

CAIRON 13 REVISTA DE ESTUDIOS
DE DANZA
PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN

CAIRON 13 JOURNAL OF DANCE
STUDIES
PRACTICE AND RESEARCH

VICTORIA PÉREZ ROYO Y JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ, EDITORES

Número especial: encargo del Institut del Teatre de la Diputació de
Barcelona y del CENAH de la Universidad de Alcalá

AULA DE DANZA ESTRELLA CASERO-CENAH
SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Director

José Antonio Sánchez

Redacción y coordinación editorial:

Amparo Écija

Consejo de Redacción:

Jaime Conde Salazar, Isabel de Naverán

Consejo Editorial:

Marta Carrasco, Xoa Carreira, Claudia Celi, Lynn Garafola, Christine Greiner, André Lepecki

CAIRON. Revista de Estudios de Danza está abierta a cualquier sugerencia, comentario, contribución o propuesta en:

Aula de Danza Estrella Casero - CENAH - Universidad de Alcalá

c/ Basilio s/n. 28801 Madrid. Tel: 918834646

revista.cairon@uah.es

Gestión: Carolina Martínez. danza@cenah.es

Administración: Tomás García. cursos.danza@fgua.es

2010 © Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá

I.S.S.N.: 1135-9137

Depósito legal: M-858-1996

Maquetación e impresión: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A.

Portada: J (2009), Arantxa Martínez

Foto: Bühne 11 (2009), Roberto Equisoain

Este libro se inscribe en el marco del proyecto de investigación HAR2008-06014-C02-01/ARTE financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España

*Los textos firmados son de exclusiva responsabilidad del firmante y no constituyen necesariamente opinión de la editorial, consejo de redacción o dirección de la revista.



**Diputació
de Barcelona**

Institut del Teatre



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE CIENCIA
E INNOVACIÓN



ÍNDICE

José Antonio Sánchez y Victoria Pérez Royo. La investigación en artes escénicas. Introducción.	p. 00
Research in the performing arts. Introduction.	p. 00
Henk Borgdorff. El debate sobre la investigación en las artes	p. 00
The debate on research in the arts	p. 00
Dieter Lesage. ¡La academia ha vuelto! Sobre educación, el proceso de Bolonia y el doctorado en artes	p. 00
The academy is back! On education, the Bologna Process, and the doctorate in the arts	p. 00
Jaume Melendres. Del <i>making of</i> a la creación experimental.	p. 00
Algunas consideraciones sobre la investigación en artes escénicas	p. 00
From 'making-of' to experimental creation. Some considerations on research in the performing arts	p. 00
Marijke Hoogenboom. Si la investigación artística es la respuesta, ¿cuál es la pregunta?	p. 00
If artistic research is the answer, what is the question?	p. 00
Victoria Pérez Royo. El perfil investigador-creador en los estudios de posgrado en artes escénicas	p. 00
The researcher-creator profile in postgraduate performing arts studies	p. 00
María M. Delgado. Investigación sobre teatro y artes escénicas en el Reino Unido	p. 00
Research in drama, theatre and performance in the United Kingdom	p. 00
Jeroen Fabius. Esa desconocida, la danza por hacer. Ideas más destacadas en 30 años de educación de danza en la School for New Dance Development de Ámsterdam	p. 00
That stranger, the unmade dance. Leading ideas in 30 years of dance education at School for New Dance Development in Amsterdam	p. 00
Ana Vujanovic y Bojan Djordjev. Plataforma TkH. Investigación y educación en artes escénicas a través de la escritura, el auto-aprendizaje y la presentación teórica	p. 00
TkH. Research and Education in performing arts through writing, self-education and theoretical performance	p. 00
Bojana Cvejic. Investigar la investigación de Xavier Le Roy. Dos estudios de caso: <i>Self Unfinished</i> y <i>Untitled</i>	p. 00
Xavier Le Roy's research of research. Two case-studies: <i>Self Unfinished</i> and <i>Untitled</i> .	p. 00
Miriam Dreyse. Investigación teatral. El teatro de Rimini Protokoll	p. 00
UAH/MNRS/LCE Matadero Madrid. Máster en práctica escénica y cultura visual	p. 00
UAH/MNRS/LCE Matadero Madrid. <i>MA in performance practice and visual culture</i>	p. 00

En la página web de ARTEA se pueden encontrar más textos sobre investigación en artes escénicas que no hemos publicado en este volumen: <http://arte-a.org/node/77>

In the website of ARTEA you can find further texts on artistic research in the performing arts, which haven't been included in this number: <http://arte-a.org/en/node/82>

LA INVESTIGACIÓN EN ARTES ESCÉNICAS.

INTRODUCCIÓN

José Antonio Sánchez

Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca

Victoria Pérez Royo

Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder)

La investigación es consustancial a la práctica artística. Esta es la convicción compartida por casi todo artista que se haya enfrentado a la pregunta sobre qué se debe entender por investigación en artes. Es consustancial porque todo proceso artístico genuino implica un tránsito hacia lo desconocido o lo nuevo, es decir, produce conocimiento o produce algo que arroja preguntas nuevas sobre la realidad dando lugar a nuevos procesos de búsqueda. Ahora bien, dada la dificultad para definir el arte, tendríamos serios problemas en continuar por este camino, pues llegaríamos a la conclusión de que investigación en artes es, como el arte, todo aquello que los artistas llaman investigación o que la institución acepta como tal.

Resultaría paradójico aceptar el criterio de la institución cuando la preocupación por definir la investigación en artes deriva precisamente de la dificultad de construir un sistema docente y de especialización basado en el voluntarismo o los vaivenes del mercado y del contexto institucional¹. Junto a la institución (que incluye el mercado) y a los artistas aparece un tercer elemento: el sistema de educación superior localizado habitualmente en la Universidad. Ésta se puede comportar en cierto modo como el público profano, incapaz de comprender las propuestas menos convencionales y necesitada de explicaciones y justificaciones que para artistas, gestores y críticos resultan superfluas. Pero también se puede mostrar crítica, y reconocer, una vez aportadas las claves, la presencia o no de metodologías adecuadas y elementos de discurso que dialoguen productivamente con la tradición.

Ahora bien, los conceptos de arte y de investigación en artes² que cada uno de los estamentos implicados en el ámbito de la producción y la exhibición artísticas manejan no tienen por qué coincidir: artistas, formadores, críticos, gestores, políticos, compradores y público en general responderán de forma

muy diferente a la pregunta sobre qué es arte y qué es investigación, o mejor aún, a la pregunta sobre el carácter más o menos artístico de una obra o de una propuesta concreta, y la investigación que esa misma obra vehicula.

Con independencia de posiciones particulares, las perspectivas estarán condicionadas por la función social que a cada cual corresponde desempeñar. Y los desencuentros pueden ser absolutos, alcanzando notoriedad pública en las biografías de los artistas malditos, en los descubrimientos inesperados de talentos despreciados, en los grandes escándalos operísticos y teatrales o en las protestas ante propuestas artísticas consagradas por grandes instituciones que los medios consideran banales.

La institución arte no es compacta, los criterios son tan variados como los intereses que circulan en su interior. No sólo no es compacta, sino que muchos de sus *trabajadores* habituales lo son también de otros ámbitos: del periodismo, de la economía financiera, de la docencia, de la gestión cultural, de la política... Se podría argumentar que esas intersecciones laborales y de intereses se han ido fraguando con el tiempo de manera más o menos lógica, en tanto la intersección con la Universidad ha resultado de una imposición política. Es cierto. Aunque no es menos cierto que la evolución de la práctica artística a lo largo de la historia ha estado condicionada de manera más o menos directa por imposiciones políticas y económicas de diversa índole. ¿Acaso puede concebirse cualquier práctica al margen de la política? Por otra parte, podemos también considerar que el mantenimiento de la formación artística en un gueto, netamente diferenciado de la formación en el resto de disciplinas de conocimiento, constituía un anacronismo que exigía un tratamiento de choque. Una vez que la Universidad había dejado de ser el terreno de la especulación y la ciencia pura y había abierto sus puertas a disciplinas eminentemente prácticas como las ingenierías, la pedagogía, la gestión empresarial, la enfermería o el deporte, ¿por qué seguir marginando algunas de las prácticas que en su origen llegaron a estar incluso en el núcleo de la propia Universidad? Y es que del mismo modo que el pensamiento práctico ha ido ganando terreno en el ámbito social y laboral, provocando una borradura de los límites entre teoría y práctica, también la Universidad se ha adaptado a esta nueva situación, entendiendo la inutilidad de una especulación sin base práctica, pero también los riesgos de una práctica sin reflexión.

A la vista de cómo otras disciplinas se han inscrito en el sistema educativo superior, no resulta descabellado imaginar de qué modo pueden surgir alianzas, afinidades e intersecciones de intereses entre cada uno de los estamentos implicados en la institución arte, entre ellos los propios artistas. Esas alianzas pueden derivar de una confluencia de intereses sociales y económicos. Pero también podrían derivar de una comprensión compartida de la práctica artística como investigación y quizá vinculada a las ciencias humanas, de la que resultaría un campo de trabajo (al igual que ocurre en otros ámbitos) no tan expuesto al mercado, y sí vinculado a una búsqueda objetiva de conocimiento.

Para ello la investigación artística no tendría por qué adaptarse sin más a los formatos y los criterios que el sistema de investigación académico entiende ni la Academia asumir sin crítica la subjetividad radical del trabajo creativo. En cualquier caso se trata de un proceso de acercamiento de Academia y arte, en el cual cada uno de ambos está llamado a replantear las concepciones heredadas de uno mismo y del otro. Para el arte la primera condición es el abandono del paradigma del genio, combatido a lo largo del siglo XX y, sin embargo, aún persistente en la concepción del mundo artístico y en la auto-comprensión de los artistas como ajenos a las reglas. El recurso a la intuición, a la analogía, a la resonancia o al disparate sitúan en muchos casos al artista, tal como propuso Schopenhauer, “al margen del principio de causalidad”, pero no por ello lo liberan de toda regla ni lo hacen inmune a la recepción crítica de su trabajo o a la reelaboración intuitiva de su propuesta. Es innegable que existen artistas “geniales”, es decir, “brillantes”, capaces de hallazgos o atrevimientos inimaginables para la mayoría de sus colegas. Tal brillantez (siempre relativa, nunca sustancial) no les otorga un estatus diferenciado, no los coloca fuera del sistema, sino en un lugar relevante, muy visible, del sistema. Ni siquiera ellos escapan al entramado en el que tiene lugar y circula la producción artística. La *insustancialidad* del genio es también la *insustancialidad* del arte. El “arte” es una abstracción derivada de la observación de cualidades artísticas en diferentes obras, acciones e incluso actitudes. “Artístico”, como observara John Dewey en 1934, es un adjetivo: afecta a las prácticas y a las experiencias humanas en muy diversos grados. Ninguna escuela ni centro de investigación enseñará a ser artista genial como lo fueron Tadeusz Kantor o Merce Cunningham. Sin embargo, las escuelas sí pueden enseñar metodologías de la práctica artística que van más allá del aprendizaje de las técnicas. Y la docencia de esas metodologías de la práctica artística sólo puede ser fijada desde la investigación sobre los procesos de creación. La investigación en las artes debe servir entonces para superar el nivel de la transmisión de la técnica (sin que ésta sea por ello desplazada) al nivel de la transmisión de las metodologías creativas.

En el extremo opuesto al genio singular e irrepetible se encuentra la presunción científica de la repetibilidad del experimento, que en muchos casos se ha empleado como obstáculo para la comprensión de la creación artística como investigación válida y científica. La generación de lo artístico (sea obra, imagen, proceso, situación o momento) escapa a la sistematización y a la generalización, por lo que la repetibilidad como criterio para definir lo científico en las artes es inviable. El entorno experimental en las ciencias naturales se controla, cuantifica y manipula para medir con exactitud la invariabilidad de las condiciones y con ello asegurar la repetibilidad de la experiencia. El fenómeno de la cultura y con mucha mayor razón el de la creación no se puede simplificar y despojar de sus otras características propias, ya que son precisamente todos esos matices de la realidad, las características particulares de lo

local y de lo individual, los que contribuyen en gran medida a dotar de significado a la obra de arte. No obstante, ello no implica una renuncia a todo tipo de objetividad, sino que justamente indica la necesidad de encontrar parámetros apropiados. Por ello, lejos de mimetizar los campos de las ciencias experimentales y las ciencias humanas, lo que corresponde más bien es proponer parámetros y criterios que se correspondan con la especificidad de los procedimientos artísticos, si bien asumiendo una posición crítica respecto a la propia institución y a la autoconcepción del artista.

La objetividad científica puede ser aceptada como un criterio apto, siempre y cuando se entienda en el sentido que le da Niels Bohr (Hannula, Suoranta, Vadén, 2005: 9-19), de forma que no se base en una búsqueda imposible de universalidad o repetibilidad arbitraria que abstraiga y simplifique el objeto o las condiciones en las que existe, sino sobre todo en la comunicabilidad de la investigación. El énfasis recae así no en una objetividad entendida como universal, sino en la intersubjetividad que permite el diálogo. En el caso de fenómenos que no permiten una distinción clara entre sujeto y objeto la posibilidad de llevar la investigación a la arena de la discusión pública científica no se puede fundamentar sobre una simplificación de sus características esenciales para alcanzar la objetividad, sino por medio de la apertura de su lenguaje a la crítica y a la discusión en el seno de una comunidad. Y éste sería un segundo aspecto de la concepción del arte heredada del romanticismo a la que habría que renunciar al admitir la dimensión científica e investigadora del arte: una práctica que escapa al discurso. Especialmente la danza ha sido considerada tradicionalmente como una práctica opuesta al lenguaje, asociada a lo inefable, lo efímero e inasible; este prejuicio especialmente patente en la danza expresionista alemana ha conducido a la comprensión de esta disciplina como conocimiento exclusivamente físico, relacionado más con la experiencia emocional e irracional que con la cognición (Klein, 2007: 25-36). La danza, en cambio, como cualquier otra práctica artística (y a diferencia del acto creador mismo), se deja situar, analizar y fijar. Cuando hablamos de docencia de las artes o investigación en artes hablamos de una práctica y no del acto creador mismo (si es que éste existe o existe siempre con la misma relevancia en cualquier tarea artística). El teatro o la danza, como cualquier otra práctica artística, representan indudablemente formas de conocimiento que dialogan tanto con la tradición como con su contemporaneidad, con las ciencias y con el resto de artes, con el saber cotidiano como con el técnico; asimismo, las prácticas artísticas pueden localizarse, se pueden desglosar en herramientas, métodos, fórmulas y costumbres de trabajo. Todo ello genera un contexto que permite la discusión en el seno de una comunidad y que legitima la validez de una investigación. El artista, de hecho, raramente está solo. El artista en soledad no produce arte, produce un anticipo formal de una experiencia estética, que, para tener lugar, precisa de múltiples colaboraciones productivo-receptivas. La práctica artística, incluso la del artista “solitario”, ocurre en primer lugar en el ámbi-

to de una institución, determinada por una tradición y enmarcada por un circuito, ambos discutibles, confrontables, permeables, pero en ningún caso invisibles o despreciables. En segundo lugar, se inscribe en una red (cultural, intelectual, artística, científica) que ofrece una amplia gama de intercambios y colaboraciones, aunque también de debates, polémicas y antagonismos: la relación positiva y la negativa son dos modos igualmente válidos e inevitables de situarse en esa red. Finalmente, la práctica artística se sitúa en un contexto histórico, social y político determinado, o transita de un contexto a otro, explorando y alimentándose de las contradicciones, las problemáticas y las invenciones que constantemente encuentra³.

La investigación artística, como dimensión del proceso creativo, es necesariamente singular y subjetiva, pero no por ello acrítica o incuestionable. Para ello resulta fundamental ofrecer acceso a sus procesos, de forma que puedan ser puestos en cuestión y sometidos a crítica, valorados y sopesados. El proceso no se entiende así como una experiencia incuestionable y tan absolutamente singular que impide el debate, sino sobre todo como un espacio para la negociación, un espacio en el que la discusión y la controversia son instrumentos fundamentales de trabajo y en el que la apertura y la indeterminación no se ven como fallos en el sistema, sino precisamente como ventajas. La cuestión radica por ello en hallar los medios apropiados para abrir, exponer y transmitir los estadios de desarrollo de la investigación con el fin de que sean negociados en común, en el marco de una comunidad investigadora artística. Asimismo, otro método relevante para garantizar la comunicabilidad del proceso artístico consiste en explorar el entorno en el que la investigación se lleva a cabo, localizar su contexto histórico, crítico y artístico y determinar la posición que el creador asume frente a ellos. Es precisamente por medio de un esfuerzo colectivo como se consigue este entorno crítico, el contexto en el que puede tener lugar una situación fructífera y dinámica entre diferentes investigaciones, individuos y grupos de trabajo. En este sentido la situación de la investigación artística en un entorno adecuado es fundamental: la tarea de los centros de investigación y formación superior consiste en presentarse como archivos en los que rastrear una tradición, puertas de acceso a redes productivas y colaborativas y contextos de trabajo en los que practicar la crítica del contexto social y político más amplio en que se inscriben, así como la reflexión que sobre él tiene lugar cotidianamente.

Por otro lado: ¿deben ser también lugares de producción o simplemente espacios para la circulación y el acaecer de procesos? Del mismo modo que la singularidad del artista no se interpreta ya en el horizonte de la genialidad, tampoco la singularidad de la obra, sea ésta objeto, partitura o duración, puede ser interpretada en el horizonte de la excepcionalidad, de la obra maestra y absoluta. La experiencia artística es temporal. No es estática, sino dinámica. No es simultánea, sino procesual. La investigación, para ser coherente con la experiencia y con la práctica, se concibe así como una investigación

sobre el proceso y nunca sobre un objeto cerrado. En otros términos, el campo de la investigación artística es el proceso de creación. Y la investigación será tanto más interesante cuanto mayor sea el grado en que el proceso desborde su concreción en un resultado previo. Pues cuando la investigación se identifica con un proceso que conduce, por ejemplo, a una instalación o una puesta en escena, es de esperar que esa acción o esa puesta en escena en sí mismas satisfagan las necesidades de investigación de ese momento y, por tanto, la investigación sobre ese proceso no dejaría de ser una paráfrasis de la instalación o de la puesta en escena. Cuando en cambio la investigación se identifica con un proceso de creación que excede la producción de una pieza artística en un formato determinado, puede entonces aportar algo que cada una de las producciones artísticas individualmente no aportan.

De esta reflexión surgen las siguientes propuestas: 1. La investigación se concibe como un proceso que trasciende los resultados puntuales. 2. La investigación no concluye en la presentación de un producto, sino en la adquisición de conocimiento a partir de la práctica. 3. Los formatos disciplinares no son los únicos en que una investigación en artes puede tener lugar: una exposición no es el único formato para un artista visual o una puesta en escena el único formato para un artista escénico. Una acción, un libro, una conferencia o una pieza duracional son formatos válidos si en ellos se plasma el conocimiento surgido de la práctica.

¿Quiere esto decir que la producción, el producto, la obra quedan excluidos de la investigación artística? En ningún caso. Simplemente se trata de concebirlas como momentos, momentos privilegiados de experiencia codificada o de experiencia potencial. Momentos incluso necesarios. Pues con la misma rotundidad que defendemos el proceso como espacio de reflexión privilegiado para la investigación artística denunciamos la conversión de los procesos en objetos, es decir, la consideración de los procesos como fin en sí mismos, desvinculándolos de los momentos de formalización y, por tanto, de transmisión de conocimiento esenciales a la investigación, de los espacios para el diálogo, pero también indispensables para la posibilidad de una experiencia estética. La investigación en artes es una dimensión de la práctica artística, no es algo diferente de ella. Se distingue más bien de la producción, pero sin que ello implique considerar dos tipos diferenciados de práctica, sino dos dimensiones de una misma práctica. Obviamente no estamos diferenciando objeto y proceso en términos estéticos, pues son numerosas las obras presentadas como duración o como proceso (desde las prácticas Fluxus hasta las relacionales), sino en términos discursivos: por proceso se entiende aquí la movilización de los tres factores con los que se relacionan la singularidad del artista, la singularidad de la obra y la singularidad del receptor: tradición, red y contexto.

Es cierto que existe un paralelismo entre la lógica que llevó a la condena del objeto artístico o de la representación escénica como un medio de resistencia a la mercantilización de la experiencia estética y el énfasis en lo proce-

sual para concebir la investigación artística en el contexto de la Universidad. Tal énfasis no sólo respondería a una mayor facilidad para reflexionar sobre las metodologías, sino también a la defensa de un modelo basado en la búsqueda y en la circulación de conocimientos así como en el mantenimiento de una actitud crítica. En contra de un esquema de formación superior supeditado a la lógica del capital, es decir, al adiestramiento de profesionales que se incorporen rápidamente al sistema productivo, planteamos una educación superior que integre la experimentación en cuanto exploración de lo desconocido, el cuestionamiento de lo real y el diseño de modelos holísticos de comprensión de la sociedad y de nuestro entorno no necesariamente coincidentes con los derivados del pragmatismo o el interés funcional. Frente a la aplicación de metodologías de trabajo e instrumentos de investigación, presentación y comunicación de resultados decididos de antemano y de acuerdo a lógicas que conducen a un resultado conocido y esperado y al que se llega con eficacia, lo óptimo es disponer de la libertad de elegir entre una diversidad de métodos y herramientas o incluso de inventarlos, de acuerdo con un compromiso con las necesidades concretas que cada caso particular de investigación requiera. En este sentido, las metodologías que las universidades o las academias ofrecen a los artistas no deberían ser restrictivas ni limitadoras, sino precisamente fomentar la respuesta creativa y la producción de nuevos métodos adecuados al ámbito en el que se sitúa la investigación⁴.

Y es precisamente en este punto donde se sitúa el reto fundamental que la complejidad de la investigación artística propone al contexto académico o universitario: actualmente coexisten diversos modelos de investigación, cuyas bases ontológicas, epistemológicas y prácticas son en ocasiones inconmensurables o incluso contradictorias y que reflejan la dificultad de hacer justicia a la complejidad de una educación en arte; la ambigüedad de la situación actual respecto a la definición y a las fórmulas de implementación de la investigación artística en centros de educación superior es innegable. Sin embargo, tal disparidad de criterios no debe ser considerada como problemática, ya que esta apertura e indefinición constituyen precisamente el entorno privilegiado en el que se fomenta un diálogo crítico (Hannula, Suoranta, Vadén, 2005: 24). Esta variedad de aproximaciones en el marco de un debate público y abierto son justamente los que crean una situación óptima para poder articular los fundamentos, métodos y objetivos de la investigación artística no de forma simplificada, sino haciendo justicia a la complejidad del objeto de estudio. La investigación artística pone en cuestión los métodos científicos considerados válidos hasta hoy, de forma que asume un papel de dispositivo generador de una renovación de la academia y de las disciplinas científicas.

Sin que ello implique asignarles una condición excepcional respecto a otras prácticas⁵, no cabe duda de que las prácticas artísticas pueden realizar una aportación nada desdeñable a la transformación del conocimiento y al trasvase permanente de información y de experiencias entre el ámbito académico y

los demás ámbitos de organización social. Juan Luis Moraza observó cómo a pesar de su carácter anepistémico, anaxiomático, abductivo, performativo e interdisciplinar, la práctica artística está en condiciones de ejercer una función de mediación entre el saber sensible y el saber intelectual⁶.

Esta función que Moraza reserva a las prácticas artísticas puede ser especialmente ejercida por las prácticas escénicas en un momento en que no sólo la diferenciación entre la teoría y la práctica resulta cada vez más innecesaria, sino que, siguiendo a Virno, el discurso humano es concebido primariamente como *praxis* (actuación) y ya no como *poiesis* (producción) o como *episteme* (conocimiento), siendo esencial a la *praxis* tanto la innovación (en palabras de Hannah Arendt, “el comenzar cualquier cosa de nuevo sin requerir de una cadena causal”) como la performatividad (“revelarse a sí mismo a los otros hombres”) (Virno, 2005).

La práctica es en sí misma discurso. No es preciso inventar alternativas a ella para proponer su integración en el ámbito universitario. No es preciso inventar traducciones a lenguajes ajenos, ni tampoco fijarla en productos analizables. La investigación en artes no es algo que funciona al margen de o en paralelo a la práctica, sino una dimensión de esa misma práctica. Y por tanto la función de las Academias y Universidades responsables de abrir oficialmente el espacio de la investigación no es otra que la de crear las condiciones que aseguren el desarrollo y la continuidad del trabajo de los buenos artistas.

Notas

¹ Véase el texto de Marijke Hoogenboom, “Si la investigación artística es la respuesta, ¿cuál es la pregunta? Algunas notas sobre una nueva moda en la educación artística” en este mismo volumen.

² Sobre los diferentes tipos de investigación, véase el texto de Henk Borgdorff, “El debate de la investigación en las artes” (en este mismo volumen) que establece además un estado de la cuestión sobre el tema, además de algunas propuestas concretas para el establecimiento de una especificidad de la investigación artística en el contexto universitario.

³ En *El arte como experiencia* (1934), John Dewey insistía en situar el arte en su contexto social, no con el fin de privarlo de su autonomía, pero sí con el fin de evitar el riesgo de la absolutización y del autismo. Y ello tanto para una correcta comprensión del arte del pasado (especialmente aquel producido en épocas premodernas) como para la correcta comprensión de la práctica artística. Que el arte es en primer lugar experiencia y no lenguaje lleva a primer término la cuestión de la relación que la práctica artística facilita, una relación que no es primariamente unívoca (en términos de emisor-receptor), sino más bien multilateral: una obra de arte es solo un momento de un complejo entramado de relaciones que se establecen entre el individuo, la institución artística y el contexto social, así como entre los referentes (pasado), la situación efectiva (presente) y las lecturas posteriores (futuro). El arte modernista surgió de la creación de ese contexto aislado de la experiencia cotidiana llamado museo. El teatro se mantuvo, por su carácter performativo, más próximo a la experiencia social y condicionado por ella; sin embargo, en las últimas décadas, paradójicamente, al mismo tiempo que los teatros tendían a la disolución de sus muros, el teatro parecía más bien tender a la solidificación de los suyos. Pero el arte no puede ser aislado de los espacios de convivencia y de negociación de la convivencia.

⁴ En este sentido defendemos la figura del investigador-creador asimilada a la del *anarquista epistemológico* de Paul Feyerabend; un creador que recurre a diferentes ámbitos e instrumentos de investigación sin importarle la coherencia ni la observación de un método preestablecido, un oportunista que recorre diversos ámbitos de conocimiento tradicionalmente incompatibles entre sí, no atendiendo a límites disciplinares sino a la esencial *abundancia de lo real*, Véase: Feyerabend (2009), *¿Por qué no Platón?*, Tecnos: Madrid, pp. 9-16 y Feyerabend (2001), *La conquista de la abundancia*, Paidós: Barcelona, Buenos Aires, México.

⁵ “Cualquiera que sea la especificidad de los circuitos económicos en los que se inserten, las prácticas artísticas no constituyen una “excepción” con respecto a las otras prácticas. Representan y reconfiguran las divisiones de esas actividades.” Véase Jacques Rancière, *La división de lo sensible, Estética y política*. Consorcio Salamanca, 2002, p. 78.

⁶ Juan Luis Moraza, intervención sobre “Contenidos de la investigación”, el 8 de noviembre de 2007 en el Congreso *La carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y modelos (2007-2015)*, organizado por la Universidad de Vigo. <http://tv.uvigo.es/video/1831>. Moraza apunta otras posibles aportaciones de las prácticas artísticas al proyecto universitario: la tradición de la radicalidad y la iconoclasia, la capacidad de integrar asuntos intersubjetivos complejos, la eficacia comunicativa, la sensibilidad en el registro de problemas, la emoción y el diálogo.

Referencias bibliográficas

Feyerabend, Paul (2009), *¿Por qué no Platón?*, Tecnos: Madrid

Feyerabend, Paul (2001), *La conquista de la abundancia*, Paidós: Barcelona, Buenos Aires, México.

Hannula, Mika / Suoranta, Juha / Vadén, Tere (2005), *Artistic research – theories, methods and practices*, ArtMonitor: Gothenburg.

Dewey, John (2008) *El arte como experiencia*, Paidós: Barcelona, Buenos Aires, México.

Klein, Gabriele (2007), “Dance in a knowledge society”, en Sabine Gehm / Pirkko Husemann, Katharina von Wilcke (eds.), *Knowledge in Motion. Perspectives of Artistic and Scientific Research in Dance*, Transcript: Bielefeld.

Jacques Rancière (2002), *La división de lo sensible, Estética y política*. Consorcio Salamanca: Salamanca.

Virno, Paolo (2005) *Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana*, Traficantes de sueños: Madrid.

RESEARCH IN THE PERFORMING ARTS.

INTRODUCTION

José Antonio Sánchez

Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca

Victoria Pérez Royo

Europa Universität Viadrina, Frankfurt (Oder)

Research is an inherent part of artistic practice. This is the conviction shared by almost all artists who have questioned what should be understood by art research. It is inherent because any genuine artistic process implies a journey towards the unknown or the new, i.e., generates knowledge or something that provokes questions about reality, giving way to new forms of investigation. Therefore, given the difficulty of defining art, we would have serious problems pursuing this line of thought as we would arrive at the conclusion that art research is, as is all art, everything that artists call research or that which the institution accepts as being.

It would be paradoxical to accept the institution's criteria when the problem of defining research in the arts arises precisely from the difficulty of building a system for teaching and specialisation based on voluntarism or the ups and downs of the market and the institutional context¹. Along with the institution (which includes the market) and the artists, there is a third element in the form of the higher education system, generally based at universities. This, to some extent, may behave like the general public, incapable of understanding less conventional proposals, and in need of explanations and justifications which, for artists, managers and critics, are superfluous. However, critique can be generated and the necessary foundations can be provided to evaluate the presence of suitable methodologies and elements for discussion to create a productive dialogue with tradition.

Therefore, the concepts of art and research in the arts² held by each of the players involved in the field of artistic production and exhibition do not necessarily have to coincide: artists, teachers, critics, managers, politicians, buyers and the general public will respond very differently to the question of what art is and what research is, or, better still, to the question about the artistic nature of a specific work or proposal, and the research that this work generates.

Independently of specific viewpoints, perspectives will be conditioned by the social function each one plays. Disagreements can be absolute, with condemned artists achieving public notoriety, through the unexpected discovery of unappreciated talent, in the major operatic and theatrical scandals or through the protests against acclaimed artistic proposals by large institutions which the media label as banal.

The art institution is not compact and therefore its criteria are as varied as the interests which it encompasses. As well as being non-compact, many of its regular *workers* come from other fields including journalism, finance, education, cultural management, politics, etc. It could be argued that these intersections of employment and interests have been gradually forged over time in a more or less logical way while the intersection with the university has come about more as a political imposition. This is in fact the case. However, it is also true that the evolution of artistic practice throughout history has been largely conditioned in a direct way by a wide range of political and economic impositions. Is it indeed possible to think of any practice being outside the influence of politics? On the other hand, we can also consider that the presence of an artistic education in a ghetto, clearly differentiated from education within other disciplines of knowledge, constituted an anachronism which demanded shock treatment. Once universities stopped being the ground for speculation and pure science and opened their doors to eminently practical disciplines such as engineering, teaching, business management, nursing and sport, why continue marginalising some of the practices which, in their origin, were in fact part of the essence of universities? In the same way that practical thought has gradually won ground in the social and employment field, erasing the boundaries between theory and practice, the university has also adapted to this new situation, having accepted the uselessness of speculation with no practical basis, together with the risk associated with practice without reflection.

In view of how other disciplines have entered the higher education system, it is not far-fetched to imagine how alliances, affinities and intersections of interest may arise between each of the stratum involved in the art institution, among them the artists themselves. These alliances may derive from a meeting of social and economic interests. However, they may also derive from a shared understanding of artistic practice as research, perhaps linked to the social sciences, which would result in a field of endeavour (as found in other areas) less exposed to the market and linked to an objective search for knowledge.

On this basis artistic research has no reason to adapt to the formats and criteria assumed by the academic research system or the academy without questioning the radical subjectivity of creative work. It is a case of breaching the gap between academy and art in which each of these is called to rethink the inherited conceptions of the self and other. For art the first condition is to abandon the paradigm of genius, contested throughout the 20th century, although still present in the conception of the artistic world and in the self-

understanding of artists as being beyond rules. The use of intuition, analogy, impact or the absurd in many cases situates the artist, as observed by Schopenhauer, “outside the principle of causality”, although it is not this that liberates them from all rules or makes them immune to a critical reaction to their work or an intuitive recreation of their proposals. It is undeniable that artistic “geniuses” exist, i.e. those who are “brilliant”, capable of discoveries or courageousness that is unimaginable for the majority of their counterparts. Such brilliance (always relative, never substantial) does not give them a different status; it does not place them outside of the system but rather gives them a relevant and very visible standing in the system. Not even they escape from the structure in which artistic production takes place and circulates. The *insubstantiality* of genius is also the *insubstantiality* of art. “Art” is an abstraction derived from the observation of artistic qualities in different works, actions or even attitudes. “Artistic”, as John Dewey observed in 1934, is an adjective meaning to affect human practices and experiences to very varying degrees. No school or research centre will teach students how to become an artistic genius such as Tadeusz Kantor or Merce Cunningham. However, schools can teach methodologies which relate to artistic practice that go beyond the learning of technique alone. Teaching artistic practice methodologies can only be achieved through research into the processes of creation. Artistic research should therefore serve to increase the level of transmission of creative methodologies beyond that of the transmission of technique (while still maintaining this practice).

The extreme opposite of unique and one-off genius is the scientific presumption of the repeatability of an experiment which, in many cases, has been used as an obstacle to the understanding of artistic creation as valid and scientific research. The generation of an artistic practice (whether a work, image, process, situation or moment) escapes systemisation and generalisation and therefore repeatability is an invalid criteria in defining the scientific in the arts. The experimental environment in natural sciences is controlled, quantified and manipulated to precisely measure the invariability of conditions, thereby ensuring the repeatability of the experience. The phenomenon of culture, and even more so that of creation, cannot be simplified and stripped of its other inherent qualities as it is precisely these nuances of reality, the particular characteristics of the local and individual, which largely contribute to giving meaning to a work of art. However, this does not mean that all levels of objectivity must be renounced. It instead indicates the need to find appropriate parameters. Therefore, far from mimicking the fields of experimental and human sciences, what is more appropriate is to propose parameters and criteria which correspond to the specific nature of artistic procedures, assuming a critical position with respect to the institution itself and the self conception of the artist.

Scientific objectivity can be accepted as an apt criteria provided that it is understood in the sense stipulated by Niels Bohr (Hannula, Suoranta, Vadén,

2005: 9-19), i.e. that it is not based on an impossible search for universality or arbitrary repeatability which abstracts and simplifies its objective or the conditions in which it exists, but instead is focused primarily on the communicability of research. The emphasis falls therefore not on the objectivity understood as universal but on the intersubjectivity that enables dialogue. In the case of phenomena that do not permit a clear distinction between subject and object, the possibility of taking research to the arena of public scientific discussion cannot be founded on a simplification of its essential characteristics to achieve objectivity, but on opening its language to critique and discussion in the heart of a community. This would be a second aspect of the conception of art inherited from romanticism which would have to be renounced to admit the scientific dimension of artistic research: a practice that escapes discussion. Dance in particular has been traditionally considered as a practice which is contrary to language, associated with the indescribable, ephemeral and intangible; this prejudice, which is particularly evident in German expressionist dance, has led to the understanding of this discipline as knowledge which is exclusively physical, related more with emotional and irrational experience than with the cognitive (Klein, 2007: 25-36). Dance, on the other hand, as with any artistic practice (and unlike the actual act of creation) enables placement, analysis and focus. When we speak of teaching arts or research in arts, we speak of the practice and not of the creative act itself (whether this exists or always exists with the same relevance in any artistic work). Theatre or dance, as with any artistic practice, undoubtedly represents forms of knowledge which create a dialogue both with tradition and contemporariness, with the sciences and the rest of the arts, with everyday knowledge and with technique; in addition, artistic practices can be situated and broken down into tools, methods, formulas and work habits. This generates a context which enables discussion in the heart of the community and which legitimises the validity of research. The artist, in fact, is rarely alone. The artist in solitude does not produce art but produces a formal advance of an aesthetic experience which, in order to take place, requires multiple productive-receptive collaborations. Artistic practices, even those of the “solitary” artist occur firstly within an institution, determined by a tradition and marked by a circuit, both of which are disputable, confrontable and permeable, but in no case invisible or insignificant. Secondly, they form part of a network (cultural, intellectual, artistic and scientific) which offers a wide range of exchanges and collaborations as well as debates, controversy and antagonism: the positive and negative relationship are two equally valid and inevitable forms of placement in this network. Finally, artistic practice is situated in a particular historical, social and political context or moves between one context and another, exploring and feeding on contradictions, problems and interventions which are in constant supply³.

Artistic research, as a dimension of the creative process, is necessarily unique and subjective, although this does not make it undiscerning or unquestionable. It is therefore fundamental to offer access to its processes so that

they can be questioned and submitted to criticism to be evaluated and weighed. The process is thereby not understood as an unquestionable and strictly unique experience which impedes debate, but above all as a space for negotiation, a space in which discussion and controversy are fundamental work instruments and in which openings and indetermination are not seen as failings in the system but instead as advantages. The question lies therefore in finding the appropriate mediums to open, expose and transmit the stages of development of research to enable them to be commonly negotiated within the framework of the artistic research community. In addition, another relevant method to guarantee the communicability of the artistic process consists of exploring the environment in which research is carried out, localising its historical context and determining the position assumed by the creator. It is precisely through a collective effort that a critical environment is achieved, a context in which a fruitful and dynamic situation can arise between different research projects, individuals and work groups. In this sense, situating artistic research in an appropriate environment is fundamental: the task of research centres and higher education centres consists of presenting themselves as archives where tradition and access to productive and collaborative networks and work contexts can be tracked to enable critique of the wider social and political contexts in which they exist, as well as provoking reflection on a daily basis.

On the other hand, should they also be places of production or simply spaces for the circulation and occurrence of processes? In the same way that the uniqueness of the artist is no longer interpreted within the sphere of genius, the uniqueness of the work, whether an object, score or duration should not be interpreted within the sphere of the exceptionality of the master and the absolute work. The artistic experience is temporal. It is not static but dynamic. It is not simultaneous but processual. Research, to be coherent with experience and practice, is therefore thought of as research into the process and never into a closed object. In other terms, the field of artistic research is the process of creation. Research becomes more interesting with a higher level of previous specification of the process. Therefore, when research is associated with a process which leads to, for example, an installation or a production, it is hoped that this action or production satisfy the research needs at that moment and that research into this process thereby remains a paraphrasing of the installation or production. When, on the other hand, research is associated with the process of creation that surpasses the production of an artistic piece in a specific format, it can then offer something which each of the artistic productions do not achieve individually.

The following proposals arise from this reflection: 1. Research is seen as a process which transcends specific results. 2. Research does not conclude with the presentation of a product but with the acquisition of knowledge based on practice. 3. Disciplinary formats are not the only elements in which research in the arts can take place: an exhibition is not the only format for a visual artist

and a production is not the only format valid for a performing artist. An action, book, conference or durational piece are valid formats if, within them, knowledge can arise from the practice.

Does this mean that production, the product or the work are excluded from artistic research? In no case is this true; it is simply about seeing them as moments, privileged moments of the codified or potential experience, moments which are in fact necessary. Therefore, with the same conviction that we defend the process as a space for privileged reflection for artistic research, we condemn the conversion of processes into objects, i.e. the consideration of the process as an end in itself, separating it from the moments of formulation and therefore of transmission of knowledge which is essential to research, of the spaces for dialogue but also indispensable to enable the creation of an aesthetic experience. Research in the arts is a dimension of artistic practice, rather than being separate from it. A distinction is made with regard to production but this is not considered as two different types of practice, but rather two dimensions of the same practice. Obviously we are not differentiating object and process in aesthetic terms as there are numerous works that are presented as duration or process (from the Fluxus practices to the relational), but instead making a distinction in discursive terms: by process here we understand the mobilisation of the three factors with which the uniqueness of the artist, the work and the receiver is related: tradition, network and context.

It is true that there is a parallel between the logic that leads to the condemnation of an artistic object or a stage representation as a means of resisting the commoditisation of the aesthetic experience and the emphasis on the processual to conceive artistic research within the context of the university. This emphasis would not only respond to greater facility to reflect on methodologies but also defend the model based on the search for and the circulation of knowledge and the maintenance of a critical attitude. Unlike a higher education system which is dependent on the logic of capital, i.e. on the training of professionals who are quickly incorporated into the productive system, we refer to higher education which integrates experimentation into the exploration of the unknown, questioning the real and the design of holistic models of understanding society and our environment which do not necessarily coincide with those derived from pragmatism or functional interest. Faced with the application of work methodologies and research instruments which present and communicate previously determined results in accordance with logic leading to a known and expected result which is efficiency achieved, the optimum scenario would be to have the freedom to choose between a diversity of methods and tools, or even invent them based on a commitment to the specific needs inherent in each particular research case. In this sense, the methodologies offered to artists by universities or academies should not be restrictive or inhibitive but instead promote a creative response and encourage the production of new methods which are appropriate to the specific field of research⁴.

This point defines the fundamental challenge presented by the complexity of artistic research within the academic or university context: there currently coexist different research models whose ontological, epistemological and practical bases are at times immeasurable or even contradictory and which reflect the difficulty of justifying an education in the arts; the ambiguity of the current situation with respect to defining and implementing artistic research in higher education centres is undeniable. However, such disparity between criteria should not be considered as being problematic as this open and indeterminate nature is precisely what creates a privileged environment capable of promoting a critical dialogue (Hannula, Suoranta, Vadén, 2005: 24). Such a variety of approximations in the framework of a public and open debate are in fact the mechanism which create an optimum situation to enable articulation of the foundations, methods and objectives of artistic research and justify the complexity of the objective under analysis. Artistic research calls into question the scientific methods currently considered valid in such a way that it assumes a role of a generating a mechanism for the renewal of academic and scientific disciplines.

Without this implying that artistic practices should be treated as being exceptional with respect to other practices⁵, there is no doubt that they can significantly contribute to the transformation of knowledge and to the permanent transfer of information and experiences between the academic field and other social spheres. Juan Luis Moraza observed how, despite its epistemological, anaxiomatic, abductive, performative and interdisciplinary nature, artistic practice is able to exercise an intermediary function between awareness and intellectual knowledge⁶.

This function which Moraza reserves for artistic practices can be especially applied to the practice of performing arts where the differentiation between theory and practice becomes increasingly less necessary and, as observed by Virno, human discussion is primarily conceived as *praxis* (action) rather than *poiesis* (production) or *episteme* (knowledge), with *praxis* essentially requiring both innovation (in the words of Hannah Arendt, “beginning anything again without requiring a causal chain”) and performativity (“show oneself to oneself and to others”) (Virno, 2005).

Practice is in itself a discourse. It is not necessary to invent alternatives to propose its integration into the university sphere. It is not necessary to invent translations to foreign tongues or focus on analysable products. Research in the arts is not something that works outside of or in parallel to practice but is a dimension of the same practice. Therefore the function of academies and universities which are responsible for officially opening spaces for research is to create the conditions that ensure the development and continuity of the work of good artists.

Translated by Lara Duke

Notes

¹ See the text by Marijke Hoogenboom, "If artistic research is the answer – what is the question? Some notes on a new trend in art education" in this volume.

² On the subject of different types of research, see the text by Henk Borgdorff, "The debate about research in the arts" (in this volume) which also establishes a state of the question on the theme as well as offering some definitive proposals to establish a specific nature for artistic research within the university context.

³ In *Art as Experience* (1934), John Dewey insists on situating art within its social context, not with the intention of depriving it of its autonomy, but in an attempt to avoid the risk of exact definition and incommunication aimed at a correct understanding of art from the past (especially that from pre-modern periods) as well as of artistic practice. That art is foremost experience and not language brings about firstly the question of the relationship that artistic practice facilitates a relationship that is not primarily univocal (in terms of the issuer-receiver) but rather multilateral: a work of art is only a moment in a complex system of relationships which are established between the individual, the artistic institution and the social context, as well as between the relative (past), the effective situation (present) and later readings (future). Modernist art arose from the creation of this isolated context of day-to-day experience called museum. Theatre, based on its performative nature, maintained a closer relationship to social experience and hence has been more conditioned by it. However, paradoxically, in recent decades, at the same time as the theatres moved to break down their walls, theatre tended towards solidification of these walls. Art, however, cannot be isolated from communal spaces and negotiation of coexistence.

⁴ In this sense we defend the figure of the researcher-creator assimilated by Paul Feyerabend's *epistemological anarchist*; a creator who uses different research areas and instruments without concern for the consistency or the observation of a pre-established method, an opportunist who uses different areas of traditionally incompatible knowledge, disregarding disciplinary boundaries and focusing on the essential *abundance of the real*. See Feyerabend (2009), *¿Por qué no Platón?*, Tecnos: Madrid, pp. 9-16 y Feyerabend (2001), *Conquest of Abundance*, Paidós: Barcelona, Buenos Aires, Mexico.

⁵ "Whatever the specialisation of the economic circuits they enter, artistic practices do not constitute an "exception" with regard to other practices. They represent and reconfigure the divisions of these activities." See Jacques Rancière, *La división de lo sensible, Estética y política*. Consorcio Salamanca, 2002, p. 78.

⁶ Juan Luis Moraza, presentation on "Research content", on 8 November 2007 at the conference entitled *A research degree in fine arts: strategies and models (2007-2015)*, organised by the University of Vigo. <http://tv.uvigo.es/video/1831>. Moraza indicates other possible contributions from artistic practices to the university project: the tradition of radicalness and iconoclasm, the ability to integrate complex intersubjective matters, communicative efficiency, awareness in the registering of problems, emotion and dialogue.

Bibliographic references

Feyerabend, Paul (2009), *¿Por qué no Platón?*, Tecnos: Madrid

Feyerabend (2001), *La conquista de la abundancia*, Paidós: Barcelona, Buenos Aires, Mexico.

Hannula, Mika / Suoranta, Juha / Vadén, Tere (2005), *Artistic research – theories, methods and practices*, ArtMonitor: Gothenburg.

Dewey, John (2008), *Arte como experiencia*, Paidós: Barcelona, Buenos Aires, Mexico.

Klein, Gabriele (2007), "Dance in a knowledge society", en Sabine Gehm / Pirkko Husemann, Katharina von Wilcke (eds.), *Knowledge in Motion. Perspectives of Artistic and Scientific Research in Dance*, Transcript: Bielefeld.

Jacques Rancière (2002), *La división de lo sensible, Estética y política*. Consorcio Salamanca: Salamanca.

Virno, Paolo (2005), *Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana*, Traficantes de sueños: Madrid.

EL DEBATE SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN LAS ARTES

Henk Borgdorff

Amsterdam School of the Arts

Si la urgencia de un asunto puede medirse por la vehemencia de los debates que lo rodean, “la investigación en las artes” es un asunto urgente¹. Bajo etiquetas como “práctica artística como investigación” o “investigación en y a través de las artes” ha surgido un tema de discusión durante los últimos años, que contiene elementos tanto de la filosofía (sobre todo, de la epistemología y la metodología) como de políticas y estrategias docentes. Esto lo convierte en un tema híbrido, lo que no siempre contribuye a la claridad del debate.

Lo esencial de la cuestión es si existe un fenómeno como la investigación en las artes –según el cual la producción artística es en sí misma una parte fundamental del proceso de investigación y la obra de arte es, en parte, el resultado de la investigación–. Estrechando el círculo, el tema es si este tipo de investigación se distingue de otra investigación por la naturaleza del objeto de su investigación (una cuestión ontológica), por el conocimiento que contiene (una cuestión epistemológica) y por los métodos de trabajo apropiados (una cuestión metodológica). Una cuestión paralela es si este tipo de investigación tiene derecho a calificarse de académica y si debería de incluirse en el nivel de doctorado de la educación superior.

La actual urgencia del asunto se debe, en parte, a las políticas gubernamentales que afectan a este campo. Como resultado de las reformas en la educación superior en varios países europeos, la investigación se ha convertido en la función primordial tanto de las escuelas superiores profesionales como de las universidades. La investigación en la educación superior profesional difiere de la universitaria en el sentido de que la primera está más orientada a la aplicación práctica, al diseño y al desarrollo. Por regla general, la investigación académica o científica “pura” o fundamental (si es que esto existe) sigue siendo competencia de las universidades. La investigación en las escuelas de danza y teatro, conservatorios, academias de arte y otras escuelas profesionales de las artes es, por lo tanto, de diferente naturaleza a la que generalmente tiene lugar

en el mundo académico, dentro de las universidades y los institutos de investigación. En qué consiste realmente esa diferencia es precisamente el tema de las controversias –y tanto las opiniones como los motivos son aquí sumamente divergentes–.

Lo primero que hay que tener en cuenta, en lo que respecta a este debate, es el hecho de que muchas de las partes contendientes tienden a optar por la fuerza retórica, según la cual el tener razón depende del poder de convicción de los argumentos. No es nada casual que normalmente las opiniones personales estén en sintonía con las afiliaciones de cada uno. Muchos contendientes tienden a atrincherarse en posiciones institucionales establecidas, presentándose como defensores de unos estándares de calidad sobre los que creen tener la patente. Otros, por el contrario, ofrecen resistencia a cualquier forma de “academización” (como a veces se le llama despectivamente) –temerosos de perder su peculiaridad y recelosos de lo que perciben de los “polvorientos” confines de la academia–. El término “academización” alude en este caso tanto a la desalmada realidad de la burocracia de la universidad como a una inaceptable “deriva académica”, según la cual el vital espíritu de la práctica artística de las academias de arte tendría que ser traicionado para poder sacar provecho de la respetabilidad y el alto status social que nuestra cultura todavía otorga al trabajo intelectual².

El cambio en las políticas gubernamentales no es el único factor que ha introducido el tema de la “investigación en las artes” en la agenda del debate público y académico; el desarrollo mismo de la práctica artística también ha jugado su papel. De unos años hasta ahora, ha sido un lugar común hablar de arte contemporáneo en términos de reflexión e investigación. Aunque la reflexión y la investigación han estado estrechamente vinculadas a la tradición modernista desde el principio, están también entrecruzadas con la práctica artística en nuestra era moderna tardía o postmoderna –no sólo en términos de la auto-percepción de los creadores e intérpretes artísticos, sino también, y cada vez más, en los contextos institucionales, desde las regulaciones de financiación hasta el contenido de los programas en las academias y los laboratorios artísticos–. Particularmente, en la última década (después de un periodo en el que “diversidad cultural” y “nuevos medios” eran las consignas), investigación y reflexión han sido parte de los trajes verbales lucidos tanto por la práctica como por la crítica artística en los foros públicos y profesionales sobre las artes³. Tanto es así que “investigación y desarrollo” no sólo han dejado de ser asunto exclusivo de las universidades, centros de investigación independientes y de negocios o de agencias consultoras, sino que cada vez más artistas e instituciones artísticas llaman “investigación” a sus actividades. No es una coincidencia que la exposición Documenta en Kassel se presente como una academia y que institutos post-académicos como la Jan van Eyck Academie y la Rijksacademie van Beeldende Kunsten en Holanda, estén llamando a sus actividades “investigación” y a sus participantes “investigadores”⁴.

Una de las preguntas que aparecen con prominencia en el debate sobre investigación en las artes es: ¿Cuándo cuenta como investigación la práctica de arte? (y su posible corolario: ¿No cuenta hasta cierto punto la práctica de arte como investigación?) ¿No se podrían formular criterios de tal manera que ayudaran a diferenciar la *práctica artística-en-sí* de la *práctica artística-como-investigación*? Y una cuestión concomitante: ¿En qué se diferencia la investigación artística de la llamada investigación académica o científica? En la discusión que ahora sigue, voy a intentar arrojar algo de luz sobre el tema de la investigación en las artes. Empiezo (I) trazando el debate hasta nuestros días y citando las fuentes relevantes. Después (II) exploro varios problemas terminológicos (a) y el concepto de “investigación” (b). Mi análisis de la cuestión central (III) –la naturaleza intrínseca de la investigación en las artes, especialmente en comparación con la investigación académica actual predominante– está basado en las tres perspectivas a las que me he referido con anterioridad: la ontología (a), la epistemología (b) y la metodología (c) de la investigación en las artes. Ya he abogado en otro lugar, dentro del contexto holandés, por la financiación pública directa o indirecta de la investigación en las artes (Borgdorff, 2004, 2005). Aquí voy a concluir mi discusión comentando los aspectos de este asunto que pertenecen a las políticas y estrategias educativas (IV), poniendo de relieve, ante todo, la legitimidad de este tipo de investigación y las implicaciones que pueden llegar a tener los programas de doctorado en las escuelas profesionales de arte.

I. El debate

La concesión de títulos de máster o doctorado a artistas (compositores, arquitectos, diseñadores) basada en su trabajo artístico no es nada nuevo. Ha sido posible durante décadas en Estados Unidos, donde un título de este tipo constituye un requisito previo para acceder a un puesto en instituciones artísticas profesionales⁵. Es sabido por todos que estos requisitos institucionales no son siempre beneficiosos, ni para el nivel de la práctica artística en el campus, ni para el del personal docente. En los Países Bajos existe la posibilidad de obtener un título de doctorado en la universidad por el diseño de un proyecto (*‘doctoral design’*), pero hasta ahora los artistas apenas han hecho uso de esta opción. Un nuevo avance, al menos en lo que se refiere al ámbito europeo, es que la actual integración institucional de la investigación en las escuelas de arte profesionales ha convertido la particular naturaleza de esta “investigación basada-en-la-práctica” en un tema de debate.

Este debate en torno a la práctica artística-como-investigación y los programas de grado en los que pueden desarrollarse este tipo de investigaciones, ha recibido un impulso significativo a partir de las reformas universitarias llevadas a cabo durante la década de los noventa en el Reino Unido y los países escandinavos. Por lo tanto, los debates académicos y políticos en torno a la

investigación en las artes han tenido lugar, sobre todo, en esos países. En Reino Unido, las reformas hechas en el ámbito politécnico (escuelas superiores profesionales) otorgan a éstas oficialmente el estatus de las universidades, permitiendo así a las escuelas de arte asegurarse una financiación pública, directa o indirecta, para la investigación (Candlin, 2001). Reformas comparables se han llevado a cabo en Australia (cf. Strand, 1998). En los países escandinavos, algunos programas de investigación de las escuelas profesionales de arte reciben ahora financiación pública. En la actualidad, no todos los gobiernos están abiertos a este tipo de reformas y, en algunos casos, aún se hallan tenazmente aferrados a una rígida división entre formación académica *con* investigación y formación profesional *sin* investigación. Un segundo impulso, especialmente relevante para el continente europeo, es el llamado Proceso de Bolonia –la ambición de varios estados miembros de la Comunidad Europea de forjar un único marco para la educación superior consistente en tres “ciclos”–: cursos de grado, máster y doctorado. Los requisitos, en lo que concierne a los resultados de aprendizaje que los tres ciclos van a tener que satisfacer están actualmente siendo formulados, incluyendo los que afectan a la educación artística. Una cuestión que debe ser abordada en este proceso es el estatus y la naturaleza de la investigación en las artes plásticas y las artes escénicas.

Lo primero que hay que tener en cuenta, respecto al intercambio de posturas sobre investigación-de-orientación-práctica en las artes, es que la discusión tiene lugar, sobre todo, en el ámbito de las artes visuales y el diseño. La cuestión pasa prácticamente inadvertida en el ámbito de la educación en teatro y danza, arquitectura, cine y nuevos medios; y en el campo de la música no ha habido virtualmente ningún tipo de debate sobre investigación basada-en-la-práctica hasta hace muy poco⁶. La razón de esto es pura especulación, pero el hecho es que en los últimos quince años las dimensiones tanto teóricas como filosóficas de la investigación en las artes y sus aspectos más relacionados con la política han sido los más ampliamente debatidos en el mundo de las artes visuales y el diseño. La discusión –que, como ya he apuntado, ha dominado en el Reino Unido y en los países escandinavos– ha llevado a varias formas de actividad. Una importante fuente de información son los documentos e informes producidos por organizaciones involucradas en financiación y/o evaluación de la investigación, como el UK Council of Graduate Education (UKCGE, 1997, 2001) el Arts and Humanities Research Council (AHRC, 2003) y el Research Assessment Exercise (RAE, 2005) todos en el Reino Unido. También se han llevado a cabo diversas conferencias sobre investigación artística, cuyas actas forman un corpus de textos que han servido para estimular el debate. Cada día hay más revistas que publican artículos que tratan sobre “práctica como investigación”, y han aparecido varias colecciones de artículos, monográficos y hasta manuales de investigación en las artes y su metodología, en particular (entre ellos, Gray & Malins, 2004; Sullivan, 2005; Hannula, Suoranta & Vadén, 2005; Macleod & Holdridge, 2006).

Son también dignas de ser mencionadas dos listas de correo electrónico: PhD-Design and PARIP. PhD-Design está dedicada exclusivamente a discusiones e información sobre desarrollo de cursos de nivel doctoral basados en la práctica en el campo del diseño. PARIP (Practice as Research in Performance) es un proyecto patrocinado por AHRC en la Universidad de Bristol, que se centra sobre todo en temas en torno a la práctica-como-investigación, especialmente en el teatro y la danza. En octubre de 2002, tuvo lugar una animada discusión en la lista PARIP sobre una serie de temas (tanto institucionales y organizativos, como más teóricos y filosóficos) en relación con la investigación en dichos campos (ver Thomson, 2003, para una compilación de esa discusión)⁷.

El debate sobre la investigación en las artes plásticas y escénicas ha alcanzado al resto de los países europeos en los últimos años. Aun así, no todos parecen darse cuenta de que el asunto, que apenas estamos empezando a abordar, ha sido ya cuidadosamente considerado en otros países. Con esto no quiero decir que las únicas respuestas correctas vengan de fuera. El arte es siempre aprender de los descubrimientos y experiencias que ya han adquirido otros.

II. Sobre terminología y definiciones de investigación

(a) Terminología

El artículo que Christopher Frayling publicó en 1993 bajo el título “Investigación en arte y diseño” introdujo una distinción entre tipos de investigación en las artes a la que muchos se han referido desde entonces. Frayling diferenciaba entre “investigación dentro del arte”, “investigación para el arte” e “investigación a través del arte”⁸. Yo también voy a utilizar esta tricotomía, aunque con un enfoque ligeramente diferente. Voy a distinguir entre (a) investigación sobre las artes, (b) investigación para las artes y (c) investigación en las artes.

(a) *Investigación sobre las artes* es la investigación que tiene como objeto de estudio la práctica artística en su sentido más amplio. Se refiere a investigaciones que se proponen extraer conclusiones válidas sobre la práctica artística desde una distancia teórica. Idealmente hablando, dicha distancia teórica implica una separación fundamental entre el investigador y el objeto de investigación. Aunque esto es una idealización, la idea reguladora que aquí se aplica es que el objeto de investigación permanece intacto bajo la mirada escrutadora del investigador. La investigación de este tipo es común en las disciplinas académicas de humanidades que se han ido estableciendo, incluida la musicología, la historia del arte, los estudios teatrales, los estudios de los medios de información y los de literatura⁹. La investigación científica social sobre las artes pertenece igualmente a esta categoría. Más allá de las diferencias entre estas disciplinas (y también dentro de las propias disciplinas), las características comunes de este tipo de investigación y del acercamiento teó-

rico a las mismas son la “reflexión” y la “interpretación” – ya sea la investigación de naturaleza histórica y hermenéutica, filosófica y estética, crítica y analítica, reconstructiva o deconstructiva, descriptiva o explicativa. Donald Schön (1982: 49ss- 275ss) ha usado la expresión “reflexión sobre la acción” para denotar este acercamiento a la práctica. Yo ya lo he descrito con anterioridad como la “perspectiva interpretativa” (Borgdorff, 2004).

(b) *Investigación para las artes* puede describirse como la investigación aplicada, en sentido estricto. En este tipo, el arte no es tanto el objeto de investigación, sino su objetivo. La investigación aporta descubrimientos e instrumentos que tienen que encontrar su camino hasta prácticas concretas de una manera u otra. Ejemplos son las investigaciones materiales de aleaciones usadas en esculturas de metal fundido, la investigación en la aplicación de sistemas electrónicos conectados en la interacción entre danza e iluminación, o el estudio de las “técnicas ampliadas” de un violonchelo modificado electrónicamente. En cada caso, son estudios *al servicio de* la práctica artística. La investigación entrega, por así decirlo, las herramientas y el conocimiento de los materiales que se necesitan durante el proceso creativo o para el producto artístico final. A esto lo he llamado “perspectiva instrumental”.

(c) *Investigación en las artes* es el más controvertido de los tres tipos ideales de investigación. Donald Schön habla en este contexto de “reflexión en la acción”, y yo he descrito con anterioridad este acercamiento como la “perspectiva de la acción” o “perspectiva inmanente”. Se refiere a la investigación que no asume la separación de sujeto y objeto, y no contempla ninguna distancia entre el investigador y la práctica artística. Ésta es en sí un componente esencial tanto del proceso de investigación como de los resultados de la investigación. Este acercamiento está basado en la idea de que no existe ninguna separación fundamental entre teoría y práctica en las artes. Después de todo, no hay prácticas artísticas que no estén saturadas de experiencias, historias y creencias; y a la inversa, no hay un acceso teórico o interpretación de la práctica artística que no determine parcialmente esa práctica, tanto en su proceso como en su resultado final. Conceptos y teorías, experiencias y convicciones están entrelazados con las prácticas artísticas y, en parte por esta razón, el arte es siempre reflexivo. De ahí que la investigación en las artes trate de articular parte de este conocimiento expresado a través del proceso creativo y en el objeto artístico mismo.

En la literatura especializada se han utilizado varios términos y expresiones para denotar la investigación artística. Los más comunes son “investigación basada-en-la-práctica”, “investigación guiada-por-la-práctica” y “práctica como investigación”. La *investigación basada-en-la-práctica* es una noción general y amplia que puede aplicarse cualquier forma de investigación en las artes orientada hacia la práctica. La AHRC prefiere actualmente el término *investigación guiada-por-la-práctica* para denotar la investigación que está centrada-en-la-práctica, y ahora hay muchos que utilizan ese concepto. El término más explí-

cito de todos es *práctica como investigación*, ya que expresa el entrelazamiento directo de investigación y práctica, como ya se ha discutido anteriormente en (c). La expresión “investigación artística”, que a veces se elige para destacar la especificidad de la investigación en el arte, evidencia no sólo el vínculo comparativamente íntimo entre teoría y práctica, sino que también encarna la promesa de un camino diferente, en un sentido metodológico, que diferencia la investigación artística de la investigación académica predominante.

Ha sido argumentado desde varias perspectivas que la tricotomía propuesta más arriba –investigación sobre, para y en las artes– no describe exhaustivamente las posibles formas de investigación artística¹⁰. Después de todo, ¿no es una característica distintiva de las artes, como también lo es de la investigación vinculada a ellas, su gran habilidad para eludir estrictas clasificaciones y demarcaciones, y para generar criterios –en cada proyecto artístico individual y en cada momento– que la investigación satisface, tanto en sentido metodológico como en las formas en que la investigación es explicada y documentada? En esta cualidad específica, se suele decir, yace una de las mayores distinciones vis-à-vis que es habitual en el mundo académico – una fundamental apertura hacia lo desconocido, lo inesperado, que puede suponer un correctivo a lo que actualmente es considerado como investigación válida.

Este argumento está basado en un concepto específico y limitado de lo que son las becas y la ciencia. Más particularmente, supone que la investigación científica predominante está siempre basada en un protocolo establecido y que existen criterios universales para la validación de la investigación. Esto es fruto de un concepto erróneo. A menudo, los investigadores académicos sólo desarrollan los métodos y técnicas de investigación apropiados a medida que avanza su trabajo, y las reglas para la validación y la fiabilidad de los resultados de su investigación tampoco derivan de ningún patrón externo e independiente de ésta, sino que están definidos dentro de los propios dominios de esa investigación. La ciencia, en su mejor forma, es menos rígida y constrictiva de lo que a algunos de los participantes en el debate de la investigación artística les gustaría creer.

Evidentemente esta clasificación general en tres tipos de investigación no dice mucho todavía. En el caso de la “investigación en las artes”, a la que ahora nos estamos limitando, todavía tenemos que responder a la pregunta de *cuándo* la práctica artística se califica como investigación. ¿Qué queremos decir aquí con “investigación”, y qué criterios podemos formular para distinguir dentro del arte entre práctica-en-sí y práctica-como-investigación?¹¹ Antes de abordar la cuestión de qué se debe entender por investigación, me gustaría comentar brevemente las clasificaciones utilizadas en la práctica artística en sí.

En las artes estamos acostumbrados a diferenciar en términos de actividad o rol (música, teatro), dimensión (arte visual) y otros aspectos varios. En el mundo de la música se distingue, por ejemplo, entre componer, interpretar e

improvisar¹²; en el mundo del teatro se distingue entre actores y directores, dramaturgos y escenógrafos; en el mundo de las artes visuales podemos diferenciar entre trabajo bidimensional, tridimensional y audiovisual, etc. En el debate sobre investigación artística, se ha demostrado más productivo el empleo de otra distinción –la que se da entre objeto, proceso y contexto–. *Objeto* representa la “obra de arte”: la composición, la imagen, la actuación, el diseño, así como la estructura dramática, el argumento, la disposición del escenario, el material, la música. *Proceso* representa la “producción de arte”: creación, producción, ensayo, desarrollo de imágenes y conceptos, pruebas. *Contexto* representa el “mundo del arte”: la recepción del público, el entorno cultural e histórico, la industria, etc.¹³ Especialmente en la evaluación (y financiación) de la investigación en las artes, existe una gran diferencia entre examinar exclusivamente los resultados en forma de objetos concretos de arte y observar también la documentación del proceso que ha llevado a tales resultados, o el contexto, como parte determinante del significado del objeto y del proceso.

(b) Definiciones de investigación

Tanto el RAE (Research Assessment Exercise) como el AHRC emplean definiciones de investigación (aunque diferentes) que les permiten juzgar proyectos de investigación en términos de criterios de selección. Vuelvo aquí, intencionadamente, a explicar la situación en el Reino Unido, porque las instituciones que se han ocupado de financiar la investigación son muy explícitas en cuanto a sus pautas de evaluación. La definición de la RAE (2005:34) es breve: “investigación original emprendida con la intención de generar conocimiento y entendimiento”¹⁴.

Si nosotros también tomamos esta amplia definición de investigación como referencia para la investigación en las artes –y no veo ninguna razón para no hacerlo de momento– podemos utilizarla para derivar de ella los siguientes criterios. (1) La investigación debería ser *entendida* como investigación. Las contribuciones involuntarias (fortuitas) al conocimiento y al entendimiento no pueden contemplarse como resultados de la *investigación* (cfr. Dallow, 2003). (2) La investigación implica contribuciones *originales* –es decir, el trabajo no debe haberse realizado por otras personas, y debe añadir nuevos descubrimientos y conocimiento al corpus ya existente (para una problematización de este criterio, ver Pakes, 2003)–. (3) El objetivo es aumentar *el conocimiento y la comprensión*. Las obras de arte contribuyen por norma al universo artístico. Este universo no sólo abarca los sectores estéticos tradicionales; hoy en día se incluyen también áreas en las que nuestra vida social, psicológica y moral se pone en marcha de otras maneras –otras maneras de actuación, evocativas y no discursivas–. Podemos hablar, por tanto, de investigación en las artes sólo cuando la práctica artística ofrece una contribución intencionada y original a aquello que ya conocemos y entendemos¹⁵.

La AHRC (2003) trabaja con un paquete diferente de criterios para evaluar propuestas de investigación; no juzga los resultados de la investigación en retrospectiva ni evalúa consecuencias, sino que contempla, en primer lugar, qué implica la investigación y cómo se diseña el estudio (es decir, se centra en una evaluación *a priori*). Cuatro criterios sirven de parámetros: (1) La investigación tiene que introducir *interrogantes de investigación* o problemas claramente articulados. (2) Ha de ser explicada la importancia de estas preguntas y problemas dentro de un *contexto de investigación* específico que incluya la contribución que va a hacer el proyecto y cómo se va a relacionar el estudio con otras investigaciones en el área. (3) Tienen que especificarse uno o más *métodos de investigación* que se vayan a aplicar para dirigir y, en la medida de lo posible, dar respuesta a las cuestiones y problemas. (4) Los resultados del estudio y el proceso de investigación tienen que ser debidamente *documentados y difundidos*. Huelga decir que las preguntas, el contexto, los métodos, la documentación y la difusión de la investigación están sujetos a cambios en el transcurso del estudio, pero la evaluación está basada en la propuesta de diseño del estudio en su forma inicial.

Tomándolo todo en su conjunto, las definiciones citadas aportan criterios discriminatorios para evaluar las actividades que pueden calificarse como investigación: intención, originalidad, conocimiento e interpretación, interrogantes de investigación, contexto, métodos, documentación y difusión. Podemos ahora utilizar estos criterios para abordar la cuestión de cómo la “práctica artística-como-investigación” puede distinguirse de la “práctica artística-en-sí”. Voy a hacerlo a través de una propuesta que espero que se entienda como un reto.

La práctica artística puede ser calificada como investigación cuando su propósito es ampliar nuestro conocimiento y entendimiento a través de una investigación original. Empieza con preguntas que son pertinentes para el contexto de la investigación y el mundo del arte, y emplea métodos que son apropiados para el futuro estudio. El proceso y los resultados de la investigación están apropiadamente documentados y son difundidos entre la comunidad investigadora y el público más amplio.

Esta “definición” puede servirnos de bien poco de momento. ¿Cómo sabemos en nuestra investigación, por ejemplo, qué métodos son “apropiados para el estudio”, y qué significa “debidamente documentado”?¹⁶ Las opiniones difieren en algunos puntos, igual que en el debate sobre la investigación en arte. Pero esta definición nos proporciona, al menos, unos criterios *negativos* que podemos usar para distinguir práctica artística-en-sí (o protegerla, si es necesario) de práctica artística supuestamente entendida-como-investigación. La próxima pregunta es igual de importante: ¿En qué aspectos difiere este tipo de investigación de la investigación académica predominante?

III. La naturaleza intrínseca de la investigación en las artes

La cuestión de la naturaleza intrínseca de la investigación en las artes en realidad puede plantearse mejor sin nos preguntamos también qué tipo de

investigación difiere de lo que normalmente entendemos por investigación académica o científica (cfr. p.ej. Eisner, 2003). Esto no significa que debamos ajustarnos de antemano al marco definido por el mundo académico o científico, pero tampoco que debamos contraponer algo a esa forma de academicismo que, por definición, eluda esos marcos. Quizá significa que, en diálogo con ese tipo de academicismo, vamos a llegar a una noción modificada de qué es la investigación académica. Y no hay nada de nuevo en esto: la teoría y la historia de la ciencia nos han enseñado que principios una vez considerados estándares absolutos pueden ser atenuados bajo la influencia de campos de conocimiento novedosos, tras lo cual aquellos permanecen como estándares sólo para una particular forma de erudición académica.

Hay tres formas posibles de preguntar qué es lo que hace a la investigación artística diferente de la investigación académica y científica vigente: a través de una pregunta ontológica, una epistemológica y otra metodológica. La pregunta ontológica es (a): ¿Cuál es la naturaleza del objeto, del tema, en la investigación en las artes? ¿Hacia dónde se dirige la investigación? Y ¿en qué sentido se diferencia de otra investigación académica o científica? La pregunta epistemológica es (b): ¿Qué tipos de conocimiento y comprensión abarca la práctica artística? ¿Y cómo está relacionado ese conocimiento con otros tipos de conocimiento académicos más convencionales? La pregunta metodológica es (c): ¿Qué métodos y técnicas de investigación son apropiados para la investigación en las artes? ¿Y en qué sentido difieren éstos de los métodos y técnicas de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades?

Evidentemente no se esperará que se responda a todas estas cuestiones dentro de los límites de este artículo. Lo que voy a hacer en adelante es definir el espacio dentro del cual se pueden dar las respuestas. Estos parámetros pueden ser de ayuda en la batalla por la legitimación y la autonomía del campo de la investigación en las artes.

(a) La pregunta ontológica

Como ya he argumentado anteriormente, es útil distinguir objetos, procesos y contextos cuando nos ocupamos de prácticas de arte. Pero la práctica de arte implica mucho más que esto. Las prácticas artísticas son, al mismo tiempo, prácticas estéticas, lo que significa que aspectos como el gusto, la belleza, lo sublime y otras categorías estéticas entran en el asunto y pueden formar parte del tema del estudio. Además, las prácticas artísticas son prácticas hermenéuticas, porque siempre desembocan en interpretaciones múltiples y ambiguas e incluso las provocan (cfr. Strand, 1998: 46). Las prácticas artísticas implican conductas, en el sentido de que los trabajos artísticos y los procesos creativos influyen en nosotros, nos ponen en movimiento y alteran nuestra interpretación y visión del mundo, también en un sentido moral. Las prácticas artísticas son miméticas y expresivas cuando representan, reflejan, articulan o comunican situaciones o acontecimientos a su propia manera y en su pro-

pio medio. En virtud de su naturaleza, las prácticas artísticas son también emotivas, porque le hablan a nuestra vida psicológica y emocional. Así que siempre que nos encontremos con prácticas artísticas pueden ponerse en funcionamiento todos estos puntos de vista. No toda la investigación artística va a ocuparse de todos estos puntos a un mismo tiempo, pero en teoría todos pueden aparecer en la investigación.

Como ya he apuntado, el núcleo de la investigación en las artes debe estar en el trabajo artístico mismo o en el proceso creativo o productivo, y, en ambos casos, el contexto que dota de significado también desempeña un papel. En el debate sobre investigación artística hay una tendencia a enfatizar el proceso productivo, ya que puede ser potencialmente reproducido o, en cualquier caso, documentado. Este empeño por centrarse en el proceso deriva de los requisitos que ponen las instituciones para financiar los estudios –en las evaluaciones de propuestas, a menudo se enfoca el interés principalmente en cómo va a ser el diseño del estudio, si el trabajo va a ser metodológicamente sólido, si las cuestiones de la investigación son de importancia en el contexto de la investigación, y en cómo va a ser documentado el proceso de la investigación y difundidos los resultados. Los resultados artísticos en forma de obra de arte concreta son, después de todo, más difíciles de evaluar “objetivamente” que el rigor con el que está diseñado y documentado el proceso de investigación-. El riesgo está en que las obras de arte pueden desaparecer completamente, como si la investigación en las artes no tuviera nada que ver con el arte mismo¹⁷.

En cuanto a la ontología, existen diferentes tipos de investigación académica para diferentes tipos de acontecimientos. Los hechos científicos difieren de los hechos sociales, y ambos difieren de los hechos históricos. Los artísticos tienen su propio estatus intrínseco, que no puede ser combinado con hechos científicos, sociales o históricos, y que ha sido descrito de muchas formas diferentes en la filosofía estética. Un elemento de ese estatus es su inmaterialidad. Más precisamente, lo que es característico de los productos, procesos y experiencias artísticos es que, en y a través de la materialidad del medio, se presenta algo que trasciende la materialidad. Este descubrimiento, que recuerda a la manifestación sensorial de la idea en Hegel (*sinnliches Scheinen der Idee*), es suficientemente válido, paradójicamente, incluso allí donde el arte se profesa puramente material y se resiste a cualquier trascendencia, como ha puesto de manifiesto la evolución de movimientos como la vanguardia histórica o el arte minimalista o fundamental. La investigación en las artes dedica su atención a ambas: a la materialidad del arte en la medida en que hace posible lo inmaterial; y a la inmaterialidad del arte en la medida en que está alojada en el material artístico.

Más allá del objeto y del proceso de la investigación artística, también debe ser subrayada la importancia del contexto. Las prácticas artísticas no están aisladas; poseen siempre una ubicación. La interpretación desinteresada de la

práctica artística no es posible, como tampoco la mirada es inocente. Y a la inversa, no existe ninguna práctica artística que no esté saturada de experiencias, historias y creencias. La investigación en las artes permanecerá inocente a menos que reconozca y confronte ese estar alojado y estar situado en la historia y en la cultura (sociedad, economía, vida cotidiana), así como en el discurso sobre el arte.

En resumen, la investigación artística se centra en productos artísticos y procesos productivos. Esto puede implicar puntos de vista estéticos, hermenéuticos, representativos, expresivos y emotivos. Si el centro de la investigación está en el proceso creativo, no se debe perder de vista el resultado de ese proceso –la obra de arte propiamente dicha–. Tanto el contenido material como los contenidos inmateriales, no conceptuales y no discursivos de los procesos creativos y los productos artísticos, deben ser articulados y expresados en el estudio investigador. En cada caso, la investigación artística debe examinar el contexto y ubicación de su objeto de investigación.

(b) La pregunta epistemológica

¿De qué tipo de conocimiento y entendimiento se ocupa la investigación en las artes? ¿Y cómo se relaciona este conocimiento con formas más convencionales de conocimiento académico? La respuesta corta a la primera pregunta es: el conocimiento plasmado en las prácticas de arte (objetos y procesos). La respuesta a la segunda pregunta va a proporcionar una comprensión más directa de lo que pueda ser el “conocimiento plasmado”.

Una primera vía de aproximación nos viene de la tradición, remontándonos a la antigüedad griega, que distingue entre conocimiento teórico y conocimiento práctico. Desde Aristóteles, el concepto de *episteme*, conocimiento intelectual, fue contrastado con el de *techne*, conocimiento práctico requerido para crear (*poiesis*) y hacer (*praxis*). El concepto de *phronesis*, o sabiduría práctica, en concreto, el conocimiento de cómo comportarse (particularmente en un sentido moral), puede entenderse también en oposición al conocimiento intelectual, que se revelaba insuficiente cuando se convertía en sabiduría intelectual (Carr, 1999; Kessels & Korthagen, 2001). En el s. XX, esta oposición fue tematizada en la filosofía analítica como aquella entre “saber qué” y “saber cómo”, entre conocimiento y habilidad. Especialmente, Gilbert Ryle (1949), y después Michael Polanyi (1962, 1966) y el teórico del arte David Carr (1978, 1999), elevaron el conocimiento práctico –el cual, siendo un conocimiento tácito, implícito, no encuentra ninguna expresión discursiva o conceptual directa– a un plano de igualdad, epistemológicamente hablando; Polanyi, incluso, lo vio como el fundamento de todo conocimiento.

Desde Alexander Baumgarten, el conocimiento plasmado en el arte ha sido asimismo un tema de especulación y reflexión en la filosofía estética. El conocimiento no conceptual plasmado en el arte ha sido analizado de diferentes

maneras: en Baumgarten como “*analogon rationis*”, según lo cual el gran arte es capaz de manifestar un conocimiento sensorial perfecto; en Immanuel Kant como “valor cultural” (*Kulturwert*), la cualidad a través de la cual el arte alimenta el pensamiento y se distingue de la mera gratificación estética de los sentidos; en Friedrich W.J. Schelling como el “órgano de la filosofía”, la experiencia artística que se eleva sobre cualquier marco conceptual y es la única experiencia que puede tocar lo “absoluto”; en Theodor W. Adorno como el “carácter epistémico” (*Erkenntnischaracter*), a través del cual el arte “articula” la verdad oculta sobre la oscura realidad de la sociedad; y también en contemporáneos postmodernos como Jacques Derrida, Jean-François Lyotard y Gilles Deleuze, quienes, cada uno a su manera, contraponen el poder evocativo de aquello que está plasmado en el arte a la naturaleza restrictiva del conocimiento intelectual.

Algunos participantes en el debate sobre la especificidad de la investigación en las artes abrigan la creencia de que el arte llega a realizarse sólo sobre la base de la intuición, en terrenos irracionales y a través de vías no cognitivas, y que esto lo hace inaccesible para la investigación desde dentro. Este error surge cuando el contenido no conceptual de los hechos artísticos se confunde con su supuesta forma no cognitiva, y cuando la manera no discursiva en la que se nos presenta ese contenido se interpreta como una traición a su irracionalidad. Sin embargo, los fenómenos de trabajo en el terreno artístico son decididamente cognitivos y racionales, aun cuando no podemos acceder directamente a ellos a través del lenguaje y los conceptos. Parte de la especificidad de la investigación del arte yace, por eso, en la peculiar manera en que los contenidos no conceptuales y no discursivos están articulados y son comunicados.

La cuestión epistemológica del carácter distintivo del conocimiento artístico ha sido asimismo abordada por la fenomenología, la hermenéutica y las ciencias cognitivas. En la obra de Maurice Merleau-Ponty, el conocimiento plasmado es, más concretamente, un “conocimiento corporal”. El *a priori* del cuerpo supone el lugar del *a priori* del conocimiento intelectual, convirtiendo la intimidad corporal prerreflexiva con el mundo que nos rodea en el fundamento de nuestros pensamientos, acciones y sentimientos. En el contexto del actual debate, el enfoque de Merleau-Ponty ha tenido una fuerte influencia en los estudios teatrales (particularmente en los estudios sobre danza; ver p.ej. Parviainen, 2002) y también en los estudios de género.

Ya he aludido a la hermenéutica como vehículo para el acceso a lo que hay en funcionamiento en el arte. La ambigüedad fundamental del trabajo artístico ofrece la interpretación de un proceso inacabado, en el que el intérprete y lo interpretado se funden temporalmente en horizontes interpretativos siempre en retroceso. La “historia efectiva” (*Wirkungsgeschichte*), como la ha llamado Hans-Georg Gadamer, permite a la interpretación productiva de la investigación en arte generar nuevos significados, implícitos en obras de arte concretas.

El conocimiento implícito también ha sido uno de los focos de la investigación en el campo de la psicología cognitiva, como en la obra de Howard Gardner (1985) sobre inteligencias múltiples o la de Herbert Dreyfus (1982) sobre inteligencia artificial. La zona entre cognición y creatividad se está explorando ahora en proyectos de colaboración entre científicos y artistas¹⁸.

En resumen, el conocimiento plasmado en el arte, que ha sido analizado de diferentes formas, tales como conocimiento tácito, práctico, como “saber cómo” (“*knowing-how*”) y como conocimiento sensorial, es cognitivo, aunque no conceptual; y es racional, aunque no discursivo. La naturaleza específica del contenido del conocimiento ha sido analizada en profundidad en la fenomenología, la hermenéutica y la psicología cognitiva.

(c) La pregunta metodológica

Antes de volver a la cuestión de qué métodos y técnicas de investigación son los apropiados para la investigación en las artes, y qué aspectos deben diferir respecto a los de otros campos académicos, parece conveniente perfilar una distinción entre los términos “método” y “metodología”. En el debate sobre la investigación en las artes, el término “metodología” es usado con frecuencia en momentos en los que se refiere al “método” en singular o en plural. Aunque “metodología” suena como si tuviera más peso, los procedimientos a los que se refiere pueden ser, en muchos casos, menos mistificadores si se les llama “métodos”. Yo sigo la sugerencia hecha por Ken Friedman en un intercambio de puntos de vista sobre el ejercicio de la investigación en las artes, al proponer utilizar “metodología” exclusivamente cuando se refiere al estudio comparativo de métodos¹⁹. Un “método” es, por tanto, simplemente una forma bien meditada y sistemática de alcanzar un objetivo concreto.

La cuestión central aquí es: ¿Hay una forma característica y privilegiada de obtener acceso al campo de la investigación de la práctica artística y el conocimiento expresado en ella; un camino que pudiera ser denominado con el término “investigación artística”? ¿Bajo qué premisas puede llevarse a cabo tal investigación? Y, junto a esto, ¿debería tal investigación orientarse o adecuarse a estándares y convenciones aprobadas académica o científicamente? En este punto, de nuevo, las opiniones en el debate difieren ampliamente, y no queda siempre claro si la postura de una persona se fundamenta en consideraciones concernientes al asunto o en motivos esencialmente ajenos a la investigación artística. Los individuos e instituciones que tienen interés en utilizar parcialmente opiniones institucionales para proteger sus actividades, por ejemplo, contra el mundo burocrático de las universidades, pueden estar más inclinadas a adoptar un rumbo “independiente” que aquellos que temen menos venderse en cuerpo y alma.

Una diferencia respecto a la investigación académica más establecida es que la investigación artística generalmente es desarrollada por los propios

artistas. De hecho, se podría argumentar que *sólo* los artistas son capaces de llevar a cabo tales investigaciones basadas-en-la-práctica. Pero, si es éste el caso, entonces la objetividad se convierte en un asunto urgente, ya que un criterio para la investigación académica sólida es una fundamental *indiferencia* hacia quién lleva a cabo la investigación. Cualquier otro investigador debería ser capaz de obtener los mismos resultados en condiciones idénticas. Por tanto, ¿tienen los artistas un acceso privilegiado al dominio de la investigación? La respuesta es sí. Porque los procesos artísticos creativos están inextricablemente unidos a la personalidad creadora y a la mirada individual y, a veces, a la idiosincrasia del artista; por tanto, la mejor manera de llevar a cabo investigaciones de este tipo es “desde dentro”. Además, la actividad que importa aquí es la investigación *en* la práctica artística, lo cual implica que crear y actuar forman parte del proceso de la investigación –de este modo, ¿quién más, aparte de los propios creadores, estaría cualificado para llevarlo a cabo?-. Ahora bien, esa diferenciación tan borrosa entre sujeto y objeto del estudio se complica por el hecho de que, a menudo, la investigación está, en diferentes grados, al servicio del desarrollo artístico del artista-investigador. Obviamente tiene que haber límites. En casos en los que el impacto de la investigación queda confinado a la propia obra del artista y carece de importancia en un contexto investigador más amplio, uno puede preguntarse con razón si dicha actividad puede ser calificada como investigación en el verdadero sentido de la palabra.

