

ACERCA DO ENSINO DA PERFORMANCE

Bartolomé Ferrando

Ata o momento no que comecei a ensinar na *Facultad de Bellas Artes de Valencia*, tras unha proposta do pintor e profesor José María Yturralde, non tiven consciencia do interese que o ensino podía ter para min. Ata esa data, 1988, fixera intervencións artísticas en Barcelona e Valencia, tanto na rúa como en espazos privados e institucionais. As miñas accións abríanse a miúdo á posibilidade de que o outro puidese intervir nas mesmas, continuando en certo modo a teoría e a práctica do happening, aínda que dun modo moi sutil, baseado na vontade de influír o menos posíbel no participante da acción. E foi entón, coa posibilidade de adicarme ao ensino da performance, cando se abriu unha porta que manteño e quero seguir mantendo aberta.

Aínda que non o conseguín totalmente, sempre tiven a vontade de desvinularme dun modo de ensino dirixido cara un modo de facer específico. Debo afirmar que o meu interese pola escritura e a linguaxe poética delatoume en múltiples ocasións. Non o nego, a pesar de que estou convencido de que un ensino excesivamente canalizado ou próximo á práctica que un ten, non é produtivo. Ensinar dicía Cage " non debe ser dicir algo para que o outro o faga. Non funciona" [1]. Por iso interésame máis ben mostrar e demostrar a apertura e as múltiples vías de desenvolvemento que a arte de acción ten, de cara a poder espertar o interese do estudante cara un modo de facer ancorado ou enraizado na súa propia experiencia. A ese respecto, Barthes descubriume hai tempo, que no ensino "hai que ter en conta o desexo do outro" [2]; un desexo que o estudante, normalmente, descobre aos poucos en si mesmo. É un procedemento que, para iniciarse, fará falta ser estimulado. No proceso de ensino, dicía Thoreau, "necesitamos que nos provoquen" [3], que nos inciten, a fin de emprender o percorrido creativo.

[1] Kostelanetz, Richard. "Conversando con Cage". En *Arte, proyectos e ideas núm. 0*. Universidad Politécnica de Valencia, 1992, p.40

[2] Barthes, Roland. *Le Grain de la voix*. Edit du Seuil, Paris, 1981, p.223 a 227

[3] Thoreau, Henry David. *Walden*. Parsifal Ediciones . 3ª edición. Barcelona, 2001, p. 103

Pero a performance non se ensina, dirán algúns. Non, é certo. Nin a performance nin ningunha outra arte se ensina. Ao falar de ensino da performance fago sempre referencia ao feito de definir e expor os elementos para a súa creación, a fin de que cada quen os combine segundo o seu persoal proceder mediante unha práctica continua.

Interésame, mediante o ensino, tentar resaltar o proceso máis que o resultado. Tentar que a atención se concentre no feito de facer unha práctica, de intervir nun exercicio, ou de formar parte dunha discusión sobre un tema teórico concreto, máis que a vontade de que toda a aprendizaxe se amose dirixida á creación e obtención dunha performance ben resolta. A defensa do procesual xa contén, potencialmente, a obtención dun resultado óptimo, e evita, ademáis, que toda práctica se amose dislocada do momento que transcorre; do intre vivido.

E propoño sempre que a performance a desenvolver, conteña a maior intensidade posibel. Para iso remarco sempre a necesidade da existencia dunha idea que articule toda a peza, así como tamén a importancia atribuída á percepción do intre ou, noutras palabras, á vivencia vertical do tempo que transcorre, que virá a marcar o nivel de presenza que o performer amose na acción.

Inflúeme moito a proposta de Barthes de que “había que ensinar coma se estivese a ensinársese a si mesmo” [4]. Debo dicir ao respecto que nunca chego a impartir todo o programa. Inicio o curso como dixer, falando dos factores necesarios a ter en conta nunha performance como o espazo, o tempo, o corpo, a idea, a enerxía e a non representación, baseándome en frases e citas de críticos de arte, poetas, críticos literarios, filósofos, artistas e performers, para logo tratar de forma aleatoria, e suxeito ao interese e á vontade do conxunto de estudantes, as ideas e modos de facer propios dalgúns accionistas históricos, en paralelo a outros temas como o azar, a noción de límite, a riqueza do silencio ou a importancia do insignificante. E para esta segunda parte do programa teórico teño en conta só os temas escollidos, comezando a tratar só aqueles que foron máis valorados, nunha orde que é o que a min me tería gustado aprender cando era estudante. Pero ademáis, xunto á exposición dos temas teóricos, propoñeme o feito de estimular a capacidade de cuestionar o tema exposto, e esíxome

[4] Barthes, Roland. *El susurro del lenguaje*. Ediciones Paidós. Barcelona y Buenos Aires, 1987, p.220-221

para iso o emprego dunha linguaxe clara e comprensíbel, a fin de romper o discurso único emisor-receptor e xerar inversións, travesías e cruzamentos. É hai que facelo pois é moi probábel que a disposición á pregunta por parte do outro, constitúa en si mesma un dos modos máis intensos de aprendizaxe, posto que a emisión constitúe un esforzo enerxético e un risco moito maior que o da disposición receptiva, e creo que é en base ao risco e á enerxía como se desenvolve e acelera calquera acto de aprendizaxe, en calquera área imaxinábel.

