

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE BELLAS ARTES**

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



**ARTE CONTEMPORÁNEO Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA:  
LOS VALORES PORTENCIALMENTE EDUCATIVOS DE  
LA INSTALACIÓN**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

Raúl Díaz-Obregón Cruzado

Bajo la dirección del Doctor:

Manuel Hernández Belver

**Madrid, 2003**

**ISBN: 84-669-2876-6**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**Facultad de Bellas Artes**

Departamento de Didáctica de la Expresión plástica

**Raúl Díaz-Obregón Cruzado**

Arte contemporáneo y educación artística: Los valores  
potencialmente educativos de la *instalación*



Tesis doctoral con mención europea (idioma alemán)

Director

Dr. Manuel Hernández Belver

Madrid, 2003





Imagen de la primera página y principio de cada capítulo:  
**Joseph Beuys, *Richtkräfte, fuerzas de orientación*, 1974-77**  
Diseño de la encuadernación y portada:  
**Ester Díaz-Obregón Cruzado**

a los que me ayudaron  
y especialmente a Isabel



## Agradecimientos.

En primer lugar me gustaría dar las gracias al departamento de didáctica de la expresión plástica de la Complutense de Madrid (Manuel Hernández Belver, Manuel Sánchez Méndez, María Acaso, Isabel Merodio, Carmen Moreno, María Jesús Abad, Silvia Nuere, Noemí Avila y Noelia Antúnez) por el gran apoyo prestado. Especialmente me gustaría agradecer a Manuel Hernández Belver por su dirección y a Isabel Merodio de la Colina por supervisar, aconsejar y motivar en todo momento, incluso antes de la realización de la tesis. Sin su ayuda y ánimo este estudio no hubiese podido realizarse.

Gran parte de la realización de investigación ha sido posible a la colaboración prestada por Josu Larrañaga en el apartado de la instalación, Javier Navarro en el planteamiento inicial del estudio y Julio Romero, Guillermo Lledó y Javier Díez en el apartado de educación artística. Así mismo mi reconocimiento a Pilar Montero, a Javier Abad, a los alumnos de la UEM y a la Escuela de Arte la Palma, por su participación y cesión de trabajos en el capítulo de la educación artística e *instalación*.

En Alemania han sido imprescindibles las colaboraciones de Jorg Funhoff, Gisela Severin, Kathryn Prouty y Eliana Martino. Particularmente quiero dar un especial agradecimiento a Otfried Scholz por su crucial ayuda a mi llegada a Alemania, sus orientaciones sobre el planteamiento de la tesis y su gran apoyo en los trámites de la realización de la tesis europea.

También me gustaría hacer constancia del gran apoyo de la dirección, profesores y alumnos del Colegio Buen Consejo de Madrid, los ánimos de los compañeros de la librería del Reina Sofía y la ayuda del personal de la biblioteca de la facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.

Por último un sincero y cariñoso agradecimiento a mi familia (La madre, Ester, Lorena, etc.), a los de siempre (Mercedes, Pepa, Pin, Carlos, Nacho, etc.) al grupo "(4), (7) y (10)" y a los nuevos ("la WG Perleberger str 14", "the crazy Group", "Las chicas del café", Ana, Hannah, Lorena, Leyre, etc.) que me han motivado y soportado. A todos ellos, y a los que me ayudaron y no han sido citados, muchas gracias



## Capítulo I

# Consideraciones previas al estudio.

1.	Planteamiento de la investigación .....	19
1.1	Motivaciones personales y perfil del investigador .....	21
1.2	Origen de la investigación .....	21
2.	Fundamentación de la investigación .....	23
2.1	Tema de la investigación: Análisis del problema .....	24
2.2	Aislamiento artístico y el retraso educativo .....	24
2.2.1	Orientación social en el arte y la educación artística: participación y cultura visual.....	26
2.2.2	Situación artística y educativa en España .....	28
2.3	Antecedentes, autores y situación actual de la investigación.....	29
3.	Consideraciones sobre la realización de la investigación .....	31
3.1	Planteamiento de la hipótesis .....	32
3.2	Objetivos de la tesis .....	33
3.3	Estructura y contenidos .....	33
3.4	Metodología: .....	34
3.4.1	Métodos de investigación .....	34
3.4.2	Aspectos espacio-temporales del estudio.....	35
3.4.3	Proceso.....	36
3.4.4	Materiales, fuentes bibliográficas y bases de datos.....	37
3.4.5	Tutores.....	38
3.5	Acotaciones, límites, dificultades e impedimentos .....	40
3.6	Puntualizaciones: Idioma y citas .....	44
4.	Particularidad de la investigación .....	47

## Capítulo II

# La investigación en el contexto de la educación artística.

1.	Fundamentos de la educación artística .....	53
1.1	Definición de términos .....	55
1.1.1	Educación.....	55
1.1.2	Educación artística .....	58
1.2	Antecedentes históricos en la modernidad .....	64
1.2.1	La corriente autoexpresiva .....	66
1.2.2	La corriente reconstruccionista .....	69
1.2.3	Educación artística como disciplina .....	71
1.2.4	El currículo constructivista.....	72
2.	Análisis de la educación artística .....	75
2.1	Protagonistas de la educación artística.....	77
2.1.1	El estudiante .....	77
2.1.2	El profesor .....	79
2.1.3	La escuela .....	82
2.1.4	El mecenas.....	83
2.1.5	La sociedad .....	84
2.1.6	La cultura.....	86
2.2	Tendencias contemporáneas en educación artística: Tendencias postmodernas .....	87
2.2.1	Educación artística multicultural .....	89
a.	Educación artística feminista .....	91
b.	Educación artística medioambiental .....	91
2.2.2	La cultura visual .....	92
2.3	Situación actual de la educación artística en España .....	97
2.3.1	Educación artística en España.....	97
2.3.2	Enseñanza del arte contemporáneo en España.....	101

## Capítulo III

# La *instalación*.

1.	Fundamentos sociales, culturales e ideológicos del arte contemporáneo que influyen en la aparición de la <i>instalación</i> .....	105
1.1	Causas de la aparición de la <i>instalación</i> .....	107
1.1.1	Elementos modernos y posmodernos en la cultura, en la sociedad y en el pensamiento .....	108
1.1.2	Repercusiones de los aspectos modernos y postmodernos en el arte.....	111
1.1.3	Influencia de los elementos anteriores en aparición de la <i>instalación</i> .....	115
1.2	Definición de <i>instalación</i> .....	122
1.3	Antecedentes históricos.....	128
2.	Análisis de la <i>instalación</i> .....	145
2.1	Disciplinas artísticas relacionadas con la <i>instalación</i> .....	147
2.1.1	Análisis y relación de diferentes disciplinas.....	147
a.	La pintura .....	147
b.	La escultura.....	151
c.	La arquitectura .....	155
d.	La literatura y la poesía: El texto en la <i>instalación</i> .....	158
e.	El teatro.....	160
f.	La danza.....	161
g.	La música .....	165
h.	Los nuevos medios y la tecnología .....	168
2.1.2	Aspectos multidisciplinares y lectura global.....	172

2.2	Elementos de la <i>instalación</i> .....	175
2.2.1	Elementos físicos de la <i>instalación</i> : .....	175
	a. Muros y paredes.....	175
	b. Techo.....	176
	c. Entrada .....	176
	d. Suelo.....	176
	e. Texto .....	177
	f. Objetos y materiales .....	178
	g. Luz .....	178
2.2.2	Elementos inmateriales de la <i>instalación</i> .....	183
	a. Desacralización del objeto artístico y del arte .....	183
	b. La idea y el proyecto .....	186
	c. Articulación espacio-tiempo .....	189
	d. Interiorización: Arte y vida .....	196
	e. La percepción y los sentidos.....	200
2.3	Protagonistas de la <i>instalación</i> .....	207
2.3.1	El espectador y el papel del público: La participación ...	207
2.3.2	El artista .....	215
2.3.3	El museo y la institución .....	224
2.3.4	La sociedad y la cultura.....	229
2.3.5	El crítico y el comisario.....	231

## Capítulo IV

# Educación artística e *instalación*.

II.	Experiencias educativas relacionadas con la <i>instalación</i> .....	235
1.1	La Bauhaus: Fusión entre lo culto y lo popular .....	237
1.2	The Balck Mountain College: La continuación de la Bauhaus en Estados Unidos .....	245
1.3	Joseph Beuys: La escuela libre internacional.....	251
III.	Experiencias educativas recientes realizadas en el campo de la <i>instalación</i> 257	
2.1	Educación infantil y primaria: Laberinto de caracoles.....	260
2.2	Educación primaria y secundaria: La plástica en el arte atmosférico .....	266
2.3	Bachillerato: Escuela de Arte La Palma .....	271
2.4	Universidad: Nuevas artes espaciales en la facultad de Bellas Artes de la UEM .....	278

IV. Relación entre educación artística e <i>instalación</i> : Los valores educativos de la <i>instalación</i> .....	283
3.1 Posibles valores educativos de la <i>instalación</i> .....	285
3.1.1 Estimulación sensorial y percepción .....	285
3.1.2 Arte e intelecto: La lectura global y aplicaciones de los procesos artísticos a la vida .....	295
3.1.3 El concepto y la práctica técnica: El significado y las fuentes históricas del arte.....	303
3.1.4 El proyecto y el proceso .....	309
3.1.5 Aspectos lúdicos en el arte, la educación y la <i>instalación</i> ....	314
3.1.6 Arte en función del espectador, arte social .....	321
3.1.7 Aspectos multiculturales y reconstrucción social.....	327
3.1.8 La interdisciplinariedad y la especialización .....	332
3.1.9 Arte, vida y educación: El artista político .....	339
3.2 Consideraciones finales al capítulo: Confrontación del arte tradicional, las características de la <i>instalación</i> y los nuevos conceptos educativos.....	345

## Capítulo V

# Análisis final.

1. Continuidad de la investigación .....	357
1.1 Aplicación de los valores educativos de la <i>instalación</i> .....	359
1.1.1 Introducción y antecedentes .....	360
1.1.2 Esquema comparado.....	362
1.2 Conclusiones al apartado .....	373
2. Consideraciones personales .....	377

## Capítulo Vi

# Conclusiones.

1. Conclusiones finales .....	387
1.1 Los resultados de la investigación .....	389
1.2 Conclusiones de la tesis .....	393
2. Continuidad de la investigación .....	397

# Bibliografía.

1. Arte contemporáneo e <i>instalación</i> .....	401
2. Educación e investigación .....	409

# Índice de imágenes.

Índice de imágenes .....	419
--------------------------	-----





# 1. Planteamiento de la investigación.



## 1.1 Motivaciones personales y perfil del investigador.

La realización de la tesis doctoral constituye la consolidación de una etapa de un proyecto personal, iniciado hace muchos años, dedicado al arte y a la educación artística. Este proceso se ha caracterizado en primer lugar por simultanear la acción docente, discente, artística y comercial, y en segundo lugar por llevarla a acabo en tres países principalmente, en España, Alemania y Reino Unido.

Durante el transcurso de estas actividades siempre he tenido la necesidad de encontrar maneras de acercar la actividad artística, y especialmente el arte contemporáneo, a un público no especializado, encontrando en la educación artística una herramienta importante para ello.

## 1.2 Origen de la investigación.

Mi interés por conocer las mejores opciones para la enseñanza del arte a nivel internacional, fue lo que me motivó a realizar un estudio comparativo de tres centros artísticos europeos, origen de la investigación y objeto de varias estancias en Berlín y en Londres. La búsqueda y la experiencia en otros centros, me llevó a la maduración de la idea inicial incorporando conceptos de arte contemporáneo, más relacionados con mis inquietudes.

La puesta en vigor de la Mención Europea<sup>1</sup> me ha permitido canalizar ese espíritu internacional de la investigación, dándole una proyección mayor a la investigación. Se han tratado aspectos e información internacional, pretendiendo establecer un punto de conexión, intercambio y comunicación, entre instituciones de diferentes países.

---

<sup>1</sup> Título concedido a los doctorandos que hayan cumplido una estancia de investigación de tres meses como mínimo en un centro europeo extranjero y defiendan su tesis en un segundo idioma de la Unión Europea. Además deben presentar dos informes favorables de dos doctores asociados a centros de investigación de países diferentes al que se haya presentado la investigación y superen con éxito el fallo del tribunal de doctorado, compuesto al menos por un miembro perteneciente a un país extranjero comunitario.



## 2. Fundamentación de la investigación .

Este apartado consta de dos partes. En la primera se van a analizar los orígenes de la problemática actual en la difusión del arte contemporáneo, atendiendo a los aspectos artísticos y sociales, deteniéndonos en el caso específico español. En el segundo apartado se va a describir el estado actual de las investigaciones sobre el tema de investigación, citando a los autores más relevantes que han contribuido a la fundamentación de la tesis.

## 2.1 Tema de la investigación: Análisis del problema.

### 2.1.1 Aislamiento artístico y el retraso educativo.

La frase utilizada por Gablik "renunciar al arte para pertenecer al mundo o renunciar al mundo para pertenecer al arte"<sup>2</sup>, definía perfectamente la posición moderna del artista y su relación con el resto de la sociedad, indicándonos uno de los grandes problemas de carácter mundial en el arte contemporáneo: La falta de diálogo entre el mundo artístico y la sociedad. Este aislamiento se produjo por un cúmulo de acontecimientos históricos, sociales y económicos que arrancaron con las primeras vanguardias artísticas del siglo XX y culminaron en torno a los años 60, con la aparición de tendencias artísticas basadas en el concepto.

Durante el período moderno, debido a la influencia de la idea de progreso y el desarrollo científico y racional, se establece claramente el concepto de arte noble y arte popular. Se considera que el arte es un elemento perteneciente a una élite. Este hecho genera unas barreras divisorias que determinaron el arte, la educación artística y las relaciones con la sociedad de las etapas posteriores.

La característica más notable de la educación artística desde su aparición es su intento de adaptación a la situación artística del momento; sin embargo siempre ha acusado un notable retraso respecto a la evolución artística. Efland, afirma que la mayoría de las bases educativas artísticas actuales tienen una base moderna y a pesar de los esfuerzos de los profesionales en el campo, todavía existen ciertos prejuicios, poniendo en duda la intelectualidad del arte o la posibilidad de su aprendizaje.

Muchas, por no decir la mayoría de las prácticas artísticas de los profesores de arte están basadas en las concepciones modernas de arte. Por ejemplo, es habitual que los profesores evalúen a sus estudiantes por el grado de originalidad y creatividad mostrada en sus obras realizadas en el estudio<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> S. Gablik, *¿Ha muerto el arte moderno?*, Madrid, Herman Blume, 1987, p. 26.

<sup>3</sup> Arthur Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr, *Postmodern Art Education*, The National Art Education Association, Virginia, 1996, p. 3.

De este razonamiento y de la división entre arte culto y arte popular, nace el pensamiento de que las artes no se pueden enseñar y que cualquier tipo de razonamiento sobre ellas pone en peligro la espontaneidad de la invención creativa<sup>4</sup>.

El desarrollo y el reconocimiento del arte como una actividad intelectual, se consiguió gracias a la investigación conjunta del arte y de otras ciencias ajenas a éste. Tanto en el arte, con la aparición de artistas conceptuales, como en la educación artística, con los estudios de Arnheim o el Grupo 0, contribuyeron a ese reconocimiento que supondrá un cambio significativo para ambas áreas.

---

<sup>4</sup>R. Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1993.

## 2.1.2 Orientación social en el arte y la educación artística: Participación y cultura visual.

La separación del artista y el público fue precisamente uno de los temas con los que trabajaron una serie de tendencias y movimientos en los años 70. Su principal objetivo era intentar involucrar al público y fomentar la participación en la actividad artística. Su surgimiento coincide con la proliferación de manifestaciones artísticas de carácter social en oposición al arte comercial y la aparición de propuestas artísticas no objetuales. Entre las manifestaciones más significativas se podría mencionar *el performance*, *el land art*, *el arte povera* y *la instalación*.

El artista pierde paulatinamente el rigor formal característico del arte moderno y empieza a fijarse en los contenidos de su comunicación, moviéndose libremente entre diferentes disciplinas y utilizando varios medios para sus creaciones artísticas. La *instalación* es uno de los ejemplos más característicos:

La *instalación*, como disciplina híbrida, está configurada por diversas referencias; Incluye arquitectura y *performance* en su parentesco, y también contiene diversidad de caminos de las artes visuales contemporáneas. Al cruzar las fronteras entre distintas disciplinas, la *instalación* es capaz de cuestionar su autonomía individual, autoridad y por último su historia y relevancia en el contexto contemporáneo.<sup>5</sup>

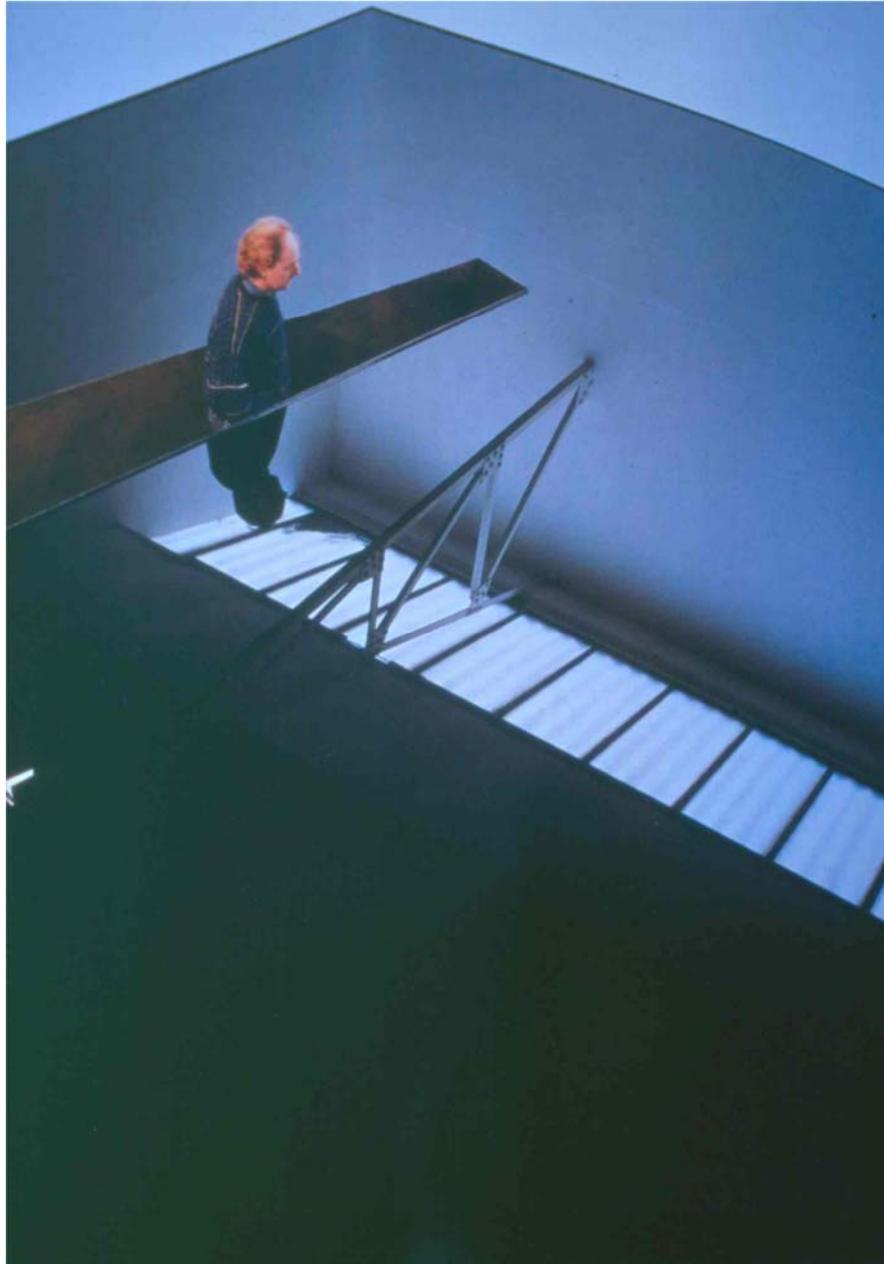
Es una disciplina heterogénea, relativamente reciente, caracterizada por su carácter multidisciplinar e innovador, de difícil definición, marginada por su complejidad y muchas veces malinterpretada. Busca el desarrollo sensorial del espectador y, lo que más nos interesa, incluye al espectador como parte fundamental de la obra.

El artista ha elegido asumir nuevas funciones más próximas al mediador que al creador y se ha encargado de anunciar propuestas de entorno no concluyentes, abiertas. En cuanto al espectador, ha sido llamado a intervenir en el proceso de creación estética de una manera totalmente nueva<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> N. De Oliveira, M. Petry y N. Oxeley, *The installation art*, London, Thames and Hudson, 1994, p 7.

<sup>6</sup> Frank. Popper, *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy*. Akal, S.A., Madrid, 1989, p.11.



**Ilustración 1: Richard Wilson, 20/50, 1987, Contenedor con aceite de deshecho cruzado por un pasillo**

El interés social creciente en las últimas manifestaciones artísticas, han tenido también su eco en las nuevas tendencias educativas de las que destaca sin lugar a dudas la cultura visual. Como su nombre indica se basa en construir un diálogo social a través del análisis de la información visual más cercana al educando, incorporando las nuevas tecnologías, la publicidad, los video juegos, etc., al currículo y reduciendo el análisis artístico formal de obras consagradas, asociadas generalmente a criterios elitistas.

El estudio de las obras de arte famosas en el currículo se disuelve, porque se entiende que los valores estéticos no son inherentes a determinados objetos, sino más bien a determinadas culturas y más concretamente a criterios muy cerrados que sólo corresponden a grupos especializados dentro de determinadas culturas<sup>7</sup>.

