

**Arte, Individuo y
Sociedad**



Arte, Individuo y Sociedad

ISSN: 1131-5598

ais@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid
España

Tejo-Veloso, Carlos

Proyectos de arte de acción: análisis de una experiencia pedagógica

Arte, Individuo y Sociedad, vol. 29, núm. 2, 2017, pp. 203-217

Universidad Complutense de Madrid

Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513554412001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Proyectos de arte de acción: análisis de una experiencia pedagógica

Carlos Tejo-Veloso¹

Recibido: 20 de noviembre de 2014 / Aceptado: 13 de diciembre de 2016

Resumen. Tras seis años de docencia continuada en la asignatura “Proyectos de arte de acción”, presentamos ahora un artículo que analiza esta materia ofertada dentro del plan de estudios del grado en Bellas Artes de la Universidad de Vigo. Los objetivos esenciales que se persiguen son: delimitar la situación de la disciplina en la academia española y en nuestra propia universidad, dar a conocer la estructura de nuestra práctica pedagógica y valorar las dificultades y oportunidades de este ejercicio docente. Nuestra hipótesis de partida intentará confirmar, buscar las causas y describir las consecuencias de la tímida presencia del arte de acción en los planes de estudio de la universidad española. Metodológicamente, pondremos en valor un análisis cualitativo y cuantitativo, deteniéndonos en las opiniones de los estudiantes y en nuestra propia experiencia como profesores. Así, abordaremos primero el contexto de la enseñanza del arte de acción en la universidad española y la tipología de arte de acción que ocupa nuestra práctica docente. Con posterioridad, avanzaremos en el análisis de la asignatura acercándonos al tejido académico que rodea nuestra docencia, a la metodología docente empleada, a la demanda de la asignatura entre los estudiantes y al perfil de nuestro alumnado.

Palabras clave: Arte de acción; pedagogía; universidad; bellas artes.

[en] Action art projects: analysis of a teaching experience

Abstract. After six years teaching “Action art projects”, we present an article that analyses this subject offered at the graduate level by the School of Fine Arts of the University of Vigo. The main objectives are delimiting the situation of the discipline in the Spanish academic context and in our own university, familiarizing our readers with the structure of our pedagogical practice and assessing the difficulties and opportunities of this teaching practice. Our starting hypothesis will try to confirm, to search and to describe the causes and consequences of the weak presence of performance art in the curricula of Spanish universities. Methodologically, we will be focus on a qualitative and quantitative analysis, paying attention to the opinions of the students and factoring in our own experience as teachers. Thus, we will first address the context of the subject in Spanish universities and the performance art typology which we present in our teaching practice. Subsequently, we will advance in the analysis of the discipline approaching not only the academic context that surrounds our teaching, but also our teaching methodology, the demand of the subject and the profile of our students.

Keywords: Action art; pedagogy; university; fine arts.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Contexto en la universidad española. 4. Delimitar un corpus: el arte de acción que queremos. 5. Análisis de la asignatura. 5.1. Tejido académico. 5.2. Aspectos significativos de la metodología empleada. 5.3. Demanda de la asignatura. 5.4. Perfil del estudiante matriculado. 6. Conclusiones. Referencias.

¹ Universidad de Vigo (España)
E-mail: carlos.tejo@uvigo.es

Cómo citar: Tejo-Veloso, C. (2017) Proyectos de arte de acción: análisis de una experiencia pedagógica. *Arte, Individuo y Sociedad* 29(2), 203-217.

1. Introducción

Los escenarios liminales descritos por la investigadora de origen cubano Ileana Diéguez Caballero (2007) descubren zonas de penumbra que cobijan el activismo, lo exilar, el no-lugar, lo mutable, lo inconcluso, la importancia de un proceso que se nutre del tiempo presente, del propio discurrir de la experiencia. Con frecuencia, esta condición polimórfica hace que estos escenarios se ubiquen en una geografía diversa, plural y, en ocasiones, antagónica (Coutinho, 2008). El arte de acción es una de esas prácticas efímeras que se alimentan de todos estos límites, presentando un panorama abierto, un amplio horizonte que no se corresponde con un paisaje cerrado, sino que incorpora múltiples cartografías que, parafraseando al profesor Ferrando (2009), dibujan un amplísimo abanico de posibilidades. Sin embargo, sosteniéndonos en nuestra experiencia, podemos asegurar que esta vastedad de posibilidades, esta presencia heterogénea, nos sitúa al borde de un abismo difícil de saltar. Así, en un extremo del precipicio se ubican el docente y sus estudiantes y en el otro una indómita disciplina que posee una fuente ilimitada de recursos técnicos y expresivos. Instalados en este asustador vacío observamos como el arte de acción utiliza contextos y espacios periféricos, respiramos su calidad efímera (no permanece en el tiempo, sino que da forma al tiempo) y comprobamos su desapego hacia la producción objetual; hechos que, en la mayoría de los casos, colocan a la acción en el margen del circuito expositivo del arte, de su comercio y del reconocimiento institucional. Estas características, junto a la implicación física que el alumno experimenta al utilizar su propio cuerpo como soporte, la importancia del azar o la activa presencia de la audiencia en el proceso constructivo del proyecto, hacen que la enseñanza del arte de acción sea un reto profesional plagado de dinamismo, grandes oportunidades, innumerables satisfacciones, pero también de complejas particularidades. Para intentar vencer el vértigo, lo único que le podemos exigir al alumno es que realmente desee hacer arte de acción, que demuestre una firme voluntad de iniciar un proceso que no separa al creador de su obra, sino que iguala la experiencia vivida con la práctica artística. Sólo este propósito nos dará el empuje que tanto necesitamos.