Tal y como sucede con la ontología y la epistemología dentro del campo de la investigación en las artes, la cuestión de la metodología debería también elucidarse, en lo sucesivo, por medio de la comparación con el academicismo establecido. Tomando como referencia la amplia división en los tres grandes campos académicos, podemos hacer las siguientes burdas generalizaciones sobre los diferentes métodos asociadas a ellos. Como norma, las Ciencias Naturales tienen una orientación empírico-deductiva; es decir, sus métodos son experimentales y están diseñados para explicar los fenómenos. Los experimentos y los equipos de laboratorio son elementos característicos de la investigación dentro de las ciencias naturales. Las Ciencias Sociales están también, por norma, orientadas empíricamente; sus métodos normalmente no son experimentales, pero están diseñados, ante todo, para describir y analizar datos. Los análisis cuantitativos y cualitativos ejemplifican la investigación de las Ciencias Sociales. Uno de los métodos desarrollados en la Etnografía y la Antropología social es la observación de la participación de los diversos actores. Este acercamiento responde a una interpretación mutua del sujeto y el objeto del campo de investigación y puede servir, hasta cierto punto, como modelo para algunos tipos de investigación en las artes. Las Humanidades, por norma general, tienen una orientación más analítica que empírica, y se centran más en la interpretación que en la descripción o explicación. Formas características de la investigación en las Humanidades son la Historiografía, la reflexión filosófica y la crítica cultural.

Si comparamos varios campos académicos entre sí y nos preguntamos (1) si son, en esencia, exactos o interpretativos, (2) si tratan de identificar leyes universales o de entender instancias particulares y específicas; y (3) si la experimentación forma parte de su investigación, podemos llegar a la siguiente estructura esquemática²⁰. Las matemáticas puras son generalmente una ciencia exacta, universalmente válida y no experimental. Así mismo, las ciencias naturales tratan de generar conocimientos exactos que correspondan a leyes o modelos universales, pero que, a diferencia del conocimiento matemático, a menudo se obtienen por medios experimentales. Estos pueden contrastarse con la Historia del Arte (por citar tan sólo un ejemplo de las Humanidades), que no está interesada fundamentalmente en formular leyes precisas, universales, sino más en abrirse paso hacia lo particular y lo singular a través de la interpretación. La experimentación no tiene aquí la menor importancia.

Vamos a ver ahora la posición específica que ocupa la investigación en arte a este respecto. La investigación en las artes también se ocupa generalmente de interpretar lo particular y lo único, pero en este tipo de investigación la experimentación práctica es un elemento esencial. Por lo tanto, la respuesta a la cuestión de la metodología es, brevemente, que el diseño de la investigación incorpora la experimentación y participación en la práctica y la interpretación de esta práctica.

En resumen, la investigación en las artes se lleva a cabo, generalmente, por artistas, pero su investigación prevé una repercusión en un ámbito más amplio que el del propio arte. A diferencia de otros campos de conocimiento, la investigación en el arte emplea métodos tanto experimentales como hermenéuticos, dirigiéndose a productos y a procesos particulares y singulares.

Si tomamos ahora todas esas exploraciones de las facetas ontológica, epistemológica y metodológica de la investigación en las artes y las condensamos en una única y breve fórmula, llegamos a la siguiente caracterización:

La práctica artística –tanto el objeto artístico como el proceso creativo– entraña un conocimiento ubicado y tácito, que puede ser mostrado y articulado por medios de experimentación e interpretación.

En conjunción con la anterior respuesta a la pregunta de cómo la práctica de arte-como-investigación puede ser distinguida de la práctica de arte-en-sí, llegamos a la siguiente definición:

La práctica artística puede ser calificada como investigación si su propósito es aumentar nuestro conocimiento y comprensión, llevando a cabo una investigación original en y a través de objetos artísticos y procesos creativos. La investigación en arte comienza haciendo preguntas que son pertinentes en el contexto investigador y en el mundo del arte. Los investigadores emplean métodos experimentales y hermenéuticos que muestran y articulan el conocimiento tácito que está ubicado y encarnado en trabajos artísticos y procesos artísticos específicos. Los procesos y resultados de la investigación están documentados y difundidos de manera apropiada dentro de la comunidad investigadora y entre un público más amplio.

IV. Coda: legitimación

La investigación sobre la supervisión de los proyectos de investigación basada-en-la-práctica en las artes (Hockey & Allen-Collison, 2000; Hockey, 2003) ha mostrado que una dificultad experimentada tanto por candidatos de doctorado como por sus supervisores radica en la desconfianza y el escepticismo de otros estudiosos –tanto de sus mismas instituciones como de círculos más amplios– ante investigaciones de este tipo. Aquellos implicados en la investigación del arte, a menudo tienen que “vender” su investigación como un proyecto creíble, y deben emplear mucho tiempo y energía teniendo que explicar repetidamente a toda clase de particulares y autoridades en qué consiste la investigación y cuál es la base lógica de este tipo de investigación. Sortear las barreras institucionales y disuadir a otras personas exige una cantidad desproporcionada de tiempo, además de tener poco que ver normalmente con el tema de la investigación. Y el peso de la prueba recae sobre los “novatos”, mientras que la legitimación de la investigación académica predominante rara vez se cuestiona. El asunto culmina con la pregunta de si aquellas investigaciones en las que la creación de arte está entremezclada con el proceso de investigación son realmente investigaciones académicas serias, y si merecen, por ejemplo, el grado de doctorado (Cadlin, 2000a, 2000b). Algunos argumentan que aunque las “prácticas de arte con-aspecto-de-investigación” pueden tener, o tienen, valor en sí mismas –un valor comparable o incluso equivalente al de la investigación académica– estamos ante dos proyectos distintos: verdadera investigación, por una parte, y por otra, una actividad que debe considerarse distinta de la investigación, incluso aunque pueda tener un valor equivalente desde un punto de vista social o desde cualquier otro punto de vista. Hay diferencia de opiniones sobre este punto en el debate sobre doctorados basados-en-la-práctica en las artes. Frayling (en UKCGE, 1997), Strand (1998) y otros han defendido, en este punto, la introducción del concepto de “equivalencia de la investigación”. Es de sospechar que uno de los motivos de los que proponen esta “equivalencia de la investigación” debe ser el que la investigación basada-en-la-práctica, con sus cualidades no discursivas, de actuación y artísticas no tenga que seguir “vendiéndose” más.

Ya que las prácticas de arte, independientemente de que se presenten, o no, como investigación, están valoradas en nuestra cultura, otro argumento defiende que los que las practican quizá deban ser recompensados con un grado de educación superior, así como con financiación –pero entonces el *nombre* o título de ese grado debería dejar claro que no se trata de una *verdadera* investigación académica; en otras palabras, ese título no debería ser de doctorado sino una suerte de “doctorado profesional”–. La distinción entre doctorados y doctorados profesionales ha existido durante algún tiempo en los Estados Unidos. Básicamente, se podría argumentar que el mundo académico orientado-hacia-la investigación en ese país contempla los doctorados profesionales como inferiores, mientras que el mundo del arte profesional tiende a mirar con desprecio los grados más “académicos”, como los másteres y doctorados.

Además de la equivalencia, otro tema en el debate de doctorado-versus-doctorado profesional en las artes se ocupa de la naturaleza y la orientación del nivel doctoral. Aquellos que se inclinan a comparar la investigación en las artes con proyectos como la investigación técnica o aplicada, o la investigación en diseño, son más propensos a defender el doctorado profesional que aquellos que hacen hincapié en el parentesco de la investigación en arte con la investigación en los estudios culturales o en las humanidades. Otra propuesta, dirigida en parte a evitar la no deseada proliferación de títulos y a mantener la transparencia del sistema de ciclos, es introducir el así llamado modelo inclusivo (ver p.ej. UKCGE, 1997: 14ss-26ss). El título de doctorado indicaría entonces que sus poseedores son capaces de llevar a cabo investigaciones al más alto nivel, pero dejaría abierto si esto sería investigación académica “pura” o investigación “basada-en-la-práctica”. Toda la gama que va desde la investigación teórica hasta la investigación en diseño, desde las ciencias naturales hasta los estudios clásicos, desde la odontología, la gestión de la calidad alimenticia y la ingeniería civil hasta la teología, el derecho fiscal y las bellas artes, todas podrían tener su lugar dentro del ciclo de doctorado. Las dudas sobre la legitimidad del ciclo en la investigación basada-en-la-práctica en las artes plásticas y escénicas surgen principalmente porque todavía hay problemas para tomar en serio la investigación diseñada, articulada y documentada por medios tanto discursivos como artísticos. La dificultad yace en la presunta imposibilidad de alcanzar una evaluación más o menos objetiva de la calidad de la investigación –como si los foros especializados en arte no existieran paralelamente a los académicos, y como si la objetividad académica o científica fuera una noción que no planteara ningún tipo de problema–. En cierto sentido, aquí se está repitiendo una discusión que ya ha tenido lugar (y todavía continúa) respecto a la emancipación de las Ciencias Sociales: la prerrogativa de la vieja guardia que se cree poseedora del estándar de calidad contra los derechos del recién llegado quien, al introducir su propio campo de investigación, en realidad altera la interpretación vigente de lo que son el academicismo y la objetividad.

Si la comparación con la emancipación de las Ciencias Sociales es acaso válida, entonces queda un largo camino por recorrer. Incluso después de dos siglos de debate sobre la premisa fundamental de las Ciencias Sociales, algunos, tanto dentro como fuera de las universidades, todavía cuestionan la autonomía (y legitimidad) de ese campo de conocimiento. Por contra, el rápido desarrollo de una nueva disciplina como son los Estudios Culturales puede ser motivo de optimismo. Quizá iría demasiado lejos exigiendo un cambio de paradigma, pero sé con toda seguridad que es necesario un cambio en la mentalidad de algunas personas. Sabíamos que nos encontraríamos con una férrea resistencia, y aunque esto nos va a hacer perder el ánimo de vez en cuando, es un reto que podemos asumir.

h.borgdorff@ahk.nl - 31-1-2006

Traducido por Alfonso López Alloza

Notas

¹ Este texto está basado en ponencias y presentaciones sobre investigación en las artes llevadas a cabo en otoño de 2005 en Gante, Ámsterdam, Berlín y Gotemburgo. Agradezco a los participantes en aquellas sesiones sus constructivos comentarios. En un animado encuentro de expertos bajo el título “Kunst als Onderzoek” (Arte como investigación), llevado a cabo en Felix Meritis en Ámsterdam el 6 de febrero de 2004, hubo ya un intercambio previo de ideas sobre este tema. La grabación en vídeo de dicho encuentro (ponencias y discusiones incluidas) se puede encontrar en: <http://www.ahk.nl/lectoraten/onderzoek/ahkL.htm>.

² En Flandes, la “academización de la educación profesional superior de arte” está siendo ahora promovida bajo tal marca. Y bajo acuerdos de colaboración entre universidades y escuelas profesionales de arte se están desarrollando programas conjuntos de investigación en las artes.

³ Otro tema que ha desembarcado en la última década es el redescubierto “activismo artístico”.

⁴ La importancia atribuida a I+D en el mundo de los negocios ha ido disminuyendo últimamente. ¿Está llamado el mundo de las artes a sustituirlo en lo sucesivo?

⁵ Para los criterios aplicados a títulos de máster y doctorado de orientación práctica en Estados Unidos, por ejemplo, en el ámbito de la música, ver NASM (2005).

⁶ Algunas discusiones parecen estar siendo emocionantes en el campo de la música en los últimos años. En 2004 se estableció una red europea de centros superiores de música con estudios artísticos de doctorado (MIDAS), y la AEC (European Association of Conservatoires) ha puesto en marcha un grupo de trabajo para considerar el ciclo (tercero) de doctorado.

⁷ Hay también otros proyectos, redes e instituciones que se centran en este área. Tan sólo voy a mencionar dos grupos más de Inglaterra que figuran en el debate: la Performing Arts Learning and Teaching Innovation Network (PALATINE), con base en la Universidad de Lancaster (ver, p. ej., Andrews & Nelson, 2003); y la Research Training Initiative (RTI), con base en UCE Birmingham Institute of Art and Design. Las páginas Web de PARIP, PALATINE y RTI contienen amplias bibliografías. Páginas web para todos los proyectos, redes y listas de correo mencionadas en este escrito pueden ser fácilmente localizadas a través de cualquier buscador.

⁸ La distinción de Frayling se refiere a su vez a otra hecha por Herbert Read en 1944 entre “enseñar a través del arte” y “enseñar a hacer arte”.

⁹ En los últimos años estas disciplinas también están dirigiendo lo que podríamos llamar la “interpretatividad de la mirada teórica”. Un ejemplo en estudios teatrales es la conferencia titulada “The Anatomical Theatre Revisited”, Ámsterdam, del 5 al 8 de abril de 2006. (<http://www.anatomical-theatrevisited.com/>).

¹⁰ Mi colega Marijke Hoogenboom, por ejemplo, en su trabajo en la Escuela de Arte de Ámsterdam (Amsterdamse School of the Arts), trata de aproximarse a lo que la investigación puede ser potencialmente, empezando por las actuales prácticas artísticas y prácticas educativas de las artes.

¹¹ La idea de que toda práctica de arte es por definición investigación puede ser a veces de utilidad para subrayar la naturaleza reflexiva del arte, y puede surgir en la incierta búsqueda que abriga el proceso creativo, pero no es muy fructífera a la hora de traer luz al debate sobre investigación en las artes. Si todo es investigación, entonces ya nada es investigación.

¹² Una cuarta categoría podría llamarse “actividades híbridas”, en tanto que, especialmente en el caso de la música contemporánea, no pueda establecerse ninguna distinción clara entre composición, interpretación e improvisación.

¹³ Como el artista visual Robert Klatser me señaló en una ocasión, en la experiencia y en la práctica creativa de los artistas el objeto, el proceso y el contexto no pueden separarse o al menos no siempre. Ahora bien, esta distinción puede ser un instrumento que aclare y ayude a estructurar y guiar las prácticas de investigación.

¹⁴ El texto completo es “Investigación” para el propósito de la RAE, ha de ser entendida como investigación original emprendida con la intención de obtener conocimiento y entendimiento. Ello incluye trabajos de relevancia directa para las necesidades del comercio, la industria y para los sectores públicos y de voluntariado; becas; la invención y generación de ideas, imágenes, actuaciones, artefactos que incluyen diseño, donde estos llevan a descubrimientos nuevos y sustancialmente mejorados; y el uso de conocimiento existente en el desarrollo experimental para producir materiales, mecanismos, productos y procesos nuevos y sustancialmente mejorados, incluyendo el diseño y la construcción.”

¹⁵ The Dublin Descriptors (2004), que proponen criterios educativos para el Proceso de Bolonia, definen investigación de manera similar: “un estudio o investigación cuidadosa basada en la interpretación sistemática y la conciencia crítica de conocimiento”. Esta definición ostensiblemente amplia de investigación se vuelve más concreta después, cuando se discuten los requisitos para una investigación de nivel doctoral: “investigación original que extiende la frontera de conocimiento”.

¹⁶ ¿Es un dossier visual suficiente para un proyecto de arte visual, por ejemplo, o es siempre necesario un informe para explicar el futuro estudio?

¹⁷ Cfr. Biggs (2003), y especialmente Pakes (2004), quien, citando a Gadamer, insta a retomar la obra de arte como objeto de investigación.

¹⁸ *Coreografía y cognición*. <http://www.choreocog.net/>

¹⁹ Ver la contribución de Ken Friedman a la lista PhD del 9 de abril de 2002.

²⁰ Estoy aquí en deuda con Nevalinna (2004). Estoy de acuerdo con el autor reconociendo que la comparación es más bien burda. Además, especialmente, en vista de la evolución de la ciencia moderna y de recientes descubrimientos en la filosofía de la ciencia, clasificaciones de este tipo sin duda deben ser vistas con escepticismo. Por ejemplo, es muy común hoy en día, especialmente para los que no son físicos, poner el acento en los paradigmas inconmensurables de la mecánica cuántica, la teoría de la relatividad y la mecánica clásica con la intención de enfatizar la naturaleza interpretativa del conocimiento.

Bibliografía

AHRC. (2003), “Review of Research Assessment”. *Research in the Creative & Performing Arts*. http://www.ahrc.ac.uk/images/4_92883.pdf.

Andrews, Stuart., Nelson, Robin (2003), “Practice as Research: regulations, protocols and guidelines”, (including Draft ‘best practice’ guidelines on PaR PhDs and ‘Ten Steps to a ‘Perfect’ PaR PhD). PALATINE. <http://www.lancs.ac.uk/palatine/dev-awards/parreport.htm>.

AWT. (2005), “Ontwerp en ontwikkeling. De functie en plaats van onderzoeksactiviteiten in hogescholen”. *Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid*, August.

Biggs, Michael A.R. (2003), “The Role of ‘the Work’ in Research”. (Ponencia presentada en la PARIP 2003 Conference, 11-14 September) Bristol. <http://www.bris.ac.uk/parip/biggs.htm>.

Borgdorff, Henk (2004), “The Conflict of the Faculties. On Theory. Practice and Research in Professional Arts Academies.” In *The Reflexive Zone*, Utrecht, HKU.

- (2005, 29 September) "Emancipatie 'faculteit der kunsten' nodig". *NRC*, opiniepagina.
- Candlin, Fiona (2000a), "Practice-Based Doctorates and Questions of Academic Legitimacy". *The International Journal of Art and Design Education (JADE)* 19(1), 96-1001.
- (2000b), "A Proper Anxiety? Practice-Based Research and Academic Unease". *Working Papers in Art & Design* 1 <http://www.herts.ac.uk/artdes1/research/papers/wpades/vol1/candlin2full.html>.
- (2001), A Dual Inheritance: "The Politics of Educational Reform and PhDs in Art and Design". *The International Journal of Art and Design Education (JADE)* 20(3), 302-10.
- Carr, David (1978), "Practical Reasoning and Knowing How". *Journal of Human Movement Studies* 4, 3-20.
- (1999), "Art, Practical Knowledge and Aesthetic Objectivity". *Ratio* 12(3), 240-56.
- Dallow, Peter (2003), "Representing Creativeness: Practice-Based Approaches to Research in the Creative Arts". *Art, Design and Communication in Higher Education*, 2(1).
- Dreyfus, Hubert L (1982), *Husserl Intentionality and Cognitive Science*, MIT Press.
- Dublin Descriptors (2004), "Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards". *Joint Quality Initiative*. <http://www.jointquality.org/>.
- Eisner, Elliot W. (2003), "On the Differences between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research". *Visual Arts Research* 29(57), 5-11.
- Frayling, Christopher (1993). *Research in art and design*. Royal College of Art Research Papers series 1(1). London: Royal College of Art.
- Gardner, Howard (1985), *Frames of Mind*, Basic Books.
- Gray, Carole., Malins, Julian (2004), *Visualizing Research. A guide to the research process in art and design*, Aldershot, Ashgate.
- Hannula, Mika., Suoranta, Juha., Vadén, Tere (2005), *Artistic Research*, Helsinki/Gothenburg.
- Hockey, John (2005), "Practice-Based Research Degree Students in Art and Design: Identity and Adaptation". *The International Journal of Art and Design Education (JADE)* 22(1), 82-91.
- Hockey, John., Allen-Collinson, Jacqueline (2000), "The Supervision of Practice-Based Research Degrees in Art and Design". *The International Journal of Art and Design Education (JADE)* 19(3), 345-55.
- Kessels, Jos., Korthagen, Fred (2001), "The Relation between Theory and Practice: Back to the Classics". In *Linking Practice and Theory*, edited by F.A.J. Korthagen et al, New York, 22
- Macleod, Katy., Holdridge, Lin (2006), *Thinking through Art. Reflections on Art as Research*, Routledge.
- NASM. (2005), *Handbook 2005-2006*. <http://nasm.arts-accredit.org/>.
- Nevanlinna, Tuomas (2004), "Is Artistic Research a Meaningful Concept?" *L&B (Artistic Research)* 18, 80-83.
- Pakes, Anna (2003), "Original Embodied Knowledge: The Epistemology of the New in Dance Practice as Research". *Research in Dance Education* 4(2), 127-49.
- (2004), "Art as Action or Art as Object? The Embodiment of Knowledge in Practice as Research". *Working Papers in Art & Design* 3. <http://www.herts.ac.uk/artdes1/research/papers/wpades/vol3/apfull.html>.
- Parviainen, Jaana. (2002), "Bodily Knowledge: Epistemological Reflections on Dance". *Dance Research Journal* 34(1), 11-22.
- RAE. (2005), *RAE2008 Guidance on Submissions* <http://www.rae.ac.uk/pubs/2005/03/rae0305.pdf>.

Schun, Donald (1982), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, Nueva York.

Strand, Dennis (1998), *Research in the Creative Arts*. DEST; Canberra School of Art - The Australian National University.

Sullivan, Graeme (2005), *Art Practice as Research. Inquiry into the visual arts*, Sage.

Thomson, Peter (2003), "Practice as Research". In: *Studies in Theatre and Performance*. 22(3), 159-80.

Ukcge. (1997), "Practice-Based Doctorates in the Creative and Performing Arts and Design". http://www.ukcge.ac.uk/report_downloads.html.

—. (2001), "Research Training in the Creative & Performing Arts & Design". http://www.ukcge.ac.uk/report_downloads.html.

THE DEBATE ON RESEARCH IN THE ARTS

Henk Borgdorff

Amsterdam School of the Arts

If the urgency of an issue can be measured by the ferocity of the debates surrounding it, then the issue of “research in the arts” is an urgent one¹. Under labels such as “art practice as research” or “research in and through the arts”, a discussion topic has arisen in recent years that has elements both of philosophy (notably epistemology and methodology) and of educational politics and strategies. That makes it a hybrid issue, and that does not always promote the clarity of the debate.

The crux of the matter is whether a phenomenon like research in the arts exists – an endeavour in which the production of art is itself a fundamental part of the research process, and whereby art is partly the result of research. More particularly, the issue is whether this type of research distinguishes itself from other research in terms of the nature of its research object (an ontological question), in terms of the knowledge it holds (an epistemological question) and in terms of the working methods that are appropriate to it (a methodological question). A parallel question is whether this type of research qualifies as academic research in its own right, and whether it appropriately belongs at the doctoral level of higher education.

The present urgency of the issue is partly due to government policies affecting this field. As a result of higher education reforms in many European countries, research has now become part of the primary function in higher professional schools as well as in universities.

Research in higher professional education differs from that in university education in the degree to which it is oriented to application, design and development. As a rule, “pure” or fundamental scholarly or scientific research (if indeed that exists) is and remains the province of the universities. Research at theatre and dance schools, conservatories, art academies and other professional schools of the arts is therefore of a different nature to what generally takes place in the academic world of universities and research institutes. What that difference exactly entails is the subject of controversies – and not only the opinions, but also the motives are highly divergent here.

The first thing worth noting about the debate is that many of the contending parties tend to opt for the rhetorical force of knowing you are right above the gentle power of convincing arguments. It is not entirely coincidental that people's personal opinions usually correlate with their own affiliations. Many contenders on one side are inclined to entrench themselves in established institutional positions, portraying themselves as defenders of quality standards on which they seem to have a patent. Some on the other side put up resistance against any form of "academisation" (as it is sometimes scornfully called) – afraid of losing their own distinctiveness, wary of the perceived "stuffy" confines of academia. The term "academisation" refers here both to the dispirited reality of university bureaucracy and to an objectionable "academic drift", whereby some of the vital spirit of artistic practice at the art academies has to be betrayed in order to 'cash in' on the greater social status and respectability that our culture still ascribes to intellectual work².

The shift in government policies is not the only factor that has put the issue of 'research in the arts' onto the agenda of public and academic debate; developments in art practice itself have also played a role. For some years now, it has been a commonplace to talk about contemporary art in terms of reflection and research. Although reflection and research were closely tied to the tradition of modernism from the start, they are also intertwined with art practice in our late modern or postmodern era – not only in terms of the self-perception of creators and performers, but increasingly in institutional contexts too, from funding regulations to the content of programmes at art academies and laboratories. Particularly in the last decade (following a period when "cultural diversity" and "new media" were the watchwords), research and reflection have been part of the verbal attire sported by both art practice and art criticism in public and professional fora on the arts³. And so it could come to pass that "research & development" are no longer an issue just for universities, businesses and independent research centres and consultancy agencies, but that artists and art institutions are also now increasingly calling their activities "research". It is no coincidence that the art exhibition Documenta in Kassel presents itself as an Academy, and that post-academic institutes like the Jan van Eyck Academie and the Rijksacademie van Beeldende Kunsten in the Netherlands are labelling their activities as "research" and their participants as "researchers"⁴.

One of the issues figuring prominently in the debate about research in the arts is: When does art practice count as research? (And its possible corollary: Doesn't all art practice count as research to some extent?) Can criteria perhaps be formulated that can help to differentiate *art practice-in-itself* from *art practice-as-research*? And a concomitant question is: How does artistic research differ from what is called academic or scientific research? In the discussion to follow, I will try to introduce some clarity into the issue of research in the arts. I start (I) by tracing the debate so far and citing the relevant sources. I then (II) explore several terminological matters (a) and the concept of "research" (b). My analysis of the central question (III) – the intrinsic nature of research in the arts, especially in comparison to the currently more mainstream academic

research – is based on the three perspectives referred to above: the ontology (a), the epistemology (b) and the methodology (c) of research in the arts. I have already argued elsewhere in the Dutch context for direct and indirect public funding of research in the arts (Borgdorff, 2004, 2005). In the present paper, I will conclude my discussion by commenting on the aspects of this issue that pertain to educational politics and strategies (IV) – focusing primarily on the legitimacy of this type of research and on the implications that has for possible PhD programmes in professional art schools.

I. The debate

The granting of masters or doctorate degrees to artists (composers, architects, designers) on the basis of their art work is nothing new. It has been possible for decades in the United States, where a degree of this kind is often a prerequisite for appointments at professional arts institutions⁵. It is common knowledge that these institutional constraints are not always beneficial to either the level of artistic practice on campus or the scholarly level of the staff. In the Netherlands it is possible to obtain a PhD at a university on the basis of a “doctoral design” (*proefontwerp*), but artists have made little use of this option up to now. A new development, at least in terms of the European context, is that the current institutional integration of research into professional art schools has made the distinctive nature of this “practice-based research” into an item of debate.

This debate on art practice-as-research, and on the degree programmes in which that type of investigations can be carried out, has received a significant impetus from the university reforms made during the 1990s in the United Kingdom and in Scandinavia. The academic and policy debates about research in the arts have therefore mainly taken place in those countries. In the UK, the reforms involved assigning the polytechnics (higher professional schools) officially equal status to the universities, thus enabling art schools to secure direct and indirect public funding for research (Candlin, 2001). Comparable reforms occurred in Australia (cf. Strand, 1998). In Scandinavia, some research programmes in professional arts schools now receive structural funding. Not all governments are ripe for these types of reforms just yet, and in some cases they are still tenaciously clinging to a rigid divide between academic education with research and professional training *without* research.

A second impetus, mainly relevant to the European continent, is the so-called Bologna Process – the ambition of the various member states of the European Community to forge a single framework for higher education, in three ‘cycles’ made up of bachelors, masters and doctorate degree courses. The requirements in terms of learning outcomes that the three cycles will have to satisfy are currently being formulated, including the ones for arts education. One issue to be addressed in this process is the status and nature of the research in the creative and performing arts.

The first thing that is noticeable about the exchange of views about practice-oriented research in the arts is that the discussion mainly takes place within the fields of visual arts and design. It is less of an issue in the fields of theatre and dance education, architecture, and film and new media; and in music there was virtually no debate at all about practice-based research until recently⁶. The reason for that is pure speculation, but the fact remains that in the past 15 years both the theoretical and philosophical dimensions of arts research and its more policy related aspects have been the most widely debated in the world of visual arts and design.

The discussion – which, as noted, has been dominated by the situations in the UK and Scandinavia – has led to various forms of activity. An important source of information is the papers and reports produced by organisations involved in research funding and/or assessment, such as the UK Council of Graduate Education (UKCGE, 1997, 2001), the Arts and Humanities Research Council (AHRC, 2003) and the Research Assessment Exercise (RAE, 2005), all in the UK. A number of conferences on arts research have also been convened, and their proceedings form a corpus of texts that have fed the debate. More and more journals are now publishing articles that deal with “practice as research”, and several collections of articles, monographs and even manuals on research in the arts, and its methodology in particular, have appeared (among them Gray & Malins, 2004; Sullivan, 2005; Hannula, Suoranta & Vadén, 2005; Macleod & Holdridge, 2006). Two electronic mailing lists, PhD-Design and PARIP, are also worth mentioning. PhD-Design is entirely devoted to discussions and information on developing practice-based doctoral degree courses in the field of design. PARIP (Practice as Research in Performance) is a project sponsored by AHRC at the University of Bristol that focuses mainly on topics involving practice-as-research, mostly in theatre and dance. In October 2002, a lively discussion took place on the PARIP list on a range of issues (institutional and organisational as well as more theoretical and philosophical) in relation to such research (see Thomson, 2003, for a compilation of that discussion)⁷.

The debate about research in the creative and performing arts has reached the rest of Europe in recent years. Not everyone, though, seems to realise that the issue we are just starting to confront has already been carefully considered in other countries. This is not to say that the correct answers by definition come from abroad. The art is always to learn from the insights and experiences that others have already gained.

II. On terminology and research definitions

(a) Terminology

The article that Christopher Frayling published in 1993 entitled ‘Research in Art and Design’ introduced a distinction between types of arts research which has been referred to by many ever since. Frayling differentiated between

“research into art”, “research for art” and “research through art”⁸. I, too, will employ this trichotomy, albeit with a slightly different twist. I will

distinguish between (a) research on the arts, (b) research for the arts and (c) research in the arts.

(a) *Research on the arts* is research that has art practice in the broadest sense of the word as its object. It refers to investigations aimed at drawing valid conclusions about art practice from a theoretical distance. Ideally speaking, theoretical distance implies a fundamental separation, and a certain distance, between the researcher and the research object. Although that is an idealisation, the regulative idea applying here is that the object of research remains untouched under the inquiring gaze of the researcher. Research of this type is common in the meanwhile established academic humanities disciplines, including musicology, art history, theatre studies, media studies and literature⁹. Social science research on the arts likewise belongs to this category. Looking beyond all the differences between these disciplines (and within the disciplines themselves), the common characteristics of these approaches are “reflection” and “interpretation” – whether the research is more historical and hermeneutic, philosophical and aesthetic, critical and analytic, reconstructive or deconstructive, descriptive or explanatory. Donald Schön (1982, 49ff-275ff) has used the expression “reflection on action” to denote this approach to practice. I have previously described it as the “interpretative perspective” (Borgdorff, 2004).

(b) *Research for the arts* can be described as applied research in a narrow sense. In this type, art is not so much the object of investigation, but its objective. The research provides insights and instruments that may find their way into concrete practices in some way or other. Examples are material investigations of particular alloys used in casting metal sculptures, investigation of the application of live electronics in the interaction between dance and lighting design, or the study of the “extended techniques” of an electronically modifiable cello. In every case these are studies *in the service of* art practice. The research delivers, as it were, the tools and the knowledge of materials that are needed during the creative process or in the artistic product. I have called this the ‘instrumental perspective’.

(c) *Research in the arts* is the most controversial of the three ideal types. Donald Schön speaks in this context of “reflection in action”, and I earlier described this approach as the “immanent” and “performative perspective”. It concerns research that does not assume the separation of subject and object, and does not observe a distance between the researcher and the practice of art. Instead, the artistic practice itself is an essential component of both the research process and the research results. This approach is based on the understanding that no fundamental separation exists between theory and practice in the arts. After all, there are no art practices that are not saturated with experiences, histories and beliefs; and conversely there is no theoretical access to, or interpretation of, art practice that does not partially shape that practice into

what it is. Concepts and theories, experiences and understandings are interwoven with art practices and, partly for this reason, art is always reflexive. Research in the arts hence seeks to articulate some of this embodied knowledge throughout the creative process and in the art object.

Various terms and expressions have been used in the literature to denote artistic research. The most common of these are “practice-based research”, “practice-led research” and “practice as research”. *Practice-based research* is a collective notion that may cover any form of practice-oriented research in the arts. The AHRC currently prefers the term *practice-led research* to denote research that is practice-focused, and many are now following that example. The most explicit term of all is *practice as research*, as it expresses the direct intertwinement of research and practice as discussed under (c) above. The expression “artistic research”, which is sometimes chosen to highlight the distinctiveness of art research, evinces not only a comparable intimate bond between theory and practice, but also embodies the promise of a distinctive path in a methodological sense that differentiates artistic research from the more mainstream academic research.

It has been argued from various perspectives that the trichotomy proposed above – research on, for and in the arts – does not exhaustively describe the possible forms of artistic research⁴⁰. After all, isn’t one distinctive characteristic of the arts, and hence too of the research tied up with it, their very ability to elude strict classifications and demarcations, and to actually generate the criteria – in each individual art project and every time again and again – which the research is to satisfy, both in the methodological sense and in the ways the research is explained and documented? In this particular quality, it is argued, lies one of the major distinctions vis-à-vis what is customary in the academic world – a fundamental openness for the unknown, the unexpected, which can also form a corrective to what is currently regarded as valid research.

This argument is based on a specific and limited concept of what scholarship and science are. More particularly, it assumes that mainstream scientific research is always based on an established protocol and that universal criteria exist for the validity of research. This derives from a misconception. Not only do academic researchers often develop the appropriate research methods and techniques as they go, but the rules for the validity and reliability of the research results also do not derive from some standard that is external to, and hence independent of, the research; they are defined within the research domain itself. Science at its best is less rigid and constrained than some participants in the debate would like to believe.

Obviously this overarching differentiation of three types of art research does not yet say very much. In the case of “research in the arts”, to which we are confining ourselves here, we still have to answer the question of *when* art practice qualifies as research. What do we mean here by “research”, and what criteria can we formulate to distinguish art practice-in itself from art practice-

as-research?¹¹ Before addressing the question of what we should understand by research, I would just like to comment briefly on the classifications used in art practice itself.

In the arts we are accustomed to differentiating in terms of activity or role (music, theatre), dimension (visual art) and various other aspects. The music world distinguishes, for example, between composing, performing and improvising¹²; the theatre world distinguishes between actors and directors, playwrights and stage designers; in the visual arts we can differentiate between two-dimensional, three-dimensional and audiovisual work, and so on. In the debate about art research, it has proven fruitful to employ a different distinction – that between object, process and context. *Object* then stands for the “work of art”: the composition, the image, the performance, the design, as well as for the dramatic structure, the scenario, the stage setup, the material, the score. *Process* stands for the “making of art”: creating, producing, rehearsing, developing images and concepts, trying out. *Context* stands for the ‘art world’: the public reception, the cultural and historical environment, the industry etc.¹³ Especially in the assessing (and funding) of research in the arts, it makes quite some difference whether one exclusively examines the results in the form of concrete art objects, or whether one also looks at the documentation of the process that has led to those results or at the context which is partially constitutive of the meaning of both the object and the process.

(b) Research definitions

The Research Assessment Exercise and the Arts and Humanities Research Council both employ research definitions (albeit different ones) that enable them to judge research projects in terms of eligibility criteria. I am intentionally drawing here again on the UK situation, because the official bodies charged with funding research there are explicit about their assessment standards. The definition of the RAE (2005:34) is briefly: “original investigation undertaken in order to gain knowledge and understanding”¹⁴.

If we also take this broad definition of research as a benchmark for research in the arts – and I see no reason not to do so as of yet – then we can use it to derive the following criteria. (1) The investigation should be *intended* as research. Inadvertent (fortuitous) contributions to knowledge and understanding cannot be regarded as *research* results (cf. Dallow, 2003). (2) Research involves *original* contributions – that is, the work should not previously have been carried out by other people, and it should add new insights or knowledge to the existing corpus (for a problematisation of this criterion, see Pakes, 2003). (3) The aim is to enhance *knowledge and understanding*. Works of art contribute as a rule to the artistic universe. That universe encompasses not only the traditional aesthetic sectors; today it also includes areas in which our social, psychological and moral life is set in motion in other ways – other per-

formative, evocative and non-discursive ways. We can hence speak of research in the arts only when the practice of art delivers an intended, original contribution to what we know and understand¹⁵.

The AHRC (2003) works with a different set of criteria to assess research proposals. This stems from the fact that the AHRC, in contrast to the RAE, does not judge the results of research in retrospect and does not assess outcomes, but looks primarily at what the research is to involve and how the study is to be designed (hence, assessment in advance). Four criteria are set as parameters. (1) The research must address clearly articulated *research questions* or problems. (2) The importance of these questions and problems for a specified *research context* must be explained, including the contribution the project will make and how the study will relate to other research in the area. (3) One or more *research methods* are to be specified that will be applied to address and possibly answer the questions and problems. (4) The results of the research study and the research process are to be appropriately *documented and disseminated*. It goes without saying that research questions, context, methods, documentation and dissemination are all subject to change in the course of the study, but the assessment is based on the proposal for the study design at its inception.

Taken altogether, the definitions above provide discriminating criteria for assessing whether activities qualify as research: intent, originality, knowledge and understanding, research questions, context, methods, documentation, dissemination. We can now employ these criteria to address the question of how art practice-as-research can be distinguished from art practice-in-itself. I shall do this in the form of a proposition which I hope others may see fit to challenge:

Art practice qualifies as research when its purpose is to broaden our knowledge and understanding through an original investigation. It begins with questions that are pertinent to the research context and the art world, and employs methods that are appropriate to the study. The process and outcomes of the research are appropriately documented and disseminated to the research community and to the wider public.

This “definition” itself is little help as of yet. How do we know in our research, for example, what methods are “appropriate to the study”, and what “appropriately documented” entails?¹⁶ Opinions diverge on points like these in the debate on art research. The definition does at least furnish us with a *negative* criterion that we can use to distinguish art practice-in-itself (or protect it, if need be) from art practice intended-as-research. The next question is at least as important: In what respects does this type of research differ from the more mainstream academic research?

III. The intrinsic nature of research in the arts

The issue of the intrinsic nature of research in the arts can indeed best be addressed by also asking how that type of research differs from what we normally understand by scholarly or scientific research (cf. e.g. Eisner, 2003). That

does not mean we ought to conform in advance to the frameworks defined by traditional scholarship or science, but it also does not mean we should counterpose something to that form of scholarship that eludes those frameworks by definition. Perhaps it does mean that we, in dialogue with that type of scholarship, will arrive at a modified notion of what academic research is. And there is nothing new about this: the history and theory of science have taught us that principles once considered absolute standards can be tempered under the influence of ascendant domains of knowledge, after which they remain as standards for one particular form of academic scholarship.

There are three ways to ask what makes art research distinctive in relation to current academic and scientific research: by posing an ontological, an epistemological and a methodological question. The ontological question is (a): What is the nature of the object, of the subject matter, in research in the arts? To what does the research address itself? And in what respect does it thereby differ from other scholarly or scientific research? The epistemological question is (b): What kinds of knowledge and understanding are embodied in art practice? And how does that knowledge relate to more conventional types of academic knowledge? The methodological question is (c): What research methods and techniques are appropriate to research in the arts? And in what respect do these differ from the methods and techniques in the natural sciences, the social sciences and the humanities?

Obviously one should not expect all these questions to be answered within the confines of this article. What I shall do below is to define the space inside which the answers can be given. These parameters could be an aid in the struggle for legitimacy and autonomy for the research domain of the arts.

(a) The ontological question

As I have argued above, it is useful to distinguish objects, processes and contexts when dealing with art practices. But the practice of art involves more than that. Artistic practices are at once aesthetic practices, which means that matters such as taste, beauty, the sublime and other aesthetic categories may be at issue and could form part of the subject matter for study. In addition, artistic practices are hermeneutic practices, because they always lend themselves to multiple or ambiguous interpretations and even invite them (cf. Strand, 1998:46). Artistic practices are performative practices, in the sense that artworks and creative processes do something to us, set us in motion, alter our understanding and view of the world, also in a moral sense. Artistic practices are mimetic and expressive when they represent, reflect, articulate or communicate situations or events in their own way, in their own medium. By virtue of their very nature, artistic practices are also emotive, because they speak to our psychological, emotional life. So whenever we have to do with artistic practices, all these perspectives could be at work. Not every artistic investigation

will deal with all these points of view at once, but theoretically any of them could figure in the research.

As noted above, the focus of research in the arts may lie on the artwork itself or on the creative, productive process, in both of which cases the signifying context also plays a role. In the debate about artistic research, there is a tendency to emphasise the productive process, because it can potentially be replicated, or in any case documented. This spotlight on the process also derives from the requirements that some funding bodies set for the studies – in assessing proposals, they are often chiefly interested in what the study design will be like, whether the work will be methodologically sound, whether the research questions are meaningful in the research context, and how the research process will be documented and the results disseminated. The artistic outcomes in the form of concrete works of art are, after all, more difficult to “objectively” assess than the rigour with which the research process is designed and documented. The risk is that works of art will totally disappear from sight, as if research in the arts has nothing to do with the art itself¹⁷.

In respect of ontology, different types of academic research are concerned with different kinds of facts. Scientific facts differ from social facts, and both differ from historical facts. Artistic facts have their own intrinsic status that cannot be conflated with scientific, social or historical facts, and which has been described in a range of different ways in philosophical aesthetics. One element of that status is its immateriality. More precisely, what is characteristic for artistic products, processes and experiences is that, in and through the materiality of the medium, something is presented which transcends materiality. This insight, which recalls Hegel’s sensory manifestation of the idea (*sinnliches Scheinen der Idee*), is also valid, paradoxically enough, even there where art professes to be purely material and resists any transcendence, as witnessed by the evolution of movements like the historical avant-garde or like minimalist or fundamental art. Research in the arts devotes attention to both: to the materiality of art to the extent that it makes the immaterial possible; and to the immateriality of the art to the extent that it is embedded in the artistic material.

Beyond the object and process of art research, the importance of context should also be underlined. Artistic practices do not stand on their own; they are always situated and embedded. No disinterested understanding of art practice is possible, or even a naive gaze. And conversely, no art practices exist that are not saturated with experiences, histories and beliefs. Research in the arts will remain naive unless it acknowledges and confronts this embeddedness and situatedness in history, in culture (society, economy, everyday life) as well as in the discourse on art.

To summarise, art research focuses on art objects and creative processes. This can involve aesthetic, hermeneutic, performative, expressive and emotive points of view. If the focus of investigation is on the creative process, one should not lose sight of the result of that process – the work of art itself. Both

the material content and the immaterial, nonconceptual and nondiscursive contents of creative processes and artistic products may be articulated and communicated in the research study. In all cases, art research should examine the embeddedness and situatedness of its object of investigation.

(b) The epistemological question

With what kind of knowledge and understanding does research in the arts concern itself? And how does that knowledge relate to more conventional forms of scholarly knowledge? The short answer to the first question is: knowledge embodied in art practices (objects, processes). The answer to the second question will provide a closer understanding of what ‘embodied knowledge’ may be.

A first avenue of approach derives from a tradition, extending back to Greek antiquity, which distinguishes theoretical knowledge from practical knowledge. As early as Aristotle, the concept of *episteme*, intellectual knowledge, was contrasted with *techné*, practical knowledge required for making (*poiesis*) and doing (*praxis*). The concept of *phronesis*, or practical wisdom, in particular the knowledge of how to conduct oneself (particularly in a moral sense), can also be understood in opposition to intellectual knowledge, which was known to be deficient when it came to worldly wisdom (Carr, 1999; Kessels & Korthagen, 2001). In the 20th century, this opposition was thematised in analytic philosophy as that between “knowing that” and “knowing how”, between knowledge and skill. Notably Gilbert Ryle (1949), and after him Michael Polanyi (1962, 1966) and the art theoretician David Carr (1978, 1999), elevated practical knowledge – which, being tacit, implicit knowledge, finds no direct discursive or conceptual expression – to an epistemologically equal footing, and Polanyi even saw it as the foundation of all knowledge.

Since Alexander Baumgarten, the knowledge embodied in art has been a subject of speculation and reflection in philosophical aesthetics as well. The nonconceptual knowledge embodied in art has been analysed in many different ways: in Baumgarten as “*analogon rationis*”, through which great art is able to manifest perfect sensory knowledge; in Immanuel Kant as “cultural value” (*Kulturwert*), the quality through which art gives food for thought and distinguishes itself from mere aesthetic gratification of the senses; in Friedrich W.J. Schelling as the “organon of philosophy”, the art experience that rises above every conceptual framework and is the only experience that can touch on the “absolute”; in Theodor W. Adorno as the “epistemic character” (*Erkenntnischarakter*), through which art “articulates” the hidden truth about the dark reality of society; and also in postmodern contemporaries like Jacques Derrida, Jean-François Lyotard and Gilles Deleuze, who, each in their own way, counterpose the evocative power of that which is embodied in art to the restricting nature of intellectual knowledge.

Some contributors to the debate on the specificity of research in the arts entertain the belief that art comes into being purely on the basis of intuition, on irrational grounds and via noncognitive routes, and that this makes it inaccessible for investigation from within. This misconception arises when the non-conceptual content of artistic facts becomes confused with their presumed noncognitive form, and when the nondiscursive manner in which that content is presented to us is presumed to betray its irrationality. Yet the phenomena at work in the artistic domain are decidedly cognitive and rational, even if we cannot always directly access them via language and concepts. Part of the specificity of art research therefore lies in the distinctive manner in which the non-conceptual and nondiscursive contents are articulated and communicated.

The epistemological issue of the distinctive character of art knowledge is also addressed by phenomenology, by hermeneutics and by the cognitive sciences. In the work of Maurice Merleau-Ponty, embodied knowledge is also concretely “bodily knowledge”. The *a priori* of the body assumes the place of the *a priori* of intellectual knowledge, making the prereflexive bodily intimacy with the world around us into the foundation of our thinking, acting and feeling. In the context of the current debate, Merleau-Ponty’s insights have had strong influence in theatre studies (particularly dance studies; see e.g. Parviainen, 2002) and also in gender studies.

I have already mentioned hermeneutics as a vehicle for accessing what is at work in art. The fundamental ambiguity of artworks renders interpretation an unfinished process in which the interpreter and the interpreted temporarily melt together in ever-receding interpretative horizons. This ‘effective history’ (*Wirkungsgeschichte*), as Hans-Georg Gadamer has called it, enables the productive interpretation of art research to generate new meanings, embodied in concrete works of art.

Embodied knowledge has also been one of the focuses of research in the field of cognitive psychology, as in the work of Howard Gardner (1985) on multiple intelligence or that of Herbert Dreyfus (1982) on artificial intelligence. The zone between cognition and creativity is now even under exploration in collaborative projects between scientists and artists¹⁸.

In sum, the knowledge embodied in art, which has been variously analysed as tacit, practical knowledge, as ‘knowing-how’ and as sensory knowledge, is cognitive, though nonconceptual; and it is rational, though nondiscursive. The distinctive nature of the knowledge content has been analysed in depth in phenomenology, hermeneutics and cognitive psychology.

(c) The methodological question

Before I turn to the question of which methods and techniques of investigation are appropriate to research in the arts, and in what respects they may differ from those in other scholarly domains, it seems wise to draw a distinction

between the terms “method” and “methodology”. In the debate on research in the arts, the term “methodology” is frequently used at times when one simply means “method” in the singular or plural. Although “methodology” may sound more weighty, the procedures it refers to can usually be less mystifyingly called “methods”. I am following here the suggestion made by Ken Friedman in an exchange of views about research training in the arts, when he proposed using “methodology” exclusively to refer to the comparative study of methods¹⁹. A “method” is then simply a well-considered, systematic way of reaching a particular objective.

The central question here is: Is there a characteristic, privileged way of obtaining access to the research domain of art practice and the knowledge embodied in it, a route that could be denoted by the term “artistic research”? Under what premises can such research be done and, in conjunction with this, should such research orient itself to or conform to approved academic (or scientific) standards and conventions? Here, too, opinions in the debate differ widely, and it is not always clear whether a person’s stance is informed by considerations pertinent to the issue or by motives that are essentially extraneous to art research. Individuals and institutions that have an interest in using partly institutional means to protect their activities, for example against the bureaucratic world of the universities, may be more inclined to adopt an ‘independent’ course than those who are less afraid of selling their body and soul.

One distinction from more mainstream scholarly research is that research in the arts is generally performed by artists. In fact, one could argue that *only* artists are capable of conducting such practice-based research. But if that is the case, objectivity then becomes an urgent concern, as one criterion for sound academic research is a fundamental *indifference* as to who performs the research. Any other investigator ought to be able to obtain the same results under identical conditions. Do artists have privileged access to the research domain, then? The answer is yes. Because artistic creative processes are inextricably bound up with the creative personality and with the individual, sometimes idiosyncratic gaze of the artist, research like this can best be performed “from within”. Moreover, the activity at issue here is research *in* art practice, which implies that creating and performing are themselves part of the research process – so who else besides creators and performers would be qualified to carry them out? Now this blurring of the distinction between subjects and objects of study becomes further complicated by the fact that the research is often of partial, or even primary, benefit to the artist-researcher’s own artistic development. Obviously there must be limits. In cases where the impact of research remains confined to the artist’s own oeuvre and has no significance for the wider research context, then one can justifiably ask whether this qualifies as research in the true sense of the word.

Just as with the ontology and epistemology of research in the arts, the issue of methodology may also be further clarified by a comparison with mainstream

scholarship. Taking the broad classification into three academic domains as a reference, we can make the following rough generalisations about the different methods associated with them. As a rule, the natural sciences have an empirical-deductive orientation; that is, their methods are experimental and are designed to explain phenomena. Experiments and laboratory settings are characteristic of natural science research. The social sciences are likewise empirically oriented as a rule; their methods are usually not experimental, however, but are primarily designed to describe and analyse data. Quantitative and qualitative analysis exemplify social science research. One method developed in the social science disciplines of ethnography and social anthropology is participant observation. This approach acknowledges the mutual interpenetration of the subject and object of field research, and might serve to an extent as a model for some types of research in the arts. The humanities are as a rule more analytically than empirically oriented, and they focus more on interpretation than on description or explanation. Characteristic forms of research in the humanities are historiography, philosophical reflection and cultural criticism.

If we compare various fields of scholarship with one another and ask (1) whether they are exact or interpretive in nature, (2) whether they seek to identify universal laws or to understand particular and specific instances and (3) whether experimentation plays a part in their research, then we arrive at the following schematic structure²⁰. Pure mathematics is generally an exact, universally valid and nonexperimental science. The natural sciences likewise seek to generate exact knowledge that corresponds to universal laws or patterns, but which, contrary to mathematical knowledge, is often obtained by experimental means. These can be contrasted with art history (to cite just one example from the humanities), which is not primarily interested in formulating precise, universal laws, but more in gaining access to the particular and the singular through interpretation. Experimentation plays virtually no role there at all.

The distinctive position that arts research occupies in this respect now comes into view. Research in the arts likewise generally aims at interpreting the particular and the unique, but in this type of research practical experimentation is an essential element. Hence, the answer to the question of art research methodology is briefly that the research design incorporates both experimentation and participation in practice and the interpretation of that practice.

In summary, research in the arts is performed by artists as a rule, but their research envisages a broader-ranging impact than the development of their own artistry. Unlike other domains of knowledge, art research employs both experimental and hermeneutic methods in addressing itself to particular and singular products and processes.

If we now take together these explorations of the ontological, epistemological and methodological facets of research in the arts and condense them into one brief formula, we arrive at the following characterisation:

Art practice – both the art object and the creative process – embodies situated, tacit knowledge that can be revealed and articulated by means of experimentation and interpretation.

In conjunction with the earlier answer to the question of how art practice-as-research can be distinguished from art practice-in-itself, we now arrive at the following definition:

Art practice qualifies as research if its purpose is to expand our knowledge and understanding by conducting an original investigation in and through art objects and creative processes. Art research begins by addressing questions that are pertinent in the research context and in the art world. Researchers employ experimental and hermeneutic methods that reveal and articulate the tacit knowledge that is situated and embodied in specific artworks and artistic processes. Research processes and outcomes are documented and disseminated in an appropriate manner to the research community and the wider public.

IV. Coda: legitimacy

Research on the supervision of practice-based research projects in the arts (Hockey & Allen-Collinson, 2000; Hockey, 2003) has shown that one difficulty experienced by both PhD candidates and their supervisors lies in the distrust and scepticism of those around them – individuals in their own institutions as well as those in wider circles – with respect to research of this type. Those involved in art research often have to “sell” their research as a credible endeavour, and to consume much time and energy in having to repeatedly explain to all sorts of individuals and authorities what the research involves and what the rationale of this type of research is. Overcoming institutional barriers and persuading other people claim a disproportionate amount of time, quite apart from the fact that this usually has little to do with the actual topic of research. And the burden of proof always rests with the “novices”, whereas the legitimacy of mainstream academic research is seldom fundamentally challenged.

The issue culminates in the question of whether research in which the creation of art is intermeshed with the research process is indeed serious scholarly research, and whether it is PhD-worthy (Candlin, 2000a, 2000b). Some would argue that although research-like art practices in themselves can or do have value – a value comparable or even equivalent to that of scholarly research – we are nevertheless dealing with two unlike endeavours: true research on the one hand, and on the other hand an activity that must be kept distinct from research, even if it might be of equivalent value from a societal or other viewpoint. Opinions differ on this point in the debate on practice-based doctorates in the arts. Frayling (in UKCGE, 1997), Strand (1998) and others have argued in this connection for introducing the concept of ‘research equivalence’. I would suspect that one motive of the “research equivalence”- proponents may be that practice-based research, with its nondiscursive, performative and artistic qualities, will then no longer have to be “sold”.

Because art practices, irrespective of whether they present themselves as research, are considered of value to our culture, another argument goes, the

practitioners perhaps deserve to be rewarded with a higher education degree as well as with funding – but the *name* of that degree ought to make clear that it is not based on “true” scholarly research; in other words, it should not be a PhD but some sort of “professional doctorate”. The distinction between PhDs and professional doctorates has existed in the United States for some time. Basically one could argue that the research-oriented academic world in that country regards professional doctorates as inferior, whereas the professional art world tends to look down on the more “academic” degrees like MAs and PhDs.

In addition to equivalence, another theme in the PhD-versus-PD debate in the arts involves the nature and orientation of the doctoral degree. Those who are inclined to compare research in the arts to endeavours like technical, applied research or design research will be more likely to argue for a professional doctorate than those who would emphasise the kinship between art research and humanities or cultural studies research. Another proposal, partly aimed at avoiding an unwanted proliferation of titles and to keep the system of degrees transparent, is to introduce a so-called inclusive model (see e.g. UKCGE, 1997: 14ff-26ff). The PhD would then signify that its holder is capable of conducting research at the highest level, but would leave open whether that was ‘pure’ academic research or practice-based research. The entire spectrum from theoretical research to design research, from the natural sciences to classical studies, from dentistry, food quality management and civil engineering to theology, fiscal law and creative arts, could all be encompassed within that PhD degree.

The misgivings about the legitimacy of practice-based research degrees in the creative and performing arts arise mainly because people have trouble taking research seriously which is designed, articulated and documented with both discursive and artistic means. The difficulty lurks in the presumed impossibility of arriving at a more or less objective assessment of the quality of the research – as if a specialised art forum did not already exist alongside the academic one, and as if academic or scientific objectivity itself were an unproblematic notion. In a certain sense, a discussion is repeating itself here that has already taken place (and still continues) with respect to the emancipation of the social sciences: the prerogative of the old guard that thinks it holds the standard of quality against the rights of the newcomers who, by introducing their own field of research, actually alter the current understanding of what scholarship and objectivity are.

If the comparison with the emancipation of the social sciences is at all valid, then there is still a long way to go. Even after two centuries of debate about the fundamental premise of social science, some people, both inside and outside the universities, still question the autonomy (and legitimacy) of that domain of knowledge. On the other hand, the rapid development of a new discipline like cultural studies may also give cause for optimism. Perhaps I would

be going too far to call for a paradigm shift, but I do know for sure that a shift in thinking is needed in the minds of some people. We knew we would face tough resistance, and though that may dampen our spirits from time to time, it is a challenge we can meet. h.borgdorff@ahk.nl - 31-1-2006

Notes

¹ This text is based on lectures and presentations on research in the arts, held in the autumn of 2005 in Ghent, Amsterdam, Berlin and Gothenburg. I am grateful to the participants in each of those sessions for their constructive commentary. An initial exchange of thoughts on this issue took place in a lively expert meeting entitled 'Kunst als Onderzoek' (Art as Research), held at Felix Meritis in Amsterdam on 6 February 2004. The streaming video recording of the meeting (including lectures and discussions) can be found at <http://www.ahk.nl/lectoraten/onderzoek/ahkL.htm>.

² In Flanders, the 'academisation of higher professional arts education' is now being promoted under that very label. Collaborative arrangements between universities and professional arts schools are developing joint research programmes in the arts.

³ Another theme that has drifted ashore in the past decade is a rediscovered 'artistic engagement'.

⁴ The importance attached to R&D has been diminishing lately in the business world. Is the art world soon to follow?

⁵ For criteria applying to practice-based masters and doctorate degrees in the USA, see, e.g. for the field of music, NASM (2005).

⁶ Some discussion does seem to be stirring in the field of music in recent years. In 2004, a European network was set up consisting of music institutes with doctoral arts studies (MIDAS), and the AEC (European Association of Conservatoires) has also recently launched a working group to consider the doctoral (third) cycle.

⁷ There are also other projects, networks and institutions focusing on this area. I will just mention two more groups in England that figure in the debate: the Performing Arts Learning and Teaching Innovation Network (PALATINE), based at Lancaster University (see e.g. Andrews & Nelson, 2003); and the Research Training Initiative (RTI), based at UCE Birmingham Institute of Art and Design. The PARIP, PALATINE and RTI websites contain broad-ranging bibliographies. Websites for all the projects, networks and mailing lists mentioned in this paper can readily be found via any search engine.

⁸ Frayling's distinction referred in its turn to one made by Herbert Read in 1944 between 'teaching through art' and 'teaching to art'.

⁹ In recent years these disciplines are also addressing what we might call the 'performativity of the theoretical gaze'. An example in theatre studies is the conference entitled 'The Anatomical Theatre Revisited', Amsterdam 5-8 April 2006 (<http://www.anatomicaltheatrevisited.com/>).

¹⁰ My colleague Marijke Hoogenboom, for example, in her remit at the Amsterdamse School of the Arts, attempts to approximate what research could potentially be, starting from current artistic practice and arts education practice.

¹¹ The idea that all art practice is by definition research might sometimes be useful for underlining the reflexive nature of art, and it may arise in the uncertain quest contained in the creative process, but it is not fruitful for bringing clarity into the debate about research in the arts. If everything is research, then nothing is research any more.

¹² A fourth category could be called 'hybrid activities', inasmuch as, especially in the case of contemporary music, no clear distinction can be made between composing, performing and improvising.

¹³ As the visual artist Robert Klatser has pointed out to me, object, process and context cannot be, or at least not always, distinguished from one another in the experience of the artists themselves, in their practice of art creation. Yet such a counterfactual distinction is an aid to clarification, and it helps to guide and regulate research practices.

¹⁴ The full text is "Research" for the purpose of the RAE is to be understood as original investigation undertaken in order to gain knowledge and understanding. It includes work of direct relevance to the needs of commerce, industry, and to the public and voluntary sectors; scholarship; the invention and generation of ideas, images, performances, artefacts including design, where these lead to new or substantially improved insights; and the use of existing knowledge in experimental development to produce new or substantially improved materials, devices, products and processes, including design and construction'.

¹⁵ The Dublin Descriptors (2004), which set out educational criteria under the Bologna Process, define research in a comparable manner: 'a careful study or investigation based on a systematic understanding and critical awareness of knowledge'. This ostensibly broader definition of research is later, when the requirements for PhD research are discussed, narrowed down to read 'original research that extends the frontier of knowledge'.

¹⁶ Does a visual portfolio suffice for a visual art project, for example, or is a verbal report or explanation always necessary to explain the study?

¹⁷ Cf. Biggs (2003), and especially Pakes (2004), who, citing Gadamer, urges a return to the work of art as an object of research.

¹⁸ *Choreography and Cognition*. <http://www.choreocog.net/>.

¹⁹ See Ken Friedman's contribution to the PhD-Design list on 9 April 2002.

²⁰ I am indebted here to Nevanlinna (2004). I agree with the author in acknowledging that the comparison rather rough. Moreover, especially in view of the evolution of modern science and recent insights in the philosophy of science, classifications like these should definitely be viewed with scepticism. For example, very common today, particularly for non-physicists, to point to the incommensurable paradigms of quantum mechanics, relativity theory and classical mechanics in order to emphasise the interpretive nature of scientific knowledge.

Bibliography

AHRC. (2003), "Review of Research Assessment". *Research in the Creative & Performing Arts*. http://www.ahrc.ac.uk/images/4_92883.pdf.

Andrews, Stuart., Nelson, Robin (2003), "Practice as Research: regulations, protocols and guidelines", (including Draft 'best practice' guidelines on PaR PhDs and 'Ten Steps to a 'Perfect' PaR PhD). *PALATINE*. <http://www.lancs.ac.uk/palatine/dev-awards/parreport.htm>.

AWT. (2005), "Ontwerp en ontwikkeling. De functie en plaats van onderzoeksactiviteiten in hogescholen". *Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid*, August 2005.

Biggs, Michael A.R. (2003), "The Role of 'the Work' in Research". (Ponencia presentada en la PARIP 2003 Conference, 11-14 September 2003.) Bristol. <http://www.bris.ac.uk/parip/biggs.htm>.

Boogdorff, Henk (2004), "The Conflict of the Faculties. On Theory. Practice and Research in Professional Arts Academies." In *The Reflexive Zone*, Utrecht, HKU.

—. (2005, 29 September) "Emancipatie 'faculteit der kunsten' nodig". *NRC*, opiniepagina.

- Candlin, Fiona (2000a), "Practice-Based Doctorates and Questions of Academic Legitimacy". *The International Journal of Art and Design Education* (JADE) 19(1), 96-1001.
- . (2000b), "A Proper Anxiety? Practice-Based Research and Academic Unease". *Working Papers in Art & Design* 1
<http://www.herts.ac.uk/artdes1/research/papers/wpades/vol1/candlin2full.html>.
- . (2001), A Dual Inheritance: "The Politics of Educational Reform and PhDs in Art and Design". *The International Journal of Art and Design Education* (JADE) 20(3), 302-10.
- Carr, David (1978), "Practical Reasoning and Knowing How". *Journal of Human Movement Studies* 4, 3-20.
- . (1999), "Art, Practical Knowledge and Aesthetic Objectivity". *Ratio* 12(3), 240-56.
- Dallow, Peter (2003), "Representing Creativeness: Practice-Based Approaches to Research in the Creative Arts". *Art, Design and Communication in Higher Education*, 2(1).
- Dreyfus, Hubert L. (1982), *Husserl Intentionality and Cognitive Science*, MIT Press.
- Dublin Descriptors. (2004), "Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards". *Joint Quality Initiative*. <http://www.jointquality.org/>.
- Eisner, Elliot W. (2003), "On the Differences between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research". *Visual Arts Research* 29(57), 5-11.
- Frayling, Christopher (1993). *Research in art and design*. Royal College of Art Research Papers series 1(1). London: Royal College of Art.
- Gardner, Howard (1985), *Frames of Mind*, Basic Books.
- Gray, Carole., MALINS, Julian (2004), *Visualizing Research. A guide to the research process in art and design*, Aldershot, Ashgate.
- Hannula, Mika., Suoranta, Juha., Vadén, Tere (2005), *Artistic Research*, Helsinki/Gothenburg.
- Hockey, John (2005), "Practice-Based Research Degree Students in Art and Design: Identity and Adaptation". *The International Journal of Art and Design Education* (JADE) 22(1), 82-91.
- Hockey, John., Allen-Collinson, Jacqueline (2000), "The Supervision of Practice-Based Research Degrees in Art and Design". *The International Journal of Art and Design Education* (JADE) 19(3), 345-55.
- Kessels, Jos., Korthagen, Fred (2001), "The Relation between Theory and Practice: Back to the Classics". In *Linking Practice and Theory*, edited by F.A.J. Korthagen et al, New York, 22
- Macleod, Katy., Holdridge, Lin (2006), *Thinking through Art. Reflections on Art as Research*, Routledge.
- Nasm. (2005), *Handbook 2005-2006*. <http://nasm.arts-accredit.org/>.
- Nevalinna, Tuomas (2004), "Is Artistic Research a Meaningful Concept?" *L&B (Artistic Research)* 18, 80-83.
- Pakes, Anna (2003), "Original Embodied Knowledge: The Epistemology of the New in Dance Practice as Research". *Research in Dance Education* 4(2), 127-49.
- (2004), "Art as Action or Art as Object? The Embodiment of Knowledge in Practice as Research". *Working Papers in Art & Design* 3.
<http://www.herts.ac.uk/artdes1/research/papers/wpades/vol3/apfull.html>.
- Parviainen, Jaana. (2002), "Bodily Knowledge: Epistemological Reflections on Dance". *Dance Research Journal* 34(1), 11-22.
- RAE. (2005), *RAE2008 Guidance on Submissions* <http://www.rae.ac.uk/pubs/2005/03/rae0305.pdf>.

Schön, Donald (1982), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, Nueva York.

Strand, Dennis (1998), *Research in the Creative Arts*. DEST; Canberra School of Art - The Australian National University.

Sullivan, Graeme (2005), *Art Practice as Research. Inquiry into the visual arts*, Sage.

Thomson, Peter (2003), "Practice as Research". In: *Studies in Theatre and Performance*. 22(3), 159-80.

Ukcge. (1997), "Practice-Based Doctorates in the Creative and Performing Arts and Design". http://www.ukcge.ac.uk/report_downloads.html.

—. (2001), "Research Training in the Creative & Performing Arts & Design". http://www.ukcge.ac.uk/report_downloads.html.

¡LA ACADEMIA HA VUELTO!: SOBRE EDUCACIÓN, EL PROCESO DE BOLONIA Y EL DOCTORADO EN ARTES

Dieter Lesage

Rits, Erasmushogeschool, Bruselas

Una biennial planea presentarse en forma de escuela de arte en Chipre y termina como una serie de seminarios en Berlín¹. Un director artístico de la Documenta lanza al aire la palabra *Bildung* (formación) y un centenar de revistas trata de atraparla. Ferias de arte anodinas organizan debates públicos interesantes. De acuerdo con Tom Holert, “hoy en día, dentro del mundo del arte, los formatos discursivos de la ampliada librería-con-seminario-con-taller-con-simposio-con-exposición se han convertido en modos predominantes de abordar y formar producción de conocimiento” (Holert, 2009). Mientras que la “educación” se ha convertido, como Mai Abu ElDahab señaló con ocasión del anuncio de los planes para la 2006 Manifesta Biennial 6 en Chipre, en “la palabra de moda en el mundo del arte” y es posible, tal y como hizo más recientemente Irit Rogoff, hablar de “un giro educacional en el comisariado” (Rogoff, 2008), parece mucho menos de moda entrar muy en detalle en lo que se refiere a instituciones de educación artística como tales². En instituciones como éstas el acento se pone en ampliar la noción de academia, más que en profundizar en el concepto de academia *stricto sensu*. Su objetivo parece ser incluir tantas instituciones de arte como sea posible dentro del ámbito de la academia ampliada, más que definir el rol específico de la academia de arte como tal. Muy a menudo, el giro académico parece ser un giro en sentido contrario a la academia: de hecho, si el ámbito del arte se convierte en académico, entonces lo que una academia puede ofrecer se puede encontrar en cualquier otro sitio, en otras instituciones e iniciativas autoorganizadas que constituyen el ámbito de la academia ampliada. La sugerencia parece clara: no necesitamos la academia.

Aunque ciertamente existen algunas excepciones notables, muchos participantes en los debates sobre la educación y las artes, incluso aunque no sean necesariamente hostiles hacia la academia de arte como institución, claramente rehúyen discutir las particularidades de la educación superior artística³.

Una de estas particularidades, en lo que concierne a Europa, es la forma en la que las academias de arte están implicadas en el así llamado Proceso de Bolonia, que está llamado a dirigir el establecimiento de un Área de Educación Superior Europea en 2010, y que debería, de acuerdo con la Estrategia de Lisboa, contribuir al establecimiento de la Unión Europea como la mayor economía del conocimiento del mundo a partir del año que viene. En estos debates, a “Bolonia” se le permite como mucho asumir el papel de aburrida música de fondo para sus inspiradísimos ensayos: casi nunca confrontan las características e implicaciones detalladas del Proceso de Bolonia como tal. El lema que guía sus declaraciones parece ser: “Bolonia es malo, no hablemos más de ello.” Así, mientras que la academia (de arte) rechaza y con razón el monopolio de la educación (artística), uno se permite de manera conveniente no pensar sobre la academia (de arte) en general. Esto no significa que no haya discusiones relevantes en academias (de arte), al contrario. Pero muchas de las voces prominentes en los debates contemporáneos sobre educación y las artes no te van a contar de qué tratan esas discusiones, incluso cuando ocasionalmente están en muy buena situación para hacerlo. Por ello, me encomiendo la tarea de hablar de unas pocas cosas sobre las que algunos de mis estimados colegas parecen ser reacios a hablar.

En las academias de arte de muchos de los cuarenta y seis países que participan actualmente en el proceso de Bolonia, el doctorado en arte se ha convertido en un tema de discusiones acaloradas⁴. En primer lugar está la cuestión existencial que mucha gente expresa con la pregunta: ¿Por qué debería haber un doctorado en artes? ¿No éramos felices sin él? No es ningún secreto que muchas personas no vean ni la necesidad socioeconómica ni la relevancia artística de un doctorado en artes. Existe una oposición feroz a él dentro del sistema de educación superior en artes, en las universidades y en los ámbitos artísticos -al menos en tanto todavía parece tener sentido trazar una distinción clara entre educación superior en artes, universidades y artes-. De hecho, entre otras muchas cosas, el Proceso de Bolonia podría describirse como una deconstrucción de las viejas demarcaciones precisamente entre estos tres sectores. En cualquier caso, desde varias posiciones dentro de estos sectores en el proceso de deconstrucción que se llama Bolonia, se oyen voces que se oponen al doctorado en artes. Contra estas voces -ya vengan de los viejos grupos que prefieren continuar viviendo en un mundo que ya no existe y aferrarse al carácter de las instituciones tal y como las conocieron en su momento, ya sea de los atolondrados jóvenes que ya viven en un mundo todavía por venir y se lanzan al ataque del carácter de las instituciones que creen saber ya inútiles- me gustaría hacer una fervorosa defensa del doctorado en artes.

Una defensa del doctorado en artes es una condición de posibilidad institucional para un doctorado en artes. Un doctorado en artes siempre será defendido de acuerdo a un cierto concepto del doctorado en artes, diseñado en unas regulaciones que han sido previamente defendidas en el comité o con-

sejo de la universidad o facultad responsable. De hecho, el último tipo de defensa puede resultar tan agotador como la defensa del doctorado como tal. Seguirán siendo necesarias duras batallas para establecer que el doctorado en artes cumple los requisitos y expectativas artísticas –más que meramente académicas–. A este respecto, aunque pueda sonar extraño, muchos de los más fuertes opositores del doctorado en artes son más dignos aliados en la lucha por un doctorado artísticamente significativo que algunos de los que se cuentan entre sus partidarios más declarados y entusiastas. La manera en la que algunas personas defienden hoy el concepto de doctorado en artes no es en absoluto convincente y probablemente es parte de la razón de una fuerte oposición a él.

Los que se oponen al doctorado en artes en realidad son tan críticos, que uno se pregunta cómo se originó *la idea* de un doctorado en artes. Un recordatorio de algunos de los pasos cruciales en el Proceso de Bolonia puede ser de ayuda para entender la aparición de la idea en la Europa continental. El Proceso de Bolonia se lanzó con la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999⁵. Actualmente se supone que todos los países participantes en el Proceso de Bolonia lo siguen por decisión propia. A diferencia de un Tratado Internacional, la Declaración de Bolonia no es un documento legalmente vinculante. Las sanciones europeas no son lo que dirige todo el proceso, sino más bien lo que alguien ha llamado “la presión internacional de los pares”. Con la Declaración de Bolonia de 1999, los entonces veintinueve países participantes propusieron, pero no estaban formalmente obligados a:

- La adopción de un sistema de grados fácilmente legibles y comparables... con el fin de promover la capacidad de empleo de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de educación superior europeo.
- La adopción de un sistema esencialmente basado en dos ciclos principales, grado y postgrado. El acceso al segundo ciclo debe tener como condición la finalización satisfactoria de los estudios de primer ciclo, que duran un mínimo de tres años. El título recibido tras el primer ciclo debe ser relevante para el mercado de trabajo europeo así como para un nivel apropiado de cualificación. El segundo ciclo debe conducir al título de master y/o doctorado como en muchos países europeos.
- El establecimiento de un sistema de créditos –tal como el sistema ECTS– como un medio adecuado de promover la movilidad estudiantil más amplia.
- La promoción de la movilidad mediante la superación de obstáculos para el ejercicio efectivo del libre movimiento...
- La promoción de la cooperación europea en garantía de calidad con la intención de desarrollar criterios y metodologías comparables.
- La promoción de las dimensiones europeas necesarias en educación superior, particularmente en lo que respecta al desarrollo curricular, la

cooperación interinstitucional, los esquemas de movilidad y los programas integrados de estudio, formación e investigación⁶.

La Declaración de Bolonia de 1999 se centró en gran medida en la cuestión de cómo mejorar la movilidad de estudiantes y profesores. En contra de la actual reacción contra la movilidad (en la que la gente pregunta sobre tu huella ecológica en cuanto descubre tu movilidad por encima de la media), creo que es importante defender la movilidad, no como una obligación, sino como libertad de movimiento. Por esta razón, los actores hipermóviles en el campo de la academia ampliada, cualesquiera sean sus reservas sobre la academia como institución, deben apoyar ese objetivo del Proceso de Bolonia – a no ser que quieran considerar las ventajas de definir las academias como cerradas, instituciones de orientación regional en contraste con la academia ampliada abierta y de orientación global.

En cualquier caso, parece que el Proceso de Bolonia, en la medida en que creó instrumentos de comparación entre cursos a lo largo y ancho de una Europa ampliada, creó a su vez instrumentos que pretenden mostrar de manera objetiva que realizar un curso X en un país A no tiene el mismo valor que realizar un curso Y en un país B. De hecho, un instrumento de comparación debe mostrar tanto la incomparabilidad como la comparabilidad de sus sujetos. Sólo por el hecho de tener instrumentos de comparación a su disposición no necesariamente significa que sus países se hayan vuelto más deseosos de aceptar equivalencias entre diplomas. Mientras que en el pasado la aceptación de equivalencias entre diplomas estaba basada en criterios generales tales como el número de años de estudio, los criterios de comparación en nuestros días tienden a ser tan sofisticados y burocráticos que siempre habrá alguna razón por la que realizar un curso X en un país A no sea en absoluto lo mismo que realizar un curso Y en un país B.

Esto pertenece a la retórica anti-Bolonia estándar de la academia ampliada, decir que el Proceso de Bolonia conduce a la homogeneización de la educación europea. En realidad, aun así, el Proceso de Bolonia está implementado de maneras muy diferentes. Uno puede alegar que el Proceso de Bolonia básicamente trata de establecer mecanismos que permitan la comparación entre sistemas educativos nacionales o regionales sólo para descubrir cómo de diferentes son esos sistemas. Como resultado, el Proceso de Bolonia suscitó discursos muy elaborados sobre las múltiples diferencias entre sistemas educativos nacionales o regionales, y sobre la singularidad de sistemas educativos concretos. El discurso sobre la supuesta singularidad del *Meisterschule* alemán –considerado tan exitoso como efectivamente es y absolutamente incompatible con las (en parte imaginarias) características del Proceso de Bolonia– crecía juntamente al discurso del Proceso de Bolonia y explica el éxito de las academias de arte alemanas en su resistencia al Proceso de Bolonia⁷. Hasta el momento, el Proceso de Bolonia ha demostrado más éxito poniendo

de manifiesto todas las diferencias entre sistemas educativos en su versión ampliada de Europa (que incluye cuarenta y seis países europeos, no sólo los veintisiete Estados miembro de la UE) que homogeneizándolos⁸.

En los primeros años del Proceso de Bolonia, el interés prioritario consiste en la introducción de los ciclos de grado y máster, más que el doctorado⁹. Fue sólo a partir de la reunión del Grupo de Seguimiento de Bolonia en Berlín, en 2003, que el tercer ciclo que resulta en el doctorado se convierte en una prioridad. Dos años después, en Bergen, en 2005, los ministros responsables en educación superior afirmaron lo siguiente: la carga de trabajo normal del tercer ciclo es de tres a cuatro años; el progreso en conocimientos a través de la investigación original está en el núcleo de la formación doctoral; los programas de doctorado deben promover la formación interdisciplinar y desarrollar las así llamadas destrezas transferibles para adecuarse a las necesidades del mercado laboral; el marco enfoque-basado-en-resultados para las cualificaciones también debe ser aplicado a las cualificaciones de nivel doctoral; y así sucesivamente. En Londres, en 2007, los ministros responsables de educación superior de los cuarenta y seis países implicados ahora en el Proceso de Bolonia, invitaron a la Asociación Universitaria Europea a trabajar en “acuerdos de acceso transparente, procedimientos de supervisión y evaluación, el desarrollo de destrezas transferibles y formas para mejorar la empleabilidad”. En respuesta a esta exigencia, la Asociación Universitaria Europea estableció en 2008 un Consejo para la Educación Doctoral¹⁰. De esta manera emergió la idea del doctorado en artes, con el incremento de la atención del Proceso de Bolonia en el tercer ciclo.

Aunque los académicos partícipes en el establecimiento de las normas para el doctorado en artes atendieron a la petición de que el nuevo doctorado debe respetar la especificidad de una educación artística –con la ampliación de que aceptaron la idea de que artistas presenten un portafolio de su trabajo como doctorado– la mayoría de ellos defendieron con uñas y dientes la idea de que un doctorado en arte sería inconcebible sin un apartado escrito. Como resultado, el formato del nuevo doctorado exige a menudo tanto un portafolio artístico como un “apartado escrito”. La insistencia de las academias en la obligación de realizar un apartado escrito aparece para demostrar una falta de confianza, tanto en la capacidad de las artes para hablar de manera significativa, compleja y crítica a través de un medio de su elección, como en su propia capacidad de hacer juicios sólidos sobre el significado, la complejidad y la potencia crítica de la misma producción artística. Lo que puede pasar ahora es que, como esto obedece al viejo formato doctoral, los jurados basen prioritariamente sus evaluaciones en el apartado escrito, como si fuera éste el doctorado por sí solo, y viéndose tentados al mismo tiempo a considerar el portafolio artístico como una mera ilustración suplementaria.

Por el contrario, la evaluación de un doctorado en arte debería poner énfasis en la capacidad del estudiante de doctorado para hablar a través del medio

de su elección. Y si este medio es el cine, el video, la pintura, la escultura, el sonido o uno “nuevo” o si el estudiante quiere mezclar diferentes medios, obviamente se le exige a un jurado otros mecanismos de lectura, interpretación y discusión diferentes a los necesarios para evaluar un texto académico. Imponer un medio a un artista supone fracasar en el reconocimiento de un artista como artista. A un artista que quiere obtener un doctorado en arte se le debe dar la libertad académica de elegir su propio medio. Incluso entonces debería ser posible que el estudiante escoja el texto escrito como el medio más apropiado para sus propósitos artísticos. Por lo tanto, se debe estar preparado para el momento en que un escritor presente una novela en cumplimiento del requisito básico para un doctorado. Según el formato imperante actualmente de doctorado en arte, al escritor se le exigirá aun así complementar su novela con otro texto, un complemento escrito. ¿Alguien pretende esto seriamente? ¿Qué se supone que debe decir ese suplemento escrito?

Mientras el Proceso de Bolonia facilitó el reconocimiento de la “investigación artística” como una tarea fundamental de las academias de arte –tarea que muchas de ellas ya llevaban a cabo “antes de Bolonia”–, ahora universidades y academias están forcejeando con el concepto mismo de investigación artística y con la pregunta de cómo evaluar la producción de la investigación artística¹¹. Esta es una discusión muy compleja, con la cual las universidades en ocasiones pueden mostrarse impacientes. Al mismo tiempo, las universidades generalmente tampoco han aceptado respuestas a la pregunta de cómo evaluar la producción de la investigación científica. A veces las universidades parecen debatirse entre, por una parte, sus propias incertidumbres académicas, y, por la otra, el papel de liderazgo que los poderes políticos le han otorgado en el proceso academizado de la educación superior en arte. Cuando las universidades dicen a las academias, por ejemplo, que la norma indiscutible en la evaluación académica es un “proceso anónimo de evaluación por pares”¹², esto contradice el hecho de que, dentro de la misma comunidad científica, esta norma ha sido atacada durante años, y de que numerosas revistas científicas importantes como *British Medical Journal* han tomado la decisión (motivada por estudios científicos) de abandonar la evaluación anónima por pares en favor de la evaluación abierta, en la que el nombre del evaluador es conocido por el autor del artículo a evaluar¹³. Hoy en día parece un hecho científicamente probado que la calidad de la evaluación abierta es tan buena como la evaluación anónima¹⁴.

Cuando las universidades dicen a las academias que el análisis de citas provee de un criterio objetivo para valorar la producción investigadora, están otra vez, deliberadamente o no, ocultando el hecho de que el análisis de citas está considerado por muchos miembros de la comunidad científica como un procedimiento muy imperfecto para valorar la producción investigadora. De hecho, desde que Eugene Garfield publicó el primer *Science Citation Index* en 1964, ha sido un instrumento muy controvertido, su posible mal uso ha sido

reconocido desde sus inicios por importantes científicos, como el premio Nobel Joshua Lederberg. Lederberg, mientras lo promocionaba como herramienta de investigación, lo rechazaba fervorosamente como herramienta para valorar la producción investigadora¹⁵. Todos los índices de citas no sólo son incompletos, sino también terriblemente parciales en favor de artículos y contra libros. A esto hay que añadir que el *Science Citation Index* y otros índices de citas son productos vendidos por Thomson, compañía de medios de comunicación que también posee muchas publicaciones académicas. Para mí, esto suena bastante a conflicto de intereses. Sin embargo, muchos directores de investigación continúan contemplando los análisis de citas, basados en los índices de citas de Thomson (que tiene un monopolio comercial absoluto), como herramienta útil para valorar la producción de investigación artística. En discusiones entre universidades y academias a menudo se sugiere que las academias deberían inventar herramientas “análogas” para valorar la producción de investigación artística. Y en consecuencia, sucede que ya hay gente que empieza a soñar con un Índice de Citas de Arte, mientras que otros hablan de la necesidad de clasificar sedes artísticas de la misma manera que están clasificadas las publicaciones académicas en función de su “factor de impacto”. No habrá que esperar mucho hasta que alguien invente la nueva ciencia de la artometría.

La Declaración de Bolonia como tal no constituye un mal absoluto para la educación, pero las luchas institucionales y políticas para imponer determinadas interpretaciones presentan algunos peligros, de los que está bien al tanto la mayoría de aquellos que trabajan en academias de arte. Las buenas noticias son que, debido a lo que mucha gente que trabaja y estudia en academias experimenta (con razón) como acoso por parte del Proceso de Bolonia, la academia está también en proceso de reinventarse a sí misma. La presión en el campo de la academia ampliada, en el que muchos otros tipos de instituciones son fácilmente consideradas como alternativas al sobre regulado campo de la educación superior artística, ciertamente tiene también un papel clave en este proceso de reinención de la academia¹⁶. Algunas academias se están reinventando a sí mismas con éxito a través de la cooptación de personas que han hecho su carrera fuera de la academia, como escritores, críticos, comisarios, artistas, etc. Esto debe parecer que está en flagrante contradicción con el proceso de academización de la educación superior (en arte) europea que es el Proceso de Bolonia, pero no lo está. Si a los ministros responsables en educación superior les gusta convertirse en competitivos o seguir siéndolo en el campo de la academia ampliada, en el cual hay muchos y muy atractivos modelos de educación alternativos, se debe dotar a las academias de suficiente autonomía para ganarse una posición estratégica en este campo. Actualmente la gran frustración de muchas academias en toda Europa es su falta de autonomía, que no les permite tomar las decisiones consideradas necesarias por aquellos que intentan dirigitlas. Mientras tanto, el debate sobre autonomía lo han llevado de manera espléndida aquellas academias europeas

que han sido capaces de mantener o incluso incrementar su autonomía, como la admirable Academia de Bellas Artes de Viena¹⁷. En las academias de arte de este nivel hay masa crítica suficiente como para sentirse seguras frente su hermana mayor, la universidad, en vez de convertirse en un departamento dentro de ella. Es más, ellas mismas se han convertido en universidades.

Actualmente, la academia no pretende ser considerada el único lugar legítimo para la educación en arte, sino como socio creíble en esta empresa. La época machaca-academias se acabó. En realidad, la academia ha vuelto, casi. Está muy bien situarse fuera de la academia, pero no se debería dudar de la posibilidad de formar parte activa dentro de la academia, como hacen hoy con gran éxito muchos que antes estaban fuera. Yo apuesto a que la academia va a ser la institución innovadora determinante en el campo del arte en los próximos veinte años, mucho más que museos, galerías, bienales o cualquier otra. Podría incluso llegar el momento en que museos de arte contemporáneo se dirijan como instalaciones de exposición de academias cercanas, tal como el Instituto Federal Suizo de Tecnología de Zurich utiliza actualmente el Monte Verità para organizar conferencias. Si los museos de arte contemporáneo desean pertenecer al campo de la academia ampliada, como parece, este escenario cobra mucho sentido. Y quizá un día estemos totalmente acostumbrados al hecho de que una exposición individual en un museo de arte contemporáneo no sea otra cosa que la presentación de un... doctorado en arte.

Traducido por Alfonso López Alloza

Notas

¹ Originalmente publicado en la revista e-flux, 4, 03/2009. Asimismo, este texto es una versión de la lectura que se presentó en Ámsterdam el 18 de marzo de 2009 en el programa de lecturas de Studium Generale Rietveld Academie titulado "Monte Verità (2) or the Academy as a Model for 'Being in the World.'" Muchas gracias a Gabrielle Schleijpen y Jorinde Seijdel por su cordial invitación.

