

***Dos vínculos poco explorados de la performance en
Norteamérica.***
***Two short explored links of performance art in North
America.***

Bernal Rivas, Gonzalo Enrique

Universidad de Guanajuato, artkitectonic@gmail.com

PALABRAS CLAVE

performance, pedagogía, fenomenología, México, Estados Unidos, Canadá.

RESUMEN.

¿Existe una pedagogía de la performance? ¿Existen varias?; ¿La performance se enseña? ¿Cómo? Este tipo de preguntas son las que este texto desea provocar en el lector a partir de una revisión, que no pretende ser exhaustiva, de textos con visiones que son difícilmente coincidentes como las planteadas por un lado, por Eloy Tarcisio en *Performance en México: 28 testimonios 1995 – 2000* de Dulce María de Alvarado (2015) y por La Pocha Nostra (2011) en *Exercises for Rebel Artists: Radical Performance Pedagogy*; y por otro lado, por James Elkins (2001) en *Why Art Cannot Be Taught: A Handbook for Art Students*.

Otras preguntas que pueden surgir son ¿La performance es solamente un objetivo de aprendizaje? o ¿puede también ser una herramienta para alcanzar otro propósito pedagógico? Se espera despertar estas interrogantes a partir de una breve revisión de *Showing seeing: a critique of visual culture* de W.J.T. Mitchell (2002) en la que, si bien no se rebate la idea de “pedagogía de la performance”, se propone a la propia performance como herramienta pedagógica para aprender, particularmente, sobre estudios visuales.

Finalmente, ¿por qué es importante relacionar la performance y la experiencia? ¿qué tipo de experiencia tiene un espectador durante una performance? ¿por qué la presentación es un concepto clave para la performance, comprendida desde la fenomenología? Centrados en *Análisis Reflexivo* de Lester Embree (2003), se presenta la taxonomía de la experiencia propuesta por este autor, la cual puede ser la clave para explicar, desde otro ámbito, uno fenomenológico, un rasgo de esta disciplina artística que ha sido destacada por Bartolomé Ferrando (2009) en *El arte de la performance, Elementos de creación: la presentación*.

KEY WORDS

Performance, pedagogy, phenomenology, Mexico, United-States, Canada.

ABSTRACT

*Is there a performance art pedagogy? Are there many? Can performance art be taught? How? These kind of questions are the ones that this text expects to trigger in the reader from a review, that doesn't pretend to be exhaustive, of texts with perspectives that are hardly coincidental such as those proposed on one side, by Eloy Tarcisio in *Dulce María de Alvarado's Performance en México (2015): 28 testimonios 1995 – 2000* and by *La Pocha Nostra in Exercises for Rebel Artists: Radical Performance Pedagogy (2011)*; and on the other side, by James Elkins in *Why Art Cannot Be Taught: A Handbook for Art Students (2001)*.*

*Other questions that may arise are *Is performance art only a learning objective? Or can it also be a tool to achieve other pedagogical purpose? It's expected to awaken these questions from a short review of W.J.T. Mitchell's Showing seeing: a critique of visual culture (2002)* in which, even if the idea of a "performance art pedagogy" is not refuted, performance itself is proposed as a pedagogic tool to learn, particularly, about visual studies.*

*Finally, why is it important to relate performance art and experience? What kind of experience does a spectator have during a performance art piece? Why is representation a key concept to performance art, understood from phenomenology? Centered on Lester Embree's *Reflective analysis (2003)*, the taxonomy of experience proposed by this author is presented, which might be the key to explain, from other scope, a phenomenological one, a feature of this artistic discipline which has been highlighted by Bartolomé Ferrando's *El arte de la performance, Elementos de creación: la presencia del cuerpo (2009)*.*

Recibido: 31-05-2019

Aceptado: 23-09-2019

INTRODUCCIÓN

Existe un grupo de artistas y teóricos que apoya la idea de que la pedagogía tiene un vínculo con la performance y otro que la rechaza. Por un lado, esta comunicación señala algunas de las prácticas de enseñanza de la performance que han tenido lugar desde 1933 en Norteamérica y que podrían clasificarse en cuatro tipos: aquellas interesadas en la creación de escuelas de performance con un programa establecido, como en el caso del Black Mountain College; las que están centradas en la impartición de talleres de performance, como los talleres de Eloy Tarcisio; las focalizadas en las tutorías, como las impartidas por Elvira Santamaría; y finalmente las que han desarrollado textos que describen o que son producto de la enseñanza de la performance, como lo ha hecho La Pocha Nostra. Por otro lado, se menciona la opinión de James Elkins como representante de la postura contraria. Más allá de estos dos grupos, contrarios entre sí, se presenta el trabajo de Mónica Mayer y W.J.T. Mitchell para señalar que la performance, en su relación con la pedagogía, puede funcionar como una herramienta pedagógica, y no solamente como un objetivo de enseñanza.

