

(Recibido: 17-06-06 / Aceptado: 03-11-06)

- María Isabel Moreno Montoro
Jaén

Educar espectadores: propuestas expositivas y dinamización

To educate spectators: expositive proposals and dynamization

Reflexionar acerca de la adaptación del espectador a las últimas tendencias de las artes visuales y del mundo de la imagen en general es el objetivo de este trabajo que nos lleva a considerar la necesidad de ayudar a la población a situarse como espectadores críticos. Esta propuesta se apoya en el desarrollo de acciones, algunas ya experimentadas, dirigidas al público para conseguir un aprendizaje activo. La motivación a partir de la implicación personal de los participantes debe ser el centro de interés en las actividades de las correspondientes acciones.

This paper is a reflection on the adaptation of the spectator to the latest tendencies in plastic art and image in general. This reflection leads up to consider the need for helping the audience to become critical spectators. This proposal is based on the development of activities, some of which have already been put in to practice, which are aimed at the audience with the goal of producing an active learning process. Apart from the participants' personal involvement, motivation should be the focus of the activities.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación artística, proyecto de trabajo, interpretación, expresividad, compromiso, sociedad, producción artística.

Artistic education, project, interpretation, expressiveness, commitment, society, artistic production.

Estamos acostumbrados a que cuando hablamos de espectadores nos estamos refiriendo a medios de comunicación o a espectáculos (tea-

tro, música). Hay un campo de manifestaciones artísticas menos visitadas y aun cuando visitadas menos comprendidas. Me estoy refiriendo a la faceta más plástica de las artes visuales, que al fin y al cabo debiéramos considerar como otro medio de comunicación, sin descuidar toda la poética que pudiera rodearle. Estas manifestaciones pueden ir desde exposiciones a encuentros o propuestas artísticas. La visita a museos es más habitual, aunque no se hace con la oportuna actitud con la que hay que acometer estos encuentros museísticos, pues no hemos sido preparados para tales acontecimientos. El gran reto para la democratización

- ◆ María Isabel Moreno Montoso es profesora de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén (mimoreno@ujaen.es).

de las expresiones artísticas en general, y de vanguardia más concretamente, sería conseguir la comprensión estética por parte del gran público. El reparto de responsabilidades en esta ardua tarea es un tema hartamente tratado –recuerdo como referencia lejana «el mito de la caverna» de Platón, y más próxima a nuestros días las apuestas radicales de Henry A. Giroux (2003)–. Así como tampoco es nada nueva la vuelta de tuerca que implica la participación activa del espectador. Discusión defendida ya hace algunos años y que ahora tiene sus secuelas en los proyectos y gabinetes didácticos de importantes centros de arte: desde el Pompidou hasta el Centro Gallego de Arte Contemporáneo o el José Guerrero de Granada por poner ejemplos dispares. Por tanto nuestro ánimo va en el sentido de demostrar cómo con pocos medios, en un contexto provinciano, absolutamente desprovisto de centros de arte contemporáneo, se pueden lograr ciertas metas; justificación ésta que no impide hacer hincapié en el valor añadido de este texto: la perseverancia. Ya hace algo más de cincuenta años, en 1955, la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Internacional para la Educación, consideró la conveniencia de introducir la enseñanza del arte en el sistema educativo. Después de este medio siglo, como nos recuerda Montoro (2006), tenemos que continuar convenciendo de la importancia de la formación artística para comprender mejor otras realidades de nuestro entorno. Luego, todo lo que insistamos en este campo de conocimiento parece que es poco pero necesario.

1. La relación entre obra de arte y gran público

Independientemente de los propósitos del artista, vamos a entender que la obra de arte siempre cumple una función educativa; función que, en la mayoría de los casos, es múltiple porque, en primer lugar, incide en la población coetánea hacia la que se dirige, en segundo lugar, porque con los años va adquiriendo carácter testimonial, sin que por ello desaparezca la carga informativa que la hizo originarse. Nuestros actos son ejemplo, bueno o malo, para los seres que nos rodean; la creación artística podemos considerarla un concentrado, como producción intelectual que es, de estos ejemplos que ponemos en órbita.

A partir del nacimiento de lo que seguimos llamando arte contemporáneo, pues en muchos de los casos ya dejó de ser contemporáneo, la función informativa del hecho artístico va doblando su carga formativa. En el momento en el que la obra de arte empieza a ser tal a pesar de su componente matérico, hasta el punto de prescindir de él (la desmaterializa-

ción del arte), el objetivo formativo de cara al público está garantizado; a veces con la exclusiva intención de provocar reacciones adversas como síntoma de que se han tocado los cimientos de un estado social demasiado petrificado.

