el método experimental (en la acepción más amplia del término), y la investigación-acción y *en la acción*, articulando el diálogo con diferentes opciones paradigmáticas y sus correspondientes modelos de racionalidad teórica.
- La formación del profesorado en procesos de trabajo cooperativos, que van desde la planificación cooperativa y el diseño inter-transdisciplinar hasta las prácticas curriculares que los contextualicen en las aulas y en todas sus prolongaciones espacio-temporales.
- El desarrollo de núcleos temáticos, de reflexión-acción y de conocimiento-creación que puedan constituirse en *centros de interés* en torno a los que elaborar proyectos integrados, con un potencial de investigación e innovación que los desarrolle en toda su complejidad, a lo largo de varias promociones de alumnado, evitando la pasión por «comenzar de nuevo».
- La elaboración y el desarrollo de un cuadro tipológico de proyectos posibles, que permita conciliar su necesaria renovación con un trabajo acumulativo, intensivo y extensivo en cada uno de ellos, y con una articulación temporal ajustada a su complejidad (al menos, de carácter cuatrimestral).
- El análisis pormenorizado, crítico y constructivo – lo que comporta una evaluación orientada a la toma de decisiones – de las competencias y su concreción en unidades curriculares en las que se contemplen aspectos teórico-conceptuales, metodológicos, tecnológicos y prácticos.
- El establecimiento de un mapa de *unidades de competencia* vinculadas y/o integradas *en y con* materias, asignaturas, módulos o especialidades, en las que aniden tipologías de proyectos abiertos a la diversidad de las realidades (sociales, culturales, científicas, tecnológicas, etc.) en las que se inscriben.
- La definición de un calendario de proyectos integrados de forma que la comunidad educativa conozca la forma en la que el currículo se vincula con la capacitación y cualificación profesional en una determinada

especialidad, que valore, con todas sus potencialidades, la «competencia» que atesoran para la creación e investigación escénica en una perspectiva global.

- La reflexión en torno a nuevas formas de supervisión y evaluación, menos asentadas en la medición.

Estas son algunas de las propuestas-respuestas pedagógicas que pueden iluminar el quehacer común de profesores y estudiantes en cualquier centro educativo que no se contradiga a sí mismo; deben serlo aún más cuando sus señas de identidad pública los compromete con la responsabilidad ineludible de desarrollar sus prácticas formativas en sintonía con las necesidades y/o demandas de la sociedad en la que se inscriben, y a la que sirven. En relación a ella, asumiendo que la educación siempre supone un largo viaje a la realidad y al interior de cada persona (Carbonell, 2008), insistiremos que al igual que sucede en la vida, lo importante no es lo que pasa sino cómo pasa: la capacidad de reflexionar y aprender de la experiencia, de las vivencias y de las convivencias, a las que los proyectos formativos integrados, la creatividad, los saberes compartidos y el trabajo en común podrán contribuir decisivamente. Ahí se inscribe el compromiso y la misión de la ESAD de Galicia.

7. Bibliografía

- Adorno, T.W. (1969). Para una historia natural del teatro. In VV.AA., *El teatro y su crisis actual* (pp. 11-23). Caracas: Monte Ávila.
- Barthes, R. (1973). *Ensayos Críticos*. Barcelona: Seix Barral.
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden: Leiden University Press.
- Brecht, B. (1961). On experimental theatre. *The Tulane Drama Review*, 6(1), 2-17.
- Brook, P. (1969). *El espacio vacío*. Barcelona: Península.
- Brown, J.R. (1997). *What is Theatre? An Introduction and Exploration*. Boston: Focal Press.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- Caride, J.A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: Perspectiva científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Carlson, M. (2004). *Performance. A Critical Introduction*. New York: Routledge.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza (la investigación-acción en la formación del profesorado)*. Barcelona: Martínez-Roca.

- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Diderot, D. (1998). *Paradoxe sur le Comedien (O Paradoxo sobre o Actor)*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fábregas, X. (1975). *Introducción al lenguaje teatral*. Barcelona: Los Libros de la Frontera.
- Frayling, C. (1993). *Research in Art and Design*. London: Royal College of Art.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI de España Editores (1ª edición, 1965).
- García-Vera, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela. *Magis*, 4(9), 685-707.
- Grotowski, J. (1974). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hormigón, J.A. (2002). *Trabajo dramaturgico y puesta en escena*. Madrid: Asociación de Directores de Escena.
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80.
- Kowzan, T. (1969). El signo en el teatro. In VV.AA., *El teatro y su crisis actual* (pp. 25-51). Caracas: Monte Ávila.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2004). La investigación-acción. In Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la Investigación educativa* (pp. 369-394). Madrid: La Muralla.
- Leff, E. (2000). *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI-UNAM-PNUMA.
- Lewin, K. (1946). Action Research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.
- Londré, F.H. (1999). *The History of World Theatre. From the English Restoration to the Present*. New York: Continuum.
- Maldonado, M. (2008). El aprendizaje basado en proyectos colaborativos. *Laurus*, 14(28), 158-180.
- Martínez, A. (2006). *Cuaderno de dirección teatral*. Ciudad Real: Ñaque.

- Meyerhold, V. (1971). El teatro de la convención. In Meyerhold, V., *Textos teóricos I* (pp. 157-162). Madrid: Alberto Corazón.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez, A.I. (1993). La función y formación del profesor/a. In Gimeno, J., Pérez, & A.I., *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Rogers, C. (1981). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Salvat, R. (1983). *El teatro. Como texto, como espectáculo*. Barcelona: Montesinos.
- Sánchez, J.A. (Ed.). (1999). *La escena moderna*. Madrid: Akal.
- Sans, A. (2004). Métodos de investigación de enfoque experimental. In Bisquerra Alzina, R. (Coord.), *Metodología de la Investigación educativa* (pp. 167-193). Madrid: La Muralla.
- Schön, D.A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Suchodolski, B. (1979). *Tratado de Pedagogía*. Barcelona: Península.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón: el debate entre la racionalidad y la experiencia y la práctica personales en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Península.
- Vieites, M.F. (2009). Profesión, profesionalidad, profesionalización, profesionalismo. *Revista Galega de Teatro*, 60, 7-20.
- Vieites, M.F. (2010). La manzana de Newton y las ciencias del teatro: posibilidades, problemas y desafíos. *ADE/Teatro*, 132, 178-185.
- Vieites, M.F. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista española de pedagogía*, 71, 493-508.
- Vieites, M.F. (2014a). La educación teatral: nuevos caminos en historia de la educación. *Historia de la educación*, 33, 325-350.
- Vieites, M.F. (2014b). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría de la Educación*, 26(1), 77-101.
- Vieites, M.F. (2015a). La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 11-30.
- Vieites, M.F. (2015b). Arte Dramático y universidad pública. Hacia una integración necesaria. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 19(1), 496-514.
- Vieites, M.F. (2016a). Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 499-516.

- Vieites, M.F. (2016b). Teatro y comunicación. Un enfoque teórico. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 25, 1153-1178.
- Wagensberg, J. (2014). *El pensador intruso: el espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Wertheimer, M. (1991). *El pensamiento productivo*. Barcelona: Paidós.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación Educativa*, 18, 69-95.