Adicionalmente, se menciona brevemente el estudio de la relación de la performance y la fenomenología, destacando el trabajo de Maaïke Bleeker (2015) y animando a la realización nuevas exploraciones en las que se vinculen teorías fenomenológicas y sobre performance, tal como se propone con Embree (2003) y Ferrando (2009).

METODOLOGÍA

Este trabajo se realizó fundamentalmente haciendo investigación documental. Se consultaron textos académicos como libros, artículos y sitios web centrados en cuatro ejes, mismos que, cuando fue necesario se conectaron o contrastaron: el reconocimiento del vínculo performance-pedagogía como *Exercises for Rebel Artists: Radical Performance Pedagogy* (2011); el rechazo de ese mismo vínculo, como *Why art cannot be taught* (2001); performance como estrategia pedagógica, como *Showing seeing: a critique of visual culture* (2002); y el vínculo performance-fenomenología como *Performance and phenomenology: traditions and transformations* (2015). La sección de esta comunicación sobre el vínculo performance-pedagogía fue generada teniendo como modelo la recopilación de programas y talleres *Pedagogía de la Performance* (2008).

También se consultaron antologías de entrevistas, como *Performance en México: 28 testimonios 1995 – 2000* de Dulce María de Alvarado (2015); convocatorias abiertas al momento de la escritura de esta comunicación, como la del taller que la congelada de uva habrá impartido en Guanajuato; y textos de producción propia como *Arte-acción guanajuatense actual*.

DESARROLLO

En Norteamérica, un referente obligado sobre la enseñanza de la performance fue la Black Mountain College en Carolina del Norte. Esta Universidad, concebida por John A. Rice inició en 1933 con veintidós estudiantes y nueve profesores, carecía de un manifiesto y se caracterizaba por favorecer una formación interdisciplinar. La convivencia diaria se convirtió en performances improvisados hasta que Xanti Schawinsky propuso un programa de estudios escénicos que eran una extensión de los experimentos de la Bauhaus con el objetivo de analizar el espacio, la luz, el movimiento, la música, entre otros conceptos. El primer performance, llamado Espectrodrama, era “un método educativo que buscaba el intercambio entre las artes y las ciencias, usando el teatro como un laboratorio y lugar de acción y experimentación”¹. En 1940 la universidad se cambió a Lake Eden. En 1952 *Untitled event* se llevó a cabo en ella y sirvió de precedente a los eventos que se realizaron en los años 50 y 60. Cerró en 1957.

La fundación en 1980 del Departamento de Estudios de Performance en la Escuela Tisch de las Artes de la NYU fue otra iniciativa que, además, sigue en operación. Su programa de doctorado en Estudios de Teatro y Performance han sido reconocidos como los mejores por el Consejo de Investigación Nacional de Estados Unidos.

Los talleres de performance, otra práctica de enseñanza a la que debemos referirnos ha sido favorecida por no pocos artistas establecidos en América del Norte. Marina Abramovic, de origen serbio y establecida en Nueva York hasta 2018, creó el Instituto Abramovic, sede del método Abramovic, el cual es aplicado en sus proyectos y talleres. Desde los años 80, Marina Abramovic ha desarrollado una serie de talleres llamados *Cleaning the House* que ha impartido en diferentes países. Abramovic describe sus talleres en estos términos:

Desarrollé estos talleres por más de 40 años de enseñanza, para que mis estudiantes se preparen para performance de larga duración. Ofrecen un reinicio para el cuerpo y dan un juego de herramientas para manejar los retos de la mente. Estas habilidades son universales. Los talleres están abiertos ahora a cualquier persona, en cualquier disciplina (Abramovic, Marina. Disponible en: <https://mai.art/cth2019> [Último acceso 03/03/2019])

Su sitio web también explica que:

El título *Limpiando la casa* se refiere a la idea de Abramovic del cuerpo como casa. Este taller reta los límites físicos y mentales del cuerpo forzándolo a responder y reconectarse con su ambiente. Esta formación para el cuerpo es un método hacia la conciencia aumentada y la comprensión profundizada de uno

¹ Goldberg, RoseLee. (2001). Performance art. From futurism to the present. (pp. 126-127). Londres: Thames and Hudson.

mismo" (Sin autor. Disponible en: <https://mai.art/cth2019> [Último acceso 03/03/2019])

Las prácticas pedagógicas de Abramovic pertenecen también al grupo de esfuerzos centrados en la creación de textos pedagógicos sobre la performance, que han dado forma al diario digital del instituto.

Originario de Québec, Canadá, Richard Martel, también es un artista que cree en el taller como una práctica pedagógica de la performance. Durante los talleres que ha impartido, dedicados a performers y artistas de otras disciplinas, en decenas de países, ofrece "exploraciones teóricas y prácticas de las metodologías del arte acción y la performance"², seguidos de una presentación de los resultados. Además de sus acciones y talleres, Martel dirige la revista *Inter, art actuel* y *Le lieu, Centre en Art Actuel*, con el que organiza el Encuentro internacional de performance art.

En México, uno de los primeros representantes de la postura que apoya la enseñanza de la performance desde el taller como práctica educativa es Eloy Tarcisio, artista nacido en la Ciudad de México en 1955.

Su labor docente abarca escuelas y universidades, donde ha impartido cursos, talleres y materias como Experimentación Plástica, Arte Urbano, Seminario de Arte Contemporáneo y Actual; profesor de medios no convencionales del Programa Alta Exigencia Académica en la Academia de San Carlos. UNAM 1994-1999. (De Alvarado Chaparro, 2000, p. 460)

En la entrevista hecha por Dulce María de Alvarado Chaparro a Tarcisio, el artista no menciona entre sus actividades a la enseñanza de la performance, sin embargo, el artista Marcos Kurtycz sí lo hace en la entrevista que le dio a De Alvarado en su casa de la colonia Condesa el martes 20 de febrero de 1996:

¿A quién otro consideras que haga en México seriamente lo que llamamos performance?

[...] Eloy Tarcisio dio un curso de performance y eso sí es reprochable porque lo hizo desde su posición de maestro de San Carlos. Tenía como quince chavos, y durante un mes o dos me ha estado hablando; sé que les hablaba de mí, porque conocía varias cosas más, lo cual no me gusta porque algunas chavitas están haciendo lo que yo hago. De repente tratan de hacerlo sus alumnos. Hacer un curso de performance es algo que no tiene sentido; traté de explicárselo.

¿Cuándo fue esto?

Debe haber sido hace dos o tres años. X'Teresa apenas comenzaba y era la época en que el festival que él manejó estaba en El Chop. Entonces así terminó. (De Alvarado Chaparro, 2000, pp.187-188)

² Sin autor. Disponible en: <http://mstfestival.org/performance/art-action-workshop-richard-martel/>. [Último acceso 03/03/2019]

Por otra parte, Elvira Santamaría es una artista de performance mexicana que ha presentado su trabajo en docenas de países. En lo referente a pedagogía de la performance “Ha impartido talleres y conferencias en centros culturales y universidades de México y el extranjero como el taller de performance en School of the Fine Arts Museum en Boston 2007, Laboratorios Existenciales del arte Acción en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo de México (MUAC) 2013 y el taller Formas y Procesos Creativos del Arte Acción, Escuela de Arte Xul Solar, Junín, Argentina en 2016.”³ Santamaría también ha apoyado la pedagogía de la performance desde las tutorías como señala Ivonne Gallegos, una de las artistas de performance más destacadas de Guanajuato: “Tomé un taller de cerca con Elvira Santamaría. Después fue hasta que regresé a Querétaro que empecé a retomar ritmo. Coincidí aquí en Querétaro con Fausto Gracia. Trajo a Elvira, dio un taller, estubo dando tutorías. Nos reunimos y organizamos sesiones de performance mensuales.”⁴ Otra artista mexicana que ha apoyado la pedagogía de la performance desde las tutorías es Mónica Mayer. Un ejemplo es su participación en Arte Shock en 2011, en donde asesoró el trabajo de Josué Velasco, otro reconocido artista de performance en Guanajuato.