### 2.1.3 Situación artística y educativa en España.

Dentro de este contexto general, la realidad artística de España en la época actual destaca por su irrelevancia internacional y su especial aislamiento. Según Santiago Olmo<sup>8</sup>, la infraestructura artística no está funcionando a la altura de las circunstancias y los museos no promocionan su línea de trabajo al exterior. Prueba de ello es la escasa participación española en la muestra de arte contemporáneo de Kassel, en el año 2002, con la tímida presencia de dos artistas nacionales<sup>9</sup>. Por otro lado la escena artística española también recoge, e incluso supera, los grandes problemas del arte y la educación: Una fuerte separación entre el arte y la sociedad y un substancial retraso en la aplicación de los fundamentos educativos artísticos respecto a otros países.

La enseñanza del arte contemporáneo viene determinada por la situación anterior, acusando una deficiencia similar en enseñanza primaria, secundaria o universitaria. Siguen predominando en los valores modernos del arte y los cambios acontecen con un gran retraso, debido a una indolente estructuración legislativa que anula el efecto reformador inicial.

Resumiendo, a pesar de la sensibilización de ciertas manifestaciones artísticas y corrientes educativas por los contenidos sociales, una gran parte de la población no se siente partícipe de la actividad artística. Estos problemas de carácter internacional, se acusan con mayor intensidad en España. Las reformas educativas son lentas y poco efectivas, existiendo una gran separación entre los contenidos educativos y la realidad artística. Esta situación afecta a todos los niveles educativos por igual y se acusa una carencia especial en temas referidos al arte contemporáneo.

La propuesta de investigación estudiará la viabilidad de la comunión de dos ámbitos separados: La educación artística y el arte contemporáneo. Se comprobará la posibilidad de esta conexión basándose en las manifestaciones participativas del arte surgidas en torno a 1970 y más concretamente a través de la *instalación*.

---

<sup>7</sup> Ricardo Marín Viadel, *Todos los significados de todas las imágenes*. En Cuadernos de Pedagogía, nº 167.

<sup>8</sup> Santiago B. Olmo, *La escena invisible*, Lápiz, nº 185, 2002.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p.7.

## 2.2 Antecedentes, autores y situación actual de la investigación.

Existen numerosos documentos que han ido precipitando la evolución artística del siglo XX y de la *instalación*, tantos y tan importantes que se hace difícil realizar una selección sin errar en el intento. Menos son los que se arriesgan a proponer una solución a la crisis del arte, y muy pocos los que relacionan los elementos del arte contemporáneo con la educación artística. Sin embargo no se han podido encontrar unos antecedentes específicos y concretos que revisen los componentes educativos de la *instalación* en concreto. De todas formas se van a mencionar los autores más relevantes que por sus estudios, actividades u obras han contribuido a la configuración de esta hipótesis.

Vamos a dividirlo en tres bloques para distinguir mejor su procedencia y sus contribuciones a ciertas partes del estudio. En primer lugar describiremos los aspectos relacionados con la educación artística, después los implicados con el arte contemporáneo e *instalación* y por último aquellos asociados ambos.

### **a. Educación artística.**

Una de las contribuciones más significativas que impulsó el reconocimiento de la intelectualidad del arte, analizó los valores perceptivos en la educación y promovió una actualización de la educación artística, la expuso Arnheim. En sus críticas se apreciaba un análisis de los elementos pictóricos y escultóricos, pero no incluyó los elementos atmosféricos, a pesar de su compatibilidad y relevancia para este trabajo.

Por otro lado, Efland, Kerry y Stuhr realizaron un estudio sobre los nuevos parámetros de la educación postmoderna, dando renovadoras opciones al tradicional retraso de la educación artística respecto al arte contemporáneo, y promoviendo una actividad netamente social, base de la acción educativa de la cultura visual.

Juan Fernando de Laiglesia, dentro del campo específico de la educación artística en el ámbito universitario, ha realizado un interesante trabajo combinando los desarrollos teóricos con la creatividad artística. Además, propone metodologías específicas de investigación para doctorandos de Bellas Artes. Por estas razones ha supuesto una importante base para éste estudio.

### **b. Arte e *instalación*.**

El autor más significativo en este apartado es Josu Larrañaga, ya que ha sido la primera persona que ha publicado un amplio material sobre la *instalación* artística en castellano, llevando a cabo además una actividad artística y docente. Sus estudios teóricos dan una especial importancia a la figura del espectador o “usuario” de la obra, destacando su derecho a actuar e interactuar con la obra de arte.

Otro material de gran importancia es un manual trilingüe del artista Kabakov titulado *Sobre la instalación total*, en la que analiza muy detalladamente su peculiar concepto de la *instalación*.

En el estudio del aislamiento social del artista destaca Suzi Gablik, describiendo claramente los momentos de decadencia del arte moderno y proponiendo una implicación mayor del artista en los aspectos sociales para sobrevivir a ese período de crisis. De igual manera Popper centra sus investigaciones en las virtudes sociales de ciertas manifestaciones artísticas basadas en la participación, augurándolas un papel primordial en el futuro artístico. El estudio de este autor es especialmente relevante ya que identifica las virtudes potencialmente educativas del *arte de acción* y participación, aspecto desarrollado en el estudio y base fundamental de la hipótesis.

### **c. Educación artística, arte e *instalación*.**

Uno de los autores más comprometidos con los aspectos educativos del arte, que desarrolló una importante e innovadora producción artística en la *instalación* fue Joseph Beuys. Su peculiar y revolucionaria concepción del arte, unida al desarrollo social, político y humano tuvieron una importancia fundamental, influyendo en materiales posteriores y en la creación de este estudio. Luis Camnitzer, rescatando la dimensión educativa del arte implícita en Beuys, ha desarrollado una actividad paralela en el campo educativo y artístico, proponiendo una contaminación de las distintas disciplinas artísticas y situando el arte y la educación artística en el mismo nivel.

### 3. Consideraciones sobre la realización de la investigación.

## 3.1 Planteamiento de la hipótesis.

### a. Hipótesis iniciales.

Gracias a las investigaciones anteriores, sobre todo al estudio de Popper, y sabiendo las características participativas de la *instalación* podemos prever sus cualidades educativas. Este supuesto potencial educativo de la *instalación* nos servirán para intentar la reconstrucción de un camino que una el arte contemporáneo con la sociedad, utilizando para esto una educación artística actualizada que integre las pautas actuales de creación.

Se presume que ciertas características de la *instalación*, como por ejemplo, el desarrollo de la sensibilidad, el cultivo del intelecto, el fomento de una comunicación sensorial y el interés participativo del público en la obra, podrían potenciar el entendimiento del arte contemporáneo y contribuir al desarrollo de la educación artística. Además se cree que la capacidad integradora de diferentes disciplinas de la *instalación*, potenciada y aplicada también en este estudio mediante la unión del arte contemporáneo con la educación artística, puede tener un gran potencial educativo que resuelva problemas tanto en las áreas plásticas, visuales, escénicas, musicales, etc., como en otras disciplinas no artísticas, humanas o científicas.

### b. Problema e hipótesis de la investigación.

Siendo consciente de la dificultad para demostrar con rigor todas estas hipótesis, se van a resumir dichas conjeturas en las siguientes preguntas:

- ¿La educación artística y la *instalación* tienen características en común que puedan aportar soluciones a la problemática actual del aislamiento e incomunicación del arte contemporáneo con la sociedad?
- ¿Es la *instalación* un medio propicio para la apreciación del arte contemporáneo?

La hipótesis a estudiar sería:

Se piensa que la educación artística y la *instalación* tienen unas características similares y compatibles que pueden aportar algunas soluciones al aislamiento que viene sufriendo el arte contemporáneo respecto a la sociedad. Se supone que por sus características específicas, puede contribuir positivamente a la comprensión del arte contemporáneo.

## 3.2 Objetivos de la tesis.

- Explorar las cualidades de la *instalación*, identificar sus orígenes e influencias dentro del contexto del arte contemporáneo y medir sus posibles aportaciones a la actividad artística, social y educativa.
- Establecer puntos de unión entre el arte contemporáneo y la educación artística, a través de la *instalación*, para buscar posibles contribuciones a la situación actual de aislamiento artístico y social.
- Facilitar conocimientos y bases de investigación que faciliten la ampliación de estudios sobre educación artística y arte.

## 3.3 Estructura y contenidos.

La investigación consta de cinco capítulos:

- I. Consideraciones previas al estudio
- II. La investigación en el contexto de la Educación artística
- III. La *Instalación*
- IV. Educación artística e *instalación*
- V. Análisis final
- VI. Conclusiones

En el primer capítulo, consideraciones previas al estudio, se estructura el planteamiento de la investigación, identificando su origen, describiendo el problema y perfilando la situación actual. Se establece la hipótesis, los objetivos, los contenidos y sus límites, definiendo los procesos y métodos seguidos. Por último se descubren las particularidades de la investigación reflejadas en tres ámbitos: El artístico, el educativo y el social.

En el capítulo II dedicado a la enseñanza artística, primeramente se definen los términos educación y educación artística, localizando las causas de su aparición y señalando sus problemas de definición y denominación. En segundo lugar, se hace un breve repaso a los antecedentes históricos modernos, destacando los elementos que repercutirán posteriormente en el desarrollo de la investigación. Posteriormente se estudiarán los personajes más influyentes en el proceso educativo, destacando sus problemas más relevantes. Por último se dará un repaso a las tendencias contemporáneas en educación artística y a la situación actual de la educación artística española, reservando un apartado para analizar la situación del arte contemporáneo.

El tercer capítulo dedicado a la instalación artística, en primer lugar se buscan las causas de su aparición, estudiando los periodos anteriores y las circunstancias artísticas y sociales. En segundo lugar se hace un repaso de las disciplinas artísticas cercanas a la instalación, los elementos que la configuran y los protagonistas que intervienen en su existencia.

En el capítulo IV, Educación artística e *instalación*, en primer lugar se investigan los antecedentes educativos relacionados con la *instalación* y con la educación artística. En segundo lugar se hace una selección de experiencias educativas contemporáneas sobre la *instalación*, divididas en cuatro niveles educativos. En tercer lugar se pasan a analizar aquellos aspectos de la *instalación* que presentan un potencial educativo relevante para los objetivos propuestos. Para finalizar se expondrán a través de un cuadro comparativo las características de la *instalación* y su repercusión en la educación.

Para finalizar la investigación, en los capítulos V y VI titulados Análisis final y conclusiones, se presentan los resultados del estudio, los nuevos temas de investigación surgidos durante su desarrollo y las reflexiones finales del investigador.

## 3.4 Metodología:

Seguidamente se van a analizar las herramientas y ayudas empleadas para la consecución de esta investigación, empezando por los métodos de investigación empleados, los aspectos espacio temporales y sus procesos de ejecución.

### 3.4.1 Métodos de investigación.

No existe un método único aplicado a la totalidad de la tesis, sino que se ha optado por la combinación de varios sistemas de investigación adaptados a las condiciones específicas del estudio. Se ha buscado un equilibrio entre los métodos cuantitativos y cualitativos, intentando superar el enfrentamiento que estas dos posturas investigadoras en ocasiones sostienen en el campo de la educación artística. Se ha optado por la unión de varios métodos, buscando el carácter integrador que defiende la tesis doctoral y el equilibrio entre los aspectos científicos y artísticos.

En primer lugar se ha empleado el método del análisis de los documentos recogidos sobre el tema, y posteriormente se ha aplicado el método correlativo, la síntesis, presentando un cúmulo de conocimientos organizados y ordenados. El método deductivo, supuesto lógico particular obtenido del estudio de unas

características universales, ha sido utilizado en la mayor parte de la tesis, aunque también se ha empleado el método inductivo en el apartado 2 Experiencias educativas recientes realizadas en el campo de la *instalación*. Es decir, al analizar experiencias concretas y particulares realizadas en el campo de la *instalación* se ha inferido un comportamiento universal.

Se ha dado una combinación del método intuitivo y racional, siguiendo los planteamientos de De Laiglesia y Eco. El intuitivo se empleó en la primeras fases de la tesis y el racional para la fundamentación rigurosa de la hipótesis, aplicándose test, técnicas de observación, pruebas objetivas y documentación gráfica<sup>10</sup>. Dado el carácter artístico y científico de este estudio, se ha procurado establecer un equilibrio entre estos dos últimos métodos.

También se han empleado las pautas de la investigación pura, utilizada para profundizar y aumentar el conocimiento sobre el tema investigado, sin olvidar las recomendaciones de los autores anteriores, que consideran necesario la aplicación práctica de las investigaciones realizadas. Este aspecto, desarrollado por la investigación aplicada, se ha tenido en cuenta en todo momento, constituyendo uno de los objetivos primordiales de la investigación y reflejados en el capítulo V y VI.

Desde la perspectiva temporal, se puede considerar una investigación descriptiva, ya que trata unos acontecimientos sucedidos en un pasado que afectan a una situación actual, presentado reflexiones que involucran aspectos artísticos y educativos contemporáneos. Para estas reflexiones se han analizado indudablemente los contextos históricos, para entender la situación actual y así poder prever futuras situaciones, ámbito tratado por la investigación experimental. Se podría considerar que la investigación termina en este punto, considerando que las futuras investigaciones estarían marcadas con un método experimental, aplicando un estricto proceso científico basado en el experimento.

### 3.4.2 Aspectos espacio-temporales del estudio.

La concreción temporal en el apartado artístico está definida de una manera general al período en el que aparece la *instalación* artística y desarrolla su mayor apogeo, es decir entre 1970 y 1990. No obstante se ha prestado una gran atención a la contextualización histórica, siguiendo su proceso evolutivo con mayor detenimiento en la transición de la modernidad a la postmodernidad. Por otro lado se ha analizado cómo los cambios producidos en este crítico período han determinado la realidad artística contemporánea, al incorporar los

---

<sup>10</sup> Un ejemplo característico de estas técnicas se encuentra en el punto 2.3 Bachillerato: la Escuela de Arte La Palma, del capítulo IV *instalación* y educación artística.

aspectos espaciotemporales. En la parte de desarrollo educativo, se han tomado las referencias históricas relevantes para el desarrollo posterior de la tesis, extendiendo ligeramente sus límites temporales hasta las tendencias educativas contemporáneas, desarrollo que nos permitirá una aplicación práctica del estudio realizado.

El carácter internacional de la *instalación* ha requerido un estudio centrado en varios núcleos geográficos de países occidentales. Se han tratado autores y artistas tanto de Estados Unidos como Europeos, especialmente de Alemania, Reino Unido y España. Resultan significativas las aportaciones alemanas en cuanto educación artística, con la Bauhaus y el trabajo artístico y educativo de Joseph Beuys. También los textos de Educación artística postmoderna de autores norteamericanos, así como las innovaciones educativas y artísticas de la Black Mountain College.

Por último se ha intentado, sintetizar y ceñirse al enfoque descrito, evitando realizar un análisis exhaustivo de las diferentes partes de la tesis por problemas de extensión ineludibles, dando referencias puntuales de aquellos temas que no han sido desarrollados extensamente. Este estudio, además, cuenta con un componente creativo e intuitivo importante, al plantear una relación totalmente novedosa y al generar una propuesta final de aplicación práctica a la educación artística, combinando ese aspecto artístico apasionado con la utilidad requerida de estos estudios de investigación <sup>11</sup>.

De igual manera se han aplicado las cuatro recomendaciones investigadoras de Umberto Eco, que propone elegir un tema de interés para el doctorando, que las fuentes sean asequibles, tanto físicamente como intelectualmente y que la propuesta metodológica sea adecuada a la formación y capacidad del doctorando. Especialmente se ha seguido su propuesta de búsqueda material, tratamiento de las fuentes documentales, organización de fichas, configuración de la hipótesis, planteamiento del índice, organización de las citas, disposición de los pies de páginas y estructura de la bibliografía.

### 3.4.3 Proceso.

El proceso de investigación ha seguido la estructura planteada por David J. Fox, en la que distingue tres fases: El diseño del plan de investigación, la ejecución del plan de investigación y la aplicación de los resultados.

En la primera parte se repitieron varias veces los primeras etapas del diseño de la investigación, analizando, definiendo y cotejando las ideas iniciales

---

<sup>11</sup> En la propuesta final del estudio de investigación aparece una relación de conceptos que tienen su inspiración en el método comparativo y creativo de diagramas utilizados por de Laiglesia. Estos gráficos creativos pueden ser estudiados en el cuaderno tres del libro anteriormente citado. *Ibíd.*, 154- 194.

con la bibliografía disponible. Hubo que desechar varias opciones de los estudios iniciales por falta de recursos, demorando la investigación varios años, hasta poder contar con la formulación de una hipótesis que ofreciera garantías potenciales de éxito<sup>12</sup>. Se realizaron unos estudios piloto, basados en experiencias prácticas realizadas tanto en Alemania como en España, que concluyeron en la descripción de programa y, en la recogida y análisis de datos.

En la ejecución del plan de investigación, que empezó aproximadamente en el año 2000, con una recogida de datos más exhaustiva y selectiva, terminó aproximadamente en Septiembre del 2002. El período de análisis de datos se extendió durante todo el año 2002, yuxtaponiéndose en su fase inicial al de recogida de datos y en su fase final al de redacción y preparación de los informes de investigación. La última fase de esta segunda parte de la investigación, se dilata desde septiembre del 2002 hasta finales de Abril del 2003

La última parte, la que se refiere a la aplicación de los resultados y la propuesta de medidas de actuación, se pondrá en acción con la exposición pública de la investigación y con el desarrollo de los trabajos y temas expuestos, tanto por el autor de la misma, como por futuros investigadores que compartan dichas propuestas.

### 3.4.4 Materiales, fuentes bibliográficas y bases de datos

#### **a. Materiales.**

Se ha aplicado el sistema de fichas de lectura organizadas por tema y por autor sugeridas por Umberto Eco, adaptadas a los sistemas informativos de un ordenador personal. Han sido de gran utilidad los programas procesadores de texto, diccionarios y enciclopedias digitales, buscadores de Internet, correos electrónicos y programas de reconocimiento de voz.

---

<sup>12</sup> Ya se ha mencionado cómo en un primer momento el estudio se centraba en un análisis comparativo de las escuelas artísticas de tres ciudades europeas (1997), intentando esclarecer las dinámicas y métodos más interesantes para establecer una mejora en la educación actual. Esto requería el aprendizaje de la lengua alemana y el traslado de residencia a Berlín durante un período amplio de tiempo, para la realización de la investigación. Durante este período se contempló la posibilidad del estudio de la acción educativa del Beuys en su obra artística,(2000) pero en el segundo análisis de la bibliografía en el país se encontraron documentos que contemplaban parcialmente esa perspectiva. En el año 2001 se fueron concretando las bases del estudio actual, concentrando e intensificando la actividad investigadora.

## **b. Fuentes bibliográficas y bibliotecas.**

Han sido consultadas las siguientes bibliotecas en España, Alemania e Inglaterra aparte de los fondos personales y privados.

- España:
  - Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid (facultades de Bellas Artes, Ciencias de la Educación e Historia del Arte, principalmente).
  - Biblioteca del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Alemania:
  - Biblioteca de la Universidad de arte de Berlín (UdK) .
  - Biblioteca americana (Amerikanischebibliothek).
  - Biblioteca de la ciudad (Staatsbibliothek zu Berlin).
  - Biblioteca de la Universidad Técnica de Berlín (Technische Universität Berlin) .
- Inglaterra:
  - Biblioteca de la Universidad de Goldsmiths.
  - Biblioteca de la escuela de arte de Chelsea.
  - Biblioteca de la escuela de arte de Wimbledon.

## **c. Bases de datos.**

**CIDE:** Catálogo del Centro de Investigación y Documentación Educativa de la Comunidad de Madrid.

**CINDOC:** Revistas en español desde 1971.

**CISNE:** Catálogo de la Universidad Complutense de Madrid.

**CURRENT CONTENTS:** Base de datos multidisciplinar.

**COMPLUDOC:** Bases de datos de artículos de revistas.

**DISSERTATION ABSTRACTS:** Tesis doctorales multidisciplinarias de Estados Unidos.

**ISBN:** Libros editados en España desde 1972.

**LIDOS:** Catálogo de educación artística y arte de la UdK de Berlín.

**TESEO:** Bases de datos de tesis doctorales desde 1975.

**WILSON ART ABSTRACTS:** Bases de datos de arte desde 1984.

### 3.4.5 Tutores.

Este trabajo investigación ha sido posible gracias a la colaboración y ayuda de diferentes doctores. Han sido agrupados por países y centros de estudio:

- **Alemania:**
  - Universidad de Bellas Artes (Universität der K unst).
    - Departamento de educación: Jorg Funh off y Otfried Scholz.
- **España:**
  - Facultad de Bellas Artes de La Coruña: Juan Fernando de Laiglesia .
  - Facultad de Bellas Artes Felipe Segundo de Aranjuez: Carmen Moreno.
  - Facultad de Bellas Artes de Madrid (UCM):
    - Departamento de Didáctica: María Acaso, Manuel Hernández Belver e Isabel Merodio.
    - Departamento de Dibujo: Javier Navarro.
    - Departamento de Pintura: Josu Larrañaga.
  - Facultad de Bellas Artes de Madrid (UEM)
    - Departamento de Bellas Artes: Ramón González y Pilar Montero.
  - Facultad de Bellas Artes de Salamanca: Lid n Beltrán.
  - Facultad de Ciencias de la Educación: Javier Díez, Guillermo Lledó y Julio Romero.
- **Italia:**
  - Academia de Bellas Artes de Venecia (Academina di Belli Arti di Venecia)
    - Departamento de Educación: Giorgio Nonveiller

## 3.5 Dificultades, Acotaciones, y dominios de la investigación.

### 3.5.1 Dificultades.

Posiblemente una de las mayores dificultades en la realización de la investigación, haya sido la aplicación de ese rigor científico a una creación intuitiva, que ha requerido la confección de un método de investigación adaptado a las circunstancias particulares. El planteamiento de una metodología particular unido al estudio de un tema tan reciente, con escasísima documentación y fuentes en otros idiomas, ha supuesto un problema inicial de gran envergadura<sup>13</sup>.