Algunas conocidas voces sostienen que el carácter indisciplinado del arte de acción hace que su docencia sea impracticable (Ferrer, 2005). Alejándonos de esta idea, podemos afirmar no sólo que la docencia del arte de acción es posible y necesaria, sino que existen diferentes metodologías que pueden ofrecer al estudiante las herramientas necesarias para poder construir un proyecto sólido y coherente. Somos plenamente conscientes de que el arte de acción –al igual que cualquier otra práctica artística– necesita ser enseñado, practicado, reflexionado. Asumiendo este reto, confiamos que el artículo que ahora comienza pueda despejar algunos de los interrogantes que afloran durante el intrincado, pero estimulante, ejercicio docente del arte de acción.

2. Método

Nuestra experiencia docente ha sido un instrumento importante dentro de la metodología de la presente investigación. A pesar de ello, hemos intentado esquivar un relato subjetivo donde el peso de nuestras percepciones fuese material prevalente. Consecuentes con esta idea, hemos estado manejando datos cuantitativos y cualitativos provenientes de fuentes fiables y diversas. Así, hemos tenido en especial consideración: las opiniones de los alumnos, el contexto académico de la asignatura, las calificaciones de los estudiantes, los ejercicios propuestos, el índice de abandono del estudiante o la propia guía docente, entre otros factores de interés. Para recabar las opiniones de los estudiantes matriculados en la asignatura, hemos enviado un cuestionario (de ahora en adelante CUV) a los alumnos egresados. Este cuestionario ha sido enviado vía correo electrónico a los setenta y un alumnos matriculados desde el inicio de la asignatura (2009/2010) hasta el curso académico (2013/2014).

Exceptuando las preguntas tercera, cuarta y undécima de esta encuesta, todas las demás respuestas del CUV tienen dos posibles opciones: “Sí” ó “No”. Las preguntas tercera y cuarta resuelven su resultado con un valor numérico del uno al diez, siendo uno el valor más bajo y diez el valor más alto. La undécima pregunta es de carácter cualitativo y en ella se ofrece un espacio al alumno para que mencione aspectos relevantes de su paso por la asignatura. La incorporación de un campo cualitativo nos permitirá detectar aquellas cuestiones que más interés han despertado en el alumnado, conocer más de cerca cómo los estudiantes han vivido la experiencia docente y también tener conocimiento de los posibles errores cometidos por nuestra parte. La valoración de esta pregunta ha seguido el método *In Vivo Coding* (Corbin & Strauss, 2008). Hemos recibido treinta y dos respuestas durante el mes que hemos decidido mantener abierto el periodo de recepción de las mismas. Este número de respuestas arroja un índice de participación del 45,07 %. Aunque el CUV no garantiza el anonimato de los encuestados, un 80 % de las personas que nos han contestado no mantiene ningún vínculo académico o profesional con la Universidad de Vigo. Creemos que este hecho podría potenciar la libertad del estudiante a la hora de responder y quizás aumentar la fiabilidad de las respuestas. El 20 % restante sí mantienen una relación académica con la institución cursando estudios en Tercer Ciclo o desarrollando su tesis doctoral. El cuestionario completo del CUV, se adjunta en el “Anexo I”.

Además de estas fuentes, hemos estado manejando otros datos que están clasificados y almacenados en la “Secretaría virtual” de la Universidad de Vigo, una plataforma *on line* donde se pueden consultar diferentes documentos de interés para el PDI. En esta plataforma están disponibles las “Encuestas de evaluación docente” (de ahora en adelante EED). La EED es un cuestionario dirigido a los estudiantes dónde se evalúa la actividad docente del profesor. La EED se lleva a cabo, de manera anual, por el “Área de apoyo a la docencia” dependiente del “Vicerrectorado de organización académica y profesorado” de la Universidad de Vigo. Hemos consultado la EED correspondiente a la asignatura “Proyectos de arte de acción” durante los cursos 2012/2013 y 2013/2014. Esta decisión de centrarnos en estos dos últimos cursos responde únicamente a que, en los cursos anteriores, la EED tenía un formulario mucho menos completo y, por ello, bastante más impreciso. A partir del año académico 2012/2013 se solventan los problemas de formulación y número de preguntas y la encuesta -así como los resultados que de ella se deducen- mejoran sensiblemente. El porcentaje global de participación en la EED en los cursos 2012/2013 y 2013/2014 ha sido del 58,5 %. Los resultados se

expresan en valor promedio de todas las respuestas obtenidas. Uno es el valor más bajo y cinco el más alto. La EED garantiza el anonimato de los participantes.

Por otro lado, dentro también de la “Secretaría virtual”, hemos recogido información sobre la tasa de abandono de la asignatura y hemos tenido acceso a todas las calificaciones. Además, hemos considerado las fichas de los alumnos como otra fuente válida de información; básicamente nos hemos interesado por los datos relativos a la asistencia y por la evolución del estudiante durante la realización de los ejercicios planteados. También hemos recabado datos de interés gracias a la información facilitada por la propia secretaría física del centro. Ya para finalizar, no nos podemos olvidar del uso de una bibliografía ajustada y actualizada tomando como referencia autores que son claves en la materia que nos ocupa tanto dentro como fuera de España. Nombres como Marilyn Arsen, Ferrer o Abramović, entre otros, nos han ayudado enormemente con sus opiniones sobre la práctica del arte de acción y con su propia experiencia docente de esta disciplina.

