

Hacia una pedagogía crítica del diseño escénico: aproximaciones desde la enseñanza universitaria

Mitchelle Canales Barquero
Universidad Nacional de Costa Rica
mitchelle.canales.barquero@est.una.ac.cr

Resumen

Este ensayo examina críticamente la práctica docente en el diseño escénico, subrayando su función social como agente cultural. Su construcción parte de una experiencia sostenida en espacios formativos vinculados a la creación escénica, incluyendo talleres, seminarios y colaboraciones en instituciones de educación terciaria y superior a nivel nacional e internacional. Estas instancias me han permitido ejercer una labor pedagógica activa, situada y reflexiva, donde se entrelazan las dimensiones prácticas del diseño escénico con fundamentos teóricos y metodológicos contemporáneos.

Desde esta posición, el ensayo no solo recoge una mirada desde la práctica artística, sino que se articula como una propuesta de valor para el campo universitario, en diálogo con los aprendizajes obtenidos durante el proceso de formación en la Maestría en Pedagogía Universitaria.

Para ello, cada sección articula antecedentes históricos, fundamentos conceptuales de modo que el lector recorra de manera integrada distintos enfoques pedagógicos y artísticos del diseño escénico en la docencia universitaria. Se enfatiza el protagonismo de la persona estudiante como creadora e investigadora, en un constante diálogo entre reflexión teórica y acción práctica dentro de un aula concebida como laboratorio de aprendizaje. Finalmente, se sostiene que una pedagogía verdaderamente crítica del diseño escénico solo se funda cuando la dimensión afectiva sostiene el proceso educativo, aportando el respaldo ético y emocional necesario para la reflexión teórica. Bajo esta perspectiva, el aula-laboratorio emerge como un espacio sensible en el que crear, investigar y aprender en libertad resulta posible como preparación fundamental para el campo laboral.

Palabras claves: artista investigadora, docente como agente cultural, enseñanza del diseño escénico, investigación artística, laboratorio de diseño escénico, praxis creadora escénica

Abstract

Mitchelle Canales Barquero Bachiller en Artes Escénicas, Universidad Nacional de Costa Rica.

This essay critically examines teaching practices in scenic design, emphasizing their social role as a cultural agent. It is grounded in sustained experience within educational spaces related to scenic creation, including workshops, seminars, and collaborations in both national and international tertiary and higher education institutions. These experiences have enabled me to engage in an active, situated, and reflective pedagogical practice that interweaves the practical dimensions of scenic design with contemporary theoretical and methodological foundations.

From this standpoint, the essay not only offers a perspective rooted in artistic practice, but also formulates a valuable contribution to the university field, in dialogue with the insights gained throughout the Master's program in University Pedagogy.

Each section integrates historical background and conceptual frameworks, guiding the reader through various pedagogical and artistic approaches to teaching scenic design in higher education. The student is highlighted as both creator and researcher, engaged in a continuous dialogue between theoretical reflection and practical action within a classroom conceived as a learning laboratory.

Finally, the essay argues that a truly critical pedagogy of scenic design can only be established when the affective dimension sustains the educational process, providing the ethical and emotional support necessary for theoretical reflection. From this perspective, the laboratory-classroom emerges as a sensitive space where creating, researching, and learning in freedom becomes a vital preparation for professional practice.

Keywords: artis-researcher, teacher as cultural agent, scenic design education, artistic research, scenic design laboratory, creative scenic praxis

Introducción

Este ensayo propone una mirada crítica del diseño escénico en el ámbito universitario, desde el enfoque de las pedagogías emancipadoras. Su objetivo es ofrecer una mirada reflexiva a las personas estudiantes y una consciente sobre el poder comunicativo de la imagen escénica de manera que, comprometidas con su dimensión ética, estética y social, sean capaces de conceptualizar un proyecto de diseño e idear rutas para su ejecución teórica y técnica como preparación idónea para el campo profesional.

Para ello, el aula se concibe como un laboratorio de praxis escénica donde la creación y la investigación artística se articulan para abordar problemáticas concretas de la escena contemporánea. En este espacio pedagógico, la persona docente asume un rol activo como mediadora cultural y agente social, mientras que la persona estudiante se proyecta como artista-investigadora, capaz de generar lenguajes visuales innovadores, situados y comprometidos.

Esta relación horizontal promueve la construcción de saberes colectivos que dialogan con los desafíos del presente sin perder de vista nuestras raíces latinoamericanas, en consonancia con los principios de la pedagogía crítica. El enfoque se nutre de aportes provenientes de las humanidades y las ciencias sociales, comprendiendo el diseño escénico como un campo mixto entre las artes escénicas y los estudios visuales. Desde esta perspectiva, se promueve una reflexión crítica sobre los procesos lúdicos en el aula, entendidos como estrategias metodológicas que potencian el aprendizaje, estimulan la exploración sensible y permiten la elaboración de hipótesis propias ante problemáticas específicas del campo escénico.

Así, el laboratorio pedagógico se plantea como una alternativa al aula tradicional de diseño, orientada a generar aprendizajes significativos y a activar procesos de co-investigación entre quienes enseñan y quienes aprenden.