También hay que anotar la gran dificultad que supone la definición de los dos términos clave, educación artística e *instalación*, analizados en sus respectivos apartados. Las dos conceptos implican necesariamente un discurso paralelo de otros temas asociados como psicología, sociología o antropología, en la educación artística, y la pintura, la escultura, la arquitectura, la literatura, la música o el teatro, por lo que necesariamente se ha tenido que reducir la extensión de su tratamiento.

La imposibilidad de agotar la información de todos los temas significativos con la investigación, en cierto modo, cuestiona el rigor científico e investigador en un estudio de esta índole. Sin embargo el contenido y concepto del estudio defiende una aproximación de los contenidos, partiendo de un entendimiento global del saber, en contra de un análisis especializado descontextualizado. Además, debemos considerar que la novedad y originalidad del planteamiento ha hecho necesario un estudio con ciertos aspectos panorámicos, para localizar, contextualizar y sentar las bases de los contenidos e ideas que se defienden.

---

<sup>13</sup> Hay que anotar que en el momento del inicio de la investigación, no existía ningún libro editado sobre el tema de la *instalación* y los documentos que existían de las experiencias didácticas documentadas sobre el arte atmosférico eran escasísimas. Sólo se pudo recoger inicialmente el número 173 de la revista de educación alemana, Kunst und Unterricht dedicada al tema de la creación espacial y algunas experiencias del grupo alemán Keks. No obstante hay que anotar la reciente proliferación de actividades educativas de creación espacial y la aparición de varias publicaciones en español sobre el este tema.

### 3.5.2 Consideraciones sobre la *instalación* como recurso educativo.

Es preciso realizar una puntualización a cerca del tema de la *instalación* y de la educación artística. El tema de la investigación se acoge a las relaciones y aspectos vinculados con la *instalación* artística, excluyendo todos los elementos relacionados con la *instalación* o desarrollo sensorial perceptivo desprovistas de intención artística, aunque cuenten con intenciones didácticas. Es decir, el presente estudio no incluye aquellas construcciones atmosféricas propias de algunas exposiciones temáticas y divulgativas, que utilizan elementos multidisciplinares, multimedia, audio visuales, virtuales, interactivos, táctiles, olfativos, etc., para captar la atención del receptor y comunicar su información de una manera más efectiva y agradable.

Aunque se reconoce la gran importancia de estos medios y la compatibilidad de los contenidos tratados, no se ha estudiado dicho tema.

### 3.5.3 Consideraciones en los contenidos.

Como ya se ha anotado anteriormente, el capítulo II dedicado a la educación artística, es sólo una breve introducción a este tema, dando diferentes referencias bibliográficas para poder ampliarla. Se insiste más en las corrientes artísticas y aspectos más significativos para el estudio de la *instalación*, sin poder realizar un análisis exhaustivo, ya que los límites del estudio no lo permiten. No obstante aparecerán más contenidos en educación artística en diferentes apartados, sobre todo el capítulo IV y V, relacionándolos con el tema de la investigación.

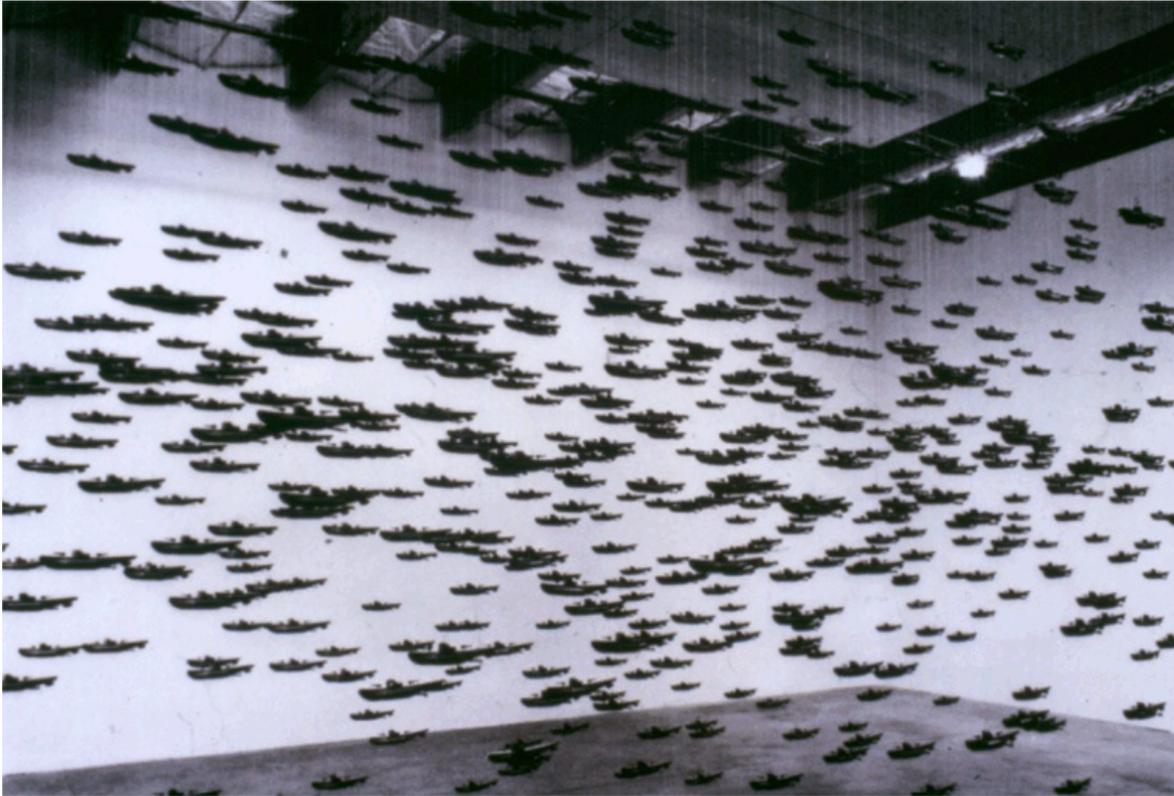
Es preciso anotar que se ha restringido el estudio a la educación reglada para acotar el ámbito de la investigación, siendo imposible incluir en este estudio los cursos y talleres realizados fuera de este ámbito. No obstante, se reconoce la importancia que la educación no reglada puede aportar tanto a la educación artística, como al arte en general.

### 3.5.4 Cuestiones sobre los límites y dominios de la investigación.

#### a. ¿Por qué la *instalación*, y no el *land art* o el *performance*?

Ya hemos citado la dificultad de limitar el tema de la *instalación*, destacando que los contenidos multidisciplinares de esta disciplina salpican y se extienden a otros medios, haciendo muy difícil su acotación. Cabría la posibilidad de

cuestionarse por qué se ha elegido este medio como expresión representativa del arte contemporáneo, cuando sus características son tan similares a otras dinámicas artísticas de su época, tales como el *land art*, el *happening* o el *performance*.



**Ilustración 2: Chris Burden, *All the Submarines of the United States of America*, 1987, 625 Submarinos hechos de cartón 20.5 cm x 51 x 30.5 cm**

En primer lugar se ha elegido la *instalación* por su capacidad integradora de varias disciplinas, dotándola de una gran versatilidad para resolver ese problema de aislamiento que se trataba en el planteamiento de la investigación. Además cuenta con unas características particulares que la sitúan entre las disciplinas más completas y significativas para desarrollar esta investigación. No obstante se reconoce que cualquiera de las manifestaciones señaladas que posean un componente participativo y basada en el proceso artístico, podrían ser sometidas al mismo análisis.

Se ha elegido la *instalación* como un elemento limitador, una medida para acotar las dimensiones y espacios de estudio, pero lo que realmente interesa son las características específicas que se dan en la *instalación*, que pueden ser empleadas para desarrollar estructuras de pensamiento y procesos mentales



susceptibles de ser aplicados a la educación. De ahí que en el título llame la atención sobre los valores potencialmente educativos de la *instalación* y no únicamente en la *instalación*. De esta manera nos queda una puerta abierta a esas manifestaciones del arte contemporáneo, recordando que la motivación inicial era el acercamiento del arte contemporáneo al público para solucionar esa separación entre el arte y la sociedad<sup>14</sup>.

**Ilustración 3: Taller de grabado, 1993, Monasterio de SanClemente ,Sevilla**

Por último sería un error entender que el presente estudio propone el estudio de la *instalación* como vía para la solución de los problemas de educación artística en la actualidad, o que con la implantación de una asignatura con ese nombre se resolverían las carencias y problemas del currículo de educación artística. Estas dos posturas serían

erróneas, ya que por una lado la *instalación* artística encierra una gran indefinición pudiendo causar un mayor desconcierto, y por otro lado pretende la disolución de barreras entre las disciplinas, aspecto totalmente opuesto a la división de disciplinar todavía vigente en mucho sistemas educativos actuales<sup>15</sup>.

### **b. ¿Por que no está centrado en un nivel de enseñanza determinado?**

La investigación no se limita a un nivel de educativo concreto y tampoco se realiza una división sistemática por etapas educativas en su tratamiento. En primer lugar se debe argüir el razonamiento anterior, es decir la necesidad de

<sup>14</sup> La *instalación* es una manifestación muy representativa de arte contemporáneo, y su utilización como tema estudio puede servir como útil comienzo para otras investigaciones que resuelvan esta difícil problemática. Por otro lado la relación inicial planteada entre el arte contemporáneo y educación artística es un tema tan extenso y complicado, que no sería un tema recomendable para desarrollar una tesis doctoral.

<sup>15</sup> Para entender la problemática de la división disciplinar consultar el capítulo IV el apartado 3.18 la interdisciplinariedad frente a la especialización.

fundamentar un pensamiento del que no se cuentan antecedentes. En segundo lugar la mayoría de los autores en los que se basa la fundamentación de este estudio no realizan dicha distinción, considerando que estos estudios tienen una aplicación a todos los niveles educativos, a no ser que se indique lo contrario. Por otro lado, este tratamiento global permite dar unas pautas comunes que permitan una mayor comunicación entre los diferentes niveles educativos, que se caracterizan por su incomunicación.

## 3.6 Puntualizaciones: idioma, citas.

### **a. Idioma de las investigaciones.**

El idioma utilizado en la redacción de la tesis ha sido el español, pero la documentación ha incluido además una gran cantidad de documentos en inglés y en alemán. El certificado de mención europea, exige además la defensa de la tesis doctoral sea en un idioma de la comunidad, habiendo elegido el alemán para este cometido .

Las citas de los libros en estos dos idiomas extranjeros han sido traducidas por el autor de la tesis y las palabras extranjeras se han escrito en letra cursiva traduciéndose a continuación.

### **b. Organización de las citas.**

Las palabras entrecomilladas han sido tomadas de otros autores, indicando al pie de página su origen. Las citas comenzarán en cada capítulo y se situarán al pie de página para facilitar su localización. Si una frase o palabra no tiene una nota a pie de página, significa que tiene el mismo autor, procedencia y página que la siguiente cita de la misma oración.

Se han respetado las pautas de los autores en la utilización de las normas formales de redacción (las citas, la letra cursiva, el entrecomillado, las dobles acepciones, etc.) para conservar la integridad del texto citado. Por esta razón las puntualizaciones anteriores hacen referencia al texto del investigador y no al de los autores citados.

De igual forma, se han respetado los nombres de autores que aparecen en los libros, dándose el caso en el que el dos autores poseen diferentes nombres siendo la misma persona. Es decir Josu Larrañaga y Jesús Larrañaga son el mismo autor y lo mismo ocurre con Imanol Aguirre e Imanol Agirre.

**c. Bibliografía .**

Se han diferenciado dos apartados en la biografía: El primero integra los documentos sobre la *instalación* y arte contemporáneo. El segundo incluye información sobre educación artística e investigación. Dentro de estos dos bloques se han distinguido siete puntos diferentes:

1. Libros.
2. Publicaciones y artículos.
3. Catálogos.
4. Documentos de Internet y páginas web.
5. Textos entrevistas y conferencias.
6. Diccionarios y enciclopedias.
7. Otros documentos.



## 4 Particularidad de la investigación.



Las características del tema elegido y la dificultad de definición de los términos clave, unidas al carácter globalizador de la *instalación*, han determinado el enfoque de la investigación, obligando a realizar algunos análisis panorámicos susceptibles de mayor profundización y posterior análisis.

**a. Artístico.**

La presente investigación podría tener un resultado muy importante en el campo artístico al establecer unas pautas para la disolución del aislamiento pedagógico y artístico que todavía se vive. Se pueden distinguir dos niveles:

- En primer lugar el positivo efecto que generaría una arte vinculado a las necesidades sociales.
- En segundo lugar los beneficios que, sin duda, el arte, a largo plazo recibiría al disfrutar de una educación artística dinámica e integrada.

**b. Educativo.**

Estos estudios presentan las siguientes particularidades:

- Es uno de los pocos documentos que relaciona el arte contemporáneo y la educación artística, contribuyendo al enriquecimiento de esta área que se encuentra muy desatendida.
- Presenta unas pautas para la educación artística del arte contemporáneo, con posibilidad de aplicarlas a otros medios artísticos y otras áreas educativas.
- Proporciona nuevos temas de investigación que podrán ser estudiados posteriormente.

**c. Social.**

Estas son las contribuciones en el ámbito social:

- En primer lugar busca vías de comunicación entre el arte y la sociedad, intentando eliminar el concepto elitista del arte. Considera que el arte es un bien común y social que tiene que disfrutarse democráticamente.
- Se apoya el concepto de que el arte es un bien para la sociedad y que tiene la capacidad de mejorar la calidad de vida dando opciones diferentes e imaginativas para la felicidad del hombre.
- Establece puntos de conexión entre distintos el ámbito educativo y en profesional para facilitar la integración del arte y de la educación artística en la sociedad.

Se ha procurado guardar una coherencia interna aplicando consecuentemente los contenidos y las deducciones expuestas en la tesis, en la metodología de la misma. Es decir, la tesis doctoral apoya y defiende una fuente de conocimiento global y una enseñanza basada en la contextualización, en contra de una especialización que genera un conocimiento aislado. Sería incongruente basarse en un desarrollo de un apartado aislado, sin saber los orígenes y conexiones de este tema.

Resumiendo, la tesis se preocupa de describir la potencialidad de ciertos aspectos encontrados en la *instalación* artística, dejando paso y sugiriendo estudios posteriores de investigación o fases experimentales de los aspectos señalados.

## II. La investigación en el contexto de la educación artística.





# 1. Fundamentos de la educación artística.



## 1.1 Definición de términos.

### 1.1.1 Educación.

La palabra educación proviene del verbo latino *Educo*, que tiene dos acepciones: *Educo-educare* o *Educo-educere*. La primera significa alimentar y la segunda extraer, indicándonos dos maneras diferentes de entender este proceso. La primera es realista y apunta a la necesidad del educador y la otra postura es idealista y se inclina por la capacidad del individuo por educarse.

La educación es un proceso que surge ligado a la aparición del hombre, aunque también se han detectado pautas educativas en los primates superiores, al enseñar a los “nuevos miembros de la comunidad formas de sobrevivencia - alimentación, resguardarse, evitar o intuir peligros- y de integración en grupo”<sup>16</sup>. Pero a parte de esas pautas de comportamiento cercanas a los procesos educativos, lo que realmente define a la actividad educativa es la presencia de unos parámetros, “es decir de unas creencias, de unos valores, de una forma específica y propia de concebir y entender el mundo”<sup>17</sup>. Para que exista la educación tiene que estar involucrado el aspecto moral, inteligente e intencional particular del hombre.

La educación es antes que nada un proceso humano- hecho por hombres y sobre hombres- y que es inherente al propio hombre, hasta tal punto que

---

<sup>16</sup> Antoni J. Colom y Luis Núñez, *Teoría de la educación*, Madrid, Síntesis Educación, 2001, p. 15.

<sup>17</sup> *Ibíd.*, p. 16.

podemos afirmar que en toda comunidad humana, a lo largo de los tiempos, se han dado procesos y acciones que se pueden considerar educativas<sup>18</sup>.

La educación es un derecho, tal y como se expone en la declaración internacional de los derechos del hombre, y posee un carácter universal produciéndose en todas las culturas del mundo, independientemente de su desarrollo socioeconómico. Es un proceso que acompaña al ser humano desde su nacimiento y "le prepara para asumir, aprovechar y posibilitar un mundo digno en el que vivir"<sup>19</sup>. No sólo agrupa a los conocimientos intelectuales sino también "tiene por objeto la adquisición de las cualidades morales y de las virtudes sociales"<sup>20</sup>.

Antoni J. Colom y Luis Núñez consideran que la educación es un desarrollo práctico, basado en la acción y no únicamente en un proceso intelectual. Sin embargo si es necesaria la reflexión y la inteligencia antes y durante la acción educativa, tanto para el educador como para el educando. Es un proceso ilimitado asociado a la vida inteligente que requiere capacidad de discriminación e intencionalidad para superar los procesos naturales genéticos.

La educación, pues, nunca es una obra acabada, nunca es un hecho, por lo que deberemos entenderla exclusivamente como proceso; no hay duda que educar es un hacer, y es, al mismo tiempo, un hacer y un hacerse permanente<sup>21</sup>.

Generalmente hay educación cuando alguien tiene la intención de educar o de educarse, aunque es posible que surja el fenómeno educativo de una manera inconsciente o no intencional. Pero lo que sí que es imprescindible es el aprendizaje, consciente o inconsciente, por lo que "educar implica en consecuencia obligar a aprender"<sup>22</sup>.

La educación está orientada a construir un mundo de valores, que permitan al individuo relacionarse con el mundo exterior bajo un prisma personal. Debe tener un carácter individualizado e integral adecuándose a las capacidades intelectuales, morales y físicas del educando. Por último las enseñanzas deben

---

<sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 15.

<sup>19</sup> María Teresa Gil, "Consideraciones sobre educación", en *¿Qué es la educación artística?*, Sendai, Madrid, 1992, p. 49.

<sup>20</sup> Paul Foulquié, *Diccionario de Pedagogía*, Oikos-tau, Barcelona, 1976, p.144

<sup>21</sup> Antoni J. Colom y Luis Núñez, *Op. cit.*, p.18

<sup>22</sup> *Ibíd.*, p. 19.

ser críticas y libres, por lo que educador tiene que ofertar objetivamente todas las opciones sin imponer criterios personales.

La educación siempre debe reconvertirse en capacidad de decisión por parte del educando, lo que implica necesariamente que el educador sea, en todo caso, un aportador de opciones, de pluralismo, sin coacción de tipo alguno; es decir sin no hay libertad, si no hay confianza, si no hay posibilidad de aprehensión y de personalización del mundo, de la realidad, de las personas y de las cosas, difícilmente podremos hablar de educación<sup>23</sup>.

La acción educativa debe ayudar al educando a vivir, a madurar, a superar contradicciones y dificultades que le depara la vida diaria. Implica un valor de perfeccionamiento y adquisición de conocimientos que le permitan reafirmarse a si mismo en relación con su entorno. Según Juan Carlos Arañó<sup>24</sup>, “ La persona adquiere y produce este conocimiento interactuando con su entorno natural y artificial, en el ejercicio de su estructura biológica y psicológica con el medio ambiente natural”<sup>25</sup> y la educación le ayuda a la adaptación continua que experimenta. Pero lo más significativo es, que la educación contribuye al desarrollo renovador, superando ese estadio de adaptación y dotándole de capacidad creativa para transformar la sociedad, produciéndose una “adaptación innovadora”<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> *Ibíd.*, p. 20.

<sup>24</sup> Juan Carlos Arañó, *Arte, Educación y Creatividad*, 1994, <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n2/n2art/art25.htm> (consultado el 19-10- 2002).

<sup>25</sup> *Ibíd.*

<sup>26</sup> Antoni J. Colom y Luis Núñez, *Op. cit.*, p.21.

## 1.1.2 Educación artística.

### a. Causas de la Aparición.

El término educación artística es muy reciente, unos 180 años aproximadamente, pero durante este período ha estado en continua evolución. Fue a principios del siglo pasado cuando se produjo su mayor desarrollo y en los años 60 le fue reconocida su utilidad y necesidad en el proceso educativo.

Algunos autores, localizan la aparición y consolidación de la educación artística, justamente con el período artístico en el que el arte se aleja del gusto popular y plantea grandes problemas de comprensión. Según Arthur Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr<sup>27</sup>, fue una solución dada por los artistas que pretendían mediar entre el distanciamiento de las nuevas formas de realidad y el público.

La presencia de nuevas formas de arte que sobrepasaban el alcance del público en general, provocó que muchos profesores de arte forjaran su motivación a enseñar: Crear un puente que restaure el vacío cultural entre la vanguardia y el público<sup>28</sup>.

Luis Camnitzer<sup>29</sup> coincide con este planteamiento, indicando que los artistas dedicados a la enseñanza, se responsabilizaron de la incapacidad artística de comunicar y de llegar al espectador sirviendo intérprete entre dos entes que manejaban idiomas diferentes: El arte contemporáneo y el público. Tuvo que “sacrificar sus propias necesidades creativas y convertirse en educador” invirtiendo su creatividad en la enseñanza. Camnitzer advierte que el arte pierde parte de sus peculiaridades comunicativas y educativas, siendo absorbidas por la educación artística.