3. Contexto en la universidad española

Solamente las facultades de las universidades de Vigo y Valencia incorporan a sus grados asignaturas específicamente centradas en esta disciplina. Concretamente, la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Vigo ofrece, en cuarto curso de grado, “Proyectos de arte de acción”, una materia optativa con una carga de seis créditos ECTS y la facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia ofrece, en cuarto curso de grado, “Performance”, una disciplina -igualmente optativa- con una carga de doce créditos ECTS. Junto a las universidades citadas, la materia que lleva por título “Otros comportamientos artísticos”, incluida en el plan de estudios de la facultad de Bellas Artes de Cuenca, introduce en su guía docente amplios apartados dedicados al arte de acción, poesía sonora, poesía visual e intervenciones efímeras en el espacio público. Fuera de estos casos sí podemos encontrarnos con contenidos aislados que, dentro de materias no centradas exclusivamente en el arte de acción, analizan el comportamiento efímero y procesual de algunas manifestaciones de la práctica artística contemporánea. Sirvan como ejemplos las asignaturas “Arte procesual” de la Universidad Complutense de Madrid, “Performance e instalación” de la Universidad de Sevilla o “Ambiente, acción y participación” de la Universidad del País Vasco. Además de estas referencias, dentro de la universidad española se han puesto en marcha talleres, seminarios y determinados proyectos de grupos de investigación que, fuera del esquema de grado, abordan una aproximación teórico-práctica a dicha disciplina. Pensemos en la experiencia llevada a cabo desde el Vicedecanato de Extensión Universitaria de la Universidad Complutense de Madrid (Blasco & Insúa 2013), el “Intensive live art laboratory” ofertado por el máster: “Investigación y producción en arte” de la Universidad de Granada (Rio-Almagro, A. del, 2013) o determinados proyectos dentro de la actividad que desenvuelven grupos de investigación como el “Laboratorio de creaciones intermedia” perteneciente al Departamento de Escultura de la Universidad Politécnica de Valencia (Molina, M. (ed.), 2005).

4. Delimitar un corpus: el arte de acción que queremos

Tal y como hemos señalado, el arte de acción que se desarrolla dentro de la escena del arte contemporáneo tiene un carácter poliédrico y utiliza recursos que pueden provenir de una gran variedad de fuentes. Parece que nada está escrito y todo se permite. En este inquietante territorio, este modo de hacer se puede alimentar de la herencia futurista (Bazán de Huerta, 2001), sentirse cómodo utilizando destrezas provenientes de lo pictórico (Petersen, 2012), puede también coquetear con lo sonoro (Barber & Palacios, 2009), encontrar apoyo en el uso de ciertas prácticas del teatro (Lehmann, 2013) o incluso dejarse seducir por lenguajes aparentemente alejados como, por ejemplo, la danza contemporánea (Lepecki, 2009). Este carácter abierto y descubierto, hace que su práctica, su investigación y su docencia, puedan devenir una travesía atropellada, un viaje con demasiadas escalas que corre el riesgo de naufragar en un cambiante océano de posibilidades. Con el fin de evitar este tipo de accidentes y dada nuestra limitación temporal, hemos decidido acotar la enseñanza del arte de acción en base al conocimiento y puesta en práctica de estos pilares esenciales: la semántica del cuerpo materializada en su presencia, el tiempo como herramienta significativa, la influencia del contexto en el concepto y la audiencia entendida como un posible agente activo del proyecto. Nuestro ejercicio docente partirá de la combinatoria de estos cuatro elementos pues será la hibridación entre ellos lo que les dará pleno sentido y significado. Partiendo de esta idea, nos parece importante conseguir que el estudiante interiorice estos aspectos como un todo global, como las piezas de un puzle que, tras ensayo y estudio, debieran acabar encajando. Derivado de esta simbiosis surgen, de manera natural, dos ingredientes claves que también tendrán importancia capital: el azar y los objetos. El azar nos enfrenta a lo inesperado y nos obligará a organizarlo todo de nuevo y a mantener un ejercicio de improvisación continua. Por su parte, la fértil e inevitable interacción del cuerpo con los objetos abre al artista de acción un infinito horizonte de posibilidades expresivas al tiempo que le facilita la difícil tarea de la comunicación.

Esta necesaria acotación de los elementos que entran en juego en el tipo de acción que analizamos y practicamos en la asignatura, nos otorga una destacada singularidad frente al conjunto de disciplinas ofertadas en el grado. Al lado de esta importante característica, otro de los rasgos que define la materia es su capacidad para brindar al estudiante contenidos exclusivamente centrados en el análisis y la práctica del arte de acción; contenidos que, diferenciándose del resto de asignaturas, no tienen como objetivo cardinal la producción objetual como resultado final de un proceso. Contrariamente, el arte de acción que nosotros trabajamos propone entender la inmaterialidad del tiempo presente como vórtice fundamental que da cuerpo efímero a las ideas. Al mismo tiempo, dado el carácter integrador de la práctica, no rechazamos la incorporación de cualquier técnica o disciplina que sirva como herramienta auxiliar, convirtiéndonos así en una de las materias más transversales e inclusiva del grado en Bellas Artes.

5. Análisis de la asignatura

Una vez delimitado el contexto del arte de acción en la universidad española y la morfología de la materia que impartimos, proponemos ahora analizar las claves que determinan nuestra experiencia pedagógica; un proceso complejo en el que es necesario conocer un significativo número de elementos como: el tejido académico de la

asignatura o los recursos metodológicos aplicados. Así mismo, resulta ineludible poner en correspondencia los elementos anteriormente citados con el perfil del alumnado, la extensión temporal de la asignatura o la propia demanda de matrícula que, por ser materia optativa, puede variar de año en año. Se trata de una reflexión amplia en la cual también se deben tener en cuenta las aptitudes del propio profesor, sus cualidades y sus obligaciones (Blain, 2008). Considerando estos y otros factores, abordaremos a continuación el objeto de estudio del presente artículo.