Para desarrollar esta propuesta, el ensayo se organiza en cuatro ejes: primero, un esbozo histórico; segundo, una revisión del diseño escénico como campo de saber en la educación superior; tercero, el laboratorio como espacio de creación, reflexión y co-investigación que integra metodologías lúdico-teóricas para la resolución de problemas escénicos; y finalmente, la dimensión afectiva en la pedagogía del diseño escénico. Este recorrido invita a repensar la formación universitaria desde una convergencia entre lo estético y lo pedagógico, abriendo paso a nuevas formas de interacción entre pensamiento, investigación y creación en el campo del diseño escénico.

Metodología

Este trabajo se enmarca como un ensayo teórico-reflexivo basado en la experiencia práctica, en el que la investigación artística se nutre directamente de las dinámicas vividas en el aula-laboratorio de diseño escénico. Partiendo de una práctica situada, cada reflexión

se articula con marcos teóricos de pedagogía crítica y estudios visuales. La dimensión lúdico-teórica y afectiva, junto con el diálogo constante entre docente y estudiantes en condiciones horizontales, configura el laboratorio como un campo de experimentación epistemológica: la acción creativa y el ensayo-error generan hipótesis que luego se problematizan críticamente. Este enfoque metodológico garantiza la pertinencia universitaria al integrar praxis e investigación, situando la formación en diseño escénico en un contexto cultural concreto y promoviendo una evaluación coherente con sus particularidades críticas, colaborativas y contextuales.

Desarrollo

Las prácticas escénicas del teatro costarricense contemporáneo son el resultado de un proceso de transculturación ocurrido entre las décadas de 1970 y 2015. Este proceso estuvo marcado por la confluencia de aportes locales y externos: por un lado, la llegada de poéticas sudamericanas tras las dictaduras del Cono Sur, la profesionalización de artistas costarricenses en el extranjero, y la consolidación de políticas estatales de apoyo a las artes, como la creación del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes en 1971; y, por otro, la transformación progresiva de formas culturales tradicionales, que dio lugar a nuevos fenómenos escénicos (Alpízar, 2016).

Durante la década de 1970, los lenguajes teatrales de Costa Rica y América Latina aportaron no solo herramientas técnicas, sino también posturas filosóficas que reconfiguraron nuestra manera de ver y comprender el mundo (Fumero, 2013). A partir de los años ochenta, con el giro del Estado hacia una economía de mercado, el teatro respondió desde una postura crítica, abordando temas de resistencia social y política. La llegada de artistas e intelectuales exiliados fortaleció esta línea de creación, enriqueciendo tanto el contenido como las formas escénicas (Alpízar, 2016).

Esta convivencia de estilos y saberes escénicos no se diluye con el tiempo, sino que plantea el desafío de comprender las influencias actuales que enfrenta el teatro y las artes escénicas hoy, sin perder conexión con las raíces culturales propias (Alpízar, 2016). Las tensiones entre lo local y lo global nos invitan a repensar nuestra labor docente y formular preguntas clave: ¿cómo construir metodologías de enseñanza que sean auténticas, resistentes a la homogeneización y conectadas con nuestra realidad? ¿Qué estrategias de

aprendizaje pueden impulsar la creación de lenguajes escénicos con una dimensión crítica, sensible y situada?

En la actualidad, el diseño escénico se inscribe en un entramado complejo de imágenes y referentes visuales que transforman continuamente tanto las prácticas escénicas como el lenguaje estético. Este panorama representa un reto para la formación universitaria, donde la persona estudiante puede asumir un rol activo en la comunicación social y cultural mediante la investigación del lenguaje visual, explorando y cuestionando las formas de representación en diálogo con su contexto histórico y social.

A partir de este antecedente teatral inmediato, es posible proponer un espacio pedagógico para el diseño escénico que permita repensar las prácticas artísticas, reafirmando su capacidad para generar significados críticos y construir discursos escénicos sensibles y contextualizados, como señala Valenzuela (2004).

El diseño escénico en el contexto costarricense

Acaso (2017), plantea que la cultura visual debe dejar de considerarse exclusiva del arte para ser reconocida como un fenómeno central de nuestro tiempo. Las imágenes atraviesan todos los ámbitos de la vida cotidiana, constituyen un terreno de incerteza que, según la autora, representa “la mejor antesala posible para el aprendizaje” (p. 94). Esto ofrece un espacio privilegiado para detonar procesos críticos hacia el lenguaje visual que interpela, conmueve y cuestiona.

Las artes escénicas no son ajenas al poder de las imágenes, ya que su materia expresiva, más allá del cuerpo, también se configura a través de dispositivos visuales que dan forma y contenido a lo que Zappelli (2006) denomina imagen escénica. Esta imagen no es un elemento secundario, sino un campo de significados con los que se conceptualiza y construye cada puesta en escena.

Desde una perspectiva pedagógica, Acaso (2017) y Zappelli (2006) nos invitan a repensar los procesos creativos y educativos, reconociendo que las fuentes visuales que consumimos y reproducimos no son neutrales. La enseñanza universitaria se ve interpelada a cuestionar cómo estas fuentes pueden potenciar o condicionar las formas en que nos relacionamos críticamente con ellas y afectan tanto los procesos de creación artística como los procesos de enseñanza.