---

<sup>27</sup> Arthur Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr, *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum* The National Art Education Association, Reston, Virginia, 1996.

<sup>28</sup> *Ibíd* p. 8.

<sup>29</sup> Luis Camnitzer, *Planes de estudio*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid, 1999.



**Ilustración 4: Taller de arte infantil, Madrid, 2000,Guille dibujando a Sara**

A pesar del desarrollo en los métodos de enseñanza la educación artística resulta todavía una tarea ardua y difícil por diversas razones. Varios autores, entre los que podemos destacar a Maria Teresa Gil y Manuel Sánchez Méndez, coinciden en la necesidad de actuar urgentemente en el seno de la sociedad actual para paliar las enormes deficiencias que sufre este sector. Este último autor analiza la paradójica situación del gran desconocimiento de los procesos de la imagen de una sociedad eminentemente visual y del reto de la educación por resolver este panorama.

Si su preparación que es nula o deficiente encontraremos, en un futuro no lejano, con la necesidad de establecer -como viene sucediendo hasta ahora en el terreno de la escritura con sectores adultos- cursos para reeducar a quienes consideramos, en esta nueva época, como, permítaseme en la expresión, "analfabetos visuales" (que tienen que vivir en una civilización cuyos mensajes y códigos no captan, o mal entienden), a causa de encontrarse ante un mundo de imágenes, codificado y creativo, y en las condiciones brutales y solitarias, porque en medio educativo no les prestó, por falta de previsión, su ayuda a tiempo<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Manuel Sánchez Méndez "La educación artística y las orientaciones para el futuro", en VV.AA *¿Qué es la educación artística?*, Madrid, Sendai, 1992, p. 22.

### **b. Educación artística o didáctica de la expresión plástica.**

Este término ha tenido grandes problemas de denominación, utilizándose diferentes acepciones, consecuencia de los problemas surgidos en otras áreas cercanas como en el arte, las ciencias humanas y sociales. Ricardo Marín, opta por denominarla didáctica de la expresión plástica en vez de educación artística, debido a que en el sistema educativo español, las didácticas específicas utilizan otra fórmula, y también porque existe un área curricular con el mismo nombre.

La mayoría de las didácticas específicas utilizan la fórmula “[Didáctica de ...]+[materia o disciplina correspondiente del currículo escolar]”. El término “educación artística” no se ajusta a la fórmula general. Además “educación artística” corresponde a una área curricular de Primaria que engloba la música y la expresión dramática junto con la plástica. Y, en tercer lugar, es la denominación habitual en el ámbito anglo- americano, pero no en otros países europeos<sup>31</sup>.

La didáctica de la expresión plástica es un área de conocimiento integrada por la educación artística y estética, o dicho de otro modo “los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Artes, las Culturas y las Comunicaciones Visuales”<sup>32</sup>. Los campos que trata principalmente son las comúnmente denominadas artes nobles (como el dibujo, pintura, escultura y arquitectura), las artes tradicionales, las artesanías y diferentes tipos de diseño (la cerámica, el diseño textil o gráfico, el trabajo en vidrio, la forja, etc.) , y por último un grupo mixto de imagen, imagen en movimiento y nuevos medios (integrados por la fotografía, la publicidad, el cómic, el cine, la televisión, y la infografía). También comprende, tanto la formación teórica del espectador, como la música, la danza, literatura, poesía, etc., actividades características de la educación estética.

Generalmente están incluidas dentro de una estructura institucional reglada, pero también abarca otros aspectos y entornos como por ejemplo:

---

<sup>31</sup> Ricardo Marín, “Didáctica de la Expresión Plástica o Educación Artística”, en Luis Rico y Daniel Madrid, *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*, Madrid, Síntesis, 2000, p.154.

<sup>32</sup> *Ibíd* p.153.

- El conjunto de actividades formativas y educativas que se producen en diferentes instituciones como museos, fundaciones, galerías de arte, etc.
- Otros tipos de personas no incluidas dentro de una estructura académica, como profesionales, adultos, grupos marginales, telespectadores o cibernautas.
- Cualquier tipo de sistema de comunicación visual o de manifestación artística, desde el grabado a las vídeo *-instalaciones* , la cerámica, la moda o los *graffiti*.
- Los modos, los contenidos, los procesos, las circunstancias, los medios, los niveles, los tipos de personas y el sentido de la enseñanza de las artes.
- La formación pedagógica de los artistas plásticos que van a ejercer la docencia en distintos niveles.

Los objetivos de la DEP, desde un punto de vista funcional, son formar artística y estéticamente al conjunto de la población y formar a artistas y profesionales de las artes visuales. Desde el punto de vista epistemológico, quiere dar respuestas científicas al problema de cómo se desarrolla el conocimiento artístico. El objetivo a nivel educativo y artístico es, mediante la creación de imágenes adquirir un conocimiento, disfrute y transformación de aspectos visuales , constructivos y estéticos de la naturaleza y la cultura.

Imanol Aguirre opina sin embargo que el término didáctica de la expresión plástica, posee una concepción restringida del currículo limitando el concepto a una tendencia artística en desuso y olvidando definir los aspectos del arte contemporáneo. Argumenta que la educación artística es mucho más, centrándose no sólo en la actividad sino también en la percepción e interpretación artística. La plástica se limita a la maleabilidad y al efecto estético de las artes, descartando otras expresiones artísticas no materiales de gran importancia también como la decisión, el afecto o la motivación.

(...) reduce la experiencia artística o estética al ámbito de su configuración, dejando fuera a todos los aspectos relativos a los significados,

los referidos a la decisión, la vinculación afectiva, la motivación, etc... de los procesos creativos.<sup>33</sup>

Para terminar el término de educación artística coincide con la traducción del inglés *art education*, es el término utilizado muchos de los países con una gran tradición investigadora en estos temas. Aguirre por estas razones prefiere la utilización de la acepción educación artística, término que también se empleará para esta investigación<sup>34</sup>.

Si la educación científica facilita el entendimiento del mundo natural, la educación artística permite "a los estudiantes que comprendan los mundos sociales y culturales que habitan"<sup>35</sup>. Ayuda a formar individuos desarrollados en diferentes facetas sobre aspectos determinantes de la vida, aunque para ello se utilice códigos y premisas artísticas diferentes de las premisas cognitivas de la ciencia.

Por último vamos a destacar una última faceta de gran importancia, la que nos presenta la educación artística como una vía para integrarnos con el medio y hacernos ser más felices, a través de la cultura y el arte.

Educarse artísticamente es, por consiguiente, lograr un mayor goce, placer, disfrute, felicidad y emoción, tanto del mundo como de la cultura, y conseguir un mejor conocimiento de la experiencia humana: Del amor, de la muerte, de la sinceridad, del miedo, de la alegría, de la verdad, etc., lo que, finalmente, debe redundar en una mayor calidad e intensidad de vida, tanto a nivel personal como de la sociedad en su conjunto. Esta idea se puede sintetizar diciendo: "Se aprende a dibujar para aprender a vivir en una sociedad mejor"<sup>36</sup>.

---

<sup>33</sup> Imanol Aguirre, *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2000, p.15.

<sup>34</sup> Se va a optar por educación artística en primer lugar por que nos interesa incluir un término que defina e incluya el arte contemporáneo y las connotaciones afectivas apuntadas por Aguirre. En segundo lugar, debido a la gran cantidad de documentos extranjeros utilizados que utilizan este término y al carácter internacional de este estudio, se hace imprescindible la utilización de un término conocido y claro en el extranjero.

<sup>35</sup> Arthur Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr, Op. cit., p. 72.

<sup>36</sup> Ricardo Marín, Op. cit., p. 158.

Independientemente de la complejidad terminológica y el desconcierto en su definición, característicos de la sociedad actual, se va a entender la educación artística como un área de estudio de gran amplitud, que admite diversas disciplinas, posee capacidad para el cambio, y busca escapar de las expresiones "sectarias y reduccionistas"<sup>37</sup>. Un medio que integre tanto la práctica artística como la formación teórica, tanto de los medios artísticos, como de la artesanía o los nuevos medios, incluyendo también, la música, danza, poesía, literatura y el teatro. Es un puente que integra el arte con la sociedad sirviendo a los hombres a sentirse más felices en su entorno.

---

<sup>37</sup> Barragán critica la situación actual de la educación artística española, calificándola de restringida y aislada. Echa en falta una mayor capacidad para relacionar contenidos y diferentes posturas, siendo necesaria una dinámica permeable e interdisciplinar. José María Barragán, *Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículo*, *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, nº 24, 1995, p. 4.

## 1.2 Antecedentes históricos en la modernidad.

Si tuviéramos que realizar un estudio histórico de la educación artística nos tendríamos que remitir a las primeras manifestaciones artísticas y estudiar el modo de transmisión de conocimiento de una generación a otra, labor que se nos saldría de los límites de esta investigación. Por el contrario vamos a empezar dicho análisis en el período moderno, destacando las características más significativas de este período, para sustentar los argumentos posteriores<sup>38</sup>.

Efland<sup>39</sup> nos expone que, aunque los cambios producidos en la educación artística han estado totalmente relacionados con las circunstancias históricas, el sentido de evolución no es correcto en toda su extensión. Explica cómo el sistema político influye en el tipo de educación, apreciándose en épocas conservadoras una dinámica más organizada y metódica, mientras que en periodos más liberales, el docente abandonaba el currículo, siendo característicos los temas de expresión libre personal, en la que el alumno trabajaba sin ningún tipo de constricción.

---

<sup>38</sup> Para obtener más información sobre los antecedentes históricos y evolución de la Educación Artística estudiar Ricardo Marín, *Didáctica de la Expresión Plástica o Educación Artística*, en Luis Rico y Daniel Madrid, *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*, Madrid, Síntesis, 2000 o Arthur Efland, *Una historia de la educación del arte*, Piados, Barcelona, 2002.

<sup>39</sup> Arthur Efland, *Una historia de la educación del arte*, Piados, Barcelona, 2002.

Por otro lado se aprecia un progreso paralelo entre la ciencia, las artes y la educación. El abandono del dibujo del natural y su cambio a la expresión personal, estaban en un primer momento relacionados con la aparición del expresionismo, y éste fue provocado por unas circunstancias científicas, e históricas determinadas. Lo mismo sucedió con la integración del arte con el vivir diario y o la enseñanza del arte como disciplina. Curiosamente, también en la educación artística, se produce el mismo proceso cíclico y de negación del movimiento anterior acontecido en el arte: "cada nuevo paradigma proponía anular los sistemas de enseñanza anteriores"<sup>40</sup>.

El período moderno tiene una especial importancia en el estudio de la educación artística actual, ya que la mayoría de las tendencias educativas contemporáneas, tienen una base moderna, evaluando la originalidad y creatividad. Generalmente se aprecia y se potencia la capacidad del alumno por alcanzar estados emocionales materializados a través de la abstracción, criterios típicos de la modernidad. La creatividad descrita en los términos anteriores no es la actitud del objeto buscado por los artistas postmodernos que se apropiaban de imágenes y formas de otros lugares y tiempos.

Muchas, por no decir la mayoría de las prácticas artísticas de los profesores de arte están basadas en las concepciones modernas de arte. Por ejemplo, es habitual que los profesores evalúen a sus estudiantes por el grado de originalidad y creatividad mostrada en sus obras realizadas en el estudio<sup>41</sup>.

El período moderno se trabajan ciertos aspectos muy importantes para la educación, el único problema fue la simplificación y distorsión de sus contenidos y la superficialidad de su tratamiento comunicativo. Esto a provocado su fragilidad y desactualización en relación con los acontecimientos históricos del momento. No obstante supone una influencia determinante para el período educativo actual y para la fundamentación de este estudio, por ese motivo se van a tratar brevemente, identificando los elementos más significativos relacionados con la *instalación*.

---

<sup>40</sup> Arthur Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr, Op. cit., p. 69.

<sup>41</sup> *Ibíd.*, p 3.

### 1.2.1 La corriente autoexpresiva.

La autoexpresión creativa fue el movimiento que más claramente se alejó de la fuerte influencia que la razón ejercía en la educación, desarrollando los aspectos de tipo sensorial, sentimental y emocional. Cultivaba los conceptos de espontaneidad, libertad, sensibilidad y originalidad, en clara oposición a la tendencia educativa anterior que consistía en la transmisión y adquisición de conocimientos y normas.

Se basa en la concepción Rousseauiana del niño, aunque sus antecedentes se remontan a los siglos XVIII y XIX, siendo en el siglo XX cuando terminó por consolidarse como proyecto pedagógico. No se puede considerar un modelo de educación artística como tal, ya que no posee unos contenidos definidos y su utilización del arte es esporádica, negando sus influencias y contenidos tradicionales:

Precisamente lo que caracteriza a este modelo pedagógico es la renuncia a los contenidos de la instrucción artística- el estudio de los clásicos, la observación de la naturaleza o las reglas de la composición- en beneficio del trabajo espontáneo y libre<sup>42</sup>.

Las bases de la corriente expresiva se deben a las contribuciones de varios autores:

- Pestalozzi, aplica sus conceptos de mirada sensible y de democratización del saber, característicos modernos, a la educación artística, contribuyendo a la eliminación del carácter elitista del arte.
  
- Fröbel, apoya la idea romántica de que la educación se consiste en descubrirse a sí mismo y ser capaz de crear con independencia, basándose en el “carácter interior psicológico de toda experiencia plástica”<sup>43</sup>
  
- Steiner, “combinaba una pedagogía basada en la idea del ritmo, con fundamentos espirituales”<sup>44</sup> y daba una importancia fundamental a la

---

<sup>42</sup> Imanol Agirre, Op. cit., p 188.

<sup>43</sup> Ibíd., p 191.

<sup>44</sup> José María Barragán, Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículo, Revista Interuniversitaria de formación Del Profesorado, nº 24, 1995, p.51.

educación estética. Propone una enseñanza que potencie la práctica de la fantasía y el arte, ya que, según su criterio, son la base de la actividad mental y el “pensar es una actividad artística”<sup>45</sup>. Llevó a la práctica sus ideas en la famosa Escuela de Waldorff en Stuttgart y fue un punto de referencia crucial para el desarrollo del concepto ampliado del arte creado por Joseph Beuys.



**Ilustración 5: Angel Mera (13 años), Trabajo de carácter expresivo de con técnicas húmedas en educación secundaria ( 2º ESO), 2002, Colegio Buen Consejo, Madrid**

- Franz Cizek, proponía evitar cualquier influencia adulta, en el proceso de creación del niño, potenciando sus cualidades innatas de expresión. Mostraba un rechazo a la enseñanza técnica y encontró lógicamente una “fuerte oposición entre los profesores convencionales del arte de su tiempo”<sup>46</sup>. Consideraba que el profesor de arte debía estar dotado de una gran sensibilidad, por lo que el artista era el individuo idóneo a este propósito<sup>47</sup>

<sup>45</sup> Imanol Agirre, Op. cit., p. 192.

<sup>46</sup> Arthur Efland, *Una historia de la educación del arte*, Piados, Barcelona, 2002, p. 291

<sup>47</sup> Efland Explica como en las décadas de 1920 y 1940, un grupo de artistas Marion Richardson, Florence Cane, Natalie Cole y Victor D’Amico, desarrollaron la propuesta pedagógica iniciada por Cizek, al potenciar respectivamente, las imágenes mentales, la

▪ Sir Herbert Read, llevó a cabo el proyecto pedagógico de mayor relevancia inspirado en la filosofía de Schiller, que proponía una educación a través del arte. Pensaba que utilizando la facultades sensibles y creativas del arte para proporcionar armonía al mundo, se podría conseguir una “humanidad interiormente armónica y en plena concordia con el medio”<sup>48</sup>. Pensaba que la educación tiene que desarrollar esas capacidades y abandonando su excesiva influencia intelectual. *La educación por el arte*, título y objetivo de su libro, fomenta los recursos comunicativos del arte, proponiendo un método en el que se desarrolla la actividad educativa a través del juego artístico y de una manera globalizada.

▪ Lowenfeld, alumno del citado Cizek, en su libro *Desarrollo de la capacidad creadora (1947)*, proponía el incremento del instinto expresivo del niño fuera de la acción perturbadora del adulto. El valor de la educación artística reside en su capacidad de favorecer la creatividad infantil y, el desarrollo del niño y su integración con el entorno. Según Barragán ofreció un importante material de apoyo a los profesores de arte con poco conocimientos artísticos que incluso en la actualidad todavía perviven<sup>49</sup>.

Los objetivos que perseguía la corriente auto-expresiva era el desarrollo de la autoconfianza, la autoestima y la identificación con el trabajo. Con esta corriente los valores educativos cambian. Se le concede más importancia a los desarrollos protagonizados por el alumno que a los resultados. El método elegido tiene una orientación lúdica, rescatando las aptitudes del juego en la educación. Se sustituye la imitación por la autoexpresión, adiestramiento y la contemplación. Por último se elimina la división disciplinar, ya que el eje de la educación gira alrededor del individuo y no de las materias. Se rechaza la evaluación tal y como había sido entendida hasta el momento, contemplando el disfrute, la autorealización y la libertad del individuo.

---

dramatización libre, la motivación y el mundo personal cotidiano del niño como fuente de inspiración.

<sup>48</sup> Imanol Agirre, Op. cit., p. 194.

<sup>49</sup> José María Barragán, Op. cit., p. 52.

## 1.2.2 La corriente reconstruccionista.

La situación y política derivada de la segunda guerra mundial ponía en peligro la continuidad de la educación artística basada en la autoexpresión creativa, exigiendo una aplicación más práctica a un currículo en el que se incorporaban cada vez más elementos tecnológicos<sup>50</sup>. Se hizo imprescindible un cambio, y la creación de un modelo que deba “ser equiparable al resto de las ciencias donde el conocimiento producido tiene la habilidad de mostrar inequívocamente su utilidad social”<sup>51</sup>.

Mientras que en Europa se intenta establecer una pedagogía menos individual y preocupada de conocer los mecanismos de la comunicación artística, en Estados Unidos se persigue cultivar los distintos ámbitos y espacios del arte, como la crítica, la historia del arte o la práctica en el taller. Pero un objetivo común sería “revindicar el valor cognitivo y no sólo emotivo del arte”<sup>52</sup>, buscando la superación del concepto kantiano de que el arte es consecuencia de un don natural no sujeto a un aprendizaje.

Dentro de la reconstrucción disciplinar existen varias expresiones de educación artística, como la centrada en las conductas artísticas, en el desarrollo de un lenguaje visual, o el planteamiento disciplinar de Eisner<sup>53</sup>.

En la educación artística centrada en conductas artísticas, tuvieron gran importancia las propuestas de Wilson, fundamentadas en teorías conductistas, que intentaban realizar una “valoración objetiva de los aprendizajes”<sup>54</sup> para garantizar la efectividad de la enseñanza, contrastando con la escasa importancia dada a la evaluación en la autoexpresión creativa.

---

<sup>50</sup> Barragán explica como esta tendencia del planteamiento curricular teórico, influida por las teorías conductistas y que buscaban una valoración objetiva de los aprendizajes, ha condicionado e influido fuertemente “el contexto educativo español”. José Maria Barragán, *Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículo*, Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado, nº 24, 1995.

<sup>51</sup> Imanol Agirre, Op. cit., p. 217.

<sup>52</sup> *Ibíd.*, p.218.

<sup>53</sup> A la educación artística como disciplina le dedicaremos un apartado más adelante.

<sup>54</sup> José Maria Barragán, Op. cit., p.55.

La educación artística centrada en el lenguaje plástico y visual está determinada por la aparición de nuevas áreas de experiencia, como la fotografía, el cine, la televisión, etc., planteándose la posibilidad de entender el arte como lenguaje y como comunicación. Estos planteamientos no serán compartidos por todos y tendrán dificultades para su puesta en práctica, pero supusieron un cambio muy significativo dentro de la educación artística. Por un lado se empiezan a relacionar distintos ámbitos de investigaciones, interesándose por la percepción como forma de cognición<sup>55</sup> y también se le concede una gran importancia a la alfabetización del alumno a través de diferentes lenguajes artísticos, especialmente los no verbales y visuales.

El movimiento reconstruccionista de las disciplinas artísticas buscaba alejarse de la idealización del arte acercándose a un empirismo y pragmatismo. Dewey, exponente del pensamiento pragmático, “se centra en la experiencia concreta del artista y el espectador de arte, aquella por la cual los procesos vitales adquieren intensidad y se unifican en torno a un objetivo o una situación especial”<sup>56</sup>, concibiendo el hecho artístico como experiencia. El arte posee la capacidad de resolver problemas y forma parte integral de la actividad humana, apareciendo de una manera clara el concepto que asocia el arte y la vida que será de gran trascendencia.

La concepción del arte como experiencia es una de las bases más estables para la orientación disciplinar de la educación artística. El arte constituye una estructura ordenada que debe ser articulada coherentemente en distintos ámbitos de estudio. El aprendizaje es activo y basado en la experiencia, por lo que el proceso y el producto son sinónimos y poseen el mismo valor<sup>57</sup>.

---

<sup>55</sup> Son también significativos para esta investigación los estudios realizados por Rudolf Arnheim sobre percepción y pensamiento visual que serán analizados en otros apartados.

<sup>56</sup> Imanol Agirre, Op. cit., p.219.