El viraje del arte minimalista hacia lo procesual va incrementando la importancia del espectador en detrimento de la relevancia del hecho artístico en sí. La desaparición de la obra de arte como objeto que vale por sí mismo a lo largo del tiempo, con independencia de la identidad del espectador, adquiere relevancia al tiempo que hace que el objeto pierda su sentido; el carácter efímero de los nuevos objetos o actos artísticos pone de relieve la cuestión transmisiva hacia el espectador y su actuación sobre él. Las primeras experiencias del arte del «environment» (obras pensadas y realizadas para un espacio concreto: exteriores, museos o salas de arte) fueron llevadas a cabo por artistas minimalistas con carácter irrepetible, como recoge Anna Maria Guasch, (2000). A partir de los años ochenta, la consolidación de la posmodernidad incide aún más en el uso formativo de las expresiones artísticas; el carácter integrador de las tendencias que engloba y su universalización, en el sentido no tanto expansivo como inclusivo, hace necesario un lenguaje en el que el código obedezca a criterios más generales.

Se hace ideal que, por ejemplo, los europeos y los asiáticos compartan su cultura –desgraciadamente es así, ideal– y las manifestaciones visuales (artes plásticas, vídeo, cine) cobren especial relevancia como vehículo de fácil acceso a diferentes culturas. Aunque en el plano simbólico se pierda la conexión, los valores expresivos mantienen su potencial, y los referentes pueden pertenecer a imaginarios desconocidos pero precisamente por eso se hacen interesantes. Las obras de la posmodernidad son comprometidas de una manera o de otra. Y todavía más que en los años precedentes, las manifestaciones efímeras o acciones puntuales cobran importancia por cuanto se vuelcan de forma especial en el aspecto conceptual de la expresión. El objeto sigue siendo un vehículo, su existencia como pieza tangible y casi eterna no es relevante. Pero sobre todo es una cuestión de concepto, en la que la permanencia de la producción artística se constituye en una conciencia cultural colectiva formada a partir de los mensajes y contenidos conceptuales con los que se estructuran los nuevos hechos artísticos.

En este marco de imperdurabilidad de la obra de arte surgen interrogantes que tienen que ver no sólo con cómo soluciona el artista la trascendencia en el tiempo de su producción, sino también con cómo podemos aprovechar este potencial expresamente for-

mativo en el ámbito social que adquieren las obras. Son frecuentes los casos en los que el reportaje fotográfico o multimedia resuelve el problema de la transmisión de la acción, su trascendencia o transmisión a otros ámbitos fuera de los del artista, en los que se puede utilizar la obra con fines educativos.

No son pocos los artistas que afirman desconocer que haya interés por parte del público al que no va dirigida su obra de una forma específica. Muchos se quejan de la falta de eco que su obra produce entre la población, sin embargo, esto parece un mal menor si cuentan con un buen postor; se apoyan en conceptos como: público selecto, obra de elite, si al vulgo no interesa. Así pues, se nos plantean nuevas interrogantes: ¿a quién le interesa reducir la obra de arte a objeto sin sentido?, ¿cómo y por qué se convierte en valor de cambio que se cotiza para enriquecer a quien la posee?, ¿conviene mantener a la población al margen de una actividad intelectual?

Todo esto trae nuevamente la cuestión del reparto de importancias: la del hecho artístico, que por sí mismo existe sin necesidad de espectadores, o la de éstos. Furió y Zolberg, cada uno a su manera, afirman que es la interpretación por parte del espectador, la que le da sentido a la obra de arte;

pero si esta interpretación, como nos venía a decir Power, está absolutamente filtrada por la pauta establecida por los artífices de los poderes, no estamos ganando nada con utilizar las manifestaciones artísticas sin haber descubierto antes a nuestros discípulos esas pautas establecidas, pero sobre todo haberlos iniciado en el conocimiento y uso del lenguaje a través del que nos están manipulando por dos vías: la primera es la que nos lleva a embadurnarnos de toda la información que nos quieren meter por los canales mediáticos. Y la segunda es la que nos impide compartir las expresiones de aquéllos que por antonomasia han sido el clavo del poder establecido: los artistas.