Un posible detonante crítico radica en reconocer ese espacio intermedio entre generar conocimiento y facilitar su construcción colectiva. En ese umbral, las figuras de la estudiante y la docente se funden, desdibujando jerarquías tradicionales.

Como advierte Camnitzer (2013), el arte y la educación han sido históricamente atravesados por estructuras autoritarias que promueven un consumo pasivo de contenidos, que limitan la emergencia de modelos sensibles y críticos. Repensar el diseño escénico universitario requiere una revisión estética y metodológica que dialogue con las transformaciones sociales, tecnológicas y económicas actuales.

Por tanto, se vuelve indispensable mirar hacia nuestras propias prácticas para comprender el desarrollo del diseño escénico y su contexto en nuestro país, a partir de algunos datos históricos que han configurado su identidad. Este recorrido permite analizar cómo se ha generado una práctica con lenguajes y visualidades propias.

En la última década, Costa Rica ha sido escenario de diversas iniciativas orientadas a reflexionar y visibilizar el quehacer del diseño escénico. Entre los hechos más destacados se encuentran la Primera Muestra Nacional de Diseñadores Escénicos en el marco del X Encuentro Nacional de Teatro (2017), la participación en la exposición internacional *Innovative Costume: The Next Generation* (Moscú, 2019), y la representación nacional en la Cuadrienal de Praga en las ediciones 2015, 2019 y 2023. Además, la reciente participación en el 2.º Congreso Latinoamericano de Diseño Escénico (CLADE), celebrado en abril de 2025, consolida un creciente interés por el diálogo regional.

A nivel nacional, el Laboratorio de Diseño Escénico de la Memoria de las Artes Escénicas (LAB-MAE) ha representado una experiencia formativa trascendental, particularmente con el programa especializado en escenografía realizado en 2016, que tuvo una duración de diez meses y contó con la participación de más de 16 laboratoristas (Richmond, 2019). Los dos años siguientes se replicó este programa con los laboratorios de indumentaria teatral e iluminación para la escena.

Estas iniciativas evidencian la necesidad de formación especializada y consolidan prácticas pedagógicas que integran teoría, técnica y reflexión. No obstante, persisten limitaciones estructurales. Al respecto Richmond (2019) señala que, pese al crecimiento sostenido del sector, el diseño escénico aún no cuenta con una carrera propia. En las

escuelas estatales de teatro, los contenidos vinculados a escenografía, vestuario e iluminación apenas ocupan un semestre dentro de programas de cuatro o cinco años, lo que restringe considerablemente la formación especializada de futuras profesionales. Este panorama, donde los avances han sido diversos y no sistemáticos, reflejan un proceso de consolidación en marcha que preparan el terreno para que las universidades costarricenses implementen programas académicos dedicados al diseño escénico, con una visión crítica, integrada y anclada en la praxis artística.

Fundamentos teóricos y metodológicos del diseño escénico en la educación superior

La enseñanza universitaria del diseño escénico se fundamenta en un enfoque mixto. Por un lado, incorpora teorías provenientes de las artes escénicas y la performance, que conciben el espacio, la imagen y el cuerpo como portadores de sentido. Por otro, se nutre de metodologías propias de las artes visuales, como el análisis iconográfico y semiótico, que permiten investigar y proyectar espacios escénicos (Ruesca, 2011).

Este doble eje pedagógico capacita a las personas estudiantes para concebir proyectos creativos y significativos, capaces de articular reflexión crítica, exploración técnica y sensible estética en su práctica. Esto es posible en la medida en que se propicien experiencias áulicas rigurosas, éticamente conscientes y estéticamente estructuradas que permitan relacionarse críticamente con los saberes del diseño.

Para fortalecer el carácter dialógico en la enseñanza del diseño escénico, es fundamental articular el saber pedagógico con el saber artístico. En esta línea, las metodologías de la educación artística ofrecen un marco pertinente para estructurar los procesos de enseñanza, reconociendo la experiencia de aprendizaje como forma legítima de conocimiento universitario (Schenffeldt y García-Huidobro, 2021).

Esta integración no solo reconfigura el lugar del arte en la educación, sino que posiciona al diseño escénico como un campo capaz de generar pensamiento complejo desde la práctica situada.

Desde esta perspectiva, el diseño escénico adopta herramientas metodológicas desarrolladas en los estudios visuales para el análisis de imágenes y espacios, con el fin de proporcionar a las personas estudiantes procedimientos sistemáticos para construir conocimiento y recomponer capas de significado en la escenografía, el vestuario y la

iluminación (Martínez, 2017). Estas metodologías contribuyen a la ideación de elementos escénicos y fortalecen la relación sensible entre obra y espectador, haciendo del lenguaje visual un proceso comunicativo más crítico y participativo.

Por su parte, los fundamentos teóricos del diseño escénico se nutren de la fenomenología de la percepción, que concibe el espacio escénico como un cuerpo vivo, compuesto por luz, vestuario y escenografía, en el que las texturas, volúmenes y formas no solo comunican información sensible, sino que también contribuyen activamente a la narrativa. Entre los componentes teóricos que fortalecen el campo se encuentran la semiótica aplicada a los sistemas de signos de la escena, la dramaturgia visual, la arquitectura teatral, la ingeniería de materiales, la historia y desarrollo de los textiles, así como las técnicas de elaboración de objetos escénicos (Martínez, 2017).