<sup>57</sup> Cabe destacar que paralelamente al pensamiento reconstruccionista de Dewey existe una serie de experiencias realizadas en Estados Unidos que buscaban salir del ámbito escolar para buscar una experiencia cotidiana más real y viva, con una orientación social muy interesante. Éste es el caso del proyecto de educación artística de Owatonna, en el que se buscaba una integración del arte con las experiencias cotidianas; el programa de artes industriales en la Escuela de Fieldston, en el que buscaban unir los conceptos artísticos a otras materias; o el concepto integrador de Winslow, que buscaba un equilibrio entre las actividades dirigidas de la escuela como los controles, dictados y ejercicios, y las actividades creativas. Esta idea nos lleva al concepto de unión disciplinar al integrar todas las áreas del saber descrito por Efland característicos de las dinámicas educativas del período de la gran depresión sufrido en

### 1.2.3 Educación artística como disciplina.

Nace en Estados Unidos, en la década de 1970, con el objetivo de realizar una reorganización de las enseñanzas artísticas, proyecto que años más tarde se conocerá como educación artística como Disciplina (DBAE). Ha sido asociada con "la concepción academicista del arte"<sup>58</sup>, al concebir el arte como un saber, pero la educación artística como disciplina contempla varios saberes: La estética, la crítica, la historia del arte y la producción artística.

El término fue concebido por Dwaine Greer (1984), antiguo presidente del *Paul Getty Institute for Educators on the Visual Arts*, pero surgen como consecuencia de los trabajos de Wilson, Barkan o Eisner, sobre el estado de la enseñanza en la escuela. Hay que tener en cuenta la apreciación de Acaso<sup>59</sup> en la expone que la educación artística como disciplina no es un currículum, sino una tendencia, una manera de entender la educación artística<sup>60</sup> sujeta a varias interpretaciones.

El elemento más significativo e innovador de esta tendencia es que la enseñanza artística no sólo se basa en la creación artística (producción artística) sino que se debe enseñar a analizar e interpretar la información visual (crítica artística), conocer las diferentes manifestaciones y contextos históricos (historia del arte) y por último disfrutar del arte entendiendo las bases de su pensamiento (estética).

---

Estados Unidos entre los años 1930 a 1940. Arthur Efland, *Una historia de la educación del arte*, Paidós, Barcelona, 2002.

<sup>58</sup> Imanol Agirre, Op. cit., p. 231.

<sup>59</sup> María Acaso, *Proyecto docente*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2002

<sup>60</sup> *Ibíd.*, p.62.

### 1.2.4 El currículo constructivista.

Constituye la teoría curricular inmediatamente posterior, ligada a las corrientes cognitivas, basada en que “el aprendizaje no es una respuesta ante un estímulo exterior, sino que es un sistema interior en el que el estudiante construye de forma activa su propio conocimiento”<sup>61</sup>. El aprendizaje es entendido como un proceso cognitivo que construye sistemas de entendimiento y conocimiento de la realidad en base a experiencias previas.

Se van a distinguir tres expresiones del currículo constructivista significativas para el estudio. En primer lugar se encuentra *Teaching for understanding* o enseñanza para la comprensión, teoría que consideran fundamental la acción del estudiante para llevar a cabo la labor educativa constituyendo “un agente activo que participa de la construcción de su propio conocimiento en vez de ser un sujeto pasivo”<sup>62</sup>. En segundo lugar se ha seleccionado, el seminario socrático, micrometodología educativa relacionada con el constructivismo en la que el alumno a través de una conversación y las preguntas del profesor, deduce y configura su propio conocimiento en base a sus deducciones personales. Por último, la teoría de las inteligencias individuales, que nos destaca la idea que la acción educativa debe tener en cuenta las capacidades individuales de cada alumno.

Esta corriente ha puesto una gran atención a la evaluación del conocimiento previo del alumno para poder determinar su grado de aprendizaje, a través de pruebas objetivas o de la información recogida por el profesor. Sin lugar a dudas el constructivismo implica un esfuerzo considerable del alumno en el proceso de aprendizaje.

---

<sup>61</sup> *Ibíd.*, p. 68.

<sup>62</sup> *Ibíd.*, p. 69.



**Ilustración 6: Alumnos de secundaria, Trabajo de figura humana (2º ESO), 2002, Colegio Buen Consejo, Madrid**



## 2. Análisis de la educación artística.



## 2.1 Protagonistas de la educación artística.

### 2.1.1 El estudiante.

El rol del estudiante de artes plásticas frente a la situación educativa y la postura de poder del profesor es de un sometimiento total, extendida en todos los niveles, siendo tanto más significativo en los niveles superiores. No se plantea ni discute los contenidos, la metodología, la evaluación, ni el sentido de todo lo enseñado. Este aparece además contagiado por la actitud pasiva y anodina de algunos docentes, mostrando una incomprensible falta de motivación.

Generalmente los profesores enseñan igual que antiguamente. Se ha convertido en una dinámica habitual en las escuelas de arte (y por su puesto los estudiantes trasladan ese mismo método a la educación general) que el estudiante trabaja en cualquier tema que esté aprendiendo, pintura cerámica o estampación, y el profesor habla sobre su trabajo. Ese método se tiene que emplear con una gran cuidado, ya que el profesor tiene una posición de poder y el estudiante es el más vulnerable<sup>63</sup>.

Con este sistema de contacto directo con el estudiante se produce una situación muy delicada, ya que puede llegar a ser muy provechoso en manos de un buen profesor, pero es muy fácil caer en el “adoctrinamiento”<sup>64</sup> y un tratamiento poco homogéneo del alumnado.

Luis Camnitzer<sup>65</sup> señalaba la necesidad del licenciado en Bellas Artes para que llevara cabo un proceso de “desaprendizaje”<sup>66</sup> después de abandonar el

---

<sup>63</sup> Dick Field, *Change in Art Education*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1970. p.92.

<sup>64</sup> *Ibíd.*, p.91.

<sup>65</sup> Luis Camnitzer, *Es posible la enseñanza del arte*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid, 1999.

centro formación, para solventar las inseguridades e incoherencias que el sistema educativo presenta. En dicho período tendrá que aprender a reestructurar un lenguaje personal sin caer en las fórmulas de otros artistas, y ajustar “lo que quiere hacer en relación a lo que se está haciendo en el campo artístico”<sup>67</sup>. Es decir que exista una coherencia entre los que hace y materializa con lo que comunica.

Este proceso sucede debido al “monopolio del conocimiento”<sup>68</sup> que ejerce el profesor sobre el alumnado, definiendo una postura educativa muy significativa y todavía muy extendida en los sistemas educativos occidentales. Define un concepto único de verdad y una postura unidireccional de la educación, que podría ser entendida como implantación de una estructura de gestión de la información, como una aceptación de que la única dinámica posible es la impuesta.

Tanto Fred Schwartz como Camintzer coincidían en potenciar la capacidad de decisión y de elección del alumnado para eliminar esa dinámica tan contraproducente y contraria a los principios educativos<sup>69</sup>. Schwartz alude a la actitud selectiva del estudiante para poder rechazar aquella información generada por el profesor que no le va aportar nada en su formación. Camnitzer anima a los estudiantes a “la búsqueda de su propia verdad”<sup>70</sup> para poder sobrevivir no sólo al bombardeo de creencias individuales que producen las instituciones artísticas sino también de los poderes de persuasión de la sociedad actual.

---

<sup>66</sup>, *Ibíd.*, p.18.

<sup>67</sup>, *Ibíd.*, p. 33.

<sup>68</sup> Luis Camnitzer, *Planes de estudio*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid, 1999.

<sup>69</sup> La libertad del educando, la objetividad y la pluralidad aparecen como requisitos imprescindibles que se produzca el fenómeno educativo. Antoni J. Colom y Luis Núñez, *Teoría de la educación*, Madrid, Síntesis Educación, 2001.

<sup>70</sup> Luis Camnitzer, *Planes de estudio*, *Op. cit.*, p12.

## 2.1.2 El profesor.

La figura del profesor ha acaparado la atención y el centro de las críticas derivados de los problemas educativos. Ha tenido la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero su trabajo ha estado marcado por una gran incertidumbre, debido a la insuficiencia de pautas recibidas. La desorganización y la escasez de metodología, ha sido un tema habitual en competencias educativas y este ha sido criticado duramente<sup>71</sup>. Esta circunstancia responde a una serie de situaciones que se expondrán a continuación.

El primer problema localizado en los educadores de arte es la escasa vocación en su actividad, localizada a todos los niveles educativos. Dick Field<sup>72</sup> señalaba ya en 1970, la presión a la que el profesor de arte, que en su inmensa mayoría eran artistas, estaban sometidos al tener que dedicarse a la actividad educativa, abandonando sus actividades artísticas, ya que con ellas no era posible subsistir. Su falta de interés le llevaba a trabajar sumisamente sin plantearse el sentido y la utilidad de lo que hacía, repitiendo los mismos esquemas educativos que había recibido. Esta dinámica no ha cambiado en el período actual y constituye unos de los problemas fundamentales tanto del arte como de la educación artística.

Schwartz<sup>73</sup> explica que esta desoladora circunstancia era debida a la falta de apoyos institucionales y aplicaciones prácticas profesionales de los estudios superiores de arte, condicionando no sólo al artista sino también al estudiante de arte al ejercicio docente una vez terminados sus estudios universitarios. También señala que la falta de vocación es en cierta manera transmitida de profesores a alumnos, incrementando el menosprecio que las actividades educativas han tenido dentro de los estudios de arte.

---

<sup>71</sup> Se ha llegado a afirmar que la casualidad domina el proceso de aprendizaje, reprochando la falta de intencionalidad en la educación. Fred Schwartz, *Structure and Potential in Art Education*, Ginn-Blaisdell Waltham, Massachusetts, 1970.

<sup>72</sup> Dick Field, *Change in Art Education*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1970.

<sup>73</sup> Fred Schwartz, *Structure and Potential in Art Education*, Ginn-Blaisdell Waltham, Massachusetts, 1970.

Las percepciones de las posibilidades de la enseñanza no están tratadas y normalmente los profesores de arte no llaman la atención por su propia vocación como algo deseable para el estudiante<sup>74</sup>.

Luis Camnitzer<sup>75</sup> señala que parte de la falta de interés en el área educativa viene determinada por un sentimiento común de frustración en el artista que se dedica a la educación. Frecuentemente se ha concebido al profesor como un artista fracasado que se sirve de la educación para mantenerse. El educador o el artista sin éxito sin embargo, desempeñará una labor fundamental de promoción del arte, manteniendo vivo un mercado artístico del que se beneficiarán los artistas.

Los que no tienen éxito en el mercado generalmente se incorporan a la industria educativa, o, en último caso, se convierten en clientes y corifeos de los que triunfan. La carrera organizada del arte parece ser la única dentro de las carreras profesionales que crea tanto a los productores como a los consumidores<sup>76</sup>.

Este primer análisis del artista educador se ajusta a un perfil situado en la enseñanza secundaria y superior, pero no describe a aquellos profesores de educación que sin tener una formación artística, deben llevar a cabo esa labor, sobre todo a niveles de educación infantil y primaria. Si los artistas dedicados a la enseñanza mostraban generalmente una precariedad en estrategias, los educadores sin conocimientos de arte les pasará lo contrario, mostrarán una familiaridad con los aspectos didácticos y pedagógicos, pero se sentirán sin recursos para analizar los aspectos artísticos.

Field opina que debería darse una integración entre estos dos ámbitos educativos, potenciados desde la universidad, cambiando totalmente la dinámica actual, en la que los departamentos de arte viven aislados de la dinámica educativa de los departamentos de educación y estos dos a su vez se desentienden de la situación educativa de los niveles inferiores. Este autor considera que "sería muy deseable que las universidades desarrollaran una política liberal pero concertada en relación a los títulos de estudios artísticos"<sup>77</sup>

---

<sup>74</sup> Fred Schwartz, Op. cit., p. 292.

<sup>75</sup> Luis Camnitzer, *Es posible la enseñanza del arte*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid, 1999.

<sup>76</sup> *Ibíd.*, p. 2.

<sup>77</sup> Dick Field, Op. cit., p. 103.

y crear una formación conjunta que integrase esas dos posturas contrapuestas. Sin embargo la postura más práctica y coherente es buscar una mayor relación entre las dos áreas de estudio.

El profesor es una figura clave en el proceso educativo en todos los niveles, jugando unos de los papeles de mayor responsabilidad en la calidad de la enseñanza e influyendo directamente en la vocación educativa de los futuros profesores. Detrás de un profesor carismático y vocacional existe una experiencia educativa anterior similar, una pasión por comunicar y una entrega, no sólo por el área de estudio, sino por el hecho educativo en sí. Por este motivo resulta casi imprescindible que en los campos artísticos el docente muestre un entusiasmo por el arte ya que “si no es genuinamente un artista, y si no comunica su compromiso de una manera vital con el arte, sus alumnos lo percibirían”<sup>78</sup>.

Además de estas requisitos de formación específica en la materia y de actitud, el profesor necesita mostrar un compromiso de “autoeducación”<sup>79</sup>, de reciclaje continuo, no sólo en su área, sino también en otras disciplinas relacionadas con su especialización. Esta profesión exige un conocimiento de aspectos educativos generales actualizados, para adaptarse al rápido cambio que nuestra sociedad experimenta<sup>80</sup>.

A todas estas aptitudes, Schwartz, le añade un componente de psicología, imprescindible para obtener un contacto cercano con el estudiante, incluso a niveles universitarios. Este autor considera que la relación humana, la personalidad y la actitud, desarrollan un factor fundamental en la educación y en la motivación del alumno y por este motivo no se pueden prescindir de ellas en ningún nivel. Los aspectos comunicativos, el entusiasmo, el interés, la capacidad de percepción del trabajo de los estudiantes y la empatía deberían estar controladas, ser exigidas y valoradas como competencias necesarias del profesor, debido a su trascendencia en el proceso educativo.

---

<sup>78</sup> Fred Schwartz, Op. cit., p 293.

<sup>79</sup> Paul Foulquié, *Diccionario de Pedagogía*, Oikos-tau, Barcelona, p. 147.

<sup>80</sup> Fernando Hernández, *Repensar la educación de las artes visuales* en Cuadernos de Pedagogía, nº 312, 2002, p 52-54.

### 2.1.3 La escuela.

Las escuelas en donde se enseña arte reciben también unas fuertes críticas, realizadas sobre todo por profesionales del medio y por artistas. La más generalizada es la desvinculación total entre las escuelas y la realidad<sup>81</sup>. Camnitzer expone que las instituciones de enseñanza artística no enseñan arte. Se basan en el aislamiento y jerarquización de las técnicas, centran sus criterios de evaluación en criterios históricos y obligan al estudiante a desempeñar una educación autodidacta después de su período de formación. Este autor responsabiliza en última instancia a la escuela de la falta organizativa, de los problemas que el profesor padece y de su creciente orientación lucrativa.

El artista Ilya Kabakov coincide con ciertos aspectos, ya tratados, sobre escasa capacidad de las escuelas de arte para renovar sus métodos educativos, el aislamiento que presentan y la poca capacidad para regenerarse. Esta situación contrasta según Kabakov con un panorama internacional dinámico y renovador en el mundo del arte contemporáneo:

Son dramáticas, no sólo porque las escuelas nacionales de arte tienen unas pautas históricas de desarrollo muy enraizadas con el desarrollo cultural de cada uno sus países, sino porque los artistas mismos, aquellos llamados más representativos del panorama internacional, todos ellos graduados en sus propias escuelas de arte, hoy representan patrones culturales y artísticos mucho más poderosos que los modernos a principio de siglo<sup>82</sup>.

Para finalizar este apartado podríamos decir que la escuela de arte, y los organismos que la controlan, son los máximos responsables de la problemática educativa, necesitando una reestructuración urgente para regular y controlar el desequilibrio creado.

---

<sup>81</sup> María Teresa Gil, "Consideraciones sobre educación", en *¿Qué es la educación artística?*, Sendai, Madrid.

<sup>82</sup> Ilya Kabakov, *On the "total" installation*, Ostfildern, Cantz, 1995, p. 254.

### 2.1.4 El mecenas.

El arte desde su nacimiento siempre ha estado unido al poder, determinando “los fines a los que debían servir las artes”<sup>83</sup>. La educación artística se ve irremediabilmente influida por esta circunstancia, sirviendo de vía de control del poder junto a la educación y la censura:

El mecenazgo remite a la organización de los recursos humanos y materiales para la función de arte. Un sistema de mecenazgo define una serie de relaciones entre los intérpretes y las audiencias o entre los artistas y los consumidores. La educación se refiere al adiestramiento teórico y práctico de los eventuales artistas y miembros del público. Un sistema educativo define una serie de relaciones sociales entre los profesores y los estudiantes o entre los maestros y los aprendices. La censura influye sobre aquello que se expresa en las obras de arte y sobre quién tiene permitido acceder a ellas. En los sistemas de censura las autoridades actúan como filtro entre el objeto de arte y la sociedad en conjunto<sup>84</sup>.

Como se ha descrito, los mecenas han actuado directamente en el proceso de educación artística. Antiguamente no sólo encargaban y compraban obras de arte sino que también patrocinaban los espacios donde este arte era creado y enseñado. Esta situación se vio claramente en el renacimiento, cuando el mecenazgo llegó a tomar un carácter competitivo y el mecenas se preocupó de crear una organización que garantizase la producción y la calidad de la obra de arte.

El mecenazgo ha cambiado sensiblemente en nuestra sociedad contemporánea, pasando a ser cualquier persona que forma parte del público receptor de las artes, pero sigue teniendo el poder de potenciar ideologías determinadas, educar en una dirección y censurar aquello que no es de su agrado. De todas maneras sí se aprecia una diferencia notable, en el carácter del mecenas actual frente al carácter del renacentista: Su apoyo al arte es menos vocacional y menos altruista que en sus orígenes. La educación artística no se potencia para el desarrollo del arte, sino para la potenciar “la industria de la enseñanza”<sup>85</sup> y la obtención de poder.

---

<sup>83</sup> Arthur Efland, *Una historia de la educación del arte*, Paidós, Barcelona, 2002, p. 17.

<sup>84</sup> *Ibíd.*, p. 17.

<sup>85</sup> Luis Camnitzer, *Planes de estudio*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid, 1999. p. 20.

### 2.1.5 La sociedad.

El arte siempre ha estado ligado a un concepto de privilegio, siendo enseñado como una materia especial reservada a una minoría de elegidos o talentos excepcionales, existiendo marginaciones por clase o por género. Por un lado, el arte se enseñaba en pequeños grupos selectos, ubicándose en dos estratos sociales antagónicos: La burguesía y nobleza o los hijos de los artesanos y los esclavos. Esta diferenciación ha marcado su desarrollo extendiéndose prácticamente hasta el siglo XX. Por otro lado la distinción de géneros también ha sido otro factor importante, ya que, hasta casi la mitad del siglo XX, se relacionaba la actividad artesanal con las mujeres, mientras que las actividades artísticas estaban restringidas a los hombres. Este primitivo concepto ha dominado la realidad artística y también la educativa, limitando su efecto, restringiendo sus capacidades y fraguando de esa manera su vulnerabilidad.

Además de esa dependencia de clase social y género, la educación artística está condicionada por aspectos económicos, morales y políticos<sup>86</sup>. Por ejemplo resulta interesante apreciar como los estados militaristas tienden a venerar su forma de gobierno mientras que los demócratas se caracterizan por una divulgación de las artes. La educación artística en estados represivos y dictatoriales está coaccionada, mientras que en estados libres es fértil y activa, evidenciándose cómo las estructuras políticas determinan tanto la evolución del arte como de la educación.

Por último cabe destacar que, mientras la educación depende de los elementos sociales, la sociedad muestra un gran recelo de sus cualidades. Dick Field resalta el descrédito que la educación artística posee en el seno social, viéndose desplazada por las ciencias, la tecnología y el comercio. Está considerada dentro de una categoría inferior y es explotada para dar una imagen, pero en el fondo muy pocas personas, creen, conocen y aprovechan el valor del arte y de la educación artística.

---

<sup>86</sup> Arthur Efland, *Una historia de la educación del arte*, Paidós, Barcelona, 2002.

Field considera que el arte se puede desarrollar un verdadero cambio, en primera instancia personal pero también social. Todas estas teorías, en las que se considera las capacidades comunicativas y el efecto social del arte, tendrán su eco en multitud de expresiones artísticas y movimientos, como el arte de participación, los performances, las acciones, el *arte conceptual*, etc., y también en tendencias educativas contemporáneas, como las corrientes postmodernas y sobre todo la cultura visual.

## 2.1.6 La cultura

Para Juan Carlos Arañó la cultura "consiste en la forma genuina de búsqueda de soluciones a los problemas sociales, que son específicos y comunes a un mismo grupo"<sup>87</sup>, que está en íntima relación con la educación artística y depende de circunstancias históricas y espacio-temporales.

El aspecto cultural, el hecho artístico y la educación artística, forman parte del mismo tejido social que nos ayuda a entender la realidad y a configurarnos una identidad. En esa adaptación a la realidad cambiante, la educación cumple un importante cometido, acercando la experiencia del educando y a su entorno social y cultural.

Las recientes manifestaciones educativas en el campo del arte han estado preocupadas precisamente por concienciar de la diversidad social y de la existencia de desigualdades en nuestro propio entorno cultural, fomentando la tolerancia y luchando contra la marginalidad. La identificación cultural del individuo, los valores democráticos de igualdad y el respeto a la diferencia, configuran las bases de la nueva educación, generando dinámicas diferentes en la educación artística<sup>88</sup>. Se amplían los campos de estudio, incorporando las artes menores, expresiones artísticas y culturales no occidentales, y manifestaciones marginales sin institucionalizar. Es decir, los enunciados característicos de la educación y el arte postmoderno que se tratará más adelante.

---

<sup>87</sup> Juan Carlos Arañó, *Arte, Educación y Creatividad*, <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n2/n2art/art25.htm> 1994, (19-10- 2002).

<sup>88</sup> Arthur Efland, *Una historia de la educación del arte*, Piados, Barcelona, 2002.