² Ver Mai Abu ElDahab, "On How to Fall With Grace—Or Fall Flat on Your Face," en Notes for an Art School, ed. Mai Abu ElDahab, Anton Vidokle y Florian Waldvogel (Amsterdam: International Foundation Manifesta; Nicosia: Manifesta 6, 2006), 7; Irit Rogoff, "Turning," e-flux journal, no. 0 (noviembre de 2008), <http://www.e-flux.com/journal/view/18>.

³ Entre las más notables excepciones de voces que son de crítica importancia para el mundo del arte y (sin embargo) no rehúyen hablar sobre el (aburrido) Proceso de Bolonia hay autores como Beatrice von Bismarck, Diedrich Diederichsen y Stephan Dilleuth. Ver, p. ej., Beatrice von Bismarck, "Game within the Game: Institution, Institutionalisation and Art Education," en Art and Its Institutions: Current Conflicts, Critique and Collaborations, ed. Nina Möntmann (Londres: Black Dog Publishing, 2006), 124–131; Diedrich Diederichsen, "The Academy as an Exception: Artistic Research and the Doctorate in the Arts," en A Portrait of the Artist as a Researcher: The Academy and the Bologna Process, ed. Dieter Lesage and Kathrin Busch (Amberes: MuHKA, 2007), 66–71; Stephan Dilleuth, "The Academy and the Corporate Public," *ibid.*, 72–75.

⁴ Para ser aceptado como país participante en el Proceso de Bolonia, las Naciones-Estado no tienen por qué ser Estados miembro de la Unión Europea. Según el Berlín Communiqué del 19 de septiembre de 2003, todos los países europeos que firmaron la Convención Cultural Europea aceptan las premisas básicas de la Declaración de Bolonia y procuran implementar el Proceso a nivel nacional pueden convertirse en países participantes en el Proceso de Bolonia. El actual número de países participantes en el Proceso de Bolonia es de cuarenta y seis. San Marino y Mónaco, otros dos países que firmaron la Convención Cultural Europea, no están participando en el Proceso de Bolonia por falta de instituciones de educación superior.

⁵ Muchos de los más prominentes entre aquellos que hablan y escriben mucho sobre educación y las artes no parecen darse cuenta de que no existe algo así como un “Acuerdo Bolonia”. De hecho hay una diferencia fundamental entre un Acuerdo y una Declaración. Hoy, usted y yo podemos hacer la solemne Declaración de que un día nos gustaría firmar un Acuerdo. O, mejor aún, podría ser que ayer firmamos un pequeño Acuerdo que estipula que hoy vayamos a hacer esa solemne Declaración. Y una vez alcanzado el Acuerdo final podemos darlo a conocer al mundo en una Declaración conjunta. Pero una vez materializado el Acuerdo final, no necesitamos el espectáculo de una Declaración conjunta para que el Acuerdo sea válido, a no ser que esté establecido explícitamente en el Acuerdo que no tiene validez sin el espectáculo de una Declaración.

⁶ Mi énfasis. Para ver el texto completo de la Declaración de Bolonia. Ir a <http://ec.europa.eu>

⁷ Ver Karin Stempel, “Zum Stand der Dinge,” en *Who is afraid of master of arts?*, ed. Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste, Annette Hollywood y Barbara Wille (Berlin: Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste, 2007), 23–32.

⁸ Ver Ulf Wuggenig, “Art Schools, Universities and the Bologna Process,” en *A Portrait of the Artist as a Researcher: The Academy and the Bologna Process*, 142–148.

⁹ La información que sigue también se puede encontrar en la página web oficial 2007-2009 del Secretariado de Bolonia, financiado por el Ministerio de Educación de la Comunidad Flamenca de Bélgica.

¹⁰ Ver la página Web de EUA-CDE: <http://www.eua.be/events/eua-council-for-doctoral-education/>

¹¹ Para una evocación polémica de este forcejeo con el concepto de “investigación artística”, ver mi ensayo “A Portrait of the Artist as a Researcher” en A.C.A.D.E.M.Y., ed. Angelika Nollert, Irit Rogoff, Bart De Baere, Yilmaz Dziewior, Charles Esche, Kerstin Niemann y Dieter Roelstraete (Frankfurt am Main: Revolver, 2006), 220–222. Herman Asselberghs, Ina Wudtke y yo participamos como colectivo en la exposición “ACADEMY. Learning from Art” en el Museum of Contemporary Art (MuHKA) en Amberes (14 de septiembre–26 de noviembre de 2006). Ver también Herman Asselberghs, Dieter Lesage e Ina Wudtke, “Reflections”, en *ibid.*, 32–39. Después del proyecto “ACADEMY”, la continuación de estas reflexiones sobre el concepto de investigación artística tomó la forma de dos simposios co-organizados con Kathrin Busch (en la Leuphana Universität Lüneburg, 11–12 de mayo 2007) y Sabeth Buchmann (en la Academy of Fine Arts Vienna, 1 de junio de 2007), y dos exposiciones co-comisariadas con Ina Wudtke: “A Portrait of the Artist as a Researcher”, *freiraum/quartier21*, Viena, Julio-agosto de 2007 (con los artistas Herman Asselberghs, Annette Wehrmann y Office Kersten Geers David Van Severen) y “A Portrait of the Artist as a Researcher 2.0”, *Beursschouwburg*, Bruselas, marzo de 2008 (con los artistas Jacques André, Herman Asselberghs, Sven Augustijnen, Sonia Boyce, Art Jones y Jill Magid). Gran parte de la producción discursiva del así llamado proyecto Re:RESEARCH (fundado por la Rits School for Audiovisual and Performing Arts, Erasmushogeschool Brussels) se puede encontrar en *A Portrait of the Artist as a Researcher: The Academy and the Bologna Process*.

¹² N. del T.: Revisión anónima por pares es el procedimiento por el cual ni el analizador ni el sujeto conocen las características del objeto.

¹³ Sobre la motivación tras el cambio de política editorial del British Medical Journal ver Richard Smith, "Opening up BMJ peer review: A beginning that should lead to complete transparency," *British Medical Journal* 318 (2de enero de 1999): 4-5.

¹⁴ Sandra Goldbeck-Wood, "Evidence on peer review—scientific quality control or smokescreen?", *ibid.*, 44-45. Sobre este tema, ver también Susan Van Rooyen, Fiona Godlee, Stephan Evans, Nick Black y Richard Smith, "Effect of open peer review on quality of reviews and on reviewers' recommendations: a randomised trial," *ibid.*, 23-27.

¹⁵ Sobre la historia del Science Citation Index y de la cienciometría ver Paul Wouters, *The Citation Culture* (PhD diss., University of Amsterdam, 1999).

¹⁶ Para una descripción realmente interesante de la relación entre la academia y la academia ampliada, ver Jan Verwoert, "School's Out !-?", in *Notes for an Art School*, 56-63.

¹⁷ Ver Stephan Schmidt-Wulffen, "Lernen für die Kunst von Heute. Masterpläne und Realitäten in Wien", en *Who is afraid of master of arts?*, 85-93.

Bibliografía

Holert, Tom (2009) "Art in the Knowledge-based Polis", *e-flux journal*, no. 3 febrero, <http://www.e-flux.com/journal/view/40>.

Rogoff, Irit (2008) "Turning", *e-flux journal*, no. 0 (noviembre), <http://www.e-flux.com/journal/view/18>.

THE ACADEMY IS BACK! ON EDUCATION, THE BOLOGNA PROCESS, AND THE DOCTORATE IN THE ARTS

Dieter Lesage

Rits. Erasmushogeschool, Brussels

A Biennial plans to take the form of an art school on Cyprus and ends up as a series of seminars in Berlin¹. An artistic director of Documenta tosses up the word *Bildung* and one hundred magazines try to catch it. Uninteresting art fairs actually organize interesting public debates. According to Tom Holert, “Within the art world today, the discursive formats of the extended library-cum-seminar-cum-workshop-cum-symposium-cum-exhibition have become preeminent modes of address and forms of knowledge production”(Holert, 2009). While “education” has become, as Mai Abu ElDahab noted on the occasion of the announcement of the plans for the 2006 Manifesta Biennial 6 on Cyprus, “the buzz word in the art world,” and it is possible, as Irit Rogoff did more recently, to speak of an “educational turn in curating” (Rogoff, 2008), it seems to be much less fashionable to go into too much detail about institutions of art education as such². In observations such as these the stress is placed on expanding the notion of the academy, rather than on deepening the concept of the academy *stricto sensu*. Their aim appears to be to include as many art institutions as possible within the field of expanded academia, rather than to define the specific role of the art academy as such. Very often, the academic turn seems to be a way to turn away from the academy: indeed, if the art field becomes an academic one, then what an academy has to offer can also be found elsewhere, at other institutions and self-organized initiatives constituting the field of expanded academia. The suggestion seems clear: we don’t need the academy.

Although there certainly are some notable exceptions, many participants in the debates on education and the arts, even if they aren’t necessarily hostile towards the art academy as an institution, clearly shy away from discussing the particularities of higher art education³. One of these particularities, insofar as Europe is concerned, is the way in which art academies are involved in the so-

called Bologna Process, which is supposed to lead to the establishment of a European Higher Education Area in 2010, which should, in accordance with the Lisbon Strategy, contribute to the establishment of the European Union as the world's biggest knowledge economy starting next year. In these debates, "Bologna" is at most allowed to play the role of annoying background music to their high-spirited essays: they almost never confront the detailed characteristics and implications of the Bologna Process as such. The motto that governs their statements seems to be: "Bologna is bad, so let's not talk about it any further." Thus, while rightly refusing the (art) academy the monopoly on (art) education, one conveniently allows oneself not to think about the (art) academy altogether. This doesn't mean that there aren't any relevant discussions going on within (art) academies, on the contrary. But many of the high-profile voices in the contemporary debates on education and the arts aren't going to tell you what these internal discussions are about, even if occasionally they may be very well positioned to do so. Therefore I set myself the task of talking about a few things that some of my esteemed colleagues seem rather reluctant to talk about.

At art academies in many of the forty-six European countries participating today in the Bologna Process, the doctorate in the arts has become the subject of heated discussions⁴. First of all, there is the existential question many people ask: Why should there be a doctorate in the arts, rather than nothing? Weren't we happy without it? It is no secret that many people see neither the socio-economic necessity nor the artistic relevance of a doctorate in the arts. There is fierce opposition to it from people within higher arts education, universities, and the arts field—at least in so far as it still makes sense to draw a clear-cut distinction between higher arts education, universities, and the arts. Indeed, among many other things, the Bologna Process could be described as a deconstruction of the old demarcations between precisely these three sectors. In any event, from various positions within these sectors in the process of deconstruction that is called Bologna, voices are heard opposing the doctorate in the arts. Against these voices—whether coming from the grumpy old folks who prefer to continue to live in a world that no longer exists and cling to the character of institutions as they once knew them, or from the jumpy young ones who already live in a world yet to come and fly at the character of institutions which they believe they know are no longer useful—I would like to fiercely defend the doctorate in the arts.

A defense of *the* doctorate in the arts is an institutional condition of possibility for *the* defense of a doctorate in the arts. A doctorate in the arts will always be defended according to a certain concept of *the* doctorate in the arts, laid out in rules that have previously been defended within the responsible university or faculty board or council. As a matter of fact, the latter kind of defense might turn out to be as exhausting as the defense of a doctorate as such. It will continue to demand a good deal of struggle in order to establish that the doc-

torate in the arts meets artistic—rather than merely academic—requirements and expectations. In this respect, strange as it may seem, many of today's strongest opponents of the doctorate in the arts are more trustworthy allies in the struggle for an artistically meaningful doctorate in the arts than some of those who count themselves among its most outspoken and enthusiastic proponents. The way in which some people today defend the concept of a doctorate in the arts is utterly unconvincing and probably part of the reason for the strong opposition to it.

Those opposing the doctorate in the arts are indeed so outspoken, one may wonder how *the idea* of a doctorate in the arts came up in the first place. A reminder of a few crucial steps in the Bologna Process may be helpful in understanding the idea's emergence in continental Europe. The Bologna Process was launched with the Bologna Declaration on June 19, 1999⁵. Now, all countries participating in the Bologna Process are supposed to do so of their own accord. Unlike an Intergovernmental Treaty, the Bologna Declaration is not a legally binding document. European sanctions are not what drives the whole process, but rather what some have called "international peer pressure." With the 1999 Bologna Declaration, the then twenty-nine participating countries committed themselves, but were not formally obliged to the:

- Adoption of a system of *easily readable and comparable degrees* . . . in order to promote European citizens employability and the international competitiveness of the European higher education system;
- Adoption of a system essentially based on *two main cycles*, undergraduate and graduate. Access to the second cycle shall require successful completion of first cycle studies, lasting a minimum of three years. The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification. The second cycle should lead to the master and/or doctorate degree as in many European countries;
- Establishment of a *system of credits* –such as in the ECTS system– as a proper means of promoting the most widespread student mobility.
- Promotion of *mobility* by overcoming obstacles to the effective exercise of free movement...
- Promotion of *European co-operation in quality assurance* with a view to developing comparable criteria and methodologies;
- Promotion of the *necessary European dimensions in higher education*, particularly with regards to curricular development, inter-institutional co-operation, mobility schemes and integrated programmes of study, training and research⁶.

The 1999 Bologna Declaration focused a great deal on the question of how to enhance the mobility of students and teachers. Counter to the ongoing backlash against mobility (wherein people ask about your ecological footprint as

soon as they discover your above-average mobility), I think it is important to defend mobility, not as the obligation, but as the freedom to move. For this reason, the hypermobile actors within the field of expanded academia, whatever their reservations about the academy as an institution might be, should endorse this aim of the Bologna Process—unless they would want to consider the advantages of describing academies as closed, regionally oriented institutions operating in contrast to the open and globally oriented institutions of expanded academia.

However, it appears that the Bologna Process, insofar as it created instruments of comparison between study courses across an expanded Europe, also created instruments that purport to show in an objective way that study course X in country A doesn't have the same value as study course Y in country B. Indeed, an instrument of comparison may show the incomparability as much as the comparability of its subjects. Just because they have instruments of comparison at their disposal doesn't necessarily mean that countries have become more eager to accept equivalences between diplomas. Whereas in the past the acceptance of equivalences between diplomas was based on general criteria such as the number of study years, criteria for comparison today tend to be so sophisticated and bureaucratic that there might always be a reason why study course X in country A is not quite the same as study course Y in country B.

This belongs to the standard anti-Bologna rhetoric of expanded academia to say that the Bologna Process leads to the homogenization of European education. In reality, however, the Bologna Process is implemented in very different ways. One could claim that the Bologna Process is basically about setting up devices that allow for comparison between national or regional educational systems only to discover how different these systems are. As a result, the Bologna Process gave rise to very elaborate discourses on the multiple differences between national or regional educational systems, and on the singularity of particular educational systems. The discourse on the supposed singularity of the German *Meisterschule*—regarded as highly successful as it is, and entirely incompatible with the (partly imaginary) characteristics of the Bologna Process—grew together with the Bologna Process discourse and explains the success of the German art academies in their resistance against the Bologna Process⁷. So far, the Bologna Process has proved more successful at showing all the differences between educational systems in its expanded version of Europe (which includes forty-six European countries, not only the twenty-seven member states of the EU) than at homogenizing them⁸.

In the early years of the Bologna Process, the primary interest lay with the introduction of the bachelor and master cycles, rather than the doctoral degree⁹. It was only with the meeting of the Bologna Follow-Up Group in Berlin in 2003 that the third cycle leading to the doctorate became a priority. Two years later, in Bergen in 2005, the Ministers responsible for Higher Education affirmed that: three to four years is the normal workload of the third cycle; the

advancement of knowledge through original research is at the core of doctoral training; doctoral programs should promote interdisciplinary training and develop so-called transferable skills in order to meet labor-market needs; the outcomes-based-approach framework for qualifications should also be applied to doctoral-level qualifications; and so forth. In London in 2007, the Minister responsible for Higher Education in the forty-six countries now involved in the Bologna Process invited the European University Association to work on “transparent access arrangements, supervision and assessment procedures, the development of transferable skills and ways of enhancing employability.” In response to this demand, the European University Association established in 2008 a Council for Doctoral Education¹⁰. Thus the idea of the doctorate in the arts emerged with the growing focus of the Bologna Process on the third cycle.

Although academics involved in the establishment of the rules for the doctorate in the arts did pay attention to the demand that the new doctorate should respect the specificity of an artistic education—to the extent that they accepted the idea that artists present a portfolio of their work as a doctorate—most of them fiercely defended the idea that a doctorate in the arts would be inconceivable without a written supplement. As a result, the format of the new doctorate often requires both an artistic portfolio and a “written supplement.” The insistence of academics on the obligation to produce a written supplement appears to demonstrate a lack of confidence, either in the capacity of the arts to speak in a meaningful, complex, and critical way in a medium of their choosing, or in their own capacity to make sound judgments on the meaning, complexity and critical potency of artistic output as such. What might happen now is that, because it complies with the long-standing format of the doctorate, juries will base their assessments primarily on a reading of the written supplement, as if it were the doctorate itself, at the same time being tempted to consider the artistic portfolio as merely its supplementary illustration.

Contrary to this, the evaluation of a doctorate in the arts should focus on the capacity of the doctoral student to speak in the medium of his or her choice. And if this medium is film, or video, or painting, or sculpture, or sound, or “new,” or if the doctoral student wants to mix media, it will obviously require from a jury ways of reading, interpretation, and discussion other than those required by an academic text. To impose a medium on the artist is to fail to recognize the artist as an artist. An artist who wants to obtain a doctorate in the arts should be given the academic freedom to choose his or her own medium. Even then it would still be possible that he or she chooses text as the most appropriate medium for his or her artistic purposes. Therefore, one should be prepared for the moment when a writer will present a novel in fulfillment of the primary requirement for a doctorate. According to the currently prevailing format of the doctorate in the arts, however, the writer would be asked to supplement his novel with another text, a written supplement. Would anyone seriously want this? What should that written supplement say?

While the Bologna Process facilitated the recognition of “artistic research” as a fundamental task of art academies—a task which many of them were already performing “before Bologna”—universities and academies are now struggling both with the concept of artistic research itself and with the question of how to assess the output of artistic research¹¹. This is a very complex discussion, one with which universities can occasionally appear impatient. At the same time, universities generally don’t have accepted answers to the question of how to assess the output of scientific research either. Sometimes universities seem to be torn between, on the one hand, their own academic uncertainties, and, on the other, the leadership role that policy makers bestowed on them within the academicized process of higher arts education. When universities tell academies, for instance, that the unquestioned norm in academic evaluation is “double-blind peer review,” this contradicts the fact that, within the scientific community itself, this norm has been under attack for many years, and that a number of high-profile scientific journals, such as the *British Medical Journal*, have made the decision (motivated by scientific studies) to abandon blind peer review in favor of open review, in which the name of the referee is known to the author of the article under review¹². Today, it seems a scientifically proven fact that the quality of open review is as good as that of blind review¹³.

When universities tell academies that citation analysis provides an objective criterion to measure research output, they are again, deliberately or not, concealing the fact that citation analysis is considered by many in the scientific community to be a very flawed procedure for measuring research output. In fact, ever since Eugene Garfield published the first *Science Citation Index*, in 1964, it has been a very controversial instrument, its possible misuses being recognized from the very beginning by leading scientists, such as Nobel Prize winner Joshua Lederberg. Lederberg, while promoting it as a tool for research, fiercely rejected it as a tool for measuring research output¹⁴. Not only are all known citation indexes far from complete, they are also horribly biased in favor of articles and against books. To that one might add that the *Science Citation Index* and the other citation indexes are products sold by Thomson, a media corporation which also owns many academic journals. To me, this sounds very much like a conflict of interest. Nevertheless, many research managers continue to consider citation analysis, based on the use of Thomson’s citation indexes (which enjoy an absolute commercial monopoly), as a useful tool for measuring research output. In discussions between universities and academies, it is often suggested that academies should invent “analogous” tools for measuring artistic research output. And thus it happens that some people are beginning to dream of an Art Citation Index, while others are talking about the need to classify artistic venues in the same way as academic journals are classified according to their “impact factor.” It might not now be long before somebody invents the new science of “artometrics.”

The Bologna Declaration as such does not constitute an absolute evil for education, but the institutional and political struggles to impose certain of its interpretations do present many dangers, of which most people working at art academies are very well aware. The good news is that, due to what many people working and studying at academies experience (with good reason) as harassment by the Bologna Process, the academy is also in the process of reinventing itself. The pressure in the field of expanded academia, in which many other types of institutions are readily offered as alternatives to the overregulated field of higher arts education, certainly plays a key role too in this process of reinventing the academy¹⁵. Some academies are successfully reinventing themselves through the cooptation of people who made their career outside the academy, as writers, critics, curators, artists, and so forth. It may seem in blatant contradiction with the academicization process of European higher (arts) education that is the Bologna Process, but it isn't. If the Ministers responsible for Higher Education would like their academies to become or stay competitive within a field of expanded academia, in which there are many attractive alternative models of education, one should endow academies with enough autonomy to position themselves strategically within this field. The big frustration of many academies all over Europe today is their lack of autonomy, which doesn't allow them to make the decisions considered necessary by those trying to manage them. Meanwhile, the argument for autonomy is splendidly made by those academies in Europe that have been able to maintain or even augment their autonomy, such as the impressive Academy of Fine Arts in Vienna¹⁶. At art academies of this scale, there is enough critical mass to allow them to stand confidently next to their big sister the university, rather than becoming a department within it. Even more, they've become universities themselves.

Today, the academy is asking not to be considered as the only legitimate place of art education, but as a credible partner within this endeavor. The time of academy-bashing is over. Indeed, the academy is back, almost. It's absolutely fine to situate yourself outside the academy. But one shouldn't hesitate to play a role within an academy, as many former outsiders today do quite successfully. It is my bet that the art academy is going to be *the* defining innovative institution within the art field in the next twenty years, much more so than museums, galleries, biennials, whatever. There might even come a time when museums of contemporary arts will be run as the exhibition facilities of nearby academies, just as the Swiss Federal Institute of Technology Zurich today runs Monte Verità as a conference facility. If museums of contemporary arts desire to belong to the field of expanded academia, as indeed they seem to, this scenario makes perfect sense. And maybe one day we will be quite accustomed to the fact that a solo exhibition in a museum of contemporary arts can't be anything but the presentation of a... doctorate in the arts.

Notes

¹ Originally published in the journal *e-flux*, 4, 03/2009. This text is also a version of a lecture presented in Amsterdam on March 18, 2009, in the Studium Generale Rietveld Academie lecture program titled "Monte Verità (2) or the Academy as a Model for 'Being in the World.'" Many thanks to Gabriëlle Schleijsen and Jorinde Seijdel for their kind invitation.

² See Mai Abu ElDahab, "On How to Fall With Grace—Or Fall Flat on Your Face," in *Notes for an Art School*, ed. Mai Abu ElDahab, Anton Vidokle, and Florian Waldvogel (Amsterdam: International Foundation Manifesta; Nicosia: Manifesta 6, 2006), 7; Irit Rogoff, "Turning," *e-flux* journal, no. 0 (November 2008), <http://www.e-flux.com/journal/view/18>.

³ Among the most notable exceptions of voices that are of critical importance to the art world and (nevertheless) don't shy away from talking about the (boring) Bologna Process are authors such as Beatrice von Bismarck, Diedrich Diederichsen, and Stephan Dillemath. See, e.g., Beatrice von Bismarck, "Game within the Game: Institution, Institutionalisation and Art Education," in *Art and Its Institutions: Current Conflicts, Critique and Collaborations*, ed. Nina Möntmann (London: Black Dog Publishing, 2006), 124–131; Diedrich Diederichsen, "The Academy as an Exception: Artistic Research and the Doctorate in the Arts," in *A Portrait of the Artist as a Researcher: The Academy and the Bologna Process*, ed. Dieter Lesage and Kathrin Busch (Antwerp: MuHKA, 2007), 66–71; Stephan Dillemath, "The Academy and the Corporate Public," *ibid.*, 72–75.

⁴ In order to be accepted as a participating country in the Bologna Process, nation states don't have to be a Member state of the European Union. According to the Berlin Communiqué of September 19, 2003, all European countries that signed the European Cultural Convention, accept the basic premises of the Bologna Declaration, and strive to implement the Process at the national level, can become participating countries in the Bologna Process. The current number of countries participating in the Bologna Process is forty-six. San Marino and Monaco, two more countries that signed the European Cultural Convention, are not participating in the Bologna Process for lack of higher education institutions.

⁵ Many of the most distinguished among those who speak and write so much about education and the arts do not seem aware that there is no such thing as a "Bologna Accord." Indeed, there is a fundamental difference between an Accord and a Declaration. Today, you and I could make a solemn declaration that one day we would like to sign an Accord. In that case we would have a Declaration, but not yet an Accord. Or, rather, it could be that yesterday we signed a little Accord stipulating that today we would make this solemn Declaration. And once we reach the final Accord we can make it known to the world in a joint Declaration. But once we have a final Accord, we don't need the spectacle of a joint Declaration for the Accord to be valid, unless it is explicitly stated in the Accord that it is invalid without the spectacle of a Declaration.

⁶ My emphasis. For the full text of the Bologna Declaration. Ir a <http://ec.europa.eu>

⁷ See Karin Stempel, "Zum Stand der Dinge", in *Who is afraid of master of arts?* ed. Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste, Annette Hollywood, and Barbara Wille (Berlin: Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste, 2007), 23–32.

⁸ See Ulf Wuggenig, "Art Schools, Universities and the Bologna Process", in *A Portrait of the Artist as a Researcher: The Academy and the Bologna Process*, 142–148.

⁹ The information which follows is also to be found on the official Web site 2007–2009 of the Bologna Secretariat, which is maintained by the Ministry of Education of the Flemish Community of Belgium.

¹⁰ See the EUA-CDE Web site: <http://www.eua.be/events/eua-council-for-doctoral-education/>

¹¹ For a polemical evocation of this struggle concerning the concept of "artistic research," see my essay "A Portrait of the Artist as a Researcher" in *A.C.A.D.E.M.Y.*, ed. Angelika Nollert, Irit

Rogoff, Bart De Baere, Yilmaz Dziewior, Charles Esche, Kerstin Niemann, and Dieter Roelstraete (Frankfurt am Main: Revolver, 2006), 220–222. Herman Asselberghs, Ina Wudtke, and I participated as a collective in the exhibition “ACADEMY. Learning from Art” at the Museum of Contemporary Art (MuHKA) in Antwerp (September 14–November 26, 2006). See also Herman Asselberghs, Dieter Lesage, and Ina Wudtke, “Reflections”, in *ibid.*, 32–39. After the “ACADEMY” project, the continuation of these reflections on the concept of artistic research took the form of two symposia co-organized with Kathrin Busch (at the Leuphana Universität Lüneburg, May 11–12, 2007) and Sabeth Buchmann (at the Academy of Fine Arts Vienna, June 1, 2007), and two exhibitions co-curated with Ina Wudtke: “A Portrait of the Artist as a Researcher”, *freiraum/quartier21*, Vienna, July–August 2007 (with artists Herman Asselberghs, Annette Wehrmann, and Office Kersten Geers David Van Severen), and “A Portrait of the Artist as a Researcher 2.0”, *Beursschouwburg*, Brussels, March 2008 (with artists Jacques André, Herman Asselberghs, Sven Augustijnen, Sonia Boyce, Art Jones, and Jill Magid). A large part of the discursive output of the so-called Re:RESEARCH project (funded by the Rits school for audiovisual and performing Arts, Erasmushogeschool Brussels) is to be found in *A Portrait of the Artist as a Researcher: The Academy and the Bologna Process*.

¹² On the motivation behind the British Medical Journal’s change in editorial policy, see Richard Smith, “Opening up BMJ peer review: A beginning that should lead to complete transparency”, *British Medical Journal* 318 (January 2, 1999): 4–5.

¹³ Sandra Goldbeck-Wood, “Evidence on peer review—scientific quality control or smoke-screen?,” *ibid.*, 44–45. On this issue, see also Susan Van Rooyen, Fiona Godlee, Stephan Evans, Nick Black, and Richard Smith, “Effect of open peer review on quality of reviews and on reviewers’ recommendations: a randomised trial”, *ibid.*, 23–27.

¹⁴ On the history of the Science Citation Index and of scientometrics, see Paul Wouters, *The Citation Culture* (PhD diss., University of Amsterdam, 1999).

¹⁵ For a very interesting description of the relationship between the academy and expanded academia, see Jan Verwoert, “School’s Out !-?”, in *Notes for an Art School*, 56–63.

¹⁶ See Stephan Schmidt-Wulffen, “Lernen für die Kunst von Heute. Masterpläne und Realitäten in Wien”, in *Who is afraid of master of arts?* 85–93.

References

- Holert, Tom (2009) “Art in the Knowledge-based Polis”, *e-flux journal*, no. 3 febrero, <http://www.e-flux.com/journal/view/40>.
- Rogoff, Irit (2008) “Turning”, *e-flux journal*, no. 0 (noviembre), <http://www.e-flux.com/journal/view/18>.

DEL MAKING OF A LA CREACIÓN EXPERIMENTAL. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN ARTES ESCÉNICAS

Jaume Melendres

Servicios Culturales del Institut del Teatre

A. La investigación científica

Dice una espléndida leyenda que Aristóteles no murió de úlcera de estómago –tal y como afirman sus biógrafos–, sino ahogado mientras trataba de averiguar la razón de los frecuentes cambios de dirección de las corrientes en el brazo de mar que separaba la isla de Eubea y la Grecia continental. Sea cierta o no esta versión de los hechos, Aristóteles, sin duda, es el paradigma perfecto del investigador en el sentido actual de la palabra porque en su obra –incluso la más filosófica en apariencia– encontramos ya los parámetros principales que, a partir del Renacimiento y sobre todo del Siglo de la Luzes, conformarán el concepto de la investigación, un término que –conjuntamente con los de exploración, experimentación y sus respectivos verbos– dibuja un arco semántico que tiene como elemento fundamental la idea de observación (sistemática) y de descubrimiento (por inducción) mediante el análisis de los fenómenos observados. Obviamente, esta práctica se opone de manera frontal a la de los alquimistas, que organizaban sus manipulaciones de la materia sobre la certeza religiosa de que existía un objeto (la piedra filosofal) que nadie había visto antes hasta entonces y que por desgracia todavía no se ha hecho visible.

La adopción generalizada de esta mentalidad investigadora provoca, como bien se conoce, el impulso espectacular de la ciencia moderna, incluidas la histórica, la social y la económica. Su esfuerzo se dirige sobre todo hacia el descubrimiento de las causas explicativas de los fenómenos con la voluntad no oculta de predecir nuevas manifestaciones de estos (la investigación sismológica, por ejemplo) con márgenes de error mínimos. Los principales pasos del método de la investigación científica comprenden tres definitorios:

- a) Observar hechos significativos

- b) Plantear hipótesis que, si son verdad, expliquen los hechos.
- c) Deducir de estas hipótesis consecuencias que puedan ser puestas a prueba a través de la observación.

De este modo, a lo largo de los siglos la investigación se va definiendo como un proceso sistemático, organizado y objetivo (es decir, no afectado por el punto de vista del investigador) que mide fenómenos, los compara y los interpreta, produciendo como resultado final un nuevo conocimiento que alcanza la categoría de verdad abstracta (es decir, general y universal, independiente del tiempo y del lugar donde ha sido establecida). Este proceso está presidido a menudo por el principio metodológico de la prueba y el error y, generalmente, por la propuesta de William de Ocam (conocida como “la navaja de Ocam”), según la cual, entre dos explicaciones, la más sencilla tiene más probabilidades de ser la correcta. El nuevo saber así adquirido impugna y desbanca los saberes anteriores y, por lo tanto, es asumido por la mayoría de miembros de la comunidad científica especializada y en algunos casos (la ley de la gravedad, por ejemplo), por el conjunto de la población.

Esta perspectiva ha quedado modificada a partir de los años sesenta del siglo pasado al abrirse paso una corriente de pensamiento –calificado por algunos autores de neorromántico– que se caracteriza por una clara desconfianza en la razón y la lógica científica, que reivindica el subjetivismo y el relativismo (negando la existencia de verdades universales), que se muestra pesimista sobre la posibilidad de progreso en materia de conocimiento científico y que concede una gran importancia a los símbolos, a los mitos y al lenguaje metafórico.

Aún así, el esquema dominante del proceso de la investigación continúa siendo el que resume Manuel Hernández Belver¹. Comprende dos fases: el proceso de la investigación propiamente dicho y la organización y redacción del trabajo.

1. Proceso de investigación
 - 1.1. Definición del campo de trabajo de la investigación
 - 1.2. Tema general de la investigación.
 - 1.3. Hipótesis generales.
 - 1.4. Plan global de la investigación.
 - 1.5. Planteamientos epistemológicos y teóricos.
 - 1.6. Planteamientos metodológicos.
 - 1.7. Concreción del tema; elaboración de las hipótesis y objetivos; selección y localización de las fuentes documentales.
 - 1.8. Diseño del trabajo (división en fases y temporalización).
 - 1.9. Recogida de datos.
 - 1.10. Estudio y análisis de los datos. Verificación de las hipótesis.
2. Organización y redacción del trabajo.
 - 2.1. Introducción: aspectos previos, revisión teórica, trabajos anteriores.

2.2. Corpus del trabajo: planteamiento, hipótesis, desarrollo.

2.3. Conclusiones y bibliografía.

Este somero panorama sobre la investigación científica queda completado por la aparición de dos fenómenos sin los cuales no sería posible entender la situación de la investigación científica moderna. En primer lugar, la colectivización creciente de la actividad investigadora, que hace prácticamente impensable la aparición hoy en día de figuras individuales (a la manera de Newton, Da Vinci, Marconi o Edison), no sólo en el ámbito humano, sino también en el de los recursos materiales que se destinan en ello. En segundo lugar, la pérdida del monopolio de la universidad como sede casi exclusiva de la investigación en beneficio de la industria -farmacéutica, armamentística, espacial, alimentaria y un largo etcétera-.

En todo caso, es en estos parámetros que se debe situar, por analogía y por diferenciación, la investigación en el campo artístico y su posible asunción institucional.

B. La investigación artística

La historia de la investigación en las artes escénicas, si la contemplamos en su cristalización (que es la teoría dramática), pone más de manifiesto sus diferencias con la investigación científica que sus similitudes, pese a que a menudo el teatro se decanta de manera explícita hacia el campo de la ciencia (óptica, sobre todo) con una fuerza que no hallamos en ningún otro arte. “El teatro es un punto de óptica”, afirma con contundencia Hugo. “He establecido –dice François Delsarte– las bases de un sistema que son como el campo de óptica a través del cual examino todos los objetos del universo”. El escenario –dice Yvan Goll, destacado teórico del expresionismo– “no es más que una lente de aumento”. Aún más, en todas las experiencias autodenominadas ‘experimentales’ o ‘de investigación’, el teatro adoptará a menudo el léxico y los procedimientos de la ciencia y dará lugar a ‘talleres’, a ‘laboratorios’ y a ‘obradores’: en 1905, George Pierce Baker funda en Harvard el 47 Workshop, un teatro-taller en el que Sheldon y O'Neill entre otros dramaturgos, iniciarán su trayectoria; Grotowski crea el Teatr Laboratorium en 1965. Oskar Schlemmer –uno de los grandes escenógrafos de la Bauhaus– habla de laboratorio en el sentido más estricto: “La leyes de la teoría del color, del cambio de color gracias a la luz, no se pueden demostrar mejor que en el laboratorio físico-químico de nuestra escena”. Más recientemente, la Sala Beckett de Barcelona ha rescatado la palabra ‘obrador’, que tiene un sentido todavía más artesanal.

Pese a esta vocación científica –o cientifista–, si buscamos en la investigación en las artes escénicas tres de las condiciones fundamentales que, sobre todo a partir del siglo XIX, se atribuyen a la ciencia –la capacidad de predicción, la de formular verdades excluyentes (o provisionalmente absolutas) y

la del rigor conceptual–, es evidente que no las encontraremos, si acaso no de una manera generalizada.

En efecto, la teoría teatral no ha conseguido nunca erigirse en un sistema de videncia del futuro, en un sistema eficaz de predicciones: ni el teatro alcanzó su madurez definitiva con el Romanticismo (tal como propugnaba Victor Hugo, en 1827, doce años antes que el pintor Paul Delaroche asegurase que la pintura moriría en manos del daguerrotipo), ni hoy en día el teatro es necesariamente naturalista (tal como vaticinaba Zola en 1881), ni la revolución soviética “ha acabado con todos los géneros del teatro que existían hasta ahora”, tal como aseguraba Vajtangov en 1919 sobre la base (ilusoria, como se ha visto) que “los terratenientes no volverán”. En este sentido –el de la predicción–, es obvio que la teoría teatral no tiene una dimensión científica.

Tampoco se le puede aplicar el criterio de científicidad según el cual una nueva teoría sobre un determinado fenómeno invalida lo anterior. Pese a sus esfuerzos, las teorías dramáticas no sólo no aniquilan nunca a sus rivales, sino que casi siempre las conservan, al menos parcialmente. El resultado es que, hoy en día, el teatro y su teoría se parecen extraordinariamente a las viejas ciudades: en cada una de sus fachadas actuales conviven necesidades, perspectivas y luces capaces de establecer pactos contra natura: las nuevas teorías teatrales –a menudo sin querer– valoran las antiguas y, a veces, viceversa. La pretensión de Ferdinand Brunetière, en pleno furor positivista, de averiguar si existen “leyes generales” para el teatro, es decir, “principios elásticos, plásticos y orgánicos” aplicables a todos los dramas de todos los tiempos, ha quedado hasta ahora en simple desiderata.

Finalmente, el rigor –en el sentido de fundamentación sólida de las tesis, de univocidad de los conceptos– brilla casi siempre por su ausencia. Muy a menudo, las creencias mágicas se imponen a la lógica más elemental y hace que encontremos, con pretensiones científicas, afirmaciones tan curiosas como el elogio que Leone De'Sommi hace del número cinco para justificar el principio según el cual un personaje no debe salir a escena más de cinco veces.

Habría que añadirle todavía a estas constataciones la que hace referencia a una de las condiciones que generalmente se considera indispensable en la producción ‘académica’ de teorías: su validación pública por parte de la comunidad profesional según unos criterios que la propia comunidad determina. Esta validación presenta hasta la actualidad una dificultad extrema en el caso de las artes escénicas por una razón obvia: la ‘comunidad teatral’ capaz de consensuar estos criterios no existe y, por lo tanto, en último término la función de validación la asume la universidad según los parámetros propios de la investigación científica. Esta circunstancia da pie a situaciones sorprendentes: por ejemplo, la teorización stanislavskiana del trabajo actoral (tan racional y meticulosa, tan fundamentada en los conocimientos psicológicos de la época y, sin duda, la aportación más ‘científica’ y a la vez más influyente en el campo

teatral) no es reconocida como válida ni por la comunidad teatral en su conjunto ni –hasta ahora– por la universitaria, quedando así en una especie de *no man's land* enojoso e inexplicable.

El resultado de estas consideraciones es que, sin duda, la teoría teatral es otro tipo de teoría y que la investigación en las artes en general, incluida la escénica, no es del mismo orden que la científica. Pero es una investigación en el pleno sentido de la palabra si adoptamos el punto de vista de E. W. Eisner según el cual la investigación no debe por qué ser necesariamente ni empírica ni cuantitativa: “Si consideramos la investigación como una indagación sistemática, cuidadosamente diseñada cuyo objetivo es entender cómo funciona el mundo, entonces la investigación es alguna cosa más que empirismo. Desde mi punto de vista, el término investigación hace referencia a actividades intelectuales que tienen por objetivo desarrollar conceptos, modelos o paradigmas que quieren entender y, por lo tanto, explicar cómo funciona el mundo”.

Naturalmente, si tomamos al pie de la letra la sugerencia de Eisner, toda creación escénica es teoría, hecho que queda corroborado por el origen único de las dos palabras ‘teatro’ y ‘teoría’, derivadas del griego *teatron*: de hecho, todos los espectáculos, incluso los más convencionales y mediocres, pretenden dar un sentido al mundo y a nuestro comportamiento en él. Ahora bien, precisamente porque es demasiado general para acotar el campo de la investigación teatral y definir unos procedimientos propios, esta afirmación es la que fundamenta la arraigada desconfianza del mundo académico hacia la investigación artística: el resultado de una actividad artística –se afirma– no puede considerarse en sí mismo investigación, aunque a veces haya exigido una verdadera investigación en terrenos muy complejos. A esta desconfianza de la Academia hay que sumarle el desinterés total, hasta ahora, de la industria del ocio por obvias razones de falta de rentabilidad económica.

El primer paso para establecer un estatuto propio de la investigación en las artes escénicas es determinar con la máxima precisión su naturaleza, distinguir las diversas líneas de investigación existentes relacionadas con el arte. Son:

- i. Trabajos destinados a establecer *making-of* artísticos. Pertenecen a este grupo todos los trabajos de carácter histórico (legitimados por la institución universitaria) sobre los movimientos estéticos, las obras, la vida de los artistas y el análisis de sus procesos de creación.
- ii. Trabajos de pedagogía teatral y pedagogía de la danza, destinados a sistematizar una práctica docente consolidada o abrir otras nuevas.
- iii. Trabajos de adaptación de prácticas artísticas en campos o contextos distintos. Es el caso de las diversas aplicaciones del teatro y la danza en acciones terapéuticas.
- iv. Trabajos destinados a la aplicación de saberes científicos en el arte (Da Vinci, Goethe, Kandinsky) y en el arte escénico en particular. Es el caso

del citado Stanislavski, que fundamenta en gran parte su sistema en los estudios de Théodule Ribot y de Ivan M. Setxenov entre otros iniciadores de la psicología experimental; también es el caso, en el campo de la creación dramática, de John B. Priestley, que escribe algunas de sus obras más significativas a partir de las teorías sobre el tiempo del filósofo Peter Ouspensky.

- v. Trabajos de sistematización de prácticas dispersas, artísticas o paratísticas. Es el caso, por ejemplo, de los trabajos destinados a establecer métodos de entrenamiento actoral a partir de danzas o músicas arquetípicas.
- vi. Trabajos de creación en los cuales ésta es entendida a la vez como herramienta y como proceso de investigación. Estas investigaciones se caracterizan fundamentalmente por el hecho que las acciones creadoras no son sólo el objeto de investigación, sino el propio medio de estudio, y por el hecho que, a menudo, el investigador se investiga a sí mismo (Grotowski, Michael Chejov, Barba).

Los dos primeros grupos (i, ii) son los generalmente admitidos por la institución universitaria a través de sus Facultades tradicionales (Historia, Historia del Arte, Filología, Pedagogía). Hasta ahora, se incluye en ellos la mayoría de las tesis doctorales relacionadas con las artes escénicas.

El grupo iii no parece tener problemas de legitimación académica por su vinculación a las facultades de Medicina.

El grupo iv probablemente podría ser asumido por la institución universitaria si se resolvieran determinadas cuestiones formales, ligadas sobre todo a la exposición de los resultados. En todo caso no parece haber ningún otro problema de fondo que lo impida.

Los grupos v y vi son los que plantean mayores problemas de reconocimiento, derivados de la persistencia de viejas rutinas académicas, del temor de las instituciones universitarias a una proliferación de tesis 'fáciles' o pseudo-tesis y, probablemente, a lo que puede provocar la perspectiva de una redistribución de los recursos destinados a la investigación tradicional. Por otra parte, la ausencia de trabajos en este terreno, con el consecuente déficit de planteamientos metodológicos, y su aparente inutilidad dificultan su aparición, aunque la mayoría de las instituciones de enseñanza teatral superior la consideren indispensable tanto desde el punto de vista pedagógico como desde el de la renovación de las artes escénicas.

Es necesario, pues, un esfuerzo colectivo que implique el mayor número posible de instituciones docentes relacionadas con las artes para responder a las cuestiones básicas que plantea este tipo de investigación y que quedan bien definidas en el *Libre Blanc sobre la recerca en el camp de les arts* de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona (1998): que es lo que se entiende por práctica artística creativa; cuál es la especificidad del conoci-

miento artístico como proceso de investigación; si todas las prácticas del conocimiento artístico tienen el mismo valor investigador; si es posible aplicar criterios valorativos de calidad a estas prácticas artísticas individuales; si se definen todas las prácticas artísticas en relación con los mismos parámetros. Abril de 2007.

Traducido por Montserrat Roser i Puig

Notas

¹ “Fundamentos y perspectivas actuales de la investigación en educación artística” en *Investigación en educación artística*. Ed. Universidad de Granada, 2005.

² En la conferencia *Las épocas del teatro francés* (1892), pronunciada en el Théâtre de l’Odéon. El año siguiente, Brunetière, con *La ley del teatro* (1893), afirmará que una acción teatral “conducida por voluntades que, muy o poco libres, siempre sean, al menos, conscientes de sí mismas” es la ley común a todas las épocas y los géneros.

³ “El número cinco, tal y como sabéis, contiene el dos y el tres o –podríamos decir– los pares y los impares a la vez; y teniendo en cuenta que los pares se aplican a la mujer y los impares, por el hecho de ser más perfectos, se denominan machos, por eso mismo los Pitagóricos denominaron al cinco número matrimonial, y los filósofos paganos lo aplicaron a Mercurio, Dios de la ciencia, y sobre todo de la Matemática, de la Aritmética, de la Geometría y de la Música”. (*Cuatro diálogos en materia de representaciones escénicas*, 1556)

⁴ Sólo Dani Salgado, en su trabajo de doctorado *La dirección de actores según Stanislavski* (2005) se ha esmerado en demostrar que el sistema de Stanislavski es una teoría (de la dirección de actores, y no una teoría del actor) en la medida que es “un conjunto coherente e interrelacionado de ideas” aunque no estén presentadas “como una teoría (en términos científicos) porque su objetivo es, como el propio Stanislavski señala, exclusivamente práctico”. De hecho, según Salgado, el sistema contiene, implícita o explícitamente, postulados, teoremas y predicciones.

⁵ Eisner, E: “Cross-Cultural Research in Arts Education, Problems, Issues and Prospects” en *Art in education, an international perspective*. University Park, 1984.

FROM “MAKING-OF” TO EXPERIMENTAL CREATION: SOME CONSIDERATIONS ON RESEARCH IN THE PERFORMING ARTS

Jaume Melendres

Cultural Services of the Institut del Teatre

Scientific Research

A splendid legend says that Aristotle did not die from a stomach ulcer as his biographers claim, but from drowning while trying to work out the reason for the frequent changes of direction of the currents in the strip of sea separating the island of Eubea from mainland Greece. Be this true or false, Aristotle is without a doubt the perfect paradigm of the researcher in the modern sense of the word, because his work –even the most philosophical in appearance– already shows the key parameters that, from the Renaissance onwards and especially during the Enlightenment, will form the concept of research. This is a term which, together with that of investigation, experimentation and their associated verbs, draws a semantic arch around the idea of (systematic) observation and (inductive) discovery through the analysis of observed phenomena. This practice sits in total opposition to that of the alchemists', who organized their matter manipulations over the religious certainty that there existed an object (the philosopher's stone) that no one had ever seen until then and which, unfortunately, has not been identified yet.

The generalized adoption of this investigative mentality produces, as is well known, the spectacular take off of modern science, including historical, social and economic science. Its effort specially addresses the discovery of the explanatory causes of certain phenomena with the explicit desire to predict their new manifestations (in the case of seismological investigation, for instance) with minimum error margins. The main steps in scientific research involve three defining points:

- a) Observing significant facts.
- b) Constructing hypotheses which, if true, explain the facts.

- c) Deducing from these hypotheses certain consequences which can be tested through observation.

In this fashion and over the centuries, research defines itself as a systematic, organized and objective process (that is, not affected by the investigator's point of view) which measures phenomena, comparing and interpreting them and produces as a final result new knowledge which acquires the category of abstract truth (that is, general and universal, independent of the time and place where it is established). This process is often presided by the methodological principle of trial and error and, generally, by William of Ockham's proposition (known as Ockham's razor) according to which, between two explanations, the simplest is the most likely to be correct. The new knowledge thus acquired challenges and displaces previous knowledge and, therefore, is accepted by the majority of the members of the specialized scientific community and, in some cases (the laws of gravity, for instance), by the whole of the population.

This perspective has been modified since the nineteen sixties by the emergence of a new trend in thinking –named by some *neo-Romantic*– characterized by a clear lack of trust in reason and scientific logic, which claims the right to subjectivity and relativism (denying the existence of universal truths), which looks with pessimism at the possibility of progress in matters of scientific thought and grants great importance to symbols, myths and metaphorical language.

Even then, the dominant shape of scientific research continues to be that summarized by Manuel Hernández Belver¹. It has two phases: the research process itself and the organization and writing up of the findings.

1. Research process
 - 1.1. Definition of the field of research.
 - 1.2. General topic of research.
 - 1.3. General hypotheses.
 - 1.4. Global research plan.
 - 1.5. Epistemological and theoretical perspectives.
 - 1.6. Methodological perspectives.
 - 1.7. Outline of the topic; elaboration of hypothesis and objectives; selection and location of documentary sources.
 - 1.8. Design of the project (division of phases and timing).
 - 1.9. Collection of data.
 - 1.10. Study and analysis of data. Verification of the hypothesis.
2. Organization and writing up of the findings
 - 2.1. Introduction: previous issues, theoretical revision, existing work.
 - 2.2. Corpus of the project: presentation, hypothesis, development.
 - 2.3. Conclusions and bibliography.

This simple overview of scientific research is completed by the appearance of two phenomena without which understanding the situation of modern research would not be possible. Firstly, the growing collectivisation of research activity, which makes the appearance of individual figures (such as Newton, Da Vinci, Marconi or Edison) virtually impossible not only in human terms but also in terms of the material resources destined to it. Secondly, the loss of the Universities' monopoly as almost exclusive sites for research in favour of industry –pharmaceutical, arms, space, food industries and many more–.

In any event, it is in relation to these parameters (both by analogy and by differentiation) that one should place artistic research and its possible institutional support.

B. Artistic Research

If we contemplate the crystallization of research history in Performing Arts (that is, dramatic theory) it becomes obvious that it differs rather than agrees with scientific research, even though theatre often tends explicitly towards scientific fields (especially optics) with a strength not found anywhere else. 'Theatre is an optical point', emphatically affirms Hugo. 'I have extracted –says François Delsarte– the basis of a system which is like the optic field through which I examine the objects of the universe'. The stage –says Yvan Goll, an outstanding expressionist theorist– 'is nothing other than another magnifying lens'. Furthermore, with all the experiences that define themselves as 'experimental' or 'investigative', the theatre often adopts scientific jargon and procedures and organizes 'workshops', 'laboratories' and 'workrooms': in 1905, George Pierce Baker founded the 47 Workshop in Harvard, a theatre workshop where Sheldon and O'Neil amongst other dramatists, started their trajectory; Grotowski created his Teatr Laboratorium in 1965. Oskar Schlemmer –one on the greatest Bauhaus scenographers– talks about the laboratory in the strictest sense of the word: 'The laws of the theory of colour, of the changes in colour thanks to light, cannot be demonstrated anywhere better than in the physicochemical laboratory of our scene'. More recently, the Sala Beckett in Barcelona has rescued the word 'workroom', which evokes a more artisanal sense.

Despite this scientific –or scientist– valuation, if one were to search for three fundamental conditions in performing arts which coincide with those of science from the XIX century onwards –such as their capacity to predict, to formulate excluding truths (or provisionally absolute ones) and that of conceptual rigor–, it will become obvious that they are nowhere to be found, at least in a generalized way.

Indeed, drama theory has never achieved the ability of establishing a system of future vision capable of predicting: drama did not reach its maturity with Romanticism (as Victor Hugo had stated in 1827, twelve years before the

painter Paul Delaroche affirmed that painting would die before daguerreotype), neither is today's theatre necessarily naturalist (as forecast by Zola in 1881), nor has the Soviet revolution 'finished with every theatre genre that ever existed', as asserted by Vajtàngov in 1919 on the (imagined) basis that 'landowners would never return'. In this sense –that of prediction–, it is obvious that drama theory does not have a scientific base.

The scientific criterion according to which a new theory about a specific phenomenon invalidates the previous one cannot be applied to it either. Despite their efforts, drama theories not only do not defeat their rivals but almost always preserve them, even if only partially. The net result is that today the theatre and its theories closely resemble old cities: in each one of their facades of today there cohabit needs, perspectives and lights which are capable of establishing pacts against nature: new drama theories –often unwittingly– value old ones and sometimes the other way around. Ferdinand Brutière's intention at the height of positivism of trying to discover if there were 'general laws' in theatre, that is 'elastic, plastic and organic principles' that could be applied to every drama of every period, has remained a simple wish².

Finally, rigor –in the sense of solid basis for the theses of univocal connection between concepts– is almost always absent. Most often its magical beliefs overtake the most elemental logic and produce curious statements which only pretend to be scientific, like the Leone De' Sommi's praise of number five in order to justify the principle according to which a character should not appear on stage more than five times³.

To these assertions one should add that which refers to one of the conditions which are generally taken as essential in the 'academic' production of theories: their public validation by the professional community according to the criteria determined by that same community. This validation up to this moment has become extremely difficult when it comes to performing arts for an obvious reason: the 'theatre community' which is capable of agreeing on these criteria does not exist and, therefore, the function of validation is ultimately taken over by the University, which applies to it the parameters of scientific research. This circumstance gives rise to unexpected situations: for instance the Stanislavskian theory of acting (so rational and meticulous; so well-founded in the psychological knowledge of its time and doubtlessly the most scientific and influential contribution to the field of drama) is not recognized as valid neither by the whole theatre community nor, up to the moment, by the university community, thus falling into a highly annoying and inexplicable no man's land⁴.

The result of these considerations is that, undoubtedly, drama theory is a different type of theory and that research in the arts in general, including performing arts, is not on the same level as scientific research. But it is research in the full sense of the word if we adopt E.W. Eisner's view that investigation does not necessarily need to be either empirical or quantitative: 'If we consider investigation as a systematic search, accurately designed, the objective of

which is to understand how the world works, then investigation is something that goes beyond empiricism. From my point of view, the term investigation refers to intellectual activities which have as their objective that of developing concepts, models or paradigms wishing to understand and, therefore, explain how the world works.⁵

Naturally, if one takes Eisner's proposal literally, every scenic creation is theory. That is confirmed by the single origin of the words *theatre* and *theory*, both derived from the Greek *teatron*. In fact all spectacles, even the most conventional and mediocre, try to make sense of the world and of our behaviour within it. Nonetheless, precisely because it is too general a statement to determine the field of theatre research and define its own procedures, this assertion is what creates the well-established mistrust of the academic world towards artistic investigation: the result of an artistic activity – it is said – cannot be considered research in itself, even when sometimes it requires true investigation in many complex fields. To this mistrust on the part of the Academy one should add the total lack of interest displayed until today by the leisure industry due, for obvious reasons, to its lack of economic profitability.

The first step towards establishing a statute suitable for research in the scenic arts is determining with as much precision as possible its nature and separating out the various existing lines of investigation in art, which are:

- I. Works destined to establish artistic 'making of'. In this group one would find all the works of a historical nature (legitimized by the university establishment) dealing with aesthetic movements, works, life of the artists and the analysis of the processes of creation.
- II. Works on theatre and dance pedagogy, destined to systematizing consolidated teaching practices and opening up new ones.
- III. Works of adaptation of artistic practices to other fields or concepts. This would be the case of several applications of theatre and dance for therapeutic purposes.
- IV. Works destined to the application of scientific knowledge to art (Da Vinci, Goethe, Kandinsky) and to performing art in particular. This is the case of the already mentioned Stanislavski, who bases great part of his system on the work by Théodule Ribot and Ivan M. Setxenov, initiators amongst others of experimental psychology; it would also be the case, in the field of dramaturgical creation, of John B. Priestley, who writes some of his most significant works starting from the Peter Ouspensky's philosophical theories of time.
- V. Works of systematization of disperse artistic and para-artistic practices. This would be the case, for instance, of works destined to establish methods of actors' training based on archetypal dances or music.
- VI. Creative works in which creation is regarded as both a tool and a research process. This research is formally characterized by the fact that

creative actions are not only the object of creation but as a means of study in themselves and by the fact that, often, the researcher is researching himself (Grotowski, Michael Chejov, Barba).

The first two groups (I, II) are generally accepted by the university establishment in their traditional Faculties (History, History of Art, Philology, and Pedagogy). Until today, the majority of Doctoral theses on performing arts topics reside here.

Group III does not seem to have any problems of academic legitimization because of its link to Medicine.

Group IV could probably be accepted by the Universities if certain formal questions, especially those linked to the exposition of results, were to be resolved.

Groups V and VI are the ones which meet with the greatest problems of recognition, resulting from the persistence of old academic practices and the university establishments' fear of proliferation of 'easy theses' or pseudo-theses and, probably of the possibility of redistribution of resources usually destined to traditional research. On the other hand, the scarcity of works on these topics and the consequent deficit in methodological approaches as well as their apparent uselessness, make their emergence difficult, even though the majority of higher educational theatre establishments finds them indispensable in terms of their pedagogical worth as well as in terms of their contribution to the renewal of the scenic arts in general.

It is therefore necessary to make a collective effort involving as many arts-related teaching institutions as possible in order to respond to the basic questions that are posed by this type of research and that are fully described in the *Llibre blanc sobre la recerca en el camp de les arts* (*The white book on research in the field of the arts*) of the Faculty of Fine Arts of the university of Barcelona (1998): what is meant by creative artistic practice; what is the specificity of artistic knowledge as a process of investigation; do all artistic practices have the same investigation value; is it possible to apply quality value criteria to these individual artistic practices; are all artistic practices defined by the same parameters. April 2007.

Translated by Peter Roland Bush

Notes

¹ "Fundamentos y perspectivas actuales de la investigación en educación artística" in *Investigación en educación artística*, Universidad de Granada, 2005.

² In the conference *Epochs of French Théâtre* (1892), delivered at the Théâtre de l'Odéon. The following year, in his *The Law of Theatre* (1893), Brunetière stated that theatrical action 'conducted by wills that to a higher or lesser extent are aware of themselves' is the common law of all genres in all periods.

³ 'Number five, as you know, contains number two and number three or –we could also say– odds and evens at the same time; and given that evens are applied to women and odds to men because they are more perfect, Pythagoras himself called number 5 the matrimonial number and pagan philosophers applied it to Mercury, God of Science, and especially Mathematics, Arithmetic, Geometry and Music'. (*Four Dialogues on Matters of Scenic Representations*, 1556).

⁴ Only Dani Salgado, in his PhD thesis *La dirección de actores según Stanislavski* (2005) has attempted to demonstrate that Stanislavski's system is a theory (of direction of actors rather than of the actor) in that it is 'a coherent and interrelated group of ideas' even if they are presented 'as a theory' (in scientific terms) because its objective is, as Stanislavski himself claims, *exclusively* practical. In fact, according to Salgado, the system contains implicitly and explicitly postulates, theorems and predictions.

⁵ Eisner, E. 'Cross-Cultural Research in Arts Education: Problems, Issues and Prospects', in *Art in Education: an International Perspective*, University Park, 1984.

SI LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA ES LA RESPUESTA, ¿CUÁL ES LA PREGUNTA?

Algunas notas sobre una nueva tendencia en la educación artística

Marijke Hoogenboom

Amsterdam School of the Arts

Los Países Bajos siempre se han adaptado fácilmente a nuevos avances o incluso a nuevas modas, tanto en políticas culturales como educativas. Parecemos interesados en cambiar, o acaso incluso, en no establecer tradiciones si el espíritu de los tiempos así lo exige: nuevas tendencias, nuevas estructuras, nuevas ideas.

En lo que respecta específicamente a la educación artística, la academia clásica (y con ella la antigua relación entre maestro y alumno) ya había sido abandonada a finales de los setenta y reemplazada por un sistema escolar más objetivo, programas académicos transferibles y criterios de evaluación compartidos.

No obstante, al renunciar a la idea dominante de la educación artística como una *Meisterschule* incomparable, hemos abierto la academia y hemos dado paso a la posibilidad de múltiples diferencias entre programas de estudio que coexisten en un marco de referencia bien definido. Por ejemplo, en las artes escénicas, algunos movimientos claramente experimentales han tenido la oportunidad de ingresar en el sistema educativo y se han convertido en el motor de aventuras pedagógicas únicas, como la SNDO o la Mime School, las cuales existen ya como programas oficiales de Grado en la Escuela de Artes de Ámsterdam (AHK). La escena innovadora e independiente de las artes escénicas en los Países Bajos aún debe su calidad y vitalidad a estas escuelas, y a la oportunidad que ellas ofrecen de vincular radicalmente la educación y la práctica de las artes contemporáneas.

Sin duda, las fuerzas que exigen la renovación continua, o al menos la evaluación y el nuevo posicionamiento de las tendencias ya existentes, no sólo son artísticas, sino también políticas y económicas. A mediados de los noven-

ta, justo antes de que el proceso de Bolonia dejara sus huellas en la educación superior, los Países Bajos experimentaron un breve periodo en el que la exigencia de unificar los programas educativos aún no había sido institucionalizada. Quizá con el fin de prepararse para Bolonia, o acaso simplemente a raíz de algún tipo de vacilación, el gobierno holandés estaba dispuesto a apoyar algunos pocos institutos de postgrado interesados en desarrollar prácticas autónomas de educación a largo plazo, independientemente de las nuevas reglas y regulaciones, así como también de las políticas (europeas) del momento.

Tuve la fortuna de colaborar en la fundación de uno de estos institutos, el programa internacional de formación en artes escénicas DasArts¹. Para mí, DasArts es un ejemplo del uso productivo de una coyuntura política y de la resistencia a operar en reacción o anticipación frente a una moda. ¿Pero cómo?

DasArts lleva funcionando ya desde hace más de catorce años como una escuela de arte independiente y verdaderamente pionera dedicada al desarrollo de jóvenes talentos profesionales. En el marco del proceso de crear una institución a partir de la nada, DasArts ha estado siempre a la vanguardia a la hora de negarse a repetir aquello que normalmente es aceptado en las prácticas educativas. Sin un programa definitivo, sin docentes o clases, ha estado siempre obligada a descubrir una y otra vez qué puede significar “formación teatral de postgrado”. Ha sido un descubrimiento a través de la actividad, basado en el riesgo, la incertidumbre y la sorpresa. La observación de un plan establecido jamás formó parte de la estrategia del instituto. DasArts insiste constantemente sobre la urgente importancia de ir más allá de lo académico y de funcionar como un laboratorio pedagógico, dedicado no sólo a la educación del arte, sino también al arte de la educación.

No entraré a contar la historia de DasArts (no es el tema de este ensayo). Pero sí hay mucho de la mentalidad original de esta empresa que querría recordar hoy, cuando todos nosotros, académicos, educadores y políticos, nos hallamos en una nueva y creciente industria global, la creciente industria de la investigación artística².

No cabe duda de que con tantas reformas educativas a todo lo largo y ancho de la Europa continental, existe actualmente una moda de la investigación artística. De forma consistente con el proceso de Bolonia y el establecimiento de una estructura de tres ciclos (grado, máster, doctorado), la “investigación” ha sido introducida en las áreas de educación superior que solían enfocarse principalmente en la formación profesional. Se ha convertido en una labor central de las antiguas escuelas politécnicas, las *Fachhochschulen* y las universidades de ciencias aplicadas, incluyendo centros de educación superior artística. Si echamos un vistazo a las variadas oportunidades de investigación artística que han surgido en años recientes, no es un secreto que ninguna de ellas haya sido introducida o ni siquiera proyectada por los mismos artistas.

Programas clave como el Programa Noruego para Becas de Investigación Artística, el Programa para la Investigación Artística austriaco, las titulaciones suecas a nivel doctoral, las Asociaciones belgas o el esquema de lectorado holandés, son todas intervenciones puramente estatales. La cuestión que surge es si Bolonia y la introducción de la investigación son un dictado y una amenaza provenientes de fuera de las artes y la educación artística (y una copia del modelo anglosajón), o si representan más bien una oportunidad y un reto: para crear aún más diversidad en el interior de la educación superior en Europa, y lograr que los estados faciliten que los artistas con talento lleven a cabo investigaciones de alto nivel, apoyadas por los gobiernos, como lo realizan sus colegas en la academia: este es el enfoque específico de los Países Bajos, y de modo incluso más local, el enfoque de la Escuela de Artes de Ámsterdam.

En los últimos seis años en los Países Bajos hemos sido testigo de avances interesantes y controvertidos en el campo de la educación. Una serie de grupos de investigación (o “*lectorate*”, como se los conoce en holandés) están siendo fundados junto a las prácticas educativas tradicionales. El propósito explícito de estos grupos es expandir y refrescar estas prácticas educativas actuales en las escuelas de arte, a través de proyectos de investigación artística. Las iniciativas que han resultado –y en particular el trabajo realizado por mi propio grupo Art Practice and Development– de ninguna manera pretenden imitar los modelos académicos tradicionales. Más aún, una gran variedad de artistas son invitados a desarrollar a fondo sus propuestas prácticas y evaluar sus métodos individuales³.

Más allá de Bolonia, estos grupos de investigación han supuesto una respuesta a un desarrollo preocupante en las escuelas de arte y en las universidades de ciencias aplicadas, las cuales se definen a sí mismas cada vez más a partir del actual mercado laboral, y dedican demasiado de su trabajo práctico de enseñanza a la formación vocacional concreta. Por ejemplo, en el caso del teatro esto significa que los cursos de dirección escénica, actuación, danza o dramaturgia se quedan atascados en imágenes ocupacionales tradicionales y no son capaces de contribuir a los avances contemporáneos. Y ni hablar de su incapacidad para provocar formas innovadoras en el arte. La enseñanza se basa en aquellos métodos que ya han probado su valor, y que por consiguiente pertenecen al canon de conocimiento aceptado generalmente como necesario para practicar una determinada profesión o una disciplina en contextos conocidos. En el peor de los casos, las habilidades de los estudiantes son evaluadas sólo según la práctica vocacional, no según la práctica artística: una distinción menor que, en mi opinión, es de importancia fundamental en la reinterpretación de la educación superior de las artes escénicas⁴.

Esta tendencia ha sido de interés particular para el Ministerio Holandés de Educación y Ciencia, ya que ha llevado a un alejamiento alarmante del discurso académico en el interior del sistema educativo dual holandés (esto es, la

estricta separación de universidades por una parte, y escuelas de arte y universidades de ciencias aplicadas por otra); las escuelas de arte y las universidades de ciencias aplicadas quizá no podrán hacer frente a la comparación cualitativa en el interior de Europa, según los requerimientos del Tratado de Bolonia; la enseñanza financiada con fondos públicos está siendo restringida a los sistemas profesionales operantes mayoritarios, con lo que su contribución a la innovación social es insignificante.

Existía entonces el temor de una parálisis completa de la práctica educativa, de vínculos insuficientes con la escena artística contemporánea, de un aislamiento generalizado de los avances internacionales, así como de un aislamiento de una realidad social, económica y cultural sujeta a cambios dramáticos. De acuerdo con esto, el objetivo de la posterior ofensiva fue formulado de manera muy firme y se estableció como un *motor de innovación*, una dinámica mezcla de enseñanza, investigación y práctica. (Si bien me limito aquí al ámbito de las artes, esta medida se aplica por supuesto a todo el espectro de universidades de ciencias aplicadas y a las más variadas facultades de los campos de la tecnología, la economía, las ciencias de la educación, de la salud, de los medios de comunicación, etc.)⁵. Lo ideal sería que las escuelas de artes fueran objeto de un ascenso de categoría (a pesar de que no tengan el derecho de ofrecer doctorados, un privilegio reservado a las universidades), y se vieran obligadas a desarrollar una alternativa muy específica que poco a poco se está convirtiendo en un reto para la actividad académica, pues en el animado debate en torno a la investigación aplicada, práctica o artística, en los Países Bajos hemos evitado deliberadamente seguir el modelo anglosajón, prefiriendo mantener las diferencias entre los sistemas educativos y la coexistencia productiva de los distintos enfoques.

Cuando empezamos a crear grupos de investigación en la Escuela de Artes de Ámsterdam, nos estábamos planteado tres preguntas: ¿cómo nos podemos relacionar con el debate (institucional y teórico) sin ser afectados por reclamos motivados más por los cambios políticos que por los artísticos? ¿Cómo podemos aprender de las necesidades y las ambiciones de los artistas y ubicarlas en el centro mismo del escenario de investigación? ¿Cómo podemos crear estructuras de apoyo para la investigación artística que complementen las ya existentes en los campos educativo y profesional?

Temo que mi respuesta personal a este complejo reto sea más bien simple y que se origine una y otra vez en la ausencia de autoridad, o la ausencia de un enfoque de comisariado. Es un acercamiento “sin”: sin programa, sin un contenido preconcebido, sin decirle a los artistas de qué se trata, sin saber por qué, cómo y para quién. Y por ello mismo: un acercamiento que ofrece oportunidades.

Me pregunto por qué tenemos que luchar tanto para legitimar teóricamente la investigación artística, esto es, un tipo de investigación en la que la práctica artística es central para el proceso de investigación y en la que la práctica

artística es también, al menos en parte, el resultado de la investigación. Por una parte, el enfoque es sobre el tipo de investigación (y su relación con el arte), así como sobre su contenido epistemológico (y sus rasgos característicos) a la luz de los métodos de investigación existentes y ampliamente aceptados. La pregunta que surge es: ¿puede la práctica artística ser considerada investigación? ¿Y cuál es el sujeto de esta investigación, el resultado o el proceso? ¿No tiene acaso todo arte –o todo proceso creativo– un aspecto investigativo inherente? ¿Debe este proceso tener las características científicas de ser sistemático, estar integrado en un contexto, ser metodológicamente comprensible y verificable? ¿Y debe la publicación (escrita) hacerlo asequible para el público general? ¿O acaso puede esta objetivación ser reemplazada por cierta “subjetivación”, modelada por la experiencia del artista que la ha creado?

Este argumento se repite cuando surge el tema del conocimiento. De nuevo, se realiza una distinción entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, con sinónimos del conocimiento práctico como conocimiento incorporado, tácito o implícito. Un tipo de conocimiento, pues, que presupone un modo fundamentalmente diferente de comprensión. ¿Qué tipos de conocimiento y comprensión están incorporados en las obras de arte y los procesos creativos y cómo pueden éstos ser explorados y articulados en la investigación artística? ¿Significa esto que estos tipos de cognición no pueden ser comparados con otras disciplinas o complementados con otros acercamientos? Y, finalmente: ¿debe la investigación artística involucrarse en un debate sobre exclusividad (o diferencias)?⁶

El grupo de investigación Art Practice and Development se ocupa específicamente de las preguntas, los métodos y los temas con los que los artistas se acercan a nosotros cuando desean combinarlos con oportunidades de investigación. Trabajamos, por decirlo así, “de abajo a arriba” y suponemos que los artistas ya han tenido sus propios medios de producción de conocimiento, que ya se han apropiado prácticas de investigación y que no deberían someterse necesariamente a las condiciones del sistema de conocimiento del académico dirigente. Desde la primera *Bureau de Recherche* establecida por los surrealistas, hasta el *Centre International de Recherche Theatrale* (CIRT) de Peter Brook, de los *Versuche* de Brecht al *World Question Center* de James Lee Byars⁷, existe una extensa tradición de animada investigación artística que continúa hasta nuestros días; un testamento que recuerda a los artistas la necesidad de aprender más sobre su propia profesión y hacer sus descubrimientos asequibles para otros. La investigación artística tiene una historia, un presente y un futuro. Del mismo modo, como concluyera el crítico cultural Sarat Maharaj en un detallado ensayo en *Artistic Research*: “Muchos de nosotros debemos sentir que llevamos haciendo esto durante años, sin llamarlo por su nombre” (Maharaj, 2004:39).

Claramente, la investigación artística aquí se basa en la idea de que no existe una separación fundamental entre teoría y práctica en las artes. Al fin y

al cabo, no existen prácticas artísticas que no estén saturadas de experiencias, historias y creencias; y a la inversa, no hay un acceso teórico a, o una interpretación de la práctica del arte que no modele parcialmente aquella práctica. Los conceptos y las teorías, las experiencias y los distintos modos de comprensión están entrelazados con las prácticas artísticas y, en parte por este motivo, el arte siempre es discursivo. Si queremos seguir creando este tipo de especificidad, la investigación en las artes tendrá que buscar articular algo de este conocimiento incorporado a través del proceso creativo y en el objeto artístico. ¿Pero es que acaso el bailarín y coreógrafo estadounidense Steve Paxton no ha articulado ya esta tensión constante entre pensamiento consciente y movimiento sensorial?

Cuando usamos 'cuerpo /mente', simplemente intentamos solucionar el hecho de que no parece haber una palabra que contenga tanto conciencia como toda la sensación y la habilidad de moverse y crear sensación, o de moverte a ti mismo y crear sensaciones a través de la forma en la que bailas... [Entonces] la mente puede verse como parte consciente y parte física (Lycouris, 1996:91).

En el marco de los trabajos de mi propio grupo de investigación, la historia del grupo de danza-teatro Emio Greco | PC es un ejemplo interesante, ya que en los últimos años ha expandido conscientemente su enfoque más allá de la producción o la reelaboración de obras antiguas. Por una parte, el grupo ya ha contribuido significativamente a los debates públicos sobre danza contemporánea en los llamados *Dance & Discourse Salons*. Esto lo ha venido haciendo durante mucho tiempo a nivel internacional. Pero por otra parte, EG | PC ya existe desde hace más de diez años: la veterana protagonista Bertha Bermúdez ha abandonado los escenarios (aunque no al grupo) y el coreógrafo y bailarín Emio Greco no puede ya actuar en todas las piezas. El grupo debe decidir ahora mismo si desea comunicarse con una generación más joven a fin de mantener su repertorio. El mismo problema lo comparte este grupo con muchos coreógrafos y bailarines contemporáneos⁸.

Durante su residencia de artistas en la Escuela de Artes de Ámsterdam durante los años 2004 y 2005, EG | PC finalmente obtuvo la oportunidad largamente buscada de examinar el tópico de *Transfer* en un ambiente educativo. Esto incluía dar clases sobre sus propios métodos de capacitación y sobre partes de sus coreografías, así como discutir todos los asuntos relacionados con ello en tres salones consecutivos juntos a teóricos, dramaturgos, críticos y estudiantes nacionales e internacionales. Los resultados directos de esta empresa colectiva incluyen el proyecto de investigación conjunta *Inside Movement Knowledge* y la *Accademia Mobile* –el centro de entrenamiento móvil de la compañía–, que ha estado en gira desde el año 2006.

Para EG | PC, la necesidad de dar a conocer y lograr una visión explícita del propio arte está vinculada indisolublemente con el dilema de la danza como un arte efímero, la naturaleza material de la existencia humana y su desaparición continua. Como preguntara el teórico de la danza André Lepecki durante el pri-

mero de los salones: “¿Dónde se detiene la danza después de haber sido realizada? ¿Adónde se dirige la danza, y cómo es revivida en la memoria durante la escritura?” (Schijndel, 2007:11).

Si el recuerdo de la danza experimentada y la búsqueda de las huellas que ésta ha dejado deben trascender la palabra escrita, otros medios se vuelven necesarios, y la búsqueda irá más allá de la representación e incluirá el proceso artístico implicado en su creación, el cual es mucho menos visible que el resultado final. ¿Establece esto el territorio de acción para la investigación artística? ¿Incluso el territorio para los artistas afiliados a grupos de investigación de naturaleza académica?

Cuando termina la representación, todo aquello presente en el proceso de creación, toda la inversión en el proceso, así como en la post-producción, tiende a caer en el olvido. Ni los festivales ni actos teatrales hacen el esfuerzo de presentar algo más que la representación como producto actualizado. El conocimiento adquirido, las herramientas desarrolladas durante el proceso de trabajo y a través de la colaboración, todo ello se lo llevan los artistas consigo. Son raras las oportunidades en que el conocimiento de los artistas mismos, racional y metodológico así como subjetivo y experiencial, puede ser compartido con el público (Dobricic, Cvejic, 2006).

Inside Movement Knowledge es el intento de crear un sistema particular de grabación y transmisión del trabajo coreográfico de EG|PC, de salvaguardar su memoria y de entender y aprender de su vocabulario específico y de su modo de trabajo. En la primera fase, todavía durante la residencia, se realizó una película documental sobre el taller *Double Skin/Double Mind*, que ya contenía elementos importantes de la idea posterior de crear un recurso digital complejo, en la forma de una instalación interactiva, con movimientos de danza grabados, descripciones discursivas de metodología básica (de los bailarines, coreógrafos y estudiantes, todo ello reunido en un glosario), así como la compilación y la edición de muestras de años de enseñanza⁹. El proyecto interdisciplinar partía de la suposición de que la naturaleza compleja de la danza no puede ser presentada adecuadamente a través de un solo medio tecnológico. Por el contrario: todos los participantes son claramente conscientes de que un solo medio de grabación y transmisión no le puede hacer justicia a lo que su danza es de hecho.

La instalación, entonces, utiliza una variedad de medios y procesos: Bertha Bermúdez y Emio Greco han interiorizado la danza de la compañía y son las fuerzas motoras tras el proyecto; Scott deLahunta, autor y teórico de la danza, compara cuatro experimentos actuales con el objetivo de producir *objetos coreográficos* distintivos¹⁰; Frederic Bevilacqua desarrolla el *Programa de análisis de gestos*, en el instituto IRCAM en París. Marion Bastien y Elian Mirzabekiantz estudian los bien conocidos sistemas de notación de danza de Laban y Benesh; y, finalmente, Chris Ziegler, quien ya estaba involucrado en la producción del CD-ROM de Forsythe, *Improvisation Technologies* hace diez años, es

responsable de reunir todos estos acercamientos en un proceso de diseño iterativo.

A pesar de esta riqueza de investigaciones específicas que han alimentado el desarrollo de la instalación interactiva de EG|PC, aún vale la pena preguntarse en qué medida es posible transmitir “*lo que uno hace*”, las sensaciones físicas del bailarín, las notas mentales o incluso su intención. William Forsythe ha limitado las posibilidades de su propia investigación de la representación de la coreografía de su obra *One Flat Thing Reproduced*: “No intentamos recrear la experiencia de la obra o su génesis; no es etimológico, no es arqueológico, no es histórico, no es nada de eso. Es simplemente decir: vean el espacio llenarse de complejidad”¹¹.

Particularmente para la danza podemos asumir que existe alguna contradicción entre el intento de expresar procesos artísticos y la inmediatez de la representación a través de medios de documentación mecánicos. En este punto, la teórica Susan Melrose presenta la interesante propuesta de un archivo de representaciones. Un intento por reconciliar lo interior con lo exterior, lo material con lo discursivo y lo situacional con el rastro.

El tipo de archivo que Melrose propone no es un archivo que conserve algo que de lo contrario podría perderse. No es un archivo que desempeñe un papel *después* de que la obra de arte haya sido completada. Melrose sostiene que todas las obras, por el simple hecho de ser composiciones, coreografías u obras de teatro, ya contienen sus propios archivos. “Porque se trata de una organización espacio-temporal, bloqueada de algún modo, que permite la repetición y la transmisión”¹². El tiempo del archivo está presente en todas las fases del proceso artístico y, en opinión de Melrose, también es un medio que completa el círculo y genera nuevas obras de arte y nuevos procesos creativos.

Existe el tiempo anterior a la creación de la obra (cuando se piensa acerca de ella de algún modo); el tiempo de la creación; el tiempo de la finalización, y el tiempo de la *obra terminada*, cuando ha surgido, cuando ha sido identificada como tal y –por decirlo así–, *puesta en el mundo*. Y luego llega el tiempo del archivo, que tiende, explícita o implícitamente, a tematizar formalmente, da pie a la reflexión sobre el pasado y permite el efecto de desarmar y recoger las partes de nuevo (Melrose, 2006).

La segunda fase de *Inside Movement Knowledge* ha sido completada a través de la realización de una película documental y la publicación y el prototipo de la instalación interactiva¹³. En la tercera fase, que ya ha comenzado con nuevas adiciones al equipo y nuevas instituciones asociadas, el proyecto está dedicado a ofrecer la instalación como una herramienta experimental para que surjan nuevos temas de investigación (en torno a la literalidad corporal, la memoria y la tecnología) y a explorar cómo los medios de grabación y transmisión no sólo sirven para analizar y documentar obras de arte, sino que también pueden funcionar como un tipo de “retroalimentación en tiempo real” (Scott deLahunta) que fluya directamente de nuevo al proceso creativo¹⁴.

Esto significa un gran paso que dar, que sin duda representará un inmenso reto para el grupo y para la estructura de nuestra investigación, basada en la realización de actividades. La investigación artística no es una calle de una sola dirección. Si queremos tomar en serio el potencial de tales aventuras, debemos seguir expandiendo la cooperación interdisciplinar e interinstitucional entre la enseñanza, la investigación y la práctica artística. Al menos ésta es la convicción a la que hemos llegado en la Escuela de Artes de Ámsterdam.

Para concluir, quisiera hacer la petición sincera de apoyar a las crecientes iniciativas motivadas por artistas, con el fin de permitir que los artistas profesionales sigan alimentando su práctica, con el fin de impulsar a la academia a expandir sus estructuras y dar paso a más diversidad (en modos de pensar y hacer), lo cual impedirá que las escuelas de arte se tengan que adaptar a la uniformidad de la “producción de conocimiento” que el proceso de Bolonia promete.

Pero la pregunta que acaso tengamos que formularnos a nosotros mismos sea en qué medida deseamos ser modestos y resistirnos a los requerimientos que prescriben formatos y objetivos. Requerimientos que sugieren *cómo* es necesario saber. Un acercamiento más abierto a la investigación en las artes podría invertir el modo en el que la aplicación y la evaluación han empezado a funcionar. El artista no debería estar en la necesidad de legitimar su trabajo según algún procedimiento estándar o de articularse principalmente en palabras (poniendo por escrito el campo, el tema, los objetivos, el método, el proceso, los resultados y la contribución a una comunidad investigadora). Si los artistas –en cuanto estudiantes de doctorado– fueran invitados a hablar a través del medio de su elección, y a mostrarnos qué significa la investigación artística, claramente crearíamos una nueva situación para las mesas y los jurados que permitiría el surgimiento de nuevas formas de lectura, interpretación y discusión a aquellas requeridas por el texto académico. Imponer un formato o un medio a un artista implica fracasar en el reto de reconocer el potencial de su trabajo y descuidar la oportunidad de introducir más imaginación en la educación artística.

Si nuestros esfuerzos se centran en el conocimiento y la comprensión (o en *Entwicklung und Erschliessung* [desarrollo y apertura], como sostiene la iniciativa austriaca), quizá nos encontremos de repente atrapados: no existe práctica artística sin puntos ciegos. La comprensión y la transparencia total de los procesos creativos son imposibles, y probablemente ni siquiera sean deseables. ¿Qué sucedería si la investigación artística no estuviera situada en el interior del mundo del conocimiento y de la comprensión, sino de las buenas viejas tradiciones de la vanguardia, donde el artista singular va tras la inseguridad y tras el cuestionamiento continuo de sus hallazgos y su posición estética y social? ¿Y si simplemente no queremos *saber*? ¿Si la investigación artística felizmente incluyera el derecho de no saber?

Traducido por Hernán D. Caro A.

Notas

¹ De Amsterdamse School Advanced Research in Theatre and Dance Studies, fundado por Ritsaert ten Cate en 1994. Desde el 2009 DasArts es reconocido como un Máster en Teatro (MTh) internacional. www.dasarts.nl.

² Uno de los ejemplos más completas es el Programa Noruego para Becas de Investigación Artística. www.kunststipendiat.no. Pero recientemente, el Fondo Austriaco para la Ciencias también creó un nuevo Programa para la Investigación Artística. www.fwf.ac.at. Las más destacadas instituciones para la investigación artística en Flandes son el IvOK (Instituto para la Investigación Artística Práctica) en la Universidad Católica de Lovaina, y la Arts Platform en la Asociación Universitaria de Bruselas. <http://associatie.kuleuven.be/eng/ivok/index.htm>, www.vub.ac.be/english/infoabout/associatie/platform.html. El Ministerio de Educación e Investigación sueco ha introducido grados a nivel doctoral de estudios de las bellas artes y las artes aplicadas, a fin de permitir que los estudios de arte a nivel de doctorado se desarrollen en sus propios términos. www.sweden.gov.se/education. En los Países Bajos, la primera oportunidad de obtener un PhD en artes visuales es ofrecido por la Facultad de Artes de la Universidad de Leiden, en colaboración con la Academia Real de Artes en La Haya. www.phdarts.eu.

³ El grupo de trabajo *Art Practice and Development* fue fundado a finales del 2003. Opera sobre una base intra-facultades y sin límites determinados entre la escuela y el medio profesional que la rodea. Además de los proyectos de investigación individuales, lleva a cabo un programa de artistas residentes y varios proyectos conjuntos con sedes de recitales, festivales y facultades. www.lectoraten.ahk.nl

⁴ La colección de ensayos de Ute Meta Bauer sobre nuevos acercamientos artísticos a la educación superior de las artes es aún de interés actual: Ute Meta Bauer (ed.), *Current Approaches on Higher Artistic Education*, Viena, 2001.

⁵ Se puede encontrar un listado general de los grupos de investigación en las escuelas de arte y las universidades de ciencias aplicadas en los Países Bajos en: www.lectoren.nl.

⁶ Mi colega Henk Borgdorff, quien dirige el grupo de investigación Teoría del arte e investigación de la Escuela de Artes de Ámsterdam, ha ofrecido un informe bastante completo sobre el debate internacional sobre la investigación artística y el discurso meta-teórico. www.ahk.nl/lectoraten/onderzoek/debate.pdf

⁷ Como parte de un acto ya casi ritual, James Lee Byars le pregunta sin cesar a colegas artistas qué cosa se preguntan a sí mismos: "¿Qué pregunta contribuye a tu propio sentido evolutivo de conocimiento?" www.edge.org/questioncenter.html.

