

---

## LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN EN ARTES ESCÉNICAS: UNA CRÍTICA DEL PARADIGMA TRANSMISOR

---

**Eneko Lorente Bilbao**

Investigador independiente

**Resumen:** La investigación performativa es una forma de investigación a través de la práctica artística que, en el caso de las artes escénicas, orienta procesos de creación y producción de discurso de especial relevancia para la formación y diseminación del conocimiento. A falta de teorías explícitas, la tradición docente confiaba en la transmisión del conocimiento en el marco de estas disciplinas artísticas mediante el recurso a poéticas y formas de hacer extraídas de un repertorio canónico de obras refrendadas y legitimadas por la historiografía, la crítica especializada o la apreciación pública. Sin embargo, del mismo modo que el repertorio es el resultado de una arbitrariedad socio-cultural que identifica y privilegia ciertos objetos artísticos en función de criterios variables en diferentes contextos y periodos históricos, el modelo comunicativo sobre el que se asentaba la pedagogía de dichos objetos artísticos adolecía también de una teoría crítica de la educación que proveyera al discente de las competencias y herramientas necesarias para la construcción autónoma del conocimiento y la práctica artística<sup>1</sup>.

**Palabras clave:** INVESTIGACIÓN-CREACIÓN; ARTES ESCÉNICAS; INTERDISCIPLINARIDAD; COMUNICACIÓN

---

## RESEARCH-CREATION IN PERFORMING ARTS: A CRITIQUE OF THE TRANSMITTING PARADIGM

---

**Abstract:** Performative research is a form of research through artistic practice that, in the case of the performing arts, guides processes of creation and production of discourse with special relevance for the formation and dissemination of knowledge. In the absence of explicit theories, the teaching tradition relied on the transmission of knowledge in the framework of these artistic disciplines through the use of poetics and ways of doing drawn from a canonical repertoire of works endorsed and legitimized by historiography, specialized critics or public appreciation. However, in the same way that the repertoire is the result of a socio-cultural arbitrariness that identifies and privileges certain artistic objects according to variable criteria in different contexts and historical periods, the communicative model on which the pedagogy of these artistic objects was based lacked a critical theory of education that would provide students with the necessary competencies and tools for the autonomous construction of knowledge and artistic practice.

**Key words:** RESEARCH-CREATION; PERFORMING ARTS; INTERDISCIPLINARITY; COMMUNICATION

Lorente Bilbao, Eneko. 2025. «La investigacióncreación en artes escénicas: Una crítica del paradigma transmisor». *AusArt* 13 (1): 237-247. <https://doi.org/10.1387/ausart.26964>

## **Crítica de la transmisión**

En su libro *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (1987), el filósofo Jacques Rancière observa que, en el presupuesto de una sociedad de iguales, la distancia que la educación pretende reducir entre el saber del docente y la falta de conocimiento y competencia del discente es aquella que, sin embargo, reproduce sin cesar debido a que si la igualdad es el fin y no el principio sobre el que se asienta la relación pedagógica, la igualdad en términos de una transmisión de conocimiento, sitúa aquella en un lugar inalcanzable. El modelo comunicativo de la transmisión parte de una desigualdad fundamental consistente en que, para que las condiciones de dicha transmisión se produzcan es necesario, por una parte, que la figura discente reconozca su falta de conocimiento y de la capacidad necesaria para adquirirlo de forma autónoma y creativa y, del otro lado, es preciso que esa misma figura discente reconozca que la figura docente dispone del conocimiento y de la competencia pedagógica necesaria para transmitirlo. En términos discursivos, en el discurso didáctico basado en el presupuesto de la transmisión del conocimiento, el primer reconocimiento es el resultado de una violencia simbólica que asegura la humillación didáctica, aquella por la que el destinatario acepta su incapacidad y se perfila como figura incompetente en la relación pedagógica; en tanto que el segundo reconocimiento comporta la aceptación de un presupuesto de dominio por parte del destinador, que coarta y reproduce la desigualdad entre quien detenta el poder de la palabra y quien se somete a ese poder en nombre de una paradójica desigualdad igualatoria.