1.1. Fetichismo

En el ámbito de las artes plásticas, frente a la música o la literatura, el objeto artístico cobra tal importancia que el detrimento del 'concepto' ha sido en muchas ocasiones irreversible. El libro es un objeto, pero su contenido, la obra, está en una órbita inmaterial que se sirve del objeto libro como vehículo del concepto. Esto que tan indiscutible nos parece en las artes litera-

rias o musicales, no se hacía evidente en la pintura o la escultura por la capacidad de atracción de interés que despierta el objeto artístico al margen de su contenido en el plano conceptual. Se crea un fetichismo en torno al objeto que es alimentado por todas las acciones que lo rodean, las colecciones, el valor del objeto y su cotización, o la posesión de obras de firma casi a la manera fervorosa de las reliquias de santos. Todos estos fenómenos son complementarios en el espectador que tiene una formación completa en el uso del lenguaje visual, pero, como sucede a la mayoría de la población, en los casos en los que la alfabetización visual se ha quedado en sus primeros estadios, por referirnos a una clasificación de la que vamos a hablar, podemos remitirnos a las cinco fases en que Parsons establece la evolución de la comprensión del arte-, el verdadero valor se queda en lo que el objeto en sí mismo es

Fundamentalmente, el público se siente ajeno a la obra expuesta porque se le ofrece como algo que está fuera de él. El lenguaje visual plástico es desconocido para la mayoría del público, luego no se mueve intercambio entre espectador y obra si no hay un nivel mínimo de acceso a la comunicación visual.

capaz de conseguir. De modo que todas aquellas obras en las que no encontramos referentes que nos demuestren las destrezas manipulativas del artista, o que sean acciones que duran un tiempo preciso tras el que desaparecen, no tienen valor artístico ninguno para una población que ha excluido las expresiones plásticas del mundo de las ideas en beneficio del virtuosismo material y técnico. Tenemos que reconocer que hemos ganado mucho con todas las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la imagen. Desde la accesibilidad a campos de conocimiento a través de imágenes como a hacer más comprensible el concepto de inmaterialidad de la obra de arte a través de su vinculación con la idea de virtualidad.

2. Preparar las visitas a exposiciones y otros eventos como un proyecto

Fundamentalmente, el público se siente ajeno a la obra expuesta porque se le ofrece como algo que está fuera de él: «Ahí la obra colgada en la pared, aquí el público» «Muy buenas, señora obra, encantada de conocerle, ¿cómo está usted?», «Adiós, hasta otro día, ha

sido un placer». El lenguaje visual plástico es desconocido para la mayoría del público, luego no se mueve intercambio entre espectador y obra si no hay un nivel mínimo de acceso a la comunicación visual. Criticamos con demasiada alegría la actitud impasible de muchas personas ante la obra de arte. ¿Acaso nos hemos preguntado con qué instrumentos cuentan esas personas para abordar las obras de arte? ¿Alguien les contó alguna vez que hay un mundo de información tras esas imágenes artísticas? ¿Quién les ayudó a despertar el interés y la motivación? ¿Les empujaron a expresarse con sentido a través de ese lenguaje?

La metodología educativa estructurada en proyectos, y más concretamente en proyectos personales, se fundamenta en el discurso artístico. Es por esto doblemente apropiada para ser utilizada en la introducción del público a la creación artística, como espectadores, y por qué no, como productores. En el proyecto personal aflora la intimidad del individuo, lo que le hace comprometerse con la actividad que está desarrollando; si tratamos la creación, utiliza la expresión artística como un camino de salida para «esos asuntos» que nos dan vueltas por dentro, y si hablamos de percepción, se proyecta en la acción u objeto observados «el asunto». Se despierta así su motivación y el interés crece, no sólo en la acción puntual que están viviendo sino también en las próximas.

Esta metodología es inherente al acto de creación artística en sí. De hecho es interesante observar cómo la actual renovación del sistema de enseñanza-aprendizaje, que supuestamente estamos importando para adaptarnos a las corrientes europeas, se fundamenta en importante medida en los procesos de creación artística, tanto las metodologías del sentido, Martín Pérez y Rodríguez Hernández (1999), que implican la participación activa, como los sistemas evaluativos, de los que podemos citar como ejemplo el portafolios. La acción de observar una obra de arte ya se supone interactiva, el artista espera que esto ocurra en el público y si no es así, mala suerte; la obra ya ha hablado suficientemente por sí sola. Provocar la interacción más allá de lo que debiera ser espontáneo parece forzar la situación, pero lo que las intervenciones a las que nos vamos a referir pretenden no es la comprensión de las obras concretas que se observan, sino que esta comprensión nos sirva como trámite para abrirnos a la comprensión estética de forma global. Luego forzar estas situaciones con el público no deben interpretarse como un método necesario para cada vez que el individuo se enfrente a un acto comunicativo artístico, sino como la apertura a un campo de comunicación y sus recursos de lenguaje.