5.1. Tejido académico

La materia “Proyectos de arte de acción” se sitúa dentro del abanico de asignaturas optativas de cuarto curso del grado en Bellas Artes que oferta la Universidad de Vigo. Este plan de estudios se implantó de manera simultánea en los tres primeros cursos del año académico 2008-2009 manteniendo la convivencia con la antigua licenciatura que, año tras año, se iba extinguiendo. Este nuevo plan de grado, como el de la mayoría de las facultades de Bellas Artes en España, arranca con la enseñanza de una base técnica y teórica que, durante los dos primeros años, introduce lo que se consideran disciplinas básicas de la creación artística: pintura, escultura, dibujo, fotografía, técnicas gráficas y técnicas informáticas. En este primer nivel, estos contenidos se complementan con un acercamiento a la antropología, psicología e historia del arte. Dentro de este esquema, echamos claramente en falta la docencia del arte de acción, entendiendo esta carencia como una debilidad subsanable del plan de estudios ya que, al igual que la pintura, la escultura o la fotografía, la disciplina objeto de nuestro estudio es una herramienta cardinal de la práctica artística actual. Apoyándonos en esta afirmación, consideramos justificada su presencia en los primeros años del grado y creemos que esta inclusión podría aportar a nuestro alumnado una visión más extensa y completa del arte contemporáneo y del propio proceso creativo. La sostenida ausencia del arte de acción hasta el último curso es un factor que aumenta el desconocimiento de la materia, alimentando la desconfianza de los estudiantes hacia una disciplina de la que apenas tienen información. Quizás como consecuencia de lo comentado, muchos estudiantes perciben nuestra asignatura como una *rara avis* que prescinde de la creación final de un objeto permanente y evaluable que, en definitiva, es lo que demandan la gran mayoría de las materias que conforman nuestro plan de estudios. -

Dos cuatrimestres dividen el último curso académico. En el primer cuatrimestre del cuarto y último curso, el alumno tendrá acceso a una amplia oferta de asignaturas optativas que se plantean como talleres de carácter eminentemente experimental donde se supone que el estudiante comenzará a abocetar lo que será su trabajo final de grado (en adelante, TFG). Las materias optativas que se ofrecen llegan a un total de diez con una misma carga docente cada una: seis créditos ECTS. En este módulo es donde se ubica nuestra asignatura. Será precisamente en esta ubicación, donde encontramos uno de los mayores problemas ya que, como hemos advertido anteriormente, cuando no hay objeto, hay un nivel importante de incertidumbre. En el contexto del TFG aquellos proyectos que hacen de lo efímero su pilar esencial producen cierto recelo en la mayoría de los estudiantes y ciertas dosis de desconfianza entre alguna parte del cuerpo docente. Así, trabajar el arte de acción como proyecto final de carrera todavía se percibe como un riesgo entre buena parte de nuestro alumnado; un comprometido “Salto al vacío”. Ya para cerrar este apartado nos gustaría advertir que, en base al número total de créditos de las diferentes asignaturas, las áreas de conocimiento dominantes en el grado son:

pintura, dibujo y escultura. Arte de acción, presente solamente en cuarto curso y con seis créditos ECTS, comprende un 2.5 % de los créditos totales del grado.

5.2. Aspectos significativos de la metodología empleada

“I have purposely avoided teaching techniques of performance. I do not want to teach a system or a method of creating work. I do not want the students to rely on my way of making work, but to devise their own approaches. [...] Our job as teachers should be to assist them in finding their own voices as artists” (Arsem, 2011:4).

La metodología de nuestra práctica docente organiza un conjunto de estrategias destinadas a discutir, analizar, consolidar y poner en práctica los principios esenciales que vertebran la asignatura respetando -tal y como señala Arsem en la cita que encabeza este epígrafe- la libertad creativa del alumno. Estos recursos metodológicos se aplican y desarrollan en dos grandes módulos siempre interrelacionados: la formación teórica y el abordaje práctico del arte de acción. El módulo teórico atiende a los contenidos de la guía docente y se conforma en base a las siguientes herramientas metodológicas: clases teóricas, visualización de documentación videográfica, comentario de lecturas que son claves para la materia y salidas de campo a eventos de interés para la disciplina. La metodología que utilizamos en el módulo dedicado a la práctica del arte de acción es la que ocupa un mayor espacio temporal en la asignatura. Mediante la puesta en marcha de diferentes tipos de ejercicios -que aumentan en complejidad a medida que el curso avanza- intentamos rentabilizar al máximo el uso del cuerpo y su implicación con el espacio y los objetos, el tiempo como material de la acción, la improvisación como táctica constructiva, la importancia del contexto y la relación con la audiencia. Casi siempre trabajamos con presentaciones individuales en las que el grupo al completo está presente. La participación activa del grupo es una exigencia en la asignatura, así como un importante recurso metodológico. Como apoyo y estímulo a la necesaria revisión crítica de las acciones presentadas, trabajamos con la documentación video-gráfica de los ejercicios que el alumno acaba de realizar. Así, coincidiendo con el artista Álvaro Terrones (2013), nuestra práctica docente reivindica el ensayo y su reflexión como estrategia metodológica. A medida que el curso avanza, los ejercicios adquieren una mayor exigencia y complejidad y se advierte a los estudiantes que tendrán un mayor peso en la evaluación. El ejercicio final, de temática libre y ubicado frecuentemente en el espacio urbano, debe condensar todo lo aprendido a lo largo del curso y demostrar que se han alcanzado los objetivos descritos en la guía docente.



Figura 1. Alumna realizando un ejercicio práctico (curso académico 2012-2013).
Fotografía: Carlos Tejo.