## 2.2 Tendencias contemporáneas en Educación artística: La postmodernidad.

A partir de 1969 y sobre todo en la década de 1970, los valores de progreso empiezan a caer. En los años 90 se establecen cambios basados en la colaboración comercial entre distintos países. Se acaba la guerra fría, surgen conflictos étnicos, los problemas ecológicos y el terrorismo. La educación artística se caracteriza por una falta de consenso causada posiblemente por el conflicto e inestabilidad que muestra la sociedad, repercutiendo en el aislamiento del artista y por lo tanto en el tipo de arte realizado.

Esta situación plantea una serie de preguntas difíciles de contestar: ¿Cómo se puede enseñar el arte en este milenio? ¿Qué papel desempeña en el resto de currículo? ¿Cómo interpreta la educación artística el desorden social y la pérdida de valores propias del cambio de la modernidad a la postmodernidad? ¿Qué sentido tiene la educación artística si el arte está totalmente desvinculado de la realidad social?

La gran aportación, y posiblemente la única salida al problema, fue el replanteamiento del concepto de verdad, dado por la educación postmoderna<sup>89</sup>:

En el proceso de enseñanza no cabe la posibilidad de la representación absoluta de la verdad. La enseñanza implica tantos niveles de interpretación,

---

<sup>89</sup> Según Agirre no existe una educación artística postmoderna propiamente dicha sino un conjunto de pensamientos que evolucionan a partir de la modernidad y poseen unas características comunes que los identifican. Imanol Agirre, Op. cit.

comunicación, y variedad de circunstancias, que sugerir otra cosa sería irracional<sup>90</sup>.

Además de negar la existencia de una verdad absoluta, inicia una búsqueda de cordialidad entre las diferentes posturas enfrentadas, estableciendo la legitimidad de todas las perspectivas, e interesándose por conocer e integrar aquellas visiones marginales, proclamando su validez cultural. Aparece un compromiso social y una tendencia al respecto, buscando una orientación más humana y justa. Consecuentemente desaparecen las divisiones entre el arte culto y el arte popular. La educación artística postmoderna apoya el pluralismo, las pequeñas narraciones, la práctica democrática, lo interdisciplinar, las diferentes perspectivas sociológicas, el cambio social y la integración del individuo con el entorno.

Para Camnitzer, a pesar de la flexibilización que la educación artística ha sufrido en los últimos años, "las escuelas de arte continúan siendo híbridos inestables"<sup>91</sup>, que se alejan mucho de su verdadero cometido. Ciertamente es que los planteamientos postmodernos generan muchos problemas. En primer lugar está la gran responsabilidad que el profesor tiene en ese cambio social y la dificultad de establecer las prioridades en un currículo tan amplio, donde cualquier expresión cultural es lícita. El eclecticismo conlleva, en muchas situaciones, a una pérdida de criterio, favoreciendo posturas poco críticas y carentes de significado educativo.

---

<sup>90</sup> Arthur Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr, *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum* The National Art Education Association, Reston, Virginia, 1996, p. 46.

<sup>91</sup> Luis Camnitzer, *Planes de estudio*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid, 1999, p.12.

### 2.2.1 Educación artística multicultural.

El concepto multicultural está asociado al concepto postmoderno. Tiene su origen en los Estados Unidos y fue provocado por una reestructuración del sistema educativo necesaria por la gran cantidad de razas y culturas que de una manera repentina llenaron las aulas. Algunos autores se plantearon el dilema de atender a la diversidad cuestionándose los valores universales de la cultura única, masculina y anglófona<sup>92</sup>.

Igual que sucedie el arte, la educación artística concede un valor muy importante a las manifestaciones culturales que no proceden únicamente de los países occidentales y desarrollados, sino también de países no desarrollados. Se aprecia la convivencia entre culturas reconociéndose las desigualdades existentes dentro de nuestras sociedades, rechazando la marginalidad y promoviendo la tolerancia.

La reestructuración de las prioridades culturales ha producido consecuentemente un cambio en los contenidos curriculares. Se presta mucha atención a la diversidad y a la diferencia, concediendo al arte un papel primordial en la reconstrucción social. Se piensa que, a través de la educación artística, se puede conseguir una sociedad más justa y equilibrada, estableciendo la igualdad de oportunidades para todos los hombres:

La multiculturalidad, sin embargo, es un fenómeno que trasciende lo etnográfico para aproximarse a una visión de la educación antielitista, democrática y celosa de la diversidad. Sus defensores mantienen que todos los estudiantes deben disponer de igualdad de oportunidades educativas, independientemente de cuál sea su sexo, clase, etnia, raza o características culturales. Por ello, este tipo de educación asume, a menudo, funciones de restaño de las fisuras sociales allá donde, por circunstancias de mezcla cultural o por simple desigualdad de género, se requiera una atención más específica del alumnado<sup>93</sup>.

---

<sup>92</sup> Imanol Agirre, Op. cit., p. 268.

<sup>93</sup> *Ibíd.*, p. 268.



**Ilustración 7: Taller artístico de Kiki Smith, artistas colaboradoras y alumnos trabajando conjuntamente, 1995, Whitechapel, Londres. Esta galería de gran prestigio en el circuito artístico de la ciudad desarrolla una interesante labor educativa con colegios .**

El concepto multicultural no sólo se relaciona con elementos de raza, también incluye una visión antielitista y democrática. Roger Clark <sup>94</sup> además destaca las cualidades reformadoras del movimiento educativo multicultural, valor contraído de la idea y el concepto en la enseñanza y por último, la relevancia del proceso de educación. Clark vincula a la educación multicultural en primer lugar, con el movimiento feminista (educación artística feminista) y en segundo lugar, con tres movimientos minoritarios, definidos por las reivindicaciones de las personas de raza negra, los homosexuales y lesbianas, y los nativos. Por último destaca su relación con los cambios socio ecológicos (educación artística medioambiental).

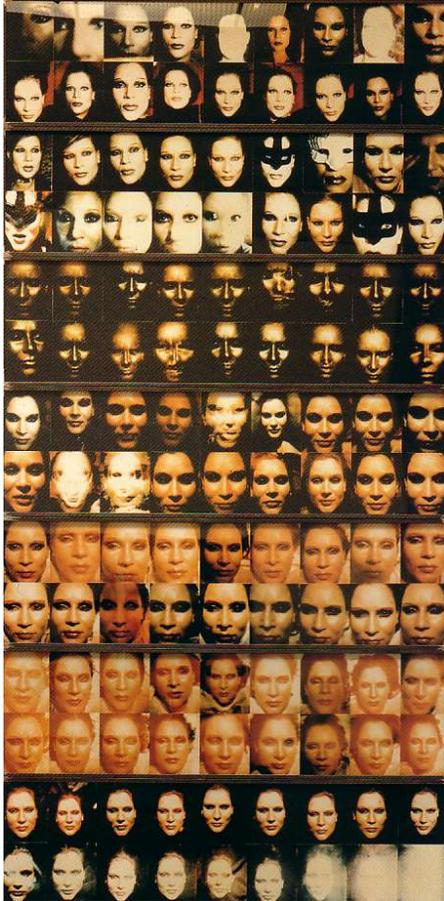
Seguidamente vamos a tratar brevemente tres tipos de educación relacionadas con el concepto multicultural:

---

<sup>94</sup> Roger Clark, *Art Education. Issues in Postmodernist Pedagogy*, The University of Western Ontario, Ontario, 1996.

### a. Educación artística feminista.

Aunque éste término está muy relacionado con el concepto de diversidad y diferencia característico de la educación multicultural, "no toda la teoría feminista es postmoderna"<sup>95</sup>. La educación artística feminista pretende conseguir el mismo derecho a la particularidad y a la individualidad del hombre a la mujer.



**Ilustración 8: Katharina Severding, *Die Sonne um Mitternacht sauen* (viendo el sol a media noche), 1972, fotografía 420x220 cm. Artista y profesora que trabaja con temas feministas y sociales. Ver el apartado de educación e instalación.**

Esto se lleva a cabo desde el arte, "recuperando las obras y figuras de las mujeres artistas del Renacimiento italiano hasta la actualidad, y muy especialmente en los movimientos de vanguardia del siglo XX"<sup>96</sup>. Se identifican los elementos patriarcales, machistas y falocráticos presentes tanto en las obras artísticas, como en la educación artística y en aspectos culturales contemporáneos.

### b. Educación artística medioambiental.

El concepto de entorno, ecología y medio ambiente, presentes desde la década de 1970 en el arte, la arquitectura y diseño, también repercuten en la educación artística. Un ejemplo de ello es el tratamiento dado a los contenidos del diseño atendiendo "a las cualidades formales y funcionales de producto, como el equilibrio y la degradación de los materiales y procesos de construcción"<sup>97</sup>. No intenta resolver los problemas formales que plantea un objeto u obra artística, sino que se busca analizar el contexto de ésta obra y su integración con su espacio circundante.

<sup>95</sup> *Ibíd.*, p. 33.

<sup>96</sup> Ricardo Marín, *Op. cit.*, p. 158.

<sup>97</sup> *Ibíd.*, p. 159.

## 2.2.2 Educación artística y cultura visual.

La educación artística, desde sus orígenes se ha visto influenciada por todas las transformaciones producidas en el seno artístico, de tal manera que un cambio en las manifestaciones artísticas provocaba al cabo del tiempo una repercusión en los parámetros educativos. De esta manera, la evolución que sufrió el arte de la década de 1990 con la aparición de artistas que difunden y publican también lo popular y lo marginado, tuvieron una repercusión directa en la educación artística. Se aprecia un interés artístico por acercarse a la realidad social, utilizando el “poder mediador”<sup>98</sup> del arte para comunicar los aspectos subjetivos cambiantes y efímeros de la realidad. El artista incorpora los nuevos medios y la tecnología para acercarse a un público caracterizado por su analfabetismo visual.

La cultura y el arte, por un lado, son cada vez más híbridas y sus límites más imprecisos, pero también adquiere por otro lado, un componente más humano y cercano a la cotidianeidad. La práctica docente se caracteriza por adoptar una postura flexible, tomando en cuenta las nuevas propuestas artísticas, las nuevas circunstancias sociales y sobre todo el perfil del alumno.

Nuestro reto hoy es saber adoptar una postura más flexible y acorde con las prácticas artísticas contemporáneas, que atienda a la contingencia de cada situación y se prepare para engranar su acción docente en propuestas que integran diferentes perspectivas<sup>99</sup>.

Kerry Freedman destaca la importancia que la cultura visual supone en la educación artística de la actualidad, viendo unidos los objetivos artísticos y educativos en un mismo espacio temporal y a un nivel internacional. Este cambio afecta no sólo a los contenidos y a los métodos, sino que modifica sustancialmente las maneras de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje, especialmente el concepto de currículo, concibiendo un proyecto abierto, y al concepto y relación del alumno con el profesor. Se concibe una relación fluida y al mismo nivel, un viaje en paralelo en el que el medio del diálogo constituye la herramienta fundamental.

---

<sup>98</sup> Fernando Hernández, *Repensar la educación de las artes visuales* en Cuadernos de Pedagogía, nº 312, 2002, p 52-54.

<sup>99</sup> Imanol Aguirre, *En la encrucijada*, en Cuadernos de Pedagogía, nº 312, 2002, p. 48.

Concebir el currículo como un proceso creativo y un espacio conceptual en el cual los estudiantes desarrollan sus ideas con la ayuda de los educadores, quienes no actúan meramente como guías sino como compañeros críticos <sup>100</sup>.

Se intenta unir la pedagogía escolar con la popular, buscando la integración del universo visual de la realidad cotidiana con la práctica educativa. El recipiente de la educación, pasa a ser el objetivo de la misma y cambiándose sus características. Se pasa de un receptor pasivo a un constructor e intérprete del proceso educativo cuyos contenidos interesan al alumno. Para conseguir esta fluidez, se abandona el concepto de obra artística, genio y autor para centrarse en la interpretación, el individuo de a pié y la participación plural.

#### **a. Características de la cultura visual.**

La cultura visual investiga el contenido y significado de las imágenes buscando “visiones sobre el mundo y sobre nosotros mismos”, identificando diferentes posiciones en la interpretación de la realidad y sensibilizando sobre temas de desigualdad social.

Investiga y esclarece los artefactos de la visión para comprender su función en la creación de significado y potencia la capacidad de elaborar imágenes con significado. Se intenta crear un equilibrio entre la crítica y entendimiento de las imágenes y la creación de la creación mismas, eliminando el concepto de la educación artística como mera creación de imágenes.

Esta nueva forma educativa persigue el análisis de todas las artes, no sólo de las Bellas Artes, sino también, la publicidad, los vídeos y películas, el arte popular, la televisión, los espectáculos, los diseños de viviendas, los parques de recreo, las imágenes por ordenador, la moda, la decoración, etc. No busca la variedad como objetivo, sino establecer pautas para poder relacionar todas estas áreas y comprender sus significados atendiendo al contexto donde se producen.

---

<sup>100</sup> Kerry Freedman, *Cultura visual e identidad*, en Cuadernos de Pedagogía, nº 312, 2002, p.59.

### **b. Interdisciplinariedad y cognición.**

Como hemos señalado la cultura visual estudia los procesos de la visión para poder entender mejor los mecanismos perceptivos y su relación con los procesos emocionales, que dominan el proceso de aprendizaje. Se busca amortiguar la tradicional orientación cognitiva de nuestra educación con la revalorización de los elementos emotivos. Prueba de ello es la aparición de las conexiones cognitivas y emocionales dadas en diversidad de medios. La relación interdisciplinar, el desarrollo cognitivo-emocional y la educación tienen una estrecha relación.

El aprendizaje se debe a relaciones cognitivas, incluyendo a aquellas que las relacionan con la emoción, por lo que más conexiones significa mejor aprendizaje. La importancia que para aprender tiene la relación (emocional) entre las personal y los objetos es cada vez más evidente a ojos de la nueva investigación cognitiva.

Las diferencias en las construcciones individuales del conocimiento no deben ser ignoradas, pero al mismo tiempo los estudios sobre cognición grupal y cognición situacional nos dicen que la adquisición del saber se produce en relación con los contextos humanos y ambientales.

El reciente interés por las conexiones interdisciplinares, intertextuales e intergráficas, entre las distintas formas de la cultura visual es una muestra de la complejidad cognitiva de las ideas que ahora fundamentan el currículo.

Los nuevos medios y las nuevas tecnologías de información y comunicación se configuran como el eje de la educación. Imanol Aguirre expone dos razones al respecto. En primer lugar son el motor de la transformación cultural y de las prácticas actuales del arte, y en segundo lugar son un instrumento imprescindible para la investigación y más útil herramienta actual en la enseñanza. El efecto de los nuevos medios es tal que han transformado “nuestro pensamiento del mundo”<sup>101</sup>, la manera de adquirir conocimiento y el sentido del saber, el mundo artístico y como consecuencia lógica la educación artística.

---

<sup>101</sup> *Ibíd.*, p.61.

### **c. Relación arte y vida: Análisis de los contextos.**

El arte es expresión de identidad de los artistas y de los individuos, pero también puede funcionar como un verdadero constructor de identidad. Según Fernando Hernández el universo visual es un excelente conformador de identidades, no sólo por su presencia constante, sino por su poder persuasivo. Constituido por representaciones del mundo, forma parte la cultura, está ligado a modos de socialización enseñando a "mirar y a mirarse"<sup>102</sup> y contribuye a la configuración de la identidad. Todos estos aspectos funcionan como útil para acercarse al mundo del estudiante, ayudarle en el entendimiento de su sociedad y contribuir a la construcción de su identidad.

De la misma manera que "el contexto es parte integrante del arte con el mismo rango que la forma, la función y el significado simbólico"<sup>103</sup>, se enseña a valorar todas las manifestaciones visuales dentro del entorno, circunstancias y situación que lo rodean. El contexto adquiere importancia intentando equilibrar la excesiva atención que la valoración formal del arte tenía hasta el momento, despojándole de la complejidad y la importancia del hecho artístico. Las situaciones y escenarios culturales, hasta ahora consideradas secundarias, constituyen ahora elementos fundamentales para la educación artística.

En la educación artística siempre han estado inmersos los factores sociales, pero en la nueva educación artística se aprecia una seria implicación social, llegando hasta sus últimas consecuencias. Se plantea abiertamente un diálogo social que ayude a resolver las desigualdades sociales, utilizando los medios artísticos más cercanos e inmediatos posibles. El arte aparece en una relación directa para la reforma social, olvidando sus contenidos y valores elitistas para acercarse a la mayoría.

---

<sup>102</sup> Fernando Hernández, Op. cit., p.52.

<sup>103</sup> Kerry Freedman, Op. cit., p.61.

#### **d. Conclusiones al apartado.**

La cultura visual afronta de manera singular los aspectos sociales con una intensidad y compromiso no apreciado hasta el momento por otras corrientes educativas, pero cuenta con una serie de problemas:

En primer lugar se cuenta con un grandísimo riesgo al abandonar un gran contenido artístico en su currículo, dando cabida a otras manifestaciones periféricas del arte, como la publicidad, los vídeos, la televisión, etc. Si tradicionalmente la educación artística contaba con un peso lectivo pobre en los niveles de educación obligatoria, esta diversificación corre el peligro de perderse en aspectos anecdóticos. El éxito o el fracaso de dicha tendencia reside en la capacidad del docente para contextualizar los contenidos artísticos que se trabajen en este espacio educativo, y de encontrar un equilibrio entre los aspectos cercanos al individuo, el contexto cultural del entorno y el resto de las expresiones artísticas más globales, sin olvidar todo el imprescindible peso histórico.

Por último se cuestiona si el mejor medio educativo es el más potenciado, es decir lo visual, o si por el contrario se tendría que potenciar precisamente otros medios comunicativos menos desarrollados, como la información sensorial no exclusivamente visual.

## 2.3 Situación actual de la educación artística en España.

### 2.3.1 Educación artística en España.

La educación artística está presente, directa o indirectamente, en casi todos los niveles de la educación obligatoria, además de existir una importante oferta multitud de escuelas de arte privada, un número en aumento de departamentos pedagógicos museos y gran cantidad de talleres artísticos enfocados a todas edades y con gran variedad de actividades.

En este apartado vamos a tratar la situación educación artística española en la educación reglada, excluyendo aquellas enseñanzas no formales no adscritas al sistema educativo español. Vamos extinguir tres niveles diferentes:

#### a. Educación infantil (0-6) y primaria (6-11 años).

La educación artística está presente en todos los cursos, dedicándole un tiempo aproximado de dos horas semanales. En la educación infantil las actividades creativas y plásticas tienen una gran importancia, superando con mucho las dos horas semanales que se dedica en otros niveles:

Una, porque desde los 18 meses, todos los niños y niñas irán desarrollando, de forma natural y espontánea, una progresiva capacidad para comunicarse y expresarse a través de dibujos y pinturas encontrando gran satisfacción e interés en estas actividades y logrando imágenes llamativas y elaboradas. Dos porque a esas edades todavía no se lee ni escribe. Estas dos circunstancias convierten a los dibujos, pinturas, *collages*, recortes, etc., en el tipo de ejercicio habituales en la escuela<sup>104</sup>.

Paradójicamente el profesorado de Educación infantil no está especializado en educación artística y en su formación sólo está obligado a cursar una sola materia relacionada con formación artística.

---

<sup>104</sup> Ricardo Marín, “*Didáctica de la Expresión Plástica o Educación Artística*”, en Luis Rico y Daniel Madrid, *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*, Madrid, Síntesis, 2000, p. 182.

En educación primaria se destacan estos esquemas generales:

- La percepción de formas imágenes: Se trabaja con la observación la experimentación con materiales, la aplicación de diversos procedimientos, y el desarrollo de la imaginación.
- La producción de obras artísticas: Se desarrolla la sensibilización a la utilización de diversos materiales.
- Morfología y sintaxis de lenguaje plástico: Se estudian sus principales elementos, como la línea, el color, la textura, la forma, etc., se analiza la sintaxis de lenguaje artístico tanto en obras de arte concentradas como en manifestaciones artísticas cotidianas, por ejemplo el lenguaje publicitario, el diseño, la moda, etc.

**b. Educación secundaria (11- 16 años).**

En la educación secundaria obligatoria, presente en todos los cursos menos en el último curso, 4º de la ESO, en la que aparece como asignatura optativa, la educación artística corre a cargo de un profesor especialista en su propia área. En este nivel se profundiza en la interpretación imágenes de su entorno y el desarrollo de destrezas que fomenten la capacidad expresiva del alumno. Aunque los contenidos y objetivos en este nivel son muy similares en diferentes países, la educación española contrasta por ejemplo con la estadounidense en su inclinación moderna al potenciar desarrollos expresivos y obras artísticas de su entorno cultural, mientras que educación norteamericana profundiza en procesos de reflexión, contexto y relación de expresiones artísticas de su entorno con otras manifestaciones artísticas de otras culturas<sup>105</sup>.

En la enseñanza secundaria postobligatoria la educación artística adquiere tres direcciones. En primer lugar está el Bachillerato artístico, después las especialidades relacionadas con las artes visuales en la formación profesional, y las enseñanzas de artes plásticas y diseño impartidas en escuelas de arte, también llamadas escuela de artes y oficios. La implantación del bachillerato artístico fue un importante reconocimiento social a los estudios artísticos, dando una formación más especializada al estudiante que quería optar por estudios artísticos. La formación profesional y escuelas de arte ofrecen una gran

---

<sup>105</sup> *Ibíd.*

variedad de actividades artísticas y artesanales, todas ellas con una importante aplicación profesional.