De esta manera, los fundamentos teóricos del diseño escénico no solo se consolidan en el análisis técnico, sígnico e historiográfico de sus componentes visuales, sino también en la dimensión investigativa y procesual que define su enseñanza. Camacho (1994) destaca que cada decisión tomada en el proceso de diseño —desde los primeros apuntes hasta la elección de materiales— tiene un valor central en la configuración del diseño, lo que demanda una pedagogía que reconozca la complejidad y profundidad del acto creativo, que propicie una práctica educativa orientada a la indagación crítica, al diálogo constante y al pensamiento visual como formas de construcción de conocimiento. (Camacho, 1994).

Desde una pedagogía crítica, este tipo de metodologías no son meramente operativas: activan una comprensión ética y estética de la imagen, que permite a la persona estudiante posicionarse frente a lo que representa, produce o proyecta. Así, el diseño escénico se asume como una práctica reflexiva con incidencia cultural, capaz de transformar no solo la escena, sino también las relaciones de sentido que se configuran en el aula y en el contexto social más amplio.

En el contexto universitario, contar con un marco teórico y metodológico sólido hacia la formación de profesionales capaces de conceptualizar y argumentar proyectos escénicos desde una perspectiva crítica y científica, no solo enriquece la práctica creativa, sino que también reafirma la misión formadora de la universidad. Por ello, los estudios en

diseño escénico representan un aporte transversal al currículo, al integrar praxis e investigación en favor de un arte escénico más reflexivo, situado y pertinente.

El teatro, al igual que el arte y los medios de comunicación, se encuentra en constante cambio y transformación. Por ello, las formas de abordar la docencia resultan cada vez más desafiantes en los aspectos teóricos y metodológicos, pues su enfoque termina por incidir directamente en los lenguajes del diseño escénico, en sus soportes, formatos y en su relevancia comunicativa contemporánea.

En las últimas décadas, hemos atravesado mutaciones profundas impulsadas por tecnologías inmersivas, la intermedialidad y la hibridación digital-audiovisual. Estos cambios han reconfigurado la producción y el consumo de las artes escénicas, exigiendo a las personas diseñadoras mayor versatilidad para trazar nuevos paradigmas creativos que profundicen el estudio de los elementos visuales de la escena (González Cid, 2020).

En este entorno, resulta clave que las personas profesionales del diseño escénico desarrollen herramientas críticas para leer, interpretar y codificar narrativas visuales en diversos formatos, así como para conjugar innovación y responsabilidad cultural. En este mismo marco, la aceleración en la circulación de imágenes—y la lógica de viralidad y consumo superficial en internet—plantea el desafío de formar personas capaces que problematicen estéticas dominantes y cuestionen imágenes que privilegian el impacto visual por encima del contenido simbólico o reflexivo (Acaso, 2017).

Frente a las transformaciones que atraviesan el diseño escénico, la pedagogía universitaria está convocada a revisar cómo se articulan los contenidos, los lenguajes y las relaciones pedagógicas en el aula. Como sugieren García-Huidobro et al. (2025), las prácticas artísticas desarrolladas en contextos institucionales contemporáneos invitan a cuestionar las nociones tradicionales de enseñanza. Los procesos creativos en el entorno educativo revelan su potencial para configurar vínculos sociales, generar relaciones colaborativas entre pares y propiciar aprendizajes en constante negociación. Esta ampliación del campo de sentido de la creación artística posiciona al aula como un espacio de intercambio de saberes, hipótesis e ideas, susceptibles de ser exploradas, cuestionadas y resignificadas colectivamente.

Una vía posible para ajustar los procesos de enseñanza a las realidades concretas del grupo es la incorporación de estrategias de diagnóstico pedagógico. Cuando no se aplican estos procedimientos, es posible que las propuestas educativas se centren en aspectos técnicos, dejando menos espacio para la exploración subjetiva o social de la experiencia escénica y el diseño.

Desde una comprensión situada del arte, la práctica artística puede entenderse como un acto de mediación creativa y política, capaz de establecer vínculos entre territorio y subjetividades en el contexto educativo (García-Huidobro et al., 2025). Así, el rol de la persona docente, inspirada en las prácticas artísticas situadas, se adapta a los diversos territorios —entendidos como espacios simbólicos, emocionales y discursivos— de quienes aprenden. Esta mediación abre espacios de encuentro colaborativo, donde las propuestas pedagógicas se nutren de los intereses y preocupaciones del grupo, generando un campo reflexivo alrededor del lenguaje visual trabajado en el aula.

Tal como proponen García-Huidobro et al. (2025), las prácticas artísticas en la universidad, cuando se integran con estrategias de diagnóstico y mediación, posibilitan espacios para la crítica colectiva. En estos, el hacer artístico se pone en tensión con la realidad social y se enriquece desde su dimensión educativa.