⁸ El acrónimo PC se refiere al director/coreógrafo Pieter C. Scholten, también un miembro fundador y, junto con Greco, director artístico del grupo desde sus inicios. El trabajo de Emio Greco|PC, su salón y la Accademia Mobile han sido documentados detalladamente: www.emiogreco.nl, www.ickamsterdam.nl.

⁹ *DoubleSkin/Double Mind*, una película documental de Maite Bermúdez, presentada por primera vez en el Festival Cinedans en Ámsterdam, julio de 2006.

¹⁰ Aparte de EG|PC, deLahunta también está trabajando en proyectos similares con Wayne McGregor, Siobhan Davies y William Forsythe. Ver: Scott deLahunta y Norah Zuniga Shaw, "Constructing Memories: Creation of the choreographic resource", en: Ric Allsopp y Scott deLahunta (ed.), *Performance Research: Digital Resources*, vol. 11, número 4, 2007.

¹¹ *Ibid.*, EL proyecto de investigación se llama "Synchronous Objects", <http://synchronousobjects.osu.edu/>.

¹² *Ibid.*

¹³ *Capturing Intention. Essays, Documentary, DVD-ROM, Interactive Installation*, Ámsterdam, 2007.

¹⁴ Para los siguientes dos años, *Inside Movement Knowledge* (IMK) ha recibido la beca especial RAAK del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. El proyecto es coordinado por el grupo de investigación Art Practice and Development, en colaboración con EG|PC, el Instituto de Arte Mediático de los Países Bajos, el Departamento de Estudios de Medios y Cultura de la Universidad de Utrecht y los departamentos de danza de la Escuela de Artes de Ámsterdam. www.insidemovementknowledge.net.

Bibliografía

Dobricic, Igor., Cvejic, Bojana (2006) «Before and After the Show: unfolding the working process: part of the cultural programme Almost Real of the Alcantara Festival», Lisbon, June. www.almostreal.org.

Lycouris, Sophie (1996) "Destabilising dancing: tensions between the theory and practice of improvisational performance", tesis doctoral, Universidad de Surrey, septiembre.

Maharaj, Sarat (2004) *Unfinishable Sketch of 'An Unknown Object in 4D': scenes of artistic research*. En: Annette W. Balkema, Henk Slager (ed.), *Artistic Research*, Ámsterdam/Nueva York.

Melrose, Susan (2006) "Transcription of a paper for the conference Performance as Knowledge", ResCen, Universidad de Middlesex, mayo. www.mdx.ac.uk/rescen/archive/PaK_may06/PaK06_transcripts4_1.html.

Schijndel, Ingrid (2007) *Dance and Discourse, Reflections from the Practice: the Salon series of Emilio Greco | PC*. En: *Company in School, Between experiment and heritage*, Ámsterdam.

IF ARTISTIC RESEARCH IS THE ANSWER, WHAT IS THE QUESTION?

Some notes on a new trend in art education

Marijke Hoogenboom

Amsterdam School of the Arts

The Netherlands have always been easy in adapting to recent developments or even trends -in cultural politics as much as in education-. We seem to be willing to change, or not even establish traditions, if the sign of the time is asking for something else: for new features, new structures, new funds.

Specifically in art education the classical academy (and with it the old master-student relationship) has already been abandoned in the late seventies and be replaced by an objectified school system, transferable curricula and shared assessment criteria.

However, by giving up the dominant idea of art education as an incomparable *Meisterschule*, we have opened up the academy and created the possibility for multiple differences between study courses that co-exist within a well-defined frame of reference. In the performing arts for example, significant experimental movements have been able to enter the educational system and have been the driving force behind unique pedagogical adventures like the *School for New Dance Developments* or the *Mime School* (both meanwhile functioning as official BA programmes at the Amsterdam School of the Arts). The innovative and independent performing arts scene in the Netherlands still owes its quality and vitality to these schools and to the opportunity they provide to radically link education and contemporary art practice.

Of course there are not only artistic, but also strong political and economic forces that are regularly calling for renewal, or at least for evaluation and repositioning of existing modes. In the mid nineties, just before the Bologna process left its marks in higher education, the Netherlands witnessed a short period, where the demand to tie up educational paths was not yet institutionalized. Probably in order to prepare for Bologna, or simply out of hesitation, the Dutch government was willing to support a few postgraduate institutes that would develop an autonomous educational practice over a longer period of time, beyond new rules and regulations and beyond fashionable (European) policies.

I was lucky enough to co-found one of these institutes, the international training programme for performing arts, DasArts¹. For me, DasArts is an example for the productive use of a political situation and the resistance to operate in reaction or anticipation of a trend. But how?

DasArts has for more than fourteen years functioned as an independent and truly pioneering art school, dedicated to the development of young professional talents. In the process of creating an institution from scratch, DasArts has moved on forward on a journey characterized by a refusal to repeat what is commonly accepted educational practice. Without a fixed curriculum, teaching staff or classes, it forced itself to discover again and again what “postgraduate theatre training” could be. A discovery made by doing, based on risk, uncertainty and surprise. Adherence to a plan was never part of the institute’s strategy. DasArts continuously has insisted upon the urgent importance of going beyond the academy, of working as a pedagogical laboratory which is not only about teaching art, but also about the art of teaching.

Without telling the story of DasArts (which is not the subject of this essay), there is much in the original mentality of the enterprise that I would like to remember today -today that we, academics, educators and policy makers, are finding ourselves in another worldwide growth industry, the growth industry of artistic research².

Undoubtedly, with the higher education reforms occurring now all over continental Europe, there is a hype about artistic research. Consistent with the Bologna process and the establishment of three-cycle structure (bachelors, masters, doctorate), “research” has been introduced into areas of higher education that used to focus mainly on professional training. It has become a central task in former polytechnics, Fachhochschulen and universities of applied sciences, including institutes of higher arts education. Looking at the many new opportunities for artistic research that have come into existence recently, it is no secret that none of them have been initiated or even been called for by artists themselves. Key programmes like the *Norwegian Research Fellowships in the Arts*, the Austrian *Program for Artistic Research*, the Swedish studies degrees at doctoral level, the Belgian *Associations*, or the Dutch *lectorate* scheme are pure state interventions. The issue is whether Bologna, and the introduction of research, is a dictate and threat coming from outside art and arts education (copying the existing Anglo-Saxon model), or whether it is a chance and a challenge: to create even more diversity within higher education in Europe and to facilitate talented artists by government, to do state-funded research at the highest level like their colleagues in the academia. So let’s take a step back from a general tendency to a more local point of view: the specific approach of the Netherlands, and even more local, the approach of the Amsterdam School of the Arts.

The last six years we have witnessed interesting and controversial developments in the educational field in the Netherlands. Alongside traditional teach-

ing practice, a series of research groups (or *lectorate* as they are known in Dutch) are being funded. The express purpose of these groups is to expand and refresh current educational practice at art schools with current artistic research projects. The resulting initiatives –and particularly the work undertaken by my own group *Art Practice and Development*– do not, in any way, aim to imitate traditional academic models. Rather, a great variety of artists are invited to further develop their practical proposals and test out their individual methods³.

Beyond Bologna, these research groups have been a response to a worrying development at art schools and universities of applied sciences, which are increasingly defining themselves according to the current labour market and dedicating too much of their application-oriented teaching to concrete vocational training. In theatre for example, this means that courses in stage direction, acting, dance or dramaturgy become stuck in traditional occupational images, barely contributing to contemporary developments, let alone provoking innovative art forms. Teaching is based on that which has already proved its value and therefore belongs to the canon of knowledge, generally accepted as necessary to practising a certain profession or discipline within familiar contexts. In the worst-case scenario, students' abilities are only judged according to vocational rather than artistic practice, a minor distinction that in my opinion is of fundamental significance in the reinterpretation of higher education in the performing arts⁴.

This trend was of particular concern to the Dutch Ministry of Education and Science because:

- It has led to an alarming move away from academic discourse within Holland's dual education system (i.e. the strict separation of universities on the one hand, and art schools and universities of applied sciences, on the other);
- Art schools and universities of applied sciences may not be able to stand up to the qualitative comparison within Europe required by the Bologna Agreement;
- Publicly funded teaching is being restricted to the predominant professional operating systems and making a negligible contribution to social innovation.

The fear was of a downright paralysis of educational practice, insufficient ties to the contemporary art scene, widespread isolation from international developments as well as alienation from a social, economic and cultural reality undergoing dramatic change.

Accordingly, the aim of the later research offensive was formulated very firmly and established as an *engine of innovation*, a dynamic mix of teaching, research and practice. (Although I restrict myself to the arts here, this measure naturally applied to the entire spectrum of universities of applied sciences and

the most varied faculties from the fields of technology, economics, education science, health, the media etc.)⁵. Ideally, art schools would be forced to undergo comprehensive upgrading (despite not having the right to award doctorates, a privilege reserved for the universities) and develop a very specific alternative which is slowly presenting a challenge to academic activity: for in the lively debate regarding applied, practice based or artistic research, in the Netherlands we have deliberately refrained from following the Anglo-Saxon model and made a conscious effort to maintain the differences between the education systems, preferring a productive coexistence of differing approaches.

When we started to create research groups at the Amsterdam School of the Arts, we were asking ourselves three main questions: How can we relate to the (institutional and theoretical) debate without getting corrupted by claims that are rather motivated by the political than by artistic developments? How can we learn from the artists' needs and ambitions and put their own sense of research centre stage? How can we create support structures for artistic research that are complementary to the existing structures in education and the professional field?

I am afraid that my personal answer to this complex challenge is rather simple and again and again originating from the absence of authority, or the absence of a curatorial approach. It is an approach "without", without programme, without preconceived content, without telling artists what it is, without knowing why, how and for whom. And then: providing the opportunity.

For the debate, I wonder, why we have to battle so hard to theoretically legitimise artistic research -research in which art practice is central to the research process, and in which art practice is also partly the outcome of the research-. On the one hand, the focus is on the type of research (and its relationship to art) as well as its knowledge content (and distinctiveness) in the light of existing and generally accepted research methods. The question is raised can artistic practice be considered research? And what is the subject of this research – the result or the process? Does not all art –or do not all creative processes– inherently have a research aspect? Must this process, for instance, have the scientific qualities of being systematic, integrated within a context, methodologically comprehensible and verifiable? And must (written) publication make it accessible to the general public? Or is this objectification replaced by a certain subjectification, shaped by the experience of the artist whose work it is?

The argument is repeated when it comes to the issue of knowledge. Again, the distinction is made between theoretical and practical knowledge, with synonyms for practical knowledge such as embodied, tacit or implicit knowledge. Knowledge, therefore, which presupposes a fundamentally different way of understanding. What kinds of knowledge and understanding are embodied in artworks and creative processes, and how can these be explored and articulated in artistic research? Does that mean that these types of cognition cannot be compared with other disciplines or supplemented with other approaches?

And last but not least: Should artistic research even get involved in a debate on exclusivity (of differences)?⁶

The research group *Art Practice and Artistic Development* is specifically concerned with the questions, methods and themes that artists approach us with if they wish to combine them with research opportunities. We work, so to say “bottom up” and assume that artists have long had their own, equivalent means of knowledge production, that they have appropriated research practices and that they should not necessarily be subjected to the conditions of the academic establishment’s knowledge system. From the first *Bureau de Recherche* set up by the Surrealists, to Peter Brook’s *Centre International de Recherche Theatrale* (CIRT), from Brecht’s *Versuchen* to James Lee Byars’ *World Question Center*⁷ there is a long tradition of lively artistic research which continues to this day, a testament to the need of artists to learn more about their own profession and to make their findings available to others. Artistic research has its own history, present and future. Correspondingly, as cultural critic Sarat Maharaj concluded in a detailed essay on *Artistic Research*: “Most of us must feel we have been doing it for years, without quite calling it like that...” (Maharaj, 2004:39).

Obviously artistic research here is based on an understanding that no fundamental separation exists between theory and practice in the arts. After all, there are no art practices that are not saturated with experiences, histories and beliefs; and conversely there is no theoretical access to, or interpretation of, art practice that does not partially shape that practice into what it is. Concepts and theories, experiences and understandings are interwoven with art practices and, partly for that reason, art is always discursive. Research in the arts might, if we want to continue to create that specificity at all, seek to articulate some of this embodied knowledge throughout the creative process and in the art object. But has not the American dancer and choreographer Steve Paxton articulated this constant tension between conscious thought and sensory movement already?

When we use body/mind we are just trying to deal with the fact that there seems not to be a word which contains both consciousness and all of sensation and the ability to move and create sensation or to move yourself and create sensations by the way you are dancing ... [Then] the mind can be seen as being partly consciousness and partly physical (Lycouris, 1996:91).

Within the works of my own research group, the story of the dance theatre ensemble Emio Greco|PC is an interesting example, as over the last few years it has consciously expanded its focus beyond the production or reworking of old plays. The ensemble has, on the one hand, already significantly contributed to public debates about contemporary dance in its so-called *Dance & Discourse Salons*. It has done so for a long time and on an international basis. But on the other hand, EG|PC has already been around for more than ten years: veteran protagonist Bertha Bermudez has left the stage (but not the ensemble), and

the choreographer and dancer Emio Greco is no longer able to perform in all the plays. The group now has to decide whether and in what way it can communicate to a younger generation and how it can maintain its repertoire. This is a problem the group shares with many contemporary choreographers and dancers⁸.

As artists-in-residence at the Amsterdam School of the Arts in 2004-05, EG|PC finally got the long sought after opportunity to examine the topic of *Transfer* in an educational environment. This involved teaching their own methods of training and parts of their choreographies as well as discussing all the issues bound up with the subject in three consecutive salons with national and international theorists, dramaturges, critics and students. Direct results of this collective undertaking include the collaborative research project *Inside Movement Knowledge*, and the *Accademia Mobile* –the company's mobile training centre– which has been on tour since 2006.

For EG|PC, the question of imparting and the need to gain an explicit view of one's own art is indissolubly bound up with the dilemma of dance as an ephemeral art, the material nature of human existence and its continual disappearance. As dance theorist André Lepecki asked in the very first salon: "Where does dance come to rest after it has been done? Where does dance move to and how is it revived in the memory during writing?" (Schijndel, 2007:11).

If the memory of and the search for the traces left by experienced dance are to go beyond the written word, other media become necessary and the search will go beyond the actual performance to include the artistic process involved in its creation, which is even less visible than the final product. Does this mark the territory for artistic research? And even the territory for artists affiliated with academy-bound research groups?

Once the performance is over, all that is at stake in the process of making, all investment in the process as well as the post-production life of the work, tends to fall into oblivion. Neither festivals nor theatre venues make the effort of presenting the work besides the performance as its actualized product. The knowledge acquired, the tools developed in the working process and in collaboration, artists carry on with themselves. Rare are the opportunities where the knowledge of the artists themselves, rational and methodological as well as subjective and experiential, can be shared with a wider public (Dobricic, Cvejic, 2006).

Inside Movement Knowledge is an attempt to create a particular system of recording and transmitting the choreographic work of EG|PC, to safeguard its memory and understand and learn from its specific vocabulary and way of working. In the first phase, still during the residency, a documentary film was made about the systematically developed *Double Skin/Double Mind* workshop, which already contained significant elements of the later idea to create a complex digital resource in the form of an interactive installation, such as filmed dance movements, discursive descriptions of basic methodology (of dancers, choreographers and students, which are gathered in a glossary), as well as the

edited and compiled presentation of years of teaching⁹. The interdisciplinary project team departed from the assumption that the complex nature of dance cannot be adequately represented with a single technology. On the contrary: all participants are acutely aware that no single means of recording and transmitting can do justice to what *their* dance actually is.

The installation therefore uses a variety of media and processes: Bertha Bermudez and Emio Greco have internalised the dance of the company and are the driving forces behind the project; Scott deLahunta, author and dance theorist is comparing four current experiments with the aim of producing distinctive *choreographic objects*¹⁰; Frederic Bevilacqua is developing the *Gesture Analysis Program* at the Paris IRCAM Institute. Marion Bastien and Elian Mirzabekiantz are studying the well-known dance notation systems of Laban and Benesh; and finally Chris Ziegler, who was already involved in the production of Forsythe's CD-Rom *Improvisation Technologies* ten years ago, is responsible for bringing together all these different approaches in an iterative media design process.

Despite this wealth of subjects-specific research that has nurtured the development of the interactive installation of EG|PC, it is still worth questioning the extent to which *that what one does*, the physical sensations of the dancer, the mental notes or even the intention can actually be conveyed. William Forsythe has for his own research to represent the choreography of his piece *One Flat Thing Reproduced* limited the possibilities: "We are *not* trying to recreate the experience of the piece, or the genesis of the piece, it's not etymological, it's not archaeological, it's not historical, it's not any of that. It's simply about saying: watch space become occupied with complexity"¹¹.

Particularly in dance we might assume there to be some contradiction in attempting to express artistic processes and the immediacy of performance through mechanical means of documentation. On this point, the theorist Susan Melrose puts forward an interesting proposal for a performance archive. An attempt to reconcile the inside with the outside, the material with the discursive and the situational with the trace.

The kind of archive Melrose is proposing is not an archive that conserves something that would otherwise be lost. It is not an archive that comes *after* the artwork itself has been completed. Melrose claims that all works, simply because they are compositions, choreographies or plays, already contain their own archives. "Because it is a spatio-temporal-organization, blocked in some sense, to permit repetition and transmission"¹². The time of the archive is present at all stages of the artistic process, and, in the opinion of Melrose, is also the medium that completes the circle and generates new artworks and new creative processes.

There is the time before making the work (when it is thought about, in some manner or another); the time of making itself; the time of finishing, and the time of the *finished work*, when it has emerged, and been identified as such, and – so to speak – put *out there*. And

then comes the time of the archive, which tends, explicitly or implicitly, formally to thematise and allow reflection on time past and allow that effect of breaking and picking up again (Melrose, 2006)

The second phase of *Inside Movement Knowledge* is completed with the making of the documentary film, a publication and the prototype of the interactive installation¹³. In the third phase, which has already begun with new additions to the team and new institutional partners, the project is devoted to offer the installation as an experimental tool to trigger new research issues (around corporal literacy, memory and technology) and to explore how means of recording and transmitting not only serve to analyse and document works of art, but can also function as a type of “real-time feedback” (Scott deLahunta) and flow directly into the creative process again¹⁴.

All this is a big step to take and will undoubtedly present a great challenge to the ensemble and the event-structure of our investigation. Artistic research is not a one-way street. If we want to take the potential of such ventures seriously, we have to continue expanding interdisciplinary and cross-institutional cooperation between teaching, research and artistic practice. Here at the Amsterdam School of the Arts, that at least is the belief we have come to.

To conclude, I would like to make a heartfelt plea to embrace the growing opportunities for artist-driven research initiatives in order to allow professional artists to keep nurturing their practice, to challenge the academy to expand its structures and to finally create more diversity (in modes of thinking and doing) that will prevent art schools from adapting to the uniformity of ‘knowledge production’, the Bologna process is promising.

But the question we might need to ask ourselves is to what extent are we willing to be modest and to resist requirements that prescribe formats and aims. Requirements that suggest *how* one needs to know. A more open approach to research in the arts could reverse the way in which application and assessment has started to function. Not the artist should be in the position to legitimise his work according to a standardized procedure or to articulate himself primarily in words (verbalising field, subject, objectives, method, process, outcomes and contribution to a research community). If artists –as doctoral students or fellows– would deliberately be invited to speak in the medium of their choice and to show us what artistic research could be, we would obviously create a new situation for the panels and juries to invent other ways of reading, interpretation, and discussion than those required by an academic text. To impose a format or a medium on the artist is to fail to recognize the potentiality of his work and to neglect the chance for more imagination in art education.

If our efforts are focussed on knowledge and understanding (or on *Entwicklung und Erschliessung* as the Austrian initiative claims) we might be trapped: there is no art practice without blind spots. Total insight and transparency of creative processes is impossible and probably not even desirable. What if artistic research is not situated within the world of knowledge and

understanding, but within good old avantgarde-traditions, where the singular artist seeks for insecurity and for an ongoing questioning of his findings and his aesthetic and social position? What if we don't want to know? If artistic research would happily include the right not to know.

Notes

¹ De Amsterdamse School Advanced Research in Theatre and Dance Studies, founded by Ritsaert ten Cate in 1994. Since 2009 DasArts is acknowledged as an international Master of Theatre (MTh). www.dasarts.nl.

² One of the most comprehensive examples is the Norwegian Programme for Research Fellowships in the Arts. www.kunststipendiat.no But recently also the Austrian Science Fund has created a new Program for Artistic Research. www.fwf.ac.at The most prominent institutions for artistic research in Flanders are the IvOK (Institute for Practice Based Research in the Arts) at the K.U. Leuven and the Arts Platform at the Universitaire Associatie Brussel (University Association of Brussels). <http://associatie.kuleuven.be/eng/ivok/index.htm>, www.vub.ac.be/english/infoabout/associatie/platform.html The Swedish Ministry of Education and Research has introduced fine and applied arts studies degrees at doctoral level to enable doctoral arts studies to develop on their own terms. www.sweden.gov.se/education In the Netherlands the first opportunity to obtain a PhD in visual arts is provided by the Faculty for the Arts at the University of Leiden, in collaboration with the Royal Academy for the Arts, The Hague. www.phdarts.eu.

³ The research group *Art Practice and Development* was founded at the end of 2003. It operates on an inter-faculty basis, and with no fixed boundary between the school and its professional environment. Besides individual research projects, it has an artist-in-residence programme and a great many joint projects with venues, festivals and faculties. www.lectoraten.ahk.nl.

⁴ Ute Meta Bauer's collection of essays on new artistic approaches to higher artistic education is still very topical: Ute Meta Bauer (ed.), *Current Approaches on Higher Artistic Education*, Vienna 2001.

⁵ For a complete overview of research groups at art schools and universities of applied sciences in the Netherlands see www.lectoren.nl.

⁶ My colleague Henk Borgdorff, who leads the research group *Art Theory and Research* at the Amsterdam School of the Arts, has provided a very comprehensive account of the international debate on artistic research and the meta-theoretical discourse. www.ahk.nl/lectoraten/onderzoek/debate.pdf.

⁷ As part of a ritual performance James Lee Byars incessantly asks fellow artists what question they ask themselves: "What question contributes to your own evolving sense of knowledge?" www.edge.org/questioncenter.html.

⁸ The acronym PC stands for the director/choreographer Pieter C. Scholten, also a founding member and, along with Greco, artistic director of the ensemble right from the start. The work of Emilio Greco|PC, their salons and the Accademia Mobile are fully documented on: www.emiogreco.nl, www.ickamsterdam.nl.

⁹ *DoubleSkin/Double Mind*, a documentary film by Maite Bermudez, premiered at the Cinedans Festival in Amsterdam, July 2006.

¹⁰ Alongside EG|PC deLahunta is also working on comparable projects with Wayne McGregor, Siobhan Davies and William Forsythe, see: Scott deLahunta and Norah Zuniga Shaw, Cons-

tructing Memories: Creation of the choreographic resource. In: Ric Allsopp and Scott deLahunta (ed.), *Performance Research: Digital Resources*, Vol. 11, No 4. 2007.

¹¹ Ibid. The research project is called *Synchronous Objects*, <http://synchronousobjects.osu.edu/>.

¹² Susan Melrose, Transcription of a paper for the conference *Performance as Knowledge*, ResCen, Middlesex University, May 2006. www.mdx.ac.uk/rescen/archive/PaK_may06/PaK06_transcripts4_1.html.

¹³ *Capturing Intention*. Essays, documentary, DVD-ROM, interactive Installation, Amsterdam 2007.

¹⁴ For the next two years *Inside Movement Knowledge* (IMK) has received the special RAAK funding by the Ministry of Education, Culture and Science. It is coordinated by the research group Art Practice & Development in collaboration with EG|PC, Netherlands Media Art Institute, Department of Media and Culture Studies University of Utrecht, and the Dance Departments of the Amsterdam School of the Arts. www.insidemovementknowledge.net.

Bibliography

Dobricic, Igor., Cvejic, Bojana (2006) *Before and After the Show: unfolding the working process: part of the cultural programme Almost Real of the Alcantara Festival*, Lisbon, June. www.almostreal.org.

Lycouris, Sophie (1996) "Destabilising dancing: tensions between the theory and practice of improvisational performance", doctoral thesis, University of Surrey, September.

Maharaj, , Sarat (2004) *Unfinishable Sketch of 'An Unknown Object in 4D': scenes of artistic research*. En: Annette W. Balkema, Henk Slager (ed.), *Artistic Research*, Amsterdam/New York.

Melrose, Susan (2006) "Transcription of a paper for the conference *Performance as Knowledge*", ResCen, Middlesex University, May. www.mdx.ac.uk/rescen/archive/PaK_may06/PaK06_transcripts4_1.html.

Schijndel, Ingrid (2007) *Dance and Discourse, Reflections from the Practice: the Salon series of Emilio Greco* | PC. En: *Company in School, Between experiment and heritage*, Amsterdam.

EL PERFIL INVESTIGADOR-CREADOR EN LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN ARTES ESCÉNICAS

Victoria Pérez Royo

Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder)

En los últimos diez años se ha producido un cambio de paradigma en la educación en artes escénicas definido por un giro hacia el perfil investigador-creador y que es especialmente patente en los programas de posgrado.

Se podrían considerar dos modelos previos de educación en artes escénicas como los dos polos de una oposición (Smith-Autard, 2002: 3-27). Por un lado se encuentra el modelo educativo: la formación artística se comprendía sobre todo como un proceso de transformación y crecimiento espiritual global del alumno; heredado de la filosofía y los principios que dirigían la danza moderna, la educación estaba basada en un énfasis igual en el cultivo de las dimensiones físicas, emocionales y sociales de la personalidad. El proceso de aprendizaje debía tener sentido en sí mismo y no estar orientado a la consecución de ningún tipo de fin más allá; se trataba de formar una personalidad que, como consecuencia, conllevaría resultados necesariamente positivos en la práctica artística. Frente a éste se sitúa el modelo profesional que todavía se encuentra en las academias de arte: consiste en producir actores y bailarines profesionales de gran capacidad. Frente al proceso, el énfasis se coloca en el resultado, en la creación de productos definidos teatralmente listos para presentación al público. El bailarín o actor es un profesional con un alto nivel de pericia en su campo, un especialista virtuoso en su área. Smith Autard plantea que estos dos modelos suponen los pasos previos en un desarrollo cronológico (el primero abarca los años cuarenta hasta los setenta del siglo XX, mientras que el segundo predomina en los ochenta) y dialéctico según el cual en la actualidad una síntesis de ambos define el paradigma educativo: el modelo medio, consistente en integración de las virtudes de los dos previos y que, desde su punto de vista, inaugura un estadio nuevo de la educación.

El cambio de paradigma de educación artística que hemos observado durante la elaboración de este informe en efecto muestra la pervivencia de

algunos elementos de estos dos sistemas, pero en ningún caso se resuelve en una integración de algunas de sus características. Se trata de una transformación cualitativa definida por una orientación hacia la investigación, un énfasis en la producción de conocimiento y en la integración de teoría y práctica.

Efectivamente, en el modelo investigador-creador se observa un mayor énfasis en el proceso que en el resultado; no se trata del proceso espiritual o emocional del estudiante, sino sobre todo de un camino en el que se genera conocimiento nuevo. No obstante, acabar con la imposición de una serie de técnicas y conocimientos que el estudiante debe aprender según una estructura predefinida no significa abandonarse a su intuición y creatividad espontáneas. En lugar de ello, el nuevo paradigma se basa en la exploración de terrenos desconocidos que no están predeterminados y en la adquisición de conocimiento de forma autónoma, pero en diálogo constante con compañeros, tutores y consejeros que aseguran una investigación meditada y consciente.

El conocimiento entonces no se concibe como un recorrido concreto y conocido de antemano que el alumno sigue y que otros han explorado antes que él; se entiende más bien como un campo heterogéneo en el que el estudiante avanza creando un camino individual en el que adquiere un conocimiento que no se le aplica desde fuera, sino que él incorpora de forma activa. En lugar de transmisión, se habla en términos de producción de conocimiento. Como consecuencia, en este paradigma se le concede especial relevancia a las tecnologías de autoaprendizaje y a la integración de teoría y práctica con especial énfasis en una práctica reflexiva. El estudiante se halla entre las esferas de la crítica y la creación.

Perfil investigador-creador en programas de máster

La tendencia expuesta se encuentra en mayor o menor grado en los planes de estudio de los programas de posgrado en artes escénicas que han sido estudiados para realizar este informe. Naturalmente estas actualizaciones tomarán una forma u otra en función de los condicionamientos que sus respectivos contextos determinen¹. A continuación se desglosan una serie de características comunes a estos estudios que ofrecen un primer acercamiento al paradigma investigador-creador.

1. Criterios de selección

Entre los criterios de selección de candidatos para el acceso a los estudios sólo una minoría de centros hace referencia al talento artístico, lo que evidencia que la presunción del artista nacido genio, de una capacidad artística innata en el individuo, se abandona. En su lugar como criterio fundamental y prácticamente omnipresente se hace referencia a la capacidad de reflexionar y contextualizar el propio trabajo artístico o el de otros, lo cual permitirá la emergencia de una investigación artística de interés para la comunidad.

Dentro de los estudios específicamente dedicados a la danza desaparece la selección de cuerpos bien proporcionados y flexibles, requisitos todos ellos que permitían que el movimiento del bailarín fuera satisfactorio en un nivel mecánico. En lugar de aptitudes físicas el criterio relevante es, una vez más, la capacidad de articulación de la propia praxis.

2. Objetivos profesionales

Existe una diferencia obvia entre los posgrados que han surgido en la universidad y que tienen un perfil más teórico y aquéllos más orientados a la práctica. En los programas universitarios, que suelen dirigirse más hacia la formación de investigadores que puedan continuar trabajando en el marco de la academia, aparece la referencia a una serie de formas mixtas de praxis y teoría en el ejercicio profesional, así como también a diferentes profesiones en colaboración con creadores.

En los objetivos profesionales de los programas prácticos sigue encontrándose la formación de actores y bailarines; la diferencia que el paradigma investigador-creador ofrece reside en que al lado de ellos han aparecido una serie de figuras que están asumiendo mayor relevancia: en lugar de bailarines, se hace más hincapié en la formación de coreógrafos; por otro lado, la profesión de actor se ha visto desplazada por la de creador escénico autónomo, con capacidad para desarrollar una investigación artística de forma independiente. Asimismo ha aparecido una serie de figuras híbridas situadas en el territorio de integración de la actividad artística y la reflexión sobre ella, como la del dramaturgo.

Por otro lado, más que una formación profesional, existe una serie de programas que se conciben no ya como una educación, sino como un momento de reflexión y revisión de la propia praxis en una carrera ya establecida; en ellos el creador se puede dedicar a la exploración de las cuestiones artísticas que le preocupan durante un plazo de tiempo superior al que suele favorecer el sistema de residencias y sin la presión de producción que domina en el contexto del mercado.

3. Currículum académico

3.1. Trayectoria individual

La característica más evidente de este cambio de paradigma educativo se aprecia en la importancia curricular concedida a la trayectoria individual. En función del tipo de programa (más orientado a la práctica o más académico) la investigación autónoma asumirá más o menos carga de créditos, habiendo llegado en algunos casos a ocupar la totalidad de ellos. Más que el aprendizaje de contenidos decididos de antemano y que se transmiten de forma unidireccional a una comunidad de estudiantes, lo fundamental es la exploración indi-

vidual de un tema. A menudo al comienzo de estos programas el estudiante presenta un proyecto de investigación que desarrollará a lo largo del máster.

De forma complementaria, y con el objetivo de garantizar una investigación profunda y de calidad, se le otorga una gran relevancia al diálogo. Para asegurar que este proceso no es sólo el resultado de la inspiración individual, el trabajo se problematiza constantemente mediante el diálogo y la discusión. Esto genera una serie de transformaciones en el currículum y en las figuras de profesor y alumno.

La primera de ellas es la nueva relevancia que adquiere el tutor. Si bien esta figura siempre ha existido, en algunos casos ha terminado por desplazar a la figura del profesor. En lugar de una figura autoritaria y modélica que prescribe los campos de conocimiento y la forma de acceder a ellos, el profesor se convierte en un tutor o consejero; su nuevo papel no consiste tanto en transmitir al estudiante una serie de conocimientos, sino sobre todo en una orientación del trabajo autónomo del alumno. Ello no quiere decir que pierda relevancia, sino que su tarea se desplaza a otro ámbito. De hecho, a las actividades tutoriales se les asigna una cantidad de créditos considerable en todos los programas en los que la trayectoria individual asume un peso importante. Dado que las áreas en las que se inscriben las actividades de los alumnos son necesariamente muy variadas, es necesario asimismo contar con el asesoramiento de tutores externos al centro, con profesionales y expertos que estén en condiciones de comprender la investigación original del estudiante y acompañarlo en su trayectoria. En varios de los programas que se organizan en torno a la investigación del alumno, es éste quien puede como norma general elegir los tutores que le parezcan adecuados.

Naturalmente estas transformaciones revierten asimismo en una modificación del rol del alumno. Se trata de un individuo responsable que crea y sigue un camino de investigación propio y que está en relaciones de intercambio continuo con otros. Este cambio se ve especialmente reflejado en la terminología que se ha desarrollado en distintos programas para hacer explícito su nuevo enfoque: unos han optado por participante (de manera que no se distingue jerárquicamente entre participantes-profesores o participantes-alumnos), mientras que otros se han decidido por estudiante-creador. Por otro lado, el estudiante se convierte en asesor y crítico del trabajo de los otros mediante una implicación en la reflexión sobre la actividad investigadora de sus compañeros. En este plano la crítica y la creación están íntimamente ligados en las colaboraciones entre compañeros: la validez de sus prácticas se negocia en común.

No obstante, existe un problema vinculado a esta práctica educativa anti-jerárquica, para el cual los diferentes programas de posgrado han ido encontrado soluciones: el propio marco de libertad que posibilita una práctica responsable permite asimismo que el participante decida no cuestionar su práctica ni pasar por un proceso de aprendizaje, se determine a no problematizar

su actividad ni a interrogar los límites de ésta. Las estrategias para evitar este posible conflicto han sido dos fundamentalmente: introducir como uno de los criterios de selección la voluntad de cuestionamiento de su praxis, la necesidad de reorientar la praxis artística o el interés en la exploración de nuevos estadios en el propio trabajo. Por otro lado, una práctica responsable se asegura por medio de la discusión, justificación y legitimación de las propias decisiones en el curso de la investigación y que puede asumir múltiples formas.

3.2. Práctica dialogal

El debate y el diálogo en este marco son esenciales; por un lado para asegurarse una responsabilidad sobre el propio trabajo en un marco de libertad y por otro lado para integrar una dimensión reflexiva y metapráctica en la propia actividad artística, lo cual constituye un aspecto fundamental del paradigma investigador-creador.

La investigación artística no se concibe según el modelo ya caducado de genio creador que sólo a partir de la soledad de su estudio y de su talento e inspiración es capaz de generar obras maestras; se concibe como un proceso de intercambio y colaboración de trabajo en grupo, en diálogo con otros, no sólo con el público, sino también y sobre todo inmerso en una comunidad de investigación en la que el creador está en condiciones de cuestionar y contextualizar su práctica. La relevancia de discusión y el debate para el paradigma del investigador-creador se evidencia en la multiplicidad de formas en las que se ha integrado en los estudios de posgrado:

- a) Tutorías. En las tutorías mencionadas anteriormente, a las que se les asigna una carga importante de créditos y que contribuyen a la orientación constante de la investigación tiene lugar un diálogo constante entre mentor y estudiante.
- b) Seminarios. El formato de clases teóricas de lección magistral, en la que la transmisión de conocimiento es unidireccional, se sustituye por el seminario; en este caso el profesor propone un tema en torno al cual se genera un intercambio en múltiples direcciones no establecidas previamente. En muchos casos los seminarios carecen de un tema prescrito de antemano, de manera que se basan exclusivamente en la presentación de los procesos de investigación (sean teóricos, prácticos o una mezcla de ambos) y en la subsiguiente discusión en grupo acerca de ellos. En este caso el seminario se ha convertido asimismo en la herramienta fundamental para la integración entre teoría y práctica en el marco del análisis y enjuiciamiento del trabajo individual, otra de las claves que definen el paradigma del investigador-creador. Este trabajo de reflexión sobre la propia práctica permite también superar la subjetividad asociada al artista; como señala Fabius, la posibilidad de conocer el trabajo de investigación desde dentro, en proceso, de adentrarse en

las decisiones y en las razones que las motivaron, le permite a los participantes (profesores y estudiantes) superar una estética que en algunos casos podría limitar la lectura de los procesos expuestos.

- c) **Estudiante-mentor.** En esta situación en la que el estudiante es participante en un proceso de aprendizaje comunitario con iguales derechos y responsabilidades, el alumno asume una responsabilidad de orientador, tutor y crítico del trabajo de sus compañeros. Con esta actividad se refuerzan los parámetros de educación y aprendizaje que más interesan a los programas del nuevo paradigma: integración de teoría y praxis; ausencia de verdades absolutas, que se ven desplazadas por una gestión comunal de los principios para entender, ver, juzgar y crear; debate democrático; oferta de información que el individuo reorganiza de acuerdo con sus criterios de investigación. Esta figura de estudiante-mentor aparece en varios contextos: en seminarios, en las charlas de crítica después de las presentaciones del trabajo en el teatro o en las diferentes formas de colaboración entre estudiantes. En este último caso a veces para la evaluación los alumnos deben entregar, junto con los trabajos a lo largo del curso, las críticas y comentarios escritos en los que han analizado las obras de otros compañeros.
- d) **Encuentros caóticos.** Otro de los formatos dialogales consiste en sumergir al estudiante en una comunidad científica y artística no jerárquica donde bombardearlo con informaciones, redes y contactos. Se trata de introducirlo en una comunidad de distintos artistas, creadores y teóricos de diversos contextos y con diferentes formaciones que ofrecen una variedad de aproximaciones al tema concreto del curso. Los contactos no están programados, ni pedagógica ni formalmente decididos de antemano, sino que se deja al estudiante que desarrolle sus propios métodos para abrirse camino entre esa comunidad de personas y las informaciones que proveen. El objetivo de esta estrategia que se ha desplegado en varios programas casi siempre al principio del máster o al comienzo de cada año o semestre es facilitar desde un principio el cuestionamiento de la propia práctica y la apertura hacia otras posibilidades, provocar un efecto de choque que contribuye considerablemente a abrir el espectro de parámetros y criterios personales. Estos encuentros en ocasiones han provocado un efecto de desorientación en los estudiantes; para evitar este problema a menudo se ha optado por comenzar con un proceso de autodiagnóstico del propio trabajo del alumno para posibilitarle establecer una posición clara desde la cual pueda tender puentes hacia las nuevas fuentes de información.
- e) **Reunión plenaria.** Por último se favorece un diálogo en otros niveles que van más allá de la orientación y de la contextualización y crítica del trabajo de los estudiantes, que se centra en una autogestión y revisión del propio programa de posgrado. En gran parte de los posgrados estudia-

dos se ofrecen diferentes marcos en los que el propio estudiante, en diálogo democrático con todos los implicados en el programa (profesorado, personal organizativo y administrativo) deciden en común la organización futura inmediata del programa, lo que permite localizar y solventar con rapidez posibles problemas.

3.3. Asignaturas

Como se ha indicado, la elaboración de una trayectoria propia es esencial en el nuevo paradigma. En lugar de ofrecer al estudiante un camino estandarizado para todos los estudiantes, se le ofrece la posibilidad de que diseñe él mismo su camino, de acuerdo con sus intereses particulares de investigación. Esta tendencia se ha actualizado de diversas formas: en algunos casos, especialmente en los programas más orientados a la práctica y menos sujetos a la regulación académica, el currículum se articula en torno a esta investigación; los estudiantes deciden a los profesores y artistas que quieren invitar para que dirijan talleres o seminarios. Esto implica que en lugar de un repertorio de asignaturas que todos los estudiantes deben cursar y aprobar, aparece un sistema que se reinventa cada semestre, que se adapta a las necesidades concretas de cada investigación singular, creado a partir de y en torno a cada trabajo personal. En este caso, los participantes no son individuos intercambiables dentro de una estructura predefinida, sino agentes que configuran el programa en el que están involucrados. Esta decisión no carece de inconvenientes: la más común radica en la dificultad de encontrar un consenso entre los alumnos en cuanto a las clases, seminarios o laboratorios en los que les interesaría participar. Para evitar esta situación se han planteado una serie de medidas: por un lado, diversificar y ampliar la oferta docente; por ejemplo, por medio de la división de estudiantes en pequeños grupos, de forma que el consenso se alcance con más facilidad; por otro lado y de forma complementaria, se reduce el número de actividades obligatorias, de manera que los estudiantes participen solamente en aquellas asignaturas que se corresponden con su formación e intereses. En los centros en los que se ofrece una oferta docente predeterminada se ha optado por ofrecer un amplio abanico de asignaturas optativas y de libre elección que se pueden cursar en los departamentos, facultades y centros con los que se tengan convenios, con el objetivo de posibilitar el diseño de una trayectoria adecuada a las necesidades individuales.

Dentro de las asignaturas ofertadas es posible reconocer una serie de similitudes entre los distintos programas:

a) Orientación metodológica e iniciación a la investigación

La totalidad de los programas conceden relevancia a aquellas actividades destinadas a facilitar al estudiante las herramientas metodológicas necesarias para dirigir su investigación. Las asignaturas con este propósito suelen tener lugar al comienzo del programa o de las diversas unidades de aprendizaje.

Están orientadas principalmente a la investigación de fórmulas que puedan vincular productivamente la actividad práctica con la parte teórica que suele ir acompañándola, a la búsqueda de materiales y fuentes, así como a familiarizar al estudiante con las peculiaridades de la presentación de trabajos escritos académicos.

b) Técnica

Las clases de técnica en los programas de posgrado son prácticamente inexistentes, siendo más habituales, en cambio, en los niveles de grado. En muchos casos, si el estudiante considera que puede necesitarlas y el programa se organiza en una institución que ofrece ambos niveles, tiene la oportunidad de asistir a ellas en los cursos inferiores. Cuando efectivamente las clases de técnica aparecen en los programas de posgrado se trata bien de clases individuales y orientadas al manejo de una técnica (por ejemplo vídeo). Por otro lado, si el curso trata una disciplina de movimiento, las tareas rara vez consisten en reconstruir y reproducir con fidelidad y por medio de la copia los modelos que presenta el profesor, sino sobre todo de entender los parámetros y fundamentos sobre los que la disciplina está construida, de cuestionarlos y experimentar con ellos. De hecho, más que a técnicas se suele recurrir a métodos que favorecen el desarrollo de una conciencia física elevada y al trabajo con principios de movimiento como Body Mind Centering. De este modo se fomenta la aproximación investigadora del estudiante a los materiales que conoce, a la vez que se motiva la conciencia crítica y reflexiva en cada situación de aprendizaje que ofrecen los programas educativos.

c) Asignaturas estrictamente teóricas

Los formatos de estas clases varían entre lección magistral y seminario, siendo éste el más común: consiste en un trabajo comunitario en torno al tema propuesto por el profesor; el sistema suele basarse en la investigación individual de uno de los aspectos relacionados con el tema propuesto, la presentación en clase y la discusión posterior en grupo. Los temas más comunes son historia y teoría de las artes escénicas (teatro, danza, performance, estética, arte contemporáneo y estudios culturales); estos conocimientos deben facilitar la localización de la práctica del estudiante dentro de una serie de contextos: histórico, de las prácticas contemporáneas, en relación con la cultura y la sociedad en la que se produce.

3.4. Integración de teoría y práctica

La integración entre práctica y teoría es uno de los aspectos fundamentales de este paradigma, presente de múltiples formas y en niveles muy distintos en los programas analizados.

a) Dentro de las clases mismas y favorecida por medio de formatos híbridos. Especialmente en los cursos de desarrollo de proyectos se fomenta la inte-

gración de las aproximaciones teórica y práctica al objeto de investigación. El curso comienza abordando cierto tema a partir de lecturas y debates para paulatinamente ir integrando presentaciones de los alumnos que se enjuiciarán y examinarán de acuerdo con los conocimientos teóricos tratados al comienzo y en el marco de continuas discusiones.

b) Trabajo de análisis. El análisis de las piezas en las clases se trata conscientemente como ciencias aplicadas del teatro o de la danza: mediante esta actividad se trata de mostrar la relación íntima entre lenguaje y reflexión que está en la base de toda formación en danza y teatro, de desvelar las diversas ideas del cuerpo, jerarquías y principios estéticos inherentes a cada lenguaje escénico. Asimismo el análisis comparativo entre disciplinas se considera un instrumento valioso para descubrir las redes conceptuales y las jerarquías subyacentes a cada disciplina.

c) La contextualización de la propia práctica se contempla como un trabajo que necesariamente combina conocimientos teóricos con prácticos, en la medida en la que implica conocimientos o investigación en la situación contemporánea de las artes y de la estética, así como el análisis de la propia producción con el fin de encontrar su lugar en este contexto.

d) El trabajo de crítica y revisión del trabajo de los compañeros es fundamental en los programas estudiados y se da en todas las formas de diálogo comentadas anteriormente. En esta actividad se da una perfecta unión entre práctica y teoría, ya que el análisis concreto se nutre de una serie de conocimientos implícitos o explícitos en otros ámbitos (facilitados dentro del programa o no) como teoría del teatro y de la danza, estudios culturales o estética contemporánea.

3.5. Orientación profesional y vínculo con el contexto profesional

Este aspecto de la formación continúa asumiendo un papel relevante también dentro del paradigma investigador-creador. Al igual que en el modelo profesional previo, una forma de acceso la constituyen los cursos teórico-prácticos sobre el funcionamiento de instituciones culturales, las prácticas (obligatorias u optativas en instituciones culturales o artísticas) y la dedicación profesional del profesorado (invitado o permanente) a una práctica artística o de comisariado de forma paralela a su actividad docente, en la que se implica en mayor o menor medida a los estudiantes. Por último, en muchos de los programas los propios alumnos son artistas establecidos que mantienen su trabajo profesional durante su participación en el máster.

El vínculo con la esfera profesional no sólo tiene la intención de facilitarle al estudiante un mejor acceso al mundo del trabajo en el futuro y de formarlo en una serie de técnicas concretas que luego puede necesitar, sino también y sobre todo de ofrecerle la oportunidad de contrastar sus propias ideas e investigaciones con una amplia variedad de perspectivas.

3.6. Proyectos finales

El trabajo de fin de máster varía considerablemente en función de la orientación del programa hacia la investigación práctica o de su situación dentro del marco universitario. No merece la pena detenerse en el formato, las directrices y los criterios de evaluación de los trabajos finales escritos, ya que por lo general se corresponden con los trabajos finales de máster usuales en la universidad. Por su parte, los programas en los que se entrega un trabajo final práctico ofrecen una serie de constantes:

Por un lado, se defiende una gran libertad creativa del alumno y una interpretación amplia de las artes escénicas, en la que el texto teatral se concibe esencialmente como *texto escénico* que no guarda fidelidad a una hipotética pieza dramática previa. Por otro lado, no existen límites ni directrices que determinen el trabajo del estudiante, de forma que se admite toda una amplia gama de prácticas artísticas contemporáneas que abarcan el teatro, la coreografía y la performance, pero también la instalación, el trabajo con tecnologías digitales, trabajos de especificidad espacial, arte de colaboración y muchos otros formatos, siempre y cuando sea posible leer estas piezas desde un punto de vista performativo. Especialmente en la tolerancia respecto al formato del trabajo final se percibe un énfasis en la interdisciplinariedad que caracteriza a la mayoría de programas, en la motivación a una investigación y exploración tanto artística como teórica de los respectivos límites de los lenguajes escénicos.

No obstante, existe un requisito formal que aparece en la totalidad de los programas, consistente en acompañar el trabajo final práctico de un complemento escrito; las relaciones entre ambas partes (práctica / artística y teórica) son asimismo bastante libres, de manera que el estudiante puede elegir la manera en la que se complementan. El texto escrito puede limitarse a un mero comentario sobre la propia praxis o a una reflexión escrita sobre ella, pero también puede asumir muchas otras funciones diferentes, como por ejemplo: examen / indagación analítica de prácticas relacionadas con el trabajo artístico; creación y comprobación sobre el papel de las hipótesis surgidas en el estudio; aproximación al tema que trata el trabajo práctico desde una perspectiva filosófica, antropológica, estética, sociológica, histórica, etc.; experimentación con la creación de un *texto performativo*, entre otras muchas posibilidades que se dejan abiertas a la creatividad del estudiante. Este complemento escrito no siempre tiene que cumplir con los requisitos de citación, bibliografía, lenguaje y estructuración académicos, sino que se puede tratar de una especie de diario que evidencie o documente los procesos por los que el estudiante ha pasado en el curso de su investigación. Esta recopilación de materiales en ocasiones puede estar compuesta de los más diversos materiales, de forma que la parte escrita no sea la predominante, sino un lenguaje más entre las posibilidades que ofrecen la fotografía, los borradores, esquemas, anotaciones del estudiante a lo largo de su investigación; estos suplementos deben facilitar un

acceso al proceso de creación, a las decisiones tomadas en el curso de la creación del producto final, las obras de arte que han servido de referencia, las fuentes de las que se ha extraído información valiosa. Su elaboración puede constituir un proceso creativo de por sí.

3.7. Examen y evaluación

En los programas estudiados prácticamente se abandona el modelo de examen en favor de un proceso de evaluación de los seminarios y los cursos basado en trabajos individuales, documentación, discusión y entrevista final (pública o privada). En ocasiones no se evalúa de forma singular cada curso, sino el semestre en general; al final de éste se entregan trabajos prácticos y la documentación de ellos, así como los resultados de las investigaciones cursadas durante ese tiempo. En todos estos casos, más que comprobar la adquisición de unos conocimientos, se trata de ofrecerle al estudiante la posibilidad de que reflexione sobre su praxis, exponga los principios que han dirigido su investigación y articule su posición.

Perfil investigador-creador en programas de doctorado

Los programas de doctorado no difieren mucho entre sí; todos ellos se basan en una investigación original realizada de forma autónoma por el doctorando; no se trata de que el estudiante adquiera una competencia profesional, sino de que produzca conocimiento. Todos los programas de los que tenemos referencia exigen en la actualidad un suplemento escrito aparte de la obra final o las obras finales resultantes del proceso de investigación artística. En torno a este punto es donde se sitúa el debate más encendido acerca de la investigación artística a nivel doctoral. Asimismo, otro aspecto de disensión está relacionado con los criterios de acceso a los estudios.

Algunos programas, como por ejemplo Het Platform de Bruselas (De Wolf *et al.*, 2006), defienden el doctorado como el medio de diseminar y compartir con una comunidad más amplia los conocimientos adquiridos a lo largo de toda una vida dedicada a la investigación artística. La función de la academia y en concreto de los programas de doctorado sería la de ofrecer los instrumentos adecuados para diseminar y hacer accesible esta práctica a una comunidad más amplia. De esta forma, los artistas que por derecho tendrían acceso a un doctorado en artes escénicas serían aquellos ya consagrados por la comunidad artística, mientras que los estudiantes que proceden directamente de los estudios de posgrado no podrían solicitar la entrada. Esta limitación responde, por otro lado, al miedo de ciertos sectores ante la posibilidad de que un estudiante ya doctorado pero sin experiencia práctica artística exterior a la academia pueda alcanzar las cualificaciones necesarias para dirigir la investigación de otros jóvenes estudiantes. Por estas razones y como solución intermedia se ha llegado a plantear la posibilidad de establecer una distinción entre doctorado *junior* y *senior*.

En cambio, las posiciones que defienden el acceso al doctorado sin restricciones en función de la experiencia artística previa de los candidatos se basan en la necesidad de lograr un entorno en el que la investigación artística se pueda desarrollar con tiempo suficiente y sin las presiones de producción y a corto plazo a las que normalmente está sometida, especialmente para aquellos artistas que más lo necesitan, que están comenzando una carrera profesional. Asimismo está asociada a una voluntad política de favorecer en el ámbito de las artes la subvención pública para proyectos de investigación que hasta este momento sólo habían recibido las ciencias.

El otro debate fundamental surgido en torno al doctorado en las artes se centra en la necesidad de presentar, junto con el trabajo práctico, un suplemento escrito. Para unos éste es un requisito imprescindible que se debe mantener, mientras que para otros significa la aceptación de las regulaciones externas que la academia impone sobre las artes. Marijke Hoogenboom² o Dieter Lesage (2007: 6-11), representantes de esta segunda postura, defienden que al artista no se le debe imponer la legitimación de su investigación en un lenguaje que no le es propio y de acuerdo a un procedimiento estandarizado, ya que ello implica limitar las posibilidades de creatividad en la investigación artística. Lesage ofrece un ejemplo para retratar lo absurdo de la posición que critica: una novela como trabajo de doctorado que se viera acompañada de un suplemento escrito explicándola. Estos autores afirman que la necesidad de un anexo escrito radica o en la falta de confianza de la academia en la capacidad crítica autónoma del arte o en su incapacidad de hacer justicia a un lenguaje tan complejo como el artístico. Esta línea de argumentación defiende la elaboración de nuevas formas de evaluar la investigación artística (en las que las humanidades se podrían aliar con las artes) en lugar de imponer una forma de expresión al artista, ya que podrían dar lugar a alternativas a los sistemas de evaluación actuales de la calidad investigadora en humanidades tan controvertidos como la publicación en revistas científicas con revisión por pares.

Algunas posiciones intermedias en este conflicto han optado por mantener la obligación de presentar un documento escrito; la concesión al artista investigador en este caso radica en dejar que él mismo decida de forma creativa las relaciones que vinculan ambos trabajos.

Recapitulación

Las figuras que participan en el proceso de aprendizaje a nivel de posgrado dentro del perfil investigador-creador se desplazan hacia una convivencia democrática y de responsabilidad compartida: por un lado, la figura del profesor se ve complementada con tareas de tutorías y guía del trabajo del estudiante. Su función no radica tanto en definir los contenidos de lo que el estudiante debe aprender, sino en facilitar un marco en el que el aprendizaje pueda tener lugar. El estudiante, por su parte, asume la responsabilidad de crear una

trayectoria propia a lo largo de la cual se da un aprendizaje no guiado, sino determinado de forma autónoma. El modelo seguido no se corresponde con una jerarquía y una estructuración previa de los conocimientos que se deben alcanzar y del método de permitirle al estudiante un acceso paulatino a ellos, sino más bien con un modelo rizomático: se trata de confrontar al estudiante con diferentes fuentes, a las cuales accederá integrándolas dentro de su propia investigación, en la medida en la que le sean útiles para avanzar en ella. En este proceso ambas figuras se ven envueltas en un intercambio multidireccional, de forma que no sólo los profesores, sino también los estudiantes asumen el rol de tutores, críticos y parejas de diálogo de sus compañeros, favoreciendo sus procesos de reflexión, crítica y contextualización de investigaciones artísticas.

En este marco, el proceso de aprendizaje y de creación de conocimiento adquiere más relevancia que el resultado concreto artístico al que la investigación haya conducido. Aunque efectivamente en todos los programas sea necesario entregar un trabajo final, éste no se considera una meta artística que alcanzar, sino el medio para experimentar y explorar todos los procesos de investigación que conducen a ella. La pieza final no se evalúa tanto en función de la calidad artística como del conocimiento generado en el proceso de creación. De ahí la importancia de la documentación del proceso, que le permite a los evaluadores y tutores tener un acceso a toda esta realidad de otra forma en ocasiones invisible.

Se trata, efectivamente, como en el modelo educativo mencionado al comienzo, de la experiencia y crecimiento personal del estudiante, pero también y sobre todo de la producción de conocimiento en este proceso y la generación de formas de compartirlo con la comunidad artística; para ello se han desplegado una serie de técnicas en los diferentes programas que han sido mencionadas a lo largo de este texto. En este proceso se da una integración de teoría y práctica en varios niveles, en la que la primera se concibe como la herramienta necesaria para localizar y situar la propia práctica tanto respecto a líneas históricas de desarrollo como respecto al conjunto de las prácticas artísticas contemporáneas, que ofrece la posibilidad de una reflexión crítica sobre la propia praxis artística y la de otros; asimismo contribuye decisivamente a un acercamiento integral, multidimensional y complejo al objeto de estudio; por último, la integración de la teoría junto con la práctica en los procesos de investigación artística favorece la toma de conciencia de las dimensiones sociales y políticas de las prácticas respecto al entorno en el que tienen lugar.

Esta integración le asesta el golpe definitivo a la confianza en la intuición del artista, para a cambio confrontar sus procesos de investigación y el conocimiento de ellos surgido a una comunidad artística-científica que negocia en conjunto los parámetros y criterios para valorar las producciones que se generan en su interior.

Notas

¹ El estudio ha abarcado un amplio espectro de estudios de artes escénicas a nivel de posgrado y doctorado; el nuevo paradigma se ha podido observar específicamente en programas vanguardistas reconocidos desde hace años y en aquéllos que han sido reformados en los últimos años. El estudio incluye asimismo informes sobre centros que ofrecen una excelente educación profesional, pero en los que no se puede apreciar este cambio de paradigma, ya que los planes de estudio de décadas anteriores continúan vigentes. Por otro lado se ha decidido incluir colectivos y centros en los que efectivamente tiene lugar una investigación coherente y constante, aunque no estén sujetos a las regulaciones de la academia, ya que no son programas educativos oficiales. Estas iniciativas ofrecen fórmulas muy originales del paradigma investigador-creador.

² Véase el texto de Marijke Hoogenboom, "If artistic research is the answer – what is the question? Some notes on a new trend in art education" en este mismo volumen.

Bibliografía

De Wolf, Hans M. et al. (2006), *HET PLATFORM. Doctoraat in de kunsten. Het Brussels model*, VUBPRESS: Bruselas.

Hoogenboom, Marijke (2010), "If artistic research is the answer – what is the question?", en este mismo volumen.

Lesage, Dieter (2007), "A Portrait of the Artist as a Researcher, Again", en Dieter Lesage / Katrin Busch, Katrin, *A Portrait of the Artist as a Researcher. The Academy and the Bologna Process*, MuHKA: Amberes.

Smith-Autard, Jacqueline M. (2002), *The Art of Dance in Education*, A & C Black: Londres.

THE RESEARCHER-CREATOR PROFILE IN POSTGRADUATE PERFORMING ARTS STUDIES

Victoria Pérez Royo

Europa Universität Viadrina, Frankfurt (Oder)

Over the past ten years, a paradigm shift within performing arts education has occurred, namely a twist towards the researcher-creator profile, which is particularly manifest in postgraduate programmes.

We could consider two previous education models in the performing arts, like the two poles of an opposition (Smith-Autard, 2002: 3-27). On the one side there is the educative model: artistic training was mainly understood as a process of transformation and global spiritual development of the student; inherited both from philosophy and from the principles that led modern dance, education was based upon an equally distributed emphasis on the improvement of the physical, emotional, and social dimensions of personality. The learning process should be meaningful as such, and not be directed towards the attainment of any kind of further end; it was a matter of forming a personality, which would entail necessarily positive results in the artistic practice.

On the opposite side, there is the professional model that is still to be found in art academies: it consists in producing professional performers and dancers with great abilities. On the opposite side of the process, the emphasis is put on the outcome, on the creation of definite products theatrically ready to be presented to the audience. The dancer or performer is a professional with high-level skills in her field, a virtuous expert in her area.

Smith Autard states that these two models suppose the previous steps (the first covers the forties and extends until the seventies of the twentieth century, whereas the second prevails in the eighties) in a chronological and dialectical development, according to which it is a synthesis of both periods that currently defines the educative paradigm: the in-between model, consisting in the integration of the virtues of the previous two, and that –from her point of view– inaugurates a new stage of education.

The paradigm shift in artistic education that we have observed during the elaboration of this report shows, indeed, that some of the elements of those

systems persist, but it could never be reduced to an integration of some of their characteristics. It is rather a qualitative transformation defined by a turn towards research, an emphasis on knowledge production and on the integration of theory and practice.

As a matter of fact, in the researcher-creator model there is a greater emphasis on the process than on the outcome; it is not about the spiritual or emotional process of the student, but most of all about a path in which new knowledge is produced.

Yet, to dismiss the imposition of a series of techniques and knowledge that the student should learn according to a predefined structure doesn't mean leaving everything up to her intuition and spontaneous creativity. Instead, the new paradigm is based on the exploration of unknown domains that are not predetermined, and on the acquisition of knowledge in an autonomous way, though in permanent dialogue with fellow students, tutors and advisors that assure a pondered and conscious research.

So, knowledge is not to be understood as a particular route that is known in advance, that the student follows and others have explored before her; rather, it is better understood as a heterogeneous field in which the student moves forward creating an individual path where (s)he acquires a knowledge which does not apply to her from the outside, but that (s)he actively embodies. Instead of a transmission then, we speak in terms of knowledge production.

As a consequence, in this paradigm special relevance goes to self-learning technologies, as well as to the integration of theory and practice, with special emphasis on reflexive practice. The student situates herself between the spheres of critique and creation.

Researcher-creator profile in master programmes

The aforementioned tendency is present, to a greater or lesser extent, in the study plans of postgraduate programmes in the performing arts that have been studied in the frame of this report. Obviously, their actualisations will take specific forms according to constraints determined by their respective contexts¹. Below, a series of characteristics common to these studies are analysed item per item, providing a first approach to the researcher-creator paradigm.

1. Selection criteria

Amongst the criteria to select the candidates to access the studies, only a minority of centres refers to artistic talent, which means that the presumption of the born genius artist, of an individual innate artistic skill is abandoned. At its place, as a fundamental criterion that is practically omnipresent, there is the reference to the capacity to reflect and contextualise one's own artistic work or that of others, which will allow the development of an artistic investigation of interest for the community.

Within the studies specifically dedicated to dance, the selection of well-proportioned and flexible bodies – the kind of requirements that allowed the dancer's movement to be satisfying at a mechanical level – disappears. Instead of physical abilities, the relevant criterion is once again the capacity to articulate one's own practice.

2. Professional goals

There is a clear difference between the postgraduate studies that appeared at the university and have a more theoretic profile and those which are more directed to practice. In university programmes, which are usually more directed to the training of researchers that can go on working in the framework of the academia, there is the reference to a series of mixed forms of praxis and theory in the professional exercise, as well as to different professions in collaboration with creators.

In the professional goals of practical programmes, we still find the training of performers and dancers; the difference provided by the researcher-creator paradigm lies in the fact that parallel to them, a series of figures that are becoming more relevant have emerged: instead of dancers, there is more insistence in the training of choreographers; at the same time, the profession of performer has been supplanted by the one of autonomous stage creator, with the capacity to develop an artistic research in an independent way. In the same way, a series of hybrid figures have emerged, situated in the territory of the integration of the artistic activity and the reflection about it, like the figure of the dramaturge.

On the other hand, more than a professional training there is a series of programmes that are no longer conceived as an education, but as a moment of reflection and revision of one's own praxis within an already established career; in such programmes, the creator can dedicate herself to the exploration of the artistic questions that concern her, during a larger period of time than the residency system can usually provide, and without the pressure to produce which prevails in the market context.

3. Academic curriculum

3.1. Individual trajectory

The most obvious aspect of this shift of educative paradigm can be observed in the curricular importance awarded to the individual trajectory. According to the kind of programme (more practice-directed or more academic), autonomous research will assume a bigger or smaller amount of credits, in many cases constituting its totality. More than learning previously determined contents that can be transmitted in a one-way mode to a community of students, what is fundamental is the individual exploration of a subject. Quite often, at the beginning of these programmes the student presents a research project that (s)he will develop throughout the master.

In a complementary way, and in order to assure a deep and high-quality research, dialogue is given great relevance. To make sure that this process is not only the outcome of individual inspiration, the work is constantly questioned through dialogue and discussion. This generates a series of transformations both in the curriculum and in the roles of the professor and student.

The first of them is the new relevance acquired by the tutor. Even if this figure has always existed, in some cases it has come to supplant the figure of the professor. Instead of an authoritarian and exemplary figure that prescribes the areas of knowledge and the way to access them, the professor becomes a tutor or advisor; her new role does not consist so much in transmitting the student a certain amount of knowledge, but rather in guiding the autonomous work of the student. This does not mean that the professor loses relevance, but only that her task shifts to another scope. In fact, in all the programmes where the individual trajectory occupies an important place, a considerable amount of credits is attributed to tutorial activities. Since the areas to which the activities of the students belong are necessarily very diverse, it is also necessary to count on the advice of tutors who are external to the centre, on professionals and experts capable of understanding the original research of the student and accompany her in her trajectory. In many of the programmes that are organised around the student's research, it is the student herself that elects the tutors (s)he finds better suited.

Of course these transformations result as well in a modification of the student's role. (S)he is a responsible individual who creates and follows her own research path and who is in constant exchange relationships with others. The shift is particularly visible in the terminology that has developed in different programmes, to make their new focus manifest: some have chosen "participant" (so as to avoid hierarchic distinctions between professor-participants and student-participants), while others have decided to adopt "creator-student". At the same time, the student becomes a consultant and a critic of the others' work, namely through the implication in the reflection about the research activity of her fellow students. In this plan of studies, critique and creation are closely related to one another in the collaborations among fellows: the validity of their practices is negotiated collectively.

Still, there is a problem linked with this anti-hierarchic educative practice, for which several postgraduate programmes have gradually found solutions: the very frame of freedom that enables a responsible practice also allows that the participant decides neither to question her practice nor to go through a learning process, that (s)he determines neither to question her activity nor its limits. The strategies to avoid this possible conflict have essentially been two: to introduce, as a criterion of selection, the will to question one's practice, the need to redirect the artistic practice or interests towards the exploration of new stages within the own work. At the same time, a responsible practice is to be assured by means of discussion, justification, and legitimization of one's own decisions throughout the research, and which can take multiple forms.

3.2. Dialogal practice

In this framework, debate and dialogue are essential; on the one hand, in order to assure the responsibility for the own work in a frame of freedom; on the other hand, in order to integrate a reflexive and meta-practical dimension in the very artistic activity, which constitutes a fundamental aspect of the researcher-creator paradigm.

Artistic research is not conceived according to the already outdated model of the creator genius, that can only generate masterpieces from the solitude of her studio, her talent and inspiration; it is conceived as a process of exchange and group work collaboration, in dialogue with others, not only with the audience, but first and foremost immersed in a community of research in which the creator is able to question and contextualize her own practice. The relevance of discussion and debate for this researcher-creator paradigm is obvious in the multiplicity of forms in which it has been integrated in postgraduate studies:

a) Tutorials. In the above mentioned tutorials, which are assigned an important amount of credits and that contribute to the constant guidance of the research, there is a constant dialogue between mentor and student.

b) Seminars. The format of theoretical classes of master class, in which the transmission of knowledge is one-way, is replaced by the seminar; in this case, the professor proposes a subject around which an exchange is generated, that can develop in multiple directions, which are not previously established. In many cases, seminars lack a subject prescribed beforehand, so that they are exclusively based upon the presentation of the research processes (be they theoretical, practical or a mixture of both), as well as on the subsequent group discussions about them. In this case, the seminar has likewise become the fundamental tool for the integration of theory and practice, in the frame of the analysis and judgement of the individual work, another of the keys that define the researcher-creator paradigm. This work of reflection on the own practice also allows overcoming the subjectivity associated to the artist; as Jeroen Fabius points out, the possibility to know the research work from inside, in process, of getting into the decisions and the reasons that motivated them, allows the participants (professors and students) to overcome an aesthetics that could, in some cases, limit the reading of the exposed processes.

c) Mentor-student. In this situation, in which the student is a participant with equal rights and responsibilities in a collective learning process, (s)he assumes the responsibility of a guide, tutor and critic of the work of her fellows. With this activity, the parameters that most interest the programmes of the new paradigm are reinforced: integration of theory and praxis; absence of absolute truths, which are replaced by a collective management of the principles of understanding, seeing, judging, and creating; democratic debate; information offer, which the individual reorganises in accordance with her research criteria. This figure of the mentor-student appears in several contexts: in seminars, in

critical round tables after the presentations of the work at the theatre, or in the different forms of collaboration among students. In this last case, for evaluation, the students sometimes have to hand in the critiques and comments they have written analysing the works of their fellows, on top of the works they have accomplished throughout the course.

d) Chaotic encounters. Another of the dialogal formats consists in submerging the student in a non-hierarchic scientific and artistic community, from where to bombard her with information, networks, and contacts. It is a matter of introducing her in a community of distinct artists, creators and theoreticians of several contexts and with different trainings, who offer a wide range of approaches to the particular subject of the course. The contacts are not programmed, they are neither pedagogically nor formally decided in advance, for it is the student who develops her own methods to make her way among that community of persons and the information they provide. The aim of this strategy that has been displayed in several programmes, mostly at the beginning of the master or at the beginning of each year or semester, is to facilitate from the start the questioning of the own practice and the openness towards other possibilities; to generate a shock effect that largely contributes to widen the spectre of personal parameters and criteria. In some occasions, these encounters have had the effect of disorienting the students; to avoid this problem, there has often been decided that the student starts with a process of self-diagnosis of the own work, in order to establish a clear position from where to stretch out bridges towards the new sources of information.

e) Plenary meeting. Finally, a dialogue including further levels –other than the guiding, the contextualisation, and the critique of the students' work– is favoured, which turns around the self-management and revision of the very postgraduate programme. In a large part of the analysed postgraduate studies, different frames are offered within which the student herself, in democratic dialogue with all the people involved in the programme (teaching staff, organisation, and administration staff), collectively decide about the immediate future organisation of the programme, a procedure that allows to quickly identify and solve possible problems.

3.3. Subjects

As already mentioned, the elaboration of an individual trajectory is essential in the new paradigm. Instead of a standardised path for all the students, the student is offered the possibility to draw her path herself, according to her specific research interests. This tendency has developed in several forms: in some cases, especially in programmes which are more practice-directed and less subject to academic regulation, the curriculum is articulated around that research; the students decide which professors and artists they want to invite, for them to direct workshops or seminars. This means that instead of a reper-

tory of subjects that all the students have to attend and pass, there is a system that is reinvented each semester, that adapts to the specific needs of each singular research, created from and around each personal work. In this case, the participants are not interchangeable individuals inside a predefined structure, but agents that configure the programme in which they are involved. This decision brings about some drawbacks: the most common lies in the difficulty to find a consensus among the students concerning the classes, seminars or laboratories, in which they would be interested to participate. To avoid this situation, a series of measures have been proposed: on the one hand, to diversify and widen the teaching offer; for instance, by dividing the students into small groups, in order to reach a consensus more easily; on the other hand, and in a complementary way, the amount of compulsory activities is reduced, so that the students participate only in the subjects that correspond to their interests. In the centres where there is a predetermined teaching offer, it has been decided to provide a wide range of optional subjects that can be freely chosen and attended at the departments, faculties, and centres with which there are agreements, with the aim of enabling the design of a trajectory that is adequate to individual needs.

Within the provided subjects, it is possible to identify a series of similarities between the different programmes:

a) Methodological guidance and introduction to research

All the programmes give relevance to those activities intended to help the student acquiring the methodological tools needed to direct her investigation. The subjects sharing this intent usually take place at the beginning of the programme or of the several learning unities. They are mainly directed to the research of modalities that can productively link the practical activity with the theoretical part that usually goes with to the search for materials and sources, as well as to familiarising the student with the particularities of presenting academic written works.

b) Technique

In postgraduate programmes, the classes of technique are practically inexistent; they are more common at undergraduate levels instead. In many cases, if the student considers (s)he may need them and the programme is organised at an institution that offers both levels, (s)he can attend them in the lower courses. When classes of technique are actually part of postgraduate programmes, they are individual and focused on the use of a specific technique (video, for example). At the same time, if the course deals with a movement discipline, the tasks seldom consist in accurately reconstituting or reproducing the models presented by the teacher by imitating them, but much more in understanding the parameters and grounds on which the discipline is based, in ques-

tioning and experimenting with them. In fact, more than techniques, it is more common to resort to methods that favour the development of an accurate physical awareness and to the work with movement principles such as Body Mind Centering. This is a way of fostering the student's research approach to materials that (s)he knows, while motivating her critical and reflexive awareness in each learning situation provided by the educative programmes.

c) Strictly theoretical subjects

The formats of these classes vary between master class and seminar, this latter being the most common: it consists of a collective work around a subject proposed by the professor; the system is usually based on the individual research of one of the aspects related with the proposed subject, and on its presentation in the class, followed by a group discussion. The most common subjects are history and performing arts theory (theatre, dance, performance, aesthetics, contemporary art, and cultural studies); this knowledge should facilitate the localisation of the student's practice within a series of contexts: the historical context, the one of contemporary practices, and in relation to the culture and society in which it is produced.

3.4. Integration of theory and practice

The integration between practice and theory is one of the fundamental aspects of this paradigm, and it is present in multiple forms and in very distinct levels in the analysed programmes.

a) In the very classes, and favoured by hybrid formats. Especially in the courses of project development, the integration of the theoretical and practical approaches in the object of research is fostered. The course starts approaching a certain subject based on readings and debates, to then gradually integrate the presentations of the students, which will be appreciated and examined according to the theoretical knowledge dealt with at the beginning, and in the frame of continuous discussions.

b) Analysis work. The analysis of the pieces in class is consciously treated as theatre or dance applied sciences: with this activity, the idea is to show the close relation between language and reflection that is at the basis of any dance and theatre training, to reveal the several body ideas, the hierarchies and aesthetic principles inherent in each performing language. Likewise, the comparative analysis between disciplines is considered to be a valuable tool to discover the conceptual networks and the hierarchies underlying each discipline.

c) The contextualisation of the own practice is considered as a work that necessarily combines theoretical and practical knowledge, to the extent that it implies knowledge or research on the contemporary situation of the arts and aesthetics, as well as the analysis of the own production with the aim of finding one's place in that context.

d) The work of critique and revision of the fellows' work is capital in the studied programmes, and it happens in all the forms of dialogue commented above. In this activity, there is a perfect union between practice and theory, since each particular analysis is based on a series of implicit or explicit knowledge from other realms (facilitated within the programme or not), such as theory of the theatre and dance, cultural studies or contemporary aesthetics.

3.5. Professional guidance and connection with the professional context

This aspect of continuous training also assumes a relevant role within the researcher-creator paradigm. As in the previous professional model, a form of accessing it are the theoretical-practical courses about the functioning of cultural institutions, the practices (compulsory or optional, in cultural or artistic institutions) and the professional dedication of the teaching staff (invited or permanent) to an artistic practice or to curatorship, parallel to their teaching activity, in which they may, to a greater or lesser extent, involve the students. Finally, what happens in many programmes is that the students are themselves established artists that keep doing their professional work throughout their participation in the master.

The connection with the professional sphere does not only aim at helping the student finding a better access to the working world in the future, and at training her in a series of concrete techniques that (s)he might need, but also –and above all– at giving her the opportunity to contrast her own ideas with a wide range of perspectives.

3.6. Final projects

The master's final work varies considerably depending on whether the programme is practical research-directed, or on its situation within the academic frame. It is not worthwhile analysing the format, the guidelines, and the evaluation criteria of the written final works, since they amount, in general, to the current master final works at the university.

As for the programmes in which a practical final work is submitted, they offer a series of permanent features:

On the one hand, they defend a great creative freedom of the student and a wide interpretation of the performing arts, in which the theatrical text is essentially conceived as performing *text* that does not have to be faithful to any hypothetical previous dramatic piece. On the other hand, there are neither limits nor guidelines that determine the work of the student, so that a wide range of contemporary artistic practices are admitted that encompass theatre, choreography, performance, but also installation, work with digital technologies, site specific work, collaborative art and many other formats, as long as it is possible to read those pieces from a performative point of view. There is visibly an emphasis on the interdisciplinarity that characterises the majority of the pro-

grammes, especially in the tolerance regarding the format of the final work, as well as in the motivation to research and explore both artistically and theoretically the respective limits of the performing languages.

Yet, there is in all the programmes a formal requirement that consists in adding a written complement to the practical final work; the relations between the two parts (practical / artistic and theoretical) are nevertheless quite free, so that the student can choose the way in which they complete each other. The written text can be a mere comment on the own praxis or a written reflection on it, but it can also assume many other different functions, as for example: analytical examination/inquiry into practices related to the artistic work; creation and verification of the role of hypotheses which have arisen in the studio; approaching a subject that looks at the practical work from a philosophical, anthropological, aesthetic, sociological, historical perspective, etc.; experimenting with the creation of a *performative text*, among many other possibilities that are kept open to the creativity of the student.

The written complement does not always have to fulfil the requirements of quotation, bibliography, language and structuring; it can be a sort of journal enhancing or documenting the processes the student has been through during her research. This assemblage of materials can sometimes be composed of the most varied ones, so that the written part may not be predominant, but only another language among the possibilities provided by photography, sketches, outlines, the student's notes throughout her research; these additional pieces of work should facilitate the access to the creation process, to the decisions that have been taken during the creation of the final product, the art works that have worked as reference, the sources that have supplied valuable information. Its elaboration can constitute a creative process in itself.

3.7. Examination and evaluation

In the studied programmes, the model of examination is practically abandoned in favour of a process of evaluation during the seminars and courses, based on individual works, documentation, discussion and a final interview (public or private). Sometimes it is not each course in a singular form that is evaluated, but rather the semester in general – at the end of which practical works and their documentation are submitted, as well as the outcome of the research attended during that time. In any of these cases, more than proving the acquisition of some knowledge, it is a matter of giving the student the possibility to reflect about her praxis, to expose the principles that have led her research, and articulate her position.

Researcher-creator profile in doctoral programmes

Doctoral programmes do not differ much from one another; they all are based upon an original research carried out in an autonomous way by a PhD

student; what matters is not that the student acquires a professional competence, but that (s)he produces knowledge. All the programmes we know about currently demand a written additional work, apart from the final work or works resulting from the process of artistic research. Around this issue lies the most inflamed debate on artistic research at doctoral level. Likewise, another aspect of disagreement is related to the criteria of access to the studies.

Some programmes, like for instance Het Platform in Brussels (De Wolf *et al.*, 2006), sustain that the doctorate is a way of disseminating and sharing with a wider community the knowledge acquired throughout a whole life dedicated to artistic research. The function of the academy, and specifically the function of the doctoral programmes, would be to provide the adequate tools to disseminate and make this practice accessible to a wider community. In this way, the artists that would have the right to a doctorate in performing arts would be the ones already consecrated by the artistic community, whereas the students coming directly from postgraduate studies could not apply. This limitation responds, at the same time, to the fear of certain domains regarding the possibility that a student having already obtained her PhD but without practical artistic experience outside the academy could attain the qualifications demanded to direct the research of other young students. For these reasons, and as an intermediate solution, the possibility of establishing a distinction between junior and senior doctorate has even been considered.

However, the positions which defend the access to doctorate studies without restrictions depending on the previous artistic experience of the candidates, are based upon the need to achieve an environment where artistic research can develop having enough time to do so –and without the short-term production pressures it is usually subject to–, especially for those artists that need it more, i.e. the ones starting a professional career. There is also a political will to favour public funding for research projects in the frame of the arts, which until now had only been attributed to science.

The other fundamental debate that has arisen around the doctorate in the arts is centred in the need to present a written work in addition to practical work. For some, this is an essential requirement that should be kept, while for others it means the acceptance of the external regulations that the academy imposes upon the arts. Marijke Hooogenboom² or Dieter Lesage (2007: 6-11), who stand for this second position, sustain that the artist should not be imposed the legitimisation of her research in a language that is not proper to it and according to a standardised procedure, since it implies limiting the possibilities of creativity in artistic research. Lesage gives an example to portray the absurdity of the position he criticises: a novel as doctorate work, which was accompanied by an additional written work explaining it. These authors assert that the need of a written appendix lies either in the lack of trust that the academy has in the arts' autonomous critical capacity, or in its incapacity to take a language as complex as the artistic one into account. This line of argumenta-

tion defends the elaboration of new forms of evaluating artistic research (in which the humanities could form an alliance with the arts), instead of imposing a form of expression on the artist, since they could make place for alternatives to the current systems of evaluating the quality of research in the humanities, which are so controversial as the publication in peer reviewed scientific journals.

Some intermediate positions in this conflict have chosen to keep the obligation to present a written document; in this case, the concession made to the researcher artist lies in letting her decide about the relations that bind the two works in a creative way.

Recapitulation

The figures that participate in the postgraduate learning process within the profile of researcher-creator, move towards a democratic cohabitation with shared responsibility: on the one side, the figure of the professor is completed by tutorial tasks and guidance of the student's work. The professor's function is not so much about defining the contents of what the student has to learn, but rather about facilitating a framework in which the learning process can take place. On her side, the student assumes the responsibility of creating her own trajectory, throughout which the learning process is not guided but determined in a more or less autonomous way. The followed model does not amount to a hierarchy and to a previous structuring of the knowledge that should be attained, or to the method that would allow the student to gradually access them, but rather to a rhizomatic model: it is about confronting the student with several sources, which (s)he will access by integrating them in her own research, to the extent that they are useful for the research to go further. In this process, both figures are surrounded by a multidirectional exchange, so that not only the professors, but also the students assume the role of tutors, critics, and dialogue partners of her fellows, favouring the processes of reflection, critique, and contextualisation of their artistic research.

In this framework, the process of learning and of knowledge creation acquires more relevance than the very artistic outcome to which the research might have led. Although it is true that in all the programmes the submission of a final work is required, it is not considered as an artistic end to be attained, but as the means to experiment and explore all the research processes that lead to it. The final piece is not really evaluated according to its artistic quality, but to the knowledge that has been generated during the creation process. This is why the documentation of the process is important, for it allows the evaluators and tutors to have an access to all that reality that otherwise remains invisible.

Indeed, it is about the personal experience and development, as in the educative model mentioned at the beginning, but it is also and most of all

about the knowledge produced within that very process, as well as about generating forms of sharing it with the artistic community; for this to happen, a series of techniques have been developed in the different programmes, that have been referred to throughout this text. In this process, there is an integration of theory and practice at many levels, in which the first is understood as a necessary tool to identify and situate the own practice, both regarding historical lines of development and the whole of contemporary artistic practices, providing the possibility to reflect critically about one's own practice and that of others; in this way, it crucially contributes to a complete, multidimensional and complex approach of the object of study; lastly, the integration of theory and practice in the processes of artistic research increases the awareness of the social and political dimensions of the practices, in relation to the environment where they take place.

This integration gives the final blow to the confidence in the artist's intuition, to instead confront the artist's research processes and the knowledge they produce with an artistic-scientific community that collectively negotiates the parameters and criteria to appreciate the productions they generate.

Translated by Paula Caspao

Notes

¹ This study has covered a wide range of studies on the performing arts at postgraduate and PhD levels; the new paradigm could be specifically observed in traditionally avantgardist programmes and in the ones that have been reformed in recent years. The study also includes reports about centres that offer an excellent professional education, but where this paradigm shift cannot be observed, since the study plans of previous decades are still in use. At the same time, we decided to include collectives and centres in which a coherent and constant research effectively takes place, even if they are not subject to the regulations of the academia, since they are not official education programmes. These initiatives provide very original modes of the researcher-creator paradigm.

² See Marijke Hoogenboom's text, "If artistic research is the answer - what is the question? Some notes on a new trend in art education" in this same book.

References

De Wolf, Hans M. et al. (2006), *HET PLATFORM. Doctoraat in de kunsten. Het Brussels model*, Vubpress: Brussels.

Lesage, Dieter (2007), "A Portrait of the Artist as a Researcher, Again", in Dieter Lesage / Katrin Busch, Katrin, *A Portrait of the Artist as a Researcher. The Academy and the Bologna Process*, MuHKA: Antwerp.

Smith-Autard, Jacqueline M. (2002), *The Art of Dance in Education*, A & C Black: London.

INVESTIGACIÓN SOBRE TEATRO Y ARTES ESCÉNICAS EN EL REINO UNIDO

María M. Delgado

Universidad de Londres

Stephen Bottoms

Universidad de Leeds

La investigación... debe entenderse como el trabajo de exploración original que se realiza con el objetivo de obtener conocimiento y comprensión sobre una materia. Incluye estudios con relevancia directa para las necesidades del comercio y de la industria, y para el sector público y el tercer sector social; la erudición académica*; la invención y generación de ideas, imágenes, piezas, artefactos que incluyan diseño, cuando éstos proporcionen perspectivas nuevas o sustancialmente mejoradas; y la aplicación del conocimiento existente en el desarrollo experimental con el objetivo de producir materiales, dispositivos, productos y procesos, que sean innovadores o incorporen mejoras sustanciales, también en el diseño y la construcción¹.

En el Reino Unido la definición de investigación pone énfasis en la búsqueda y el fomento del conocimiento y, por lo tanto, en el proceso intelectual que se lleva a cabo durante la investigación, más que en la forma o el contenido específicos del resultado final. De este modo, para el Ejercicio de evaluación de la investigación de 2008 (*Research Assessment Exercise*, RAE 2008²), la Subcomisión de Teatro, Danza y Artes Escénicas indicó su voluntad de evaluar una muestra extremadamente amplia de trabajos en términos de investigación:

Los trabajos pueden incluir –pero no están limitados a– los formatos siguientes (sin orden de importancia): monografías (como autores o editores); capítulos de monografías; artículos en revistas especializadas; ponencias; informes consultivos; medios de comunicación digitales y analógicos; documentación y reconstrucción; filmes, vídeos y otros tipos de presentaciones registradas; actuaciones y otros tipos de representación en vivo; traducciones y adaptaciones; guiones y otros textos escénicos; escenografías; actuaciones en formato virtual y digital; y la creación de colecciones especializadas o archivos para respaldar la infraestructura de la investigación³.