**Ilustración 9: Cristina, Esther, Pepa y Raúl, Concomitancias, 1994, Facultad de Bellas Artes Madrid, Instalación colectiva de final de carrera realizado por alumnos. Vista aérea**

**c. Enseñanza superior.**

Este nivel educativo se caracteriza por la gran diversidad de centros, títulos y niveles que han aparecido. Lo forman en primer lugar los títulos de técnicos superiores de enseñanzas de artes plásticas y diseño, y de formación profesional específica. En segundo lugar las escuelas superiores de diseño restauración y, por último, la universidad. Dentro de la universidad se distinguen tres niveles diferentes, la diplomatura, licenciatura y tercer ciclo, integrado por el CAP, masters y programas de doctorado.



**Ilustración 10: Cristina, Esther, Pepa y Raúl, Concomitancias, (arriba) vista superior, (medio) vista inferior y (abajo) vista inferior atardeciendo**



### 2.3.2 La enseñanza del arte contemporáneo en España.

A pesar de los grandes progresos realizados en el área de la educación artística en las últimas décadas, el arte contemporáneo sigue siendo un área conflictiva para la mayoría de las sociedades de los países occidentales desarrollados. Juan Carlos Rico<sup>106</sup> señala cómo se han extendido dos posturas frente al arte actual para el espectador no especializado: La primera se encuentran los que no entienden pero, piensan que pueda ver algo interesante. La segunda, los que rechazan categóricamente su valor:

Aquellos que taxativamente rechazan el arte contemporáneo y aseguran considerarlo una mera expresión personal que, la mayoría de las veces, no va más allá de una provocación o en el peor de los casos "una simple tomadura de pelo"<sup>107</sup>.

Francisco Calvo Serraller<sup>108</sup>, relaciona el retraso educativo y artístico en la sociedad española, y concretamente en el arte contemporáneo, con la dictadura franquista del siglo pasado, reconociendo un importante avance a mediados de 1970 con la aparición de un gobierno democrático. No obstante el estado actual de la cultura española sigue siendo más pobre que el resto de los países:

La respuesta es clara, el proceso de modernización-secularización de la sociedad española ha sufrido comparativamente un enorme retraso, que aún dista de estar por completo zanjado, y, asimismo, porque, en función de ello, todavía se aprecian reacciones de perplejidad entre los intelectuales españoles a la hora de comprender esa característica secular, típicamente moderna, con que hay que entender el sentido y la función de lo artístico<sup>109</sup>.

Ese renacer del arte contemporáneo acaecido los últimos treinta años, ha tenido poca repercusión en el mundo comercial de la galería, que tras la década de esplendor de 1980, volvió a decaer. La clientela española es casi puramente institucional y el coleccionismo privado muy débil. La sociedad española tiene una reducida afición por el arte y es " particularmente refractaria al arte

---

<sup>106</sup> Juan Carlos Rico, *¿Por qué no vienen a los museos? Historia de un fracaso*, Silex, Madrid, 2002.

<sup>107</sup> *Ibíd.*, p. 24.

<sup>108</sup> Francisco Calvo, *La situación del arte contemporáneo*. Revista El paseante. Numero23-25, 1995.

<sup>109</sup> *Ibíd.*, p. 138.

contemporáneo”<sup>110</sup>. Calvo, responsabiliza de esta situación a una deficiente gestión política incapaz de crear estrategias que divulguen el arte, no sólo en España, sino fuera de ella.

**Ilustración 11: Alejandro Soler (11 años), Enseñanza de arte contemporáneo en la educación secundaria( 1º ESO). Trabajo abstracto sobre un autorretrato interior, realizado con lápiz blando, 2001, Colegio Buen Consejo, Madrid**



Lógicamente esta situación repercute también en la educación artística. Ese retraso sigue estando presente en el sistema educativo, con una escasa presencia de contenidos de arte contemporáneo en los currículos artísticos de todos los niveles.

La enseñanza de las artes plásticas en nuestro país ha sufrido y sigue sufriendo un retraso en cuanto a contenidos y métodos didácticos respecto a otros países. Todavía sigue sorprendiendo la escasa presencia del arte contemporáneo en el currículo artístico nacional, que es mínima en la enseñanza obligatoria, pero que tampoco es desbordante en la enseñanza universitaria<sup>111</sup>.

Las circunstancias históricas, el aislamiento artístico, una educación artísticas escasa en recursos y la falta de interés político por resolver esta situación, sitúan a España en total desventaja con el resto de países. La situación actual no promete un cambio de dirección inmediato, por lo que resulta necesario tomar medidas para que este panorama al menos no empeore.

<sup>110</sup> *Ibíd.*, p.139.

<sup>111</sup> Raúl Díaz Obregón, *Hablar y hacer arte contemporáneo en la escuela, Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 14, 2002, p. 288.





1 Fundamentos sociales, culturales  
e ideológicos del arte  
contemporáneo que influyen en la  
aparición de la *instalación*.



## 1.1 Causas de la aparición de la *instalación*.

Los condicionantes históricos, sociales y económicos acontecidos a lo largo del siglo XX determinaron un cambio de pensamiento que afectó directamente al tipo de arte desarrollado en ese período y concretamente al arte de los 70, momento en el que aparece la *instalación* junto a otras manifestaciones artísticas muy análogas. Todas ellas están influenciadas por el paso de la modernidad a la postmodernidad, por eso se hace necesario analizarlas más detalladamente. En primer lugar se describirán muy generalmente, los rasgos característicos de ambos; seguidamente se tratarán los fenómenos artísticos que rodean a la *instalación* y, por último, se analizarán las causas directas de la aparición de esta expresión artística.

### 1.1.1 Elementos modernos y postmodernos en la cultura, en la sociedad y en el pensamiento.

Generalmente modernidad y postmodernidad aparecen enfrentadas, pero sería más acertado considerarlas como dos etapas de una evolución lógica y necesaria. No existe entre ellas una ruptura, sino un desarrollo y extensión o, según las palabras del crítico y arquitecto Charles Jenck<sup>112</sup>, una adaptación o embellecimiento. Comparten muchas de sus características, pero ésta división, no siempre compartida por todos, suele ser más práctica a los fines didácticos.

El arte moderno es el que se produce en el período moderno, es decir desde el siglo XVIII hasta nuestros días, etapa “caracterizada por el abandono del providencialismo y la crisis de la sociedad estamental, el progresivo hundimiento de la monarquía absoluta, el papel creciente de la razón y la actividad científica”<sup>113</sup>. El concepto de modernidad era sinónimo de tiempo reciente o presente y buscaba el alcance de lo nuevo y la descalificación de lo tradicional. Estaba asociado a la idea de progreso, siempre unido al empleo de la razón y el pensamiento científico. Lógicamente tenía una concepción lineal de la historia, que no veía con buenos ojos la recuperación de los elementos del pasado ya que la modernidad implicaba una “destrucción creativa de las antiguas realidades”<sup>114</sup>. La evolución histórica era posible por la acumulación de actos individuales pertenecientes a personas de un grupo socioeconómico determinado. Se establece el concepto de identidad basándose en la unicidad del sujeto, pero con una perspectiva occidental.

Se caracterizaba por un totalitarismo estilístico, la subordinación de las partes al todo, una insistencia en el progreso a través de la estandarización y el fomento de aspectos tecnológicos e industriales. La idea de progreso y de evolución basada en el desarrollo científico y el cultivo de la razón humana tiene

---

<sup>112</sup> Jenck considera que gran parte del presupuesto arte postmoderno es moderno, entendido éste como un amplio período dividido en varias etapas con características diferentes. Arthur Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr, *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum* The National Art Education Association, Reston, Virginia, 1996, p. 31.

<sup>113</sup> Valeriano Bozal, *Modernos y postmodernos*. Historia I 6, 1993., p. 8-10.

<sup>114</sup> Arthur Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr, Op. cit., p. 42.

su antecedente más directo en las teorías de Darwin. Estas teorías fueron transformándose hasta tomar un carácter competitivo excesivo, y afectaron tanto al arte como a la vida cultural pero, sobre todo, tuvieron una repercusión social crucial. Esa creencia incondicional en lo racional, como único camino para conseguir la felicidad dio lugar a la creación de utopías que con el paso del tiempo se desmoronaron. Los problemas como la industrialización, el capitalismo desaforado, la alienación, el deterioro de la vida urbana contemporánea, la excesiva individualización, las guerras mundiales y los desastres ecológicos son ejemplos de ello.

El libre ejercicio de la razón no ha producido la felicidad esperada sino un mundo en el que los seres humanos se han convertido en objetos y la razón ha mostrado su tiranía<sup>115</sup>.

El postmodernismo es una etapa cargada de incoherencias y debilidades en su definición. Se caracteriza por el cambio, la ironía de sí mismo, lo esquizoide y lo comercial bajo la filosofía de la comodidad y la superficialidad. Ante esa decepción del progreso, o desarrollo lineal de la humanidad, se presenta un esclarecimiento no lineal o multidireccional. El concepto del tiempo se reestructura, y se concibe “un espacio multidimensional donde coexisten distintos grupos culturales y socioeconómicos”<sup>116</sup>. La historia es entendida y estudiada en su contexto, por lo tanto implica múltiples significados. El ideal de un conocimiento universal, a partir de una única interpretación, se desestima.

La cultura, afectada por estos cambios, amplía su significado, se funde con los conceptos de tiempo histórico y geográfico y crea una expresión basada en la mezcla y diversidad cambiante. Las barreras de la distancia, espacio y comunicación se resquebrajan gracias al rápido avance tecnológico, y la influencia de los nuevos medios de comunicación crean nuevas realidades.

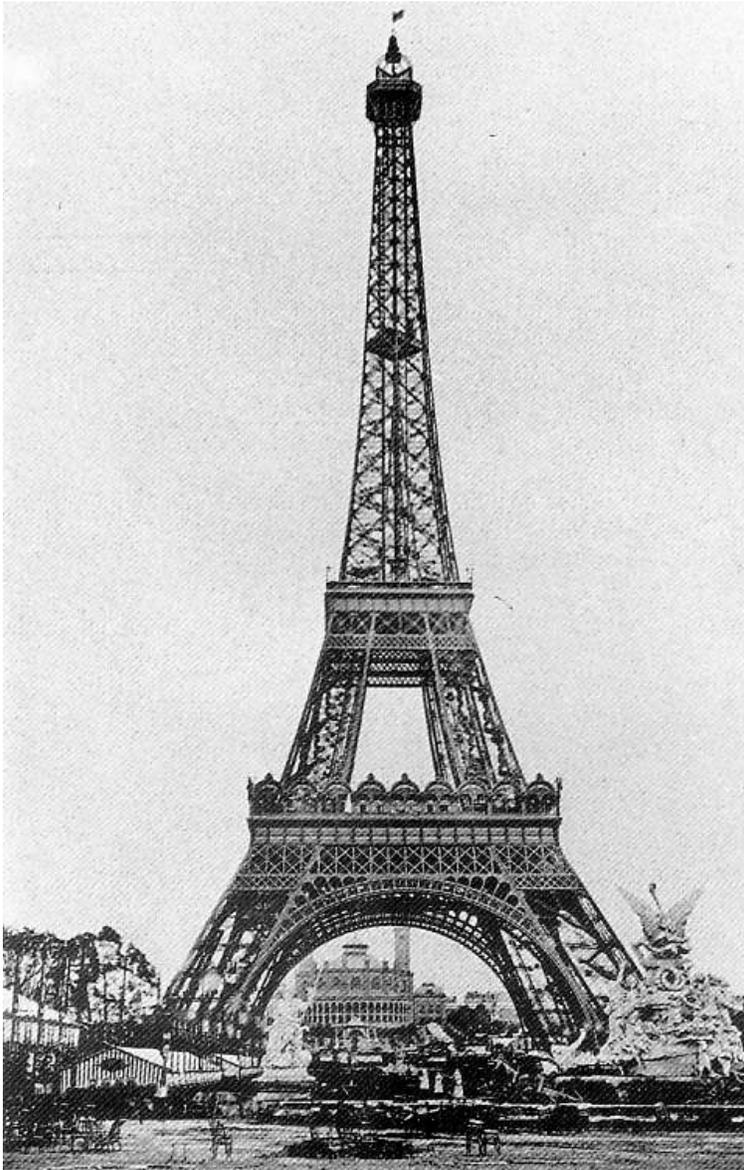
Desde esta nueva perspectiva, la cultura no se identifica con una forma geográfica concreta. Las culturas se entrecruzan, se mezclan y se imponen unas a otras como resultado de la crisis que cambia las formas de los mapas, y la cultura fluctúa paulatinamente a medida que los viajes aumentan<sup>117</sup>.

---

<sup>115</sup> Valeriano Bozal, Op. cit., p. 8.

<sup>116</sup> Arthur Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr, Op. cit., p. 22.

<sup>117</sup> *Ibíd.* p. 23.



La descentralización también afecta al poder, que se caracteriza por la dispersión, diversidad y variedad de fuentes, estando directamente relacionado con el conocimiento y el discurso. Su control genera conflictos culturales y diferencias sociales pero, a pesar de ello, el acceso a la cultura es más igualitario.

**Ilustración 12: Eiffel, Torre Eiffel, Paris**

La multiplicidad del discurso postmoderno se opone al criterio de representación moderno, al que se le atribuía la cualidad de transmitir la verdad. Se produce una crisis

de la representación, que afecta también al ámbito artístico y está generada en parte por la imposibilidad de transmitir los elementos considerados más trascendentes para el hombre. Frente a esta idea isomorfa, magistral y perfecta entre el elemento real y el representado, surgen la interpretación, la contradicción, la ironía y la ambigüedad.

## 1.1.2 Repercusiones de los aspectos modernos y postmodernos en el arte.

### a. La elite artística, el concepto de genio y los cometidos del arte .

Las transformaciones sociales e ideológicas repercutieron directamente en la realidad artística y cultural. El concepto de progreso, junto con las teorías sobre la evolución de Darwin, dieron lugar a un pensamiento artístico que determinaría las décadas posteriores.

Inmersa en la idea de progreso se encuentra la idea de que el crecimiento cultural es el resultado de una elite artística e intelectual, una vanguardia que crea nuevas formas de vida y de arte<sup>118</sup>.

La elite artística, resultado del concepto de identidad individual moderna, viene asociada al concepto de genio innato. El artista está limpio de todo interés social, político y económico, y por esta circunstancia está capacitado para representar la verdad, lo universal y eterno, al mismo tiempo que muestra su mundo personal. La comunidad artística, gracias a su pretendida superioridad intelectual y creativa por una parte, y a su carácter revolucionario por otra, fue considerada la responsable de liderar el cambio social.

El arte fue considerado una vía de escape contra la alienación. Sus connotaciones terapéuticas y su naturaleza eminentemente pura hacían posible el ideal de una vida en estrecha comunión con el arte<sup>119</sup>. Sin embargo el compromiso artístico, el carácter revolucionario y la integridad del arte fueron desmoronándose de igual manera y al mismo tiempo que lo hizo el proyecto racional moderno.

---

<sup>118</sup> *Ibíd.* p. 8.

<sup>119</sup> Valeriano Bozal. *Op. cit.*, p. 12. El autor describe el interés del arte de vanguardia por integrar el arte y la vida, “abriendo la posibilidad de que todos seamos artistas”, y por democratizar el arte y desprestigiar los cánones académicos.

### **b. Comercio, capital e individualismo artístico.**

El concepto de pureza fue desapareciendo a medida que el capital ganaba terreno en el mundo del arte, desembocando en un período marcado por la inestabilidad, incredulidad, independencia, incertidumbre e individualismo. El compromiso del artista se va distanciando de los intereses sociales, buscando en su aislamiento una crítica al sistema o un sitio seguro para permanecer resguardado del materialismo social.

Aunque la crítica corrosiva en algunos momentos consiguiera sus objetivos, las dos actitudes del artista son muy difíciles de asimilar si no se considera el contexto histórico, social y económico. Un ejemplo significativo de la crítica artística y social contra el culto objetual del arte y el comercio artístico puede ser la obra de Duchamp *la Fuente*, en la que el artista “se meaba en todos los valores estéticos de la sociedad”<sup>120</sup>. Sin embargo, estas actitudes se vieron absorbidas por el sistema de mercado, cayendo en la más grande de las contradicciones.

La burguesía sintióse encantada con el anti-arte de Duchamp, empezó a comprarlo y a coleccionarlo como cualquier otro objet d’art, ante el desaliento y enfado del autor<sup>121</sup>.

Tanto el aislamiento del artista como la reacción anticomercial generó una inevitable separación del artista y del espectador, que ha dominado la realidad artística hasta finales del siglo XX. Las nuevas formas de realidad que exigía el modelo moderno, “adelantadas a su momento”<sup>122</sup>, dejaron al público fuera del juego del arte.

### **c. Modernidad abstracción- postmodernidad realismo.**

La polaridad abstracto-realista ha dominado el discurso artístico del siglo pasado hasta mediados de los 60. Abstracción era sinónimo de moderno y nace

---

<sup>120</sup> Ursula Meyer, La irrupción del anti-arte, en Gregory Battcock, *La idea como arte*, Editorial Gustavo Gili, S.A., Madrid, 1977, p. 93.

<sup>121</sup> *Ibíd.*, p. 93.

<sup>122</sup> Arthur Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr, *Op. cit.*, p. 8.

por oposición a la figuración, convirtiéndose “en otra forma de realidad”<sup>123</sup>. Era una protesta contra el mundo material desarrollado de la época industrial y se erigió como la forma dominante en el mundo artístico. El formalismo y el expresionismo destacaron en éste período en el que se consideraba la eliminación del contenido como “un avance en la historia del arte”<sup>124</sup>. En la transición a la postmodernidad se empezaron a contemplar nuevamente las aportaciones realistas basadas en el estudio de la sociedad y la cultura, protagonizando una vuelta al gusto popular y el acercamiento al público. La apropiación de la imagen del pasado y la negación de la originalidad se establecen en un collage de realidades subjetivas, irónicas y contradictorias.

Una vez que las convenciones formalistas y las universalidades modernas dejaron de ejercer sus restricciones, los artistas se sirvieron de las alegorías, metáforas y elementos narrativos para un arte que fundamentalmente parodiaba la cultura contemporánea<sup>125</sup>.

Asociado al concepto de postmodernidad está el avance de los nuevos medios de comunicación que hacen su incursión en el arte. Su influencia es tal que crea una nueva dimensión espacial y temporal de la realidad o, mejor dicho, de hiper-realidad. La televisión y el ordenador, con sus posibilidades virtuales, son inexpugnables, copando una gran cantidad de tiempo del individuo de la sociedad actual cambiando su relación con el entorno.

La creación gráfica por ordenador se precipita a una gran velocidad en ambientes que parecen reales, incluso más intensos y brillantes que el espacio físico. Una hiper-realidad se crea a través de estas imágenes que, en cierto sentido, sobrepasan la realidad<sup>126</sup>.

#### **d. El Universalismo y el estilo internacional frente al eclecticismo y lo multicultural.**

Según la modernidad, el arte abstracto era la mejor apuesta para la consecución de un arte universal que no hablase de fronteras y que integrase la

---

<sup>123</sup> Dan Cameron, *El jardín salvaje*, Fundación Caja de Pensiones, Madrid, 1991, p. 17.

<sup>124</sup> Freedman, autor de la frase citada, Greenberg y Rosenberg fueron algunos de las personas más importantes que apoyaron el expresionismo abstracto y el formalismo. En Arthur Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr, Op. cit., p.8.

<sup>125</sup> Roger Clark, *Art Education. Issues in Postmodernist Pedagogy*, The University of Western Ontario, Ontario, 1996, p.28.

<sup>126</sup> Arthur Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr, Op. cit., p.29.

mayor cantidad de estilos, trascendiendo lo étnico y lo popular. Se persigue un “estilo internacional”<sup>127</sup> uniforme que responda a la realidad del universalismo moderno. En la postmodernidad los estilos son plurales, eclécticos y tienen muchas y diferentes interpretaciones. La dimensión internacional se abarca con el concepto de lo multicultural. El primitivismo que configuró un nuevo arte en la modernidad no es válido, ya que es necesario un análisis del contexto cultural de la producción artística para entender su trascendencia.

**e. La experiencia estética antipopular frente a la fusión de lo culto y lo popular.**

El carácter ecléctico, la belleza disonante y la combinación ornamental de raíces, estilos y motivos diferentes de la postmodernidad producen dobles sentidos, conflictos y contradicciones, que contrastan con el concepto de unidad orgánica moderna. La función del arte en la modernidad es dar al espectador una experiencia estética que funcione de terapia liberalizadora, tanto para el artista como para el espectador, de los aspectos insalubres de la sociedad. Intenta apartarse de la imaginera popular, considerada una “contaminación” para el arte<sup>128</sup>. El artista postmoderno, sin embargo, convierte la contaminación en objeto de inspiración y recoge todos los elementos populares elevándolos a la categoría de arte.

**f. Elite artística y diferenciación entre *high* y *low art* .**

Los antecedentes de la integración de los elementos populares y cultos se remontan al período entre 1720 y 1850, cuando los *Folly architects*, o los arquitectos locos, saliéndose de los cánones correctos preestablecidos en su época para una creación artística digna, buscaron una reconciliación con el gusto popular<sup>129</sup>. Posteriormente, ésta democratización del concepto artístico fue retomada por la *Bauhaus* y el movimiento artístico *Die Brücke*<sup>130</sup>. En la

---

<sup>127</sup> *Ibíd.*, p. 10.

<sup>128</sup> *Ibíd.*, p.10.

<sup>129</sup> Erika Suderburg, On installation and Site Specificity, en Erika Suderburg (ed) *Space, Site, Intervention. Situating installation art*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 2000, p. 9.