Es interesante notar que han existido colaboraciones entre algunos de los artistas que se han interesado por la enseñanza de la performance. Un ejemplo es el vínculo Santamaría-Martel. Es posible rastrear esta relación en documentos como la breve entrevista que Dulce María de Alvarado Chaparro le hizo a Richard Martel en la cantina El Nivel el 5 de septiembre de 1997, en la que Martel dice:

He visto poco performance en México, mi última visita fue en 1993. Hay mucho performance de grupo, más teatral que conceptual. Es como ilustración de la sociedad. Conozco más la performance individual de Elvira Santamaría. Ha ido tres veces a Quebec. (De Alvarado Chaparro, 2000, pp. 343-344)

También podemos encontrar evidencias de la participación de Santamaría impartiendo talleres de performance en Quebec en el sitio web de Martel, como es el caso del impartido en 2016⁵. Santamaría sigue ofreciendo talleres, compartiendo su metodología con las nuevas generaciones.

Otro representante de la postura a favor de la enseñanza de la performance no solamente desde el taller sino también desde la creación de textos pedagógicos sobre la performance puede encontrarse en La Pocha Nostra, específicamente en el libro *Ejercicios para artistas rebeldes, pedagogía de la performance radical*, publicado en 2011. Este libro, en las palabras de sus autores, Guillermo Gómez Peña y Roberto

³ Sin autor. Disponible en: <https://www.elvirasantamariatorres.co.uk/fashion>. [Último acceso 03/03/2019]

⁴ Bernal Rivas, Gonzalo. (2019). Arte-acción guanajuatense actual. (p.222) México: Universidad de Guanajuato.

⁵ Sin autor. Disponible en: <http://inter-lelieu.org/elvira-santamaria-conference-workshop-et-soiree-de-performance/>. [Último acceso 03/03/2019]

Sifuentes, “Defiende a la enseñanza como una forma importante de activismo y como una extensión de la estética de la performance. Es un texto esencial para cualquiera que quiera aprender cómo usar la performance para retar y cambiar”⁶. De hecho, Gómez-Peña se define a sí mismo como un artista de performance pionero, escritor, activista y educador, así como fundador del colectivo artístico La Pocha Nostra cuya sede está en San Francisco; mientras que Sifuentes destaca su propio perfil como pedagogo de la performance al ser profesor de performance en la *School of the Art Institute of Chicago*.

Uno de los objetivos de “El método Pocha” es el acercamiento al performance desde un enfoque pedagógico integrado por una serie de ejercicios que ofrece herramientas para accionar.

Este libro...describe en términos accesibles, cómo La Pocha Nostra coordina, prepara y realiza un taller. [...] Roberto y yo incluimos los ejercicios más útiles con los que hemos trabajado en los pasados 13 años. Nuestra metodología ecléctica incluye ejercicios de performance, rituales y juegos que han sido tomados prestados, copiados y pegados y extraídos de varias disciplinas y culturas. Van desde el teatro experimental, la danza y la improvisación de contacto hasta la performance ritual, las prácticas chamánicas y todo lo que hay en medio. [...] Nuestro objetivo es que estos ejercicios permitan a los lectores generar material de performance nuevo y estimulante trayendo a la superficie temas espinosos y delicados. [...] Además de una descripción clara de los ejercicios, incluimos información contextual útil (es decir, cómo el método cambia cuando cruza bordes culturales), ejemplos reales de los resultados desde el uso de estos métodos tales como guiones de performance e imágenes generadas por los participantes, y una descripción de cómo el lector puede crear/diseñar/escenificar sus propios performances basados en nuestro método. También proporcionamos una guía diaria de cómo el lector puede probar y mezclar estos ejercicios de una manera orgánica y efectiva. (Gómez-Peña, 2011, p.8)

La Congelada de Uva, Rocío Bolívar, artista mexicana de performance, también ha apoyado la postura que está a favor de la pedagogía de la performance impartiendo talleres en diferentes países y particularmente en México como parte del programa de retribución social del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes. La congelada explica:

El método que uso se fue formando con los años, a partir de mi propia experiencia, con la intención de buscar lenguajes cifrados que los participantes creen en cada sesión, con lo cual es posible que el resto de los integrantes podamos ver el alma, el espíritu de los implicados, conscientes de que hablamos entre nosotros con un lenguaje que no es conocido, lo cual es muy interesante porque emiten una serie de sonidos muy particulares, que ejemplifican su personalidad [...] Se trata de algo que llamo estampas congeladas, que es recorrer el espacio en que se desarrolle la acción performática como si se

⁶ Gómez-Peña, Guillermo. (2011). *Exercises for Rebel Artists. Radical performance pedagogy.* (p.III). Nueva York: Routledge.

estuviera en una galería de arte; desde luego que el contenido temático es muy variado, depende de cada autor y de sus circunstancias; la meta es que cada uno de sus movimientos esté sustentado por una serie de conceptos comprensibles para el espectador, pero presentados a manera de cuestionamiento de aspectos diversos. (Bolíver, Rocío)

Uno de los talleres más recientes de la Congelada hasta el momento de la presentación de esta comunicación se habrá llamado “Dejar de pensar y accionar” y habrá sido impartido del 1ro al 6 de abril de 2019 en Guanajuato capital. El método pedagógico de Rocío Bolívar se encuentra registrado, como la propia artista lo señala, en el libro *Pedagogía de la Performance* (2008).

En lo referente a la postura contraria, aquella que defiende que la performance no se enseña se puede mencionar un texto como *Why art cannot be taught*(2001) en el que James Elkins expone que el componente más importante de la enseñanza es la intencionalidad, es decir, el profesor debe procurar impartir un contenido a una audiencia. Según este autor, las dudas sobre si el arte puede enseñarse han existido desde hace mucho tiempo. Elkins (2001) hizo una lista de nueve tipos de arte que no pueden hacerse comúnmente en una escuela de arte. El quinto de ellos fue nombrado *Estilos que requieren ingenuidad*. En esta sección el autor expresa que:

El arte anárquico y nihilista, como lo era el dada, no necesita hacerse en una escuela; pero si lo es, no hay daño particular [...] Hasta el arte-acción que es violento, escatológico o sexual tiene su lugar en los departamentos de arte. (Elkins, 2001, p.76)

Si bien las posturas que están a favor o en contra de la enseñanza de la performance son irreconciliables entre sí, ambas coinciden en discutir sobre el tema considerando a la performance como objetivo de aprendizaje. Entendido de esta manera, en su relación con la pedagogía, quizá la performance podría desempeñar otros papeles como el de ser una herramienta pedagógica. Desde esta perspectiva conviene destacar el trabajo de Mónica Mayer, quien ha impartido varios talleres en los que la performance no es precisamente la meta:

...a principios de los ochentas, me tocó participar en la formación de dos de los tres de los grupos de arte feminista que tuvimos. Ambos centraron su producción en la performance. Uno de ellos fue Tlacuilas y Retrateras y estuvo integrado por las alumnas de un taller de arte feminista que impartí en San Carlos. [...] El segundo grupo fue Polvo de Gallina Negra, en el que tuve el privilegio de trabajar con Maris Bustamante durante diez años. (Mayer, Mónica)

De hecho, la propia Mayer reconoce que ha fusionado la pedagogía y la acción cuando explica:

...lo que considero mis performances, mías de mí solita, son casi siempre una mezcla entre conferencia y acción. A veces la balanza se inclina más hacia un lado y a veces hacia otro, pero definitivamente es el formato en el que me siento más a gusto y que me permite integrar lo visual y el texto. (Mayer, Mónica)

Por otra parte, en su texto *Showing seeing: a critique of visual culture* (2002), W.J.T. Mitchell emplea la palabra performance, aunque probablemente en un sentido más alejado del arte-acción y más cercano al de presentación como una actividad pedagógica usada frecuentemente en las escuelas primarias estadounidenses. Más allá de la discusión que podría suscitar la traducción del término en el texto de Mitchell, es claro que lo descrito por el autor son acciones que funcionaron como herramientas pedagógicas en el contexto de una clase de estudios visuales. Mitchell llamó al ejercicio “enseñar a ver” y consistió en que los alumnos presentaran una acción en la que simularan que el público no sabía nada sobre la cultura visual, como si conceptos como color, contacto visual, espejos, pintura, fotografía o voyerismo no existieran. Un grupo de estudiantes le pidió al público que cerrara los ojos y apelaron verbalmente ideas relacionadas con la vista. Otro grupo fingió que los espectadores recién habían recibido prótesis oculares y que aún no sabían cómo ver con ellas. Algunos estudiantes llevaron objetos como lentes para apoyar su presentación. Otros llevaron estuches de maquillaje con espejo para explicar cómo espiar y hablar de la ocultación de los ojos como una estrategia de la cultura visual. Los espejos también se usaron para hablar sobre leyes de la reflexión o el narcisismo. Llevaron cámaras para hablar de supersticiones, explicar su funcionamiento o para abordar la timidez hacia la cámara al tomar fotos de los espectadores agresivamente.