3. La expresión artística como educación «per se»

La experiencia –como estudiante, como artista y como docente– en el campo de la interpretación de imágenes e iniciativas artísticas de diversa índole me sirve de fundamento para preparar proyectos en los que intentamos relacionar al gran público, aunque sea pequeño por su edad, con el conocimiento a través de su transferencia por imágenes y propuestas artísticas. Cuanto más diversas son las características de las actividades (visitas a exposiciones, encuentros con artistas, campañas publicitarias simuladas, ciclos de conferencias o cinematográficos, etc.) a las que he asistido u organizado para mis estudiantes, o público del entorno, mayor es el conjunto de conclusiones que se extraen para corregir el siguiente evento que se prepare, porque aunque sean experiencias bien diferenciadas –una exposición y un ciclo de conferencias– tanto las dificultades como los aciertos de cada una sirven para mejorar la siguiente.

3.1. Interpretar

El primer obstáculo, en el sentido de ser el que concentra cualquier otra carencia, es el que no seamos ser observadores, intérpretes, espectadores; fundamentalmente nos vamos a referir a los lenguajes visuales o aquellos lenguajes integrados en los que los canales visuales son básicos en el potencial comunicador.

Como antecedentes contamos con la propia experiencia, tanto en la contemplación y atención a manifestaciones en las que la imagen requiere observación consciente, como en la recepción de mensajes en los que actuamos como agentes pasivos, y cuanto más pasivos e inconscientes somos, más felices hacemos a algunos de los emisores. Además contamos con todos los descubrimientos hechos sobre los tópicos en la apreciación de la obra de arte a los que ya hemos aludido en la primera parte del artículo.

Hasta que no comprendemos cuánto nos perdemos de la información visual que nos rodea y cuánto nos afecta sin nuestra anuencia cierta otra información a través de la que se nos manipula, no comenzamos a preocuparnos de la importancia que tiene desde la más incipiente infancia que se nos eduque en la comprensión consciente de los mensajes visuales que continuamente nos llegan y, conforme aumentan las posibilidades tecnológicas de la imagen, cada vez con más profusión.

Es indiferente que sean de índole artística o no; lo que si es cierto es que la comprensión de los unos, artísticos, nos ayuda a comprender los otros, cualesquiera que sean, y viceversa.

3.2. La educación artística: comprensión de un sistema de comunicación y su lenguaje

Si en lugar de aplicar ciertos tratamientos tecnológicos artesanales a cumplir con el currículo de educación artística, se planteara desde la educación infantil el descubrimiento de las claves –código y elementos– necesarias para la comprensión del lenguaje visual, es probable que en la adolescencia ya tuviéramos un manejo más o menos aceptable de los recursos plásticos-visuales-estéticos, como para defendernos en la lectura de las expresiones artísticas de nuestro entorno cultural –tan importantes para comprender nuestro patrimonio histórico como para compartir con los artistas contemporáneos el discurso del pensamiento del hombre actual– además de conocer los recursos y retórica de los medios de comunicación. Recursos y retórica que, en tono publicitario o de producción dramatizada, se nos ofrecen como añagazas y máscaras de mensajes encadenados cuya finalidad es hacernos piezas de consumo y elementos previsibles del tablero de juego universal.

A modo de ejemplo, vamos a intentar recordar brevemente el uso del color en la publicidad. Es extrema la importancia que este elemento del lenguaje visual tiene en todo tipo de producciones visuales publicitarias; incluso cuando no hay colorido, el uso de la gama de grises se hace por el mismo criterio de referencias.