Sin embargo, este criterio inclusivo no implica, por ejemplo, que una actuación en vivo constituya un trabajo de investigación por sí mismo. Una producción teatral profesional puede ser escenificada magníficamente, pero es posible que no contribuya de un modo significativo a fomentar el conocimiento exis-

tente sobre este formato artístico o su relevancia cultural. La calidad de la investigación reside en “la importancia, la originalidad y el rigor” (en términos del RAE) del proceso de exploración que genera el trabajo, independientemente de su formato final (aunque es evidente que la claridad a la hora de presentarlo puede hacer más visible el valor de este proceso).

El Consejo de Investigación de Arte y Humanidades del Reino Unido (AHRC)⁴, el organismo que aporta una mayor financiación para los estudios de investigación sobre teatro y artes escénicas, ofrece directrices complementarias a las que establece el RAE, en la medida que exige que los candidatos definan, la importancia, la originalidad y el rigor del proceso de investigación del siguiente modo:

1. una propuesta de financiación ha de definir una serie de cuestiones o problemáticas que se tratarán en el transcurso de la investigación. También debe especificar sus objetivos y en qué modo servirán para enriquecer el conocimiento y la comprensión de las cuestiones o problemáticas que se tratarán;
2. debe especificar un contexto de investigación para las cuestiones o problemáticas que se examinarán. Hay que mencionar el motivo por el que es importante tratar estas cuestiones o problemáticas; cuáles son los otros trabajos de investigación que se han llevado a cabo en este ámbito; y cuál es la aportación específica de este proyecto para avanzar en la creatividad, las perspectivas, el conocimiento y la comprensión en este ámbito;
3. debe especificar los métodos de estudio que se utilizarán para abordar y responder las cuestiones o problemáticas planteadas en la investigación. Hay que exponer cómo se intentarán responder estas cuestiones en el transcurso del proyecto de investigación o cómo se avanzará en el conocimiento y la comprensión de estas problemáticas. También deben argumentarse las razones que han justificado la elección de unos métodos de investigación determinados y por qué se considera que son los más apropiados para responder las cuestiones planteadas⁵.

Esta definición de investigación, que conlleva que el investigador especifique cuáles son las cuestiones planteadas, y en qué contexto, además de los métodos que utilizará para abordarlas, permite que el AHRC juzgue la calidad de las propuestas de financiación remitidas, aunque la investigación todavía no se haya llevado a cabo. Del mismo modo, también es indicativo de los criterios que adopta la subcomisión del RAE para juzgar la calidad de los trabajos de investigación remitidos: es decir, la subcomisión no sólo examina los trabajos en sí mismos, sino que también tiene en cuenta las muestras de la calidad (importancia, originalidad y rigor) del proceso de indagación del investigador.

Normalmente, en el caso de los formatos escritos convencionales, como una monografía o un artículo, las cuestiones investigadas, así como el contexto y la metodología, son explícitos en el resultado final. Sin embargo, cuando

se trata, por ejemplo, de investigar una cuestión específica sobre el formato teatral, el resultado primordial quizá necesita ser una pieza de teatro que muestre una serie de imágenes o ideas que son resultado de la experimentación que se ha realizado. Es posible que el proceso de investigación no sea transparente para el espectador (como, por poner un ejemplo extremo, un estudio sobre la mímica que carezca de palabras), o que la actuación tenga que complementarse con otro tipo de materiales de soporte que expongan de algún modo los temas, el contexto y los métodos que llevan a la acción. En estos casos, la calidad de la investigación puede valorarse holísticamente.

Asociaciones profesionales

En el Reino Unido existen varias asociaciones profesionales que colaboran con el personal investigador de arte dramático.

PALATINE es el centro responsable de las materias de Danza, Teatro y Música de la Academia de Educación Superior, fundado en el año 2000 con el objetivo de respaldar y fomentar el aprendizaje y la docencia de las artes escénicas en la enseñanza superior del Reino Unido. Tiene su sede en la Universidad de Lancaster, y se encuentra instalado en el marco del Instituto de Arte Contemporáneo de Lancaster (LICA)⁶. Se encarga de realizar una gran variedad de recopilaciones de materiales y publicaciones, organiza jornadas y talleres de formación y conferencias relacionadas con la docencia del teatro, la música y la danza en el Reino Unido. Aunque no se dedique específicamente a tareas de investigación, ha jugado un papel decisivo a la hora de formular directrices y distribuir información respecto a los trabajos con vocación práctica en el Reino Unido.

La SCUDD (Conferencia Permanente de Departamentos Universitarios de Arte Dramático) representa los intereses del teatro y las artes escénicas en el sector de la educación superior en el Reino Unido⁷. Actúa como organismo mediador con organizaciones como los consejos de financiación de la educación superior de Inglaterra, Escocia, Gales y el Reino Unido, el Consejo Nacional de las Artes, que tiene funciones similares, y el AHRC. Estos organismos consultan a la SCUDD para debatir y decidir asuntos referentes a futuras políticas. La SCUDD apoya y promueve los intereses del teatro y las artes escénicas en múltiples foros. También se encarga de organizar un congreso anual, sufragando los gastos de los estudiantes de posgrado que asisten a congresos y organiza grupos de trabajo para debatir las cuestiones más importantes que debe afrontar el sector en el Reino Unido.

TaPRA, la Asociación de Investigación sobre Teatro y Artes Escénicas⁸, se constituyó en el año 2005 para fomentar y consolidar la investigación en todos los ámbitos relacionados con el teatro y las artes escénicas en las universidades británicas y las instituciones vinculadas a éstas. Organiza un congreso anual y cuenta con algunos grupos de trabajo en activo que incluyen los de

“Historia e historiografía del teatro”, “La *performance* y el cuerpo”, “Nuevas tecnologías en el teatro”, “Teatro social y aplicado”, que organizan actividades durante el año. TaPRA también organiza un concurso anual de ensayos de posgrado y sufragar los gastos de desplazamiento de los estudiantes de posgrado que asisten a congresos. Ahora se está planteando editar una serie de publicaciones esporádicas, que se encargará de publicar la Universidad de Manchester, y varias becas para la investigación.

Los investigadores que trabajan en el Reino Unido también están implicados activamente en asociaciones y redes internacionales como, por ejemplo, la Federación Internacional de Investigación sobre Teatro (FIRT/ISTR)⁹ y la Asociación Internacional de Estudios Escénicos (PSi)¹⁰. La FIRT y la PSi han organizado conferencias en el Reino Unido, las más recientes en la Universidad de Kent (FIRT/ISTR, 1998), la Universidad de Aberystwyth (PSi5, 1999), y en el Queen Mary de la Universidad de Londres (PSi12, 2006). Los investigadores del Reino Unido también asisten regularmente a los congresos anuales que se celebran en los Estados Unidos organizados por la Sociedad Americana de Investigación sobre Teatro (ASTR) y la Asociación para el Teatro en la Educación Superior (ATHE).

La investigación en las universidades del Reino Unido

La investigación sobre arte dramático y estudios escénicos se lleva a cabo en una gran variedad de instituciones, que incluyen conservatorios, universidades y organizaciones culturales (como el Museo Victoria and Albert (V&A), la Agencia de Desarrollo del Arte en Vivo, el Globe Theatre y la Royal Shakespeare Company). También encontramos investigadores profesionales que trabajan con independencia respecto a estas instituciones, implicados también en el campo de la investigación.

En la actualidad, según la lista elaborada por la SCUDD, hay 74 instituciones miembro dedicadas a la docencia y/o investigación sobre arte dramático y/o estudios escénicos en el Reino Unido. El estudio de las prácticas teatrales, artes escénicas y *performance*, definidas a menudo bajo la categoría de “arte dramático”, que hay que distinguir de la literatura dramática, ha experimentado un crecimiento considerable como disciplina académica desde que se creó el primer departamento de Arte Dramático en la Universidad de Bristol en 1947. En algunos contextos institucionales, el arte dramático se ha subdividido, con el paso de las décadas, en “estudios teatrales” y “estudios audiovisuales” (de cine y/o televisión), con lo que se ha establecido una distinción entre las actuaciones dramáticas en vivo y las actuaciones registradas por estos medios (el radioteatro se imparte y se investiga en muy pocos contextos). Sin embargo, hoy en día el término “arte dramático” (*drama* en inglés) y el término “estudios teatrales” (*theatre studies*) se pueden utilizar indistintamente en la mayoría de los casos, mientras que los estudios audiovisuales, referen-

tes al cine y a la televisión, en general constituyen un dominio diferenciado, a menudo más cercano a las preocupaciones sociales y científicas de los estudios de Ciencias de la Comunicación que a los de Arte Dramático, aunque existen algunos académicos e instituciones que siguen cuestionando esta tendencia divisoria. Para evitar excesivas repeticiones, en general este informe incluye el término “estudios teatrales” bajo el término “arte dramático”: lo que es aplicable a uno casi siempre podrá aplicarse también al otro.

La mayoría de los departamentos de Arte Dramático ofrecen programas de grado y de posgrado. Estos incluyen, entre otros, másteres (*Master of Arts* y *Master of Fine Arts*) en Artes Escénicas, Teatro Aplicado, Administración Artística y Políticas Culturales, Investigación, Investigación de la Escena Internacional, Dramaturgia y Guión, Shakespeare en Escena. En algunos casos encontramos departamentos de Arte Dramático independientes, otros forman parte de departamentos de Arte Dramático y Estudios Audiovisuales y/o Arte/Cultura Visual, Arte Dramático y Música, Arte Dramático y Filología Inglesa, o bien Artes Escénicas (en los que se imparte una variedad de disciplinas como Danza, Teatro, Música, Cine/Televisión/Vídeo). En el mejor de los casos, estas estructuras organizativas más amplias han facilitado el debate y el intercambio interdisciplinar y han permitido que surgieran una serie de prácticas compartidas con metodologías para una investigación basada en la práctica en el campo artístico.

Vale la pena señalar que también hay académicos que a título individual trabajan en el campo del teatro y las artes escénicas desde los departamentos de Filología Inglesa, Lenguas Modernas y Políticas Culturales, y Ciencias de la Comunicación, y pequeños equipos de investigación de arte dramático que trabajan en facultades más amplias de Arte o Filología, Literatura e Historia.

Los departamentos universitarios de Arte Dramático acostumbran a ofrecer especializaciones en determinadas áreas del Teatro y/o las Artes Escénicas. Por ejemplo, la Universidad de Roehampton tiene un sólido interés por el arte de acción (*performance art*); las universidades de Manchester, Royal Holloway y Warwick cuentan con grupos dedicados a la historiografía teatral británica; el Queen Mary de Londres y el Taller de Teatro de Leeds tienen intereses consolidados por las prácticas escénicas internacionales y transnacionales y por el teatro aplicado; la Universidad de Glasgow cuenta con un largo historial de trabajos de investigación en el ámbito de las políticas culturales de Escocia; y Exeter y Brunel tienen un reconocido bagaje en el campo de las actuaciones en formato multimedia.

Los departamentos de Arte Dramático del Reino Unido tienen tamaños distintos. Royal Holloway cuenta con 25 miembros de personal, y Kent con 20. Exeter, Warwick, Glasgow, Queen Mary, Manchester y Goldsmiths tienen entre 10 y 20. Otras instituciones acogen pequeños grupos de investigadores. El Taller de Teatro de la Universidad de Leeds, por ejemplo, es una subdivisión de la Facultad de Filología Inglesa, y cuenta con cinco miembros investigadores.

En cambio, otras universidades y conservatorios más nuevos pueden presumir de tener un equipo docente más numeroso, pero sólo un pequeño número se autodefinen como investigadores en activo. Algunos centros superiores, como la Central School of Speech and Drama (parte de la Universidad de Londres desde 2005) y el Rose Bruford College, ofrecen actualmente programas de posgrado y culturas de investigación en vías de expansión en el ámbito teatral. Normalmente se centran en áreas de investigación de tipo práctico, como la formación de actores, la terapia artística, y el teatro aplicado, y a menudo aprovechan los extensos vínculos que tienen con el sector del teatro profesional.

Además de los puestos de jornada completa o parcial para profesores titulares, profesores adjuntos, profesores doctores, lectores, catedráticos, también se nombran profesores visitantes para periodos específicos en una institución de educación superior. Los profesores visitantes pueden ser académicos, pero normalmente son profesionales del ámbito. Por ejemplo, las becas que concede el AHRC en el sector de las artes creativas y escénicas han tenido un papel clave a la hora de fomentar el desarrollo de prácticas teatrales como proceso de investigación (*Practice as Research*) mediante una atenta selección de artistas para que lleven a cabo proyectos claramente definidos en instituciones de educación superior. Tim Etchells y Terry O'Connor, componentes de Forced Entertainment, han obtenido becas de investigación para desarrollar sus proyectos en la Universidad de Lancaster y la Universidad Roehampton, respectivamente. Los artistas Bobby Baker y Adrian Howells han obtenido becas para el Queen Mary de Londres y la Universidad de Glasgow; el fotógrafo de teatro Hugo Glendinning y el dramaturgo Ian Heggie, becas para la Universidad de Exeter y la Royal Scottish Academy de Música y Arte Dramático.

Algunos departamentos de Arte Dramático y Estudios Escénicos del Reino Unido editan importantes revistas especializadas de ámbito internacional. *Performance Research*¹¹, publicada por Routledge, se edita desde el Centro de Investigación sobre Artes Escénicas (CPR) de la Universidad de Aberystwyth, a cargo de Richard Gough (su co-editor, Ric Allsop, trabaja en la Manchester Metropolitan University). La misma editorial publica *Contemporary Theatre Review*¹², editada desde la Universidad de Londres, mientras que sus editores trabajan en Queen Mary (María M. Delgado), Birkbeck (Aiofe Monks) y Royal Holloway (David Bradby); y la publicación *Research in Drama Education*, que recientemente pasó a denominarse *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance* se edita en colaboración con los colegas de profesión de Royal Holloway (Helen Nicholson) y la Universidad de Warwick (Joe Winston). Otras dos instituciones londinenses, Goldsmiths y Rose Bruford, acogen los editores de la publicación *New Theatre Quarterly*, de Cambridge University Press (María Shevtsova y Simon Trussler)¹³. *Theatre Research International*, la revista publicada por Cambridge University Press para FIRT/ISTR¹⁴, está coeditada por Elaine Aston, de la Universidad de Lancaster. Profesores de las universidades de Manchester (Viv Gardner, David Mayer) y Birmingham (Kate Newey) son los

editores de *Nineteenth Century Theatre and Film*¹⁵, publicada por Manchester University Press; y la Universidad de Exeter es anfitriona de la publicación *Studies in Theatre and Performance* (ed. Peter Thomson), publicada por Intellect, que se distribuye gratuitamente a los miembros de la SCUDD.

En los últimos años ha surgido una gran variedad de nuevas revistas especializadas, muchas de carácter transversal, lo que refleja las transformaciones y avances que ha experimentado esta disciplina. Entre estas publicaciones, podemos citar *Journal of Theatre, Dance and Performance Training*¹⁶, de Routledge (sus editores jefe, Simon Murray y Jonathan Pitches, trabajan desde las universidades de Glasgow y Leeds), y las revistas publicadas por Intellect, con sede en Bristol: *Performing Ethos*, *Choreographic Practices*, *International Journal of Performance Arts and Digital Media*, *Journal of Adaptation in Film and Performance*, y *Studies in Musical Theatre*¹⁷. También existen varias revistas electrónicas editadas desde el Reino Unido: quizá las más destacadas en este ámbito son *Body, Space and Technology*¹⁸, publicada por Brunel, y *Platform*¹⁹, de Royal Holloway, especializada en estudios de posgrado. Además, la importante tradición del Reino Unido de organizar conferencias, jornadas, simposios y talleres, a cargo de grupos de investigación, también contribuye a la redacción de ediciones especiales de las publicaciones citadas. Por ejemplo, una reciente edición de *Performance Research* (vol. 14 núm. 1, marzo de 2009) surgió directamente del congreso “*Performing Literatures*,” coordinado por Stephen Bottoms de la Universidad de Leeds en el 2007.

Por otro lado, algunos investigadores de las universidades del Reino Unido también colaboran como editores de colecciones, algunas de las cuales son “Theatre&”, de Palgrave (Jen Harvie de Queen Mary y Dan Rebellato de Royal Holloway), “Theatre and Performance Practices” (Graham Ley y Jane Milling de Exeter) y “Studies in International Performance” (Janelle Reinelt de Warwick, con la colaboración de Brian Singleton del Trinity College, Dublín). La colección “Contemporary and Modern Dramatists”, publicada por Routledge, está editada por Maggie Gale de la Universidad de Manchester y Mary Luckhurst de la Universidad de York; y David Bradby de Royal Holloway se encarga de editar “Studies in Modern Drama”, publicada por Cambridge University Press. La colección de Manchester University Press, “Women, Theatre & Performance”, está editada por Maggie Gale y Viv Gardner de la Universidad de Manchester, mientras que “Theatre: Theory/Practice/Performance” corre a cargo de Maria M. Delgado de Queen Mary y Peter Lichtenfels de la Universidad de California-Davis.

Aunque en la mayoría de instituciones de educación superior del Reino Unido la investigación ocupa un lugar central, las relaciones entre los centros de enseñanza superior y las industrias creativas han sido sin duda la clave para desarrollar vínculos y sinergias muy productivas en el campo de la investigación durante los últimos diez años. Los académicos participan en calidad de asesores artísticos del Consejo de las Artes de Inglaterra (*Arts Council England*), y ejercen de miembros de las juntas, directores artísticos y miembros

de compañías de teatro y artes escénicas. También llevan a cabo una importante labor consultiva y trabajan en teatros, productoras, museos, escuelas, organizaciones no gubernamentales y organismos públicos. La investigación en el campo del arte dramático realiza importantes contribuciones al bienestar económico, social y cultural, así como a las industrias creativas y culturales. El personal investigador participa, además, en foros públicos fuera del marco de la educación superior: imparte seminarios o conferencias y realiza entrevistas en teatros, museos, festivales y talleres, difundiendo y comentando asuntos culturales.

La incorporación de las Becas para la Investigación Colaborativa por parte del AHRC ha fomentado la colaboración entre las instituciones de educación superior y los organismos culturales, de modo que los estudiantes de doctorado gozan de más oportunidades para obtener experiencia directa del trabajo que se lleva a cabo fuera del entorno académico. Además, cuentan con el asesoramiento de un tutor académico y uno no académico, lo que comporta que durante los tres años de duración de las becas, los estudiantes potencien la formación y las aptitudes relacionadas con el mundo profesional. Durante estos proyectos normalmente se tiene acceso a recursos y materiales, conocimientos y destrezas que de otro modo no estarían al alcance. Las becas del AHRC están dotadas con unas £15,000 anuales y cubren también las tasas derivadas. Actualmente existen unas cincuenta becas anuales en los ámbitos de las artes y humanidades, y en el sector del arte dramático y las artes escénicas han conllevado, por ejemplo, colaboraciones entre: la Universidad de Leeds y la West Yorkshire Playhouse; el Museo Nacional de Minas de Carbón y Ópera North; la Universidad de Warwick y el Teatro Banner; la Central School of Speech and Drama y Kids Company, Londres; la Universidad de Aberystwyth y el Teatro Nacional de Gales; Queen Mary y el Barbican Centre [BITE], el Globe Theatre, y el Gran Teatre del Liceu de Barcelona.

Por otro lado, es crucial que algunas instituciones fuera del ámbito de la educación superior también estén implicadas en favorecer, promover y realizar trabajos de investigación. El Globe Theatre dispone de un director de Cursos e Investigación, Dr. Farah Karim-Cooper. La directora adjunta de la Royal Shakespeare Company, Roxanne Silbert, participa en la investigación sobre la escenificación en los inicios de la edad moderna con una beca del programa Clore Leadership. Ruth Little, co-editora del *The Royal Court Inside Out*, es la directora literaria del Royal Court Theatre y ha impartido cursos en la Universidad de Sydney, Australia, antes de trasladarse al Reino Unido.

La Agencia de Desarrollo del Arte en Vivo²⁰ promueve el desarrollo de las prácticas y becas en el ámbito de las artes en vivo, un campo en expansión en el Reino Unido. Dispone de un aula de estudio y colecciones relacionadas con el arte en vivo (*live art*) que ofrecen recursos para los profesionales y académicos que trabajan en este área, además de ofrecer iniciativas de ayuda profesional, oportunidades editoriales, colaboraciones estratégicas y talleres que

secundan el trabajo de los artistas así como el de los críticos en este campo cultural de gran vitalidad. El personal de la Agencia participa en iniciativas orientadas a la investigación, como *'Performance Matters'*, un proyecto colaborativo financiado por el AHRC, programas de residencias de artistas y una serie de actos titulados *'Performing Rights'* sobre arte y activismo, que trata los roles y responsabilidades de los artistas y comisarios y de las mismas artes escénicas en el respeto y el cumplimiento de los derechos humanos²¹.

Una gran fuente de recursos para los investigadores que trabajan en el ámbito de la historiografía del teatro británico es el Museo Victoria and Albert (V&A). La colección del V&A dedicada al teatro contiene una extensa muestra nacional de fotografías, programas, libritos de apuntador, vestuario, marionetas y críticas²². Esta colección incluye los artículos de Sir Ian McKellen, la Colección Ekstrom de artículos sobre Ballets Russes, y los archivos del Consejo de las Artes de la Gran Bretaña (1928-97), así como planos arquitectónicos, copias, carteles, equipo técnicos, diseños y documentos legales pertenecientes a una gran variedad de teatros y compañías del Reino Unido. Entre los años 1987 y 2007, algunos de estos materiales se guardaban en la sede del Museo V&A en Covent Garden, el Museo del Teatro, pero esta localización no se pudo salvar tras desestimar una oferta de £2.5 millones de la Heritage Lottery Fund, y tuvo que cerrar ese mismo año. El V&A, propietario actual de la colección, guarda los materiales en otro lugar. En 2009 se inauguraron nuevas salas dedicadas a las artes escénicas en el V&A de South Kensington. Además, esta institución dispone de un catálogo bibliográfico en línea <http://catalogue.nal.vam.ac.uk/>, y el personal investigador también puede acceder a las colecciones de teatro y artes escénicas a través de la sala de lectura habilitada en Blythe House, en Kensington Olympia: <http://www.vam.ac.uk/resources/archives/index.html>.

El personal del V&A participa activamente en proyectos de investigación. El V&A cuenta con un director de Investigación, el Dr. Christopher Breward, y la comisaria de Artes Escénicas Modernas y Contemporáneas, la Dra. Kate Dorney, publica extensamente en el ámbito del teatro británico del siglo XX, y es editora adjunta de la revista especializada *Studies in Theatre and Performance*.

Áreas de investigación

Desde un punto de vista histórico, en el Reino Unido la mayoría de departamentos de arte dramático surgieron de los departamentos de Literatura Inglesa, como parte de un movimiento para asegurar, en el ámbito universitario, el reconocimiento, el estudio y la investigación del teatro como una manifestación artística tridimensional en sí misma, y no simplemente como un archivo de textos literarios. Desde un inicio, este paso implicó la creación de espacios (por ejemplo estudios), utilizados para impartir clases, en los que

podían tener lugar las actuaciones y la experimentación práctica. Sin embargo, desde los años sesenta y hasta los ochenta, los trabajos de investigación de los departamentos de Arte Dramático del Reino Unido tendían a seguir los patrones tradicionales de los departamentos de Filología Inglesa (monografías, capítulos de monografías, artículos en revistas), y los temas de estas publicaciones también reflejaban la influencia paternalista de la disciplina de Filología Inglesa, ya que se concentraban principalmente en el análisis de la literatura dramática (en papel o sobre el escenario), y en los estudios de historia del teatro, de tal modo que se profundizaba en las condiciones históricas en/para las que se escribían las obras que serían representadas.

Estas dos áreas de análisis siguen constituyendo un puente entre los departamentos de Filología Inglesa y Arte Dramático, pero durante las dos últimas décadas las áreas de investigación de los departamentos de Arte Dramático se han diversificado radicalmente como respuesta a una serie de factores relacionados entre sí:

- la constante preocupación de definir el teatro/arte dramático en términos de actuación en vivo, en contraposición a definirlo en términos esencialmente textuales;
- la influencia creciente de otras disciplinas relacionadas con los estudios teatrales, en gran parte como resultado de la composición multidisciplinar (combinación de medios, *Mixed Media*) de muchos departamentos de Artes Escénicas en las “nuevas” universidades del Reino Unido (es decir, las que adquirieron el estatus universitario después del 1992);
- la tendencia creciente, sobre todo en las universidades más nuevas –al menos en un inicio– de contratar artistas profesionales en activo como personal docente e investigador;
- las posibilidades que ofrece viajar a un precio económico, que han facilitado el desarrollo efectivo de una cultura de investigación de las prácticas y convenciones teatrales fuera del Reino Unido;
- la extensa influencia de los “estudios escénicos”, promovidos en los Estados Unidos principalmente por la Universidad de Nueva York y la Universidad Northwestern, que conciben el teatro/arte dramático como una faceta perteneciente a un “espectro más amplio” de actividades culturales, que puede incluir también eventos deportivos, rituales sociales y religiosos, juegos, conciertos musicales, mítines y protestas políticas, prácticas folclóricas, etc.;
- la influencia de la teoría crítica contemporánea en el análisis de las artes escénicas, que ha abierto muchos puntos de contacto transversales con áreas de estudio diversas.

Esta confluencia de factores ha modificado hasta tal punto la estructura tradicional de la investigación en el ámbito del teatro en el Reino Unido que en el informe general sobre esta disciplina, posterior al periodo de revisión del RAE 2008, la subcomisión de Teatro, Danza y Artes Escénicas señaló que:

Las áreas de historia del teatro, y de literatura dramática y su escenificación, todavía son importantes en algunos departamentos... Sin embargo, por lo general, si tenemos en cuenta la proporción que representan en el mapa de la investigación en su conjunto, el número de trabajos relacionados con estas áreas ha experimentado una reducción muy significativa desde el año 2001 [la fecha del último RAE]. En cambio, en este periodo, ha habido un gran aumento en la variedad, amplitud y diversidad de la investigación de las prácticas teatrales experimentales y los estudios escénicos contemporáneos²³.

Estas observaciones se explican más detalladamente a continuación:

1. Historia/historiografía del teatro:

El informe de la subcomisión señaló que “se presentaron muy pocos trabajos de investigación sobre teatro y artes escénicas de la Edad Media, los inicios de la Edad Moderna y los siglos XVII y XVIII”. Este hecho puede interpretarse como el reflejo de la migración continuada de estos temas hacia los departamentos de Literatura Inglesa, donde se originaron. Sin embargo, este informe también apuntó que “había muchos trabajos destacados sobre historia e historiografía del teatro, especialmente en relación con el teatro de la antigüedad y de los siglos XIX y XX²⁴.” Esta afirmación refleja la existencia de algunos grupos aislados que destacan en el ámbito del teatro clásico, pero también denota una orientación imparable de la investigación teatral actual hacia lo moderno y contemporáneo: el interés por los trabajos históricos sobre el teatro del siglo XIX y en especial del siglo XX sigue siendo general, en la medida en que profundiza en las cuestiones que han conformado el paisaje del teatro contemporáneo. Además, el énfasis reside habitualmente en la práctica teatral británica, aunque también encontramos investigadores que a título individual se especializan en la historia de las prácticas teatrales en España, Francia, Alemania, los Estados Unidos, etc., y que a menudo trabajan relativamente aislados respecto a otros expertos de un nivel similar.

2. Investigación basada en la práctica:

El creciente énfasis en las actuaciones en vivo como tema central de la investigación sobre el teatro en el Reino Unido no sólo ha producido una disminución de los estudios de tipo histórico, sino que ha provocado simultáneamente un mayor interés de los investigadores por explorar sus preocupaciones plasmadas en la práctica. Hay que insistir en que lo histórico y lo práctico no son necesariamente excluyentes: por ejemplo, Martin White de la Universidad de Bristol, y J.S. Bratton y Gilli Bush Bailey de Royal Holloway han conseguido realizar trabajos de investigación práctica a gran escala sobre las condiciones de la escenificación en épocas teatrales anteriores. No obstante, es importante mencionar que forman parte de la generación de mayor edad de los investigadores actuales. Así pues, la principal orientación que han tomado los proyectos de investigación basados en la práctica teatral es hacia temas experimentales contemporáneos.

La investigación basada en la práctica a menudo sigue teniendo como resultado trabajos de investigación convencionales: por ejemplo, el investigador escribe un artículo que resume los hallazgos de un proceso práctico determinado. No obstante, en este campo cada vez es más importante “la práctica como proceso de investigación” (*Practice as Research*, PaR), de modo que el trabajo práctico se considera el resultado principal. Por lo tanto, la actuación en vivo será documentada en algún formato para la posteridad (ej. DVD, página web), y el material que se haya escrito para su contextualización se considerará complementario y/o suplementario al componente práctico.

La práctica como proceso de investigación, ahora ya una área reconocida de la actividad investigadora, ha surgido en parte como una respuesta pragmática a las exigencias de las instituciones para obtener financiación. Es decir, son muchas las instituciones de educación superior que han contratado artistas en activo como personal docente, de modo que una cuestión urgente en los noventa era encontrar maneras para que el trabajo que desarrollaban “contara” como investigación según los objetivos establecidos por el RAE. De ahí surgió el proyecto nacional de investigación, de cinco años de duración, dirigido por Baz Kershaw de la Universidad de Bristol: “PARIP” (*Practice as Research in Performance*). (Kershaw había sido el presidente de la comisión del RAE 2001.) Con proyectos de este tipo, la práctica como proceso de investigación (PaR) se ha convertido en un método importante y ampliamente aceptado y no sólo en “un modo de hacer en el que la práctica cuente para algo”: los proyectos PaR ahora están sujetos al mismo proceso de escrutinio que el resto de proyectos, en lo referente a los temas que investigan, los contextos y los métodos que utilizan. Hoy en día se acepta la idea de que las cuestiones que hubiera sido imposible abordar con métodos más tradicionales puedan responderse a través de medios prácticos experimentales.

Es probable que el método PaR siga consolidándose en el Reino Unido, ya que goza de una gran popularidad entre la emergente generación de investigadores: en estos momentos es una de las rutas más adoptadas para la investigación de doctorado (PhD) sobre teatro. Hoy en día la mayoría de departamentos de Arte Dramático en el Reino Unido ya cuentan con disposiciones que aprueban las propuestas basadas en “PaR PhD”. Para conocer las directrices nacionales no oficiales sobre esta cuestión, se puede consultar el informe de 2003 elaborado por Robin Nelson (Manchester Metropolitan University) y Stuart Andrews (PALATINE)²⁵.

3. Análisis de la puesta en escena

Como aspecto complementario al desarrollo de la investigación basada en la práctica –en que los investigadores son los encargados de llevar a cabo el proceso práctico–, encontramos la predominancia de la investigación que se basa en el análisis de la puesta en escena –en que los investigadores observan

y critican el trabajo llevado a cabo por artistas profesionales contemporáneos, a menudo en relación con cuestiones políticas, sociales y culturales más generales-. En muchos aspectos este enfoque desarrolla la perspectiva tradicional que se basa en el texto para analizar una obra, pero se amplía para tener en cuenta todo el texto escénico (por ejemplo los decorados, la iluminación, el sonido, la música, la coreografía, la videografía, la expresión física y el trabajo vocal de los actores, etc.), todos estos componentes pueden intervenir en la observación crítica) y a menudo también el contexto situacional de la actuación. La influencia de la semiótica europea en los años ochenta y noventa fue la clave para el desarrollo de estos enfoques analíticos, y el análisis de las actuaciones contemporáneas sigue construyendo marcos críticos y teóricos, como el postestructuralismo, los estudios feministas y *queer*, el poscolonialismo, el materialismo cultural y la ecocrítica. Filósofos contemporáneos como Badiou y Rancière también están presentes en la crítica actual de la escenificación.

4. La escenificación experimental contemporánea / Arte en vivo

Tanto si la investigación se basa en la práctica como si utiliza enfoques más analíticos, lo cierto es que la práctica escénica experimental contemporánea es un área clave para el actual panorama de investigación del teatro en el Reino Unido. Este tipo de práctica se define más fácilmente por lo que *no* es (representaciones tradicionales de obras en teatros consolidados) que por lo que es: el sector experimental tiende a agruparse actuando como una oposición consciente a la corriente dominante, aunque las prácticas que lo constituyan puedan ser muy divergentes entre sí. En términos formales, estas prácticas habitualmente representan un híbrido de enfoques procedentes de disciplinas tradicionalmente diferenciadas (el teatro, la danza, la música, las artes visuales) -de ahí el término en apariencia incluyente de arte en vivo, aunque los que se amparan bajo este término tienden a funcionar en los márgenes e intersticios que existen entre estas disciplinas-. Del mismo modo, en lo referente al contenido, la marginalidad social normalmente constituye una de las temáticas centrales, y se representan identidades *queer*, minorías étnicas, cuerpos con diversidad funcional, etc.

Es posible que exista una cierta ironía en el hecho de que estas prácticas calificadas de marginales se hayan convertido en un objeto central de la investigación académica sobre arte dramático, pero este es sin duda otro reflejo de las preocupaciones críticas y teóricas por la alteridad. Además, este tipo de prácticas experimentales a menudo capta la atención de los investigadores, ya que persiguen el objetivo de generar nuevas maneras de entender el mundo contemporáneo: por ejemplo, explorando las interacciones entre los actores en el escenario y los medios tecnológicos, o bien entre los actores, el público, y los espacios ubicados fuera de las salas de teatro, que reflejan también los intereses medioambientales.

5. Teatro aplicado

El teatro aplicado es un término genérico que se usa para describir el teatro y las artes escénicas cuando se aplican en contextos sociales específicos para determinados grupos de usuarios: incluye el teatro en la enseñanza, el teatro comunitario, el teatro en centros penitenciarios, el teatro orientado al desarrollo, etc. La mayoría de investigadores en este ámbito también se dedican al teatro aplicado, y su orientación pragmática e instrumentalista –¿qué es lo que funciona en un determinado contexto?– ha hecho que en el pasado el discurso sobre teatro aplicado se mantuviera en un “ecosistema” distinto al de la corriente dominante de investigación sobre arte dramático. No obstante, en los últimos años esta división ha empezado a difuminarse: los investigadores que trabajan en este campo han empezado a cuestionarse la eficacia de sus propias suposiciones y a involucrarse en argumentos teóricos complejos (consultar la revista *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, reeditada recientemente), mientras que, por otro lado, el impacto de la nueva agenda en la financiación de la investigación ha obligado a otros investigadores a considerar más seriamente las aplicaciones y relevancia de su trabajo más allá del mundo académico. Esta interfaz promete ser una importante área de interés en el futuro inmediato.

Es importante señalar que la investigación en el ámbito del arte dramático no puede limitarse a las áreas que se han apuntado en este apartado. Asimismo, se está produciendo, por ejemplo, un interés creciente por las industrias culturales, las profesiones culturales y la *performance*, ética y *performance*, y paisajes y *performance*. Este tipo de investigación tiene puntos de contacto con algunas de las categorías definidas. En resumen, la investigación sobre el teatro en el ámbito académico del Reino Unido es a la vez prometedora y muy diversa.

Fondos para la investigación

Los fondos para financiar los trabajos que el personal investigador realiza en las áreas del teatro y las artes escénicas provienen de una gran variedad de fuentes. Una proporción significativa de fondos para la docencia y la investigación en las universidades procede del Consejo de Financiación de la Educación Superior en Inglaterra (HEFCE) y Gales [HEFCW], el Consejo de Financiación en Escocia, y el Departamento para el Empleo y la Formación de Irlanda del Norte. Los fondos adjudicados se conceden como una subvención en bloque que las instituciones distribuyen de acuerdo con sus prioridades, siempre teniendo en cuenta las directrices del HEFCE. Por ejemplo, para el 2009-10 el HEFCE ha destinado subvenciones por valor de unos £8,000 millones a instituciones inglesas. Esta cifra incluye £1,600 millones (1,800 millones de euros) para la investigación y £4,800 millones (5 millones de euros) para la docencia.

Estos organismos se encargan de adjudicar los fondos para la investigación y, en parte, lo hacen a partir de los resultados del Ejercicio de evaluación de la

investigación (RAE) que realizan cada 5-8 años. Este proceso conlleva una minuciosa evaluación, en primer lugar, de un determinado número de trabajos de investigación; en segundo lugar, la narrativa relacionada con el entorno investigativo de la institución; y en tercer lugar, la reputación que tienen la investigación y el personal investigador objetos del análisis. También se realiza una evaluación de datos sobre los ingresos captados por los estudiantes de posgrado de cada institución. La subcomisión de Teatro, Danza y Artes Escénicas fue una de las 67 que se organizaron dentro de las 14 estructuras comisarias principales. 40 instituciones de educación superior presentaron 42 propuestas de teatro, danza y artes escénicas al Ejercicio de evaluación de la investigación del 2008 (RAE 2008), que determinará las subvenciones hasta el año 2013. Está previsto que un nuevo Marco de Excelencia Investigadora (*Research Excellence Framework*, REF), que evalúe los resultados y el impacto ambiental, social y económico (prescindiendo de la reputación), sustituya el RAE a partir del 2013²⁶.

La subcomisión de Teatro, Danza y Artes Escénicas en el RAE 2008 estaba formada por quince investigadores *senior* del Reino Unido y una representante de las industrias creativas (investigadora), Stella Hall²⁷.

La evaluación aportó información sobre todas las candidaturas institucionales y un informe general de la situación de la disciplina permitió conocer las tendencias generales del sector, sobre la diversidad de los trabajos de investigación que se sometieron a la evaluación, sobre los temas tratados y los asuntos relacionados con la subvención de las investigaciones.

En efecto, tal y como deja claro el informe general, se ha producido un incremento notable de los ingresos externos destinados a la investigación en el ámbito del arte dramático (de unos £5 millones en el 2001 a £16.4 millones en el 2008)²⁸. El Consejo de Investigación de las Artes y las Humanidades (*Arts and Humanities Research Board*), que se fundó en el 1998 para asignar los fondos públicos para la investigación en el ámbito de las Artes y las Humanidades²⁹, se convirtió en el 2005 en uno de los 7 consejos de investigación que existen actualmente en el Reino Unido. Financiados por el Departamento de Empresa, Innovación y Capacitación, reciben unos £110 millones anualmente para subvencionar el trabajo de investigación en el ámbito de las artes y las humanidades. En este caso, la investigación se considera como un inversión 'que genera riqueza, mejora las políticas públicas y ayuda a mantener la calidad de vida' (estas preocupaciones se hacen eco de la agenda de 'impacto' social y económico en el nuevo marco del REF)³⁰.

Tiene cuatro objetivos estratégicos clave:

- Promover y respaldar la producción de investigación de primera categoría en el ámbito de las artes y las humanidades;
- Promover y respaldar la formación de posgrado de primera categoría destinada a preparar a los graduados para la investigación o bien para otras salidas profesionales;

- Incrementar el impacto de la investigación en artes y humanidades animando a los investigadores a difundir y transferir sus conocimientos a otros contextos en que éstos sean de gran relevancia;
- Elevar el perfil de la investigación en artes y humanidades y constituirse como un efectivo defensor de su relevancia social, cultural y económica³¹.

Los fondos se adjudican mediante procesos de competencia abierta. Incluyen becas de investigación, subvenciones de gran cuantía, iniciativas basadas en la práctica y programas de transferencia de conocimientos. También existen algunas iniciativas de fondos orientados a un tema –algunos ejemplos recientes son “Beyond Text,” “Landscape and Environment,” y “Religion and Society”– que tratan asuntos de prioridad intelectual y cultural, social o económica, que el Consejo considera que deben ser respaldadas por recursos concentrados y coherentes. El AHRC también subvenciona la investigación de posgrado. En el 2008 concedió 56 becas de posgrado en Arte Dramático mediante un programa de subvenciones en bloque para las universidades, que funcionará entre 2009 y 2014. Además, también existen los *Collaborative Doctoral Awards* (conocidos como CASE awards), que fomentan las colaboraciones y asociaciones entre los departamentos que pertenecen a instituciones de educación superior (HEI) y las compañías y organizaciones no académicas. Tal como apuntó el informe general sobre los temas de investigación del RAE 2008 en el ámbito del teatro, la danza y las artes escénicas, “las iniciativas para otorgar subvenciones del AHRC están empezando a introducirse claramente en las culturas de investigación y han jugado un papel muy relevante a la hora de incrementar la variedad, la amplitud y el alcance interdisciplinario de las temáticas de investigación³².”

Es crucial mencionar que el AHRC no sólo concede ayudas a la investigación que tiene lugar en el marco universitario, sino que también ha subvencionado el trabajo llevado a cabo por becarios del programa de las industrias creativas, y colabora con algunas instituciones que no son de educación superior (conocidas como organizaciones investigadoras independientes, IRO). El AHRC es quien otorga el estatus de IRO a las organizaciones que contribuyen significativamente a la investigación, ya sea dentro o fuera del sector de la educación superior. Estas entidades incluyen el Museo Británico, Tate Gallery y el Museo Victoria and Albert.

Además del AHRC, el Leverhulme Trust y la British Academy también conceden becas para la investigación en el ámbito del teatro, la danza y las artes escénicas. El Leverhulme Trust³³ ofrece becas para la investigación posdoctoral, becas de estudio en el extranjero para el personal académico que trabaja en el Reino Unido y quiere permanecer durante un periodo de tiempo en una institución de educación superior fuera del Reino Unido, becas para grandes proyectos (*Major Research Fellowships*), un programa de residencias de artistas y un programa para profesores visitantes que permita que académicos con reconocimiento inter-

nacional puedan trasladarse a trabajar durante un periodo de tiempo a instituciones del Reino Unido (los profesores Patrice Pavis y Bonnie Marranca han trabajado semestres en la Universidad de Kent y Queen Mary, Universidad de Londres, respectivamente, con becas concedidas por este programa).

La British Academy³⁴, la academia nacional británica dedicada a las humanidades y las ciencias sociales, otorga ayudas para cubrir los gastos de desplazamiento y de soporte logístico para las conferencias organizadas en el Reino Unido, pequeñas becas y proyectos colaborativos con académicos y organizaciones que trabajan fuera del Reino Unido.

También existen organizaciones científicas que conceden fondos para la investigación en materia de artes escénicas. La más destacada es la Wellcome Trust³⁵, la mayor organización benéfica del Reino Unido, que también subvenciona la investigación biomédica, tanto en el ámbito internacional como en el Reino Unido, con una aportación aproximada de £600 millones cada año. Una parte de esta cantidad se destina específicamente a lo que se denomina humanidades médicas: promoviendo la investigación sobre la ética biomédica y la historia de la medicina. Además, la Wellcome Trust también subvenciona proyectos que comprometan a la sociedad. Su programa de becas “*Engaging Science*” concede más de £3 millones anuales con el fin de respaldar proyectos que tengan “el objetivo de informar e inspirar a la ciudadanía en materia de ciencia biomédica y sus contextos sociales”³⁶. Las becas específicas de arte (*Specific Arts Awards*) “respaldan proyectos artísticos imaginativos y experimentales que investigan la ciencia biomédica”³⁷. Algunos de los artistas y académicos que han recibido becas del Wellcome Trust son Bobby Baker (Queen Mary) para su producción *How to Live* y su “*Diary Drawings*”; Jerry Daboo (Exeter) para investigar la historia médica del ritual y Paul Johnson (Universidad de Wolverhampton) para investigar los usos actuales y potenciales de las artes escénicas con el fin de concienciar a los jóvenes sobre los nuevos avances en biomedicina y biotecnología.

Todos los organismos mencionados subvencionan la investigación basada en la práctica de las artes escénicas, a veces mediante programas específicos (como el programa *Practice-led and Applied Scheme* del AHRC), pero habitualmente lo hacen a través de programas estándar.

El Consejo de las Artes de Inglaterra³⁸, como agencia nacional de desarrollo de las artes del país, distribuye fondos públicos del gobierno y de la Lotería Nacional al sector de las artes en Inglaterra. Entre el 2008 y el 2011 esta suma será superior a £1,600 millones. El dinero distribuido a los teatros, las compañías de danza y de artes escénicas, los carnavales, las productoras, y las galerías también subvenciona comisiones y proyectos en los que a veces los investigadores que trabajan en el ámbito universitario están implicados como artistas o comisarios. Se observa la misma tendencia, aunque a menor escala, en proyectos subvencionados por el Consejo de las Artes de Escocia y los de Gales e Irlanda del Norte.

Las colaboraciones y comisiones internacionales también conceden fondos a la investigación, incluyendo proyectos realizados con el soporte de organismos fuera del Reino Unido, colaboraciones con investigadores y profesionales que trabajan fuera del Reino Unido y proyectos con organizaciones culturales más allá del Reino Unido. La aldea global ha fomentado, sin lugar a dudas, un compromiso con las prácticas escénicas, profesionales e investigadores fuera del ámbito del Reino Unido. La habilitación de redes de comunicación e intercambio, gracias a internet, las culturas virtuales y los viajes a un precio económico, ha contribuido a permitir que los estudios de teatro y artes escénicas en el Reino Unido se amplíen más allá de las áreas de interés tradicional y se interesen por nuevos retos (tanto disciplinarios como interdisciplinarios) que posibiliten analizar qué se investiga y qué métodos se utilizan, y cuáles pueden ser las implicaciones de estos hallazgos en el paisaje social y cultural de la sociedad del siglo XXI.

Traducido por Robert Taylor

Notas

* “Se entiende por erudición académica la creación, el desarrollo y la consolidación de la infraestructura intelectual de materias y disciplinas, mediante formatos como diccionarios, ediciones del campo académico, catálogos y contribuciones a importantes bases de datos de investigación”, tal y como se define en el Ejercicio de evaluación de la investigación (*Research Assessment Exercise*, RAE), el mecanismo a través del cual el Gobierno del Reino Unido, durante el periodo de 2001 a 2012, determina cuál será la distribución de los fondos de investigación destinados a las universidades. La calidad de la investigación desarrollada en los departamentos universitarios con actividad investigadora es evaluada con detenimiento y puntuada por comisiones de expertos en la materia. Las puntuaciones después se traducen en fórmulas para la financiación.

¹ Extraído de la ‘definición de investigación’ proporcionada por el RAE 2008 en *Research Assessment Exercise 2008: The Outcomes*, Ref RAE 01/2008 (Bristol: RAE, 2008), p. 5. Puede descargarse en: <http://www.rae.ac.uk/pubs/2008/01/>.

² Los ejercicios de evaluación de la investigación realizados por los consejos de financiación de las instituciones de educación superior cada 5-8 años, se tratan en las páginas 27-28 de este documento.

³ RAE 2008, *Panel Criteria and Working Methods*, Panel O, Ref RAE 01/2006/0 (Bristol: RAE, 2006), p. 46. Puede descargarse en: <http://www.rae.ac.uk/pubs/2006/01/>.

⁴ Para información más detallada sobre el AHRC, ver pp. 28-32.

⁵ <http://aces.shu.ac.uk/ahrc/ahrcreview/resources/ahrcdefinition.html> [consultada el 19 de diciembre de 2009].

⁶ <http://www.palatine.ac.uk/> [consultada el 18 de diciembre de 2009].

⁷ <http://www.scudd.org.uk/> [consultada el 1 de diciembre de 2009].

⁸ <http://www.tapra.org/> [consultada el 1 de diciembre de 2009].

- ⁹ <http://www.firt-iftr.org/> [consultada el 1 de diciembre de 2009].
- ¹⁰ <http://www.psi-web.org/> [consultada el 1 de diciembre de 2009].
- ¹¹ <http://www.tandf.co.uk/journals/titles/13528165.asp> [consultada el 30 de noviembre de 2009].
- ¹² <http://www.tandf.co.uk/journals/titles/10486801.asp> [consultada el 30 de noviembre de 2009].
- ¹³ <http://journals.cambridge.org/action/displayJournal?jid=NTQ> [consultada el 30 de noviembre de 2009].
- ¹⁴ <http://journals.cambridge.org/action/displayJournal?jid=TRI> [consultada el 30 de noviembre de 2009].
- ¹⁵ <http://www.manchesteruniversitypress.co.uk/journals/journal.asp?id=6> [consultada el 30 de noviembre de 2009].
- ¹⁶ <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t909256459~db=all> [consultada el 30 de noviembre de 2009].
- ¹⁷ <http://www.intellectbooks.co.uk/journals/view-Category,id=7/> [consultada el 30 de noviembre de 2009].
- ¹⁸ <http://people.brunel.ac.uk/bst/home3.html> [consultada el 1 de diciembre de 2009].
- ¹⁹ <http://www.rhul.ac.uk/drama/platform/> [consultada el 1 de diciembre de 2009].
- ²⁰ <http://www.thisisliveart.co.uk/index.html> [consultada el 30 de noviembre de 2009].
- ²¹ Ver http://www.thisisliveart.co.uk/projects/performing_rights/index.html [consultada el 30 de noviembre de 2009].
- ²² http://www.vam.ac.uk/collections/theatre_performance/ [consultada el 30 de noviembre de 2009].
- ²³ Ver <http://www.rae.ac.uk/pubs/2009/ov/> para descargar una copia del informe. "RAE2008 UOA 65 Subject Overview Report," p. 6.
- ²⁴ *Ibid.*
- ²⁵ <http://www.palatine.ac.uk/development-awards/337/> [consultada el 16 de diciembre de 2009].
- ²⁶ Para más información, ver <http://www.hefce.ac.uk/Research/ref/> [consultada el 1 de diciembre de 2009].
- ²⁷ Presidente de la subcomisión: Christopher Baugh (Universidad de Leeds). Otros comisarios: Stephen Bottoms (Universidad de Leeds), Theresa Buckland (Universidad de De Montfort), John Bull (Universidad de Reading), la catedrática Maria Delgado (Queen Mary, Universidad de Londres), Richard Dyer (Kings College, Londres), Maggie Gale (Universidad de Manchester), Christine Geraghty (Universidad de Glasgow), Helen Gilbert (Royal Holloway, Universidad de Londres), Stella Hall (Directora creativa de Culture10, NewcastleGateshead), Stephanie Jordan (Universidad de Roehampton), Mick Mangan (Universidad de Exeter), Robin Nelson (Manchester Metropolitan University), Adrienne Scullion (Universidad de Glasgow), Barry Smith (Universidad de Bristol), Martin White (Universidad de Bristol).
- ²⁸ Ver "RAE2008 UOA 65 Subject Overview Report," p. 6.
- ²⁹ Abarca un amplio abanico de disciplinas y ámbitos de investigación, incluyendo Historia, Clásicas, Arqueología, Lengua y Literatura Inglesa, Lenguas Modernas, Filosofía, Religión, Comunicación, Música, Arte, Diseño, Teatro y Artes Escénicas.
- ³⁰ AHRC, 'Leading the World: The Economic Impact of Arts and Humanities Research', <http://www.ahrc.ac.uk/About/Policy/Documents/leadingtheworld.pdf>, p. 2 [consultada el 1 de diciembre de 2009].

³¹ Ver <http://www.ahrc.ac.uk/About/Pages/default.aspx> [consultada el 30 de noviembre de 2009].

³² "RAE 2008 UOA 65 Subject Overview Report," p. 7.

³³ http://www.leverhulme.ac.uk/grants_awards/introduction/ [consultada el 1 de diciembre de 2009].

³⁴ <http://www.britac.ac.uk/> [consultada el 1 de diciembre de 2009].

³⁵ <http://www.britac.ac.uk/> [consultada el 1 de diciembre de 2009].

³⁶ <http://www.wellcome.ac.uk/Funding/Public-engagement/index.htm> [consultada el 1 de diciembre de 2009].

³⁷ <http://www.wellcome.ac.uk/Funding/Public-engagement/Grants/Arts-Awards/index.htm> [consultada el 1 de diciembre de 2009].

³⁸ <http://www.artscouncil.org.uk/> [consultada el 1 de diciembre de 2009].

RESEARCH IN DRAMA, THEATRE AND PERFORMANCE IN THE UNITED KINGDOM

María M. Delgado

Queen Mary University of London

Stephen Bottoms

University of Leeds

Research... is to be understood as original investigation undertaken in order to gain knowledge and understanding. It includes work of direct relevance to the needs of commerce, industry, and to the public and voluntary sectors; scholarship*; the invention and generation of ideas, images, performances, artefacts including design, where these lead to new or substantially improved insights; and the use of existing knowledge in experimental development to produce new or substantially improved materials, devices, products and processes, including design and construction¹.

In the UK, the definition of research inheres in the pursuit and furtherance of knowledge –and thus in the intellectual process by which research is carried out, rather than in the specific form or content of the concluding output. Thus, for the 2008 Research Assessment Exercise [RAE2008]², the sub-panel for Drama, Dance and the Performing Arts indicated its willingness to assess an extremely wide range of outputs in research terms:

Outputs may include, but are not limited to (in no particular order): books (authored or edited); chapters in books; journal articles; conference contributions; advisory reports; digital and broadcast media; documentation and reconstruction; films, videos and other types of media presentation; performances and other types of live presentation; translation and adaptation; play scripts or other texts for performance; scenography; digital and virtual performance; advisory reports; and the creation of archival or specialist collections to support the research infrastructure³.

This inclusiveness does not mean, however, that –for example– a live performance constitutes research in and of itself. A professional theatre production may be expertly performed, but may not contribute significantly to the furtherance of existing knowledge about the art form or its cultural relevance. Research quality lies in the “significance, originality and rigour” (to use the RAE’s preferred terms) of the process of enquiry that generates the output, whatever its final form might be (although clarity of presentation will of course make the value of that process all the more apparent).

The UK-wide Arts and Humanities Research Council [AHRC]⁴, which is the major funding body for research in Drama, Theatre and Performance Studies, provides complementary guidelines to the RAE, insofar that it requires applicants to outline (the significance, originality and rigour of) their intended research processes as follows:

1. the funding proposal must define a series of research questions or problems that will be addressed in the course of the research. It must also define its objectives in terms of seeking to enhance knowledge and understanding relating to the questions or problems to be addressed;
2. it must specify a research context for the questions or problems to be addressed. You must specify why it is important that these particular questions or problems should be addressed; what other research is being or has been conducted in this area; and what particular contribution this project will make to the advancement of creativity, insights, knowledge and understanding in this area;
3. it must specify the research methods for addressing and answering the research questions or problems. You must state how, in the course of the research project, you will seek to answer the questions, or advance available knowledge and understanding of the problems. You should also explain the rationale for your chosen research methods and why you think they provide the most appropriate means by which to answer the research questions⁵.

This definition of research -in which the researcher must specify what questions s/he is asking, and in what context, and the methods by which s/he proposes to answer them- enables the AHRC to judge the quality of funding proposals put before it, even though the research itself has not yet been carried out. Equally, though, it provides an indication of the means by which the RAE subpanel judged the research quality of outputs presented to it: that is, the subpanel looked not only at the output itself, but at the evidence it provided of the quality (significance, originality, rigour) of the researcher's process of enquiry.

Usually, in a conventional written output such as a book or article, the research questions, context and methodology are explicit in the output itself. However, where the research is investigating, for example, a particular question about theatrical form, the primary output may itself need to be a piece of theatre demonstrating a particular set of images or ideas that have been arrived at through experimentation. Since the research process that has led to this output might not be immediately apparent to the viewer (as in, to take an extreme example, a wordless mime study), the performance may need to be supplemented by complementary supporting materials which outline the questions, context and methods animating the practice. The quality of research can then be assessed holistically.

Professional organisations

There are a number of professional organisations that work with Drama researchers in the UK.

PALATINE is the Higher Education Academy Subject Centre for Dance, Drama and Music, established in 2000 to support and enhance learning and teaching in performing arts higher education across the UK. It is based at Lancaster University, and hosted by the Lancaster Institute for the Contemporary Arts (LICA)⁶. It produces a range of resource packs and publications, runs training events and workshops and conferences relating to the teaching of Drama, Music and Dance in the UK. While it does not specifically have a research remit, it has played a key role in the formulation of guidelines and the sharing of information around practice-led work in the UK.

SCUDD represents the interests of Drama, Theatre and Performing Arts in the Higher Education sector in the UK⁷. It acts as a mediating body with organisations such as the Higher Education Funding Councils for England, Scotland, Wales and Northern Ireland, the similarly devolved national Arts Councils, and the AHRC. SCUDD is consulted by such organisations when matters of future policy are discussed and decided. It has an advocacy role and promotes the interests of Drama, Theatre and Performance across a range of fora. It organizes an annual conference, funds postgraduate conference scholarships and organizes working groups to discuss key issues facing the discipline in the UK.

TaPRA [the Theatre and Performance Research Association]⁸ was established in 2005 to foster and sustain research in all theatre, performance and related areas in British Universities and allied institutions. It organizes an annual conference, and has a number of active working groups (including “Theatre History and Historiography,” “Performance and the Body,” “New Technologies for Theatre,” “Applied and Social Theatre”) that run year-long activities. It runs an annual postgraduate essay competition and funds postgraduate conference travel. It is also currently planning a series of occasional publications (to be published by Manchester University Press) and a number of research awards.

UK researchers are also actively involved in international associations and networks including the International Federation for Theatre Research [FIRT/ISTR]⁹ and Performance Studies International [PSi]¹⁰. FIRT and PSi have both held conferences in the UK –most recently at the University of Kent (FIRT/ISTR, 1998), at Aberystwyth University (PSi5, 1999), and at Queen Mary University of London (PSi12, 2006)–. UK researchers also regularly attend the annual USA conferences of the American Society for Theatre Research [ASTR] and the Association for Theatre in Higher Education [ATHE].

Research and UK Universities

Research in Drama, Theatre and Performance Studies takes place in and across a range of institutions. These include conservatoires, universities and cultural organisations (like the Victoria and Albert Museum [V&A], the Live Art Development Agency, the Globe Theatre and the Royal Shakespeare Company). There are also practitioner-researchers working independently of any of these types of institution who are involved in the pursuit of research.

There are currently 74 Higher Education member-institutions teaching and/or researching Drama, Theatre and/or Performance Studies listed by SCUDD in the United Kingdom. The study of theatrical practices, performance and performances often referred to as 'Drama' (as distinct from dramatic literature) has grown considerably as a discipline since the first department of Drama was established at the University of Bristol in 1947. In certain institutional contexts, Drama has further subdivided itself, over the decades, into "Theatre Studies" and "Film and/or Television Studies" –thereby distinguishing live dramatic performance from that which is recorded/mediated (radio drama is taught and researched in only a very few contexts)–. Today, however, the term "Drama" is used largely interchangeably with the term "Theatre Studies" in many contexts, with Film and Television Studies being regarded broadly as a separate domain, often more closely related to the social-scientific concerns of Media and Communication Studies than to Drama (though a few key researchers and institutions continue to defy this binarising trend). To avoid repetitiveness, this report subsumes the term "Theatre Studies" under the term "Drama": what applies for the one will almost always apply for the other too.

Most Drama departments offer both undergraduate and postgraduate programmes (these include but are not limited to MAs and MFAs in Performance, Applied Drama, Arts Administration and Cultural Policy, Research, International Performance Research, Playwriting and Script Development and Staging Shakespeare). Some are stand-alone departments of Drama, others are departments of Drama and Film/Television Studies and/or Art/Visual Culture, or Drama and Music, or Drama and English, or Performing Arts (teaching a mix of disciplines including Dance, Drama, Music, Film/Video). At their best, broader organisational structures have facilitated interdisciplinary exchanges and discussions and allowed for a range of shared practices to emerge around methodologies for practice-based research in the creative arts.

It is worth noting that there are also individual scholars working on Drama, Theatre and Performance based in departments of English, Modern Languages and Cultural Policy, and Mixed Media and small groups of researchers in Drama based in larger Schools of Arts, or Languages, Literatures and Histories.

University Drama departments often offer particular expertise in specific areas of Drama, Theatre and/or Performance. For example, Roehampton University has longstanding interests in performance art, Manchester, Royal Holloway, and Warwick have groupings in British theatre historiography, Queen Mary and Leeds' Workshop Theatre have established cultures in translational and international performance practices and applied performance, Glasgow a long track record of work in Scottish cultural policy, Exeter and Brunel have recognized expertise in multi-media performance.

Drama departments vary in size. Royal Holloway has 25 members of staff, Kent 20. Exeter, Warwick, Glasgow, Queen Mary, Manchester and Goldsmiths have between 10 and 20. Other institutions house small pockets of research.

The Workshop Theatre at the University of Leeds, for example, is a subsection of a larger School of English, and has five research-active members of staff, while conversely, other, newer universities and conservatoires may boast a large teaching staff in Drama but only a concentrated number defining themselves as research-active. Conservatoires, such as Central School of Speech and Drama (part of the federal University of London since 2005) and Rose Bruford College, now offer postgraduate provision and burgeoning research cultures in theatre. These often focus around practice-led research areas such as actor training, arts therapy and applied performance and often draw on the extensive links they enjoy with the professional theatre sector.

As well as full-time or fractional appointments –lecturers, senior lecturers, readers and professors– visiting fellows are sometimes appointed for specific periods to a Higher Education Institution. These may be scholars but are often practitioners. The AHRC's Fellowships in the Creative and Performing Arts, for example, have played a key role in encouraging the development of Practice as Research through the careful placement of creative artists to realise sharply delineated projects in higher education institutions. Forced Entertainment's Tim Etchells and Terry O'Connor have had fellowships at Lancaster University and Roehampton University respectively, performance artists Bobby Baker and Adrian Howells fellowships at Queen Mary and the University of Glasgow, theatre photographer Hugo Glendinning and playwright Ian Hogg fellowships at the University of Exeter and the Royal Scottish Academy of Music and Drama.

A number of key international journals are edited from Drama, Theatre and Performance Studies departments in the UK. Routledge's *Performance Research*¹¹ is edited at Aberystwyth University's Centre for Performance Research (CPR) by Richard Gough (his co-editor Ric Allsop is based at Manchester Metropolitan University). The same publisher's *Contemporary Theatre Review*¹² is edited from the University of London with its editors based at Queen Mary (Maria M. Delgado), Birkbeck (Aiofe Monks) and Royal Holloway (David Bradby), while its *Research in Drama Education*, recently renamed *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, is co-edited by colleagues at Royal Holloway (Helen Nicholson) and at the University of Warwick (Joe Winston). Two further London institutions, Goldsmiths and Rose Bruford, are home to the editors of Cambridge University Press's *New Theatre Quarterly* (Maria Shevtsova and Simon Trussler)¹³. *Theatre Research International*, the journal published by Cambridge University Press for FIRT/ISTR¹⁴, is co-edited by Lancaster University's Elaine Aston. Staff at the Universities of Manchester (Viv Gardner, David Mayer) and Birmingham (Kate Newey) are involved as editors of Manchester University Press's *Nineteenth Century Theatre and Film*¹⁵ and the University of Exeter is home to Intellect's *Studies in Theatre and Performance* (ed. Peter Thomson), distributed free to the membership of SCUDD.

A number of new journals have also emerged in recent years, many with a cross-disciplinary influence that reflects shifts and developments in the disci-

pline. These include Routledge's *Journal of Theatre, Dance and Performance Training*¹⁶ (with lead editors, Simon Murray and Jonathan Pitches, based at the Universities of Glasgow and Leeds) and journals published by the Bristol-based company Intellect: *Performing Ethos*, *Choreographic Practices*, the *International Journal of Performance Arts and Digital Media*, the *Journal of Adaptation in Film and Performance*, and *Studies in Musical Theatre*¹⁷. There are also a number of internet journals edited from the UK: perhaps the most prominent in the field are Brunel's *Body, Space and Technology*¹⁸ and Royal Holloway's postgraduate-specific *Platform*¹⁹. The UK's thriving culture of conferences, symposia and workshops, organized by clusters of researchers also feed into special editions of journals: for example, a recent edition of *Performance Research* (Vol. 14 No. 1, March 2009) arose directly from the themed conference "Performing Literatures," co-ordinated by Stephen Bottoms at the University of Leeds in 2007.

In addition, researchers at UK universities are involved as publishers of book series including Palgrave's "Theatre&" (Jen Harvie at Queen Mary and Dan Rebellato at Royal Holloway), "Theatre and Performance Practices" (Graham Ley and Jane Milling at Exeter) and "Studies in International Performance" (Janelle Reinelt at Warwick with Brian Singleton at Trinity College, Dublin). Routledge's "Contemporary and Modern Dramatists" is edited by Maggie Gale at the University of Manchester and Mary Luckhurst at the University of York, Cambridge University Press's "Studies in Modern Drama" by David Bradby at Royal Holloway. Manchester University Press's "Women, Theatre & Performance" is edited by Maggie Gale and Viv Gardner at the University of Manchester and its "Theatre: Theory/Practice/Performance" by Maria M. Delgado at Queen Mary with University of California-Davis's Peter Lichtenfels.

While there is a clear research focus in the majority of UK-based Higher Education Institutions, the relationships between Higher Education and the Creative Industries have undoubtedly been key to the development of productive research relationships and synergies over the past ten years. Academics are involved as artistic assessors for the Arts Council England, and serve as Board members, artistic directors and members of theatre and performance companies. They undertake consultancies and work with theatres, production companies, museums, schools, non-governmental organisations and government bodies. Research in Drama makes important contributions to social, cultural and economic well-being and to the cultural and creative industries. Researchers are involved in public forums outside Higher Education (offering public seminars and lectures and conducting interviews at theatres, museums, festivals and workshops, broadcasting and commenting on cultural affairs).

The AHRC's introduction of Collaborative Research Awards has encouraged Higher Education Institutions to partner with cultural bodies providing opportunities for doctoral students to gain direct experience of work outside an aca-

ademic environment. Support is provided by both an academic and a non-academic supervisor, thereby enhancing the employment-related skills and training that the research students gain during the three years of the award. These projects often provide access to resources and materials, knowledge and expertise that would not otherwise have been available. The AHRC offers a stipend of c. £15,000 per year and covers accompanying fees. There are currently about fifty studentships funded per year in the Arts and Humanities, and in Drama, Theatre and Performance these have involved, for example, collaborations between: the University of Leeds and West Yorkshire Playhouse, the National Coal Mining Museum and Opera North; the University of Warwick and Banner Theatre; Central School of Speech and Drama and Kids Company, London; Aberystwyth and the National Theatre of Wales; Queen Mary and the Barbican Centre [BITE], the Globe Theatre, and the Gran Teatre del Liceu Barcelona.

Crucially, a number of non-Higher Education Institutions are themselves involved in the facilitation, promotion and practice of research. The Globe Theatre has a Head of Courses and Research, Dr. Farah Karim-Cooper. Royal Shakespeare Company Associate Director Roxanne Silbert is involved in research on early modern drama in performance as a Clore Leadership Fellow. Ruth Little, co-editor of *The Royal Court Inside Out*, is the Royal Court Theatre's current Literary Manager and taught at the University of Sydney, Australia, before moving to the UK.

The Live Art Development Agency²⁰ promotes the development of Live Art practices and scholarship, a burgeoning field in the UK. Its study room and Live Art Collections offer resources to practitioners and scholars working in this area, and it also offers professional support initiatives, strategic partnerships, publication opportunities, and workshops, that support the work of artists and critical practices in this burgeoning cultural field. Staff are involved in a range of research-led initiatives including 'Performance Matters', an AHRC-funded collaborative project, residency programmes and an ongoing series of events entitled 'Performing Rights' on the subject of art and activism that considers the roles and responsibilities of artists, curators, and crucially performance itself, in the understanding and enactment of human rights²¹.

A major resource for researchers working in the area of British Theatre historiography is the Victoria and Albert Museum [V&A]. The V&A's Theatre Collection holds an extensive national collection of photographs, programmes, prompt books, costumes, puppets and reviews²². It includes the papers of Sir Ian McKellen, The Ekstrom Collection of papers of the Ballets Russes, and the Arts Council of Great Britain records (1928-97) as well as architectural plans, prints, posters, stage equipment, designs and legal documents relating to a range of theatres and companies in the UK. Between 1987 and 2007, some of this material was housed at the V&A's museum in Covent Garden, the Theatre Museum, but the site could not be saved when a bid of £2.5m from the Heritage Lottery Fund was turned down and it closed that same year. The V&A,

which owns the collection now houses the material elsewhere. New galleries devoted to the performing arts opened at the V&A in South Kensington in 2009. There is an online library catalogue (<http://catalogue.nal.vam.ac.uk/>) and researchers can also access Theatre and Performance collections via the reading room at Blythe House in Kensington Olympia (<http://www.vam.ac.uk/resources/archives/index.html>).

Staff at the V&A are actively involved in research projects. The V&A has a Head of Research, Dr. Christopher Breward, and the Curator for Modern and Contemporary Performance, Dr. Kate Dorney, publishes widely in the area of twentieth-century British theatre and is an associate editor of the journal *Studies in Theatre and Performance*.

Areas of research

Most UK Drama Departments emerged, historically-speaking, from Departments of English Literature, as part of a move to ensure that drama/theatre be recognised, studied and researched in universities as a three-dimensional art form in its own right, rather than simply as an archive of literary play-texts. From the outset, this move involved the creation of drama studios as teaching spaces, in which performances and practical experimentation could take place. From the 1960s through to the 1980s, however, research outputs from UK Drama departments tended to follow the traditional pattern observed by English departments (monographs, book chapters, journal articles), and the concerns of these outputs also reflected the parental disciplinary influence of English – in concentrating mainly on analyses of dramatic literature (whether on the page or in performance), and on studies of theatre history (thereby furthering understandings of the historical conditions in and for which plays were written to be staged)–.

Both these areas of concern continue to form a disciplinary bridge between departments of English and Drama, but over the last two decades the research concerns of Drama Departments have also diversified radically, in response to a number of inter-related factors:

- the continuing concern to define Theatre/Drama in terms of live performance rather than primarily in textual terms;
- the growing influence of other disciplinary areas on drama studies, not least as a result of the mixed-media make-up of many performing arts departments in the UK’s “newer” universities (i.e. those which gained university status post-1992);
- the increasing practice, again particularly in newer universities (at least initially), of employing practising professional artists as teaching and research staff;
- the possibilities offered by “cheap” international travel that has effectively facilitated a more extensive culture of research into theatrical practices and conventions outside the UK;

- the widespread influence of “performance studies,” as pioneered in the U.S. at New York University and Northwestern University in particular, which treats theatre/drama as one facet of a “broad spectrum” of cultural performance activities also including sport events, social and religious rituals, games, music concerts, political protests and rallies, folkloric practices, etc.;
- the influence of contemporary critical theory on the analysis of performance, which has also opened up many points of interdisciplinary contact with other, diverse subject areas.

This confluence of factors has so changed the traditional make-up of Drama research in the UK, that, in the overview report to the discipline following the 2008 RAE review period, the subpanel for Drama, Dance and the Performing Arts noted that

The areas of theatre history, and of dramatic literature and its performance, continue to be important in some departments. . . . Generally, however, as a proportion of the overall research picture, the number of outputs in these areas is very considerably reduced since 2001 [date of the last RAE]. Conversely, over the period there has been a great increase in the range, breadth and diversity of research in experimental theatre practice and contemporary performance studies²³.

These findings can be elaborated as follows:

1. Theatre history/historiography:

The subpanel's report noted that “there was extremely little research submitted in the areas of medieval, early modern, 17th and 18th century theatre and performance” -a fact which can be taken to reflect the steady migration of these research concerns back into the English Literature departments from whence they originated-. However, the report further noted “there was much outstanding work apparent in theatre history and historiography especially relating to the theatre of antiquity and of the 19th and 20th centuries”²⁴. This statement reflects the existence of isolated pockets of excellence in classical drama, but also an overwhelming orientation in current Drama research towards the modern and contemporary: historical work on 19th and particularly 20th century drama/theatre remains widespread insofar that it further informs understandings of the formation of the contemporary theatrical landscape. The emphasis, moreover, is usually on British theatre practice: while there are individual researchers specialising in the histories of theatre practice in Spain, France, Germany, the U.S. and so forth, they often work in relative isolation from others with similar expertise.

2. Practice-based Research:

The ever-growing emphasis on live performance itself as the core focus of contemporary UK Drama research has led not only to the diminution of historical study but also, simultaneously, to an increasing desire among researchers

to explore their concerns through embodied practice. It should be stressed that the historical and practical are not necessarily mutually exclusive: Martin White at the University of Bristol, for example, and J.S. Bratton and Gilli Bush Bailey at Royal Holloway, have successfully conducted large-scale practical research into the staging conditions of earlier theatrical eras. It is notable, however, that these individuals are among the older generation of current researchers. The overwhelming orientation of practice-based Drama research projects is towards contemporary, experimental concerns.

Practice-based research still often results in conventional research outputs: for example, the researcher writes a journal article summarising the findings of a particular practical process. Increasingly important in the field, however, is “Practice as Research” [PaR], in which the practical work is itself considered the primary output. As such, the live event will be documented for posterity in some way (e.g. DVD, website), and contextualising writing will be considered complementary and/or supplementary to this practical component.

The emergence of Practice as Research as a recognised area of research activity has in part been a pragmatic response to the exigencies of funding regimes. That is, with so many Higher Education Institutions employing practising artists as teaching staff, a pressing concern in the 1990s was to find ways for their work to “count” as research for the purposes of the RAE. This resulted in the national, five-year long research project led by Baz Kershaw at the University of Bristol – “PARIP” (Practice as Research in Performance)–. (Kershaw had been the Drama panel chair for RAE 2001). Through projects such as this, however, Practice as Research has emerged as an important and clearly understood research methodology rather than simply as “a way for practice to count”: PaR projects are now subjected to the same rigorous scrutiny in terms of their research questions, contexts and methods. It is now widely understood that research questions can be pursued through experimental practical means that would have been impossible using more traditional methods.

PaR looks likely to cement itself further in the UK, given its popularity among the emerging generation of researchers: it is now one of the most widely adopted routes for PhD research in Drama. Regulations approving “PaR PhD” approaches now exist in most UK Drama departments. For unofficial national guidelines on this see the widely-consulted 2003 report by Robin Nelson (Manchester Metropolitan University) and Stuart Andrews (PALATINE)²⁵.

3. Performance Analysis

Complementary to the development of practice-based research (in which researchers *do* the practice) is the prevalence of research rooted in performance analysis –in which researchers observe and critique the work of contemporary practitioners, often considering it in relation to broader cultural, social and political concerns–. In many ways this approach is a development from the traditional text-based focus of play analysis, but expanded to consider the

whole “performance text” (i.e. settings, lighting, sound, music, choreography, videography, performers’ physicality and vocal work, etc., might all factor into the critic’s “reading”) and often the situational context of performance also. The influence of continental semiotics in the 1980s and 1990s was key to the development of such analytical approaches, and readings of contemporary performances continue to build on critical-theoretical frameworks such as post-structuralism, feminist and queer studies, postcolonialism, cultural materialism and eco-criticism. Contemporary philosophers such as Badiou and Ranciere also figure strongly in current performance criticism.

4. Contemporary Experimental Performance / Live Art

Whether researched through practice-based or analytical approaches, contemporary experimental performance practice is a key area in current UK Drama research. Such practice is easier to define by what it *is not* (traditional, play-based performance in mainstream theatre buildings) than by what it *is*: the experimental sector tends to unite around a conscious opposition to this assumed mainstream, even though its own practices may be widely divergent. In formal terms, such practices usually represent a hybrid of approaches drawn from traditionally distinct disciplines (theatre, dance, music, visual art) –hence the apparently encompassing term Live Art–. Yet those embracing this term tend to operate in the margins and interstices between these disciplines. Similarly, in terms of content, social marginality is often a core theme (representing queer identities, minority ethnicities, differently abled bodies, etc.).

There is a certain irony, perhaps, that such consciously marginal practices have become so central to academic Drama research, but this is no doubt a further reflection of critical-theoretical concerns with alterity. Moreover, such experimental practices often draw the attention of researchers because they seek to generate new understandings of the contemporary world: for example, by exploring interactions between live performers and media/IT technology, or between performers, audiences, and “found sites” beyond theatre buildings (thus reflecting environmental concerns).

5. Applied theatre

This is an umbrella term used to describe theatre and performance when applied in specific social contexts for specific user groups: it thus includes Theatre in Education, community theatre, theatre in the criminal justice system, Theatre for Development, etc. Most researchers in this area are also applied theatre practitioners in their own right, and their pragmatic, instrumentalist orientation (what “works” in a given context?) has tended in the past to keep applied theatre discourse in a different “ecosystem” from the Drama research “mainstream”. However, in recent years this divide has started to blur somewhat: applied theatre researchers have begun to question their own assumptions of efficacy and engage with some complex theoretical arguments

(see particularly the recently relaunched journal *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*), while conversely, the emerging “impact” agenda in research funding has obliged other researchers to look more seriously at the uses and relevance of their work beyond academia. This interface promises to be a key area of concern in the near future.

It is important to note that research in Drama cannot be limited to the indicative areas outlined here. There is also, for example, burgeoning research into the cultural industries, cultural labour and performance, ethics and performance and landscapes and performance. Such research often intersects across a number of the categories delineated above. Drama research, in short, is both thriving and hugely diverse in the UK academy at this time.

Funding for research

Funding for researchers working in the areas of Drama, Theatre and Performance comes from a range of sources. A significant proportion of teaching and research funding for universities comes from the Higher Education Funding Councils for England [HEFCE] and Wales [HEFCW], the Scottish Funding Council, and the Department for Employment and Learning (Northern Ireland). The allocated funding is provided as a block grant that institutions then spend according to their own priorities within general HEFCE guidelines. There were, for example, allocations of nearly £8 billion to English institutions by HEFCE for 2009-10. This includes £1.6 (1.8 euros) billion for research and £4.8 (5 euros) billion for teaching.

Research funding is allocated by these bodies, in part, from the results of the Research Assessment Exercise which they conduct every 5-8 years. This involves the peer assessment of, firstly, a designated number of research outputs; secondly, a narrative dealing with the institution’s research environment; and thirdly, the esteem in which their research and researchers are held. There is also an assessment of data on research income and postgraduate students for each institution. Drama, Dance and Performing Arts was one of 67 subpanels organized under 15 main panel structures. 40 Higher Education Institutions entered 42 Drama, Dance and Performing Arts submissions to the 2008 Research Assessment Exercise [RAE2008] and this will determine funding up to 2013. A new Research Excellence Framework [REF] measuring outputs, environment and social/economic impact (and dispensing with esteem) is scheduled to replace the RAE from 2013²⁶.

The subpanel for Drama, Dance and Performing Arts in RAE2008 comprised fifteen senior researchers from the UK and a creative industries’ (research user) representative, Ms. Stella Hall²⁷.

It offered feedback on all the institutional submissions offered and an overview report to the discipline that provided a commentary on general trends in the discipline, on the diversity of outputs presented for review, subject coverage and issues around the funding of research.

Indeed, as the overview makes clear, there has been a considerable rise in external research income for Drama (from circa £5million in 2001 to £16.4 million in 2008)²⁸. The Arts and Humanities Research Board, founded in 1998 to allocate government funding for research in the Arts and Humanities²⁹, became one of what are now seven UK Research Councils in 2005. Sponsored by the Department for Business, Innovation and Skills, they receive c. £110 million annually to fund research in the Arts and Humanities. Research is here seen as an investment ‘that generates wealth, improves public policy and helps to maintain quality of life’ (these concerns echo the social and economic ‘impact’ agenda in the new REF framework)³⁰.

It has four key strategic aims:

- To promote and support the production of world-class research in the arts and humanities;
- To promote and support world-class postgraduate training designed to equip graduates for research or other professional careers;
- To strengthen the impact of arts and humanities research by encouraging researchers to disseminate and transfer knowledge to other contexts where it makes a difference;
- To raise the profile of arts and humanities research and to be an effective advocate for its social, cultural and economic significance³¹.

Funding is allocated through open competition schemes. (These include Research Fellowships, Large Grants, Practice-led initiatives, and Knowledge Transfer Schemes). There are also a number of themed funding initiatives (including recent examples such as “Beyond Text,” “Landscape and Environment,” and “Religion and Society”) that address issues of intellectual and wider cultural, social or economic urgency that the Council regards as best supported by concentrated and coherent funding initiatives. The AHRC also funds postgraduate research. In 2008 it made 56 awards of postgraduate studentships in Drama through a block-grant scheme to universities that will run between 2009-2014. This runs in addition to the Collaborative Doctoral Awards (also known as CASE awards), mentioned above, that encourage collaboration and partnerships between Higher Education Institution (HEI) departments and non-academic organisations and businesses. As the RAE2008 subject overview for Drama, Dance and the Performing Arts noted “Funding initiatives from the AHRC are clearly beginning to embed themselves within research cultures and have played a very significant part in expanding the range, breadth and interdisciplinary scope of research topics”³².

Crucially, the AHRC does not simply support research in universities; it has also funded research conducted by Clore Leadership Fellows from the Creative Industries and works with a number of non-Higher Education Institutions (designated Independent Research Organisations [IRO]). IRO status is awarded by the AHRC to organisations that make a significant contribution to research,

both within and outside of the higher education sector. They include the British Museum, Tate Galleries, and the Victoria and Albert Museum.

In addition to the AHRC, the Leverhulme Trust and the British Academy also make awards for research in Drama, Theatre and Performance. The Leverhulme Trust³³ offers Early Career Fellowships for post-doctoral research, Study Abroad Fellowships for UK-based academics wanting to spend a period of time at a non-UK based Higher Education Institution, Major Research Fellowships to fund for research time to pursue a project, an Artists in Residence programme and a Visiting Professor scheme to allow distinguished international scholars to spend time at a UK institutions (Professors Patrice Pavis and Bonnie Marranca have spent semesters at the University of Kent and Queen Mary, University of London, respectively, with awards from this scheme).

The British Academy³⁴, the UK's national academy for the Humanities and Social Sciences, funds conference travel, conference support (for conference organisation in the UK), fellowships, small grants and collaborative projects with scholars and organisations outside the UK.

There are also scientific organisations that fund research in the performing arts. The most conspicuous of these is the Wellcome Trust³⁵, the UK's largest charity, which funds biomedical research, both in the UK and internationally, to the tune of about £600 million each year. A proportion of this is spent specifically on what is termed the Medical Humanities: promoting research in biomedical ethics and the history of medicine. In addition, the Wellcome Trust also funds public engagement projects. Its "Engaging Science" grants programme awards over £3 million per year to support projects that "aim to inform and inspire the public about biomedical science and its social contexts"³⁶. Specific Arts Awards 'support imaginative and experimental arts projects that investigate biomedical science'³⁷. Artists and academics who have received Wellcome Trust grants include Bobby Baker (Queen Mary) for her production *How to Live* and her "Diary Drawings," Jerry Daboo (Exeter) to investigate the medical history of the ritual and Paul Johnson (University of Wolverhampton) to investigate the current and potential uses of the performing arts in developing awareness among young people of new developments in bio-medicine and bio-technology.

All of the above bodies fund practice-based or practice-led research in the Performing Arts, sometimes through specific schemes (as with the AHRC's Practice-led and Applied Scheme) but habitually through standard schemes.

The Arts Council England³⁸, as that country's national development agency for the Arts, distributes public money from the government and the National Lottery to the Arts in England. Between 2008 and 2011 this will be a sum in excess of £1.6 billion. Money distributed to theatres, dance and performance companies, carnivals, production companies, and galleries also funds commissions and projects in which university-based researchers are sometimes involved as artists and curators. The same trend is visible, albeit on a smaller scale, with projects funded by the Scottish Arts Council and by the Arts Councils of Wales and Northern Ireland.

International partnerships and commissions also fund research –these include projects realised with the support of non-UK based funding bodies, collaborations with researchers and practitioners outside the UK and ventures with cultural organisations beyond the UK–. The global village has certainly encouraged an engagement with performance practices, practitioners and researchers outside the UK. The facilitation of networks of communication and exchange permitted by the internet, virtual cultures and cheap air travel has further served to permit Drama, Theatre and Performance Studies in the UK to widen beyond its traditional areas of interest towards new challenges (both disciplinary and interdisciplinary) that allow for an investigation of what and how research is conducted and what the implications of these findings might be for the social and cultural landscape of society in the twenty-first century.

Notes

* “Scholarship... is defined as the creation, development and maintenance of the intellectual infrastructure of subjects and disciplines, in forms such as dictionaries, scholarly editions, catalogues and contributions to major research databases” as defined for the Research Assessment Exercise [RAE], the mechanism through which the UK government, in the period 2001-2012 determines its distribution of core research funding to universities. The quality of research produced by all research-active university departments is peer-reviewed and scored by expert subject panels. The scores then translate to a funding formula.

¹ From the ‘Definition of Research’ provided for RAE2008 in *Research Assessment Exercise 2008: The Outcomes*, Ref RAE 01/2008 (Bristol: RAE, 2008), p. 5. Available as a download from: <http://www.rae.ac.uk/pubs/2008/01/>–

² The Research Assessment Exercises, conducted by the Higher Education Funding Councils every 5-8 years are covered on pp. 22-23 of this document.

³ RAE2008, *Panel Criteria and Working Methods*, Panel O, Ref RAE 01/2006/0 (Bristol: RAE, 2006), p. 46. Available as a download from: <http://www.rae.ac.uk/pubs/2006/01/>–

⁴ For further details on the AHRC, see pp. 23-26.

⁵ <http://aces.shu.ac.uk/ahrc/ahrcreview/resources/ahrcdefinition.html> [Accessed 19 December 2009].

⁶ <http://www.palatine.ac.uk/> [accessed 18 December 2009].

⁷ <http://www.scudd.org.uk/> [accessed 1 December 2009].

⁸ <http://www.tapra.org/> [accessed 1 December 2009].

⁹ <http://www.firt-iftr.org/> [accessed 1 December 2009].

¹⁰ <http://www.psi-web.org/> [accessed 1 December 2009].

¹¹ <http://www.tandf.co.uk/journals/titles/13528165.asp> [accessed 30 November 2009].

¹² <http://www.tandf.co.uk/journals/titles/10486801.asp> [accessed 30 November 2009].

¹³ <http://journals.cambridge.org/action/displayJournal?jid=NTQ> [accessed 30 November 2009].

¹⁴ <http://journals.cambridge.org/action/displayJournal?jid=TRI> [accessed 30 November 2009].