5.3. Demanda de la asignatura

El porcentaje de estudiantes que se matriculan en la asignatura de “Proyectos de Arte de Acción” es llamativamente bajo si lo comparamos con otras materias optativas de cuarto curso. De hecho, es la asignatura en la que menos alumnos se matriculan de las diez optativas de cuarto curso. Si observamos los datos aportados por la secretaría del centro en la tabla que adjuntamos, vemos que en el curso 2009/2010 el número de alumnos matriculados no pasó de diecinueve. Esta cifra -que, aunque tímida es una de las más altas junto con el curso 2013/2014- se correspondió con el primer año de implantación de la materia. Quizás este incremento en la matrícula se ha debido, en parte, a la novedad que suponía tener por primera vez en la historia de la facultad una asignatura dedicada en su totalidad al arte de acción. Sin embargo, después de este primer año, tenemos que esperar hasta el curso 2013/2014 para recuperar la misma cifra; cantidad que sigue siendo mucho menor si lo comparamos a otras asignaturas como “Proyectos de dibujo y pintura”, con 85 estudiantes matriculados en el curso académico 2013-2014 o, en el mismo año, “Arte, naturaleza y medio ambiente”, con 67 estudiantes matriculados. Los resultados que refleja la Tabla I, denotan que el alumnado muestra un elevado interés hacia disciplinas como la pintura, la fotografía, el diseño o los proyectos gráficos digitales.

	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14
Arte y espacio social	25	23	26	38	42
Arte, naturaleza y medio amb.	31	24	38	57	67
Proyectos de arte de acción	19	14	11	13	19
Proyectos de dibujo y pintura	70	75	97	83	85
Proyectos de diseño	58	47	64	61	52
Proyectos de escultura e inst.	35	31	26	31	24
Proyectos fotográficos	41	61	52	54	41
Proyectos gráficos digitales	42	58	62	62	56
Proyectos videográficos	46	40	34	55	31
Gestión, ámbito artístico	30	45	35	39	38

Tabla 1. Relación de asignaturas optativas y número de estudiantes matriculados por curso.

5.4. Perfil del estudiante matriculado

Tras acotar el significado del término “experiencia” en el arte de acción a la práctica sostenida durante un tiempo mínimo de un año sin hacer falta que haya sido una experiencia profesional, nos encontramos que, tal y como refleja el resultado de la primera pregunta del CUV, el 75,00 % de estudiantes no tenían ninguna experiencia previa con el arte de acción cuando se matricularon en la asignatura. Esto puede querer decir que, un número importante de estudiantes que llegan al aula conocen muy por encima las claves que articulan la disciplina. Quizás -como hemos podido comprobar en el epígrafe “5.1. Tejido académico”- ello se deba a la escasa presencia del arte de acción en el plan de grado y, consecuentemente, al tímido contacto mantenido por el alumno con el arte de acción a lo largo de la carrera. Solamente un reducido número de respuestas afirma que había tenido esa experiencia con el arte de acción antes de matricularse. Curiosamente, la mitad de este grupo (Erasmus, principalmente), tuvo conocimiento del arte de acción en otras universidades. Sin embargo -tras superar este desconocimiento inicial- en la segunda parte de esta pregunta (1b) descubrimos que un 40, 62 % de los estudiantes encuestados mantienen su práctica con el arte de acción más allá del contexto de la facultad. Este hecho no deja de sorprendernos ya que, dentro de las diversas disciplinas de la práctica artística, el arte de acción se presenta como un paraje bastante más hostil que otras herramientas artísticas como la pintura o la escultura.

Tras acotar el significado del término “experiencia” con los mismos parámetros que la pregunta anterior, los resultados de la segunda pregunta del CUV dicen que más de la mitad de alumnos que acceden a la materia han tenido experiencia en la práctica teatral como actrices o actores. Entre este colectivo de estudiantes hemos percibido que existe una clara identificación del arte de acción con el uso de determinadas prácticas que tienen su origen en las artes escénicas más tradicionales vehiculizando su trabajo en la asignatura hacia un abuso de la representación. Aunque hace ya tiempo que hemos superado la estéril dicotomía *representación versus presentación* que recurrentemente aparece en el análisis del arte de acción (Vilar, 2012), hemos optado por aconsejar a estos estudiantes que se alejen de la estrategia representacional y que exploren, con la mayor profundidad posible, otros tipos de recursos. Tras asimilar la complejidad que implica este desvío, los alumnos descubren que la no-representación es una ventana

abierta hacia otra forma legítima de expresión. En este sentido, los estudiantes que hemos encuestado acaban descubriendo que el arte de acción es una herramienta válida a la hora de construir un proyecto artístico y que, además de los soportes como la pintura o la escultura, han podido descubrir otro canal pertinente para dar forma a sus ideas. Si observamos los datos que se derivan de la pregunta número cinco del CUV, casi la totalidad de los estudiantes entrevistados así lo cree.

Quizás este altísimo porcentaje tenga alguna relación con el elevado interés que demuestran los estudiantes hacia la asignatura. Esta afirmación se refleja claramente en el resultado de la pregunta número tres del CUV cuyo enunciado dice: “Del uno al diez, considerando uno muy poco interés y diez el máximo interés, por favor, define tu interés hacia la asignatura antes de matricularte en ella”. Los alumnos que valoran esta pregunta con un siete o por encima son un 53,12 %. Este porcentaje -reforzado después de calcular que la desviación estándar del dato es del 1,48- nos permite afirmar que un poco más de la mitad de los alumnos encuestados inician su andadura en la asignatura demostrando un interés notable. Este porcentaje se dispara cuando, la pregunta número cuatro del CUV interroga al estudiante sobre el interés que despierta la práctica del arte de acción después de cursar la asignatura: casi el conjunto de los matriculados valora este interés por encima del siete; dentro de este porcentaje un 51,72 % puntúan con un nueve o diez. En base a estos datos y a nuestra propia percepción en el aula, podemos asegurar que un número altamente significativo de nuestros estudiantes manifiestan una predisposición muy favorable hacia el aprendizaje del arte de acción y ello pone en funcionamiento un motor importantísimo para el desarrollo del programa docente. Tal y como señala Abramovic (2003), el deseo de hacer arte de acción es fundamental para enfrentarse a la práctica. Este interés se consolida si observamos el resultado obtenido en la pregunta 1.1 de la Encuesta de Evaluación Docente (EED): “Considero que esta materia es importante para mi formación”. Siendo cinco el valor máximo y uno el valor mínimo, en el curso 2012/2013 la valoración global es de un 4.53 y en el curso 2013/2014 es de un 4.38.