Para implementar un proceso sistemático y reflexivo de diagnóstico, las actividades de aula pueden estructurarse en ciclos de exploración, intervención y reflexión. En cada etapa, el docente-mediador propone ejercicios prácticos —como composiciones espaciales, improvisaciones o prototipos— y guía espacios de diálogo donde se analizan los resultados, se reactivan saberes previos y se construyen nuevos marcos conceptuales. Estas dinámicas permiten ajustar las estrategias didácticas a las necesidades reales del grupo, fomentando la empatía y la co-construcción del conocimiento (Schenffeldt y García-Huidobro, 2021).

De esta manera la mediación también favorece la emergencia de la figura de la persona artista-investigadora (Dubatti, 2024), cuya mirada visual y contextual, junto con las subjetividades estudiantiles, actúan como motores para el desarrollo de un conocimiento situado. Vincular contenidos formales con prácticas expresivas personales podría fomentar una educación escénica más integradora y significativa.

Para integrar en un espacio pedagógico los aspectos anteriormente reflexionados, se propone el laboratorio como una estrategia para abordar el aula como espacio de creación, criticidad y co-investigación, donde profundizar el aprendizaje experimental, ensayar formas colaborativas y reflexivas de creación en el diseño escénico universitario

Un laboratorio pedagógico para el diseño escénico

Concebir el aula de diseño como un laboratorio pedagógico implica crear un espacio de creación colectiva, donde estudiantes y docentes, en relaciones horizontales, se comprometen a resolver problemas escénicos mediante procesos de investigación. De este modo, el laboratorio se configura como un espacio para co-investigar, en el que la experiencia artística está vinculada al análisis crítico de su contexto. Lejos de ser un lugar de reproducción de contenidos, se constituye como un ámbito relacional, donde las subjetividades participan en un convivio pedagógico que valora los aportes diversos de todas las personas involucradas.

La práctica experiencial y el diálogo habilitan procesos de transformación cultural y académica, fundamentales para generar conocimiento como proceso colectivo más que como un acto individual o jerárquico (Valenzuela, 2008). En este contexto, lo lúdico no se limita a un juego que busca una recompensa sin consecuencia, sino que opera como una metodología viva, capaz de estimular la curiosidad, fomentar la participación y abrir caminos hacia el descubrimiento. Así, el aula-laboratorio se convierte en un espacio de pensamiento, donde la acción creativa impulsa la reflexión teórica, y cada ejercicio escénico despliega una hipótesis que puede ser reformulada a partir de la escucha, la negociación y la construcción colectiva, activando nuevas secuencias de hipótesis.

El término lúdico-teórico sugiere una combinación intencional entre prácticas basadas en el juego y procesos de reflexión teórica y técnica. Este neologismo responde a la necesidad de nombrar una operación compleja —aún sin denominación establecida— que articula tres dimensiones inseparables en el diseño escénico: teoría, práctica y técnica.

Se plantea como una especificidad disciplinar orientada a contextos universitarios. En estos, la resolución pedagógica de un problema escénico incorpora recursos lúdicos — como juegos de composición espacial, improvisaciones con materialidades, construcción de maquetas o prototipos— para activar una práctica investigativa.

Esta aproximación no solo favorece la generación de nuevas hipótesis y marcos conceptuales, sino que también permite experimentar técnicamente con las cualidades espaciales, cromáticas o mecánicas que estructuran lo visual y sígnico de la escena.

Para atender de manera didáctica estos requerimientos, resulta valioso incorporar la perspectiva motivadora y creativa del juego como función social, tal como lo señala Huizinga (1954). El juego opera de manera distendida y colectiva, y aporta un fundamento a la cultura al actuar como motor de la creación simbólica. Desde este argumento, el juego se convierte en un dispositivo pedagógico capaz de articular la experimentación práctica con la reflexión teórica, facilitando aprendizajes técnicos, conceptuales y formales que se consideran esenciales para la formación en diseño escénico.

En relación con la pedagogía teatral contemporánea, Miranda-Calderón (2020) destaca el juego escénico como “recurso para mediaciones que propicien la comprensión de nuestro rededor y nos orienten a tomar conciencia de la realidad social y cultural que caracteriza nuestro entorno” (p. 12). Desde esta comprensión del juego, las metodologías lúdico-teóricas generan experiencias sensibles y en ellas, la reflexión se orienta hacia la discusión crítica de marcos conceptuales escenológicos, sociales y culturales, colaborando en la formulación de hipótesis para resolver problemas escénicos (Miranda-Calderón, 2020).

A partir de una lógica de co-investigación, estas metodologías integran el juego como herramienta propicia para el laboratorio escénico, entendiendo cada práctica lúdica como una instancia de indagación situada. Las actividades se acompañan de análisis colectivo, con preguntas como: ¿Qué ha ocurrido en la práctica? ¿Qué supuestos estéticos estamos empleando? ¿Qué aspectos sociales y culturales emergen? ¿Cómo se orienta técnicamente la construcción escénica? Esta filosofía del hacer y del jugar permite una exploración orgánica en la que el error, la intuición y la construcción de conocimiento se entrelazan.

En esta dirección, Miranda Calderón (2020) sostiene que “aprendemos en forma constante, a lo largo de la vida y en continua interacción con la realidad, donde la capacidad de sentir, de asombro y de admiración es el fundamento esencial de la pedagogía” (p. 19). Así, el activar una práctica lúdica para abordar una teoría puede concebirse como un

proceso de aprendizaje integrador, capaz de generar nuevos significados, ampliar habilidades cognitivas y problematizar el entorno (Miranda Calderón, 2020).