Mitchell explica que algunas presentaciones no requirieron accesorios, sino solamente el cuerpo de quien presentaba, dirigiendo la atención del público hacia su lenguaje corporal o su ropa. Algunos estudiantes dirigieron ensayos de todo un repertorio de expresiones faciales, otros evocaron un striptease, algunos más se maquillaron, se presentaron a sí mismos como su hermano gemelo o intercambiaron ropa con personas de otro género para abordar la diferencia entre el travestismo masculino y femenino. Hubo estudiantes que lloraron o se sonrojaron para inducir reflexiones sobre la vergüenza, las respuestas visuales involuntarias o la autoconciencia al ser vistos. Un alumno incluso describió el juego en el que el que pestañea primero pierde.

Mitchell reconoce que estas acciones fueron útiles, por ejemplo, para ayudar a los estudiantes a entender que una imagen no agota el campo de estudio de la visualidad, que el estudio de la imagen visual es solo un componente de un campo más amplio. Como ejemplo, el autor menciona a los talibanes, como una comunidad que prohíbe las imágenes y que aún así tienen una cultura visual muy vigilada en la que las prácticas cotidianas de exposición humana están sujetas a regulación, especialmente los cuerpos de las mujeres. Otro ejemplo, dice Mitchell, está en la comprensión literal del segundo mandamiento, la prohibición de la producción y la exhibición de imágenes grabadas, en el que ver está prohibido y la invisibilidad es ordenada.

Las acciones presentadas, en algunos casos, muestran coincidencias con los ejercicios planteados en el Método Pocha que resultan interesantes. Un ejemplo es el ejercicio llamado “Trabajando en la oscuridad para volverse familiar con tus nuevos compañeros y con un nuevo espacio”, en el que los participantes del taller de La Pocha se desplazan en el espacio con los ojos cerrados con el objetivo de una “exploración corpórea multi-sensorial”⁷. En él se ven forzados a escuchar, oler y tocar. Otro ejemplo es el ejercicio «La mirada, descubriendo a los otros “otros”» en el cual el participante ve a los ojos a su compañero mientras intenta no pestañear.

Finalmente, existe otro vínculo de la performance que también ha sido poco explorado y que mencionaremos muy brevemente, el existente entre la performance y la fenomenología. Un ejemplo del análisis de esta relación es el libro *Performance and phenomenology: traditions and transformations* (2015). Según el resumen del editor del libro:

Ya sea abordando el uso de animales muertos en la performance, la formación teatral, las implicaciones legales del pensamiento fenomenológico sobre cómo caminamos, o el entrelazado de la percepción digital y analógica, cada capítulo explora un mundo comprendido de acción corporizada y pensamiento. (Bleeker, 2015, resumen del editor)

Uno de los temas fundamentales que debería abordar cualquier acercamiento al vínculo performance-fenomenología, como lo hace este libro en su primer capítulo, es su diferenciación respecto al lazo fenomenología-teatro. Este y otros temas que conciernen a la relación performance-fenomenología requerirían un mayor análisis y actividades académicas diferentes a la publicación de libros, tales como congresos en los que fenomenólogos y artistas de performance puedan colaborar, como se hace en otras regiones del mundo. En este marco podrían generarse nuevas investigaciones que vincularan fenomenología y performance.