- ¹⁵ <http://www.manchesteruniversitypress.co.uk/journals/journal.asp?id=6> [accessed 30 November 2009].
- ¹⁶ <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t909256459~db=all> [accessed 30 November 2009].
- ¹⁷ <http://www.intellectbooks.co.uk/journals/view-Category,id=7/> [accessed 30 November 2009].
- ¹⁸ <http://people.brunel.ac.uk/bst/home3.html> [accessed 1 December 2009].
- ¹⁹ <http://www.rhul.ac.uk/drama/platform/> [accessed 1 December 2009].
- ²⁰ <http://www.thisisliveart.co.uk/index.html> [accessed 30 November 2009].
- ²¹ See http://www.thisisliveart.co.uk/projects/performing_rights/index.html [accessed 30 November 2009].
- ²² http://www.vam.ac.uk/collections/theatre_performance/ [accessed 30 November 2009].
- ²³ See <http://www.rae.ac.uk/pubs/2009/ov/> for a downloadable copy of the report. "RAE2008 UOA 65 Subject Overview Report," p. 6.
- ²⁴ Ibid.
- ²⁵ <http://www.palatine.ac.uk/development-awards/337/> [accessed 16 December 2009].
- ²⁶ For further details, see <http://www.hefce.ac.uk/Research/ref/> [accessed 1 December 2009].
- ²⁷ Subpanel chair: Professor Christopher Baugh (University of Leeds). Other panellists: Professor Stephen Bottoms (University of Leeds), Professor Theresa Buckland (De Montfort University), Professor John Bull (University of Reading), Professor Maria Delgado (Queen Mary, University of London), Professor Richard Dyer Kings College, London), Professor Maggie Gale (University of Manchester), Professor Christine Geraghty (University of Glasgow), Professor Helen Gilbert (Royal Holloway, University of London), Stella Hall (Creative Director Culture10, NewcastleGateshead), Professor Stephanie Jordan (Roehampton University), Professor Mick Mangan (University of Exeter), Professor Robin Nelson (Manchester Metropolitan University), Professor Adrienne Scullion (University of Glasgow), Professor Barry Smith (University of Bristol), Professor Martin White (University of Bristol).
- ²⁸ See "RAE2008 UOA 65 Subject Overview Report," p. 6.
- ²⁹ It covers a wide range of disciplines and research areas including History, Classics, Archaeology, English Language and Literature, Modern Languages, Philosophy, Religion, Media Studies, Music, Art, Design, Drama, Theatre and the Performing Arts.
- ³⁰ AHRC, 'Leading the World: The Economic Impact of Arts and Humanities Research', <http://www.ahrc.ac.uk/About/Policy/Documents/leadingtheworld.pdf>, p. 2 [accessed 1 December 2009].
- ³¹ See <http://www.ahrc.ac.uk/About/Pages/default.aspx> [accessed 30 November 2009].
- ³² "RAE2008 UOA 65 Subject Overview Report," p. 7.
- ³³ http://www.leverhulme.ac.uk/grants_awards/introduction/ [accessed 1 December 2009].
- ³⁴ <http://www.britac.ac.uk/> [accessed 1 December 2009].
- ³⁵ <http://www.wellcome.ac.uk/index.htm> [accessed 1 December 2009].
- ³⁶ <http://www.wellcome.ac.uk/Funding/Public-engagement/index.htm> [accessed 1 December 2009].
- ³⁷ <http://www.wellcome.ac.uk/Funding/Public-engagement/Grants/Arts-Awards/index.htm> [accessed 1 December 2009].
- ³⁸ <http://www.artscouncil.org.uk/> [accessed 1 December 2009].

ESA DESCONOCIDA, LA DANZA POR HACER

Ideas más destacadas en 30 años de educación de danza en la School for New Dance Development de Ámsterdam

Jeroen Fabius

Amsterdam School of the Arts

Enseñar a un público¹

Intentamos aclarar qué puede ser importante de ver en danza. Enseñar a un público particular durante un período de tiempo cómo ver danza. (Hougée, 1982).

Este artículo trata de aclarar las ideas básicas que han jugado un papel importante en la historia de la School for New Dance Development o SNDO (sus siglas en holandés), una escuela que se ha convertido en un lugar único por promover la creatividad en la educación de danza. Se basa en –y cita con frecuencia– material de documentación diverso, no publicado y reunido desde 1982². Incluye muchas entrevistas que se sostuvieron y grabaron en la escuela, lo que revela el interés activo por discutir y cuestionar la naturaleza y el propósito de la educación de danza, y de la danza en general, que hace tan especial a la SNDO. Sirva como ilustración la cita incluida más arriba de Aat Hougée, tomada de una entrevista colectiva con Steve Paxton, Lisa Nelson y Nancy Topf (1982). Éste fue un período formativo en la historia de la escuela, una etapa en la que se exploraban nuevas direcciones. La curiosidad y la actitud crítica hacia la educación de danza son bastante significativas, y reflejan el interés existente en la escuela de buscar algo diferente.

La única publicación en la que se describen la escuela y sus métodos es *Moderne Dans in ontwikkeling* (1985) de Moniek Merkx. En este libro, Merkx analiza la posición de la escuela en la historia de la danza moderna, destacando la influencia en su formación de Anna Halprin y de la obra de Mabel Todd. Describe la SNDO como el resultado de un choque entre dos visiones opuestas: una centrada en el desarrollo creativo y en “técnicas suaves” frente a otra centrada en una educación de formas prescritas y en “técnicas duras”, es decir, un enfoque en el que los estudiantes aprenden copiando estilos de

movimiento. Tal como explica Merx:

[El programa ofrece] un encuentro con técnicas de movimiento elementales para volver a moverse de manera natural; esta base natural puede enriquecerse posteriormente, libre de prejuicios en cuanto a estilo o forma, buscando el contacto continuo con los cambios, la experimentación y la vanguardia en danza; lo importante es que los estudiantes se puedan formar su propia visión. [No hay] distinción entre el desarrollo técnico y creativo, entre el bailarín y el coreógrafo, entre la ejecución y la creación de la danza; en principio todo forma parte del mismo proceso creativo. (Merx, 1985, p. 47-53).

Voy a discutir seis de las ideas centrales de la escuela, pero primero haré un breve repaso de su historia.

Crónica breve de los orígenes: una escuela para el bailarín creativo

Ésa fue mi inspiración... una escuela para bailarines que son creativos, que están dotados y que no tienen que aniquilar la creatividad por ser tan severos y autoritarios (De Groot, 1989).

En la escuela influyó notablemente el trabajo de Pauline de Groot, desarrollado a través de la enseñanza en su estudio de Ámsterdam. De Groot se fue a Estados Unidos en 1959 a los 15 años; estudió intensamente con Martha Graham y posteriormente con José Limón, Erick Hawkins y André Bernard. A través de Hawkins y Bernard descubrió la base de su enfoque hacia la danza y el cuerpo en movimiento. Según afirma ella misma, de este período procede toda su formación. Con ellos descubrió los conceptos de ideokinesis y sensación: la importancia de desarrollar la sensibilidad hacia lo que le ocurre al cuerpo en movimiento.

En 1974 Pauline de Groot y Koert Stuyf fueron invitados a unirse al departamento de Danza Moderna de la Theaterschool, que estaba inmerso en un debate sobre el tipo de educación de danza que debía impartirse. Al fin y al cabo, una educación de danza moderna basada en las técnicas desarrolladas en Estados Unidos era un fenómeno nuevo en Holanda. Stuyf también había estado en Nueva York y se inspiraba en el trabajo de Merce Cunningham y Graham. La fusión de ideas demostró ser un proceso complejo: los diversos enfoques no encajaban entre sí; más bien representaban maneras distintas de concebir la danza, el arte y la pedagogía. Stuyf decidió pronto que dirigir una escuela no era algo para él, y Pauline pasó varios años negociando el modo en que su método de enseñanza pudiera encajar en el diseño global de la nueva escuela. Gradualmente, los programas de los distintos estudios confluyeron en un programa único, pero hubo un período en el que algunos estudiantes siguieron trayectorias diferentes en los distintos estudios. En 1975 Aat Hougée, procedente de un grupo de mimo innovativo, asumió la dirección de la SND. Con ideas afines a las de Pauline de Groot, iba a convertirse en un apoyo importante en los años siguientes. A través del Dartington Festival³ Pauline conoció a Steve Paxton y a Mary Fulkerson, directora del festival, y empezó a reclutar creadores de danza de la primera y siguientes generaciones del período de la

Judson Church, estableciendo una importante fuente de aportación para la escuela en la ciudad de Nueva York. Las personas que no estaban de acuerdo con esta política ya habían abandonado la escuela, incluyendo a Bianca van Dillen, Krisztina de Châtel y Yoka van Brummelen, coreógrafos que acapararían las producciones de danza moderna subvencionadas por el estado holandés a finales de los 70 y en los 80. Al distanciarse de estos coreógrafos, la escuela adquirió una posición relativamente aislada en el mundo de la danza en Holanda. A principios de los años 80, la SNDO fue objeto de un acalorado debate en los periódicos nacionales, hasta el punto que Eva van Schaik llegó a denominarla en su libro *Op gespannen voet* una empresa “sectaria” de Pauline de Groot (1981, p.144).

En 1980 la nueva política de la escuela ya había sido formulada y, con la designación de Jaap Flier como director artístico, se hizo posible su desarrollo a largo plazo. Jan Kassies, director de la Theaterschool, había ofrecido esta plaza a Jaap Flier posiblemente para alcanzar cierto equilibrio. A Flier se le conocía como el “Nijinski holandés” cuando bailaba con Sonia Gaskell y con el Nederlands Dans Theater, del que fue director artístico entre 1970 y 1973. En una entrevista (1989) se describe a sí mismo como un “epígono al revés”: integrando el conocimiento del mundo tradicional en el contexto presente de innovación.

En 1989 se produjo un cambio importante cuando Aat Hougée y Mary Fulkerson dejaron Ámsterdam para fundar el European Dance Development Center, y Ria Higler y Trude Cone asumieron el cargo de directores artísticos en la SNDO. Pauline de Groot y Jaap Flier pasaron gradualmente a desempeñar labores de docencia.

En 1992, cuando la Theaterschool creó el departamento de Modern Theater Dance como un segundo intento para proporcionar una educación de danza moderna más tradicional a los bailarines en Ámsterdam, se intensificó la presión sobre la SNDO para convertirse en un programa para coreógrafos. En 2000 la escuela fue definida oficialmente como un Bachelor en Coreografía –un fenómeno raro en el mundo de la educación de danza–, invitando a los estudiantes a desarrollar su propia visión y su propio método en la creación de danza. En 2002 se fundó Dance Unlimited, un programa de posgrado en coreografía y nuevos medios que recurrió a la experiencia de los profesores de la SNDO Susan Rethorst, Scott deLahunta, Sher Doruff y Thomas Lehmen. Yo asumí el cargo de coordinador del programa. Dance Unlimited se dirige a coreógrafos en activo que buscan profundizar o reorientar su trabajo, mientras que la SNDO provee una primera educación coreográfica basada en una fuerte pedagogía artística.

Ahora paso a analizar seis de las ideas centrales de la escuela. El deseo de educar al bailarín creativo tuvo varias consecuencias en (1) la visión de la práctica del arte: algo muy importante para los artistas que acudieron como docentes y exploraron nuevas direcciones en la escuela; (2) las políticas administra-

tivas de la escuela: el paso de la gestión intuitiva al diálogo estructurado; (3) la pedagogía de la escuela: enseñar libertad; (4) la filosofía de las clases de danza: la enseñanza de principios y de que el cuerpo es el profesor, condujo a enfoques e investigaciones somáticos; (5) improvisación y performance: investigar el arte “del momento” y “hacer actuar al cuerpo”; y finalmente (6) fomentar el desarrollo de una mente exploradora hacia el arte de la danza: un centro de investigación que permite una mente “coreográfica”; la danza es la que enseña.

Enseñar a artistas

Lo que puedo hacer mediante la seguridad de la escuela es enseñar a los artistas su rol en la sociedad. Decirles: “sois muy importantes”; ése es un rol muy importante. (Hougée, 1989).

“Ésa es una de las cosas de las que más orgulloso me siento”, afirma Hougée. En los 80 la escuela se veía como una especie de centro de investigación⁴, un centro promotor de nuevos pensamientos para artistas innovadores, principalmente artistas en activo, que desarrollaban su labor de enseñanza como una especie de estímulo adicional. Como dice Hougée: las escuelas son una coartada maravillosa para trabajar en libertad.

En la década de los 80 la SNDO era tanto una escuela como un centro de actuaciones. En Holanda, un gran número de obras internacionales sólo se mostraron en la SNDO. *The Goldberg Variations* de Steve Paxton, por ejemplo, se representó y grabó en 1986 en la escuela de la calle Da Costakade mucho antes de que fuera promocionada por productores europeos. En Holanda sólo se exhibió en teatros en 1992, al final de su trayectoria, y entonces se realizó una producción en vídeo a cargo de Walter Verdin en el teatro Felix Meritis de Ámsterdam. La SNDO ofrecía a artistas estadounidenses, principalmente residentes en Nueva York, la oportunidad de mostrar su obra y de desarrollarla a través del trabajo con estudiantes. Para Hougée no era relevante que los artistas fueran famosos o que estuvieran bien integrados en el circuito teatral. Al contrario, alababa a los artistas marginales y los apoyaba en su búsqueda de planteamientos poco populares. La idea de la vanguardia era fundamental. En los años 80 y como consecuencia de esta postura, la mayoría de los artistas procedían de Estados Unidos.

La escuela en Da Costakade fue el centro que introdujo en Holanda y en la comunidad de danza europea en la década de los 80 la improvisación en danza, la improvisación de contacto y las técnicas de alineación y release, a través de cursos de verano, performances, conferencias, lunch performances y jams. Antes de ser aceptados en la escuela, a los solicitantes se les ofrecía cursos introductorios de tres meses y 12 horas semanales, así como un curso de selección de tres meses. Esto les daba la oportunidad de familiarizarse con formas nuevas de trabajar y de pensar en danza.

De la gestión intuitiva al diálogo estructurado

Aquí siempre ha habido cambios. La escuela no parecía la misma de un año para otro. (Flier, 1989).

Hay un cierto conflicto entre los requisitos institucionales de la educación artística y la filosofía de crear una base propicia para nuevas ideas. En un artículo titulado *Responsible Anarchy*⁵, Hougée apoya un enfoque intuitivo de la educación en lugar de uno sistemático. Antepone la elección del profesor a la de la asignatura. En otras palabras, su opinión es que es más importante encontrar profesores inspiradores que aferrarse a una asignatura particular. Al final, lo que importaba en la escuela no era tanto el contenido de los cursos, sino más bien la concentración en el propio trabajo. Si una institución ofrece a los estudiantes cuatro años para concentrarse en el movimiento, apenas importa lo que éstos hagan con tal que de que lo hagan intensamente (Paxton, 1982). La estructura de la escuela no era la principal prioridad e incluso fue desafiada por el enfoque intuitivo de la gestión.

Después de 1989 se produjo un cambio en la filosofía educativa. Tras varios años de desarrollo, Trude Cone y Ria Higler, con la ayuda de Ric Allsopp, profesor del Dartington College en Inglaterra, formularon un nuevo programa mucho más detallado que el del período anterior. Según Trude Cone, lo más importante es reconocer que el aprendizaje es una experiencia dinámica de encuentros caóticos. La concepción en sistemas pasó a determinar el plan de estudios, reemplazando la política intuitiva de priorizar la elección del profesor sobre la de la asignatura. Se definieron cinco áreas de asignaturas principales: técnica, exploración, improvisación, composición y teoría. Cada una de ellas contribuiría al desarrollo global del estudiante, pero no de manera lineal: los cinco pilares se veían como propiedades de las partes, mientras que el todo sería la creación de la obra. El sistema pretendía enseñar a maniobrar en patrones caóticos. Los distintos sistemas de pensamiento se veían como sistemas conectados y de igual importancia (Cone, 2002)⁶. En 1994, el primer año consistía en un programa fijo, y a partir del segundo año los estudiantes podían definir su propio plan de estudios. Tenían libertad para desarrollarse a su propio ritmo, y no en progresión lineal sino a lo largo de las cinco áreas prescritas por la escuela en el “modelo-holograma” –como a veces se le llamaba–, que permitía muchos caminos posibles en lugar de uno solo.

El equipo de la escuela mantuvo el contacto con profesores invitados para estimular una comprensión continua del objeto de estudio de la SNDO. Se celebraban reuniones temáticas con el profesorado con mucha frecuencia –casi semanalmente– para discutir sobre la educación impartida (Higler, 1994). También se impulsó el diálogo con los estudiantes, que adoptó un aspecto mucho más estructural en el seno de la escuela. Empezaron a realizarse sesiones de análisis tras los seminarios para conocer la opinión y la percepción de los estudiantes. Esto formaba parte de una estrategia para contrarrestar la tendencia a ver la “nueva danza” como un estilo, como una estética en sí misma

y más o menos cerrada. Ria Higler resaltaba la importancia de considerar el contexto cultural de la escuela y lo que los estudiantes podían aportar a la escuela, así como de crear un entorno que tuviera en cuenta la diversidad y evitara representaciones reduccionistas. Con este propósito, en los 90 se exploró la danza de otras culturas a través de seminarios de danza étnica, un curso de verano de club-dance y otro de espiritualidad con Suprpto Suryodarma, artista y maestro de meditación y movimiento de Java, Indonesia.

Podría decirse que con la transición de Hougée y Flier a Cone y Higler, la intuición y el liderazgo ideológico dieron paso a una política de estructura y diálogo.

Enseñar libertad

No me sorprende... que a la gente le cueste manifestar clara y exactamente lo que piensan y sienten... y su significado artístico... apuesto a que los estudiantes se plantean estas cuestiones ahora más que antes. Es una prueba increíble a la que les estamos sometiendo. (Paxton, 1982).

Los estudiantes de danza de otros tiempos siempre siguieron caminos prescritos socialmente, y los bailarines como Paxton trabajaron personalmente con todos los coreógrafos famosos de su época. Pero ahora, afirma Paxton en 1982, es posible ser una autoridad en danza sin haber bailado nunca en una compañía importante o haber estado sujeto a la crítica externa. La propuesta al estudiante-bailarín creativo es encontrar su propio camino. Las consecuencias de esta nueva pedagogía son bastante amplias. Querer convertirse en bailarín exige poseer una cierta disciplina para conocerse a sí mismo físicamente, pero también hay que saber quién eres como persona. Tal como De Groot diría unos años más tarde: es aquí donde interviene el proceso creativo, averiguando quién eres (1989).

En 1985, en mi primer año como estudiante, escuché el discurso de apertura de Hougée. Dijo que en la escuela se pueden buscar nuevos símbolos, revoluciones en la expresión artística, pero que las revoluciones no pueden forjarse. El proceso creativo consiste precisamente en eso: permitir que ocurra algo que no puedes predecir. La mayoría de las revoluciones en arte ocurren de manera invisible, son eventos marginales que sólo después reciben ese estatus⁷. Esto implica que uno debe concentrarse en crear las condiciones adecuadas para encontrar cosas nuevas. Fue un mensaje claro para los estudiantes que empezábamos en la escuela.

Este planteamiento tuvo sus repercusiones en la pedagogía de la escuela. Según Flier, el hecho de verse a sí mismo como un estudiante es un mal enfoque, y él prefiere evitar considerarse a sí mismo como un profesor (1989). Hougée apunta uno de los aspectos más delicados de esta nueva relación entre estudiantes y profesores: aunque los estudiantes deben encontrar sus propios criterios, éstos no siempre concordan con los criterios de la escuela, según los cuales las personas deben vivir necesariamente algún proceso

(1982). Cuando dejó la escuela en 1989, Flier se preguntaba si el ambiente se había vuelto demasiado suave. Robert Steijn, profesor desde los 90 y director interno durante un breve período, señala la diferencia entre la enseñanza en el sentido de instrucción y la enseñanza en el sentido de guiar la búsqueda artística e investigar con el estudiante lo que la obra está diciendo (2008). Y añade que, en una escuela como la SNDO, esta diferencia también existe entre las distintas áreas de formación como técnica, teoría y dramaturgia.

¿Qué criterios deben aplicarse para seleccionar estudiantes en una educación para el bailarín creativo? Como ejemplo, Paxton recurre al caso de Simone Forti (1982). Forti había recibido clase de Merce Cunningham y en ocasiones se arrastraba por el suelo. Paxton tuvo que obligarse a no juzgarla, y la integridad de Forti le permitió ver con qué elementos trabajaba mientras se arrastraba. Y lanza la cuestión: si alguien se arrastrara en una audición para la escuela, ¿qué ocurriría? Éste sigue siendo un debate actual en la escuela: ¿cuánta formación de danza deben tener los candidatos? Y, ¿es esta formación beneficiosa o perjudicial para su desarrollo artístico? En la misma discusión de 1982, Lisa Nelson destaca la importancia de las ideas preconcebidas acerca de qué es la danza o, en palabras de Paxton, la habilidad de estar abierto y relajado y de ser comunicativo ante un proceso auto-consciente. Para Hougée, lo principal es dar libertad a los estudiantes. Y Nancy Topf apunta que lo esencial de la libertad es su naturaleza reveladora: la toma de decisiones revela lo que está ocurriendo en el interior (Paxton, Nelson, Topf 1982). Por otra parte, la palabra libertad se emplea en la sociedad para un montón de cosas terribles; tratar con la auténtica libertad cuesta mucho trabajo (Hougée, 1989).

Uno de los mayores atractivos para los estudiantes internacionales era –y es todavía– el hecho de que la escuela ofrecía tales estímulos para el desarrollo creativo, más cercano a la educación en bellas artes que a la mayoría de las tradiciones de educación de danza. Lo que deseaban era poder hacer sus propias cosas. Para satisfacer este deseo, Cone y Higler introdujeron el requisito de que cada estudiante debía realizar una actuación cada año. De este modo, el final de curso en la escuela se convirtió en un festival para coreógrafos visitantes, y la atención se centró en impulsar las obras de los estudiantes.

Enseñar principios, el cuerpo es el profesor

Quería que fuera un proceso de comprensión del cuerpo, de escuchar el cuerpo, relacionado con la sensibilidad y con llegar a ser un buen bailarín; esto exige trabajo diario. (de Groot, 1989).

Entonces, ¿qué tipo de trabajo diario permite a los estudiantes de danza encontrar sus propias formas? Hougée afirma que se trata de una decisión artística que los estudiantes deben tomar, pero piensa que hay un trabajo común para todo bailarín (1982). En los años 70 se había tomado una decisión respecto a las técnicas de danza. El personal docente decidió que habría un departamento de danza moderna que no recurriría al ballet, y ése fue un

momento crucial (de Groot, 1989). Por aquel entonces, y quizás todavía en la actualidad, esto resultaba una auténtica provocación. A principios de los 80, en las clases de técnica no se enseñaban estilos particulares sino más bien una mezcla de influencias según las experiencias de cada profesor (Merkx, 1985, p. 62). Más adelante, en los 90, el ballet se introdujo de nuevo en el plan de estudios⁸, pero influenciado por enfoques somáticos, resaltando los principios más que las formas. Este era entonces el criterio general para enseñar técnicas: los profesores influenciados por algún tipo de enfoque somático estimulaban a los estudiantes a aplicar activamente los principios a su manera, más que a copiar y emular al profesor.

En la filosofía de la escuela se evitaba un enfoque mecánico de las clases de danza al considerar que separaba la mente y el cuerpo. En 1986 la palabra *técnica* se eliminó de los documentos de los cursos durante un año. En opinión de Hougée no hay una sola técnica, sino que hay técnicas. Y las técnicas no son nada más que la práctica de ciertos elementos que conforman a un artista. En educación, la palabra técnica representa a menudo la reproducción de material conocido (Hougée, 1989). A pesar de todo, la palabra *técnica* reapareció bastante pronto, aunque siguió siendo objeto de debate. La técnica fue definida en un documento interno como una serie de reglas que guían la “creación”, reglas derivadas de la experiencia y que forman un sistema lógico y discernible. Esto se basaba en una convicción: si la gente aprende los principios del movimiento en lugar de copiar sin sentido, serán mucho más eficientes a la hora de aprender nuevas técnicas o información sobre movimientos.

De Groot había creado inicialmente un plan de estudios que integraba yoga, t'ai chi y clases de ritmo y de canto. En los 80 se introdujeron las técnicas de alineación y de release. John Rolland jugó un papel fundamental en el desarrollo de las clases de alineación en la SNDO, que impartió desde principios de los 80 en adelante. Rolland estudió en Illinois en los primeros días de desarrollo del trabajo con release de Barbara Clark, a su vez discípula de Mabel Todd. En la técnica de Todd, creada en los años 30, las imágenes y la visualización jugaban un papel importante en la alineación a través de lo que ella llamó ideokinesis. Basados en investigaciones de neurología y fisiología, sus métodos pretendían mejorar la postura y la coordinación del movimiento. Rolland distingue entre alineación y release. Desde su punto de vista, una clase de release se parece más a una clase de danza, mientras que la alineación se concentra más en los principios del movimiento, usando formas abiertas como la improvisación y las sesiones prácticas.

Rolland señala que el trabajo con alineación y con release no tiene por qué tener necesariamente una meta artística (1993). Y Cathie Caraker, profesora en los años 90, apunta que, para ella, resulta evidente que la creación de arte tiene un valor terapéutico y que la terapia puede ser muy creativa (1998). Durante un breve período de tiempo a finales de los 80, los estudiantes podían especializarse en esta dirección no artística para aplicar distintos enfoques

del movimiento y del cuerpo en contextos más terapéuticos en calidad de “trabajadores del cuerpo”. Muchos licenciados de la escuela en este período han desarrollado carreras como terapeutas del movimiento en una amplia variedad de contextos.

Tras la marcha de John Rolland en 1988 se produjo un cambio gradual en las clases de alineación y release de la escuela⁹. Varios profesores fueron a estudiar con Bonnie Bainbridge Cohen en Amherst, Massachusetts, y aportaron sus experiencias con el Body Mind Centering¹⁰. En el sistema introducido por Cone y Higler, este trabajo se desarrolló principalmente en las clases de “Exploración” y en seminarios por la tarde. En opinión de Cone y Caraker, el enfoque utilizado en el trabajo de alineación empleado por Todd tenía algunos efectos secundarios no deseados. Uno era que los bailarines se concentraban excesivamente en la sensibilidad: el trabajo siempre empezaba con la quietud y se volvía bastante introspectivo. Caraker trata de resolver este aspecto equilibrando la atención que se dedica a la sensibilidad, al sentimiento y a la acción, y concede gran importancia al equilibrio entre el foco interior y exterior (1998). Esto recibe el nombre de “bucle motor-sensorial”.

El arte del momento, hacer actuar al cuerpo

Parece que se está desarrollando una nueva sensibilidad en el ámbito del arte del movimiento y la performance. Muchos artistas del movimiento están explorando la expresión de los estados de la mente y el cuerpo, que son altamente específicos, sutiles e inesperados. Están desarrollando formas de actuación que son únicas y personales y que a menudo desafían las suposiciones convencionales de lo que la danza es, o de lo que la performance es... Estamos haciendo actuar al cuerpo, dándole espacio para que hable por sí mismo. El cuerpo ya no es simplemente el instrumento del bailarín. El medio puede ser también el mensaje. (Caraker, 1998).

La improvisación en danza ha contribuido significativamente a desarrollar la combinación de actuación e investigación, proceso y producto. En 2003 Katie Duck calificaba la improvisación como la visión más intensa que se puede tener del arte de la danza como lo que realmente es. La SNDO es el principal centro que practica y mantiene la improvisación y la improvisación de contacto en el mundo de la danza holandesa. El edificio en Da Costakade fue un escenario importante para la improvisación en danza en Holanda, y ofrecía a los profesores invitados la oportunidad de componer un espectáculo junto a profesores residentes de la escuela. Una de las afirmaciones repetidas con mayor frecuencia era que aquí “siempre se muestra trabajo nuevo”.

Katie Duck es la improvisadora que más contacto ha mantenido con la escuela. Durante los 80 actuaba con su Group O¹¹, y en los 90 organizó con Robert Steijn varios festivales de improvisación en el Teatro Frascati. La Magpie Music and Dance Company ha tenido un papel muy destacado desde mediados de los 90, con Duck trabajando con los profesores de la SNDO Eileen Standley y Vincent Cacialano e invitando a muchos colegas y licenciados de la escuela¹².

La improvisación encaja muy bien en la pedagogía de la danza, porque el estudiante debe aplicar todas las facultades del movimiento y necesita aprender a tratar con sus características personales dentro del evento creado con sus compañeros de actuación. En las discusiones sobre improvisación en la escuela, una de las principales cuestiones investigadas es qué es actuar en danza y, en particular, qué le ocurre a la mente que actúa, a la que Paxton llama “una especie de testigo” (1999). Según él, la mente consciente está involucrada pero no realiza “una labor activa”, y el ejercicio que propone es trasladar la acción a otras partes “verdaderas”.

Las obras de algunos de los licenciados de finales de los 90 expresan inquietudes similares, no necesariamente en el contexto de la improvisación en danza, sino en el de la actuación en sí misma. Un buen ejemplo son las (diversas) obras de la asociación LISA, compuesta entre otros por los licenciados Ivana Müller, Paz Rojo y Nicole Beutler, que investigan activamente lo que Caraker denomina las condiciones para “hacer actuar al cuerpo”. (Caraker, 1998).

Un instituto de investigación, danza que enseña

Por mucho que te abstraigas y trabajes sin ningún pensamiento en la cabeza, algo tiene que estar operando, llevándote a tomar las decisiones que resultan en aquello que haces desde ti, de ti y sobre ti. Esa es la mente coreográfica en acción. (Rethorst, 2003).

Hougée concebía la escuela como un lugar que permite a los artistas desarrollar nuevos símbolos, un centro de investigación para crear danza innovadora. Estudio, investigación y exploración son términos usados con frecuencia. En 1989 Aat Hougée, Mary Fulkerson y Mariëtte van Wieringen escribieron una carta abierta para pedir que la SNDO fuera considerada un instituto de investigación. Comparan la escuela con varios ejemplos históricos como el Black Mountain College, el Bennington College, el Dartington College y el Naropa Institute, que también invirtieron en la innovación en danza. La SNDO, explican en el escrito, se ha convertido en un centro internacional que aloja conferencias, como la Contact Teachers Conference, y organiza cursos internacionales como el Christmas Course, el Easter Course y el Summer Dance Course. La escuela solicitó un estudio al filósofo José Gil sobre las posibilidades futuras del centro, a la hora de sostener labores de investigación y facilitar el estudio y la documentación. La dirección de la Theaterschool declinó corresponder a esta petición, lo que contribuyó a la decisión de Hougée y Fulkerson de marcharse y comenzar un nuevo programa en Arnhem.

En cuanto a los estudiantes, el mensaje recibido sistemáticamente es que deben buscar su propio camino dentro de la oferta del programa. El enfoque general de los estudios fomentó un tipo de investigación práctica y basada en la experiencia más que un discurso construido académicamente. La teoría como componente de los cursos no se introdujo hasta 1991. Anteriormente, la historia y el análisis de la danza no habían constituido asignaturas formales.

Un buen ejemplo de este enfoque de la investigación basado en la práctica lo representa el escrito de Susan Rethorst, profesora frecuente desde 1989 y profesora fija desde 2002 de Dance Unlimited, el programa de posgrado en coreografía. Rethorst ha escrito elocuentemente sobre el estado investigador de la mente en el proceso creativo de un coreógrafo y destaca el hecho de que los procesos investigadores en danza están inmersos en la práctica diaria.

La práctica diaria requiere una sintonización simultánea con el tiempo y con la ausencia del tiempo. Uno tiene que saber y no saber. La práctica diaria permite la búsqueda infinita de una razón, la curiosidad, la constancia, el tedio, el humor, y sumergirse en la excitación de dejarse llevar por esa desconocida, la danza por hacer. (Rethorst, 2003).

El cambio en la escuela, debido a la introducción de la teoría como uno de los componentes de los cursos, ocurrió en un período en el que los estudios de danza estaban llegando al mundo académico, principalmente en Gran Bretaña y Estados Unidos, lo que abrió las puertas a un análisis de la danza desde contextos teóricos. Fue también un período en el que se sostuvieron varias conferencias en la escuela, entre las que se incluyen: *The Connected Body?* (1994); *Connecting Bodies* (1996), sobre los desarrollos en danza y en las tecnologías emergentes; *Conversations on Choreography* (1999), sobre la dramaturgia en danza; y *MP3* (2003), sobre la reflexividad en la práctica coreográfica. Todas ellas fueron organizadas por Scott deLahunta.

Introducir reflexión y teoría en los cursos es importante en una escuela para artistas de la danza, que tratan con el cuerpo. En contraste con la idea que Merckx expresa en su libro de 1985 sobre encontrar el movimiento “natural”, el objetivo se traslada ahora hacia una perspectiva crítica influenciada por estudios culturales (llamados “estudios de danza”). Maaïke Bleeker, teórica del teatro y profesora en los primeros años de la década del 2000, defiende esta perspectiva crítica en su curso *The Anatomical Theatre Revisited*:

Reconocer las diferencias entre distintos puntos de vista es todavía más importante en los casos en los que tratamos con algo tan común como el cuerpo, o con experiencias tan intensas y aparentemente tan directas como las respuestas de nuestro propio cuerpo a lo que vemos. (Bleeker, 1997).

De manera inversa, el reto para teóricos y dramaturgos que se adentran en la danza –según André Lepecki en una discusión con Scott deLahunta– es encontrar un (nuevo) cuerpo, tal como hacen los bailarines y los coreógrafos. Para Lepecki ésta es la tarea más importante del dramaturgo de danza: explorar constantemente las posibles manifestaciones sensoriales (deLahunta 2002). Esta cuestión ha sido tratada por Gabriel Smeets desde 2007 a través de seminarios y lecturas especiales organizados en el mes de mayo y que giran en torno a un tema central siempre relacionado con el cuerpo: *The Absent Body* en 2007, *The Diva Body* en 2008 y *The Ecstatic Body* en 2009.

En 2002 se ha concedido por primera vez en Holanda un presupuesto para la investigación de danza en la educación superior. De este modo, el esfuerzo investigador de instituciones como SNDO y Dance Unlimited ha recibido finalmente un reconocimiento formal.

Conclusión

Quizás estamos empezando por fin a entrenar la percepción hasta el punto en que comienza a ver un lenguaje corporal más sutil. (Paxton, 1999).

Después de más de 30 años de investigación en danza es evidente que muchas cosas han cambiado en la escuela, pero también que el deseo de investigar y encontrar nuevas perspectivas persiste. Este es el motivo por el que la SNDO sigue atrayendo a estudiantes de todo el mundo: aparentemente ocupa todavía una posición excepcional en la educación de danza. Es posible que la escuela tenga más reputación fuera, que dentro de Holanda. Las controversias que marcaron sus comienzos todavía impregnan los distintos puntos de vista existentes en el mundo de la danza. En Holanda se plantean muchas cuestiones sobre la “crisis de la danza” y sobre cómo superar la presión de atraer a más público. ¿Ha conducido la búsqueda de nuevos símbolos a una danza elitista y conceptual donde no hay más danza? ¿Qué papel ha jugado la SNDO en este proceso?

En 1980 la escuela adoptó una posición alternativa al resto de la danza realizada en Holanda. Desde los años 90 se ha producido un cambio notable en Europa gracias a la obra de artistas como Xavier Le Roy, Jérôme Bel, Alain Platel/Les Ballets C de la B y otros artistas que han trabajado con licenciados de la escuela, muchos de los cuales han desarrollado carreras reconocidas internacionalmente¹³. Está claro que el énfasis de la SNDO en el desarrollo artístico y creativo del bailarín ha contribuido a la creación de danza en Holanda, en primer lugar al introducir la palabra *creador de danza* como un término para la creación de danza a pequeña escala, en la que la colaboración artística es importante y la coreografía se basa en una investigación del movimiento a nivel individual. Los directores artísticos Simon Dove, del Festival Springdance, y Leo Spreksel, del Teatro Korzo, destacan la importancia de este cambio en la estética de la creación de danza (Landeweer 2005, p. 112). La danza se crea a partir de un contexto personal y las obras están abiertas al contexto social en que se realizan. Todavía hay un debate abierto sobre el estatus de estas obras. En el mundo de la danza en Holanda existe un fuerte sentimiento de protección hacia la disciplina. Con frecuencia, los periodistas denominan a estas obras ego-documentos, o danza conceptual que transgrede la esencia de lo que la danza debería ser.

Son obras que representan una proporción marginal de todo el campo de la danza, pero aun así logran suscitar un amplio debate. Obras que a menudo se representan en el circuito internacional de festivales. Lo que se ha conseguido –o lo que es de esperar, tal como dijo Hougée en 1982– es una nueva comprensión de lo que la danza puede ser, hacer y significar. Al final se trata de una cuestión ética relacionada con cómo se ve la danza en la sociedad. Esperemos que este proceso pueda darse sin recurrir a una estética nostálgica o a la restauración de “zonas seguras” de lo que la danza debería ser; que se convierta en una invitación a estimular la creatividad y a fomentar la intuición en los creadores de danza.

Quizás esto indica una nueva dirección para la escuela: una vez digeridos los debates de lo que la danza puede ser y cómo puede hacerse, surge una cuestión más acuciante: para quién se hace la danza, y cómo la danza puede marcar la diferencia.

El que marca la diferencia modelando lo que todavía no existe, haciéndolo avanzar, exponiéndolo. (Beutler, 2003).

Traducido por Manuel Lucas

Notas

¹ Este artículo fue publicado originalmente en *Danswetenschap in Nederland, deel 4*. Eds Mirjam van der Linden and Liesbeth Wildschut, Amsterdam, 2006; y es una versión revisada y editada sustancialmente de un artículo publicado bajo el mismo título en Cornelia ALBRECHT und Franz Anton CRAMER (eds.) *Tanz (Aus) Bildung - Reviewing Bodies of Knowledge*, epodium, München, 2006; asimismo ha aparecido en Jeroen FABIUS (ed.) *TALK / Witness / unlocking the space that these words sit in / The unmade dance*, School for New Dance development / De Theaterschool, Holanda.

² En holandés el nombre de la escuela es *School voor Nieuwe Dansontwikkeling*; se nombra a menudo mediante sus siglas: SNDO.

³ Un festival organizado en las instalaciones del Dartington College of Arts, del que Mary Fulkerson fue directora a principios de los años 70. Allí introdujo la obra de los coreógrafos de la Judson Church, técnicas de release e improvisación de contacto en Gran Bretaña.

⁴ En un documento interno de 1989, la escuela propone iniciar un centro de investigación con el fin de: proveer información sistemática de los desarrollos en danza en los años 80; proveer modos transparentes de obtener información; estimular el desarrollo de nuevas formas de enseñar danza; cubrir el hueco entre teoría y práctica en danza. Los recortes presupuestarios de la Theaterschool bloquearon este plan y contribuyeron a la decisión de Aat Hougée y Mary Fulkerson de marcharse a Arnhem y fundar el European Dance Development Centre.

⁵ Publicado en *Ballet International*, marzo de 1994.

⁶ Citas tomadas de material de documentación interno de la SNDO.

⁷ Mis notas personales, tomadas en 1985.

⁸ A través del trabajo de profesores como Daniela Graça, Gavin Louis, Alfredo Fernandez y otros.

⁹ John Rolland murió en diciembre de 1993 a consecuencia de una enfermedad causada por el VIH.

¹⁰ Algunos de estos profesores fueron: Naomi Duveen, Trude Cone, Ria Higler, Jaques van Eijden, Cathy Caraker, Margot Rijken, Jørdis Jakubczick.

¹¹ Con los miembros Frans Poelstra, Alessandro Certini, Charlotte Zerbey, Maria Angela Pespani y otros.

¹² Entre otros Michael Schumacher, Martin Sonderkamp, Masako Noguchi, Sharon Smith, y los músicos Mary Oliver y Michael Vatcher.

¹³ Wies Merckx, Wies Bloemen, Harijono Roebana, Sasha Waltz, Thomas Lehmen, Gonnie Heggen, Frans Poelstra, Tim Feldman, Martin Butler, Martin Nachbar, Ivana Müller, Paz Rojo, Nicole Beutler y muchos otros.

Bibliografía

Allsopp, Ric and deLahunta Scott (eds) (1996), *The connected body? An interdisciplinary approach to the body and performance*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, 1996.

Beutler, Nicole (2003), *Notes on making Furry Animals*, publicación interna del Gasthuis Theater, Ámsterdam.

Bleeker, Maaike (1998), "Looking for Peter by Gonnig Heggen". *Wie zou ik zijn als ik zijn kon: vrouw en theater 1975-1998*. Mieke Kolk (ed); Theater Instituut Nederland, Ámsterdam, 1997.

Caraker, Cathie (1998), "Body-Mind Centering® as a somatic approach to dance education." *Nouvelles de Danse*, no 46-47. Bruselas.

Landeweer, Maja (2005), "From One-way Traffic to Dialogue". En: *Dancing Dutch*, Theater Instituut Nederland, Ámsterdam.

Merkx, Moniek (1985), *Moderne Dans in ontwikkeling. Een beschrijving van de Opleiding Moderne Dans Theaterschool Amsterdam tegen de achtergrond van historische en internationale moderne-dansontwikkelingen*. New Dance Publications, Ámsterdam.

Rethorst, Susan (2003), "Dailiness". *Choreographic Encounters*, editado por Mary Brady. Institute for Choreography and Dance, Cork, Irlanda.

Rolland, John (1984), *Inside Motion: An Ideokinetic Basis for Movement Education*. Urbana, Rolland String Associates.

Schaik, Eva Van (1981), *Op gespannen voet. Geschiedenis van de Nederlandse theaterdans vanaf 1900*. De Haan, Haarlem.

Entrevistas:

Flier, Jaap (1989) entrevistado por Remy Charlip, *Teaching As Learning*.

De Groot, Pauline (1989), entrevistada por Mary Fulkerson, *How Things Got Started*.

Hay, Deborah (1989), entrevistada por Ric Allsopp, *The Body As the Teacher*.

Hougée Aat (1989), entrevistado por Wendell Beavers, *A Society in Need of Symbols*.

Nelson, Lisa., Paxton, Steve., Topf, Nancy (1982), entrevistados por Aat Hougée, *Whose Dance Are You Doing*.

Rolland, John (1993), entrevistado por Jacques van Eijden, *Alignment and Release: History and Methods*.

DeLahunta, Scott (2002), *Speculations and reflections on dramaturgy in dance*.

Entrevistas que pueden encontrarse en la biblioteca de la Theaterschool:

Paxton, Steve (1999), entrevistado por Robert Steijn, *SNDO*.

Higler, Ria (1991 y 1994), entrevistada por estudiantes sobre la política de la *SNDO*.

THE STRANGER, THE UNMADE DANCE

Leading Ideas in 30 Years of Dance Education at School for New Dance Development in Amsterdam

Jeron Fabius

Amsterdam School of the Arts

Teaching an Audience¹

What we are trying to do is to make clear what might be important to watch in dance. To teach an audience over a length of time how to watch dance. (Hougée, 1982).

This article aims to provide an understanding of the primary ideas reflected in the history of School for New Dance Development in Amsterdam, a school that has become a unique place for fostering creativity in dance education. It is based on, and frequently quotes, various unpublished documentation materials collected since 1982. Many interviews were held and recorded in the school, revealing the active interest in discussing and questioning the nature and purpose of dance education, and dance in general, that has made the school so special. A good illustration is the statement above from Aat Hougée, taken from a panel interview with Steve Paxton, Lisa Nelson and Nancy Topf (1982). This was a formative period in the school's history, and a time when new directions were explored. Both the curiosity about and the critical attitude toward dance education are striking, and explain the drive within the school to look for something different.

The only existing publication in which the school and its methods are described is in Moniek Merkx's *Moderne Dans in ontwikkeling* (1985). In Merkx's book the school is positioned against the background of the history of modern dance, placing its heritage firmly within important influences from Anna Halprin and the work of Mabel Todd. As described by Merkx, SDDO was the result of a clash between two opposing views, one focused on creative development and "soft techniques" versus one that focused on form-prescribing education and "hard techniques", defined as an approach where students learn through copying styles of movement. As Merkx stated:

[The program offers] an encounter with elementary movement techniques, one goes back to a natural way of moving, which can be coloured in a later stage, free from prejudices in regard to style or form, aiming to keep in touch with changes, experimentation and the avant-garde in the dance, where students can form their own vision. [There is] no distinction between technical and creative development, between dancer and choreographer, execution and making of dance; in principle this all is the same creative process (Merkx, 1985, p. 47-53; translated by the author).

I will discuss six of the central ideas of the school, but first I will give a concise overview of the school's history.

A Short History of the Beginnings: A School for the Creative Dancer

That was my inspiration... a school for dancers who are creative and also equipped and they don't have to kill the creativity through being so harsh and authoritarian (De Groot, 1989).

The school was strongly influenced by the work of Pauline de Groot, which she developed through teaching at her studio in Amsterdam. She had travelled to the United States at 15 to study intensively with Martha Graham, and later with José Limón, Erick Hawkins and André Bernard. Through Hawkins and Bernard she discovered the basis to her approach towards dance and the moving body. According to De Groot this was the time which gave her whole background. With them she discovered the concepts of ideokinesis and sensation; the importance of developing sensitivity for what is happening to the body in movement.

By the time she and Koert Stuyf were invited to join the Moderne Dansopleiding at the Theaterschool in 1974, questions had arisen about what kind of dance education should be developed. After all, a modern dance education inspired by developments in the United States was a new phenomenon in the Netherlands. Stuyf had also been in New York and found inspiration in the work of Merce Cunningham and Graham. The fusion proved a complex process: the various ideas did not match, and offered different ways of thinking about dance, art and pedagogy. Stuyf quickly decided that running a school was not for him. Pauline spent a number of years negotiating the way in which her teaching could fit within the overall design of the new school. Only gradually did the various programs of the different studios become one program. For a while, some students followed different tracks at the various studios. By 1975 Aat Hougée had become the administrator. Coming from the Mime School, he had been inspired by Pauline de Groot's ideas and was to become an important support in the years to come. Through the Dartington Festival³, Pauline became acquainted with Steve Paxton and Mary Fulkerson, who was directing the Festival, and started to bring over dance makers of the first and later generations of the Judson Church period, establishing a major source of input for the school from New York City. People who did not agree with this policy had left by then, including Bianca van Dillen, Krisztina de Châtel and Yoka van Brummelen, all of whom would become the choreographers dominating state

subsidized modern dance productions in the Netherlands in the late 1970s and 1980s. In distancing from these choreographers, the school acquired a relatively isolated position within the Dutch dance world. In the early 1980s the school was the subject of fierce debate in national newspapers, and was called, by Eva van Schaik in her book *Op gespannen voet* a “sectarian” undertaking of Pauline de Groot’s (1981, p.144).

By 1980 the new policy had been formulated and, with the appointment of Jaap Flier as artistic director, long-term development could take place. Perhaps to bring some balance, Jan Kassies, head of the Theaterschool, had invited Jaap Flier to become artistic director of SNDO. Jaap Flier had been known as the “Dutch Nijinski” when he was dancing with Sonia Gaskell and with the Nederlands Danstheater, where he was artistic director between 1970-73. In his interview (1989) he described himself as being an “epigone backwards”: integrating knowledge from the traditional world into the present context of innovation.

In 1989 a major shift took place when Aat Hougée and Mary Fulkerson left Amsterdam for Arnhem to start the European Dance Development Center, and Ria Higler and Trude Cone took over SNDO as artistic directors. Pauline de Groot and Jaap Flier both, gradually, stepped back as teachers.

In 1992, when the Theaterschool introduced the Opleiding Moderne Theaterdans, in a second attempt to provide a more traditional modern dance education for dancers in Amsterdam, the pressure intensified for SNDO to become a program for choreographers. By 2000 SNDO was officially defined as a Bachelors in Choreography, still a rare phenomenon in the world of dance education, inviting students to develop their own vision and practice on dance making. In 2002 Dance Unlimited, a postgraduate program in choreography and new media, was started. Dance Unlimited drew on the skills of regular SNDO teachers Susan Rethorst, Scott deLahunta, Sher Doruff and Thomas Lehmen. I became the program coordinator. Dance Unlimited is geared for practicing choreographers who seek time to further articulate or reorient their work, while SNDO provides an initial choreographic education based on a strong artistic pedagogy.

I will now continue discussing six of the central ideas of the school. The desire to educate the creative dancer had consequences for (1) the vision of arts practice: highly important in terms of the visiting teaching artists who came and explored new directions at the school; (2) the administrative policies of the school: leading from intuitive management to structured dialogue; (3) the pedagogy of the school: teaching freedom; (4) philosophies of dance training: the teaching of principles, and that the body is the teacher which led into somatic approaches and investigations; (5) improvisation and performance: investigating the art of “the moment,” and “performing the body”; and finally (6) support for an exploratory mind towards the art of dancing: a research centre allowing for a “choreographic” mind, the dance that teaches.

Teaching Artists

What I can do through the security of the school: teaching artists about their role in society. Telling them “you’re very important;” that’s a very important role (Hougée, 1989).

That is one of the things that he is most proud of, Hougée says. In the 1980s the school was seen as a sort of research centre⁴, a breeding spot for new thoughts, for innovative artists, practitioners first of all, who would also teach as a sort of secondary bonus, or in Hougée’s words: schools are a wonderful alibi to work in freedom.

In the 1980s SNDO was as much a venue as a school. A lot of international work would only be shown, in the Netherlands, at the school. *The Goldberg Variations* by Steve Paxton was shown and recorded in 1986 at the Da Costakade, long before it was picked up by European producers. It was only performed in theatres in the Netherlands at the end of its run in 1992. Then a video production by Walter Verdin was made at the Felix Meritis Theatre in Amsterdam. SNDO provided a chance for American, primarily New York-based, artists to show their work, as well as to develop it by working with students. For Hougée it was not important that the artists be famous or well-integrated in the theatre circuit. Rather, artists on the fringe were to be lauded, and supported in their search of things that were not so popular. The idea of the avant-garde was dominant. In the 1980s this meant that most artists came from the United States.

In the 1980s the school at the Da Costakade was a place where dance improvisation, contact improvisation, alignment and release work were introduced to the Netherlands and European dance community through summer courses, performances, conferences, lunch performances, and jams. Candidate students were offered 3-month introductory courses of 12 hours a week, and a 3-month selection course before they would be selected for the school. It gave them an opportunity to get acquainted with new ways of working and thinking in dance.

From Intuitive Management to Structured Dialogue

There always have been changes here. The school didn’t look the same from one year to another (Flier, 1989).

There is a tension between the institutional requirements of art education, and the philosophy of creating a breeding ground for new ideas. In an article entitled *Responsible Anarchy*⁵ Hougée takes a stand for an intuitive rather than a systematic approach to education. Choose the teacher rather than the subject. In other words, it is more important to find inspiring teachers than to cling to a particular subject. In the end, what was important to the school was not so much what the course contained, but rather a concentration on the work itself. If an institution can give the students five years to concentrate on movement, it hardly matters what they do, as long as they’re doing it very intensive-

ly (Paxton, 1982). Where the school structure was not the main priority, it was even challenged, in favour of an intuitive approach to management.

After 1989 this philosophy changed. After some years of development, Trude Cone and Ria Higler, with the assistance of Ric Allsopp, a lecturer at Dartington College in England, formulated a new program in much more detail than the previous period. Trude Cone stated that central was the idea that learning is a dynamic experience of chaotic encounters. Thinking in systems determined the curriculum, replacing the intuitive policy of prioritising the choice of teacher over subject. Five main subject areas were formulated: Technique, Exploration, Improvisation, Composition and Theory. Each of these contributed to the overall development of the student, but not in a linear fashion: the building stones were seen as properties of parts—the whole is the making of work. The system was meant to teach how to manoeuvre in chaotic patterns. All the various systems of thinking were seen as connected and of equal importance (Cone, 2002)⁶. In 1994 the first year was a fixed program, from the second year the students could fulfil their own plan as much as possible. Students would obtain freedom to develop in their own speed, not along a linear progression, but along the five subjects prescribed by the school in the “hologram model,” as it was sometimes referred to, where many routes were possible, instead of just one.

The staff kept itself in touch with guest-teachers to stimulate a continuous understanding of what the school was working with. There were frequent, almost weekly, thematic meetings with teaching staff to discuss the education (Higler, 1994). The same happened in seeking the dialogue with the student, which took on a much more structural aspect within the school. The school started to do feedback sessions after workshops to follow the thoughts and minds of the students. This was part of a strategy to challenge the tendencies to see “new dance” as a style, a more or less closed aesthetics of its own. Ria Higler would stress the importance of considering the cultural context of the school and what the students would bring to the school themselves, and seek to create an environment that can be inclusive of diversity and prevent reductive representations. For that purpose in the early 90s explorations were made into dance cultures through ethnic dance workshops, a summer course on club dancing, and another on spirituality with Suprpto Suryodarma, a movement-meditation teacher and artist, from Java, Indonesia.

One could say that with the transition from Hougée and Flier to Cone and Higler, intuition and strong ideological leadership gave way to a policy of structure and dialogue.

Teaching Freedom

I'm not surprised... that it's difficult for people to manifest clearly and cleanly what they think and feel... what the artistic import of it is... I bet all those questions exist more for students now than they did before. It's a incredible test we're thrusting upon them. (Paxton, 1982).

Dance students in previous times always followed socially prescribed routes, dancers like Paxton still had worked with all the famous choreographers in person. But, Paxton asserts in 1982, it has become possible to be a major force in dance with never having danced in a major company, or subject to outside criticism. The invitation to the student creative dancer is to find one's own ways. The consequences of the new pedagogy are quite extensive. Wanting to become a dancer has to do with a certain discipline of getting to know yourself, physically, but also who you are as a person. As De Groot states a few years later that's where the creative process comes in, finding out who you are (1989).

In 1985, I was a newly arriving student hearing Houguée's opening speech. He said that In the school we may be searching for new symbols, for revolutions in the art form, but that revolutions cannot be forged. The creative process is exactly that, allowing something to happen one cannot foresee. Most revolutions in art go almost unseen, they have been marginal events, and are attributed that status only afterwards ⁷. The implication was that one had better occupy oneself with creating the right conditions for finding new things. That was a clear message to students coming into the school.

That thinking, in turn, had consequences for the school's pedagogy. According to Flier the notion of thinking oneself as a student is a bad approach, and wants to avoid to consider himself as a teacher (1989). Houguée points to one of the sensitive areas of these new relationships between students and teachers. Even though students have to find out their own criteria, that might not always go together with the criteria of the school are that people should really go through something (1982). When leaving the school in 1989, Flier wondered whether the atmosphere had become too gentle. In 2006 Robert Steijn, a teacher since the 1990s and for a brief period interim director, made a distinction between teaching in the sense of instructing, and teaching in the sense of guiding the artistic inquiry and investigating, with the student, what the work is saying. In a school like the SNDO these differences also work between different fields of training like technique and theory and dramaturgy, he says.

What should be the criteria for selecting students into an education for the creative dancer? Paxton takes Simone Forti as an example (1982). She would take Merce Cunningham's classes, and afterwards crawl around on the floor. At the time Paxton had to stop himself judging her, but her integrity allowed him to see what she was busy with in that crawling. If somebody auditioned for the school by crawling, he asks, what would happen? This is an ongoing debate in the school: how much dance background should candidates have, and is it helpful or detrimental to their artistic development? In the same discussion in 1982, Lisa Nelson stressed the importance of people's preconception of what dancing is, or, in Paxton's words, the ability to be open and relaxed and communicative about a self-conscious process. For Houguée it meant that the main

thing is to give the students freedom. The essence of giving freedom is its revelatory nature, it is the choice-making that reveals what is happening on the inside, says Nancy Topf (Paxton, Nelson, Topf 1982). On the other hand, in society the word freedom stands for a lot of awful things, dealing with real freedom is a lot of work (Hougée, 1989).

A strong attraction for the international student population was, and still is, the sheer fact that the school provided such stimulus for creative development, closer to fine arts education than most traditions in dance education. To be able to do their own thing is what they desired. To satisfy that desire, Cone and Higler introduced a requirement that each student would make a performance every year. This requirement meant the end of the school as a venue for visiting choreographers: the attention was now drawn to facilitate work of the students.

Teaching Principles, the Body Is the Teacher

I wanted it to be a process of understanding the body and listening to the body, having to do with sensation, and becoming a good dancer; that's a daily affair (de Groot, 1989).

So what kind of daily dance training allows students to find their own forms? Hougée states that it's an artistic choice they want to make, but he thinks there is something every dancer should do (1982). Already by the 1970s, a major decision had been made regarding dance techniques. The staff decided that there was going to be a modern dance department that didn't need ballet and this was a major moment (de Groot, 1989). At that time, and still perhaps, that was quite a provocation. In the early 1980s technique classes did not represent particular styles but rather the mixture of influences of each teacher's background in dance training (Merkx, 1985, p. 62). Later, in the 1990s, ballet came back into the curriculum⁸ but informed by somatic approaches, accentuating principles rather than forms. That had become the general criterion of teaching techniques: as long as the teacher was informed by some kind of somatic approach, the students would be stimulated to actively apply principles in their own way, rather than copy and emulate the teacher.

In the philosophy of the school, a mechanistic approach to dance training, described as splitting the physical and the mental, was avoided. By 1986 the word *technique* was thrown out of course documents for a year. In Hougée's opinion there is not one technique, but there are techniques. And techniques are nothing else than practicing elements of being an artist. The word *technique* often stands in education for reproducing known material. (Hougée, 1989) The word *technique* did, however, reappear pretty soon, but remained a cause for debate. Technique was defined in an internal writing as a series of rules that lead 'making', rules that are derived from experience, and form a discernable and logical system. This was based on the conviction that if people would learn the principles of movement, rather than do mindless copying, they would be much more efficient in taking on new techniques or movement information.

De Groot had initially created a curriculum that integrated yoga, T'ai chi, rhythm and voice classes. In the 1980s alignment and release technique were introduced. John Rolland was instrumental in developing the alignment classes at the SNDO. These were a product of his teaching from the early 1980s onwards. Rolland studied in Illinois in the early days of the development of release work by Barbara Clark, a student of Mabel Todd's. As developed by Mabel Todd in the 1930s, the use of images and visualisation played an important role in alignment through what she called ideokinesis. Based on research in neurology and physiology, she developed approaches meant to improve posture and coordination of movement. Rolland makes a distinction between alignment and release. A release class, in his view, looked more like a dance class, while alignment focused more on principles of movement, using open forms like improvisation and hands-on sessions.

Rolland said in 1993 that the alignment and release work doesn't have to lead to an artistic goal. Cathie Caraker, a teacher in the 1990s, said in 1998 that it seems obvious that art-making has therapeutic value and that therapy can be very creative. For a brief period, at the end of the 1980s, students were offered the opportunity to specialise in this non-artistic direction, to apply approaches to movement and body in more therapeutic settings, as "body-workers." Quite a few graduates of the school in that period have developed careers as movement therapists, in a great variety of settings.

After John Rolland left the school in 1988 a gradual change took place in the alignment and release classes⁹. Quite a few teachers started studying with Bonnie Bainbridge Cohen in Amherst, Massachusetts, and brought back experiences with Body Mind Centering¹⁰. Within the system that Cone and Higler introduced, this work mainly occurred in the "Exploration" classes, and in afternoon workshops. According to Cone and Caraker, the approach used in the alignment work that stemmed from Todd had some undesirable side effects. One was that dancers focused too exclusively on sensing; work was always done starting with stillness, and would become quite introspective. Caraker deals with this by balancing attention for sensing, feeling and action, and make the balance of inner and outer focus a major concern (1998). This is called the "sensory-motor-loop."

The Art of the Moment, Performing the Body

It seems that there is a new sensibility evolving in the realm of movement art and performance. Many movement artists are now exploring the expression of body-mind states, which are highly specific, subtle and unexpected. They are developing forms for performance, which are uniquely personal and which often challenge conventional assumptions about what dance is, or even what performance is... We are performing the body, giving the body space to speak for itself. The body is no longer just the dancer's instrument. The medium can also be the message. (Caraker, 1998).

Dance improvisation has strongly contributed to this development of combining performance and research, process and product. Katie Duck speaks in 2003 about improvisation as the most intensive view one can possibly take on the art form of dance for what it actually is. SNDO had become the place where improvisation and contact improvisation were practiced and maintained within the Dutch dance world. The building at Da Costakade was an important venue for dance improvisation in the Netherlands. Guest teachers would easily compose an evening showing, rallying together with staff teachers of the school as they “always perform new work,” a statement frequently repeated.

Katie Duck has been the most consistent improviser connected to the school. During the 1980s she had performed with her Group O11. In the 1990s she organised some important improvisation festivals in the Frascati Theatre with Robert Steijn. The existence of Magpie Music and Dance Company since the mid-90s has been of major importance, with Duck working with fellow SNDO teachers Eileen Standley and Vincent Cacialano, and inviting many colleagues and SNDO graduates¹².

Improvisation fits very well in the pedagogy, as the student dancer is required to apply all the faculties of the movement capacities, and needs the ability to learn to deal with his/her own personal characteristics within the event created with fellow performers. In discussions about improvisation the concept of performing dance has become an important issue of investigation at the school. One of the main issues is the performing mind, what Paxton calls ‘a kind of witness’ (1999). According to him the conscious mind is involved but not “doing active duty”. The exercise then becomes to turn the action over to other, in Paxton’s word ‘true’ parts.

The work of some of the graduates at the end of the 1990s expressed similar concerns, not necessarily in the context of dance improvisation, but rather within the context of performing itself. A good example is the (diverse) work the Association LISA, comprised of graduates Ivana Müller, Paz Rojo and Nicole Beutler, among others, who actively investigate what Caraker calls the conditions for “performing the body.”

A Research Institute, Dance That Teaches

As much as you might feel out on a limb, working without a thought in your head, something has to be operating, leading you to make the decisions that result in the thing you make, that is from you, of you, about you. That is the choreographic mind at work (Rethorst, 2003).

Hougée saw the school as providing artists with a place for developing new symbols, a research centre as it were, for making innovative dance. Notions of research, investigation, and exploration have been frequently used. In 1989 Aat Hougée, Mary Fulkerson and Mariëtte van Wieringen wrote an open letter to plea for the SNDO as a research institute. They mirror the SNDO with historical examples like Black Mountain College, Bennington College, Dartington

College and Naropa Institute that also invested in innovation in dance. The SNDO, it says in the writing, has become an international centre, housing conferences like the Contact Teachers Conference, and organises international courses like the Christmas Course, Eastercourse, Summer Dance Course. The school asked a review from philosopher José Gil to advise on future possibilities to sustain research efforts and facilitation of study and documentation. When the direction of the Theaterschool declined to accommodate for this plea, it contributed for Hougée and Fulkerson to their decision to leave and start a new program in Arnhem.

For the students, the message has consistently been to find their own way within what the program offered. The approach to research in general meant an appeal to a practical, experiential investigation, rather than an academically framed discourse. There was an uneasy relationship between dancing and theory in the pedagogy. Theory as a course component was only introduced in 1991. Previously, dance history and reflection had not been consistent subjects.

A good example of the practice-based reflection on research in dance is the writing of Susan Rethorst, a frequent teacher since 1989, and staff teacher since 2002 of Dance Unlimited, the postgraduate program in choreography. She has written eloquently about the investigative state of mind in the creative process of a choreographer and stresses that investigative processes in dance are immersed in the daily practice.

Dailiness requires a simultaneous tuning in to time and the absence of time. One has to know and not know. Dailiness allows for the endless finding of a reason, for curiosity, “ongoingness,” tedium, for humour, for embracing the excitement of being led by that stranger, the unmade dance (Rethorst, 2003).

The shift in the school, made by introducing theory as one of the course components, occurred in a period when dance studies were being introduced into the academic world, mainly in Britain and the United States, opening up theoretical contexts for looking at dance. It was also a period when several conferences were held at the school, including: *The Connected Body?* (1994); *Connecting Bodies* (1996) which was about developments in dance and emerging technologies; *Conversations on Choreography* (1999) about dance dramaturgy; and, *MP3* (2003) about reflexivity in choreographic practice. All were organised by Scott deLahunta.

The shift to introducing reflection and theory is important at a school for dance artists, who deal with the body. Where Merckx’s 1985 book speaks about finding the “natural” movement, that goal turns towards a critical perspective, informed by cultural studies, called “dance studies.” Maaïke Bleeker, a theatre theorist and a teacher in the early 2000s, was part of that critical perspective in her course *The Anatomical Theatre Revisited*:

Recognizing the difference different points of view make is important even more in those cases where we are dealing with something as common as the body, or with experiences

that are so intense, and apparently so direct, as the responses of our own body to what we see (Bleeker, 1997).

Inversely, the challenge for theorists and dramaturges who move into dance, for André Lepecki in discussion with Scott deLahunta, is to find a (new) body, just as dancers and choreographers do. That is for Lepecki the most important task of the dance dramaturge – to constantly explore possible sensorial manifestoes (deLahunta 2002). This thread has been pursued by Gabriel Smeets since 2007 by organising the month of May special workshops and lectures around a central theme, always framed around the body: *The Absent Body* in 2007 and *The Diva Body* in 2008 and *The Ecstatic Body* in 2009.

In 2002 research funding is introduced in higher education in the Netherlands that did not exist before. Research finally has received formal acknowledgement, finding a logical extension from SNDO and Dance Unlimited.

Conclusion

Maybe we're finally starting to train perception up to the point where it starts to be able to see more subtle body language (Paxton, 1999).

After more than 30 years of investigations in dance it is clear that a lot has changed around the school, but also that the invitation to investigate and find new perspectives on dancing has persisted. That is why the school continues to attract students from all over the world: apparently it is still a rare position in dance education. The school has perhaps a stronger reputation abroad than it has in the Netherlands. The controversies from the school's beginnings still permeate varying points of view. In the Netherlands there are many questions about the "crisis in dance" and how to overcome pressures to find more audiences. Has the quest for new symbols lead to elite, conceptual dance where there is no more dancing? What has the share of SNDO been in this process?

What is clear is that in 1980 the school took an alternative position to other dance being made in the Netherlands. Since the 1990s there has been a notable shift in Europe, with the work of artists like Xavier Le Roy, Jérôme Bel, Alain Platel/Les Ballets C de la B and others with whom graduates have worked. Many have established an internationally acknowledged career¹³. What is clear is that the stress on creative, artistic development of the dancer by SNDO has contributed to dance-making in the Netherlands, first by introducing the word *dance-maker* as a term for the small-scale dance-making where artistic collaboration is important and choreography is made from a strongly individual-based movement research. Artistic directors Simon Dove, of Springdance Festival, and Leo Spreksel, of the Korzo theatre, noted this as an important shift in the aesthetics of dance-making (Landeweer 2005, p. 112). Dance is made from a personally informed context; the works are open to the social contexts within which they are made. There is still debate about the status of these works. In the Dutch dance world there is a strong sense of protectiveness towards the discipline. Frequently, journalists call these works ego-

documents, or conceptual dance that transgress the essence of what dance should be.

It is work that represents a marginal proportion of the entire dance field but it still manages to raise major debate. Work often gets shown in an international circuit of festivals. What is accomplished, it can be hoped, as Hougée did back in 1982, is a new understanding of what dance can be, do, and mean. In the end, the questioning is an ethical issue that has to do with how dance is seen in society. Hopefully, this can be done without resorting to an aesthetics of nostalgia, and a restoration of “safety zones” of what dance should be, but by offering an invitation to stimulate creativity and to foster intuition in dance makers.

Perhaps this indicates a new direction for the school: as the debates of what dance can be, and how it can be made have been digested, there is a new, more pressing, argument to think about: for whom is dance to be made, and how can dance make a difference.

The one that makes a difference in shaping what is not yet there. In bringing that forth. In exposing it (Beutler, 2003).

Notes

¹ This article was originally published in *Danswetenschap in Nederland*, deel 4. Eds Mirjam van der Linden and Liesbeth Wildschut, Amsterdam, 2006; and is itself a reworked, and heavily edited, version of an article under the same title published in: *Tanz (Aus) Bildung - Reviewing Bodies of Knowledge*. Kulturreferat der Landeshauptstadt München, Cornelia Albrecht und Franz Anton Cramer (Hg.): Reihe INTERVISIONEN, Band 7, epodium, München 2006; it has also appeared in Jeroen FABIUS (ed.) *TALK / Witness / unlocking the space that these words sit in / The unmade dance*, School for New Dance development / De Theaterschool, Holland.

² In Dutch the name is *School voor Nieuwe Dansontwikkeling*; it is often referred to as SNDO.

³ A festival organised at the premises of the Dartington College of Arts, where Mary Fulkerson was the director in the early 1970s. There she introduced work of the Judson Church choreographers, release technique and contact improvisation to Britain.

⁴ In an internal paper from 1989 the school proposes to begin a research centre in order to: provide systematic information about developments in dance in the 1980s; provide transparent ways to obtain information; to stimulate the development of new ways of teaching dance; to bridge the gap between theory and practice in dance. The financial cut backs of the Theaterschool blocked this plan and contributed to Aat Hougée's and Mary Fulkerson's decision to leave to Arnhem and begin the European Dance Development Centre.

⁵ Published in *Ballet International*, March, 1994.

⁶ Quotations taken from internal documentary material of SNDO.

⁷ My personal notes, taken 1985.

⁸ Through the work of teachers like Daniela Graça, Gavin Louis, Alfredo Fernandez, and others.

⁹ John Rolland died in December 1993 as a result of AIDS related illness.

¹⁰ Some of these teachers were: Trude Cone, Ria Higler, Jaques van Eijden, Cathy Caraker, Naomi Duveen, Margot Rijken, Jørdis Jakubczick.

¹¹ With members Frans Poelstra, Alessandro Certini, Charlotte Zerbey, Maria Angela Pespani, and others.

¹² Members have included (among others) Michael Schumacher, Martin Sonderkamp, Masako Noguchi, Sharon Smith, and musicians Mary Oliver and Michael Vatcher.

¹³ Wies Merkx, Wies Bloemen, Harijono Roebana, Sasha Waltz, Thomas Lehmen, Gonnie Heggen, Frans Poelstra, Tim Feldman, Martin Butler, Martin Nachbar, Ivana Müller, Paz Rojo, Nicole Beutler and many others.

Published articles:

Allsopp, Ric and Scott deLahunta (Eds): *The connected body? An interdisciplinary approach to the body and performance*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, 1996.

Beutler, Nicole. *Notes on making Furry Animals*, house publication by Gasthuis Theater, Amsterdam, 2003.

Bleeker, Maaïke. "Looking for Peter by Gonnie Heggen". *Wie zou ik zijn als ik zijn kon: vrouw en theater 1975-1998*. Mieke Kolk (ed); Theater Instituut Nederland, Amsterdam, 1997.

Caraker, Cathie. "Body-Mind Centering® as a somatic approach to dance education." *Nouvelles de Danse*, no 46-47. Brussels, 1998.

Landeweer, Maja. "From One-way Traffic to Dialogue". In: *Dancing Dutch*, Theater Instituut Nederland, Amsterdam 2005.

Merkx, Moniek. *Moderne Dans in ontwikkeling. Een beschrijving van de Opleiding Moderne Dans Theaterschool Amsterdam tegen de achtergrond van historische en internationale moderne-dansontwikkelingen*. New Dance Publications, Amsterdam, 1985.

Rethorst, Susan. "Dailiness". *Choreographic Encounters*, edited by Mary Brady. Institute for Choreography and Dance, Cork, Ireland, 2003.

Rolland, John. *Inside Motion: An Ideokinetic Basis for Movement Education*. Urbana, Rolland String Associates, 1984.

Schaik, Eva Van. *Op gespannen voet. Geschiedenis van de Nederlandse theaterdans vanaf 1900*. De Haan, Haarlem, 1981.

Interviews:

Flier, Jaap (1989) interviewed by Remy Charlip, *Teaching As Learning*.

De Groot, Pauline (1989), interviewed by Mary Fulkerson, *How Things Got Started*.

Hay, Deborah (1989), interviewed by Ric Allsopp, *The Body As the Teacher*.

Hougee Aat (1989), interviewed by Wendell Beavers, *A Society in Need of Symbols*.

Nelson, Lisa, Paxton, Steve., Topf, Nancy (1982), interviewed by Aat Hougee, *Whose Dance Are You Doing*.

Rolland, John (1993), interviewed by Jacques van Eijden, *Alignment and Release: History and Methods*.

DeLahunta, Scott (2002), *Speculations and reflections on dramaturgy in dance*.

Interviews to be found in the library of Theaterschool:

Paxton, Steve (1999), interviewed by Robert Steijn, *SNDO*.

Higler, Ria (1991 y 1994), interviewed by students on SNDO policy.

PLATAFORMA TKH. INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN EN ARTES ESCÉNICAS A TRAVÉS DE LA ESCRITURA, EL AUTO-APRENDIZAJE Y LA PRESENTACIÓN TEÓRICA

Ana Vujanovic y Bojan Djordjev

TkH. Teorija koja Hoda

Introducción

TkH (*Walking Theory*) comenzó con su trabajo el 3 de octubre de 2000 en Belgrado, unos días antes de la caída del Régimen de Slobodan Milosevic, en una atmósfera entusiasta de agitación política, cultural y social. TkH surgió como un intento por superar y expandir, de una manera supuestamente emancipada, todas aquellas barreras teóricas, artísticas y en realidad existenciales a las que sus fundadores hacían frente en ese momento. TkH al final “apareció en escena” en la atmósfera *teórico-fóbica*¹ del caótico Belgrado a principios de 2000, en el esfuerzo conjunto de establecer y realizar una plataforma teórica *dura* para un trabajo y acción crítica en el mundo de las artes, la cultura, la teoría y la educación escénicas.

La principal falta de educación artística local, aparte de ser tradicional en todos los aspectos –desde la práctica artística a las metodologías educativas que favorecía– consistía también en una actitud en general *teórico-fóbica* y ligeramente antiintelectual. En ese contexto –que aún es el que predomina en el ámbito académico de Serbia– la teoría se ve como algo ejercido en gabinetes e institutos de investigación así como algo que castra la práctica artística. Con nuestro nombre, TkH, *-Walking Theory/Teorija koja Hoda*, hacemos énfasis en que la teoría es siempre también práctica (social), que es relevante, potente y un agente de intervención social que es indistinguible de la práctica artística y en ningún caso su adversaria. Con el fin de hacer hincapié en su función performativa tomamos las artes escénicas como nuestro principal campo de interés. En este marco exploramos el potencial de lo performativo como un nuevo paradigma científico/teórico (en el sentido de Jon McKenzie) pero también promovemos la idea de las artes interpretativas no como un concepto que

clasifica, sino como concepto crítico que caracteriza a la sociedad del espectáculo en la que vivimos. Por otro lado, TkH está interesado en el trabajo colectivo, sobre todo en la escena cultural independiente. Apoya las colaboraciones y los intercambios locales e internacionales y de hecho colabora con muchas organizaciones independientes, plataformas, grupos, teóricos y artistas extranjeros, especialmente de la región del sudeste europeo o de forma más precisa, de la antigua Yugoslavia así como de Belgrado y Novi Sad. Esta es la razón por la que hay muchos autores de Eslovenia, Croacia, Macedonia y Bulgaria (así como de otros contextos) que colaboran con TkH. Aparte de ello, TkH está activamente comprometido en los temas político-culturales y de hecho colabora con las plataformas autoorganizadas. *Druga scena/Other scene* (en Belgrado), *Clubture's regional initiatives* (exYugoslavia), el *FaMa* (Belgrado-Zagreb y Ljubljana) y el *PAF* (Francia), en la mejora de infraestructuras y discursos en escenarios artístico-culturales independientes.

Estructura organizativa o tentativas de modelos híbridos de organización

TkH fue fundado por la estudiante de ciencias del teatro y estudios culturales: Ana Vujanovic, el estudiante de teatro/dirección de radio Bojan Djordjev, la estudiante de pintura Sinisia Ilic, las estudiantes de musicología Jelena Novak, Ksenija Stevanovic y Bojana Cvejic, la estudiante de composición Jasna Velikovic y el profesor de estética y teoría del arte Misko Suvakovic, con el apoyo del dramaturgo y director del centro para el nuevo teatro de danza (CENPI) Jovan Cirilov, así como otros pocos profesores y agentes culturales más.

El paso inicial del TkH consistió en una serie de talleres autoorganizados en el CENPI. Fueron llevados a cabo como un modelo postpedagógico de trabajo basado en investigar aquellos campos artísticos y teóricos (arte de la performance, artes escénicas, música experimental, teatro postdramático, ópera, danza, etc.) que en ese momento no formasen parte de los currículos oficiales, ni en las Universidades estatales, ni en las escuelas artísticas privadas. Nuestro interés también se centraba en los cambios en el estatus del estudiante que deja de ser un mero oyente pasivo y un receptor de conocimiento para convertirse en un agente activo en el mundo concreto del arte actual. Más adelante TkH actuó un par de meses como grupo artístico, desde la preparación de la primera actuación teórica *Walking theory* en el Escenario del quinto piso del Teatro Nacional de Belgrado en abril de 2001, hasta su representación de nuevo en el festival *Akcija Frakcija*, en Zagreb, en noviembre de 2001. El grupo constituía una firme cooperación de una serie de colaboradores en la realización de proyectos colectivos artístico-teóricos. Más tarde, cuando el grupo reconoció su incoherencia interna, TkH funcionó un corto tiempo como un *cartel*. La idea del *cartel* era dirigir TkH como una especie de compañía en movimiento mientras que las acciones del *cartel* eran vistas como las de pro-

ducción, intercambio y consumo de conceptos teóricos y artísticos. El término *cartel* se tomó prestado del vocabulario del libro de Marx *El Capital*, así como de la historia del psicoanálisis teórico lacaniano. Al mismo tiempo TkH organizó la *PATS-Performing Arts Theoretical School* (Escuela teórica de artes escénicas) en el CENPI. Se trataba de una escuela interdisciplinar a pequeña escala cuya finalidad era involucrar a otros estudiantes graduados y posgraduados en corrientes contemporáneas artísticas y teóricas por medio del trabajo creativo, crítico y *postdisciplinar*. Después de ello, algunos se hicieron colaboradores en varios programas y actividades de TkH.

A la larga, TkH se organizó legalmente como NGO *TkH-Centre for Performing arts theory and practice*. Se estableció como una organización para la producción, presentación, interpretación y defensa de lo nuevo, lo no típico, lo problemático, de las producciones deconstructivas o anárquicas en la teoría y la práctica de las artes escénicas contemporáneas. La organización se concibe como un *cuerpo* que entra en los sistemas de la lucha social por influencia, poder, hegemonía, para centrar o desplazar; en otras palabras, para transfigurar el sistema de las artes escénicas a través de declaraciones teóricas, del conflicto y con una potencialidad de postestructuralismo orientado a la teoría, de estudios culturales, de tecno-teoría y de crítica biopolítica. El centro TkH basó su investigación en la idea de proyectos interrelacionados dinámicamente llevados a cabo por diferentes equipos de artistas, investigadores y teóricos. Por consiguiente, la identidad del centro TkH no tiene una identidad *gestalt* de un grupo de varios autores: es un mapa móvil que cruza e indica los problemas de las artes escénicas y teorías contemporáneas a través de trabajos y proyectos concretos. Por lo tanto, desde el año 2007, el nombre oficial completo del TkH es Plataforma *TkH* mientras que Centro *TkH* se usa sólo para cuestiones legales y administrativas.

Lo que también influyó en nuestra estructura organizacional así como en el nivel y la densidad de actividades, es el hecho de que en 2007 nos sumamos al espacio del nuevo centro cultural *Magazine* en la calle Kraljevic Marka, dedicado a organizaciones culturales independientes pero administrado por el Centro Juvenil de Belgrado. TkH fue una de las 6 organizaciones que consiguió el espacio (una oficina y un espacio para actividades públicas) en *Magazine* por parte de la Concejalía de Cultura durante un periodo de tiempo determinado, que debería comenzar a partir de la finalización de la renovación del espacio, algo que nunca ha ocurrido. El trabajo en esta *zona liminal* nos empuja hacia más programas públicos y a veces a programas sin presupuesto como *Cine Illegal* y *Knowledge smuggling!* (*¡Contrabandear conocimiento!*) a través de los cuales tratamos de abrir un hueco para escenarios independientes más amplios y su plataforma autoorganizada *Druga scena/Other scene* y, por otra parte, estamos más implicados en cuestiones de política cultural dirigidas a la escena independiente y a sus relaciones con las autoridades, los expertos y dirigentes.

La mayor parte de los asociados a TkH recorrieron un largo camino institucional, desde que eran estudiantes de artes y teoría/ciencia de las artes, hasta adquirir sus títulos tanto de máster o incluso de doctorado. En este sentido, TkH se estableció como una acción abierta de trazado y reestructuración de las alternativas, los espacios de arte oficiales y hegemónicos, la teoría y la cultura. Muchos participantes de los proyectos de TkH –además de sus fundadores– han hecho sus contribuciones entre los años 2000-2009: la psicóloga Tanja Markovic, la musicóloga Ivana Stamatovic, la diseñadora de moda Maja Mirkovic, la pintora Katarina Zdjelar, el estudiante de dirección de teatro Vlatko Ilic, el estudiante de pintura Mirko Lazovic, la dramaturga Marija Karaklajic, la directora de teatro Ljubisa Matic, la estudiante de drama Maja Pelevic, la estudiante de dirección de cine Marta Popivoda, etc., así como un gran número de colaboradores de *TkH journal for performing arts*, desde Belgrado, nuestra región y en el mundo.

Hoy los colaboradores permanentes del TkH son la doctora Ana Vujanovic (coordinadora del programa y editora de la revista *TkH journal*), Bojan Djordjev, máster en Arte (coordinador del programa), Marta Popivoda (coordinadora del programa y editora de la plataforma web *tkh-generator.net*), Sinisa Ilic, máster en Arte (coordinadora del programa), Jelena Knezevic (productora), Dragana Jovic (asistente de producción), los doctores Misko Suvakovic, Bojana Cvejic, máster en Arte, Jelena Novak, máster en Arte (activos como editores de la revista y presentes también en algunos proyectos), así como algunos jóvenes artistas y teóricos voluntarios.

TkH dirigió y presentó sus investigaciones en estos casi 9 años a través de diferentes prácticas artístico-teóricas, desde *TkH Journal for Performing Arts Theory* (16 números y el 17 está a punto de publicarse), proyectos educativos de interpretaciones teóricas (unas 20 producciones) y otras acciones públicas artístico-teóricas entre las que se incluyen simposios y conferencias, la plataforma Web *tkh-generator.net*, el proyecto de cine-ilegal, las colaboraciones en la escena independiente y el compromiso sobre los temas de política cultural. Las siguientes secciones de este texto discuten los tres principales medios de dirección y presentación de la investigación del TkH: la revista, las actuaciones teóricas y los programas de autoformación, aunque la mayor parte del tiempo estos campos de investigación no pueden distinguirse entre sí.

TkH, Journal for Performing Arts Theory (Revista de teoría de las artes escénicas)

La revista se fundó por medio de un trabajo de investigación colectiva de los trabajadores de TkH. Es una publicación bianual en serbio o inglés, en la que cada número presenta un tema especial como nueva dramaturgia, escena digital, danza contemporánea, teatro preparado, autoorganización, autoeducación, el derecho a la teoría, etc. Los que contribuyen son autores de la plata-

forma TkH y sus jóvenes colaboradores (estudiantes de arte, teoría y humanidades) de Belgrado, destacados autores del panorama local, regional, europeo y estadounidense y, de cuando en cuando, algunos de los más importantes teóricos y escritores internacionales. Los miembros asesores extranjeros son: las doctoras Milena Dragicevic Sestic y Jesa Denegri, los posgraduados Jovan Cirilov y Aldo Milohnic. Los editores activos de la revista son: A. Vujanovic (editor jefe), M. Suvakovic (editor responsable), S. Ilic (artístico), B. Cvejic, B. Djordjevic, J. Novak y Marta Popivoda.

La revista TkH se ha tomado como un instrumento y una pantalla de demostración de la investigación teórica y artística en el ámbito de la teórica crítica dura, de los discursos híbridos y la escritura de *poligénero*². El concepto de teoría dura significa que se establecen una teoría consecuente crítica y analítica de las artes escénicas y de la cultura contemporánea. Los discursos híbridos implican la inclusión de diferentes explicaciones e interpretaciones, no sólo conceptuales sino también existenciales de la teoría y del arte. El discurso híbrido comienza de forma simultánea desde diferentes teorías (postestructuralismo, estudios culturales, biopolítica, filosofía de los nuevos medios) y prácticas artísticas (teatro, ópera, música, pintura, cómic, cine/vídeo, artes escénicas, nuevos medios), los cuales se confrontan entre sí dentro de la actuación de un teórico híbrido o de un teórico como *síntoma*. La escritura *poligénero* de TkH debe mucho a la teoría materialista del texto, así como a las experiencias de trabajo con las potencialidades del hipertexto o de bases de datos mezcladas con pluralismo cultural. Esta escritura *poligénero* en TkH se lleva a cabo mediante la confrontación crítica entre teoría y textos artísticos en la búsqueda de los puntos más problemáticos o de los intervalos de arte como teoría y teoría como arte. Y esto significa *infiltraciones* inmediatas de significantes en las áreas seguras de identificación de significados³.

Los objetivos principales de la revista TkH son: proporcionar un entendimiento de las prácticas actuales relevantes sobre teoría y artes escénicas de hoy, organizar debate problematizando temas de interés actual; introducir campos emergentes en las artes escénicas que no se hayan infiltrado aún en la escena local; servir como herramienta educativa de teóricos y artistas en los contextos de las prácticas contemporáneas artísticas y teóricas; estimular a teóricos y artistas a desarrollarse articulando las problemáticas que abordan en su trabajo.

En 2007 la revista TkH fue uno de los participantes del *Magazines Project* en la Documenta 12. Desde entonces está accesible en línea y ahora casi todos sus números son gratuitos y se pueden descargar en la página Web: <http://www.tkh-generator.net/en/casopis> (versión inglesa).