Como se viene discutiendo, es sustentable tensionar filosóficamente el aula de diseño, en donde es posible unir dos dimensiones esenciales de la condición humana como lo son la creación material y la invención lúdica. Arendt (1958) describe al *homo faber* como aquel ser que, mediante el trabajo y la fabricación, configura un mundo compartido de objetos y artefactos que dan sentido a la existencia. En su análisis, el acto de fabricar no es meramente técnico, sino un gesto político: al construir, el ser humano afirma su libertad y establece los cimientos de un espacio común. Cuando este concepto se articula con el *homo ludens* de Huizinga (1954) —quien entiende el juego como un acto libre dotado de reglas propias, capaz de crear una producción cultural que trasciende lo utilitario—, el aula de diseño se redefine como un laboratorio de espacio significativo de aprendizaje. LAB-EPISTEMOLOGICO

Aquí, el error y la experimentación no son fallas, sino las reglas del juego para espacios liminales donde la exploración, el asombro y el placer creativo conviven con la reflexión crítica que favorecen el conocimiento y por ende el aprendizaje. Cada acción lúdica constituye, entonces, una forma de problematizar el entorno, explorar hipótesis sensibles y elaborar discursos complejos sobre lo real.

Las pedagogías críticas, en tanto apuesta política por un aprendizaje emancipador, propone cuestionar las estructuras que sostienen las prácticas educativas (Streck et al, 2015). En este sentido, el laboratorio escénico se convierte en un escenario de acción (Arendt, 1958) y juego (Huizinga, 1954), donde cada decisión formal o técnica es un acto de resistencia frente a modelos unidireccionales u homogenizantes. Arendt nos recuerda que la acción revela quiénes somos en comunidad, mientras que Huizinga nos muestra que el juego funda la cultura misma. De esta tensión nace una pedagogía profundamente humana: un espacio en el que el pensar y el hacer se entretienen, donde la creación escénica y el diseño se asumen como un medio de conocimiento y de transformación.

Diseñar para la escena implica un espacio de aula como se ha venido definiendo, como un laboratorio donde se habilita la exploración y donde las soluciones no son prefijadas, sino que emergen del juego, del ensayo, de la colaboración en diálogo con el

mundo próximo de los estudiantes: la historia del arte, los imaginarios sociales, la experiencia vivida y las urgencias del presente. Es allí donde el diseño se transforma en herramienta crítica y de aprendizaje en praxis transformadora (Masi, 2008).

El espacio de reflexión crítica en el aula de diseño es también un recurso estimulante para la experiencia de la creación; a finales del siglo XX bajo el influjo de las críticas posmodernas, las prácticas artísticas y académicas emprendieron un giro hacia la reflexión crítica y la acción social. Las escuelas y las universidades de arte se reconfiguraron como espacios de laboratorio donde la creación se entiende tanto como experiencia estética, así como método de exploración social, al evidenciar la multiplicidad de escenarios en que las artes pueden desplegarse y reinventarse (Schenffeldt y García-Huidobro, 2021). Este dato histórico confirma que la incorporación de espacios de exploración crítica, donde se reconoce el rol social de las artes, no es un hecho ajeno, sino parte de una tradición que ha contribuido a fortalecer dinámicas relacionales, colaborativas y contextuales. Estas, a su vez, han dado lugar a producciones simbólicas y discursivas significativas en el campo de las humanidades y los estudios académicos que el diseño puede integrar para relevar su investigación disciplinar y pertinencia académica.

A la hora de componer una escenografía, iluminar o vestir un personaje, cada dispositivo para llegar a ser concebido y diseñado pasa por un proceso cargado de valores y significados más allá de la pura utilidad (Sánchez, 2017). Esta tensión entre la técnica, la teoría y la práctica que interviene en el diseño requiere una pedagogía artística en libertad que aliente la experimentación, acepte la incertidumbre y oriente la reflexión práctica sobre el propósito de lo creado, que favorezca finalmente los aprendizajes de la persona estudiante como artista investigadora.

El laboratorio es un espacio pedagógico donde es posible llevar a cabo metodologías que apoyan el desarrollo cognitivo a partir de experiencias integrales que combinan la vivencia sensorial, la percepción emocional y la acción creadora. El teatro, entendido como un espacio de aprendizaje socio afectivo, potencia la comprensión mediante el juego, se estimulan los procesos de atención, espacialidad y flexibilidad cognitiva, al tiempo que se regulan sus emociones y refuerzan la empatía (Villanueva et al., 2023).

El laboratorio sitúa el juego como un territorio habitable, cómodo y seguro donde se favorecen la experiencia y la asimilación de los contenidos teóricos y prácticos, aspectos fundamentales en el contexto universitario, donde la co-investigación lúdico-teórica habilita a las personas estudiantes como coautoras de mundos escénicos críticos, capaces de dialogar con las urgencias culturales y de inscribir su práctica de diseño en memorias colectivas de cambio.