Este es el campo de maniobras didácticas al que se refiere Paolo Fabbri a propósito del modo en que sin llegar a ser explícita esta relación de desigualdad, es *de facto* un ingrediente fundamental del discurso didáctico y de la comunicación pretendidamente transmisora del conocimiento. Para Fabbri, al tratar de poner al alcance del discente un conocimiento que reduzca la distancia entre quien sabe y no sabe, esto es, entre diferentes, dicha distancia se reproduce y ensancha indefinidamente al colocar esta desigualdad fundamental como punto de partida del discurso didáctico (Fabbri 1979). Frente a esta situación, Rancière propone el presupuesto de una igualdad potencial entre ignorantes, docentes y discentes, que se reconocen mutuamente la capacidad de aprender entre semejantes (Rancière [1997] 2007, 14).

Este es también el punto de partida de la pedagogía crítica, aquella que renunciando a cualquier pretensión transmisora reclama una construcción del conocimiento entre participantes (Van Manem 2003, 13-44), que se reconocen en situación de igualdad para abordar una situación socio-cultural que consideran problemática y que de común acuerdo tratan de comprender y transformar.

Semejante planteamiento, trasladado al ámbito de las prácticas artísticas y escénicas, observa que, «si la distancia no es el mal a abolir sino la

condición sustancial de toda comunicación [...] la distancia es una distancia factual en la que cada acto intelectual es un camino trazado entre una situación de ignorancia y un saber, un camino que va aboliendo incesantemente, junto con sus fronteras disciplinares, toda jerarquía de posiciones» (Rancière 2008). La pretensión de abolir la distancia entre el saber y la ignorancia es precisamente la que instaura dicha distancia, creando una distribución *a priori* de posiciones entre capacidades e incapacidades. Un reparto de lo sensible, en definitiva, entre mirar (pasivo) y actuar (activo), donde lo que el espectador aquiescentemente debe ver y aprehender es el resultado de una estrategia comunicativa dispuesta por quien dirige la puesta en escena y actúa en la misma para hacerle-ver y apreciar como performance escénica basada en los mismos presupuestos que la performance didáctica. Por el contrario, la capacidad negada al espectador en el paradigma de la transmisión es la competencia para traducir, a su manera, lo que observa y percibe con el fin de componer su propia performance mediante su singular experiencia intelectual, la cual vuelve semejantes a los espectadores, aunque dicha experiencia no se parezca a ninguna otra porque se produce a través de una distancia irreductible, mediante un juego imprevisible de asociaciones y disociaciones. La emancipación consiste en ese desdibujamiento de las distinciones entre quienes actúan y miran para sumergir a todos los participantes, actores y espectadores, en una comunidad de intérpretes que intercambia a través de la performance escénica algo sustancial del mundo en que vivimos (Rancière [2008] 2010, 28).

La teoría crítica de la educación artística y de la formación en artes escénicas parte de la idea de que el aprendizaje no es un fin sino una estrategia para incoar procesos de exploración e investigación a partir de la identificación de objetos problemáticos de conocimiento, cuyo abordaje responde a intereses y compromisos explícitos por parte de la comunidad de aprendizaje, los cuales no están sometidos necesariamente a los mismos marcos disciplinares con los que el campo educativo, como el artístico, han definido sus respectivos objetos de conocimiento, así como las teorías y redes conceptuales que mejor los definen, junto con las metodologías más productivas y los procedimientos más eficientes para la práctica y diseminación artística (Hernández 2006).