El ejercicio de exposición directa que conlleva el arte de acción, convierte al alumno en eje indiscutible de su propio trabajo donde todas las miradas se dirigen, no ya a la obra, sino al propio cuerpo del estudiante convertido en objeto y sujeto del proyecto. Esta característica afecta de manera especial a aquellos estudiantes que no se corresponden con el perfil de persona extrovertida y que sufren con intensidad lo que podríamos denominar pánico escénico. Según las respuestas arrojadas en la pregunta sexta del CUV, la mitad de los encuestados confiesa padecer este miedo que paraliza al artista al inicio de su acción. Sin embargo, nuestra experiencia nos dice que esta inhibición no resulta un obstáculo. Repetidamente, a lo largo de estos años de docencia nos hemos encontrado con alumnos muy retraídos que cuando comenzaban su acción ponían en funcionamiento una llamativa transformación sustituyendo su incomunicación por energía expresiva. Como contrapartida, asociado en ocasiones a este carácter introspectivo, puede aparecer una peligrosa tendencia al auto-castigo. Esta inclinación podría llegar a poner en peligro su propia integridad física y la de sus compañeros. Con relativa frecuencia este tipo de alumno tiene en mente acciones de contenido violento, ampliamente conocidas y llevadas a cabo por artistas que son referentes en el área como puede ser el caso de Abramović, Ana Mendieta, Otto Mühl, Hermann Nitsch o Günter Brus. Afortunadamente, en toda nuestra experiencia docente, solamente en una ocasión nos hemos encontrado con un caso verdaderamente conflictivo en este aspecto. Generalmente, el estudiante nunca llega a situaciones límite. De todos

modos, por razones obvias, tratamos de disuadir este tipo de comportamientos dentro de la universidad y seguimos el mismo método que Abramović cuando, tras narrar un episodio muy grave a raíz de una acción de una de sus alumnas, comenta: “Después de ese incidente, decidí que, si veía a alguien en mi clase hacer algo peligroso desde un punto de vista psicológico o físico, lo cortaré de inmediato” (2003:36).

Los estudiantes que optan por esta asignatura desarrollan, tras las primeras semanas, una fuerte conciencia de grupo. El 68,75 % de las respuestas a la pregunta número siete del CUV confirman esta afirmación. A este respecto, la profesora norteamericana Marilym Arsem (2006) afirma que compartir tiempo, vida y experiencia durante el proceso de la acción alimenta un fuerte vínculo entre ellos y convierte a la práctica creativa en un acontecimiento colectivo que marca una gran diferencia frente a la soledad del estudio presente en otras disciplinas. Tal y como refleja la opinión de la mayoría de los estudiantes que han contestado afirmativamente a la pregunta número siete, parece ser que la metodología empleada tendría bastante que ver en la creación de esa buena sintonía grupal. Por nuestra parte intentamos potenciar los lazos entre los educandos y animarles a la participación y a un ejercicio reflexivo en común; a dejar de lado comportamientos egoístas donde sólo prima el interés individual. La totalidad del grupo se convierte en agente crítico, en curioso espectador y/o participante de las acciones, en desinteresado colaborador. Ya para finalizar, advertir que la casi totalidad de los estudiantes encuestados piensan que el arte de acción no está suficientemente representado en la Universidad de Vigo. A continuación, y como información adicional al epígrafe, adjuntamos el gráfico de respuestas al CUV. Recordamos que los enunciados completos de las preguntas se pueden consultar en el Anexo I.

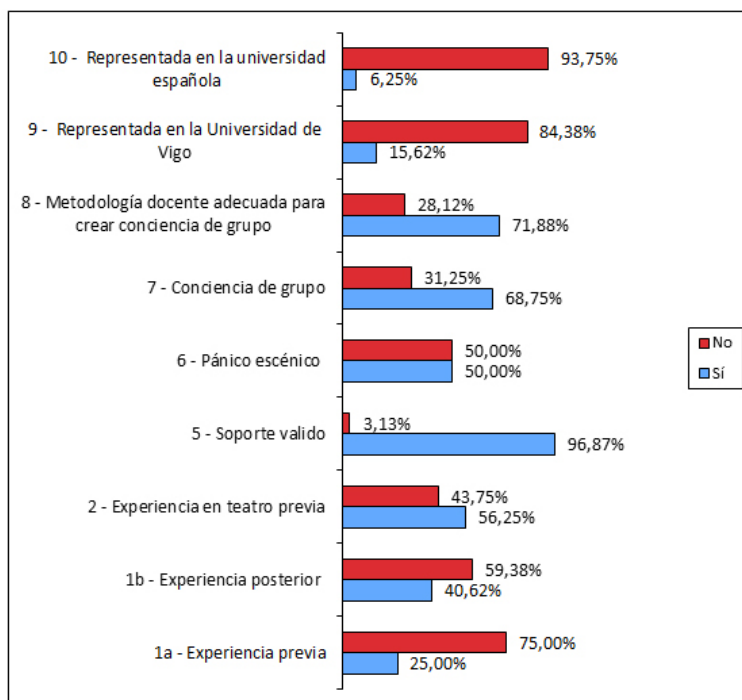


Gráfico 1. *Nótese que las preguntas tercera y cuarta no han sido incluidas en el gráfico por tener respuestas numéricas. También falta la pregunta nº 11 por ser de carácter cualitativo.