Actuación teórica⁴

La posición del trabajo de los actores del TkH se estableció y desarrolló a través de una serie de premisas crítico-teóricas:

- El arte y la teoría están conectadas interactivamente, con la actuación material, y las prácticas híbridas de intervención en contextos socioculturales bastante específicos.
- El arte de la performance no está configurado como una nueva disciplina o nuevo medio ampliado para las creaciones artísticas desinteresadas, sino como una práctica conflictiva y problemática de actuación en relaciones plurales e inestables entre las prácticas teórica y artística.
- Arte y teoría no significa un abanico instrumental, racionalista o positivista de posibilidades para la acción, sino una vacilación dramática en la que el autor encara físicamente los obstáculos y potencialidades, las consistencias y ficciones de la acción artística y teórica.
- La actuación teórica se establece como el espacio para el cuestionamiento de las posibilidades de las actividades de transformación de la teoría, por medio de la intersubjetividad física y la actuación intermedial en la escena, o por medio del despliegue potencial de las actividades de la práctica artística como una práctica material en su relación necesaria con la teoría.

En vez de la asumida “irracionalidad del artista”, “la obscenidad del acto artístico” o “el poder de las *follies* del teatro” se propusieron algunas tácticas emblemáticas del arte en los albores del siglo XXI.

Las actuaciones teóricas de TkH, en términos fenomenológicos, se establecen como hechos verbales de comportamiento, fragmentarios y de actividades mediales de *poligénero*. Las actuaciones verbales, tiene como objetivo la presentación de narrativas fragmentarias consistentes o inconsistentes que tengan un argumento teórico problemático. Las actuaciones de comportamiento tienen como objetivo teorizar sobre el comportamiento o sobre la transfiguración de situaciones preceptuales o sensitivas de escenario o no-escenario, en el proceso de conceptualización de la figura teórica, inscrita en lugar de la figura artística que se esperaba. La fragmentariedad es un rasgo distintivo de todas las actuaciones de TkH, ya que se escenifica como instrumento político para la exposición de relaciones desafiantes o *queer* entre los significantes de las prácticas de la teoría y el arte. Esto conduce a la comprensión de que el significado no deriva de la historia de la narrativa teórica, sino de la manera en la que se ha escenificado, con todas las debidas resistencias del contexto de la actuación. El carácter de *poligénero* de las actuaciones de TkH deriva del establecimiento de la actuación como “campo de significantes instrumentales” o “mapa del actor”, a través de lo cual los géneros y dispositivos de escenificación tradicionales se pueden atravesar, filtrar, deconstruir o regular, como por ejemplo la ópera (*DreamOpera*, Piran, 2001), el teatro digital (*Psychosis and Death of the Author: Algorithm-YU03/04.13*, Belgrade, 2004), la televisión (*s-m-s guerrilla*, 2005) o incluso el deporte (*Boxing match-readymade theatre*, 2007). Los trabajos del TkH se llevaron a cabo en diferentes medios, desde escenificaciones físico-verbales o físico-comportamentales en la escena,

pasando por vínculos intermediales, entre diferentes artes, hasta el uso de la tecnología en diferentes soportes como radio, TV y cine digital, CD-Rom, LAN e Internet. De esta forma, lo que se demostró es el carácter nómada medial de TkH, pero también, una importante declaración: que el medio es un instrumento de la ideología.

Al elegir diferentes formatos y dispositivos de presentaciones mediales se postuló una tesis: cada medio presenta problemas complejos de identificaciones y transfiguraciones ideológicas en la sincronía y diacronía de un espacio artístico, cultural y social.

Proyectos de (auto) aprendizaje⁵

La educación crítica independiente y la autoeducación colectiva de los artistas y teóricos fue desde el comienzo la práctica central de TkH. De todas formas, en el inicio, se hizo a un nivel básico, intuitivamente y basándose en las necesidades de superar los déficits del arte institucional y de la educación en teoría del arte en nuestro contexto local. Más tarde, estos problemas y los métodos aplicados (más o menos inconscientemente) se reflejaron sobre ellos más sistemáticamente. Desde el año 2006 y el inicio del *proyecto s-o-s* (acrónimo de *Self-managed educational system in arts* en serbio), TkH está totalmente comprometido con el tema a través de varios proyectos y programas tanto locales como internacionales, produciendo un discurso de autoeducación, al mismo tiempo que metodologías, herramientas, contextualizaciones más amplias, etc.

En este punto es importante explicar el término autoeducación (*self-education*), autogestión y su práctica específica, que nosotros hemos investigado y llevado a cabo. En primer lugar, en serbio, las expresiones acuñadas que llevan *self* (auto) no tienen nada que ver con la noción filosófica de “*uno mismo, el ego*”, sino que es más bien equivalente a ‘*auto*’ o ‘*hazlo tú mismo*’. Por otro lado, aquí el énfasis está en la autoeducación colectiva. Ésta se ve como una práctica política de intervención en el campo social y opuesta a la práctica privada del autodidacta. Estos aspectos aparecerán de forma más precisa en la siguiente explicación de Ana Vujanovic sobre la autogestión de los trabajadores⁶.

Workers' self management (autogestión de los trabajadores) es un modelo de organización específico en economía en el que los trabajadores tienen el poder de tomar decisiones y que cancela la división entre aquellos que toman decisiones y los que las ejecutan, aquellos que producen y los que deciden sobre la producción o el producto. La *autogestión* fue conceptualizada en primer lugar por P.J. Proudhon en el siglo XIX. En el siglo XX se desarrolló en España a través del movimiento *fábrica recuperada* y en SFRYugoslavia (como un modelo oficial de economía cooperativa socialista) y en parte también en algunos otros contextos (en Francia, Argelia, Estados Unidos, etc.). La autoges-

ción a veces se analiza filosóficamente a través de su combinación etimológica provocativa entre “self” (auto) y “management” (gestión). Pero insisto en que la etimología de su autogestión está menos relacionada con el *self, soimême* o *sopstvo* filosófico y más con la *eficacia del hazlo tú mismo* organizativa, *perform or else!* o incluso, *sólo hazlo (just do it)*. Hoy la autogestión de los trabajadores se puede repensar y ser reapropiar como un modelo alternativo de organización a través de iniciativas colectivas autoorganizadas, tanto artísticas como culturales que emergen desde abajo (pero no de abajo a arriba).

El primer paso hacia algún tipo de reflexión sobre las metodologías de educación que ponemos en práctica, lo dimos a propósito de la formalización de los talleres iniciales del TkH en el PATS, Performing arts theory school (2001/2002). Dentro de los talleres informales que tuvimos en el CENPI, los colaboradores del TkH, organizamos una serie de investigaciones de conferencias y talleres realizados en su mayoría por M. Suvakovic, lo que sirvió para nuestra propia educación e investigación en el terreno de la teoría y el arte contemporáneo. En el PATS, TkH organizó y dio clases en un programa educativo oficial, más de 4 cursos para y con 15 jóvenes teóricos, artistas, estudiantes, así como también para los propios colaboradores de TkH. El currículo y los temas fueron sugeridos por los colaboradores de TkH, quienes ya habían participado en los talleres; las conferencias y discusiones fueron preparadas entre los iniciadores y los estudiantes, que intercambiaban sus roles constantemente.

En 2006, TkH lanzó un proyecto educativo independiente llevado a cabo como una investigación: el *proyecto s-o-s (Self-managed educational system in arts)* y posteriormente sus prolongaciones prácticas *Knowledge smuggling!* (2008) y *Deschooling classroom* (2009), un proyecto regional a gran escala. Todos estos proyectos exploran los procedimientos no institucionales y no jerárquicos de la autoeducación colectiva como una alternativa a la incontestable comercialización del conocimiento por parte de las instituciones de educación superior.

El *proyecto s-o-s* (2006/2007) se concibió como un sistema abierto de investigación teórica, *clases públicas* y producción textual que puso en práctica la postpedagogía en los campos de teoría del arte, el activismo cultural y los métodos educativos. Su objetivo era dar forma a alternativas críticas a las instituciones educativas oficiales, en la dirección de la autoeducación como una práctica colectiva. Los conceptos clave eran: la educación artística, la producción del conocimiento, la autoeducación, la autogestión (de trabajadores), los procedimientos de *open source (fuente abierta)* en educación y la comercialización del conocimiento. Este proyecto se presentó –y lo que es más importante, se desarrolló, por medio de presentaciones– con motivo de la Documenta 12, Kassel; el Summit of Non-aligned Initiatives in Educational Culture, Berlín, PAF, St. Erme-France; Tanzquartier y Die Theater Spielplatz, Viena; EDA Week, Zagreb, etc. El equipo de *s-o-s* estaba compuesto de los colaboradores de TkH M. Popivoda, B. Djordjev, S. Ilic and A. Vujanovic, los comi-

sarios de la galería Kontekst: Ivana Marjanovic y Vida Knezevic, así como teóricos y artistas independientes como Ana Vilenica e Iva Nenic. Este era un grupo de investigación/lectura que también organizó y participó en actos públicos. Estos actos se organizaron para presentar, repensar y comentar el contenido de los libros estudiados usando la metodología del propio libro para presentar sus ideas principales. El cuestionamiento de la educación –en el que la etimología de la propia noción muestra la ideología de la relación profesor-estudiante, presentada por Jaques Rancière en *Le maître ignorant (El maestro ignorante)*– se abordó mediante sesiones de lectura públicas, de acuerdo con la insistencia del autor de concebir los libros como fuente de conocimiento, en lugar de las interpretaciones del profesor. El concepto de postpedagogía y de conocimiento/aprendizaje afectivo de Gregory Ulmer en *Applied Grammarology* se presentó a través de una escenificación multimedia teórica que activó la propia puesta en escena, el vídeo, el audio, la acción en vivo, el ambiente, etc. como medios de aprendizaje en la era de los medios. Finalmente el concepto de Ivan Illich de no-mediado y de aprendizaje no-jerárquico de igual a igual y fuera de las instituciones, de su *Deschooling Society*, se presentó a través de una sesión de chat, y posteriormente se articuló más en los proyectos prácticos que siguieron al s-o-s, concretamente *Knowledge Smuggling!* y *Deschooling Classroom*⁷.

Knowledge Smuggling! (2008/2009) se diseñó como un proyecto de auto-aprendizaje a largo plazo en los campos de las artes escénicas, la teoría crítica, la tecnología digital y la cultura libre, que siguió a una intensa escuela de invierno autoorganizada que tuvo lugar en enero de 2008. A través de ella intentamos abrir una grieta temporal en el mercado local del conocimiento e intervenir en los sistemas de producción e intercambio de conocimiento ya existentes, introduciéndolo desde las instituciones educativas oficiales en la esfera de las necesidades individuales y espacios culturales tan libres como sea posible. El programa prácticamente se lleva a cabo en sesiones abiertas de trabajo semanal de grupos de autoeducación, que son actualmente: Free Software – Skill Exchange, KKH – Walking Critique y Free Improvisation in Music. Además de este trabajo regular de autoeducación en el Magazine, otras actividades públicas de mayor envergadura (talleres, conferencias, presentaciones de libros, laboratorios, etc.) se organizan ocasionalmente, cuando el modesto presupuesto del que disponemos lo permite.

Deschooling Classroom (2009/2011) es un proyecto regional a gran escala organizado por TkH y Kontrapunkt, una organización independiente de Skopje. Promueve formatos de producción cultural abiertos, críticos, de colaboración y transdisciplinares a través de la reflexión crítica sobre los sistemas educativos de la región del sudeste europeo. Metodológicamente se distancia de los conceptos de modelos educativos jerárquicos, de autoría individual y especialización y apuesta por las estructuras de educación colectiva en las que las comunidades autoorganizadas (grupos de trabajo) facilitan la producción

horizontal, el intercambio y la distribución del conocimiento. La organización de actividades es parecida a la de *Knowledge smuggling!* pero a un nivel productivo más elevado: además del trabajo grupal de autoformación regular en Belgrado y Skopje a través de enlaces de vídeo, también habrá eventos públicos como Semanas Abiertas y Escuelas de Verano, y luego producciones culturales colectivas, cajas de herramientas para la autoeducación, etc. El currículo de todos estos programas será creado por los propios participantes y esperamos que a través de todo ello podamos hacer posible un auténtico programa de autoeducación colectiva, altamente visible en la región y con la esperanza de que sea aplicable ampliamente como herramienta para prácticas críticas y de intervención en el área cultural.

Autoorganización modelo de política cultural en la escena independiente

Una de las preguntas que constantemente se plantea a través del trabajo del TkH en la escena independiente es: ¿Cuál es crítica es más fructífera, relevante o incluso posible en absoluto, desde dentro o desde fuera de la institución. Hablando prácticamente, hemos intentado ambas. Por una parte TkH siempre funciona como una organización independiente, tanto en la economía concreta como a nivel legal (no estamos ni financiados por el estado ni por la ciudad ni por el presupuesto anual de ambos), así como al nivel de su “manifiesto” o ideología, que promueve la práctica crítica independiente sobre el arte y la cultura. Por otra parte, muchos de los colaboradores de TkH tienen sus carreras profesionales vinculadas a instituciones (por ejemplo A. Vujanovic es conferenciante en la Universidad de Artes, B. Djordjevic dirige en diferentes teatros, M. Popivoda y S. Ilic ejercen sus carreras en artes visuales, etc.).

En los dos últimos años, con nuestros recientes programas y proyectos así como con el compromiso con la *Other Scene* (TkH es uno de los fundadores), de alguna manera hemos alcanzado al punto en el que podemos problematizar la validez de esta dicotomía o este dilema. A través de sus actividades la plataforma TkH sugiere la creación de nuevos modelos de organización que vayan más allá del modelo binario de oposiciones o competición y que sean apropiados para la nueva escena independiente. No son una alternativa, sino que ofrecen algo paralelo o múltiples campos de acción paralelos, zonas temporales más o menos autónomas que se desarrollan simultáneamente en el campo artístico y/o en el social. En este sentido el s-o-s, y otros proyectos educativos de TkH, no se deberían ver como una solución alternativa a la educación oficial existente. Más bien se limitan a distanciarse de ella, tratando de encontrar su propio camino o usándola, a la manera de la transferencia crítica, como en el caso del *Knowledge smuggling!*, que hace referencia a una transferencia no autorizada y al contrabando de conocimiento y a su formación en contextos nuevos, independientes y no jerárquicos. Por ello ahora estamos interesados en toda la multitud de formas de resistencia, acciones, agencias y

prácticas que comparten un espacio con las instituciones educativas y culturales. Y nuestros esfuerzos se centran en conectar o contribuir a la conexión de estas agencias y prácticas en un frente de acción incoherente y provisional, pero aún así frente, que puede transformar críticamente el espacio.

Traducción de Cristina Moreno Valderrey

Notas

¹ “Theoryfobic” en original, N. de la T.

² “Polygenre” en original; lo traducimos aquí por “poligenéro”, indicando que la actividad de la escritura se despliega en una multiplicidad de géneros. N. de la T.

³ Basado en Miško Šuvakoviæ, “MADNESS + ORGANIZATION = MASTERPIECE”, *Artluk* nr 3(2007), Warsaw.

⁴ Ibid.

⁵ Basado en *TkH Selfinterview* para everybodystoolbox.net y el trabajo presentado por Bojan Djordjev y Marta Popivoda en *Forum for Creative Europe*, Praga, marzo (2009).

⁶ Esta explicación forma parte del texto *(Workers’) Self-management / Radničko samoupravljanje*, escrito para el Lost Highway Expedition 2007, aún sin publicar.

⁷ Ver más detalles en dossier of the s-o-s project and contextual background of TkH platform self-education research see *TkH* issues no 13, 14, Belgrade 2007, and 15, Belgrade 2008, online: <http://www.tkh-generator.net/en/casopis/tkh-13-0>
<http://www.tkh-generator.net/en/casopis/tkh-14-0>
<http://www.tkh-generator.net/en/casopis/tkh-15>

TkH PLATFORM. RESEARCH AND EDUCATION IN PERFORMING ARTS THROUGH WRITING, SELF EDUCATION AND THEORETICAL PERFORMANCE

Ana Vujanovic and Bojan Djordjev

TkH. Teorija koja Hoda

Introduction

TkH (the *Walking Theory*) began its work on October 3, 2000 in Belgrade, a few days before the fall of the regime of Slobodan Milosevic, in an enthusiastic atmosphere of political, social and cultural upheaval. TkH came into being as an attempt to overcome and open up, in a supposedly emancipatory manner, all those theoretical, artistic and indeed existential borders faced by its founders at this time. TkH “appeared on the stage” in the “theoryphobic” atmosphere of the chaotic Belgrade at the beginning of 2000’s, in the joint effort to set and perform a *hard* theoretical platform for critical work and action in the realms of performing arts, culture, theory and education.

The principal failing of local art education, apart from being traditional in every aspect –from the art practices it favoured to the educational methodologies– is a general theoryphobic and mildly anti-intellectual attitude. In this context –which is still the predominant context of the Academia in Serbia– theory is viewed as something practiced *in camera*, in research institutes, as well as something that castrates art practice. With our name, TkH – *Walking Theory / Teorija koja Hoda*, we emphasize that theory is always (social) practice, that it is a relevant, potent and socially intervening agency, which cannot be distinguished from art practice, let alone be its adversary. In order to stress its performative function we took the performing arts as our main field of interest. In this framework we explore the potentialities of performance as a new scientific/theoretical paradigm (in Jon McKenzie’s sense) but also promote the idea of performing arts not as a classificatory but as a critical concept that characterizes the spectacle-based society in which we live.

On the other hand, TkH is also interested in collective work, above all in independent cultural scenes. It supports local and cross-border collaboration and exchange, and collaborates effectively with many independent organizations, platforms, groups, theorists, and artists from abroad, especially from the Region of South-Eastern Europe, or more precisely the former Yugoslavia, as well as from Belgrade and Novi Sad. That is why there are many authors from Slovenia, Croatia, Macedonia and Bulgaria (as well as other places), who collaborate with TkH. Besides, TkH is actively engaged in cultural policy issues, and collaborates effectively with the self-organizing platforms *Druga scena / Other Scene* (in Belgrade), *Clubture's regional initiatives* (ex-Yugoslavia), *The FaMa* (Belgrade – Zagreb – Ljubljana), and *PAF* (France), on improving the infrastructures and discourses of independent cultural-artistic scenes.

Organizational structures, or attempts of hybrid organizational models

TkH was founded by the student of teatrology and cultural studies, Ana Vujanovic, by the student of theatre/radio directing, Bojan Djordjev, by the student of painting, Sinisa Ilic, by the students of musicology Jelena Novak, Ksenija Stevanovic, and Bojana Cvejic, by the student of composition Jasna Velickovic and the professor of aesthetics and art theory Misko Suvakovic, with support of teatrologist and director of the Centre for New Theatre and Dance (CENPI), Jovan Cirilov as well as some other professors and cultural actors.

The initial step of TkH was a series of self-organizing workshops within CENPI. They were carried out as a post-pedagogical model of work based on research in those theoretical and artistic fields (performance art, performing arts, experimental music, post-dramatic theatre, opera, dance...) which at the time were not integrated into the official curricula either of the state universities or private artistic schools. The focus was also on the changes in the status of "the student" who ceases to be merely a passive listener and receiver of knowledge, and becomes an active agent in a concrete actual art world. Further on, TkH acted for a couple of months as an art group, namely, for the preparations for the first theoretical performance *Walking Theory* for the Fifth Floor stage of the National Theatre in Belgrade in April 2001, to performing it again at the festival *Akcija Frakcija* in Zagreb, in November 2001. The group aimed to be a cooperation of a number of contributors to realization of collective artistic-theoretical projects. Later on, after the group recognized its inner incoherency, TkH functioned as a "cartel". The idea of the cartel was to run the TkH as a kind of a turnover company where the actions of the cartel were seen as ones of production, exchange and consumption of artistic and theoretical concepts. The term 'cartel' was borrowed from the vocabulary of Marx's *Capital*, as well as from the history of Lacanian theoretical psychoanalysis. At the same time, TkH organized *PATS – Performing Arts Theoretical School* within CENPI. It was a small-scale interdisciplinary school aiming at involving other graduate and post-

graduate students from artistic schools in contemporary artistic and theoretical currents through creative, critical and post-disciplinary work. Afterwards, some of them became collaborators in several TkH's programs and activities. Ultimately, TkH was legally organized as NGO *TkH – Centre for performing arts theory and practice*. It is established as an organization for production, presentation, interpretation and advocating new, non-typical, problematic, anarchistic or deconstructive productions in contemporary theory and practice of performing arts. The organization is seen as a *body* entering into the system of social struggle for influence, power, hegemony, centering or displacing, in other words, for a transfiguration of the system of performing arts through theoretical statements, conflict and the unexpected potentiality of materialist-oriented post-structuralism, cultural studies, techno-theory and critical bio-politics. The TkH – Centre based its research on the idea of dynamically entangled projects carried out by different teams of artists, researchers and theoreticians. Therefore, the identity of the TkH – Centre is not a *Gestalt*-identity of a group of several authors: it is a *moving map* crossing and indexing the problems of contemporary performing arts and its theories through concrete projects and work. Therefore, since 2007, the official full name of TkH is *TkH Platform*, while TkH – Centre is only used in legal and administrative matters.

What also affected our organizational structure, as well as the level and density of activities, is that in 2007 we entered the space of a new cultural center *Magazine* in Kraljevska Marka Street, dedicated to independent cultural organizations but given to the Youth Center Belgrade to administrate. TkH was one of six organizations that got the space (office and space for public events) in Magazine from the city council of culture for a limited period of time, starting with the date of finalization of the renovation of the space – which has to date never happened. Work in this “liminal zone” pushes us toward more public and sometimes non-budget programs, such as illegal-cinema and *Knowledge Smuggling!*, with which we try to open the space for a broader independent scene and its self-organizing platform *Druga scena / Other Scene*, and on the other hand we have become more engaged in cultural policy issues that address the independent scene and its relations to the authorities, policy makers and experts.

Most of the TkH associates went a long the institutional path, from being students of arts and theory/science to acquiring their MA and MSc degrees or indeed PhDs. In that sense, TkH was set up as an open performance of mapping and restructuring of alternative, official and hegemonic spaces for arts, theory and culture. Numerous participants in the TkH projects – apart from its founders – gave their contributions in the period from 2000 to 2009: psychologist Tanja Markovic, musicologist Ivana Stamatovic, costume designer Maja Mirkovic, painter Katarina Zdjelar, student of theatre directing Vlatko Ilic, student of painting Mirko Lazovic, dramaturge Marija Karaklajic, theatre director Ljubisa Matic, student of dramaturgy Maja Pelevic, student of film directing

Marta Popivoda...; as well as huge number of contributors to the *TkH journal for performing arts*, from Belgrade, our region and the world.

Today, the permanent collaborators of TkH are: PhD Ana Vujanovic (program coordinator and editor of *TkH journal*), MA Bojan Djordjev (program coordinator), Marta Popivoda (program coordinator and editor of web platform *tkh-generator.net*), MA Sinisa Ilic (program coordinator), Jelena Knezevic (producer), Dragana Jovovic (production assistant), PhD Misko Suvakovic, MA Bojana Cvejic, MA Jelena Novak (active as editors of the journal and in some projects as well), as well as few young artists and theorists as volunteers.

TkH conducted and presented their research in these almost nine years through different theoretical-artistic practices, from the *TkH, Journal for Performing Arts Theory* (16 issues, no. 17 forthcoming), educational projects to theoretical performances (ca. 20 productions) and other public art/theory actions including symposia and conferences, web platform *tkh-generator.net*, *illegal_cinema* project, collaborations on the independent scene and engagement in the cultural policy issues. The following sections of this text discuss three main means of conduction and presentation of TkH research: its journal, theoretical performances and (self-)education programs, although most of the time these fields of research overlap.

TkH, Journal for Performing Arts Theory

The journal was founded through collective research work of TkH's collaborators. It is published twice a year in the Serbian or English languages, each issue features a special topic such as: new dramaturgy, digital performance, contemporary dance, readymade theatre, self-organisation, self-education, right to theory etc. Contributors are authors from TkH platform and their young collaborators (art, theory and humanities students) from Belgrade, prominent authors from the local scene and the Region, Europe and USA, and from time to time some of the most important international theorists and writers. Advisory board members are: Milena Dragicevic Sesic Ph.D., Jesa Denegri Ph.D., Jovan Cirilov, and Aldo Milohnic MA. Active editors of the journal are: A. Vujanovic (editor in chief), M. Suvakovic (responsible editor), S. Ilic (artistic), B. Cvejic, B. Djordjev, J. Novak, Marta Popivoda.

The *TkH* journal has been formed as an instrument and a demonstrative screen of theoretical and art research in the scope of hard critical theory, hybrid discourses and polygenre writing. The concept of hard theory means the establishment of a consequent critical and analytical theory of performing arts and contemporary culture. The hybrid discourses signify an inclusion of different conceptional but also existential explanations and interpretations of theory and art. The hybrid discourses start simultaneously from different theories (post-structuralism, culture studies, biopolitics, philosophy of new media) and art practices (theatre, opera, music, painting, comic strip, film/video, performance

art, new media), which confront each other within the performance of a hybrid theorist or a theorist-as-a-symptom. Polygenre writing in *TkH* owes a lot to materialistic theory of text as well as to working experiences with potentialities of hypertext or data bases mixed with cultural pluralism. Polygenre writing in *TkH* is led by the critical confrontation of theory and art texts in search of major problem points or intervals of art as theory, theory as art. And that means – immediate *penetrations* of signifiers into safe areas of meaning identifications¹.

The principal aims of the *TkH journal* are to: provide an insight into the relevant current practices of theory and performing arts today; to organize debate by problematizing topics of actual interest; to introduce emerging fields in performing arts, which haven't penetrated the local scene yet; to serve as a tool for educating theoreticians and artists with the referential frames of contemporary artistic and theoretical practices and to stimulate theoreticians and artists to develop in articulating the problematics they tackle in their work.

In 2007 *TkH journal* was one of the participants in the Documenta 12 *Magazines Project*. From 2007 it has been put online, and now almost all issues are available for free downloading at the web site: [http://www.tkh-generator.net/en/casopis_\(English_version\)](http://www.tkh-generator.net/en/casopis_(English_version)).

Theoretical performance²

Positioning of the performers' work of the TkH was grounded on and developed through a set of critical-theoretical premises:

- Art and theory are interactively connected, materially performed, hybrid and interventional practices in quite specific socio-cultural contexts;
- Performance art is not set as a new discipline or a new extended medium for artistically disinterested creations, but a conflictual, problematic practice of performing in pluralistic, unstable relationships between artistic and theoretical practices;
- Art and theory are not rationalistic, positivistic or instrumental displays of possibilities for acting, but a dramatic slippage whereby the author physically faces the obstacles and potentialities, consistencies and fictionalities of the artistic and theoretical action;
- Theoretical performance is set up as a playground for questioning the display of events of the development of theory through physical inter-subjective and intermedia performance on stage, or potential displays of events of artistic practice as a material practice in its necessary relationship with theory.

Instead of the assumed “irrationality of the artist”, “obscenity of the artistic act” or “power of theatre follies” certain tactics were proposed as emblematic for art at the turn of the XXI century.

The theoretical performances of TkH are, in phenomenological terms, set as verbal, behavioral, fragmental and poly-genre media events. Verbal performing is aimed at presenting consistent or inconsistent and fragmentary narratives which have a problematic theoretical plot. Behavioral performances are aimed at theoretization of behaviour or transfiguration of stage-sensual or non/stage-perceptual situations, in the process of conceptualization of the theoretical figure, inscribed in the place of the expected artistic figure. Fragmentariness is a distinctive feature of all TkH performances, because it is performed as a political instrument for the display of defying or *queer* relations between signifiers' practices of theory and art. It leads towards understanding that meaning does not derive from the story of the theoretical narrative, but from the manner in which it is performed, with all due resistances from the context of the performance. The poly-genre character of the TkH performance derives from the set up of the performance as an "instrumental signifiers" field" or "performer's map" through which traditional performing genres and desposits can be passed through, filtered, deconstructed or regulated, e.g. opera (*DreamOpera*, Piran, 2001), digital theatre (*Psychosis and Death of the Author: Algorithm – YU03/04.13*, Belgrade, 2004), TV (*s-m-s guerilla*, 2005), or even sport (*Boxing match – readymade theatre*, 2007). TkH works were performed in different media, from physically-verbal or physically-behavioral performing on stage, through inter-media links between different arts to the use of technology in different media: radio, TV and digital film, CD-Rom, LAN, Internet. Thus, what is demonstrated is the media nomadism of TkH, but also an important statement: that the medium is an instrument of ideology. By choosing different forms and despositives of media presentations a thesis was postulated: every medium presents complex problems of ideological identifications and transfigurations in the synchrony and diachrony of an artistic, cultural and social space.

(Self-)educational projects³

The independent critical education and collective self-education of artists and theorists was from the very beginning the central practice of TkH. However, in the beginning, it was done at a primary level, intuitively and based on the need of overcoming the lack of an institutional art and art theory education in our local context. Later on, these problematics and the methods applied (more or less unconsciously) were reflected upon more systematically. Since 2006 and the initiation of the *s-o-s project* (acronym of the title *Self-managed educational system in arts* in Serbian), TkH is fully engaged in the issue, through several projects and programmes, both local and international, producing a discourse of self-education, together with methodologies, tools, broader contextualization, etc.

At this point it is important to explain the terms self-education, self-management and the specific practice that we researched and conducted. First of

all, in the Serbian language *self-* from those coined phrases has nothing to do with the philosophical notion of the *self*, and it is rather more equivalent to *auto-* or *do-it-yourself*. On the other hand, the emphasis here is on collective self-education. Collective self-education is viewed as an intervening political practice in the social field as opposed to private practice of auto-didacticism. These aspects will appear more precise in the following explanation of workers' self-management by Ana Vujanovic.⁴

Workers' self-management is a specific organizational model of economics where workers have decision-making power. It cancels division between those who make decisions and those who execute them, those who produce and those who decide upon the product(ion). *Autogestion* was conceptualized first by P.J. Proudhon in 19th century. In 20th century, it was developed in Spain (*fábrica recuperada* movement) and SFRYugoslavia (as official model of cooperative socialist economy), and partly also in some other contexts (in France, Algeria, USA, etc.) *Self-management* is sometimes analyzed philosophically through its provocative etymological combination of "self" and "management". But I would insist that its auto-gestion etymology is less about philosophical *self*, *soi-même* or *sopstvo* and more about organizational *do-it-yourself-efficacy*, *Perform or Else!* or even *just do it*. Workers' self-management may be rethought and re-appropriated today as an alternative organizational model by collective self-organized cultural and artistic initiatives that emerge from below (but not: bottom-up).

The first step towards some kind of reflection on the methodologies of education that we practice was taken up immediately by the way of formalizing the initial TkH workshops into PATS, Performing Arts Theory School (2001/02). Within the informal workshops that we had in CENPI, the collaborators of TkH have organized researching series of lectures and workshops mostly lead by M. Suvakovic, which served for our own investigation and education within the field of contemporary theories and arts. Within the PATS, TkH has organized and lectured one more official four-course educational program for and with fifteen young theorists, artists, and students, as well as TkH collaborators themselves. The curriculum and the topics were suggested by the TkH collaborators who had already gone through the workshops; lectures and discussions were prepared by both the initiators and the students, who constantly shifted the roles.

In 2006, TkH launched an independent educational project conducted as research s-o-s project (*Self-managed educational system in arts*) and later its practical extensions *Knowledge Smuggling!* (2008) and large-scale regional project *Deschooling Classroom* (2009). All the projects explore the procedures of non-institutional, non-hierarchical, collective self-education as an alternative to the overwhelming commodification of knowledge by the institutions of higher education.

s-o-s project (2006-07) was conceived as an open system of theoretical-research, *public lessons* and textual production that implemented the practices

of post-pedagogy in the fields of art theory, cultural activism, and educational methods. Its goal was to shape critical alternatives to the official educational institutions in the direction of *self-education* as a collective practice. Key concepts were: artistic education, knowledge production, self-education, (workers) self-management, *open source* procedures in education, and commodification of knowledge. This project was presented – and what is more important, developed through the presentations – on the occasions of Documenta 12, Kassel; Summit of Non-aligned Initiatives in Educational Culture, Berlin, PAF, St. Erme-France; Tanzquartier and Die Theater Spielplatz, Vienna; EDA Week, Zagreb...

The s-o-s team was composed of TkH collaborators M. Popivoda, B. Djordjevic, S. Ilic and A. Vujanovic, curators from Kontekst gallery Ivana Marjanovic and Vida Knezevic, and independent theoreticians and artists Ana Vilenica and Iva Nenic. It was a reading/research group that also organised and took part in public actions. These were organised in order to present, re-think and comment on the content of books studied, using the methodology from the book itself to present its key concepts. The questioning of ~~education~~ - in which the etymology of the notion itself displays the ideology of the teacher-student relationship presented in *Le maître ignorant (Ignorant Schoolmaster)* by Jacques Rancière - was dealt with through public reading session, in accordance with the author's insistence in the books, rather than professors' interpretations as a source of knowledge. The concept of post-pedagogy and affective knowledge/learning by Gregory Ulmer in *Applied Grammatology*, was presented through multimedia theoretical performance that activated performance proper, video, audio, live action, ambiance... as means of learning in the age of media. Finally, Ivan Illich's concept of un-mediated, un-hierarchical peer-to-peer learning outside the institutions from his *Deschooling Society* was presented through a chat session, and later further elaborated in practical projects that followed s-o-s, namely *Knowledge Smuggling!* and *Deschooling Classroom*⁵.

Knowledge smuggling! (2008/09) was designed as a long term self-educational project in the field of performing arts, critical theory, digital technology and free culture, that followed an intense self-organized winter school which took place in January 2008. Through it we attempted to open a temporary crack in the local knowledge market and intervene in the existing system of production and exchange of knowledge, smuggling it from official educational institutions into the sphere of individual needs and as-free-as-possible cultural spaces.

The programme is practically realised through open weekly working sessions of self-educational groups, currently: Free Software – Skill Exchange, KKH – Walking Critique, and Free Improvisation in Music. Apart of their regular self-educational work in the Magazine, bigger public events (workshops, lectures, books presentations, laboratories...) are organized from time to time, i.e. when the modest budget we have allows.

Deschooling classroom (2009-11) is a large-scale regional project, which is organized by TkH and independent organization Kontrapunkt from Skopje. It promotes open, critical, collaborative and cross-disciplinary formats of cultural production through critical reflection on the educational systems in the region of SEE. Methodologically, it moves away from the concepts of hierarchical models of education, individual authorship and expertise, and advocates collective educational structures where self-organised communities (working groups) facilitate horizontal production, exchange and distribution of knowledge. The organization of activities is similar to *Knowledge smuggling!* but put on higher production level – so apart of the regular self-educational work of the groups in Belgrade and Skopje via video link, there will be several public events such as Open Weeks, Summer Schools, then collective cultural productions, self-educational Toolbox, etc. The curriculum of all the programs will be created by the participants themselves, and we hope through all of this we'll make possible a really self-educational collective programme highly visible in the region, and hopefully broadly applicable as a tool for critical and intervening practices in cultural field.

Self-organization model of cultural politics in the independent scene

One of the constant questions that is posed through TkH's working in the independent scene is which critique is more fruitful, relevant or even possible at all – from within or from outside the institution. Speaking practically, we tried both. On the one hand, TkH is all the time an independent organization, both at the concrete economic and legal level (we are neither founded by the state or the city nor at the annual budget of them), and at the level of its “manifesto” or ideology, which promotes independent critical practice in art and culture. On the other hand, many of the collaborators of TkH have their professional careers connected with the institutions (e.g. A. Vujanovic is lecturer at the University of Arts, B. Djordjev directs in different theatre houses, M. Popivoda and S. Ilic pursue visual arts careers, etc).

In last couple of years, with our recent projects and programs and engagement within the Other Scene (TkH is one of the initiators) we in a way have reached the point of problematizing the validity of this very dichotomy or dilemma. Through its activities the TkH platform suggests creation of new organizational models, that go beyond the binary model of oppositions, or competition, and that are appropriate to the new independent scene. They are not an alternative but offer something parallel, or multiple parallel fields of action, more or less temporary autonomous zones that develop simultaneously in an artistic or/and social field. In that sense s-o-s and other educational projects of TkH should not be viewed as an alternative solution to the existing official education. Rather, they just venture away from it, trying to find their own way, or using it in the manner of a critical transplantation as in the case of *Knowledge smug-*

gling! which refers to un-authorized transfer, smuggling of knowledge and its shaping in the new, independent, non hierarchical contexts. Therefore, we are now interested in all the multitude of ways of resistance, actions, agencies and practices that share a space with cultural and educational institutions. And our efforts are focused on connecting or contributing to the connection of these agencies and practices in an incoherent and provisional, action front (but still front), that is able to critically transform the space.

Notes

¹ Based on Miško Šuvaković, "MADNESS + ORGANIZATION = MASTERPIECE", *Artluk* nr 3/2007, Warsaw.

² Ibid.

³ Based on *TkH Selfinterview* for everybodystoolbox.net and paper presented by Bojan Djordjević and Marta Popivoda at *Forum for Creative Europe*, Prague, March 2009.

⁴ This explanation is part of the text *(Workers') Self-management / Radničko samoupravljanje*, written for the Lost Highway Expedition 2007, unpublished as yet.

⁵ For detailed dossier of the s-o-s project and contextual background of TkH platform self-education research see *TkH* issues no 13, 14, Belgrade 2007, and 15, Belgrade 2008, online:

<http://www.tkh-generator.net/en/casopis/tkh-13-0>

<http://www.tkh-generator.net/en/casopis/tkh-14-0>

<http://www.tkh-generator.net/en/casopis/tkh-15>

INVESTIGAR LA INVESTIGACIÓN DE XAVIER LE ROY

Dos estudios de caso: *Self Unfinished* y *Untitled*

Bojana Cvejic

Theatre Studies Utrecht University

Desde la primera vez que tuvo que escribir una nota bibliográfica en un programa de tarde, Xavier Le Roy es conocido como el “biólogo molecular” de la danza. El hecho de que aún sea ésta su marca para ser un “investigador” en el mercado del arte -hace más de 15 años desde que dio el giro en su carrera desde la ciencia hacia la coreografía- dice más del campo de la danza en Europa que de los métodos científicos que se esperaba que Le Roy aplicase en su investigación. Esto nos habla de dos cuestiones: que la orientación hacia el experimento debe estar justificada biográficamente para que cuente como danza y que la falta de entrenamiento clásico en una disciplina de danza tiene que ser compensada por otro tipo de habilidad; en el caso de Le Roy, debido a que es un biólogo molecular, busca transformar el cuerpo humano más allá de sus limitaciones de género del cuerpo humano, animal o de un robot. En cualquier caso, argumentaré en este texto que el trabajo de investigación de Le Roy está motivado por la crítica de la representación, que se desdobra en varios registros: la representación del cuerpo humano, la mimesis como la lógica de los sentidos (el reconocimiento del objeto percibido y el sujeto de la representación) y la economía política de la autoría (el rol de la firma en la identificación del trabajo).

Los trabajos de Le Roy incluyen 20 performances y proyectos desde 1994. Uno de ellos fue explícitamente concebido y encuadrado como un proyecto de investigación: E.X.T.E.N.S.I.O.N.S. (1999-2001) donde Le Roy invitó a 20 artistas para trabajar sobre los juegos y las normas como generadores de la coreografía, del proceso de trabajo y del ensayo como un producto y presentación escénica. Desde 2004, Le Roy ha estado explorando un campo que le era completamente desconocido, la música contemporánea (y moderna, siglo XX)¹. Al encargarle coreografiar la música del compositor alemán Helmut Lachenmann, aprovechó la oportunidad para investigar su propia ignorancia como punto de

partida de aprendizaje sobre la música a través de la emancipación de los músicos y escuchando a los espectadores desde sus roles habituales. El objetivo de su trabajo de investigación era explorar y extender los movimientos de los cuerpos de los músicos sin instrumentos, lo que coreográficamente trata –o traduce– la música en la forma en la que se produce, incluso hasta el punto de silenciarla.

Me centraré en dos performances: *Self-Unfinished* (1998) y *Untitled* (2005) como dos casos de estudio particulares que expondrán los trabajos de Le Roy como proyectos de “investigar la investigación”. Mientras el estatus del proyecto llama a una revisión crítica de los imperativos neoliberales de innovación y viabilidad implícitos en este modo de producción y con vistas al desarrollo artístico, el proyecto implica otro conjunto entero de características positivas. Promete el cambio de objetivo del arte, identificado y valorado en función de la identidad de los artistas (su concepto, artesanía, estética e historia), hacia un trabajo artístico particular, relativamente autónomo con respecto a su creador y evaluado en función de la relevancia y consistencia de su cometido. La proyección en el proyecto implica una especulación sobre los medios y los fines en los que consiste la investigación. Llevar a cabo un proyecto de performance conlleva no sólo una concepción original asentada en una propuesta, sino también la búsqueda de condiciones y medios a través de los cuales se creará el trabajo. En estos casos, el estatus de proyecto de la performance está ligado a un principio de investigación. En un informe reciente sobre la epistemología del arte, el esteta y teórico Misko Suyakovic explica el cambio desde “la creación de la obra de arte (techne + poesis) hacia el proyecto de arte (Suyakovic 2008: 47)” como consecuencia de la adaptación de un principio heurístico. La heurística presupone en este punto un programa automotivado (pero falto de un algoritmo preciso) de creación por medio del aprendizaje. El proceso de investigación en estos proyectos comparte con los procesos de la heurística el método de ensayo y error. Lo que específicamente diferencia los procedimientos de investigación aquí frente a las “normas generales” es que los procedimientos no son generales, ni fáciles de aprender, ni aplicables a toda situación. La investigación conlleva la creación como invención del procedimiento que se empleará para la solución del problema particular planteado en el trabajo.

SU y *Untitled* son proyectos que incluyen la configuración de sus propias condiciones. En general, las performances concebidas como proyectos tienden a reutilizar las mismas configuraciones cuyo éxito ya ha sido verificado. Sólo se reconsiderarán, modificarán o reinventarán las condiciones de producción si la intención está relacionada con un interés particular o un problema.

Ésta ha sido la cuestión en torno a la cual algunos de los autores de entre los trabajos discutidos han producido reflexiones significativas. Xavier Le Roy lo trata explícitamente como un problema al que se enfrentó antes de hacer *SU*. La descripción de sus trabajos previos definen con precisión el protocolo estandarizado:

Estaba tratando de afirmar un tipo particular de movimiento, 'un lenguaje', una firma, como primer paso requerido por el desarrollo habitual de la carrera de coreógrafo. Si esto se acepta, el siguiente paso es extender y transmitir este 'lenguaje' a otros para hacer coreografías grupales, como una especie de clonación de uno mismo que le permite a tu propia firma establecerse y ser reconocida. Después tienes acceso a medios de producción mayores (por ejemplo de solista a director de compañía en un *Stadtheater*)" (Xavier Le Roy en una entrevista con Dorothea von Hantelmann, 30.01.2003²).

La razón no sólo para resistir, sino también para transformar críticamente este protocolo es que éste reduce la performance a la identidad estética a través de la cual la autoría se expresa o representa. La 'firma' en este caso personifica los atributos estéticos de estilo, manera y forma, cuya diferencia se afirma como señal de la individualidad del autor³. Los problemas y las preguntas, por lo tanto, pierden la autonomía o el poder que los hace a su vez operadores dinámicos de los trabajos individuales, ya que están sujetos a los emblemas estéticos del autor. Así, una *Oeuvre* se ve como una continuidad de discontinuidades, como argumenta Le Roy: "Siempre trabajo sobre cuestionamientos parecidos en cada producción, pero intento cambiar el formato para desdibujar los modos de reconocimiento normativos que crean una comprensión de la obra usando exclusivamente el poder de la autoría y la firma". (Dorothea von Hantelmann, entrevista del 30.01.2003). Para Le Roy, la autoría recae no tanto en la continuidad estética como en el cuestionamiento persistente, a través del cual las preguntas se plantean otra vez y son reformuladas en busca de nuevos procedimientos.

El principio heurístico de creación basada en proyectos se reafirma aquí: el trabajo se concibe como una investigación de la investigación. La reinención de las situaciones intermedias radicalmente diferentes, de los métodos de trabajo, de las condiciones y de los procedimientos desplegados es el resultado de dicho proceso. Calificarlo mediante un giro recursivo –como investigación de la investigación– subraya que tanto la obra como el método/procedimiento con el que se genera son ambos creados y por lo tanto, igual de importantes. La búsqueda de cómo plantear y resolver el problema hace que cada uno sea característico o singular. Antes de ser una investigación de una performance, el proceso comienza como una investigación de su interés, pregunta, problema, método, procedimiento y medio.

Self-Unfinished

Self-Unfinished y *Untitled* muestran diferencias tanto a nivel individual de *œuvre* como del ámbito en general. El formato de 'solo' de *SU* es la consecuencia de la decisión de romper radicalmente con el protocolo de la forma de coreografiar discutida en el punto anterior. El trabajar y actuar solo estaba inspirado no por una urgencia de expresión personal, como es el caso en general cuando se trata del género solista, sino como un experimento de confianza en uno mismo. La restricción consistió en ser responsable de la creación de cada

aspecto del trabajo, lo cual podría ser descrito de forma figurada como: qué ocurre en una situación en la que pedirle algo a alguien ya no es posible. El método demostró congeniar con el interés que desencadenó el proyecto de Le Roy, que consistía en continuar explorando las limitaciones de su cuerpo a través de la fragmentación y el desmembramiento de las partes del cuerpo y sus movimientos. El interés en lo que él ya había estado trabajando no bastaría si no hubiese habido ninguna pregunta que hubiese provocado una transformación de ese interés, o que le hubiese puesto a trabajar. La pregunta era: ¿cómo rebatir la imagen de un “cuerpo esquizofrénico” atribuida a sus experimentos previos que consistían en la separación y aislamiento de algunas partes del cuerpo durante el movimiento? El “cuerpo esquizofrénico” era una metáfora a través de la cual se describía el movimiento de los brazos por separado como si fuesen independientes del organismo. No quiero decir que Le Roy estuviese representando el cuerpo de un esquizofrénico pero sí que el cuerpo que producía parecía “esquizofrénico”. El “cuerpo esquizofrénico” era entonces una proyección que incluía una metáfora de la comparación entre este tipo de cuerpo y la esquizofrenia. De la cuestión de rebatir la imagen surgió un problema, de hecho una formulación más precisa de la pregunta anterior: ¿cómo escapar de la metáfora, si la metáfora es el producto del reconocimiento? ¿Es el reconocimiento el dominante, si no el único, modo de recepción del espectador? La solución era cambiar el punto de mira y no volver a trabajar sobre los movimientos del cuerpo -lo cual obviaría el reconocimiento-, sino en las formas de percepción del cuerpo.

Para desplazar la mirada desde la imagen del cuerpo que representa significados hacia los modos de percepción del espectador, Le Roy explica cómo él desplegó un procedimiento de construcción de “zonas de indecisión”. Consistía en crear situaciones donde el movimiento podría ser percibido y descrito en sentidos opuestos. Como espectador, podías ver el cuerpo en movimiento hacia adelante y hacia atrás, de derecha a izquierda y de arriba abajo. O el sonido y el movimiento están acoplados de tal forma que uno no puede determinar si es el sonido el que causa el movimiento o si es su efecto.

Al comienzo de *Self-Unfinished*, Le Roy está sentado en una mesa observando cómo la audiencia ocupa el espacio. La reflexión de su mirada es similar a la de WDSQ, suficiente para reconocer la división teatral entre la performance y sus espectadores. En el momento en el que comienza la performance él mira para otro lado. Durante el transcurso de la performance su cabeza está, bien escondida o eliminada de forma que las configuraciones de un cuerpo “sin cabeza” pueden desviarse tan lejos como sea posible de la figura humana, o bien visible para la audiencia, en cuyo caso la mirada se neutraliza, siempre mirando de frente pero no a los espectadores. Haciendo frente a una serie de paradojas, el público estaría atrapado en un juego de múltiples opciones de percibir el movimiento en el que el espectador es capaz de elegir y cambiar su opción en el transcurso de la performance.

Al presentar *SU* en un espacio completamente blanco, donde el escenario prolonga la mirada del espectador dentro de un cubo neutral abstracto (que a la vez borra las trazas de un lugar vivido, un escenario o una sala de exposiciones) y al elegir que el bailarín desaparezca sin agradecer los aplausos al final de la performance, sin acabar al final con la ilusión, crea una huida de la realidad teatral de la performance. La serie de paradojas abiertas y las desfiguraciones corporales activan la percepción del espectador que se extiende más allá del medio de la actuación de danza y del formato del solo. La intervención sobre el medio y el formato es virtual, sólo ocurre en un desplazamiento del punto de mira en el que se traslada la atención del espectador del objeto del cuerpo –y en el que el movimiento que supuestamente identifica a un hombre (o cualquier otra cosa) en el cuerpo del bailarín– hacia un proceso de transformaciones corporales donde el espectador experimenta su percepción como una elección. “Siempre aparece y siempre desaparece. Cada espectador se encuentra con este proceso en marcha. Así que eres tú, con tu imaginación, quien crea esto...Yo no decido lo que se va a ver... hay algunas propuestas y luego: las cosas aparecen y desaparecen en un *va et vient*... oscilando” (Xavier Le Roy, en una entrevista con Dorothea von Hantelmann, 30.01.2003).

Untitled

Untitled (2006) parece seguir con algunas de las preguntas que se plantearon en *SU*. Sin embargo, la autoría de Le Roy sobre esta performance sólo se deja ver en retrospectiva. En el momento de ser presentada, el autor era anónimo⁴ y la performance no tenía título, por consiguiente se llamó *Untitled* (sin título). Ocultar el nombre del autor y obviar el contenido en el título fue una intervención sin precedente sobre las convenciones de presentación y distribución de la actuación como producto.

La intervención tuvo el efecto de debilitar la representación inhabilitando una de sus operaciones relacionadas –el juicio–. Como no había una entidad identificable, ni un nombre al que pudiera atribuirse la intención de la performance, la audiencia se enfrentaba a una función vacía del autor. No había ningún autor sobre el que pudiesen proyectar sus ideas, preguntas y opiniones –en otras palabras, todo lo que conforma el juicio en la recepción de la pieza cuya responsabilidad recae sobre el autor–. Más que una crítica al sistema institucional que, una vez más, trata de negar la autoría, la decisión de no firmar y no poner título podría verse como un claro objetivo de reforzar la actuación como un “todo lo que hay”⁵. Antes de considerar la reflexión de Le Roy sobre sus inquietudes, su “problema” y sobre su “solución” –esto es, sin considerar el interés que motivó esta intervención– primero echemos un vistazo a la medida en la que el medio y el protocolo de la performance se vieron perturbados.

Durante la mayor parte de la performance el escenario está oscuro, casi invisible y resulta difícil discernir las figuras absorbidas por el fondo oscuro del

mismo color. La visión como facultad perceptiva no se niega, son sus objetos los que se han perdido. No hay nada que ver, pero el potencial del no-ver se actualiza hasta el punto de que es una acción tan significativa como lo que está ocurriendo en el escenario. Como los espectadores adaptan su visión a un espacio extremadamente oscuro, empiezan a ver cuerpos u objetos oscuros, pero apenas pueden determinar si son muñecas manipuladas o cuerpos (humanos) vivos. A los espectadores se les dan unas lámparas a pilas a la entrada del teatro. Al dirigir la luz para ver la performance, están extendiendo su mirada para iluminar el objeto de visión.

El comportamiento individual de cada espectador afecta a todos los demás, ya que cada movimiento de luz, como *ojo extendido* del espectador, revela en mayor o menor medida, en esta o aquella parte, el escenario y de ese modo lo que allí ocurre para todos. En otras palabras, el comportamiento de espectadores individuales es colectivizado inmediata y explícitamente. Hay poco que ver a no ser que el espectador esté preparado para buscar y mirar “mejor”, para centrar su atención en el movimiento, para distinguir el movimiento de la quietud, la figura del fondo. Los espectadores se vuelven más visibles para los otros que los actores mismos en el escenario -la auténtica razón por la que están ahí-. La balanza de poder cambia desde el escenario, que supuestamente es el que crea un espectáculo como una actuación para ser vista, -pero que se mantiene oscura, casi muerta- hacia la audiencia, cuyo comportamiento se convierte en un espectáculo social, de mayor volumen y más visible que el escenario.

Untitled marca claramente la disipación del objeto de la performance (de lo que se presenta en el escenario ante una audiencia que observa una situación) constituido y gobernado por la audiencia, tanto o incluso más que por el escenario. La desviación del objeto hacia la situación se relaciona con la pregunta que Le Roy planteaba. Al principio, afirma el coreógrafo, la idea de trabajar con muñecas tiene su origen en un interés previo en la exploración de las transformaciones del cuerpo en varios tipos de confluencias con objetos. La premisa básica era observar cómo el cuerpo en contacto con un objeto crea otro cuerpo. Le Roy admite que esta investigación estaba inspirada en la noción de “casi-objeto” de Michel Serres, sobre quien había leído en “We Have Never Been Modern” de Bruno Latour⁶. Lo que él estaba investigando específicamente era cómo los objetos, muchas veces escogidos del contexto cotidiano como ropa o muebles, podían afectar materialmente al cuerpo en su imagen y comportamiento, otorgándole diferente peso, densidad, elasticidad, rigidez y fluidez⁷. Las muñecas atrajeron su interés especialmente por ser objetos que parecían humanos. Mover muñecas requiere un cuerpo humano para moverlas, bien indirectamente manipulando cuerdas o bien moviéndolas con el propio cuerpo. En ambos casos, la muñeca hace que también el cuerpo humano, por su parte, se mueva como consecuencia. Así que la idea de las muñecas se volvió interesante cuando Le Roy se preguntó: ¿cómo ir más allá de la forma del movimiento, la

cual, independientemente de su evanescencia, transformación e inestabilidad, aún permite el reconocimiento al menos por un momento⁸? La *indecidibilidad* no parecía ser suficiente para deshacer la imagen del cuerpo. Las “zonas de indecisión” de Le Roy sólo incitaron a un reconocimiento dudoso. El paso tras la *indecidibilidad* era la incapacidad de discernir: crear objetos (cuerpos) en el escenario difíciles de discernir y ampliar la “zona de imposibilidad de discernimiento” hacia una situación que incluye un ambiente de cuerpos vivos y muertos relacionados y una audiencia que observa.

El método de *Untitled* no es tan diferente del de *SU*, que Le Roy describe de la siguiente manera:

Yo siempre he trabajado con limitaciones en la creación como un método para producir movimiento “nuevo” o para transformar la percepción del cuerpo en una situación. ¿Qué puedes hacer cuando no puedes hacer esto o aquello? Tienes que buscar otra forma e ir más allá de los hábitos. De alguna manera, se trata de dificultar las cosas para así explorar caminos a los que no estamos acostumbrados por el poder de los hábitos. Para multiplicar las posibilidades y desarrollar las habilidades encubiertas bajo nuestros fuertes hábitos, producir una restricción es muy útil. Mucho de esto determina también *Untitled*. No diría liberar algo, sino más bien “descubrir” (en el sentido de la palabra *dé-couvrir*, *enlever ce qui couvre*), levantar algo que cubre otra cosa (De una entrevista mía con Xavier Le Roy el 30.03.2009).

No obstante, los procedimientos de *SU* y *Untitled* son completamente opuestos. En *SU*, Le Roy hace uso de un procedimiento que enfatiza la vista y que incluía: hacer (realizar un movimiento o asumir una postura, actuar), grabar, mirar la grabación, usar la información y hacerlo otra vez, “en un ciclo que podría crear más y más posibilidades para ver el cuerpo transformándose en otras cosas”. Aunque actualmente es habitual generar movimiento probando, grabando y viendo los ensayos, corrigiendo los errores y continuando así hasta que la composición haya sido realizada, en el caso de *SU* este procedimiento tenía un propósito y un uso más específico. Fue desplegado no sólo para revisar y probar los objetivos del movimiento por medio de la imagen, sino como herramienta para componer un proceso de transformación en el que la imagen del cuerpo se disolviera.

El procedimiento de *Untitled* consistía en todo lo contrario: disminuir la visibilidad del movimiento hacia una especie de ceguera.

Cuando se tomó la decisión de dar las luces a los espectadores, trabajé mucho con ojos cerrados para desarrollar mis acciones en la oscuridad y para que lo que vieran los espectadores fuera aquello a lo que arrojaran luz y no donde yo la hubiera puesto viendo y mirando lo que yo estaba haciendo. Los movimientos que se producían se guiaban por el sentido del tacto y eran motivados por la relación entre nuestro sistema propioceptivo y nuestro sistema postural de reconocimiento, excluyendo los ojos. Trabajé con los ojos cerrados esperando producir una cualidad específica de movimiento y por supuesto, estaba buscando formas en las que pudiese convertirme en muñecos diferentes, intentando moverme como ellos, haciendo mi cuerpo suave, ligero o pesado, como el suyo. También era importante pensar que yo nunca podría llegar a ver lo que los espectadores verían, nunca tendría una idea concreta de qué aspecto tendría todo esto (De una entrevista mía con Xavier Le Roy el 30.03.2009).

Los dos procedimientos opuestos presentan situaciones intermedias muy distintas en cuanto al efecto. Mientras que en *SU* la actuación con su confianza en sí misma y su autosuficiencia se mantiene “plena” e ignorando a la audiencia, dejando a los espectadores el mismo tipo de autonomía que se procuró para sí misma –lo que significa para cada espectador poner a trabajar su imaginación– *Untitled* expuso un ambiente poroso, ciego a la mirada de los espectadores, la mirada que se implica y se incorpora en la performance.

Investigar la investigación

Crear los problemas y los procedimientos (soluciones) que se merecen

Habiendo comenzado con la exploración de un interés (lo cual implica tener un cierto conocimiento sobre el tema en cuestión, pero también que este tema estimule la curiosidad con una pregunta que puede surgir), Le Roy procede a cuestionar los términos en los que el conocimiento que le interesaba es una verdad evidente por sí misma, que en *SU* es el cuerpo humano como vehículo de identidad/subjectividad (*SU*). El siguiente paso, vinculado directamente al cuestionamiento, consiste en problematizar estas ideas. Plantear el problema ya implica explorar el camino hacia la construcción de una nueva situación en la que la idea que mantiene el interés no solamente se cuestiona, sino que se reemplaza por una respuesta, por una solución que no es más que la creación de una nueva idea. En *SU*, la desfiguración a través del movimiento desmonta la identidad del cuerpo.

Al investigar este problema, Le Roy busca un método que ayude a inventar un procedimiento y a construir una situación intermedia. El proceso de investigación se considera una investigación que guarda poco parecido con la investigación académica. De todas formas, podrían proponerse algunas analogías. Aunque la investigación en los procesos de creación de las obras en cuestión no propone una tesis, empieza con preguntas de investigación, preguntas que conllevan necesariamente una relación con el trabajo previo en el campo de las artes escénicas. Éste se podría considerar como el punto de partida crítico donde el conocimiento sobre el tema se problematiza. Por consiguiente, reestructurando los términos y condiciones del problema y construyendo un nuevo procedimiento, Le Roy efectivamente afirma el equivalente a una tesis. La diferencia está en que la tesis no se había establecido o cuestionado antes de establecer las preguntas y la metodología. Se *ha derivado* como solución al problema, como el resultado de un proceso de investigación más que como una hipótesis para ser verificada o refutada por un experimento.

Además, la investigación no es la inquietud primaria de *SU* y *Untitled*, pero sí de su práctica acostumbrada. No obstante, el término [investigación] ha adquirido una actualidad inusual en el ámbito de la danza y la performance en la última década; a la luz del debate que lo hizo surgir, alinear el trabajo de Le Roy con la investigación requiere aquí una especificación de su uso⁹. Primero,

determinar su obra como una orientada a la investigación implica distinguirla de la no-investigación y con ello refutar la reivindicación de que todos los procesos creativos conllevan inherentemente un “componente de investigación”. La diferencia crucial entre el arte de investigación y el de no-investigación según el teórico de arte Giulio Carlo Argan, quien introdujo el término *research art*, recae sobre el hecho de que el arte de no-investigación parte de un conjunto de valores, de métodos y estilos cuyo valor ha sido probado bien en general o en su ámbito particular, siendo representativos del artista, mientras que el arte de investigación se esfuerza por determinar valores y determinarse a sí mismo como un valor (Argan, 1982: 154). Estos proyectos surgen explícitamente de un cuestionamiento y un desafío a los valores de cierto interés, punto de vista, asunción o idea sobre la danza y la performance, o lo que aquí he identificado como un procedimiento de problematización; esto los sitúa automáticamente en el lado de la investigación. Sin embargo, no significa que en estos proyectos el proceso de investigación se valore más que la performance.

El carácter heurístico que traduce el trabajo en proceso de aprendizaje no es un indicador exclusivo del valor de la investigación. El dilema sobre si el proceso o el resultado es el sujeto a investigar no es aplicable aquí como criterio para su determinación¹⁰. El proceso es dirigido por la meta de la actuación, pero el resultado de la performance es difícil de determinar antes de que el proceso llegue a su resultado. En este sentido, la práctica que está en juego se basa hasta cierto punto en la mordaz definición de experimento de John Cage como el acto cuyo resultado es imprevisto (Cage, 1961: 13). Esta definición no es en absoluto adecuada, pero es digna del legado de Cage (moderno) en la danza contemporánea. Si el experimento es una acción de resultado incierto, ¿qué lo distingue de la innovación? La preferencia de Cage por “experimento” en vez de “innovación” es distintiva respecto al motivo común de innovación que apuntala todo el arte desde el modernismo. El experimento denota una asunción intencional y programática de un procedimiento para hacer un descubrimiento. La palabra oculta un giro pragmático, puesto que son las consecuencias por medio de las que se evaluará el proceso. El resultado es sólo hasta cierto punto imprevisto; resulta más provisional determinar que se cuestiona sobre la diferencia o desviación respecto a lo conocido. Así, este tipo de investigación presenta la dinámica de moverse en dos direcciones: entre el proceso¹¹, lo que se concibe habiendo especulado sobre el resultado y la obra como el resultado determinado por el proceso. La investigación es un instrumento para la actuación, pero a fin de poner en duda el resultado previsto –el problema que plantea– debe ser diseñado para desviar la ruta que confirma y no resuelve el problema. El proceso de trabajo entonces incluye investigar la investigación, en la búsqueda de cómo investigar. Algunos de los objetivos que fundamentan la investigación y con los que se compara la investigación artística, tales como la verificación y la accesibilidad a los métodos y a los resultados de investigación, aquí son reemplazados por la autorreflexión de los auto-

res. Ésta es la razón por la que en la metodología de trabajo de las obras de Le Roy la cuestión importante era la búsqueda de un método y un procedimiento que reorganizase el medio de la presentación. Aquí la comprensión del medio recae en las prerrogativas de Greenberg de las características específicas e irreductibles del medio –en este caso la danza– sobre una definición esencialista de movimiento que da como resultado un lenguaje de danza abstracto y formal. Reconfigurar el medio de la performance, por lo tanto, equivale a repensar y reinventar el medio de la danza, abriendo la actuación a influencias de métodos y efectos trasladados desde otras artes (cine, artes visuales, música, etc.), mientras al mismo tiempo la coreografía funciona como un régimen de composición de movimiento de danza.

Desnaturalizar el medio ‘danza’

El efecto que tiene un proceso de investigación de este tipo es una desnaturalización del medio ‘danza’. Con el término desnaturalización me refiero a privación del legado de la danza, puesto que continúa el *background* histórico de la disciplina contra el que se presentan *SU* y *Untitled*, consideradas y divulgadas en el campo de la performance como ‘danza contemporánea’. De todas formas, la ‘naturaleza’ o esencia del movimiento, u otro concepto cualquiera, como el cuerpo considerado como instrumento del movimiento, no es su inquietud principal o su criterio de evaluación. El movimiento y el cuerpo considerados tradicionalmente como centrales en danza y performance, aquí no son conceptos que regulen la creación, sino una consecuencia (o solución) de la investigación de un problema específico. Los problemas se asumen en parte críticamente -lo que se cuestiona críticamente es el rol que tienen al representar la danza/performance-. No obstante, en ambos casos la crítica supone un objetivo diferente, una tesis y una estrategia.

La crítica en su primer grado asume el objeto de representación o lo que está siendo representado. La representación se extiende desde lo que está siendo percibido (sensibilidad), a través de lo que significa la percepción (significado), hasta el tema de la performance (sentido). *Untitled* se centra en el objeto de percepción en cuestión haciendo la figura difícilmente visible y, a partir de ahí, imposible de discernir si es un humano o un muñeco; es un encuentro en el que la sensibilidad se lleva al límite, en la terminología de Deleuze sobre encuentro: lo que fuerza la sensación y lo que puede ser sentido son una y la misma cosa (Deleuze en *Diferencia y Repetición*).

En *SU*, la imagen del cuerpo de un hombre es desmontada en movimientos y posturas que hacen que el cuerpo parezca desmembrado. Los movimientos y posturas recomponen las partes del cuerpo a diferencia de la imagen del cuerpo humano. Durante un proceso en el que ninguna configuración se establece durante suficiente tiempo como para ser identificada, sin tener parecido con las imágenes de los cuerpos vivos que conocemos, se frustra el

reconocimiento y surge la pregunta: ¿qué es este cuerpo, qué está representando ahora? Le Roy se da cuenta de que la identidad del cuerpo en cada momento, el sujeto que podría representar, no era el propósito de su operación:

No estaba interesado en producir la pregunta ¿quién es? Incluso sabía que la pregunta era posible. Lo que quería con todas mis fuerzas era la pregunta: ¿qué es eso?, para que el significado de lo que estas cosas podrían ser fuera más fuerte. Y pensé que la riqueza era que varios espectadores podían otorgar diferentes significados a la misma cosa (o al mismo momento) y que el espectador se recordaría a sí mismo continuamente: “eso es un cuerpo humano, eso es simplemente una persona”, “pero no, es imposible”, etc. (Xavier Le Roy, en una entrevista con Dorothea von Hantelmann, 30.01.2003).

Las conclusiones que podemos sacar de los dos casos estudiados es que la investigación es una forma de orientación para Xavier Le Roy, constituyendo la creación como tal de su obra. La investigación consiste en la búsqueda de cómo investigar –por ejemplo, en producir metodología que sea un resultado tan valioso como la actuación–. No obstante, los métodos hallados para cada performance no pueden exportarse a otros casos como si fueran un tipo de “receta” o norma que regula cualquier situación en cualquier lugar. Cada situación es singular según la medida de su problema, así como la “solución” creada. En este sentido, finalmente, las performances son objetos independientes de investigación de la investigación y no su función o construcción de la obra del artista. Lo que necesita ser explorado más adelante es hasta dónde se extiende este modelo –y si puede aplicarse a algunos trabajos de Mette Ingvartsen, Eszter Salamon, Juan Domínguez, Antonia Baehr, Jan Ritsema y quién más?– más allá del caso de Xavier Le Roy.

Traducido por Cristina Moreno Valderrey

Notas

¹ *The Theater of Repetitions* (2003), sobre música de Bernhard Lang, *Mouvements für Lachenmann. Staging of an evening concert* (2005), *Salut für Caudwell. Extract of: Mouvements für Lachenmann. Staging of an evening concert* (2005), *Ionisation* (2006) sobre música de Edgar Varèse, *Le Sacre du Printemps* (2007) sobre música de Igor Stravinsky y *More Mouvements für Lachenmann* (2008). Ver http://www.insituproductions.net/_eng/frame-set.html.

² Continúa explicando las razones del cambio: “*Blut et Boredom* fue el segundo paso en el desarrollo de una ‘pequeña empresa’ de entre 3 y 6 trabajadores. Esta fue una experiencia dolorosa y luego tuve que replantearme mi rol y mi posición. Estos métodos de trabajo no se ajustaban a mis necesidades de resistencia o de acercamiento crítico.” Xavier Le Roy entrevistado por Dorothea von Hantelmann, el 30.01.2003, en http://www.insituproductions.net/_eng/frameset.html, (acceso en febrero de 2009).

³ La noción de la firma como un índice de la autoría individual se refiere al régimen autobiográfico de las artes, en las que el artefacto contiene la de la mano del artista. La afirmación

de Le Roy apunta al significado especial que ('firma') tiene para la coreografía y la danza, las cuales, de forma contraria a la pintura, implica un régimen alográfico de producción. De acuerdo con el protocolo tradicional, heredado del ballet por la danza moderna, el coreógrafo establece su arte –su firma– a través de la reiteración de las mismas características estilísticas, maneras, forma y lenguaje en cada trabajo. Estas características deberían ser reconocibles en cada movimiento y, algunas veces, también en el cuerpo del bailarín de la compañía. A partir del tipo ideal se lee y se preserva la firma del coreógrafo. La comprensión de la firma no debería confundirse con la noción de Alexandre Astruc de "caméra-stylo" con la que la casa de arte independiente *cinéma d'auteurs* desarrolló en 1950. Ver Astruc (1999).

⁴ Hasta un año más tarde Le Roy no reclamó la firma de *Untitled*. Durante el periodo que fue representada, la autoría del trabajo sólo la conocían los productores y presentadores, que estuvieron de acuerdo en no revelársela al público.

⁵ La performance terminó por convertirse en una sencilla charla del artista con los espectadores, donde un bailarín descubrió su ropa de muñeca (mientras que otros disfrazados con ropa gris que parecían muñecas del show se quedaron sin identificar hasta el final de la charla) y asumió el rol de representante de la performance y de los intereses de su desconocido autor. En muchas de las charlas que tuvieron lugar en cada una de las veces que se hizo la performance *Untitled*, los espectadores se comportaron como si hubiesen sido engañados reiteradamente. Presionaron preguntando por el autor y por las razones de la ocultación, así como con protestas sobre la situación en la que se habían visto involucrados.

⁶ En la entrevista Le Roy menciona la edición francesa original de Bruno Latour (1991), *Nous n'avons jamais été modernes: Essai d'anthropologie symétrique*, La Découverte: Paris.

⁷ Los cuerpos se convierten en otra cosa cuando están en contacto con objetos, es tan simple como eso, el cuerpo desnudo no es lo mismo que el que está vestido por ejemplo en traje de baño. Yo me muevo de forma distinta si llevo una pulsera o no la llevo. Ya intenté trabajar sobre esto en *SU*. Cuando estoy sentado en una silla con mis manos descansando sobre la mesa pienso en mí mismo como formando parte de un gran cuerpo hecho de una silla extendida por una prolongación humana (el cuerpo humano) en una mesa. Se vuelve una especie de organismo con 10 pies que tocan el suelo.

Durante EXTENSIONS [proyecto desarrollado entre 1998-2003 en el que Le Roy con un número de artistas de distintos campos sobre la fusión de ensayos y actuación en un evento público] la investigación con objetos era vista a menudo como una representación del objeto, donde la atención se centraba más en los objetos y menos en el cuerpo. Por ejemplo, cuando uno se cambia de ropa ve más la ropa en sí que el cambio en los movimientos que esta ropa origina. Una persona que camina con una bolsa producirá la siguiente observación: "la bolsa parece pesada" más que "parece que la persona da pasos más grandes con su pierna derecha que con la izquierda" o "qué lado derecho más tenso". Esto está muy relacionado con la forma de los objetos y yo estaba interesado en observar el efecto y la influencia del material de los objetos, diferente peso y densidad, diferente fluidez, elasticidad, rigidez, etc. Ejemplos ingenuos, pero pienso que estas cosas me hacen comenzar a construir objetos que parecerían humanos y que se parecerían a mí para llamar la atención sobre los movimientos y el tipo de cuerpo que produce estos movimientos."

⁸ Todos los ensayos y reseñas, así como los informes de los espectadores, ponen en evidencia la necesidad de nombrar y por lo tanto de designar los cuerpos por los que Le Roy atraviesa en *SU*. De hecho, el teórico alemán de danza Gerald Siegmund escribe para la ocasión de la Tanzplattform Alemania 2000 "Le Roy camina sobre sus hombros, sus brazos se agitan como alas de pollo, su espalda desnuda hacia la audiencia... Le Roy evocó imágenes de cuerpos esculturales y de animales bizarros que se propulsan a sí mismos hacia atrás del modo más imaginativo." (fuente desconocida, cortesía de X. Le Roy). Muchas revistas intentan resolverlo dando al cuerpo en *SU* un nombre (títulos de artículos: "Wie man Huhn wird. Metamorphosen :

Xavier Le Roy in Strassbourg” ” *Badische Zeitung* November 2003, “Kopflloses Krabbelwesen Xavier Le Roy”, *Berliner Morgen Post* April 8, 1999) y cuando no se encuentran satisfactorias, llamándolo “camaleón”, el rey [le roy] de las transformaciones”.

⁹ En el Tanzkongress en Berlín en 2007, la investigación sobre danza se ha reafirmado como hecho común, ilustrado por el argumento de Peter Stamer, quien dirigió la sección de la conferencia sobre laboratorio de investigación en danza: “De repente, a finales de los 90 la danza se volvió intelectual, comenzó a producir su propio conocimiento y era incluso capaz de exteriorizarlo. En el límite entre la práctica artística y la producción de conocimiento, el laboratorio como formato de investigación ha llegado a la escena en el momento justo. La danza contemporánea está ya en el buen camino para convertirse en una cultura epistémica en la sociedad del conocimiento” (Stamer, 2007: 64).

¹⁰ Marijke Hoogeboom, quien dirige un grupo de trabajo interdisciplinar “Art Practice and Development” en la Amsterdam School of the Arts y ha desarrollado un nuevo master interdisciplinar “Artistic Research” deja la definición de investigación en arte en manos de preguntas como: ‘¿cuándo puede una práctica artística ser considerada investigación? Y ¿cuál es el sujeto de esta investigación – el resultado o el proceso? ¿No tiene todo el arte –o todos los procesos creativos– inherentemente una cualidad de investigación? De hecho, ¿debe tener este proceso, por ejemplo, las cualidades científicas de ser sistemático, estar integrado en el contexto y ser metodológicamente comprensible y verificable? ¿Y debe la publicación (textual) hacerlo accesible al público general? ¿O es esta objetivización sustituida por una cierta subjetivización formada a través de la experiencia del artista a quien pertenece el trabajo? ¿Significa esto que este tipo de cognición no puede ser comparada con otras disciplinas o incluso ser complementada con diferentes enfoques? ¿Debería incluso la investigación artística involucrarse en un debate sobre exclusividad (de diferencias)?’ (Hoogeboom, 2007: 83).

¹¹ Aunque cuestionado, el resultado es contingente y, por lo tanto, no totalmente previsible. La definición de Cage hace hincapié en la indiferencia respecto al juicio: ‘la palabra ‘experimental’ es apta, siempre y cuando se entienda no como descriptivo de un hecho que luego será juzgado en términos de éxito o fracaso, sino simplemente como un acto cuyo resultado es desconocido.’ (Cage, 1961: 13). En el caso de mi uso aquí, la experimentación no excluye la evaluación, pero no se agota a sí misma en la verificación de la hipótesis. Aquí en el ‘experimento’ el resultado se concibe como un nuevo paso descubierto para ser observado.

Bibliografía

- Argan (1982) “Umjetnost kao istraživanje”, in *Studije o modernoj umetnosti*, Nolit: Belgrade.
- Astruc (1999), “The Birth of Avant-garde Cinema: Le Camera-Style”, in Timothy Corrigan (ed.) *Film and Literature: An introduction and Reader*, Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bruno Latour (1991), *Nous n’avons jamais été modernes: Essai d’anthropologie symétrique*, La Découverte: París.
- Cage (1961) “Experimental Music: Doctrine”, *Silence*, Wesleyan University Press: Connecticut.
- Deleuze (1995), *Difference and Repetition*, Columbia University Press: Nueva York.
- Hoogeboom (2007) “Artistic Research as an Expanded Kind of Choreography Using the Example of Emilio Greco/PC”, in: Sabine Gehm, Pirkko Husemann, Katharina von Wilcke, *Knowledge in Motion: Perspectives of Artistic and Scientific Research in Dance*, Transcript: Bielefeld.
- Stamer (2007) “What is an Artistic Laboratory?” in: Sabine Gehm, Pirkko Husemann, Katharina von Wilcke, *Knowledge in Motion: Perspectives of Artistic and Scientific Research in Dance*, Transcript: Bielefeld.
- Suvakovic (2008) *Epistemology of Art*, TkH - TQW - PAF - APT: Belgrade.

XAVIER LE ROY'S RESEARCH OF RESEARCH

Two case-studies: *Self-unfinished* and *Untitled*

Bojana Cvejic

Theatre Studies Utrecht University

Since the first time he had to produce a biographical note in an evening program, Xavier Le Roy has been known as the 'molecular biologist' in dance. The fact that this still is his currency of being a 'researcher' on the art market –more than 15 years after having turned his career away from science to choreography– says more about the field of dance in Europe than about the scientific methods Le Roy is expected to apply in his research. It says two things: an orientation toward experiment has to be justified biographically for it to be counted as dance, and, the lack of classical training in the discipline of dance has to be compensated by another kind of expertise; in the case of Le Roy, it is because he is the molecular biologist that he seeks to transform the human body beyond the boundaries of a gendered, human or animal body or a robot. However, I will argue in this text that Le Roy's research is motivated by a critique of representation –representation which unfolds in several registers: representation of the human body, mimesis as the logic of sense (recognition of the object of perception, subject of representation), and political economy of authorship (the role of signature in the identification of work)–.

Le Roy's works include twenty performances and projects, made since 1994. One of them was explicitly conceived and framed as a research project, *E.X.T.E.N.S.I.O.N.S.* (1999-2001) whereby Le Roy invited twenty artists to work on games and rules as generators of choreography, on working process and rehearsal as product and performance. Since 2004, Le Roy has been exploring a field which was completely unknown to him –contemporary (and modern, 20th century) music⁻¹. Commissioned to choreograph the music of the German composer Helmut Lachenmann, he took this opportunity to investigate his own ignorance as a departure point for learning about the music through emancipation of musicians and listening spectators from their usual roles. The objective of his research was to explore and extend the movements of the musician's body without instruments, which would choreographically treat –or translate– the music in the way of its making, even to the extent of silencing music.

I will focus on two performances: *Self-Unfinished* (1998) and *Untitled* (2005) as two particular case-studies which will expound Le Roy's works as projects of 'research of research'. While the status of project calls for a critical examination of the neoliberal imperatives of innovation and feasibility implied by this mode of production, in view of artistic development, project implies a whole other set of positive characteristics. It promises the shift of focus from art identified and valued by the identity of the artist (her concept, craftsmanship, aesthetics, and history) to a particular work of art, relatively autonomous from its originator, and assessed by the relevance and consistency of its mission. Projection in project entails a speculation of means and ends that then research consists of. The realization of a performance project involves not only an original conception, stated in the outline of proposal, but also the search for conditions and means by which the work will be created. The project status of performance, in these cases, is bound to a principle of research. In a recent account of the epistemology of art, the aesthetician and theorist Misko Suvakovic explains the shift from "*creation of the work of art (techne + poesis)*" to an *art project* (Suvakovic 2008: 47)" as a consequence of an adaptation of a principle of heuristics. Heuristics here presupposes a self-motivated, but lacking a precise "algorithm", program of creating by learning. Process of research in these projects shares with heuristic process the method of trial and error. What specifically distinguishes the research procedures here from "rules of thumb" is that the procedures are not general, easy to be learned and applied in every situation. The research involves creating as inventing the procedure which will apply to the solution of the particular problem posed in the work.

SU and *Untitled* are projects that include setting up their own conditions. Usually, performances conceived as projects tend to re-use the same set-ups, the success of which has been verified. Only by intention bound to an interest or problem the conditions of production are reconsidered, modified or reinvented.

This has been a question to which some of the authors among the works discussed have given significant reflection. Xavier Le Roy explicitly addresses it as a problem he confronted before making *SU*. His description of his previous work precisely defines the standard protocol:

I was trying to affirm a certain kind of movement, a 'language', a signature (?) as the first step requested by the usual development of a choreographer career. If this is accepted the next step is to extend and transmit this 'language' to others in order to do group choreography, like some kind of clone of yourself that allows your signature to establish itself and to get recognized. After that you have access to bigger means of production (from solo to company director in a Stadtheater for example). (Xavier Le Roy in interview with Dorothea von Hantelmann, 30.01.2003)².

The reason to not only resist but also critically transform this protocol is that it reduces the work of performance to the aesthetic identity through which the

authorship is expressed or represented. 'Signature' here epitomizes the aesthetic attributes of style, manner and form whose difference is affirmed as a token of the individuality of the author³. The problems and the questions, hence, lose the autonomy or power that makes them the dynamic operators of individual works, for they are subjected to the aesthetic emblems of the author. So, an *oeuvre* is seen as a continuity of discontinuities, as Le Roy puts it: "I work always on similar questions in each production but I try to change the format to blur the normative modes of recognition which create one understanding of *oeuvre* using exclusively the power of authorship and signature" (Dorothea von Hantelmann, interview 30.01.2003). For Le Roy, authorship relies less on the aesthetic continuity than on persistent questioning, whereby questions are posed again and reformulated in search of new procedures.

The heuristic principle of project-based creation is reasserted here: work is conceived as research of research. Reinvention of strikingly different medium-situations, working methods and conditions and procedures deployed, is the outcome of such process. Qualifying it with a recursive turn –as research of research– underlines that the performance and the method/procedure in its making are both created, and are, therefore, both equally important. Searching how to pose and solve the problem makes each distinctive or singular. Before being a research of a performance, the process begins as research of its interest, question, problem, method, procedure and medium.

Self-Unfinished

Self-Unfinished and *Untitled* exhibit difference both on the level of individual *oeuvre* and field on the whole. *SU*'s format of solo is the consequence of a decision to radically break with the protocol of choreographing discussed above. Working alone and performing alone was inspired not by an urge of self-expression, as is usually the case in the genre of solo, but by an experiment of self-reliance. The constraint consisted in taking responsibility for creating every aspect of the work, which could be figuratively described as: what happens in the situation where asking anything from anybody else is no longer possible. The method proved to be congenial with Le Roy's interest that sparked off the project, which was to continue to explore the limitations of his body through fragmentation and dismembering of bodyparts and their movements. The interest in what he had already been working on would not suffice, if there had not been a question that triggered a transformation of that interest, or that put him to work. The question was: how to counter the image of a "schizophrenic body" which his previous experiments consisting of separating and isolating certain bodyparts in movement were attributed to? "Schizophrenic body" was the metaphor by which the movements of arms separated as if they were independent from the organism were described. It did not mean that Le Roy was representing the body of a schizo, but that the body he produced looked "schiz-

ophrenic". "Schizophrenic body" was thus a projection including a metaphor of comparing such a body with schizophrenia. From the question of countering the image ensued a problem, a more precise formulation of the previous question in fact: how to escape metaphor; if metaphor is the product of recognition, is recognition the dominant, if not the only, mode of spectatorial reception? The solution was to change the focus and work no longer on the movements of the body which would obviate recognition but on the modes of the perception of the body.

In order to shift focus from the image of the body that represents meaning to the perception modes of the spectator, Le Roy explains how he deployed a procedure of constructing "zones of indecisiveness". It consisted in creating situations, where movement could be perceived and described in opposite senses. As a spectator, you could see the body moving both forward and backward, right and left, up and down. Or the sound and the movement are coupled in such a way that one cannot determine whether it is the sound that causes the movement or is its effect.

In the beginning of *Self-Unfinished*, Le Roy is sitting at a table and observing the audience entering the space. The reflection of his look is, similarly to *WDSQ*, sufficient to acknowledge the theatrical division between performance and its attenders. The moment the performance begins, he looks away. During the course of the performance, his head is either hidden, eliminated so that the "headless" bodily configurations can deviate as far as possible from the human figure, or when his head is visible for the audience, the gaze is neutralized, always looking straight but away from the attenders.

Facing a series of paradoxes, the spectator would be caught in a game of choices, being able to choose, and change her choice in the course of the performance, of viewing movement. Presenting *SU* in a completely white space, where the stage extends the spectator's gaze into an abstract neutral cube (while effacing traces of a lived place, theater stage or exhibition room), and choosing for the performer to disappear without taking bow at the end of the performance, without the disillusionment of the end, creates a flight from the theatrical reality of the performance. The open-ended series of paradoxes and bodily disfigurements activate the perception of the spectator extending beyond the medium of a dance performance and the format of the solo. The intervention on the medium and format is virtual, for it only occurs in a change of focus, shifting the attention of the spectator from the object of the body, and the movement that is supposed to identify a man (or any other subject) in the body of the performer, to a process of bodily transformations where the spectator experiences her perception as a matter of choice. "It always appears and it always disappears. Each spectator has this process going on. So it's you with your imagination creating this ... I don't decide what is to be seen ... there are some proposals and then: things appear and disappear in a *va et vient* ... it's oscillating" (Xavier Le Roy, in interview with Dorothea von Hantelmann, 30.01.2003).

Untitled

Untitled (2006) seems to continue some of the questions posed in *SU*. However, Le Roy's authorship of this performance is revealed only in retrospect. At the time of its presentation, the author was anonymous⁴ and the performance did not have a title, hence, named "untitled". Concealing the name of the author and obliterating content in the title was an unprecedented intervention on the conventions of presenting and distributing the performance as a commodity.

The intervention had the effect of weakening representation by disabling one of its related operations –judgment–. As there was no identifiable instance, no name, to which the intentions of the performance could be attributed, the audience was confronted with a voided function of the author. There was no author to whom they could project their ideas, questions and opinion – in other words, all that which constitutes the judgment in the reception of the piece for which part of the responsibility bears the author–. Rather than a critique of the institutional apparatus that, once again, attempts to negate authorship, the decision to not-sign and not-title could be read as a positive aim to reinforce the performance as 'all there is'⁵. Before considering Le Roy's reflection on his concerns, his 'problem' and 'solution' –that is, without considering the interest motivating this intervention– let's first look into the extent that the medium and the protocol of the performance were disturbed.