## **La interdisciplinaridad**

La interdisciplinaridad, en el sentido que le otorga al término Roland Barthes, no consiste en abordar un objeto -como por ejemplo, la puesta en escena o la interpretación- de tal modo que cada disciplina se apropie del mismo con sus propias teorías, herramientas metodológicas y procedimentales, sino que, por el contrario, trata de la producción de nuevos objetos de conocimiento de los que ninguna disciplina puede apropiarse por separado debido precisamente a que ese objeto ha surgido del enfoque

interdisciplinar de una situación percibida como problemática y para cuyo abordaje ha requerido la colaboración de otras perspectivas, disciplinas y áreas de conocimiento (Barthes 1984, 71).

En este mismo sentido, para Mieke Bal, «si queremos saber si estamos tratando con una disciplina o con una interdisciplina dependerá de cuál sea su objeto. Si el dominio de su objeto consiste en el conjunto de materiales consensuadamente categorizados, alrededor de los cuales han cristalizado determinadas hipótesis o aproximaciones, estaríamos tratando con una disciplina. Pero, si el dominio del objeto no es obvio, si éste debe de ser 'creado', quizás después de haberlo destruido primero, estaríamos dirigiéndonos hacia el establecimiento –provisional por definición– de un área de estudio interdisciplinar» (Bal 2003, 11). Como observa la propia autora, «los conceptos son herramientas de la intersubjetividad que facilitan la conversación entre disciplinas [...] pero, no están fijos, sino que viajan entre disciplinas, entre periodos históricos y entre comunidades académicas diversas. Entre las disciplinas, el significado, alcance y valor operativo de los conceptos difiere. Y estos procesos de diferenciación, deben ser evaluados antes, durante y después de cada 'viaje'» (Bal [2002] 2009, 32). La interdisciplinaridad representa así una desjerarquización del modo en que los paradigmas disciplinares se han apropiado de las definiciones legítimas de conceptos y objetos del conocimiento, junto con una crítica de la forma en que las comunidades científicas y académicas determinan los marcos y las redes conceptuales mediante las cuales coartan el diálogo y el debate acerca de su adecuación para la definición de nuevos objetos de conocimiento (ibíd.).

El análisis de una situación problemática, al perseguir el objetivo de llevar a cabo la búsqueda del conocimiento, pone estos conceptos en contacto con los objetos potenciales que deseamos llegar a conocer. Las disciplinas utilizan, aplican y movilizan los conceptos para interactuar con el objeto de la investigación para alcanzar un conocimiento especializado del mismo. Sin embargo, esto no implica necesariamente una división rígida por disciplinas o departamentos, ya que dicha división despoja a los participantes de una clave fundamental para la práctica del análisis cultural relativa a la naturaleza provisional de los conceptos. Semejante sensibilidad indisciplinada es a la que alude nuevamente Rancière cuando afirma que las disciplinas actúan como auténticas distribuciones de lo sensible, divisiones y «repartos políticos de lo sensible» (2000) que no representan solamente aquello que en un determinado marco disciplinar puede ser percibido como una situación o fenómeno problemático, sino que plantea también una distribución política de lo sensible a acerca de dicha situación, y de aquello sobre lo que una comunidad científica puede plantearse e interrogar como una cuestión propia y apropiada para su investigación y conocimiento. Los paradigmas científicos representan esos prejuicios disciplinares en la medida en que en su reparto político determinan lo que puede ser ontológicamente un problema a analizar y aquello que queda, por una u otra razón, fuera de la escena de lo apreciable e interrogable como problema.

Para Mieke Bal, la puesta en escena como objeto interdisciplinar del análisis cultural constituye «un concepto sobre el que trabajar y un objeto que trabaja» (Bal 2002), cuya performatividad hace que «la obra de arte pueda no sólo ser, sino también *hacer* una obra» (Bal [2002] 2009, 132). Mediante esta reflexión se trata de articular una práctica artística o actividad cultural, el objeto específico del análisis cultural, y una teoría cultural que posibilite a la vez una heurística, integrando en el proceso de puesta en escena una práctica de investigación y al mismo tiempo una práctica artística. La escena contemporánea plantea así un trabajo que busca la creación de disenso, que pone en relación lo que antes no era ni siquiera percibido, generando aperturas en el tejido de lo sensible. Así, retomando a Rancière, «arte y política se sostienen recíprocamente como formas de disenso, operaciones de reconfiguración de la experiencia común de lo sensible (...), de redefinición de lo visible, de lo que se puede decir de ello y de los sujetos capaces de hacerlo» ([2008] 2010, 67).