La dimensión afectiva y la pedagogía del diseño escénico

A modo de cierre, este apartado busca equilibrar la base crítica desarrollada a lo largo del ensayo, al reconocer la complejidad y sensibilidad de la agencia docente, así como la activa participación de la persona estudiante, cuyos procesos de reflexión y experiencia son esenciales para la construcción conjunta del conocimiento.

Se trata de acompañar el proceso metacognitivo que requiere generar pensamiento y posicionamiento, para que los saberes construidos en el aula-laboratorio resulten verdaderamente significativos. En este marco, lo afectivo se reconoce como una dimensión trascendente, que emerge desde un espacio significativo y que potencia el proceso educativo. Solo así el aprendizaje puede ocurrir en libertad, como un proceso de descubrimiento vinculado a la experiencia viva, al deseo de crear y a la posibilidad de transformar tanto la escena como a quienes la habitan.

Ahmed (2004) plantea que las emociones no son meramente privadas, sino que circulan en economías afectivas, que vinculan al individuo con la comunidad. La autora indica que, en estas economías los saberes están atravesados por emociones y esta relación afectiva también se da en las instituciones. Esto nos alerta sobre el clima emocional que debe de habitar en el aula, como parte esencial del aprendizaje. Una pedagogía del diseño escénico debe integrar entonces lo afectivo con lo cognitivo; las reflexiones conceptuales avanzan mejor cuando se articulan con experiencias emocionales que comprometen cuerpo y mente.

En línea con este enfoque, Richmond (2019) destaca la importancia de abrir el aula a espacios de experiencia. Describe los laboratorios educativos como espacios abiertos o contextos diferentes al aula tradicional que evitan la mera repetición de contenidos y expanden saberes no formales, enriqueciendo el aprendizaje. Estas instancias (por ejemplo,

visitas al teatro, prácticas corporales compartidas o incluso el momento de socialización como el receso), generan climas de escucha y atención que permiten la vivencia significativa del aprendizaje como una experiencia (Richmond, 2019). En otras palabras, la vivencia directa de la práctica en el aula incentiva la apropiación profunda del contenido: la persona estudiante comprende mejor el diseño escénico al experimentarlo activamente, dejando que sensaciones y emociones también alimenten la indagación y la exploración conceptual.

Richmond (2019) también señala que este enfoque experimental fomenta la autonomía y autorregulación de la persona estudiante. En el laboratorio de diseño escénico, “apostamos por la autonomía y la socialización de los saberes” (Richmond, 2019, p.109). Socializar estos saberes permite que las personas estudiantes sean productoras de conocimiento por sí mismas, elijan estrategias y recursos de estudio propios y creen un entorno propio para su aprendizaje. La autora enfatiza que en la práctica pedagógica “todos diseñamos nuestro espacio, entorno y lo que me circunda, desde la voz personal, la experiencia, y se construyen lenguajes vitales y conceptuales comprometidos con la autonomía de cada persona diseñadora” (Richmond, 2019, p. 35). Así, cada persona estudiante se apropia del aprendizaje, diseña su propio proceso formativo y regula sus tiempos en reflexión continua.

En el contexto universitario del diseño escénico, el currículo puede entenderse como una experiencia expandida que trasciende el plan de estudios formal. Este enfoque integra prácticas interdisciplinarias que enriquecen tanto la dimensión técnica como la expresiva del proceso formativo.

Muchas de estas experiencias, aunque frecuentemente catalogadas como extracurriculares, renuevan el encuentro entre las personas estudiantes y agentes del campo artístico. Lejos de ser marginales, forman parte de lo que Eisner (2002) denomina currículo implícito: aprendizajes significativos que emergen fuera del aula tradicional, pero que son esenciales para la formación artística.

Según Eisner, el arte enseña modos de pensamiento que no pueden capturarse por métodos convencionales. Por ello, el currículo debe abrirse a formas de conocimiento que nacen de la experiencia, la intuición y la sensibilidad estética.

En este sentido, el diseño escénico no solo se enseña, sino que se vive y construye desde el hacer, en contacto directo con materiales, personas y contextos que interpelan a la persona estudiante a desarrollar una mirada crítica y una sensibilidad más abierta. Así, el currículo de diseño escénico asume un carácter dinámico, relacional y situado, donde la formación no implica solo la transmisión de contenidos, sino la habilitación de un espacio ético y estético para la construcción de conocimiento.

Por ello, el currículo en diseño escénico no puede desligarse de las emociones, los vínculos y los sentidos que se construyen en el aula-laboratorio. La experiencia formativa se vuelve significativa cuando el conocimiento no solo se transmite, sino que se siente y comparte en comunidad. Desde esta perspectiva, lo afectivo no es un complemento, sino el tejido que entrelaza el saber con el ser, habilitando un currículo que respeta la diversidad de trayectorias, cuerpos y sensibilidades, y que propicia una pedagogía más humana, creativa y comprometida con la transformación de quienes aprenden y enseñan.

Conclusiones

Para afrontar los desafíos actuales, la enseñanza del diseño escénico en el contexto universitario debe apoyarse en una mirada contextual, enriquecida por procesos que permitan conocer y adaptar la metodología a las características reales de la población estudiantil.