La concurrencia cromática en los anuncios está cuidadosamente seleccionada, no sólo por el hecho del valor altamente perturbador de este elemento, sino porque como Parsons nos demostró en la estructuración del desarrollo de la capacidad de interpretación de la expresión artística por fases, en el primer estadio, es decir, cuando nuestra preparación es absolutamente ninguna, nuestra lectura obedece siempre a nuestras preferencias cromáticas: «esto me gusta porque es de mi color favorito». Parsons, que sigue lo establecido por Piaget, mantiene que el desarrollo de la capacidad del lenguaje visual está en consonancia con el desarrollo cognitivo del individuo; demuestra después de encuestar ante la contemplación de una obra de arte a diferentes personas –desde niños hasta adultos cualificados especialmente en temas artísticos– cómo entendemos el arte visual, y por ende cualquiera de sus derivados, y que además del desarrollo cognitivo apropiado, necesitamos preparación específica en las claves de este lenguaje. La falta del necesario desarrollo cognitivo hará estéril los intentos de preparación, pero sin ésta la lectura de cualquier manifestación visual se nos queda en el estadio uno o en el dos, en el que el simbolismo, la lectura de la historia que creemos que la

obra nos cuenta es fundamental. Necesitamos que la propia imagen, o alguien, nos cuente qué quería decir el autor. Quedándose en el tintero las consideraciones sobre interpretaciones particulares a partir de la obra, así como la comprensión de su proceso de creación y la capacidad de discutirlo con otras personas.

3.3. Cómo nos expresamos

La comprensión íntegra de un lenguaje pasa por la interpretación y la generación; generar un mensaje a partir de imágenes aprendiendo a utilizar el lenguaje de la imagen. Esto implica necesariamente aceptar que las producciones obtenidas no son de categoría artística. No vamos a pretender de nuestros discípulos que consigan en sus creaciones lo que Sorolla hacía con la luz. Es como si en la redacción de todo escolar pretendiéramos hallar la magdalena de Proust. No son importantes los resultados, es importante la pelea con los medios para intentar conseguir una obra a la que podamos llamar creación visual.

En algunas personas hay un falso desarrollo completo en la interpretación de imágenes porque son capaces de hacer una descripción técnica exhaustiva de la imagen y además son capaces de discutir lo que ven con carácter de experto. Sin embargo no aceptan algunas tendencias y manifestaciones artísticas, y no «comprenden» cómo podemos calificar como expresión artística ciertas intervenciones. Hay una diferencia entre «no comprender cómo se pretende que algunas acciones sean intervenciones artísticas» y «no considerarlas oportunas». Hay una fase del desarrollo de la capacidad del dominio del lenguaje visual-plástico en la que se hace necesaria la interacción entre el individuo que creó y el que observa; la obra es la que hace de intermediaria en esta interacción. Bajo una comprensión desarrollada del lenguaje visual, el individuo que está interpretando es consciente de que lo que está recibiendo a partir de la interpretación de la obra es el resultado de lo que realizó el autor filtrado por su propia experiencia; ésta es la que podríamos relacionar con la tercera fase, de la expresividad, que nos describe Parsons. Esta conciencia es la que nos da la clave para la asimilación íntegra del uso del lenguaje visual-plástico: la comprensión múltiple de la producción, una es la obra del autor, y otras son las obras percibidas. La asunción de esta forma de comunicación pasa por la experiencia de usar el lenguaje para generar imágenes con intención comunicativa. Conocemos el tablero, sabemos cuáles son las piezas, también las normas que rigen su juego; podemos empezar a jugar pero aun no sabemos hacerlo. Harán falta unas cuantas partidas para que comprendamos el «arte» de su uso.

4. Proyectos de dinamización de propuestas artísticas

Ahora que todo llega hasta nosotros a través de la Red, parece una paradoja animar a los colegas a que salgan y busquen dónde mirar fuera de la pantalla y de las paredes de los domicilios y de los centros educativos. Pero lo cierto es que esto que planteamos en una secuencia de movimientos que perfectamente podría desarrollarse al margen de toda nueva tecnología de la imagen, tiene la virtud de ser adaptada íntegramente a los nuevos medios y a plantearse como una actividad de descubrimiento a través de la Red. No obstante, hay importantes razones que nos conducen a decidirnos por el contacto directo con la experiencia artística:

- Vamos a apostar por medios de comunicación alternativos: la acción directa que supone una exposición o una actuación artística.

- Hay experiencias artísticas que son virtuales. Hay otras que son físicas y directas, bien tengan como base la exposición de objetos, o bien se fundamenten en acciones. Lo interesante de estas diversas posibilidades es experimentarlas cada una en su medio, ¿qué aliciente tiene entonces confrontar la experiencia directa con la del interface? La respuesta: adoptar la metodología que integra las nuevas tecnologías con otros recursos.