6. Conclusiones

Como hemos podido constatar en el presente estudio la presencia del arte de acción en nuestra universidad es insuficiente. A la luz de los datos que hemos estado manejando en el epígrafe denominado “3. Contexto en la universidad española” es fácil deducir que nuestros grados en Bellas Artes no mantienen un equilibrio entre la presencia del arte de acción y otras asignaturas de carácter obligatorio. El arte de acción -cuando consigue formar parte de la oferta de nuestras facultades- lo hace como asignatura optativa y con una mínima carga de créditos si lo comparamos a otras materias cuyo peso en créditos es abrumadoramente mayor. Pero la situación de la enseñanza del arte de acción en la academia española se debilita todavía un poco más, si la confrontamos con un marco de referencia lógico como puede ser el Espacio Europeo de Educación Superior. Observando este contexto, nos parece oportuno mencionar que el arte de acción tiene, en un número significativo de universidades del resto de Europa, una presencia destacada y equilibrada frente al resto de asignaturas. Sirvan de ejemplo la Universidad Libre de Berlín, la facultad de Bellas Artes de Cracovia o la universidad de Noruega. ¿Dónde debemos buscar el origen de esta ausencia? La respuesta a esta pregunta se nos deviene compleja ya que, seguramente, responderá a múltiples factores. Empero, podríamos empezar por considerar la herencia recibida de las Escuelas de Bellas Artes que, hasta hace relativamente poco tiempo, centraban casi exclusivamente sus objetivos en la enseñanza tradicional de la pintura, la escultura o el dibujo. Por lo tanto, a pesar de que estamos viviendo un periodo donde la actualización de contenidos de nuestras facultades es más que evidente, quizás nos queden cosas por hacer. Nuestras facultades de Bellas Artes deberían considerar la incorporación a su plan de estudios de aquellas disciplinas -como el arte de acción- que son esenciales en la práctica del arte contemporáneo para, de este modo, equilibrar y diversificar la oferta de nuestros grados. Como es lógico, esta inclusión debe hacerse con sentido y medida, sabiendo valorar la importancia y proporción de la nueva materia respecto a otras que demuestran un mayor recorrido histórico. Se trataría de no caer en extremos: ni ausencia, ni protagonismo injustificado; vindicamos, entonces, la justa medida.

Al lado de la prácticamente invisibilidad del arte de acción en el contexto académico español, la ubicación de nuestra asignatura en el plan del grado en Bellas Artes de la Universidad de Vigo se convierte en otro importante inconveniente para la materia. “Proyectos de arte de acción” debería pasar a formar parte de ese abanico de herramientas fundamentales del arte que se sitúan en los primeros niveles y que son de matrícula obligatoria. Estamos convencidos de que este cambio evitaría muchos de los temores e incertidumbres que se plantean cuando, al final de carrera, aparece una asignatura que el estudiante no conoce y que, además, se concibe como el preámbulo que va a marcar la línea de trabajo de su TFG. Pensemos que el alumno, familiarizado a lo largo de la carrera con otras disciplinas, prefiere no arriesgar su título de graduado eligiendo una asignatura que no ha podido experimentar y que se caracteriza por su condición efímera, por tener un proceso que apuesta y arriesga casi todo al instante final, al momento en el que el azar o el propio estado anímico del estudiante pueden echarlo todo por tierra. Sin embargo, la presencia de la materia desde el principio del grado sí prepararía al estudiante para enfrentarse al arte de acción como especialidad al final de la carrera. De este modo, al igual que ocurre con otras disciplinas como pintura, escultura, fotografía o diseño, el arte de acción podría estar presente en los primeros y últimos cursos, ofreciéndose como otra de las especialidades que estructuran el TFG.

Además, en este último nivel del grado, se podría aprovechar la permeabilidad del arte de acción y buscar una mayor transversalidad con otras materias de nuestro plan de estudios como, por ejemplo, “Arte y espacio social”, “Arte, naturaleza y medio ambiente” o “Proyectos de escultura e instalación”.

Estas carencias a las que aludimos nos llaman poderosamente la atención ya que cuando el alumno experimenta -de manera continuada y sistemática- la práctica del arte de acción, se muestra mucho más proclive a considerar este procedimiento como otra herramienta de su trabajo creativo y, por consecuencia, a echarlo en falta durante su formación. En este sentido, recordemos que una abrumadora mayoría de los estudiantes encuestados considera que el arte de acción no está suficientemente representado en la universidad española (incluyendo, claro está, la Universidad de Vigo) y que, tras trabajar la disciplina, señalan que ésta es un recurso válido como herramienta artística. Reforzando esta tendencia, muchos de los estudiantes entrevistados han reconocido que su paso por la asignatura ha sido una experiencia enriquecedora (citamos textualmente): “(...) me pareció una asignatura renovadora”, “(...) muy interesante y creativa”, “(...) experiencia útil y espléndida” o “(...) una de las asignaturas que más disfruté de la carrera”, entre otros comentarios. Como dato curioso, nos gustaría señalar que para un 21, 87 % la asignatura pudo haber tenido una capacidad terapéutica. Algunas de las frases textuales que hemos recogido de este grupo de alumnos podrán ayudarnos a confirmar esta sospecha: “(...) supuso un punto de inflexión en mi comportamiento con el público”, “(...) me ayudó a salir de mi introversión”, “(...) me ha ayudado a desinhibirme” o “(...) me ayudó a la hora de trabajar mi capacidad comunicativa personal”, entre otras. Quizás esta buena disposición de los estudiantes hacia la asignatura también se refleje en las altas calificaciones obtenidas por los alumnos. Si sumamos a estos resultados el elevado porcentaje de asistencia (un 77,46 % de los alumnos no faltó, en los cinco cursos analizados, a ninguna de las quince sesiones de la asignatura) podemos concluir que el seguimiento de los alumnos, así como el cumplimiento de objetivos son altamente satisfactorios. Así mismo, tal y como deducimos tras analizar los resultados de la Encuesta de Evaluación Docente (EED), la satisfacción del estudiante con la metodología docente utilizada se sitúa en un nivel alto superando ampliamente la media del resto de asignaturas. Concretamente, el resultado de la pregunta doceava de la EED: “En general estoy satisfecho con la labor docente del profesor” es, en el curso 2012/2013, de un 4.93 y en el curso 2013/2014 de un 4.25 (siendo el máximo un 5). Estos datos nos sitúan, comparativamente con la media del curso, 0.82 décimas por encima en el año académico 2012/2013 y 0.45 décimas por encima en el 2013/2014. Por otro lado, solamente un 6,25 % no contestó a la respuesta once del CUV y un 6,25 % destacó aspectos negativos de la asignatura como (citamos textualmente): “(...) breve tiempo que se dispone para asimilar conceptos” o “(...) En general, todo lo que tengo que decir se puede extrapolar a cualquier asignatura de esta facultad, y es que nunca parece que te preparen para ser profesional y vivir de tu trabajo”.