Ao falar de proceso de ensino, Robert Filliou propuña “facer rexurdir o esquecido” [5]; volver percorrer as experiencias vividas. Isto constitúe o procedemento creativo empregado por algúns performers como é o da austríaca Ulriche Rosenbach. Para ela, retomar a experiencia vivida e transformala, darlle a volta e amosala doutro modo, constituíu o modo de inicio de moitas das súas accións. Trátase dun proceder que aprecio moito, e que tento transmitir ano tras ano mediante o ensino, propoñendo ao estudante que retome algunha experiencia intensamente vivida, non coa finalidade de repetila, se non máis ben coa idea de acadar un punto de partida sobre o que construír a estrutura da súa propia acción.

Os exercicios prácticos que levamos a cabo na aula son, en moitas ocasións, case un xogo. Un case-xogo que, como tal, ten certas regras e está aberto ao azar. Un case-xogo que roza a escultura, a música, a danza ou a pintura, e no que se implica a todos os estudantes. Xogo que, baixo o meu punto de vista, é un dos procedementos máis poderosos, aplicábeis ao ensino non dirixido, como un modo de facer que estimula a creatividade do outro. E os exercicios que practicamos, repito, sen ser un xogo, están próximos a el, dando forma a unhas prácticas nas que adoito intervir integrado a todo o grupo, facendo o mesmo exercicio que fan os estudantes.

E ao longo do curso académico, pido que cada estudante desenvolva unha performance propia, aínda que sen establecer pola miña parte unha orde previa. En realidade esa acción constitúe unha das probas de exame máis relevantes. Así llo comento aos estudantes ao propoñelo. Dese modo, cada cal “examínase” no momento que quere, facendo uso do día que considera máis apropiado para iso.

[5] Filliou, Robert. *Enseigner et apprendre, arts vivants*. Archives Leeber Hossmann. Paris-Bruelles, 1998, p.259

Por outra banda, teño moito interese no feito de desenvolver unha posición analítica e crítica do performer cara a performance. Procuoro ás veces, tras a realización dunha acción, recorrer os parámetros do espazo, tempo, corpo, non representación, idea e enerxía, expostos e comentados ao inicio de cada curso docente. O desenvolvemento dunha actitude analítica e crítica permite, creo, non só o feito de ser capaz de distinguir e apreciar o interese dunha acción, senón, ao mesmo tempo, acrecentar a posibilidade de ser máis esixente coa propia práctica artística.

Marina Abramovic invitaba aos estudantes a “falar da súa propia obra” [6], para descubrir dese modo os mecanismos que lle levaron a contruíla, o cal é, sen dúbida algunha, un mecanismo importante no proceso de coñecemento. Polo contrario, a min persoalmente paréceme de maior interese que sexan os compañeiros e compañeiras do/da performer, quenes falen en primeiro lugar da acción mesma, descubriendo así modos de ver que o autor/autora da performance non podía nin sequera chegar a sospeitar. No meu caso, en segundo lugar, é o/a performer quen fala da idea ou ideas que subxacen a acción. E xa, tras isto, establécese un cruzamento de diálogos entre os mesmos estudantes, nos cales se abordan os puntos máis críticos, e en ocasións propóñense ademais, baseándose na mesma idea, modos de facer diverxentes e desviados da idea inicial, que amplían e potencian a capacidade creativa do grupo.

E terminarei dicindo que, por medio do ensino, eu aprendo sempre. Aprendo a saber escoitar con atención o que o outro di. Aprendo a apreciar a lectura cun estudante fixo dunha acción concreta, nunha dirección que eu nin sequera sospeitaba. Aprendo a canalizar a lectura do outro e a relacionala cos datos que coñezo. Aprendo a saber estender a práctica da acción a outros territorios alleos aos propios, ou aprendo procedementos que poden espertar o desexo do outro. “Entendo o ensino, dicía Abramovic, como un fluxo en dúas direccións” [7], de tal modo que “desaparece dalgunha maneira a distinción entre ensinar e aprender” [8], como propuña Robert Filliou.

[6] Abramovic, Marina. *Student Body*. Ediciones del Centro Galego de Arte Contemporánea, Santiago de Compostela, 2003, p.57

[7] Abramovic, Marina. Obra citada, p.54

[8] Filliou, Robert. Obra citada, p.24