Sería importante que teorías fenomenológicas y sobre performance se vincularan. Un ejemplo podría ser el que se presenta en este párrafo. Lester Embree (2003) distingue dos formas de experiencia, la directa y la indirecta. Sobre la directa Embree concluye que es aquella en la que no tienen lugar representaciones sino solamente los objetos. La experiencia indirecta también se llama representacional y es aquella en la que el objeto, ya sea real, ideal o ficticio es representado. Por otra parte, Dorfler, citado en Bartolomé Ferrando (2009) expone que:

En una performance, la audiencia se encuentra ante una intervención que no quiere ser evocación de ninguna otra. Se enfrenta a un hecho artístico que se quiere alejado de la ficción y de la ilusión. Se topa ante un hecho que no es una copia de la verdad, sino que es la verdad misma. (Dorfler en Ferrando Bartolomé, 2009, p. 47)

⁷ Gómez-Peña, Guillermo. (2011). *Exercises for Rebel Artists. Radical performance pedagogy.* (p.45). Nueva York: Routledge.

Combinando estas dos perspectivas, podemos encontrar un terreno firme que nos permita distinguir las experiencias directas generadas por la performance y las indirectas producidas por el teatro, así como discutir otras posibilidades.

CONCLUSIONES

Sin duda, tanto el vínculo performance-pedagogía, como la relación performance-fenomenología tienen aún un trayecto largo por recorrer en Norteamérica. Sin embargo, al camino ha sido trazado desde hace décadas y su dirección es cada día más clara entre los miembros de las comunidades artísticas de esta región. Sirva este breve texto como un sencillo reconocimiento a algunos de los artistas que han delineado esta ruta con las prácticas pedagógicas que han emprendido, esperando que se generen nuevas recopilaciones de las pedagogías de la performance que se han desarrollado. Se espera también que este texto sea un estímulo para que fenomenólogos y *performers* establezcan lazos que fortalezcan la colaboración interdisciplinaria.

FUENTES REFERENCIALES

- Abramovic, Marina. (2018). *Cleaning the house workshops*. 3 de marzo de 2019, de Instituto Abramovic Sitio web: <https://mai.art/cth2019>
- Bleeker, Maaik. (2015). *Performance and phenomenology : traditions and transformations*. Resumen del editor. Nueva York: Routledge.
- Bernal Rivas, Gonzalo. (2019). Arte-acción guanajuatense actual. (p.222) México: Universidad de Guanajuato. (En proceso editorial)
- De Alvarado Chaparro, Dulce María (2000), Performance en México: 28 testimonios 1995-2000 (pról. de Cuauhtémoc Medina). Ciudad de México, Diecisiete editorial.
- Elkins, James. (2001). *Why art cannot be taught*. (p.76). Illinois: University of Illinois.
- Ebree, Lester. (2003). Análisis reflexivo. Morelia: Jitanjáfora.
- Ferrando Bartolomé. (2009). El arte de la performance. Elementos de creación. Valencia: mahali ediciones.

Goldberg, RoseLee. (2001). *Performance art. From futurism to the present*. Londres: Thames and Hudson.

Gómez-Peña, Guillermo. (2011). *Exercises for Rebel Artists. Radical performance pedagogy*. Nueva York: Routledge.

Mayer, Mónica. Una relación más que íntima con el performance. Recuperado: 3 de marzo de 2019 de <http://www.pintomiraya.com/pmr/performance-2>

Mitchell, W.J.T. (2002). *Showing seeing: a critique of visual culture*. California: Sage.

Sin autor. About Black Mountain College. In: BMCMA+AC. Recuperado 3 de marzo de 2019 de <http://www.blackmountaincollege.org/about/>

Sin autor. Art Action Workshop – Richard Martel. In: The Mountain Standard Time Performative Art Festival Society. Recuperado 3 de marzo de 2019 de <http://mstfestival.org/performance/art-action-workshop-richard-martel/>

Sin autor. (2016). Biografía. In: Elvira Santamaría. Recuperado 3 de marzo de 2019 de <https://www.elvirasantamariatorres.co.uk/fashion>

Sin autor. (2013). El performance es el metalenguaje de las emociones: Rocío Boliver, Recuperado 3 de marzo de 2019 <https://www.gob.mx/cultura/prensa/el-performance-es-el-metalenguaje-de-la-emociones-rocio-boliver>

Sin autor. *ELVIRA SANTAMARÍA – CONFÉRENCE, WORKSHOP ET SOIRÉE DE PERFORMANCE*. In: Le lieu. Recuperado 3 de marzo de 2019 de <http://interlelieu.org/elvira-santamaria-conference-workshop-et-soiree-de-performance>

Torrens, Valentín, *Pedagogía de la Performance. Programas de cursos y talleres*. (2007). Huesca: Diputación Provincial de Huesca.