- A pesar de que abracemos con entusiasmo las nuevas tecnologías, sean o no de la imagen, ¿ya todo lo vamos a hacer a través de la Red?

- Sí, afortunadamente, la Red nos ofrece la posibilidad de visitar infinidad de experiencias artísticas fuera de nuestro alcance, ¿no es importante que ofrezcamos el recurso en directo?

- La Red ha metido el mundo en nuestros hogares, pero al mismo tiempo lo ha puesto todo al otro lado de la pantalla. Es importante para la motivación que el espectador se comprenda en el mismo lado de la acción que los demás elementos: autor y producción artística. Es importante la presencia del observador en el lugar de los acontecimientos. Efectivamente la intervención puede ser virtual, es este caso puede ser que el observador tenga que entenderse fuera de la pantalla para ser parte de la intervención, pero no es éste el caso de las propuestas que mantienen una relación más canónica con el público.

4.1. Motivar para la acción

De modo que el problema descrito sobre la incompreensión de la comunicación estética y la falta de alfabetización en el lenguaje visual-plástico nos ha conducido a un desinterés absoluto por todo lo que tenga que ver con su campo artístico. Luego, en el camino hacia la formación de espectadores de arte, o de imá-

genes, debemos comenzar por trabajar la actitud. Motivar es prioritario en las acciones del proyecto. Este desinterés del que hablamos conlleva el que veamos el mundo artístico como algo completamente ajeno a nosotros. No entendemos lo que se hace, no sabemos qué es, ni lo practicamos, no nos sirve para nada, luego que interés podemos tener en introducirnos en su mundo. El público debe apropiarse de la intervención. La obra, la autora o el autor, la acción, deben ser coparticipes con el espectador. Para ello, es verdaderamente importante que el individuo diseñe las pautas de su intervención, que se sienta necesaria la parte que aporta.

4.2. Ejemplo: dinamización de propuestas artísticas

Si hablamos de propuestas artísticas el campo es más amplio que si nos limitamos a hablar de exposiciones. Hemos querido, además de favorecer el interés por todas las manifestaciones artísticas de cualquier momento histórico, insistir en la creación más actual, fundamentalmente por dos razones, la primera porque siempre nos cuesta más trabajo aceptar lo nuevo, y la segunda porque para entender el mundo que nos rodea debemos conocer lo que se hace ahora, contextualizarnos (Hernández, 2003). Los proyectos deben fundamentarse en unos objetivos que consigan paliar los problemas planteados, y que como vemos a continuación sintetizan el espíritu de la reflexión expuesta:

- Dejar claro que es importante entender la educación como un proceso constante que no se ciñe de forma exclusiva al momento en que permanecemos dentro de la escuela y que podemos obtener una compensación satisfactoria formándonos al tiempo que disfrutamos.

- Insistir en que la formación de la expresión plástica debemos entenderla como un sistema de comunicación visual, con todos sus elementos y aspectos, y que en el aula no se adopte como una habilidad manual en detrimento de su carácter de lenguaje.

- Trascender los parámetros de comprensión del lenguaje artístico al campo de la comunicación a través de la imagen de forma general.

- Ampliar la perspectiva de la población en cuanto a tendencias artísticas, y aproximar a la gente las diferentes posibilidades expresivas del arte contemporáneo, mostrando las diferentes posibilidades que ofrece el lenguaje plástico a los artistas visuales para expresarse y el uso que ellos hacen de su capacidad comunicativa.

- Primar las tendencias del arte contemporáneo, que es el de nuestros días. El que se genera en la cultura que estamos viviendo y es causa y efecto de la evolución social y técnica.

- Demostrar la capacidad inherente al ser humano de manifestarse por medio de la expresión plástica.

- Poner de relieve la importancia del espectador y su formación en cuanto a receptor de este sistema comunicativo visual.

- Expresar la importancia de comenzar la formación de espectadores desde la infancia.

- Facilitar la integración de colectivos que usualmente están al margen de la práctica cultural plástica.

Estos objetivos se pueden cumplir con variadas actividades, el ejemplo con el que ilustramos este artículo es un proyecto desarrollado en diferentes ocasiones y a lo largo de varios años con diferentes niveles educativos, y con variables dependientes de la situación: tipo de exposición, número de participantes, estructura del diseño del proyecto. Los resultados han sido diversos fundamentalmente por las variables referidas, pero en términos generales ha consistido en:

- Seleccionar una exposición del entorno que reuniera las condiciones oportunas para cumplir los objetivos (arte contemporáneo, capacidad para albergar grupos, etc.), o en su defecto comisariar y montar una que reuniera las condiciones.