Pese a todo lo razonado, nos gustaría concluir esta investigación señalando que la propia idiosincrasia del arte de acción quizás pueda desanimar a un porcentaje alto de estudiantes que prefieren expresarse con otros canales que permitan otro tipo de procesos, herramientas y resolución. No todos los alumnos están dispuestos a utilizar su propio cuerpo como un elemento vivo de su práctica artística, a convertir al tiempo presente en eje del proyecto, a negar sistemáticamente la fisicidad de la obra y, por ende, a prescindir de su reconfortante contemplación.

Referencias

- Abramović, M. (2003). *Student Body*. Santiago de Compostela: Centro Galego de Arte Contemporánea.
- Arsem, M. (2006). Performance Unterrichten. En Lange, M.L. (Ed.) *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren. Aktionskunst lernen*. Berlin: Schibri-Verlag. 89-100.
- (2011). Some thoughts on teaching performance art in five parts. *Total Art Journal*, 1(1), sin paginar. Recuperado de <http://www.totalartjournal.com>
- Bazán de Huerta, M. (2001). Las veladas futuristas, origen de la performance contemporánea. En VVAA, *Happening, Fluxus y otros comportamientos artísticos de la segunda mitad del siglo XX*. Mérida: Editora Regional de Extremadura. 137-147
- Barber, L. & Palacios, M. (2009). Un vivir en excepción, o del concepto del placer (1968-1983). En *La mosca tras la oreja. De la música experimental al arte sonoro en España*. Madrid: 2009. 15-50.
- Blain, K. (2008). *O que fan os mellores profesores universitarios*. Vigo: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa.
- Blasco, S., & Insúa, L. (2013). Núcleo performático: experiencias pedagógicas. *Efímera Revista*, 4(5), 28-31.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Coutinho, L. (2008). De que falamos quando falamos de performance?, *Marte*, 3, 8-19.
- Diéguez Caballero, I. (2007). *Escenarios Liminales*. Buenos Aires: Atuel.
- Ferrando, B. (2009). *El arte de la performance. Elementos de creación*. Valencia: Mahali.
- Ferrer, E. (2005). Entrevista Esther Ferrer, *Zehar*, 65, 12-20.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lehmann, H-T. (2013). *Teatro posdramático*. Murcia: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo.
- Lepecki, A (2009). *Agotar la danza. Performance y política del movimiento*. Alcalá de Henares : Universidad ; [Barcelona] : Mercat de les Flors.
- Molina, M. (Ed.) (2005). *La orden de Toledo. Un recorrido vanguardista 1923-1936*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Petersen, M. (2012). ¡Explosión! La pintura como acción. En Petersen, M. (Dir.) *Explosió. El llegat de Jackson Pollock*. Barcelona: Fundació Joan Miró. 67-77
- Rio-Almagro, A. (2013). Live art: cuerpo, acción y repercusión en el proceso transdisciplinar. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(3), 424-439.
- Terrones, A. (2013). Usar en caso de performance. Estudio del proceso creativo en el arte de acción. *Efímera*, 4, (5), 32-41.
- Vilar, N. (2012). Intuícións numeradas do un ao vinte e tres -e con todo desordenadas-, respecto da relación e diferenza entre arte de acción e artes escénicas, *Núa*, 6, 7-20.

ANEXO I / (CUV)

1. Consideramos “experiencia” en el arte de acción a la práctica sostenida durante un tiempo mínimo de un año sin hacer falta que haya sido una experiencia profesional. En base a este criterio, formulamos las siguientes dos preguntas.
 - 1A. ¿Tenías experiencia previa con el arte de acción antes de matricularte en la asignatura?
 - 1B. ¿Has tenido experiencia en arte de acción después de acabar la asignatura?
2. Consideramos “experiencia” en teatro a la práctica sostenida durante un tiempo mínimo de un año sin hacer falta que haya sido una experiencia profesional. En base a este criterio, formulamos la siguiente pregunta. ¿Has tenido alguna experiencia como actriz/actor de teatro antes de matricularte en la asignatura?
3. Del uno al diez, considerando uno muy poco interés y diez el máximo interés, por favor, define tu interés hacia la asignatura antes de matricularte en ella.
4. Del uno al diez, considerando uno muy poco interés y diez el máximo interés, por favor, define tu interés hacia el arte de acción después de matricularte en la asignatura.
5. ¿Crees que el arte de acción puede ser un soporte válido a la hora de construir un proyecto artístico?
6. ¿Sientes pánico escénico a la hora de comenzar una performance?
7. Durante el tiempo que cursaste la asignatura, ¿Llegaste a sentir que formabas parte de un grupo compacto con el resto de compañeros y compañeras?
8. Si la respuesta anterior fue afirmativa, ¿consideras que la metodología empleada por el profesor ha contribuido a potenciar este sentimiento de grupo?
9. ¿Crees que los estudios de arte de acción están suficientemente representados en la oferta de la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Vigo?
10. ¿Crees que los estudios de arte de acción están suficientemente representados en la oferta del resto de la universidad española?
11. Aspectos relevantes que te gustaría destacar de tu paso por la asignatura.