La investigación artística, fundamentada en la creación escénica del laboratorio pedagógico de diseño, aporta un valor epistemológico desde una perspectiva sensible y crítica. Su enfoque filosófico, crítico y afectivo potencia la metacognición y la función discursiva dentro de una pedagogía lúdica que favorece aprendizajes significativos, placenteros y transformadores, promoviendo la investigación y la autorregulación del aprendizaje.

Finalmente, se para ser concebida deben de ampliarse los criterios evaluativos lejos de los parámetros tradicionales como la productividad individual, la estandarización o la cuantificación de resultados. Se valoran procesos colaborativos, el arraigo en contextos socioculturales específicos, el potencial comunicador de lo sígnico y la capacidad crítica del lenguaje visual. Este enfoque reconoce el diseño escénico no solo como objeto de análisis, sino como forma situada de producción de conocimiento, cuyas metodologías

creativas y afectivas demandan marcos evaluativos coherentes con sus particularidades epistémicas y críticas.

Este ensayo interpela a las instituciones de educación superior a asumir responsabilidades curriculares que promuevan espacios horizontales de diálogo y co-investigación, fortaleciendo la capacidad colectiva para analizar las estéticas dominantes y las implicaciones políticas de la creación escénica, y consolidando la formación de agentes culturales comprometidos y preparados para un futuro incierto.

Referencias

- Acaso, M. y Mejías, C. (2017). *Art Thinking*. Paidós Educación.
- Ahmed, S. (2004). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alpízar, L. (2016). El teatro costarricense contemporáneo desde una perspectiva de transculturación. *Telón de fondo*, 24, 99-109.
- Arendt, H. (1958) *La condición humana*. Austral.
- Camacho, E. (1994) La enseñanza de la escenografía como artes plásticas y escénicas en la universidad. *A journal of Cultural Studies*, 5, 51-63.
- Camnitzer, L. (2013). Arte y pedagogía [Ponencia]. Foro Pedagogía Radical: El arte como educación. Panamá. Artishock Revista.
- Dubatti, J. (2024). Artistas–investigadoras/es, espectadoras/es–investigadoras/es: La producción de conocimiento desde la praxis teatral [Ponencia]. 3º JOAE-IHAAA. Jornadas de Investigación en Artes Escénicas del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (FDA-UNLP): *Poéticas escénicas al des-borde de la confusión*, La Plata, Argentina. <https://doi.org/10.35537/10915/173761>

- Eisner, E., (2002) *Las artes y la creación de la mente*. Yale University Press.
- Fumero, P., (2013). Los caminos de la dramaturgia costarricense. *ESCENA. Revista De Las Artes*, 61(2), 85-90.
<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/escena/article/view/8191>
- García-Huidobro, R., Hoecker, G., Montenegro, C. y Schenffeldt, N. (2025) *El sentido pedagógico en las artes. Prácticas artísticas, territorios, mediación y relaciones sociales*. Ediciones IESED
- González-Cid, L. (2020). Teatro posdramático en la era de las nuevas tecnologías: Prácticas artísticas inmersivas y participativas. *Colección Mundo Digital*, 15, 132-138.
- Huizinga, J. (1954). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.
- Martínez, J. (2017). *Manual de espacio escénico, terminología fundamentos y proceso creativo*. Tragacanto.
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En Godotti, M., Gómez, M., Mafra, J., & Fernandes, A. (Eds.), *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO.
- Miranda-Calderón, L. (2020). Pedagogía teatral y exploración de la realidad: Un abordaje expresivo-concientizador en la formación de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-22.
- Richmond, M. (2019). *Envolvente experiencial del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre diseño escenográfico*. [Tesis de Maestría en Artes, Universidad de Costa Rica].
<https://hdl.handle.net/10669/80681>

- Ruesca, J. (2011). Metodología de la Plástica Escénica, la producción artística.
Anagnórisis: Revista de Investigación Teatral, 4 (1), 88-109.
- Sánchez, N. (2017). Evolución del diseño teatral en Chile. [Tesis para optar por el título de Diseñadora Teatral, Universidad de Chile].
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/147278>
- Schenffeldt, N., y García-Huidobro, R. (2021). El sentido pedagógico de las artes en las carreras de Licenciatura en Artes y Pedagogía en Artes en Chile. *Revista Humanidades*, (11)2. <http://dx.doi.org/10.15517/h.v11i2.47312>
- Streck, D.; Redín, E. y Zitkoski, J. (2010). Diccionario Paulo Freire (2.a ed., rev., amp., 1.a reimp.). Brasil, Belo Horizonte: Auténtica Editora.
- Valenzuela, C. (2008) Coinvestigación: organizaciones populares y nuevas prácticas de saber. *Nómadas*, 29(1), 112-127.
- Valenzuela, S., (2004) *El diseñador teatral como narrador visual en la puesta en escena*. [Tesis para optar por el Título Profesional de Diseñador Teatral, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/101593>
- Villanueva Vargas, M. C., Faúndez Carreño, T. y Ponce de la Fuente, H. (2023). Teatro y educación en Chile. El aula como escenario. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y obra*, (30), 164-176. <https://doi.org/10.17227/ppo.num30-1900>
- Zappelli, G. (2006) Imagen escénica: aproximación didáctica a la escenología, el vestuario y la luz para teatro, televisión y cine. Editorial Costa Rica.