- Con conocimiento previo de la propuesta, acercar al autor a los posibles visitantes con encuentros previos en los que se hable de los procesos creativos.

- Con este material, incentivar actividades de investigación que propondrán y desarrollarán los espectadores.

- Adaptar todas las actividades desarrolladas a la edad del público, que ha podido ser desde tres años hasta adultos.

- Diseñar y poner en práctica acciones que enfrenten al espectador con la propuesta artística: planteamientos que favorecen las respuestas de nivel complejo; Aznárez y Callejón lo proponen con gran fundamento en su trabajo «El uso de procesos complejos en la comprensión crítica del arte y la cultura visual», expuesto en el ciclo de conferencias: Los «no lugares» de la experiencia artística (Universidad de Jaén, 2006); juegos colectivos; e intervenciones de desconcierto.

- Proponer una actividad de creación, en la que preferentemente se utilice la metodología del proyecto personal para realizar una obra que sin ser una copia de lo visto sirva de refuerzo del ejercicio de percepción realizado.

- Acabar la actividad con un cuestionario de evaluación, que además de cumplir con esta función, obligue a reflexionar sobre lo realizado.

De forma muy sintética, voy a hacer referencia a dos experiencias concretas, en la primera de ellas te-

nemos dos casos, uno de los cuales responde a un proyecto de innovación docente que en el curso 2005-06, se desarrolló en la Universidad de Jaén, cuyo proceso se ha publicado en las actas de las III Jornadas Internacionales de Innovación Docente de la Universidad Europea de Madrid. En esta ocasión, a partir de cuatro exposiciones –tres individuales y una colectiva– repartidas por la provincia con cinco artistas contemporáneos del panorama nacional (Maribel Nazco, Carmen Montoro, Belin, Merche Moral y Leonardo Rodríguez), los estudiantes de magisterio trabajaron la obra que luego traspusieron a más de dos mil escolares en las mismas salas de exposiciones a través de diversos juegos de observación: desde gincanas hasta cuentacuentos vinculados narrativamente a las obras expuestas. Previamente a las exposiciones, los futuros maestros trabajaron con los artistas y su obra.

Otro caso ha sido una exposición colectiva, en la que los mismos estudiantes del proyecto anterior dinamizaron para grupos heterogéneos (adultos, escolares, personas con necesidades educativas especiales) una muestra colectiva con seis artistas (Bettina Geisselmann, Tamara Campo, José Montané, Gertrudis Rivalta, Sotte y Vidarte) del panorama internacional que dentro del discurso vanguardista incluían la videoinstalación como propuesta expositiva. La novedad respecto del anterior ha sido que los estudiantes trabajaron estrechamente con los artistas, quienes por turnos han estado presentes en la sala de exposiciones realizando sus propias propuestas con el público. De modo que el espectador es atendido por un monitor que «le va a tender una trampa» perceptiva que le obligará a analizar las obras, y además entrará en contacto con alguno de los artistas, quien a su vez ha preparado una acción que le hará interactuar con su obra de forma reforzada. Estas actividades van desde la realización de creaciones en la misma sala de exposiciones con materiales proporcionados por la organización hasta la visita de las obras agrupados por parejas en las que uno de los dos lleva los ojos vendados, y entre ambos se cuentan las sensaciones y percepciones para formar al final un debate a modo de mosaico con las descripciones realizadas.

Esta experiencia a la que nos hemos referido, en sus dos casos, cuenta con la presencia activa de los artistas y de monitores, que como bien ya decimos en este artículo, pretende fundamentalmente instaurar en el espectador la actitud abierta y crítica para la observación del hecho artístico, más allá de lo que es «acla-ralre» la muestra concreta que estén disfrutando.