En este sentido, Lorraine Code observa la producción de conocimiento como un proceso interminable, no como el prefacio necesario para la consecución de un producto, debido precisamente a que: «este conocimiento no se consigue de una sola vez, sino que se va desarrollando, está abierto a la interpretación a varios niveles, admite diferentes grados, cambia a lo largo del proceso de su construcción, así como las posiciones respectivas del sujeto y del objeto se tornan reversibles, haciendo que a lo largo de todo ese proceso sea necesario contrastar y revisar los juicios» (Code 1991, 38). Surgen así las auto-etnografías del proceso de investigación-creación escénica como práctica de un discurso de interés para la diseminación del conocimiento en artes, cuya estrategia textual no se orienta hacia una transmisión de los resultados de la investigación, sino hacia una comprensión del proceso seguido, de los itinerarios desarrollados y de los que han sido abandonados, así como de los acontecimientos a los que ha dado lugar a lo largo de un diálogo entre iguales participantes involucrados en la transformación de una situación percibida como significativa para todos.

## La teoría y la práctica procesual

Uno de los tópicos más persistentes en el ámbito de la transmisión del conocimiento en el arte consiste en la idea de que la teoría y la práctica constituyen dos formas o estrategias de conocimiento diferenciadas, cuando no irreconciliables. Sin embargo, en su libro *Pensamiento en acto*, los autores Brian Massumi y Erin Manning, advierten que, en relación con el saber específico en arte y su transmisión, «la práctica es un modo de pensamiento *creativamente* en acto», y observan cómo el modo en que la economía del conocimiento, cada vez más especulativa, impone unas ideas precisas de investigación-creación e innovación alineadas con la espectacularización, la mercantilización y la implantación de indicadores de calidad, «cuyos efectos

pueden apreciarse en la institucionalización de ciertos programas de investigación donde la creación artística contribuye a estetizar los resultados de la investigación, mientras cada disciplina continua trabajando en sus respectivos nichos de investigación; así como en la creciente tendencia a la acreditación de la calidad según estándares de mercado y apreciación pública, en vez de preguntarse por qué la investigación es una modalidad de práctica creativa que pone en escena el pensamiento de forma innovadora» (Manning & Massumi 2014, 24).

A diferencia de la perspectiva dominante en el paradigma científico, determinado por la pretensión de objetividad, universalidad, predicción y control de los fenómenos objetos de estudio, el enfoque de investigación-creación que los autores proponen observa la investigación como «un modo de actividad *sui generis*, que ocurre al nivel constitutivo tanto de la práctica artística como de la investigación teórica, en un punto anterior a aquel en el cual la investigación y la creación divergen dentro de las estructuras institucionales, precisamente allí donde el hacer sería ya pensar-en-acción, y la conceptualización sería ya una práctica con derecho propio» (Manning & Massumi 2014, 35).

Ambos, hacer y teoría se intersecarían así en la técnica, entendida aquí como un compromiso con las modalidades de expresión que una práctica inventa para sí misma, y no solo usa. Y para que dicho encuentro en la técnica fuera verdaderamente creativo, sería necesario que tuviera un final constitutivamente abierto, esto es, que apuntara hacia resultados que no estuvieran previamente pre-programados sino que serían experimentales, como efectos emergentes de un proceso en curso, y cuyos rasgos distintivos no pueden preverse con exactitud.