For the most part of the performance, the stage is dark, almost invisible, and it is difficult to discern figures absorbed in the same colored dark background. Vision as faculty of perception is not denied, its objects are missing. There is nothing to see but the potentiality to not-see is actualized to the extent that it is an action as significant as what is happening on stage. As the spectators adjust their vision to an extremely dark space, they begin to see dark bodies or objects, but they can hardly determine whether they are manipulated puppets or live (human) bodies. The spectators are given flash lights at the entrance of the theater. By directing light to see the performance, they are extending their gaze to illuminate the object of sight.

Individual behavior of each spectator affects the whole, for each move of the light being the extended eye of the spectator discloses more or less, in this or that part, the stage, and, thereby, what is happening there for everyone. In other words, the behavior of individual spectators is immediately and explicitly collectivized. There is little to see unless the spectator is prepared to search and look 'better', put her attention to discerning movement from stillness, figure from background. Spectators become more visible to each other than the performers or the stage –the reasons for why they are there–. The balance of power shifts from the stage, which is supposed to create a spectacle as a performance to be looked at, but which remains obscure, almost dead, to the audience, whose behavior becomes a social spectacle, louder and more visible than the stage.

Untitled clearly marks the dissipation of the object of performance, of that which is presented on stage before a viewing audience into a situation, constituted and governed by the audience, in as much as, or even more than, by the stage. The deviation from object to situation relates to the question Le Roy was posing. At first, he states, the idea to work with puppets originates from an earlier interest in exploring the transformations of the body in various kinds of conjunctions with objects. The basic premise was to observe how a body in contact with an object creates another body. Le Roy admits that this investigation was inspired by the notion of “quasi-object” of Michel Serres, that he read about in Bruno Latour’s “We Have Never Been Modern”⁶. What he was specifically looking into was how objects, often chosen from the everyday context, like clothes or furniture, would materially affect the body in its image and behavior, giving it different weight, density, elasticity, rigidity, fluidity⁷. Puppets drew his interest especially for being human-like objects. Moving puppets requires the human body to move them, either indirectly by manipulating strings or by moving them with their own body. In both cases, the puppet makes the human body move by consequence in return. So the idea of puppets became interesting when Le Roy asked the question: how to go beyond the form of movement, that however unfixed, transformative and evanescent it may be, still enables recognition at least for a moment?⁸ Undecidability seemed not efficient enough to undo the image of the body, “Le Roy’s zones of indecisiveness” just stirred the recognition with doubt. The step after undecidability was indiscernability –making objects (bodies) on stage hard to discern, and extending the ‘zone of indiscernability’ into a situation, which includes an environment of connected dead and live bodies and an observing audience–.

The method in *Untitled* is not so different from *SU*, described by Le Roy, as follows:

I always worked with creating constraints as a method to produce ‘new’ movement or to transform the perception of the body in a situation. What can you do when you cannot do this or that, you have to look for another way, and you have to go around habits. In a way, it’s making things difficult in order to explore ways that are not used because of the power of habits. In order to multiply the possibilities and develop the abilities that are covered by our strong habits, producing a constraint is very useful. A lot of that makes *Untitled* as well. I would not say to liberate something, but maybe more to ‘discover’ (the sense of the word *dé-couvrir*, *enlever ce qui couvre*, taking away something that covers something else) (From an interview I held with Xavier Le Roy on March 30, 2009).

However, the procedures in *SU* and *Untitled* are utterly different. In *SU* Le Roy deployed a procedure which emphasized viewing. It included: doing (making movement or posture, performing), recording, watching the recording, using the information and doing it again, “in a cycle that would create more and more possibilities to see the body transforming in others”. Although it is nowadays common to generate movement by trying, recording and watching the trials, correcting the errors and continuing like that until the composition is done, in the case of *SU* this procedure had a more specific use and purpose. It was

deployed not just to review and test the objectives of the movement by image, but as a tool to compose a process of transformation in which the image of the body would dissolve.

The procedure in *Untitled* involved just the opposite: diminishing the visibility of the movement to a kind of blindness.

When the decision was made to give the flash lights to the spectators, then I worked a lot with eyes closed in order that my actions would be done in the black and what the spectators would see would be what they put the light on and not where I had put the light on by seeing and watching what I was doing. The movements produced were guided by the sense of touch and motivated by the relations between our proprioceptive system and our postural system of recognition excluding eyes. I worked with eyes closed hoping that it would produce a specific quality of movement and of course I was looking for ways how I could become the different dummies, try to move like they could, make my body soft, or light or heavy as they were. It was also important to think that I could never see what the spectators would see, I would never be able to have a concrete idea about how all this would look like (From an interview I held with Xavier Le Roy on March 30, 2009).

The two opposite procedures had distinctive medium-situations for the effect. While in *SU* the performance in its self-reliance and self-sufficiency stands 'full' and oblivious to the audience, leaving the spectators the same kind of autonomy that it procured for itself –which for each spectator means the workings of her imagination– *Untitled* exposed a porous blind environment to the gaze of the spectators, the gaze that implicates and incorporates itself in the performance.

Research of research

Creating problems and procedures (solutions) that they merit

Starting from an exploration of an interest, which implies having a certain knowledge about the subject in question, but also that this subject excites curiosity with a question that can be raised, Le Roy proceeds to question the terms in which the interested knowledge is a self-evident truth, which in *SU* is the human body as a vehicle of identity/subjectivity (*SU*). The next step, immediately linked with questioning, consists in rendering these ideas problematic. Posing the problem already involves taking exploration toward constructing a new situation in which the idea held by the interest is not only questioned, but replaced by an answer, a solution which is nothing but a creation of a new idea. In *SU*, disfiguration by movement dismantles the identity of the body.

In the investigation of this problem, Le Roy seeks a method that will help inventing a procedure and constructing a new medium-situation. The process of investigation is considered to be research, bearing little resemblance with the research in the academy. A few analogies could be posited, though. While research in the processes of creating the performances in question does not forward a thesis, it does begin with research questions, questions which necessarily entail a relationship to previous work in the field of performance. This could be accounted as the critical departure point, where the doxa about the

subject is problematized. Consequently, by restructuring the conditions and terms of the problem and by constructing a new procedure, Le Roy does affirm the equivalent of a thesis. The difference is that the thesis was not set or speculated before the questions and the methodology were established. It is *derived* as the solution to the problem –as the outcome of a process of investigation, rather than as a hypothesis to be verified or refuted by experiment–.

Moreover, research is not the primary concern for *SU* and *Untitled*, but it is their accustomed practice. However, the term has gained unusual currency in the dance and performance field in the last decade, and in the light of the debate that it raised, aligning Le Roy's work with research requires a specification of usage here⁹. First, to determine his *œuvre* as research-oriented is to distinguish it from non-research, and refute the claim that all creative processes inherently entail a 'research-component'. The crucial difference between research and non-research art, according to the art theorist Giulio Carlo Argan who introduced the term "research art", relies on the fact that non-research art starts from set values, from methods and styles that have proven their value, either generally, in the field, or particularly, being representative of the artist, while research art strives to determine values and itself as a value (Argan, 1982: 154). These projects explicitly depart from questioning and challenging the values of a certain interest, view, assumption or idea about dance and performance -or what I identified here as a procedure of problematization-; this automatically places them on the research side. However, this does not mean that in these projects, the process of research is overvalued above the performance.

The heuristic character which renders the working into a learning process is not the exclusive indicator and value of research. The dilemma about whether the process or the result is the subject of research does not apply here as a criterion for its determination¹⁰. The process is driven by the goal of performance, but the result of the performance is hardly determined before the process reaches its outcome. In that sense, the practice at stake relies to some extent on John Cage's incisive definition of experiment, as the act the outcome of which is unforeseen (Cage, 1961: 13). This definition is by no means adequate, but it is noteworthy for the Cagean (modernist) legacy in contemporary dance. If experiment is action with uncertain result, what distinguishes it from innovation? Cage's preference for "experiment" to "innovation" is distinctive with respect to the common motive of innovation underpinning all art since modernism. Experiment denotes a programmatic, intentional undertaking of a procedure to make a discovery. The word conceals a pragmatist spin, for it is the consequences by which the process will be assessed. The outcome is only to an extent unforeseen, it is more tentative to determine that the difference or deviation from the known is speculated. Thus, this kind of research has the dynamic of moving in both directions, between the process¹¹, which is conceived from considering a speculated outcome, and the performance as the

result determined by the process. Research is instrumental to the performance, but in order to question the foreseeable result –the problem that it poses– it has to be designed to deviate the route that confirms and does not solve the problem. The working process thus includes research of research, searching how to research. Some of the objectives that ground scientific research with which artistic research is compared, such as verification and accessibility of methods and results of research, are here replaced by the self-reflection of the authors. This is why in the working methodology of Le Roy's performances, the important quest was to seek a method and a procedure that will reconfigure the medium of the performance. The understanding of the medium here relies on Greenbergian prerogatives of the specific, irreducible characteristics of the medium –in this case dance– on an essentialist definition of movement that results in formal abstract dance language. To reconfigure the medium of the performance, thus, amounts to rethinking and reinventing the medium dance, opening performance to influences of methods and effects relocated from other arts (cinema, visual arts, music, etc.) while at the same time applying choreography as the regime of composing dance movement.

Denaturalizing the medium 'dance'

The effect that the research process of this kind has, is a denaturalization of the medium 'dance'. By denaturalization I do not mean a deprivation of the legacy of dance, for it remains the historical background of the discipline against which *SU* and *Untitled* are presented, considered and circulated in the field of performance as 'contemporary dance'. However, the 'nature' or essence of movement, or any other concept, like body considered instrument of movement, is not their primary concern or criterion of evaluation. Movement and body traditionally considered central in dance and performance, here are not concepts that regulate creation, but are the consequence (or solution) of an investigation of a specific problem. The problems are undertaken partly critically –what is critically addressed is the role they have in representing the essence of dance/performance–. However, in both cases the critique supposes a different target, thesis and strategy.

The critique in its first degree assumes the object of representation, or what is being represented. Representation stretches from what is being perceived (sensibility), through what the perception means (signification), to what the performance is about (sense). *Untitled* calls the object of perception in question by making the figure hardly visible, and from thereon, indiscernable whether it is a human or a dummy; it is an encounter in which sensibility is pushed to a limit, in Deleuze's terminology of encounter: what forces sensation and that which can only be sensed are one and the same thing (Deleuze in *Difference and Repetition*).

In *SU* the image of the body of a man is dismantled in movements and postures which make the body look as if it were dismembered. Movements and postures recompose bodyparts in difference to the image of human body. During a process where no configuration establishes itself long enough to be identified, bearing no resemblance to the images of living bodies we know, recognition is frustrated, so the question arises: what is this body, what is it representing now? Le Roy observes that the identity of the body at each moment, the subject it could represent, was not the purpose of his operation:

I was not interested in producing the question, 'who is that?' even though I knew the question was possible. I wanted as much as possible that the question: 'what is that?' to be stronger than the meaning of what these things could be. And I thought that the richness was that different meanings could be given to the same thing (or same moment) by several spectators and that the spectator would regularly remind herself of: 'that's a human body, that's simply a person,' 'but no, it's impossible etc' (Xavier Le Roy, in interview with Dorothea von Hantelmann, 30.01.2003).

The conclusions that we can draw from the two cases studied above is that research is a matter of orientation for Xavier Le Roy, constituting the creation as such in his oeuvre. The research consists in searching how to research –i.e. in producing methodology which is equally valuable outcome as the performance–. However, the methods found for each performance cannot be exported to other cases as some kind of 'recipe' or norm regulating any situation whatever. Each situation is singular by the measure of its problem, and the 'solution' created. In this way, performances are finally the independent objects of research of research, and not their function of building the oeuvre of the artist. What further needs to be explored, how far this model extends –and whether it applies to certain works of Mette Ingvartsen, Eszter Salamon, Juan Dominguez, Antonia Baehr, Jan Ritsema and who else?– beyond the case of Xavier Le Roy.

Notes

¹ *The Theater of Repetitions* (2003), on the music of Bernhard Lang, *Mouvements für Lachenmann. Staging of an evening concert* (2005), *Salut für Caudwell. Extract of: Mouvements für Lachenmann. Staging of an evening concert* (2005), *Ionisation* (2006) on the music of Edgar Varèse, *Le Sacre du Printemps* (2007) on the music of Igor Stravinsky and *More Mouvements für Lachenmann* (2008). See http://www.insituproductions.net/_eng/frame-set.html.

² He further explains the reasons for the shift: "*Blut et Boredom* was the second step of development of the 'small enterprise' from 3 to 6 workers. This was a painful experience and after I had to rethink my role and position. These methods of work were not fitting my need for resistance or for a critical approach".

³ The notion of signature as index of individual authorship refers to autographic regime of the arts, where the artifact bears the trace of the artist's hand. Le Roy's statement points to the particular meaning this trope ('signature') has for the choreography and dance that, opposite to painting, imply an alographic regime of production. According to the protocol of tradition, inherited from ballet to modern dance, the choreographer establishes her art –her signature– through a reiteration of same characteristics of style, manner, form and language from one

work to another. These characteristics should be recognizable in the very movement, and sometimes, in the body as well, of the dancer of the company. It is through the ideal type that the choreographer's signature is read and preserved. This understanding of signature should not be confused with Alexandre Astruc's notion of "caméra-stylo" with which independent art-house *cinéma d'auteurs* developed in the 1950s. See Astruc (1999).

⁴ Only a year later, Le Roy reclaimed the signature of *Untitled*. During the period that the piece was performed, the authorship of the work was only known by the producers and presenters, who agreed not to disclose it to the public.

⁵ The performance ended by turning into a straightforward artist talk with the audience, where a performer unmasked his costume of a puppet (while other performers disguised in gray costumes looking like the puppets of the show remained unidentifiable until the end of the talk) and took the role of the representative of the performance, and of the interests of its unknown author. In many of the talks held at each instance of performing *Untitled* the spectators repeatedly behaved as if they had been hoaxed. They pressed on with asking about the author and her reasons for concealment, as well as with protesting about the situation they were put in.

⁶ In the interview, Le Roy mentions the French original edition of Bruno Latour (1991), *Nous n'avons jamais été modernes: Essai d'anthropologie symétrique*, La Découverte: Paris.

⁷ "The bodies become something else when they are in contact with objects, it is as simple as that, the naked is not the same body as the one dressed in a bathing suit for example. I move differently wearing a bracelet than without. I already tried to work on this in *SU*. When I am sitting on the chair with my hands resting on the table I think myself as being part of one big body made out of a chair extended by a human extension (human body) into a table. It becomes a sort of organism with 10 feet touching the floor.

During EXTENSIONS [project developing from 1998-2003 in which Le Roy experimented with a number of artists from different fields with conflating rehearsal and performance in a public event] the investigation with objects was often seen as a representation of the object, where attention was given more to the objects and less to the body. For example, when one changes costume one sees more the costume than the change in the movements that these costume impinge on the person. A person walking with a heavy bag would produce the following observation: "the bag seems to be heavy" rather than "the person seems to make a bigger step with her right leg than with her left" or "what a tense right side". This relates very much to the form of the objects and I was interested in observing the effect and affect of material of the objects, different weight and density, different fluidity, elasticity, rigidity etc... Naïve examples but I think that these things made me start building objects that would look like human, and would look like me in order to draw attention on the movements and the kind of body that these movements produce".

⁸ Essays and reviews, as well as reports from spectators, all evidence the need to name, and therefore designate the bodies that in *SU* Le Roy passes through. For instance, the German dance theorist Gerald Siegmund writes on the occasion of Tanzplattform Germany 2000: "Le Roy walks on his shoulders, his arms flapping like chicken wings, his naked back to the audience... Le Roy evoked images of sculptured bodies and of bizarre animals that propel themselves forward in the most imaginative way". (unknown source, courtesy of X. Le Roy). Many reviews grapple with giving the body in *SU* a name (article titles: "Wie man Huhn wird. Metamorphosen: Xavier Le Roy in Strassbourg" *Badische Zeitung* November 2003, "Kopflöses Krabbelwesen Xavier Le Roy", *Berliner Morgen Post* April 8, 1999) and in the lack of satisfying themselves by calling him "chameleon" the king [*le roy*] of transformations".

⁹ At the Tanzkongress in Berlin in 2007, research in dance has been reasserted as a common fact, which the following statement by Peter Stamer, who conducted the section of the conference on laboratory research in dance, illustrates: "Suddenly, at the end of the 1990s, dance became intellectual, started to produce its own knowledge and was even able to externalize

this knowledge. On the threshold between artistic practice and the production of knowledge, the laboratory as a research format has come onto the scene at just the right time. Contemporary dance is already well on the way to becoming an epistemic culture within the knowledge society" (Stamer, 2007 : 64).

¹⁰ Marijke Hoogeboom, who runs the interdisciplinary workgroup Art Practice and Development at the Amsterdam School of the Arts and has developed the new interdisciplinary master's course "Artistic Research" there, leaves the definition of research art in questions: "When can artistic practice be considered research? And what is the subject of this research -the result or the process? Does not all art –or do not all creative processes– inherently have a research quality? Must this process, for instance, have the scientific qualities of being systematic, integrated within a context, methodologically comprehensible and verifiable? And must (textual) publication make it accessible to the general public? Or is this objectification replaced by a certain subjectification, shaped by the experience of the artist whose work it is? Does this mean that this type of cognition cannot be compared with other disciplines or even get supplemented with other approaches? Should artistic research even get involved in a debate on exclusivity (of differences)?" (Hoogeboom, 2007: 83).

¹¹ Although speculated, the outcome is contingent, and therefore, not fully foreseeable. Cage's definition stresses indifference to judgment: "The word 'experimental' is apt, providing it is understood not as descriptive of an act to be later judged in terms of success and failure, but simply as of an act the outcome of which is unknown" (Cage, 1961: 13). In the case of my usage here, experimentation does not exclude evaluation, but does not exhaust itself in the verification of hypothesis. In the 'experiment' here, the outcome is regarded as a new step discovered and to be observed.

References

- Argan (1982) "Umjetnost kao istraživanje", in *Studije o modernoj umetnosti*, Nolit: Belgrade.
- Astruc (1999), "The Birth of Avant-garde Cinema : Le Camera-Style", in Timothy Corrigan (ed.) *Film and Literature: An introduction and Reader*, Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Bruno Latour (1991), *Nous n'avons jamais été modernes: Essai d'anthropologie symétrique*, La Découverte: Paris.
- Cage (1961) "Experimental Music: Doctrine", *Silence*, Wesleyan University Press: Connecticut.
- Deleuze (1995), *Difference and Repetition*, Columbia University Press: New York.
- Hoogeboom (2007) "Artistic Research as an Expanded Kind of Choreography Using the Example of Emilio Greco/PC", in: Sabine Gehm, Pirkko Husemann, Katharina von Wilcke, *Knowledge in Motion: Perspectives of Artistic and Scientific Research in Dance*, Transcript: Bielefeld.
- Stamer (2007) "What is an Artistic Laboratory?" in: Sabine Gehm, Pirkko Husemann, Katharina von Wilcke, *Knowledge in Motion: Perspectives of Artistic and Scientific Research in Dance*, Transcript: Bielefeld.
- Suvakovic (2008) *Epistemology of Art*, TkH - TQW - PAF - APT: Belgrade.

INVESTIGACIÓN TEATRAL. EL TEATRO DE RIMINI PROTOKOLL

Miriam Dreysse

Justus Liebig Universität (Giessen)

1. El 8 de Abril de 2009 el grupo de teatro Rimini Protokoll invita a 200 espectadores a participar en “una de las mas espléndidas producciones de la temporada”: la Asamblea de Accionistas de Daimler AG en Berlín. Helgard Haug, Stefan Kaegi y Daniel Wetzel de Rimini Protokoll han comprado acciones y han buscado accionistas dispuestos a ceder su invitación a la asamblea y sus derechos de voto a los espectadores participantes. Éstos toman parte en la asamblea y tienen voz y voto. La visita al teatro se convierte en un viaje a una realidad determinada para la mayoría probablemente muy lejana. Visto al revés, Rimini Protokoll declara la Asamblea General de Daimler una obra de teatro.

La Asamblea Anual de Accionistas es el órgano superior de una empresa y se reúne una vez al año; todos los accionistas de la compañía son votantes participantes. Se trata de un órgano democrático de una sociedad anónima aunque tiene la participación limitada a sectores específicos, especialmente la aprobación de la gestión de la Junta y la elección de los miembros del Consejo de Vigilancia. La Asamblea General de Daimler AG, una de las primeras empresas globales en Alemania, provoca cada año, especialmente en tiempos de crisis, mucho interés en los medios de comunicación. Su desarrollo y sus estrategias de puesta en escena han evolucionado durante las últimas décadas de manera constante. Las metas son, en primer lugar, conseguir la confianza de los accionistas y de los votantes en la empresa y de sus líderes y también presentarse al público (mediático) como un poder económico pujante. Al final, ambas sirven tanto a la ampliación del beneficio como a la conservación del poder personal.

Rimini Protokoll invita pues a los espectadores a observar la Asamblea General de Daimler AG 2009 como una puesta en escena teatral, al mismo tiempo que a asistir a ella como participantes activos. Son, en realidad, representantes de los verdaderos accionistas, un papel que en el teatro normalmente ocupan los actores cuando entran en el escenario como representantes

de personajes dramáticos. En contraste con los otros aproximadamente 8.000 accionistas, los invitados de Rimini Protokoll entran conscientemente en un evento que oscila entre la realidad y la teatralidad para observar qué aspecto tiene exactamente esa teatralización. La puesta en escena del evento por la multinacional es evidente, recuerda a la autorrepresentación del poder en el teatro absolutista.

Así, por ejemplo, existe una jerarquización y centralización del evento en el director ejecutivo Zetsche y su discurso con medios dramáticos, físicos y técnicos. La dotación del evento, que consiste en coches nuevos relucientes, un opulento bufet, doscientas azafatas que tienen cada gesto ensayado, una estrategia de iluminación inteligente y la transmisión de las intervenciones a todos los rincones del edificio, produce una agradable imagen que pretende reflejar el florecimiento de la empresa, su importancia mundial y su imagen moderna. Y también los espectadores forman parte de la puesta en escena, desempeñando, como lo hacían frente a los reyes en la época del Barroco, cada uno un papel, de manera que confirman (con su presencia, sus aplausos, su voto, etc.) la exigencia de poder de los gobernantes. La perspectiva consciente que los espectadores infiltrados de Rimini tienen sobre los hechos permite una distancia crítica que visibiliza las estrategias de puesta en escena. El carácter falso de ritual democrático o los medios teatrales que se utilizan para producir sensación de poder, generar confianza y sugerir armonía, para esconder las estructuras de explotación de la empresa, etc., se hacen visibles de esta forma. El espectador se hace así teatrólogo: puede analizar, gracias a su perspectiva, la reproducción teatral de hechos reales (la elección del Consejo de Administración, la aprobación de la gestión de la Junta, etc.) y analizar los medios utilizados. Al mismo tiempo, él es un accionista más de la Asamblea General, de manera que se cuestiona también su propio papel en esta representación. El arte de Rimini Protokoll radica, por lo tanto, en el cambio de perspectiva: el espectador es testigo de la realidad, de un evento real del mundo de la economía global; su perspectiva específica deja salir a la luz las partes teatrales de este evento a la vez que deja surgir las implicaciones de su propio testimonio. La alteración de perspectiva modifica lo percibido y cuestiona la posición del perceptor.

2. En *Hauptversammlung*, Helgard Haug, Stefan Kaegi y Daniel Wetzel de Rimini Protokoll renuncian a su papel de directores y dejan el escenario a la realidad. Ésta es la quintaesencia de un procedimiento que siempre ha caracterizado el teatro de Rimini Protokoll, pero que se sigue en *Hauptversammlung* de manera especialmente consecuente.

Desde el año 2000 Helgard Haug, Stefan Kaegi y Daniel Wetzel trabajan juntos bajo el nombre de Rimini Protokoll y realizan, a veces los tres, a veces dos, a veces cada uno de manera independiente, proyectos escénicos que se mueven entre las fronteras de la realidad y el teatro y que cuestionan la relación del teatro con la realidad y la relación de la realidad con el teatro. Es una

nueva forma de teatro documental que trabaja sobre la base de material documental con temas sociales como la guerra, la economía de mercado mundial, el desempleo, el capitalismo, el trato de la vejez, morir, la muerte, con las cuestiones de la vida profesional y privada en la Centroeuropa de hoy. El material documental no está presentado de manera dramatizada, como lo estaba en el Teatro Documental alemán de los años 60, sino como mero material documental. La información se confronta con una experiencia subjetiva, lo social se conecta con lo personal. Rimini Protokoll no trabaja con actores profesionales, sino con los llamados *expertos*: con “gente de verdad”, que se representa en el escenario a sí misma y cuenta su vida privada o profesional. Son expertos, en función del tema que trate el proyecto, por su profesión o su biografía. La expresión “expertos” es esencial para el concepto de Rimini Protokoll, porque en contraposición al concepto de no-profesionales, se centra en la experiencia de los participantes y no en su falta de profesionalidad en el teatro. Los expertos están en el centro de las puestas en escena con sus conocimientos específicos, sus recuerdos, sus experiencias, con sus historias y personalidades. Su habilidad para actuar no es importante porque, aunque estén en un marco teatral, no representan ningún personaje dramático, sino a sí mismos, con medios claros y reducidos: se enfrentan desde el escenario al público y le informan directamente y de manera neutra de sus historias, los protocolos de su vida cotidiana.

Con la experiencia y los conocimientos de los expertos no sólo se desarrolla el texto de la obra, sino que ellos mismos están también en el escenario. Así, en *Kreuzworträtsel Boxenstopp* (2000) cuatro señoras de ochenta años hablan sobre el hecho de envejecer y sobre su vida cotidiana en la residencia de mayores; en *Torero Portero* (2001) tres porteros argentinos cuentan su vida; en *Deadline* (2003) un orador de entierros, una enfermera, una músico de funerales, un albañil y un hombre de negocios funerarios informan de lo que supone morir, de la liquidación diaria de la muerte, de hacer frente a la muerte en Alemania; en *Sabonation* (2004) antiguos empleados de la compañía aérea belga SABENA hablan de su quiebra y de su propio desempleo; en *Radio Muezzin* (2008) cuatro muecines hablan de su vida, de su trabajo como oradores y de su religión. Y también es el caso de *Wallenstein. Eine dokumentarische Inszenierung* (2005) donde no se pone en escena el texto dramático de Friedrich Schiller, sino que se cuentan las experiencias de ciudadanos de Mannheim y Weimar que están relacionadas de diferentes maneras con el drama de Schiller. Así, un ex candidato informa a la alcaldía sobre un complot en su contra desde sus propias filas y sobre las estrategias de realización de las campañas políticas. Veteranos de guerra de los EE.UU. y Alemania hablan de lo acontecido durante la guerra de Vietnam, de su actual compromiso en la lucha contra la guerra, de los últimos días de la Segunda Guerra Mundial y de experiencias en los campos de entrenamiento de las tropas de la OTAN para la misión en Kosovo. Y la propietaria de una agencia para aventuras extramatri-

moniales, inspirada en la Condesa Terzky, habla de la soledad, el amor, la traición, y sus estrategias de ventas de pareja. Los temas de la guerra, el poder y el amor, que dominan el texto de Schiller, se trasladan del ámbito de la ficción literaria a la vida real. Sin embargo, no se glorifica algo supuestamente auténtico, sino que se produce, a partir de las historias de los implicados, un texto nuevo que se mueve entre la realidad y la ficción subjetiva.

Rimini Protokoll cede el escenario a los expertos de la realidad. Con medios reducidos construyen un marco teatral donde aparecen expertos que son reconocibles y que, al mismo tiempo, están protegidos como tales. Este marco teatral demuestra que, en cierta medida, la realidad traducida al teatro también se ficciona, se teatraliza, se construye. La reducción y la claridad de los medios representan un momento de autorreflexión del teatro que no quiere ser la realidad, sino que cuestiona una y otra vez la relación entre el teatro y la realidad. Y ésta es la gran diferencia con respecto a los formatos de televisión como *talk-shows* y *realities* que se han hecho cada vez más populares en los últimos años: aquí producen con espléndidos medios técnicos y dramáticos una ilusión de autenticidad que Rimini Protokoll expone.

3. La gama de temas arriba mencionados demuestra que una gran parte del trabajo de Rimini Protokoll se sitúa en la investigación y en el estudio de materias que, a primera vista, poco tienen que ver con el teatro y con la vida de los tres directores. El trabajo más importante del colectivo de directores se sitúa en la búsqueda, el encuentro, la protocolización y la presentación de los datos, no en inventar o crear algo nuevo. Esta práctica artística de trabajar con lo dado se distingue consecuentemente de la idea del artista-genio que dominó el arte occidental de la Edad Moderna a la Contemporánea. Y así, la mayor parte de la preparación de una obra la ocupan entonces la investigación y el casting, es decir, la búsqueda de expertos que finalmente se sitúan en el escenario como representación de ellos mismos. Investigación y casting van de la mano en el proceso en el que Haug, Wetzel y Kaegi buscan información sobre un tema específico y encuentran a sus expertos; para los tres un proceso de casting siempre implica conseguir una amplia variedad de puntos de vista sobre el tema. Por decisión propia la investigación sobre un tema ocupa aproximadamente 2/3 del tiempo de preparación. A diferencia de como ocurre en el Teatro de Director o de Texto, no son los ensayos con los actores los que están en el centro para la invención de personajes y desarrollos escenográficos, sino el análisis cuasi-científico del tema.

De la misma forma, para *Hauptversammlung* no sólo investigan la estructura corporativa y la historia de Daimler AG, sino todos los campos del mercado financiero y económico mundial. Además de la investigación basada en las publicaciones científicas, estudian sobre el terreno (por ejemplo en la Asamblea Anual de 2008 que Rimini consideró como un “ensayo general”) y en innumerables entrevistas con expertos, es decir, economistas y juristas, con especialistas en distintos aspectos de la economía mundial y capitalista, con

profesionales como los asesores de inversiones, sindicalistas, los accionistas y representantes de accionistas, etc. Normalmente, el material de las publicaciones y las innumerables conversaciones de Rimini Protokoll no sólo sirven de información de fondo, sino que influyen directamente en la obra, forman el texto, la dramaturgia, los elementos visuales y escénicos de la actuación. Los expertos hablan, además de los protocolos, también de informaciones sobre el tema o presentan material documental en proyecciones de vídeo, escritos o fotografía. En el caso de *Hauptversammlung*, una parte de las charlas con los expertos del programa secundario se encuentra en el programa de mano. Rimini Protokoll ofrece a los participantes de la Asamblea General acceso a algunos de los puntos menores del programa secundario. Dos días antes hay un evento de presentación en el que expertos del comercio de acciones explican lo que es una Asamblea General, lo que significa para la empresa o el mercado de valores y lo que sucede de puertas para dentro. Durante la Asamblea General, tienen lugar las llamadas *Nischengespräche*¹ en las que los espectadores pueden consultar a profesionales sobre el funcionamiento de las sociedades anónimas, el mercado mundial, la crisis financiera, etc. A disposición del espectador hay quince expertos con los que se puede charlar individualmente. Además, existe un número de servicio en el que se pueden escuchar por ejemplo sonidos característicos del teatro como aplausos, música recomendada para la asamblea general, textos para comparar ciertas óperas con la asamblea general o el discurso del director general Zetsche del año anterior.

El núcleo del programa complementario está en el programa de mano que Rimini ha compilado para los espectadores de *Hauptversammlung*. Siguiendo este modelo, comienza con el título “Asamblea General de Daimler. Un drama en 5 actos”, sigue con la ficha artística (“En los papeles principales: Dr. Dieter Zetsche como director general [...]”) y divide el evento en cinco actos: primer acto, La Admisión; segundo acto, Saludo; tercer acto, Discurso Pronunciado por el Presidente; cuarto acto, Debate General; quinto acto, La Votación; Final. En los actos se encuentran textos y materiales informativos referidos a las diferentes secciones de la Asamblea General. Por ejemplo, estadísticas sobre los accionistas de Daimler AG, la estructura de su educación, edad, sexo e ingresos, la historia de la compañía en una tabla, así como los valores de las acciones de Daimler desde 1930. El centro del programa son los textos de más de veinte expertos de la Asamblea General de Daimler: accionistas, economistas, profesores de derecho mercantil, de economía o asuntos de bancos y bolsas, abogados, los representantes de los Accionistas Críticos, la Sociedad de Protección del Inversor, la Asociación para la Promoción de Democracia en la Bolsa, el consejo sindical de Daimler, empleados de la Asamblea General, etc.

En estos textos de expertos por un lado se describe la producción de la bella ilusión de la presentación corporativa y las partes teatrales de la Asamblea. Una azafata explica, por ejemplo, cómo se prepara y ensaya meticulosamente todos y cada uno de los gestos y detalles. Un miembro del perso-

nal que está detrás de la escena explica cómo le da al director general durante el debate toda la información que es necesaria para contestar a preguntas y críticas como si tuviera todos los detalles a mano. Él dice que “la gente como yo en el fondo es necesaria. Y para la presentación pública, es importante que todo se desarrolle en silencio y de manera discreta”. Incluso los accionistas o los expertos hablan del “teatro-Daimler” y su propio papel en el juego de la Asamblea Anual y analizan, a veces con gran detalle, cómo se pone en escena al Presidente y cómo se cuida su posición de poder. A veces se cuentan historias personales: desde cuándo tengo acciones, por qué voy a la Asamblea General, qué es diferente de otras asambleas, etc. Pero lo que es más importante, los expertos explican el desarrollo de la Asamblea Anual de Daimler, la importancia de cada uno de los aspectos, su propio papel como representantes de un grupo particular, critican la falta de democracia y las estrategias de intimidación contra los críticos. También se critica a la Daimler, S.A. de manera explícita, tanto su participación en la industria de defensa y el comercio de armas, como su falta de compromiso con el medio ambiente, describiéndose durante el debate general los modos y las consecuencias críticas de estas actuaciones. Rimini también habló con los representantes del “escenario” (ejecutivos, abogados, organizadores de las asambleas), pero todos ellos negaron su permiso para imprimir los protocolos de las entrevistas.

En el programa de mano, igual que en las actuaciones, toman la palabra los mismos participantes. Como lector uno obtiene una gran cantidad de información diversa sobre el mundo de los mercados de valores y la economía mundial en general y de Daimler, S.A. y su asamblea en particular. El programa refleja el proceso de trabajo de los artistas, el largo camino de investigación en diferentes direcciones (también se entrevista a una artista plástica y a una teatóloga), la riqueza de material documental y técnico, la combinación de información y la experiencia subjetiva que caracterizan el trabajo de teatro de Rimini Protokoll. En *Hauptversammlung*, los directores de Rimini Protokoll se retiran y dejan el escenario a la realidad, o, más bien, a una faceta de la realidad. El programa de mano ofrece diversas reflexiones sobre la acción en el escenario, científicas, críticas, subjetivas. Refleja el alto grado de reflexividad ilustrada que marca el arte del cambio de perspectiva de Rimini.

4. Seguramente no es casualidad que Helgard Haug, Stefan Kaegi y Daniel Wetzel hayan estudiado en el *Institut für Angewandte Theaterwissenschaft*² en la Universidad de Giessen –donde también se conocieron y realizaron sus primeros proyectos a finales de la década de 1990– porque el Instituto de Giessen investiga el teatro de forma tanto teórica como artística-práctica.

Los estudiantes trabajan desde el comienzo tanto en el ámbito científico como artístico; así las cuestiones teóricas a menudo se encuentran también en los experimentos teatrales y la reflexión teórica se enriquece con la experiencia directa de la práctica artística. Parece obvio, por tanto, que aquí se desarrolle una práctica teatral que trata de igual manera la curiosidad científica y

la percepción estética y que sus procesos de trabajo se parezcan en parte al trabajo científico.

El primer proyecto escenográfico que realizó Stefan Kaegi en el Instituto de Giessen en 1997 llevaba el título de *Peter Heller spricht über Geflügelhaltung*³. En dicho proyecto, el criador de aves de corral Peter Heller hablaba de esos animales delante de un público de estudiantes de Ciencia de Teatro Aplicada. ¿Qué ocurre si estoy anunciando una representación teatral y pongo al público de teatro frente a una conferencia científica? ¿Hasta qué punto es teatral el discurso científico? o ¿de qué forma cambia a través de la máquina de representación del teatro? ¿Cómo cambia la expectativa lo que se percibe? ¿Qué significa teatro? En la forma de un *Ready Made* teatral o de un experimento científico, la instalación experimental de *Peter Heller spricht über Geflügelhaltung* provoca este tipo de preguntas sobre el teatro y su relación con la realidad, preguntas que marcarán el teatro de Rimini Protokoll también los años siguientes.

Su primer trabajo conjunto en 2000 en el *Künstlerhaus Mousonturm*, en Francfort, *Kreuzworträtsel Boxenstopp*, lleva a Haug, Wetzel y Kaegi a la residencia de mayores que había al lado de teatro. Allí hablan con los residentes y el personal sobre la vida cotidiana en la residencia y participan en las sesiones de gimnasia y los ejercicios de entrenamiento de la memoria. En largas charlas conocen a sus actrices Wera Düring, Ulrike Falke, Marta Marbo y Christiane Zerda, que en esa fecha tienen de media 80 años de edad y que, con la excepción de la actriz Marta Marbo, salen por primera vez a un escenario. Paralelamente, los tres directores investigan sobre la Fórmula 1. Les interesan los contrastes de las dos áreas: la juventud, la masculinidad, la velocidad, la técnica, la virilidad, contra la vejez, la feminidad, la lentitud, el cuerpo humano y la decadencia física. Al mismo tiempo, descubren similitudes: la amenaza a la integridad física, la presencia constante de la muerte, prótesis técnicas de extremidades; incluso la experiencia del tiempo y la repetición interminable de los mismos caminos siempre iguales, ya sea en la pista o en los pasillos de las residencias de mayores.

En el texto de la pieza unen el día a día en la residencia con la temporada de Fórmula 1, y con una historia ficticia sobre un grupo de ex-pilotos de carreras que en la vejez deben salir otra vez a correr.

La combinación de temas en apariencia completamente diferentes como el envejecimiento y el automovilismo abre a los espectadores nuevas perspectivas sorprendentes sobre ambos. Esto requiere una investigación intensa sobre el terreno que hicieron los directores de antemano. Porque implica que, efectivamente, tienen que entrar en la vida diaria del envejecer, que es su tema. Sólo de este modo consiguen un desarrollo dramático, que hace posible a las señoras mayores estar en el escenario como representantes de sí mismas. De tal modo que están en el escenario no sólo como representantes de un grupo de edad, sino en su propia singularidad, su físico, su manera personal de

expresarse, su propia voz. La sensibilidad para las especificidades de cada uno forma la mirada estética de Haug, Kaegi y Wetzl. Esta sensibilidad también proviene de la objetividad, como sugiere el concepto de trabajo científico. Y eso no sólo con respecto a los individuos, sino también al tema, que se extiende a puntos de vista diferentes, subjetivos, a veces contradictorios.

5. Ya en este primer trabajo conjunto se muestra que la combinación de material documental y de partes de ficción, de información objetiva y de perspectiva subjetiva resulta muy fructífera. La preparación del material documental es similar a los procesos de investigación periodísticos o científicos. Y también el cuestionamiento de las convenciones teatrales y la exploración de la relación entre realidad y teatralidad que Rimini Protokoll propone en sus proyectos parecen basarse en una curiosidad tanto artística como científico-teórica. Del mismo modo que la teatrología contemporánea trata la cuestión de la teatralidad y la performatividad de una obra y la exploración de los fenómenos teatrales en la realidad, Rimini Protokoll cuestiona de manera práctico-artística la realidad en su dimensión teatral y el teatro con respecto a la realidad. Exploran el teatro en sí, el concepto que tenemos de él y su relación con la realidad, de forma que trastocan así las categorías tradicionales de la teatralidad y la realidad. Una y otra vez la teatralidad de lo cotidiano es el tema explícito de las actuaciones. Por ejemplo, en la *The Midnight Special Agency* (Bruselas 2003), un “retrato de una ciudad en 23 monólogos” donde, durante el *KunstenFestival* en Bruselas, cada noche a medianoche, sale un residente de Bruselas y cuenta en cinco minutos la función que tiene en la vida cotidiana en casa o en el trabajo. Hay dependientes y maestros, policías y guías turísticos, un agente inmobiliario, una adivina, una enfermera, una intérprete. Todos hablan de su escenario diario, de su papel, de su ficción. Demuestran que el teatro ya no sólo tiene lugar en el teatro, sino que el teatro puede ser un escenario donde la teatralidad de la vida cotidiana y su significado para el individuo se hacen visibles y negociables. Esta exploración de la relación entre el teatro y la realidad cotidiana no sólo tiene lugar en proyectos escénicos en los que Rimini Protokoll llevan la realidad al teatro a través de los expertos, sino también en piezas *in situ* como *Deutschland 2*, *Sonde Hannover*, *Markt der Märkte*, *Cargo Sofía*, *Call Cutta* o *Hauptversammlung*, que transforman a los espectadores en participantes teatralmente infectados de la realidad.

Los espectadores de *Markt der Märkte* (2003), están sentados en un balcón con vistas a la plaza del mercado de Bonn y observan el final del mercado semanal -las últimas ventas, la negociación, cómo quitan los puestos, cómo limpian la plaza-. El espacio urbano se convierte en un escenario, los aspectos teatrales del día a día salen a la luz. Al mismo tiempo los espectadores escuchan textos a través de auriculares -tanto de los vendedores del mercado, como de expertos económicos, corredores de bolsa de otros mercados como la Bolsa de Frankfurt, del mercado de cooperativas o la venta de entradas del teatro de Bayreuth-. En una especie de doble exposición, superponen el mer-

cado local de Bonn y el mercado global de la bolsa, conectan la ubicación real del mercado con el espacio virtual del poder financiero mundial. La falta de lugar concreto de la economía mundial y la desconexión de las personas se hacen así aún más evidentes.

De nuevo, pero de forma diferente, los espectadores de *Call Cutta* (Calcuta, Berlín, 2005) se hacen exploradores de su propia percepción de los espacios cotidianos. Por teléfono móvil, los empleados de un centro de atención telefónica de Calcuta en la India les guían por Berlín de manera individual.

Mientras, se desarrolla un diálogo en el que se cuentan informaciones sobre lugares específicos y su significado histórico o económico, como la función de la estación de tren *Anhalter Bahnhof* en la deportación de los judíos de Berlín en el nacional-socialismo alemán. Al mismo tiempo se produce un intercambio personal entre los interlocutores, por ejemplo, los participantes hindúes responden voluntariamente a las preguntas sobre su familia o los participantes alemanes responden a preguntas como “¿te has enamorado un vez por teléfono?”. En cada paseo se desarrolla de esta manera un guión propio, una historia muy personal que los directores ya no controlan. En el área urbana se combina la realidad urbana con su teatralización mediante la percepción del espectador, entre la distante Calcuta y la Berlín inmediata, entre la historia y el presente. El espectador es, por tanto, explorador de estos espacios y de su propia experiencia, tanto de las realidades concretas como de las extranjeras y distantes, y así, está llamado a explorar y reflexionar sobre su propio papel en el juego entre ficción y realidad. *Call Cutta* ofrece nuevas perspectivas sobre el espacio urbano y una reflexión sobre la globalización que aquí también ofrece un encuentro muy concreto entre personas, un tiempo pasado juntos, una experiencia compartida.

Algunos de los proyectos parecen una instalación experimental para estudiar los principios básicos del teatro y de la sociedad. Por ejemplo, en *Deutschland 2* (2002) se investiga, casi sobre el propio cuerpo de los participantes, el principio de la puesta en escena, de la representación -que forma parte tanto de una democracia representativa como del teatro-. El 27 de junio de 2002, doscientos ciudadanos de Bonn repiten en directo las intervenciones del parlamento alemán en Berlín durante la 245ª reunión del *Bundestag* alemán. A través de una línea telefónica, los participantes de Bonn escuchan los debates del parlamento del *Bundestag* por auriculares y que son transferidos simultáneamente a Bonn, desde las 9 de la mañana hasta las 00.45 de la noche. La relación de la representación en la política se invierte: los representados representan aquí a sus representantes políticos. Es como recuperar de nuevo la voz que han dado a los políticos en las últimas elecciones, y hacerla pública en un espacio que, al igual que la antigua ágora, se convierte tanto en un lugar teatral como de presentación pública, de debate político. Se trata de la relación entre el representante y el representado, el individuo y el Estado, el presentador y lo presentado, la política y el teatro, el contenido de lo dicho y el

acto de decir. Los espectadores son tanto espectadores de una obra teatral como representantes de los espectadores del debate en el *Bundestag* en Berlín. El día anterior se buscaban a través de la prensa ciudadanos de Bonn que en el contexto de una obra de teatro quisieran representar a un diputado del *Bundestag*. Además, el equipo de dirección contactó especialmente con personas que trabajaban en el Parlamento cuando el gobierno todavía estaba en Bonn: ujieres, asistentes de guardarropa, chóferes, traductores simultáneos. Como es necesario un alto grado de concentración para seguir las palabras en Berlín y reproducirlas simultáneamente, se ejecuta la tarea de manera objetiva, se habla sin adornos. El minimalismo de los medios teatrales pone la teatralidad del verdadero debate en el *Bundestag* aún más en evidencia. Al mismo tiempo, se reflexiona sobre la relación de la persona con la representación política o el acto de la representación a través de su propio cuerpo. La representación política, que es la base de la política de la República Federal de Alemania, se expone aquí como una representación y por ello se desnaturaliza. La teatralización de la política no sólo se muestra, sino que se reproduce de manera obvia, reflejando así la parte de representación que hay en la política y también la dimensión política de la obra de teatro.

¿Quién representa a quién? y ¿qué es lo que ocurre con el representado? ¿Cuál es la diferencia entre original y copia? ¿Cuál es mi posición como representado, como representante, como espectador? ¿De qué forma estoy involucrado, de qué forma participo? *Deutschland 2* funciona como un modelo que interrumpe a través de su evidencia tanto la lógica de la política como la del teatro. 6. El cambio de perspectiva sobre algo aparentemente familiar y la incertidumbre de las categorías de realidad y teatro es lo característico del trabajo de Rimini Protokoll. La práctica de este entramado de realidad y ficción cuestiona el enfoque científico como método para explicar el mundo porque la ficción significa un acceso subjetivo y singular a la realidad que no se puede objetivar científicamente. En contraste con un trabajo científico, en Rimini Protokoll son centrales siempre la persona y su experiencia de la realidad. Aunque Haug, Wetzel y Kaegi reflexionan de manera objetiva sobre los temas e investigan sus diversos aspectos y facetas, su interés está en las personas y en su relación subjetiva con el tema.

En *Cargo Sofía* de Stefan Kaegi (2006), dos camioneros búlgaros llevan al espectador en el área de carga de un camión por una ciudad europea, la cual éstos podían mirar por un lateral acristalado del camión. Mientras se les proporcionaba información sobre la política, las estructuras sociales y económicas de la globalización, especialmente en el transporte y la logística internacional -como la Empresa Betz y su práctica de empleo ilegal y la explotación de los conductores-, y la corrupción de los políticos. A esta información objetiva se añade la perspectiva subjetiva de la profesión de los dos camioneros, Vento y Nedjalko, de las rutas que hacen, sus condiciones de trabajo y los distintos países por los que pasan, lo cual se compara con las historias sobre sus fami-

lias, sus esperanzas y sus deseos. El montaje de los dos niveles confronta los informes neutros y documentales con la perspectiva subjetiva de la persona y sus experiencias en un mundo globalizado y capitalista.

Para *Karl Marx: Das Kapital, Erster Band* (2006) Helgard Haug y Daniel Wetzel investigaron dos años sobre temas de la teoría marxista y el orden económico capitalista. No sólo trabajaron con el texto de Marx, sino también su recepciones contemporáneas, especialmente en el ámbito de la teoría de la globalización. Hablaron con politólogos y economistas, con marxistas de la vieja escuela, críticos de la globalización y directivos de bancos. Exploraron la relación de la teoría marxista con las condiciones económicas y sociales en la era de la globalización, y buscaron en el texto del *Kapital* aspectos interesantes para la visión artística.

Sin embargo, en el escenario no están necesariamente los conocedores de la obra de Marx, sino ocho personas cuya biografía está conectada de diferentes maneras con este libro que ha influido tanto en la teoría económica como sobre la realidad política del siglo XX: Talivaldis Margevics, historiador y cineasta de Riga, que de bebé casi se convirtió en mercancía a cambio de alimentos; Franziska Zwerg, traductora, que creció en la RDA; Ralph Warnholz, que, como sindicalista por un lado y ex-jugador por el otro, trató con el capital y el capitalismo de manera muy diversa; Thomas Kuczynski, historiador económico y editor de libros de Marx, que sabe cada palabra del libro de memoria; Sascha Warnecke, que hoy en día lucha contra la explotación y la injusticia en el mundo, etc. La obra no sólo trata sobre la teoría marxista y su eficacia hasta el día de hoy, sino que explica la experiencia propia de cada uno con el libro –si bien es cierto que en conclusión se hace obvia la trascendencia de la teoría marxista–.

De esta forma, la investigación casi científica previa a una producción teatral no lleva a la presentación de pruebas científicas en el escenario, sino que es una condición previa para una exploración artística mayor acerca de la función de los individuos en el contexto de los derechos económicos, políticos o sociales. El montaje, que se compone de informaciones objetivas sobre los hechos por una parte y de diferentes perspectivas subjetivas sobre un tema por otra, no conduce a una conclusión definitiva sobre dicho tema sino, por el contrario, a una visión múltiple, a menudo ambivalente sobre él. Cada uno de los fragmentos de la realidad –informaciones, documentos, informes, relatos autobiográficos, recuerdos personales, sentimientos, etc.– se transmiten en última instancia a los espectadores, quienes los conectan, comparan o analizan separadamente. Y también en este sentido *Hauptversammlung* parece una consecuencia de su trabajo hasta ahora: Rimini ofrece un marco específico al cambio de perspectiva. A los espectadores, que van al evento de manera individual, se los deja solos con la única compañía del “programa secundario”. El equipo de dirección no formula explicaciones o conclusiones, no ofrece razones o resultados. El teatro de Rimini Protokoll es un reto para los especta-

res: entrar solos en algo nuevo, gozar de una perspectiva inusual del mundo, del teatro, cuestionar hábitos de percepción propios. Aunque Rimini Protokoll nos muestre de una manera tan abierta los temas de las actuaciones y las cuestiones de la teatralidad y la realidad, siguen siendo principalmente los expertos y sus historias, sus versiones de la realidad, los que se quedan en nuestros recuerdos. Como Friedemann Gassner, que cuenta al comienzo de *Wallenstein* que Schiller le salvó la vida una vez y demuestra como él aprende en casa los versos de Schiller de memoria. O como Ulrike Falke, que sale en *Kreuzworträtsel Boxenstop* a sus 82 años por primera vez a un escenario y lee, muy concentrada, con un ligero temblor de voz, las actas de los ensayos de teatro y de la temporada de Fórmula 1. O Christian Spremberg, ciego de nacimiento, que lee el *Kapital* de Karl Marx en una edición en Braille y que coge a ciegas entre cientos de discos de vinilo de su colección el que está buscando para mostrarlo al público. El interlocutor en *Call Cutta*, que guía a la gente por un Berlín completamente desconocido para él y que canta por teléfono una canción india. El almuédano y vicecampeón del mundo en recitar el Corán, Farag Muhammad Ali, que en *Radio Muezzin* no cuenta nada de su vida, su familia o su opinión sobre la tecnologización de la práctica de oración egipcia. O el accionista de *Hauptversammlung*, que no es un actor Rimini, sino un accionista “real”, que una y otra vez interrumpe el discurso del director Bischoff, levanta un póster con una foto de un chimpancé y al que otros accionistas silencian.

Cada uno de los proyectos de Rimini Protokoll están inspirados en una curiosidad casi científica por una realidad desconocida, la realidad de vida de otras personas. El proceso es, en parte, similar al del trabajo científico. Al mismo tiempo, Haug, Wetzl y Kaegi se interesan en la producción artística, en incoherencias, errores, en lo que no entra en la imagen o en buscar una explicación lógica para el individuo, su experiencia y su memoria, a veces contradictorias o distantes de la realidad.

Traducido por Lutz Wessels

Notas

¹ La traducción al castellano sería literalmente “charlas de nicho”, lo que quiere decir “a escondidas en un rincón” (Nota del t.)

² Instituto de Ciencias Aplicadas del Teatro, en español (Nota del t.)

³ “Peter Heller habla de las aves de corral”, (Nota del t.)

MÁSTER EN PRÁCTICA ESCÉNICA Y CULTURA VISUAL

UAH / MNRS / LCE / Matadero Madrid

Este Máster se ofertó por primera vez durante el curso 2009-10 como título propio de la Universidad de Alcalá, en colaboración con el Museo Reina Sofía de Madrid (MNRS), La Casa Encendida (LCE) y Matadero. Las actividades se desarrollaron en Madrid, Alcalá y Sigüenza, en los espacios de estas instituciones, pero también en Medialab-Prado, la galería Off-Limits y el entorno de Matadero (el barrio del Pico del Pañuelo). Se contó asimismo con la colaboración del British Council y de ARTEA. La multiplicidad de ubicaciones aporta una especificidad al Máster, concebido como un espacio académico flotante: las dificultades organizativas que esto conlleva resultan ampliamente compensadas por las posibilidades de interacción con un entorno artístico y crítico privilegiado en el contexto de la oferta cultural madrileña.

Este máster se propone desde la afirmación de las prácticas creativas como procesos de investigación. La incorporación de las enseñanzas artísticas al sistema de educación superior en Europa implica la consideración de las artes como disciplinas generadoras de conocimiento. El objetivo de este máster es abrir espacios de investigación para artistas, teóricos y profesionales de la pedagogía de las artes escénicas, posibilitando ámbitos de trabajo propios y metodologías adecuadas a la especificidad de lo escénico.

La búsqueda de la especificidad no está reñida con la inscripción de estas prácticas en el campo más amplio de la cultura visual (o audiovisual). Se trata en primer lugar de plantear un concepto de creación escénica en diálogo con las formas de comunicación dominantes en la cultura contemporánea: de ahí el énfasis en la comunicación, el audiovisual y las herramientas tecnológicas. En segundo lugar, de asumir la imposibilidad de desligar el ámbito de la creación artística de otras prácticas discursivas y sociales: de ahí el interés por los estudios culturales, las artes para la comunidad y la autogestión de proyectos.

En los últimos años la creación en el ámbito de las artes escénicas se ha transformado, estando actualmente caracterizada por un giro hacia la investi-

gación; frente a una praxis más orientada hacia la producción y la comercialización de productos escénicos propia de década de los ochenta y principios de los noventa, en la actualidad las actividades de creación se comprenden, conciben, plantean y organizan como procesos de investigación. Esto se ha puesto de manifiesto especialmente en la obra de gran cantidad de creadores que han explorado y puesto en cuestión las formas de funcionar y los límites del dispositivo teatral. En esta exploración han recurrido a ámbitos artísticos y disciplinas más o menos cercanas, lo cual ha conducido a que las artes escénicas contemporáneas estén caracterizadas por una interdisciplinariedad radical; prueba de ello son una serie de expresiones como ‘artes del cuerpo’ o ‘artes de la acción’ a las que se acude para hacer referencia a este nuevo ámbito pluridisciplinar y que admiten en su definición prácticas híbridas de diversas procedencias.

Estas transformaciones han generado nuevas formas de trabajo y actuación en los ámbitos de la programación, la política cultural, la producción y la reflexión estética. Por su parte la enseñanza no puede sustraerse a la tarea de adaptar sus programas de formación artística en artes escénicas a ellas. El máster universitario en práctica escénica y cultura visual responde a estas exigencias adoptando un enfoque multidisciplinar con un perfil investigador-creador adecuado a los cambios descritos.

Desde una perspectiva académica, en este programa se trata de ofrecer un marco crítico y de investigación que supere un acercamiento a la práctica artística desde el aprendizaje de técnicas o la capacitación en la práctica (como todavía ocurre en academias de artes escénicas) y que evite una aproximación a la creación artística desde una perspectiva exclusivamente teórica. El currículum se centra en aportar al estudiante una formación adecuada a los desarrollos contemporáneos en el marco de un espacio educativo innovador. Ello supone un reto permanente, ya que ni la enseñanza ni la investigación se conciben como actividades definidas, sino sobre todo como una labor constante de revisión de los propios planteamientos, de manera que se garantice la flexibilidad necesaria para mantenerse alerta y adaptarse a las transformaciones tanto en el campo de la creación como de la reflexión. En segundo lugar, el objetivo consiste en ofrecer al estudiante un acceso a un discurso plural y actualizado sobre las artes escénicas, así como en brindarle la oportunidad de situarse en ese contexto mediante un cuestionamiento crítico y un desarrollo de la propia praxis creadora e investigadora.

Desde una perspectiva profesional, es necesario adecuar los programas de enseñanza en artes escénicas a las transformaciones que ha sufrido la figura del creador en los últimos años: ya no es un virtuoso en una o dos especialidades, sino un investigador acostumbrado a moverse en diversos ámbitos disciplinares, conocedor de diversas metodologías y capaz de adaptarse a diferentes ámbitos de acción. El interés profesional del máster en Práctica escénica y cultura visual se basa en su capacidad para preparar nuevas generaciones de

creadores e investigadores para estas condiciones de multidisciplinariedad que caracterizan a las prácticas contemporáneas. El programa organiza una investigación en artes escénicas íntimamente relacionada con la creación contemporánea que facilita al estudiante un conocimiento de primera mano de los procesos artísticos y las tendencias actuales y que le dotan de una flexibilidad y una amplitud de miras que le permite adaptarse a esta realidad cambiante.

Este enfoque interdisciplinar y la integración de prácticas creadoras e investigadoras permiten a este programa establecer el marco necesario para gestar nuevos procesos de investigación-creación en el ámbito de las artes escénicas; el estudiante está en condiciones de problematizar y cuestionar métodos y modelos en el ámbito de su praxis escénica, de expandir los límites de las disciplinas teatral y coreográfica por medio del diálogo y de la interacción con otras áreas de creación, con las formas de comunicación y expresión de la cultura contemporánea y con las esferas de las prácticas discursivas y sociales.

En su primera edición se propusieron tres itinerarios: “Creación escénica y medios audiovisuales”, “Arte para la comunidad” e “Investigación en artes escénicas”. En los tres casos, el objetivo era que cada estudiante pudiera desarrollar un trabajo de investigación propio, con un perfil creativo, en el área en la que hubiera decidido trabajar. Incluso en el itinerario de investigación, los estudiantes fueron estimulados para la realización de un proyecto creativo y no estrictamente académico, apostando en este caso por propuestas de organización, experimentación práctica sobre la teoría y la historia o un ejercicio de reflexión en forma de ensayo.

El programa comenzó con un “Seminario de Investigación” que permitió la autoevaluación de los participantes, la presentación de experiencias previas, la formulación de proyectos de formación y la formulación de ideas de trabajo. En él estuvieron presentes algunos de los artistas responsables de los laboratorios y talleres y otros profesores del Máster. Los dos primeros itinerarios se articularon en torno a laboratorios dirigidos por artistas, que trabajaron con los estudiantes en tres series de cuatro sesiones intensivas a lo largo del curso. El objetivo era crear un marco conceptual para el desarrollo de trabajos de investigación colectivos que a su vez contribuyeran a la elaboración del proyecto personal. En el caso del itinerario de investigación, el núcleo lo constituyó un segundo Seminario, con participación de profesores y críticos activos en distintas disciplinas, pero también abierto a otros estudiantes del máster interesados en ofrecer sus procesos como espacios de reflexión y análisis.

Durante el primer curso, uno de los laboratorios fue dirigido por María Ribot en el Museo Reina Sofía y el otro, por Rolf Abderhalden en Matadero. En torno a estos laboratorios, los estudiantes pudieron optar por diferentes cursos y talleres: “Taller de herramientas audiovisuales y digitales”, “Historia y crítica de la escena contemporánea”, “Taller de experimentación corporal”, “Taller de prácticas performativas”, “Teoría y crítica de las prácticas performativas”,

“Modelos teóricos y debates en torno al género, la identidad y la cultura visual”, “Corrientes del pensamiento estético contemporáneo”, “Espacio escénico/espacio sonoro”, “Gestión de proyectos”, “Pedagogía de las artes” y “Arte y discapacidad”.

Participaron en el máster como profesores y conferenciantes: Óscar Cornago, Rolf Abderhalden, José A. Sánchez, Pedro Sarmiento, Jesús Domínguez, Guillermo Navarro, Muriel Romero, Ángel Abuín, Rudi Laermans, Victoria Pérez Royo, Amalia Fernández, Amparo Écija, Cuqui Jerez, Carlos Marquerie, André Lepecki, Jaime Conde-Salazar, Gurur Ertem, Maral Kekejian, Marina Garcés, Isis Saz, María Ribot, Eva López-Crevillén, Mercé Saumell, Juan Lorient, Hans-Thies Lehman, Julio Seoane, Mercedes Bengoechea, Landry-Wilfrid Miampika, Patricia Ruz, Gabriel Villota, Mercedes Pacheco, Pedro G. Romero, Tehching Hsieh, Adrian Heathfield, Rachel Bagshaw, Óskar Gómez Mata, Christophe Kihm, Isabel de Naverán, Goran Sergej Pristas, Eugène van Erben, Pablo Palacio, Fernando Quesada, Marta Oliveres, Ingrid Wildi, Pablo Berástegui, Lurdes Fernández, Marlon Barrios, Pilar Lacasa.

Además de los cursos programados, los asistentes al máster participaron o participarán en actividades paralelas, como el festival SISMO, con el que coincidió la apertura del máster, el Foro de Performance de ARCO, las charlas sobre investigación escénica organizadas por ARTEA en Off Limits y MOV5. La galería Off Limits sirvió de espacio para la presentación de proyectos en proceso y la Casa del Doncel en Sigüenza fue el escenario para la realización de un Seminario Intensivo en el mes de febrero que permitió compartir el estado de cada una de las investigaciones. A partir de aquí los estudiantes contaron con la asesoría de los artistas e investigadores que intervinieron como tutores de los proyectos: Cuqui Jerez, Amalia Fernández, Carlos Marquerie, Juan Domínguez, Óscar Cornago y Maral Kekejian.

El máster concluirá con la presentación de los proyectos individuales, durante la primera semana de julio. Algunos de ellos podrán ser presentados públicamente en diferentes actividades organizadas por La Casa Encendida, el Museo Reina Sofía y Matadero en otoño de 2010, y que coincidirán con el inicio del nuevo curso. Esto permitirá también la comunicación de experiencias entre los egresados de la primera promoción y los participantes en la segunda edición del máster.

La edición 2010-11 presenta un planteamiento y estructura muy similar a la anterior, aunque se han corregido algunos problemas observados durante la realización de este primer curso y se han introducido contenidos y metodologías que la experiencia de esta primera edición y la realización del estudio que aquí se publica han aportado. Se trata de garantizar una mayor coherencia entre los laboratorios, los talleres y el trabajo de tutorización individual, evitando la dispersión y la acumulación de proyectos. Los laboratorios deben funcionar realmente como espacios conceptuales en los que cada estudiante encuentre un contexto adecuado para el desarrollo de su propio trabajo o bien

para la colaboración con otros estudiantes. Por ello, los tutores de proyectos formarán parte del equipo del laboratorio y los talleres estarán programados por los directores de los laboratorios de acuerdo a una secuencia adecuada para el buen desarrollo de las investigaciones.

Los itinerarios se reducirán a dos: “Creación escénica y medios audiovisuales” y “Creación escénica y prácticas de relación”. El primer itinerario se articula en torno al laboratorio dirigido por Juan Domínguez en La Casa Encendida. El segundo itinerario, en torno al dirigido por Óskar Gómez Mata en Matadero Madrid. Los seminarios de teoría, crítica e historia tendrán lugar en el Museo Reina Sofía, así como algunos talleres impartidos por artistas internacionales.

En la tabla adjunta figura toda la información relativa a la próxima edición de este máster.

Módulo	Materia	Curso	ECTS	Profesores	Descripción	Lugar	Semestre
I. Metodologías de investigación - creación	1.1. Metodologías de investigación	1.1.1. Seminario de investigación 1	6	Oscar Cornago Victoria Pérez Royo Isabel de Naverán Christine Greiner Marina Garcés	Autoevaluación de los participantes en el máster, valoración de las trayectorias personales. Exposición de las metodologías de aprendizaje e investigación aplicadas durante el programa. Definición y discusión del concepto "proceso de creación-investigación"	MNRS	1
		1.1.2. Seminario de investigación 2	3	Victoria Pérez-Royo Isabel de Naverán Zeynep Günsür Wilfrid Miampika Julio Seoane	Metodologías de la investigación académica aplicada a las artes. Metodologías de los procesos de creación concebidos como procesos de investigación. Tratamiento de cuestiones teóricas o aspectos metodológicos relacionados específicamente con las inquietudes planteadas por los participantes durante el Seminario 1, así como con las necesidades de los proyectos de fin de master. Incluirá la organización de jornadas de estudio, conferencias, encuentros con artistas o con participantes en otros máster asociados.	MNRS / Sigüenza	2
	1.2. Laboratorios de creación	1.2.1. Laboratorio de creación 1	4,5	A: Juan Domínguez Amalia Fernández B: Óskar Gómez Maral Kekejian Invitados	Planteamiento de un marco conceptual para el desarrollo de un trabajo de creación individual o colectivo. Dirigido por artistas de prestigio internacional, consistirá en diversas sesiones de trabajo intensivo durante el primer cuatrimestre que permitirá el seguimiento de la conformación de los proyectos. Habrá dos grupos de trabajo paralelos: el primero con un perfil de creación escénica y medios audiovisuales; el segundo con un perfil de creación escénica y prácticas de relación.	LCE Matadero	1
		1.2.2. Laboratorio de creación 2	4,5	A: Juan Domínguez Amalia Fernández B: Óskar Gómez Marta Oliveres Invitados	Este laboratorio dará continuidad al trabajo planteado durante el primer cuatrimestre y servirá de espacio de investigación para el desarrollo de los proyectos en su fase de realización. Incluirá la realización de talleres sobre gestión y prácticas específicas para apoyar los proyectos	LCE Matadero	2

Módulo	Materia	Curso	ECTS	Profesores	Descripción	Lugar	Semestre
II: Herramientas para la investigación - creación	2.1: Teoría e historia de la creación escénica contemporánea	2.1.1: Historiografía y crítica de la creación escénica contemporánea: análisis y modelos	4,5	José A. Sánchez Oscar Cornago Amparo Eóija	Propuestas historiográficas para el estudio de la creación escénica del siglo XX. Estudio de la historia de la creación escénica desde los años sesenta. Teatralidad y performatividad. Transdisciplina. Historias regionales y tiempos de la historia. Cuerpo y visualidad. Escena y tecnología. Perspectivas de las principales tendencias de la creación contemporánea europea y en otros contextos. Metodologías de análisis del hecho escénico. Prácticas de crítica escénica	MNRS	1
		2.1.2: Teoría y crítica de las prácticas performativas	4,5	Ciclo de conferencias de invitados internacionales en el Museo Reina Sofía	Estado de la cuestión sobre las teorías de las artes escénicas, exposición de los principales enfoques metodológicos, descripción de los centros y grupos de investigación actuales, análisis de conceptos. Modelos de aplicación de la teoría a la comprensión de la escena contemporánea	MNRS	1
	2.2: Prácticas de creación y transmisión	2.3.1. Taller de creación audiovisual y digital	4,5	José María Lozano Jesús Domínguez Ingrid Wildi Marlon Barrios	Introducción al lenguaje audiovisual: guión, registro, edición. Prácticas de filmación aplicadas a la escena: registro documental, circuitos cerrados, edición para la escena. Introducción a los recursos de Internet 2.0. Herramientas para el desarrollo del trabajo creativo en web y para la utilización de la web como prolongación de la creación propia. Propuestas de programas interactivos para el trabajo en escena.	MNRS / UAH / Medialab	1
		2.3.2. Taller de prácticas performativas y experimentación corporal	4,5	Martin Spanberg Los Torreznos Eva López Crevillén Idoia Zabaleta	Talleres prácticos para el aprendizaje de y entrenamiento en técnicas de trabajo corporal utilizadas en la práctica escénica contemporánea. Discusión sobre las metodologías y las implicaciones estéticas de cada una de las técnicas.	UAH LCE	1
		2.3.3. Espacio escénico y espacio sonoro	3	Fernando Quesada Pablo Palacio Carlos Marquerie	Introducción a las concepciones del espacio escénico en la creación contemporánea. El espacio físico: flujos, movilidad, energía. Cuerpo y arquitectura. El espacio sonoro. El espacio visual. El espacio plástico.	MNRS UAH	2

Módulo	Materia	Curso	ECTS	Profesores	Descripción	Lugar	Semestre
		2.3.4. Pedagogía de las artes	3	Pilar Lacasa Pedro Sarmiento Eugen van Erven	Ejemplos de nuevas propuestas educativas para la creación artística en el entorno internacional. Modelos pedagógicos adaptados a los cambios sociales: pedagogía participativa, responsabilidad social, mediación cultural, metodología de proyectos, etc. Planificación de proyectos educativos innovadores y participación en proyectos de referencia.	MNRS	2
		2.3.5. Taller de prácticas de relación	4.5	Mercedes Pacheco Profesores invitados	Taller dedicado a la exposición de metodologías de trabajo artístico con colectivos específicos Exposición de experiencias concretas por parte de artistas. Realización de proyectos de trabajo en relación con algún colectivo de discapacitados.	Matadero MNRS	2
Modulo III	3.1. Prácticas	3.1.1. Prácticas externas	3		Realización de colaboraciones en instituciones o asociaciones activas en el ámbito de la creación escénica contemporánea	Madrid	2
Proyectos de creación	3.2. Proyecto de creación	3.1.2. Proyecto de creación	18	Tutores: Victoria Pérez-Royo Cuqui Jerez Juan Domínguez Amalia Fernández Óskar Gómez	Desarrollo de un trabajo de investigación en una de las dos líneas propuestas: creación escénica y medios audiovisuales o prácticas de relación. Se tratará de un trabajo original de carácter práctico-teórico.	LCE Matadero MNRS	2
Total			67.5				

Tabla 2. Distribución de las asignaturas en trayectorias y especialidades

Asignatura	ECTS	Tipo	Semestre	Itinerarios / Especialidades	
				A.1. Creación escénica y medios audiovisuales	A. 2. Creación escénica y prácticas de relación
1.1.1. Seminario de investigación 1	4,5	Obligatoria Presencial y a distancia	1	6	6
1.1.2. Seminario de investigación 2	3	Optativa Presencial y a distancia	2	3	3
1.2.1. Laboratorio de creación 1	4,5	Optativa Presencial	1	4,5	4,5
1.2.2. Laboratorio de creación 2	4,5	Optativa Presencial	2	4,5	4,5
2.1.1. Historiografía y crítica de la creación escénica contemporánea	4,5	Obligatoria Presencial y a distancia	1	4,5	4,5
2.1.2. Teoría y crítica de las prácticas performativas	4,5	Optativa Presencial y a distancia	1	4,5	4,5
2.3.1. Taller de creación audiovisual y digital	4,5	Optativa Presencial	1	4,5	4,5
2.3.3. Taller de prácticas performativas y experimentación corporal	4,5	Optativa Presencial	1	4,5	
2.3.4. Taller de espacio escénico y espacio sonoro	3	Optativa Presencial	2	3	
2.3.5. Pedagogía de las artes	3	Optativa Presencial y a distancia	2		3
2.3.6. Taller de prácticas relación	4,5	Optativa Presencial	2		4,5
3.1.1. Prácticas externas	3	Optativa Presencial	2	3	3
3.1.2. Trabajo de fin de máster	12	Obligatoria	2	18	18
TOTAL	67,5			60	60

Webs de referencia:

Universidad de Alcalá: www.uah.es

Museo Nacional Reina Sofía: www.museoreinasofia.es

Ciclo Arte-Tiempo: www.museoreinasofia.es/programas-publicos/pensamiento-y-debate/2009/arte-tiempo_es.html

La casa encendida: www.lacasaencendida.es/

Matadero Madrid: www.mataderomadrid.com/

Artea: www.artea.org

Medialab: <http://medialab-prado.es/>

Festival Sismo: www.mataderomadrid.com/ficha/69/sismo.-festival-de-creacion-in-situ.html

Galería Off Limits: www.offlimits.es/

ARCO: Foro de Performance: http://www.ifema.es/ferias/arco/pdfs/folleto_performing.pdf

Movs. www.mov-s.org/2010/

MA IN PERFORMANCE PRACTICE AND VISUAL CULTURE

University of Alcalá (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, La Casa Encendida, Matadero Madrid)

This master was first offered in the 2009-10 year as a non official degree in collaboration with Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, La Casa Encendida and Matadero Madrid. Classes and activities took place in Madrid, Alcalá de Henares and Sigüenza in spaces of the institutions mentioned before as well as in Medialab-Prado, Off-Limits art gallery and the surrounding neighbourhood of Matadero, el Pico del Pañuelo. The collaboration of the British Council and ARTEA made it possible to offer specific activities. The fact that these are offered in different settings is a defining element of the study, which is conceived as a floating academic space: certain organizational difficulties are highly compensated by the possibility of interacting with a privileged critical and artistic environment in the context of the cultural life of the city of Madrid.

This degree is based on the affirmation that creative practices can be considered research processes. The integration in Spain of arts education in the European system of higher education implies the consideration of the arts as disciplines that generate knowledge. The goal of this degree is to open a space for research conducted by artists, theoreticians and pedagogues in the field of performance arts, providing specific areas of work and methodologies that encompass the uniqueness of performance.

Such search for specificity is fully compatible with the consideration of these performance practices as part of a broader field of visual (or audiovisual) culture. In the first place, it is about stating a concept of creation on stage which maintains an open dialogue with dominant forms of contemporary culture: that is why we emphasize communication, audiovisual and technological tools. Secondly, we assume the impossibility of disconnecting the area of artistic creation from other social and discursive practices: in that sense, we pay attention to cultural studies, community arts and project self-management.

The field of performance practice has been transformed and today it shows a strong tendency towards research. While the 80s and 90s witnessed praxis more focused on production and marketing of pieces for the stage, creative activities are understood, conceived, proposed and organized nowadays as research processes. This can be seen especially in the work of a number of artists who have explored and challenged the limits and the ways of functioning of the theatrical device. For such an exploration, they have made use of artistic fields and disciplines more or less connected with their work, which has taken performance practices to a radical interdisciplinary situation. Expressions such as “body arts” or “action arts” are a proof of this tendency; by using them we show how diverse the field has become and how it is admitted to use hybrid practices from different sources.

These transformations have generated new ways of working and acting in the areas of program design, cultural policies, production and aesthetic reflexion. On the other hand, education cannot stay unaware and should adapt its training programs in performance practice to the changes described. Our degree in performance practice and visual culture is the answer to these demands. It follows a multidisciplinary approach with an artist/researcher profile which acknowledges the changes we have described.

From an academic perspective, the program of study intends to provide a critical and research framework that goes beyond the traditional artistic approach based upon learning techniques and practical abilities, an approach still followed in schools of performing arts. It also avoids approaching artistic practice exclusively from a theoretical point of view. Our curriculum has been designed to introduce the student to contemporary developments in the context of an innovative educational framework. This is an approach that poses a permanent challenge, given that in this context neither teaching nor research can be conceived as defined activities, but rather as a process of constant revision of the student's procedures. This process intends to guarantee the flexibility needed by the student to stay alert while adapting to transformations in the fields of creation and reflection. Secondly, the goal is to give the student access to a diverse and updated conversation on performing arts as well as to give the opportunity to place himself/herself in such a context through a critical selfquestioning and the development of his/her own praxis as creator and researcher.

From a professional point of view, education programs in performing arts need to adapt to the developments that the concept of artistic creation has undergone in recent years. The artist is no longer a virtuoso in one or two specialities, but a researcher accustomed to moving between interdisciplinary fields, who knows different methodologies and who has the ability to adapt to different forms of action. The professional interest of the Master in Performance Practice and Visual Culture lies on its capacity to prepare new generations of artists and researchers for the interdisciplinary conditions which define contemporary practice. Our program sets a research which is closely

related with contemporary creation and allows the student to acquire first hand knowledge about artistic processes and contemporary tendencies, while providing the flexibility and scope needed to adapt to this changing reality.

Both the interdisciplinary approach and the integration of creative and research practices allow the program to establish a framework for the generation of new artistic/research projects in the field of performing arts. The student finds the conditions in which he/she can question methods and models, expand the boundaries of theatre and dance through dialogue and interaction with other creative areas, with forms of communication and expression of contemporary culture and with social and discursive practices.

In its first edition three itineraries were offered: (1) creation and audiovisual media, (2) community art and (3) research in performing arts. In all of them the goal has been having the student develop his/her own research work, with a creative profile and in his/her area of interest. Even in the research itinerary, students were invited to work on a creative project rather than just an academic one. In this case the proposals have been connected with management, practical experimentation on theory and history or an exercise of reflection in the form of an essay.

The program started with a Research Seminar that allowed self assessment of participants, the presentation of previous experiences, the formulation of training projects and proposals of work. Some of the artists in charge of the laboratories and workshops, as well as other teachers in the master's degree, were present. The two first itineraries were articulated around laboratories directed by artists who worked with students in three series of four intensive sessions along the year. The goal was to create a conceptual framework for the development of collective research works that at the same time could be useful for the personal projects. For the research itinerary the core activity was the second seminar, with the participation of teachers and critics who are active in a number of disciplines. This second seminar was also open to students from the two first itineraries who had an interest in offering their own processes as a space for reflection and analysis.

During the first year, one of the laboratories was directed by La Ribot at MNCARS (Reina Sofia Museum) and the other by Rolf Abderhalden in Matadero. Students could take different courses and workshops around these laboratories: Workshop in audiovisual and digital tools, History and critique of contemporary staging, Workshop in body experimentation, Workshop in performance practices, Theory and critique of performance practices, Debates and theoretical models on gender, identity and visual culture, Trends in contemporary aesthetics, Stage space and sound space, Project management, Pedagogy in the arts, Art and disability.

Teachers and lecturers in the masters degree were: Óscar Cornago, Rolf Abderhalden, José A. Sánchez, Pilar Lacasa, Jesús Domínguez, Guillermo Navarro, Muriel Romero, Ángel Abuín, Rudi Laermans, Victoria Pérez Royo,

Amalia Fernández, Amparo Écija, Cuqui Jerez, Carlos Marquerie, André Lepecki, Jaime Conde-Salazar, Gurur Ertem, Maral Kekejian, Marina Garcés, Isis Saz, María Ribot, Eva López-Crevillén, Mercé Saumell, Juan Lorient, Hans-Thies Lehman, Julio Seoane, Mercedes Bengoechea, Landry-Wilfrid Miampika, Patricia Ruz, Gabriel Villota, Mercedes Pacheco, Pedro G. Romero, Tehching Hsieh, Adrian Heathfield, Rachel Bagshaw, Óskar Gómez Mata, Christophe Kihm, Isabel de Naverán, Goran Sergej Pristas, Eugène van Erben, Pablo Palacio, Fernando Quesada, Marta Oliveres, Ingrid Wildi, Pablo Berástegui, Lurdes Fernández, Marlon Barrios, Pedro Sarmiento.

Participants also could benefit from parallel activities outside the program like SISMO Festival, that took place at the same time of the opening of the academic year, the Performance Forum in ARCO, talks about artistic research organized by ARTEA in Off Limits and MOVS. Gallery Off Limits offered a space for the presentation of projects and Casa del Doncel in Sigüenza was a meeting point for an intensive seminar in February where students and teachers could share the process of every research process. After this seminar, the students received mentorship from those artists present in the seminar: Cuqui Jerez, Amalia Fernández, Carlos Marquerie, Juan Domínguez, Óscar Cornago and Maral Kekejian.

The last stage of the master will be the presentation of individual projects in the first week of July. Some of them will be shown in public through different activities organized by La Casa Encendida, Reina Sofia Museum and Matadero in the fall of 2010. These presentations will be a part of the opening of the second edition and this will allow an exchange of experiences between students from the first and second editions.

The structure for 2010-11 is very similar. Some problems that were found during the first edition will be addressed. Also, there will be new contents and methodologies introduced by both the experience and the content of the present study. Our aim is to create a greater cohesiveness between laboratories, workshops and individual mentorship, avoiding an accumulation of projects. Labs will as conceptual spaces where every student can find the proper context for the development of his/her work, or to collaborate with other students. In order to achieve that, mentors will be integrated in the lab team and the workshops will be designed by the directors of the labs following a sequence that supports the development of the research process.

Itineraries will be two: Stage creation and audiovisual media, and Stage creation and relational practices. The first itinerary is built around the lab conducted by Juan Domínguez at La Casa Encendida. The second one will be articulated around the lab directed by Oskar Gomez Mata in Matadero Madrid. Seminars in theory, critique and history will take place in Reina Sofia Museum, as well as some workshops offered by international artists.

Table 1 and 2 show the design of the program for next year.

Tabla 1. Course descriptions

Subject	ECTS	Teachers	Description	Venue	Semester
Research Seminar 1	6	Oscar Cornago Victoria Pérez Royo Isabel de Naverán Christine Greiner Marina Garcés	Self-evaluation of the participants in the Masters, valuation of personal trajectories, Exposure of learning methodologies and applied research throughout the program. Definition and discussion of the concept "artistic creation as research"	MNCARS	1
Research Seminar 2	3	Victoria Pérez- Royo Isabel de Naverán Zeynep Günsür Wilfrid Miamipika Julio Seoane	Academic research methodologies applied to the arts. Artistic methodologies conceived as research processes. Treatment of theoretical and methodological issues related specifically to the concerns raised by participants during Workshop 1. as well as the needs of the individual projects. It includes the organization of workshops, conferences, meetings with artists or with participants in other partners masters programs.	MNCARS / Sigüenza	2
Lab, 1	4,5	A: Juan Dominguez Amalia Fernández B: Óskar Gómez Maral Kekejan Guests	Approach to a conceptual framework for the development of an artistic individual or collective work. Led by a one-artist of international renown, will consist of three intensive working sessions, one each quarter, allowing the monitoring of projects in every phase. There will be two parallel working groups. One with an emphasis in stage creation and audiovisual methods, other with an emphasis in stage creation and relational practices.	LCE Matadero	1
Lab, 2	4,5	A: Juan Dominguez Amalia Fernández B: Óskar Gómez Marta Oliveres Guests	This lab will give continuity to the work started during the first semester and will create a research space for the development of projects in their stage of realization. It will include workshops on management and specific practices to support projects.	LCE Matadero	2

Subject	ECTS	Teachers	Description	Venue	Semester
Historiography and criticism of the contemporary performing arts: analysis and models	4,5	José A. Sánchez Óscar Cornago Amparo Écija	Historiographic proposals for the study of the contemporary performing arts. Study of the history of the performing arts practice since the sixties. Theatricality and performativity. Interdisciplines. Regional histories and times of history. Body and visuality. Scene and technology. Trends of contemporary European and non European performance practice. Methodologies for analyzing the event stage. Criticism practice	MNCARS	1
Critical approach to the contemporary performance practices	4,5	Lecture series of international guests at MNCARS	State of the theories about the performing arts. exposure of the main methodological approaches, description of facilities and current research groups, analysis of concepts. Models of application of theory to understand contemporary scene	MNCARS	1
Audiovisual and digital practice	4,5	José María Lozano Jesús Domínguez Ingrid Wildi Marlon Barrios	Introduction to audiovisual language: script, recording, editing. Shooting practices applied to the performance: documentary recording, closed circuits, editing for the performance. Introduction to Internet resources 2.0. Tools for development of creative work in Web and for using the web as an extension of the performance practice Interactive program proposals for work on stage.	MNCARS / UAH / Medialab	1
Workshop in performance and body experimentation	4,5	Martin Spanberg Los Torreznos Eva López Crevillén Idola Zabaleta	Practical workshops to experience body techniques used in contemporary practice, discussion about methodologies and aesthetic connotations of each of them.	UAH LCE	1
Performance space: sound and architecture	3	Fernando Quesada Pablo Palacio	Introduction to the concepts of space in the contemporary stage. The physical space: flows, mobility, energy. Body and architecture. Building the space through sound, movement and presence.	MNCARS UAH	2
Arts education	3	Pilar Lacasa Pedro Sarmiento Eugen van Erven	Examples of new educational proposals for artistic practice in the international environment. Pedagogical models adapted to social change: participatory pedagogy, social responsibility, cultural mediation, projects methodology, and so on. Project planning and participation in innovative educational projects concerned.	MNCARS	2

Subject	ECTS	Teachers	Description	Venue	Semester
Workshop in relation practices	4,5	Mercedes Pacheco Guest teachers	Exposition of methodologies with specific groups and with specific experiences by artists. Realization of projects with arts and disability.	Matadero MNCARS	2
Practicum	3		Collaborations with institutions connected with contemporary creation for the stage	Madrid	2
Personal project	18	Mentors: Victoria Pérez-Royo Cuqui Jerez Juan Dominguez Amalia Fernández Óskar Gómez	Development of a research project in one of the proposed lines: artistic practice, community arts or critical research. It will be an original work, combining practice and theory.	LCE Matadero MNCARS	2
	67,5				

Tabla 2. Subject distribution by itinerary

Subject	ECTS	Semester	Itineraries	
			A.1. Stage creation and audiovisual media	A. 2. Stage creation and relational practices
Research Seminar 1	4,5	1	6	6
Research Seminar 2	3	2	3	3
Lab 1	4,5	1	4,5	4,5
Lab 2	4,5	2	4,5	4,5
Historiography and critique of the contemporary performing arts: analysis and models	4,5	1	4,5	4,5
Critical approach to the contemporary performance practices	4,5	1	4,5	4,5
Audiovisual and digital practice	4,5	1	4,5	4,5
Workshop in performance and body experimentation	4,5	1	4,5	
Performance space: sound and architecture	3	2	3	
Arts education	3	2		3
Workshop in relational practices	4,5	2		4,5
Practicum	3	2	3	3
Personal project	12	2	18	18
TOTAL	67,5		60	60