Pero se pueden hacer otras propuestas en las que se es más exigente con el público, en el sentido de que

se le plantean las acciones y se le deja que ande solo. La segunda experiencia a la que nos referíamos, nos es cercana por haber participado en ella aunque ha sido desarrollada por un grupo de creadores y profesionales de La Rioja. Esta propuesta se dirige a un público que reúne características específicas: interés en el medio rural o natural. Todo consiste en una convocatoria de espantapájaros artísticos (octubre de 2006) que se instalan en el entorno de la población de Villoslada y su ermita. Pueden participar cuantos artistas lo deseen, además de niños y agricultores. Durante un par de semanas, el visitante se ve sorprendiendo con los encuentros de estas obras por los senderos y prados. Participar en la convocatoria le supone a los artistas un planteamiento interactivo con el medio, esto repercute directamente con la situación perceptiva con la que se encuentra el público, que en muchas ocasiones se agrupaba en reuniones familiares que paseaban por el campo, de modo que se conseguía un pequeño comité de discusión y encuentro familiar acerca de la obra y sus circunstancias.

5. Conclusiones

Para un público neófito, una exposición puede convertirse en una tortura si no conseguimos presentar un punto de interés, esto requiere una labor de estudio y análisis previa a la preparación del material de intervención. Las experiencias realizadas han demostrado que cuanto más intervienen los visitantes en el diseño de las actividades, mejores son los índices de interés en la obra. La responsabilidad de transmitir lo aprehendido provoca que aumente el interés. En este sentido, los mejores resultados los hemos obtenido con grupos de estudiantes de Magisterio que a su vez tenían que dinamizar las exposiciones con grupos de alumnos de educación infantil, primaria o secundaria. En este caso el gran beneficio ha sido para los futuros maestros en el sentido de comprender la importancia de la educación artística y darle un viraje completo a su actitud. En lo que respecta al espectador que da un paso hacia la comprensión estética aumentando, aunque solo sea ligeramente, su interés por la cultura visual artística, se obtuvieron buenos resultados en las dinimizaciones por monitores algo experimentados, en este caso estudiantes de magisterio que repetían la experiencia.

En las experiencias del tipo de la convocatoria del «espantapájaros, se ha demostrado que son eficaces como política de actuación con efectos por acumulación; es decir, este tipo de experiencias son eficaces cuando tienen una continuidad y periodicidad a lo largo de un extendido tiempo. En el mismo caso de Vi-

lloslada, se ha comprobado esta conclusión, el «espantapájaros» no es la primera experiencia de entrometer la experiencia artística en el entorno, y la «normal aceptación de estas extravagancias» se va regularizando en los habitantes de la zona. Estas actuaciones pueden realizarse con cualquier grupo, adultos o niños. Con asociaciones culturales es una práctica interesante porque están motivados previamente por su situación de asociados por la cultura, y suelen ser receptivos a todo tipo de intervenciones que les descubran más caminos. Los estudiantes, del nivel que sean, son también un buen público. En centros de arte, también funciona la actuación ante individuos o grupos familiares.

El problema es ¿quiénes se encargan de los programas de dinamización? En los centros de arte en los que existen es porque ya cuentan con sus propios gabinetes, algunos funcionan muy bien. En los centros de educación, lamentablemente, es una práctica irregular, pues depende del «dinamismo» de las personas responsables. Y en cuanto a otros tipos de grupos, aun es más complicado, porque depende de que las administraciones públicas, que son las responsables culturales especialmente en provincias, dispongan de mediadores y dinamizadores. En este sentido, aprovechamos la ocasión para una vez más reivindicar la figura del mediador cultural en las administraciones públicas. Esta persona debe responder a un perfil altamente cualificado, que pueda atender a las necesidades culturales del contexto concreto en el que actúe porque su formación en sociología, psicología, diversos campos culturales y de manejo de recursos económicos, entre otras, le habilite para desempeñar su labor con el mayor éxito posible.

Referencias

- FURIÓ, V. (2000): *Sociología del arte*. Madrid, Cátedra.
- GIROUX, H.A. (2003): *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GUASCH, A.M. (2000): *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid, Alianza.
- HERNÁNDEZ, F. (2003): *Educación y cultura visual*. Barcelona Octaedro-EUB.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992): *La organización del currículo por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona, Octaedro.
- MONTORO, C. (2006): «La enseñanza de las artes plásticas como vía para el conocimiento del Arte de nuestros días», en *Arte, educación y cultura dentro y fuera del aula*; 27-48.
- POWER, K. (2006): «¿Adónde vamos? Arte contemporáneo en un mundo globalizado», en *Arte, educación y cultura dentro y fuera del aula*; 115-127 (de próxima aparición).
- PARSONS, M.J. (2002): *Cómo entendemos el arte*. Barcelona, Paidós.
- ZOLBERG, V.L. (2002): *Sociología de las artes*. Madrid, Fundación Autor.