Además, el concepto de técnica incluye la idea de las *condiciones* a través de las cuales un trabajo o una práctica adquieren su expresión. Esta técnica procesual, se reinventa a sí misma en el desarrollo de la práctica, y es inmanente ya que sólo puede producirse por ella misma, siguiendo su propio proceso de desarrollo. En este sentido, lo decisivo del proceso consiste menos en que los fines o cualquier tipo de estructura intencional subjetiva esté perfectamente pre-concebida, que en la manera en que se disponen las condiciones iniciales de producción. El énfasis se desplaza así de la estructura programática en sí, a la forma en que se ha condicionado, a lo largo del proceso, la producción de un conocimiento, del mismo modo que un meta-análisis no compara solamente los resultados de ciertas investigaciones, sino los criterios, prácticas y técnicas que han orientado el proceso. En consecuencia, no se trata de *describir* la complejidad del funcionamiento de un trabajo, sino de *activar* sus modalidades de pensamiento, sus ritmos, en una concertación interdisciplinar y creativa nueva. Las técnicas no son dispositivos de encuadre, ni de aplicación práctica, sino resortes que activan y dinamizan las prácticas artísticas desde adentro.

## Conclusiones

Como se ha puesto de relieve en diferentes estudios relacionados con la investigación en artes (Brea 2005; Hernández 1998) referidos a la investigación en la práctica artística y a su interés para la formación en artes (Vervoet et al. 2011, Bramford 2005; Bresler 2007) de cara a su implementación el sistema de educación superior europeo (Biggs & Karlsson 2011), la investigación en artes plantea cuestiones relevantes para la práctica, la docencia y la disseminación de las artes escénicas (Sullivan 2004).

La investigación en artes, artística o performativa según las diferentes acepciones, designa un ámbito de investigación que no se reduce al empleo de determinados métodos, técnicas y procedimientos de investigación, sino que afecta especialmente a la epistemología, al modo en que se piensa y concibe la producción del conocimiento científico y a la producción del mismo a través de la práctica artística, junto con las correspondientes consideraciones ontológicas acerca del objeto de la investigación y teorías que orientan su construcción.

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

Esta mirada reflexiva requiere escrituras autoetnográficas (Denzin 1997) capaces de documentar la actividad del sujeto en el proceso de investigación y de construcción del objeto artístico. La atención al proceso y la mirada reflexiva son las condiciones que diferencian la investigación artística de la investigación creativa, en la que no se dan necesariamente esas condiciones, y difiere también de la investigación sobre las artes, en la que, si bien el objeto de la investigación de las diferentes disciplinas son las manifestaciones artísticas, ni la teoría, ni los métodos y procedimientos de la investigación responden a problemáticas propiamente artísticas.

Finalmente, la mirada reflexiva y crítica ejercida por el sujeto de la investigación performativa tiene por horizonte explícito la transformación de las condiciones y dispositivos que determinan el pensamiento y las mismas prácticas artísticas, mediante la dinamización de comunidades de discurso (Ayas & Zeniuk 2001), subrayando la dimensión colectiva y cooperativa presente en la producción de sentido, así como la inmersión social de los procesos y prácticas de creación (Pardo 2011), incluyendo la propia investigación.

Desde esta perspectiva, la docencia y el aprendizaje de las prácticas escénicas reclama la integración de la investigación artística e interdisciplinar en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, un modelo de investigación-acción (Boggino & Rosekrans 2007; NCAD 2005) que implique a los participantes en la mejora, innovación y desarrollo de proyectos en contextos concretos de interacción educativa y de disseminación de los procesos de investigación (Lorente 2015, 97).



## Referencias bibliográficas

- Ayas, Karen & Nick Zeniuk. 2001. «Project-based learning: building communities of reflective practitioners». *Management Learning* 32(1): 61-76. <https://doi.org/10.1177/13505076013210>
- Bal, Mieke. (2002) 2009. *Conceptos viajeros en las humanidades: Una guía de viaje*. Traducción, Yaiza Hernández Velázquez. Murcia: Cendeac
- Bal, Mieke. 2003. «Esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales». *Revista de Estudios Visuales* 2: 11-49. Pub. orig. en *Journal of Visual Culture* 2(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5242699.pdf>
- Barthes, Roland. 1984. *Le bruissement de la langue*. Paris: Editions du Seuil
- Biggs, Michael & Henrik Karlsson, eds. 2011. *The Routledge companion to research in the arts*. In collaboration with Stiftelsen Riksbankens Jubileumsfond, Stockholm, [www.rj.se](http://www.rj.se). New York: Routledge
- Boggino, Norberto & Kristin Rosekrans. 2007. *Investigación-acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa; Orientaciones prácticas y experiencias*. Sevilla: Trillas
- Borgdorff, Henk. 2009. «Artistic research within the fields of science (Sensuous Knowledge 06). Bergen, Bergen National Academy of the Arts». <https://www.researchcatalogue.net/profile/download-media?work=129692&file=129693>
- Bramford, Anne. 2005. *The impact of the arts in education: A global perspective on research*. Münster: Waxmann
- Brea Cobo, José Luis, coord. 2005. «Informe del Grupo Arte y Visualidad». Comisión de Humanidades de la Fecyt. Inédito
- Bresler, Liora, ed. 2007. *International handbook of research in arts education*. New York: Springer
- Code, Lorraine. 1991. *What can she know? Feminist epistemology and the construction of knowledge*. Ithaca NY: Cornell University
- Denzin, Norman K. 1997. «Ethnographic poetics and narratives of the self». En *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st Century*. Thousand Oaks CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452243672>
- Fabbri, Paolo. (1979) 1995. «Campo de maniobras didácticas». Traducción O. Moraña. En *Educación y comunicación*, José Luis Rodríguez Illera, comp. Barcelona: Paidós. Pub. orig. con el tít.: «Champ de manoeuvres didactiques». 7
- Hernández Hernández, Fernando. 2006. «Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes». En *Bases para un debate sobre investigación científica*, coord. por Fernando Hernández, María del Carmen Gómez Muntané & Héctor Pérez López, 9-49. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Hernández Hernández, Fernando. coord. 1998. *Llibre blanc de la recerca de la Facultat de Belles Arts*. Barcelona: Universitat de Barcelona
- Lorente Bilbao, José Ignacio. 2015. «Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos en las enseñanzas de postgrado en artes escénicas».

- RIDU *Revista d'Innovació Docent Universitària* 7: 97-115. <https://doi.org/10.1344/RIDU2015.7.10>
- Manning, Brian & Erin Massumi. 2014. *Thought in the act: Passages in the ecology of experience*. Minneapolis MN: University of Minnesota
- NCAD (National College of Art & Design). 2005. *Readings for a symposium on research in and through art and design practice, National College of Art and Design Dublin, 22 April*. Dublin: NCAD
- Pardo Torío, José Luis. 2011. «Crear de la nada». En *Estética de lo peor: De las ventajas e inconvenientes del arte para la vida*, 17-40. Madrid: Pasos Perdidos
- Rancière, Jacques. (1987) 2007. *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Traducción, Claudia Fagaburu. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Rancière, Jacques. (2000) 2014. *Estética y política: El reparto político de lo sensible*. Traducido por Mónica Padró. Buenos Aires: Prometeo
- Rancière, Jacques. (2008) 2010. *El espectador emancipado*. Traducción, Ariel Dillon. Buenos Aires: Manantial
- Sullivan, Graeme. 2004. *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks CA: Sage
- Van Manem, Max. 2003. *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books
- Verwoert, Jan et al. 2011. *En torno a la investigación artística: Pensar y enseñar arte; Entre la práctica y la especulación teórica*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona

## Notas

- 1 Este trabajo cuenta con el apoyo a la investigación-creación del Departamento de Cultura y Política lingüística del Gobierno Vasco.

*(Artículo recibido: 23/09/2024; aceptado: 12/11/2024)*