<sup>130</sup> La Bauhaus intentó restaurar la división entre el arte culto y el arte menor o artesanía, de la misma manera que buscaba la unión del intérprete con la audiencia,

postmodernidad, los términos culto y popular, el Arte con mayúsculas o el arte con minúsculas y arte de poco nivel o arte de alto nivel, es decir, *high art* o *low art*, van a convertirse en sinónimos. El concepto de cultura se extiende, considerando lo popular una parte importante que no puede ser aislada. El fenómeno de la elite artística, el concepto de obra maestra, el término genio y todos los mitos en torno al arte que provocaron el distanciamiento social se devalúan, dejando el camino libre a una serie de actitudes artísticas que se cuestionan ese distanciamiento.

### 1.1.3 Influencia de los elementos anteriores en la aparición de la *instalación*.

De igual manera que no se puede concebir un enfrentamiento entre los rasgos modernos y postmodernos tampoco se podría formular que la *instalación* sea un producto postmoderno opuesto a la modernidad y las vanguardias artísticas. Es, sin embargo, una evolución lógica y necesaria de las transformaciones plásticas y conceptuales, sucedidas en estos dos periodos. No obstante parece tener una autonomía propia que definirá un período artístico regido por un desarrollo de los criterios postmodernos.

Si en 1970 se hablaba de la polaridad abstracción-figuración, una década más tarde se habló de “obras que se basan en el lenguaje de los objetos (únicos o no) y obras que nacen más como situación o evento y que incluyen también al espectador”. Dan Cameron atribuye a la *instalación* el mérito de generar estos cambios fundamentales en la historia del arte, que no se dispararían hasta bien entrado este siglo.

Se van a ordenar a continuación las circunstancias artísticas más relevantes en las que se produjo esta manifestación artística en seis apartados estrechamente relacionados entre sí:

#### **a. Surgimiento de propuestas artísticas afines.**

Durante los períodos de gestación de este medio se abandonó el totalitarismo estilístico y la negación categórica del estilo anterior característica

---

del tema con el arte y del artista con la tecnología y el comercio. Posteriormente se verá cómo la *instalación* está influenciada por estos aspectos.

de las vanguardias, pasando a un período en el que existe una convivencia entre las tendencias artísticas.

Si comparamos la historia del arte con un río con distintos cauces y las diferentes tendencias con los movimientos de éste, la situación actual se asemeja más a un gran lago en donde todas aquellas se mueven en una tranquila superficie y coexisten pacíficamente<sup>131</sup>.

Este espacio de entendimiento ha dado lugar a varias propuestas autónomas afines que trabajan con aspectos muy similares. Las atmósferas, paisajes (físicos o mentales), intervenciones e *instalaciones* pertenecen a un grupo de obras realizadas que manejan criterios análogos. Son obras *site specific* o de espacio específico, es decir agrupan propuestas artísticas que adquieren valor y significado en el espacio y en el momento específico en que tienen lugar<sup>132</sup>.



#### b. Nuevas concepciones espacio temporales.

Los conceptos occidentales modernos de tiempo y espacio se amplían. Pasan a ser temas de interés artístico tratado de una manera diferente y llena de complejas articulaciones. La *instalación* es uno de los medios que mejor refleja el aspecto multidimensional y espacio-temporal. Es “una escritura abierta, una malla de posibilidades, una propuesta de diálogo, no una comunicación unidireccional”<sup>133</sup>. Está relacionada con el concepto postmoderno de la generación de nuevas realidades espacio temporales, frente a la dimensión universal y única de la realidad en la modernidad.

**Ilustración 13: Christo Javacheff, *Surrounded Islands*, Proyecto para la Bahía de Biscayne, 1983, Florida, fotografía aérea, 603,850 metros cuadrados de tela rodeando 11 islas**

<sup>131</sup> Ilya Kabakov, *On the “total” installation*, Ostfildern, Cantz, 1995, p. 253.

<sup>132</sup> Erika Suderburg, Op. cit. p.4.

<sup>133</sup> Josu Larrañaga, *Instalaciones*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa, 2001, p. 41.

### **c. Manifestación internacional y plural.**

La evolución del concepto de espacio y tiempo afecta al concepto geográfico e histórico, generándose una universalización artística. Según Kabakov, este fenómeno transforma los conceptos de centro y periferia, y los valores nacional e internacional<sup>134</sup>. La *instalación* nace durante estos cambios, siendo, por un lado, una manifestación internacional que participa de este nuevo concepto universal y homogéneo que nos recuerda la intención de la pintura moderna de crear un estilo internacional y por otro lado, una expresión plural y abierta a la variedad interpretativa de carácter multicultural, relacionada con la postmodernidad.

Cameron también comparte y destaca el “fenómeno internacional” sin precedentes de la *instalación* o, más concretamente “bi-atlántico”<sup>135</sup>, haciendo referencia al monopolio y al mismo tiempo a la confrontación artística, europea y americana. El autor señala que a partir de este momento y a raíz del nacimiento de la *instalación*, dejará de producirse dicha competencia creándose un fenómeno artístico plural, internacional y no únicamente occidental.

### **d. El comercio y la representación pictórica: La crisis de la pintura como género.**

El crecimiento y desarrollo de la *instalación*, “mayor incluso que el acaecido en cualquier otro medio desde la explosión de la pintura a principios de los ochenta”<sup>136</sup>, puso en evidencia la crisis de la pintura como género. Este nuevo lenguaje crítico se caracterizó por la experimentación y la utilización de unas categorías estéticas diferentes, pero no buscaba el exterminio de la pintura. Aunque superficialmente pudiesen ser concebidas como opuestas, disponen de muchos elementos de conexión. Sin lugar a dudas la evolución histórica de la

---

<sup>134</sup> Ilya Kabakov, Op. cit., p.253. Según el autor, la *instalación* nace en un clima de incertidumbre, contradicciones y cambios, viéndose afectada por la transformación de éstos conceptos.

<sup>135</sup> Dan Cameron, Op. Cit. p.17.

<sup>136</sup> *Ibíd*, p.17.

pintura y la aportación de propuestas artísticas radicales de algunos pintores, determinaron el surgimiento de la *instalación*<sup>137</sup>.

Desde su nacimiento la pintura estuvo vinculada al muro. En un principio en las cuevas prehistóricas, adaptándose a los accidentes físicos de las cavernas, y después en el fresco, representando escenas propias del espacio en el que se encontraba. Con la aparición del icono pierde su vinculación espacial y proyecta al espectador a otro mundo, sirviendo de nexo con lo divino. La pintura en su última fase, materializada en soportes portátiles, representa el mundo terrenal, entendido éste como reflejo de lo divino, pero olvida esa cualidad inicial espacial.

La pintura es un modelo de un mundo terrenal transformado. Desgraciadamente, como todo modelo, estaba completo sólo al principio de su aparición. El mundo gradualmente empezó a olvidar lo que había sido transformado y lo que la pintura pretendía ser: La memoria pura de esa transformación. Gradualmente, al mismo tiempo que su memoria, la pintura también perdió la cualidad de ser modelo del mundo, llegando a ser un fragmento de un espejo roto, un reflejo de sólo uno de sus fragmentos hasta, finalmente, llegar a ser lo que es hoy: "cualquier cosa", y a veces, ni si quiera la mejor cosa<sup>138</sup>.

El sistema de representación pictórica portátil, es decir en el último período según el estudio de Kabakov, es relativamente nuevo y pertenece al arte occidental. Según Hugh M. Davies se produjo debido a dos circunstancias. En primer lugar, el creador pasa de ser artesano a artista, adquiriendo mayor libertad. "Ellos podían pintar lo que querían, sin tener que trabajar bajo las limitaciones del patrón, sea éste el Papa, el emperador, el mecenas, la iglesia, el estado o un individuo cualquiera"<sup>139</sup>. En segundo lugar, para favorecer una actitud mercantil era necesario emplear un soporte que permitiese su transporte y así acceder a mayor número de personas. La pintura entendió que el trabajo en el espacio específico era un sometimiento y quiso emanciparse. Pasó a ser

---

<sup>137</sup> Para entender las relaciones entre pintura e *instalación* consultar: Jesús Larrañaga, *Objeto representado - objeto presentado: relación entre naturaleza muerta e instalación en Richard Artschwager*, tesis doctoral leída en el Departamento de Pintura (Pintura y Restauración), Facultad de Bellas Artes, Madrid, 1997, punto 3.4.1, y Ilya Kabakov, Op. cit., capítulo 12.

<sup>138</sup> Ilya Kabakov, Op. cit., p. 263.

<sup>139</sup> Davies Hugh M., *Blurring the boundaries*, Museum of contemporary art, San Diego, 1997, p. 8.

un arte con entidad propia, abandonando el carácter decorativo que cumplía al servicio de la arquitectura. Los artistas paulatinamente empezaron a trabajar en estudios produciendo obras de arte portátiles. Este movimiento gradual hacia las formas artísticas que se pueden transportar estimuló mucho el comercio, la movilidad de la obra, la aparición de la galería y de las subastas, perfil muy cercano a nuestro presente.

Paradójicamente, la evolución de la *instalación* fue inversa. Por un lado se vincula al espacio donde se va a desarrollar, entendiendo esa integración con la arquitectura como convivencia y retroalimentación productiva, y no como subordinación. Es un arte *in situ* y relacionado con los contextos. Por otro lado huye de la comercialización, abandona el estudio y se identifica con movimientos, ecologistas y anticapitalistas. El abandono del estudio y la producción pictórica está estrechamente relacionada a la negación de ciertas actitudes capitalistas y comerciales del arte que la *instalación*, en su origen, quiso evitar a toda costa. Los dos aspectos están íntimamente unidos, pero ¿implica esto, además, una vuelta al artesanado?.

#### **e. La conciliación del arte popular y el arte noble.**

Como reacción lógica a los acontecimientos anteriores, el arte de la *instalación* comparte el elemento postmoderno de la unión del arte popular y el arte noble. Como ya ha mencionado, Erika Suderburg, señaló las actitudes de los arquitectos locos, el puente o la misma Bauhaus como antecedentes del arte de las atmósferas y de los *happenings* que pusieron en evidencia la distinción entre arte popular o noble<sup>140</sup>.

La *instalación* no utiliza los parámetros artesanales tal y como pretendía la Bauhaus, pero sí existe una revalorización del arte que se plantea el papel del público no especializado. El artista sitúa al espectador a su mismo nivel, haciéndole partícipe de la actividad creativa y responsable de la definición de la obra.

¿Qué clase de creatividad es ésta, en la que el artista nos propone ideas no concluidas, obras sin soporte objetual concreto, proyectos abiertos, estructuras dispuestas para su concreción por el espectador? ¿Qué sucede cuando el

---

<sup>140</sup> Erika Suderburg, Op. cit.

artista genera un sistema simbólico no lineal, cuando no hay un prototipo definido, sino abierto? <sup>141</sup>.

El artista se concienza de las necesidades sociales e incluso renuncia al control absoluto del significado de la obra de arte. En el proceso de creación tiene presente este aspecto dejando una obra abierta a múltiples interpretaciones. Se empieza a estructurar un arte que armoniza con la separación social generada por el arte moderno.

#### **f. Obras postestudio, acercamiento social y participación.**

Las actitudes anticomerciales de *la instalación* y de otras manifestaciones de la época, la eliminación del objeto artístico transportable, la creación de una obra en un sitio específico, genera una escisión que marcará un período diferente en la historia del arte. Cameron señala que estos cambios producidos tuvieron una resonancia similar a los acontecidos en la década de los 80 en la transición de la modernidad a la postmodernidad, augurando una nueva dimensión artística que se expandiría durante el siglo XXI.

Pero lejos de ser un dilema nuevo, este mismo “impasse” crítico también se presentó a principios de los ochenta, cuando el repentino paso de la era moderna a la postmoderna (con el consiguiente desfile de formas y estilos reciclados-pastiches-) dio lugar a una respuesta similar, mezcla de ansiedad, crítica y esperanza. Sin embargo, en la situación actual, puede que nos estemos acostumbrando a la idea de que realmente vivimos en una época diferente, en un momento que acaso lleve el pasado hasta bien entrado el próximo siglo <sup>142</sup>.

Las actitudes anticomerciales provocaron una división entre dos tipos de artistas y de arte: De estudio y de post-estudio. Los primeros son los que basan su creación artística en el lenguaje de los objetos, y los segundos aquellos cuyas obras “nacen como situación o evento e incluyen también al espectador”<sup>143</sup>. La *instalación* es una de esas manifestaciones post-estudio a las que se refería Cameron, que nacen como acontecimiento y, especialmente, que incluyen al espectador. El público es rescatado de su anonimato, forma

---

<sup>141</sup> Josu Larrañaga, Op. cit., p.43.

<sup>142</sup> Dan Cameron, Op. cit. p.17.

<sup>143</sup> *Ibíd.*, p.17.

parte de la obra de arte y además se le requiere una participación activa en la obra.

Popper destacó la importancia de la participación del espectador y del entorno, ambos ligados a la *instalación*, como elementos imprescindibles para resolver el “desorden en las relaciones entre el artista, la obra de arte y el espectador”<sup>144</sup>. Estudió sus implicaciones sociológicas y su repercusión en el ámbito artístico a partir de mediados de 1960, hablando de la constitución de “un nuevo arte popular”. Estos elementos tendrán una gran importancia ya que al ser la *instalación* un arte participativo, se puede prever que también contribuya al restablecimiento del diálogo de los protagonistas del proceso creativo que está tan deteriorado, aspectos que se tratarán más adelante.

---

<sup>144</sup> Frank Popper, *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy*. Akal, S.A., Madrid, 1989, p. 10.

## 1.2 Definición de *instalación*.

El artista Ilya Kabakov considera que la *instalación* es un arte muy joven, cuyas “reglas de construcción todavía no se conocen con certeza”<sup>145</sup>, condicionando al artista a moverse utilizando sus sentimientos y la intuición. Estas afirmaciones nos permiten aproximarnos a la dificultad del análisis y estructuración empírico y racional de la *instalación*, ya que se rige por unos parámetros de diferente naturaleza: La intuición, los sentimientos, lo intangible, lo imperceptible y lo indefinible. A pesar de esta difícil tarea se van a presentar algunas vías para moverse en por este medio.

En un primer momento el concepto *instalación* estaba relacionado con el verbo instalar, que en el ámbito artístico designaba al movimiento de situar una obra de arte en el espacio vacío de la galería o el museo, es decir, la acción que se realiza al emplazar una obra de arte en un espacio de exposición. Sin embargo a partir de 1960 la *instalación* se erige como una expresión artística que es consciente de la importancia espacial.

El artista Ilya Kabakov profundiza en este concepto espacial relacionándolo con la arquitectura y estableciendo tres tipos de *instalaciones* dependiendo su relación con el espacio arquitectónico:

---

<sup>145</sup> Ilya Kabakov, *On the “total” installation*, Ostfildern, Cantz, 1995, p.248.

1. Pequeñas *instalaciones* en las que se incluye combinaciones de varios objetos ( por ejemplo, las “estanterías” de Steinbach).
2. *Instalaciones* emplazadas en la pared, tomando la totalidad del muro o parte del suelo (como vemos en M. Merz).
3. *Instalaciones* que llenan totalmente el espacio habitable que le ha sido asignado (A. McCollum)<sup>146</sup>.

Aunque en la primera y en la segunda el espectador permanece totalmente libre, sólo en la tercera el espectador se ve absorbido por el espacio de una manera especial, sintiéndose parte de ella. Este tipo es denominado *instalación total* objeto de su investigación artística, tanto práctica como teórica, llevada a cabo por este autor.

El concepto de *instalación* de Kabakov es el que más vínculos arquitectónicos muestra con los anteriormente mencionados, siendo de gran importancia tanto las características particulares del espacio en sí mismo como su categoría o prestigio donde se realice dicha obra<sup>147</sup>. Maderuelo también destaca el interés del museo como emplazamiento de la *instalación*, concediendo una importancia relevante a la interrelación de la arquitectura del lugar con la *instalación*:

En este contexto de la recreación de espacios situaremos el museo, como uno de los espacios más ricos que la arquitectura está sabiendo crear, un espacio donde su medida y su tiempo se curvan y se transmutan. El museo aparece como soporte, como lienzo, sobre el que el artista “instala” su obra plástica, y como propia y auténtica “*instalación*” arquitectónica: como continente y como contenido de una misma idea que es vista desde dos disciplinas diferentes que pretenden dialogar sobre el espacio en un mismo lugar físico que se configura entre ambas<sup>148</sup>.

Maderuelo participa de ese concepto utilizando la palabra *instalación* “para designar a ese tipo de obras que transforman un espacio “interior”

---

<sup>146</sup> *Ibíd.*, p. 243.

<sup>147</sup> El artista considera que el 70% del éxito de una *instalación* depende del emplazamiento, es decir, cuanto más importante sea el lugar dónde se situé, mayor será la posibilidad de cosechar éxito. Este realiza una clasificación de ocho espacios diferentes, situando en primer lugar un museo nacional o espacio expositivo de valor histórico mundial y en el último una habitación vacía en un apartamento privado. *Ibíd.*, p. 271.

<sup>148</sup> Javier Maderuelo, *El espacio raptado. Interferencias entre Arquitectura y Escultura*, Madrid, Biblioteca Mondadori, 1990, p. 203.

previamente dado por la arquitectura". Sin embargo utiliza el calificativo de situacionales para designar a las *instalaciones* construidas en un espacio exterior<sup>149</sup>. El autor también identifica en la *instalación* la intención del artista surgida a partir de los años 60 de salir de su estudio y conquistar el espacio público.

Era una actitud doble de abandonar las estructuras convencionales de la vida artística, como la galería, el museo y el arte institucional, y buscar otros espacios, físicos y psicológicos. El artista sale al exterior y busca un acercamiento al público no especializado, observándose una concomitancia con el *performance* y con multitud de expresiones artísticas de la época.<sup>150</sup>

La *instalación*, como disciplina híbrida, está configurada por diversas referencias; incluye arquitectura y *performance* en su parentesco, y también contiene diversidad de caminos de las artes visuales contemporáneas. Al cruzar las fronteras entre las distintas disciplinas, la *instalación* es capaz de cuestionar su autonomía individual, su autoridad y por último su historia y relevancia en el contexto contemporáneo<sup>151</sup>.

No sólo supone toda una nueva comprensión del espacio, sino que también se cuestiona de una manera muy particular el aspecto temporal. La obra de arte es apreciada en un momento y en un espacio determinado y esas características van a determinar su infraestructura. El entorno, el contexto y la interacción de los elementos que configuran la obra pasan a un primer plano convirtiéndose incluso en la esencia o eje central de esta expresión. El artista quiere por todos los medios que el espectador penetre en el mundo que se le está ofreciendo creándole una dimensión espacio- temporal totalmente nueva.

La obra tiene que tener en cuenta la interacción de los objetos, el contexto físico, geográfico, sociológico, todo esto realizado en un espacio y

---

<sup>149</sup> Javier Maderuelo, Op. cit., p.216.

<sup>150</sup> La *instalación* artística comprende una cantidad ingente de influencias, desde las expresiones tradicionales de la pintura, escultura, arquitectura, teatro, literatura y música, hasta nuevos movimientos y tendencias artísticas coetáneas que manejaban conceptos muy similares. Se sitúa en esa corriente de expresiones artísticas antiobjeto que aparecieron a partir de los años 60. Tiene influencias directas del arte de acción, el *performance*, *happening* y *body art*. Contiene aspectos del arte *povera*, el arte conceptual, y con más evidencia elementos del *land art*, hasta el punto de ser realmente difícil diferenciar dónde empiezan unos y dónde terminan los demás.

<sup>151</sup> Nicolas De Oliveira, Michael Petry y Nicola Oxeley, *The installation art*, London, Thames and Hudson, 1994, p 7.

en un tiempo real. Se abandona cualquier tipo de concepto virtual para hacer la obra más viva, intensa y presente, sin aislarla de su entorno<sup>152</sup>.

Se trata de potenciar los elementos de un lugar determinado para acercar la expresión artística al espectador y negar incluso los elementos virtuales, electrónicos y multimedia. No nos podemos olvidar la definición de instalar “conferir dignidad o importancia, a algo o a alguien en un momento muy especial”<sup>153</sup>, señalada por Larrañaga que aplicada al contexto artístico puede tener dos connotaciones significativas. Un valor de investidura y engrandecimiento aplicado al espacio artístico y también un sentido de revalorización del espectador que dignificado, forma ahora parte de la obra de arte.

Aunque la *instalación* ha sido calificada de género artístico concediéndola la misma importancia que la pintura y escultura, otros prefieren denominarla categoría artística<sup>154</sup>. Sin embargo, sí que existe un consenso para identificarla entre aquellas propuestas inclasificables, complejas y antagónicas a las expresiones artísticas tradicionales. Catherine David definía la *instalación* como “aquellas prácticas artísticas complejas o multimedia reacias a las categorías tradicionales de las Bellas Artes”<sup>155</sup>, en su texto *Sobre la instalación*. Esa misma diversificación o indefinición ha sido objeto, por un lado, de confusión con otros términos como el de ambiente u obras realizadas “in situ”<sup>156</sup> y, por otro lado de una utilización abusiva e imprecisa.

Larrañaga piensa también que la *instalación* posee este matiz de *superficialidad* que rodea a este concepto, añadiendo que todo lo que pretendía ser contemporáneo *estaba* obligado a incluir en su definición la palabra *instalación*. Este añade una de las características que paradójicamente puede ser la más significativa: la indefinición.

De manera que nuestro acercamiento al fenómeno de la *instalación* no podrá realizarse a partir de una definición concreta, inexistente e improbable, o del intento de incorporarla a una nueva categoría historicista, sino que

---

<sup>152</sup> *Ibíd.*, p. 8.

<sup>153</sup> Josu Larrañaga, *Instalaciones*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa, 2001, p. 31.

<sup>154</sup> *Ibíd.*, p. 8 y Javier Maderuelo, *Op. cit.*, p 220.

<sup>155</sup> Catherine David, *Sobre la instalación*, en Josu Larrañaga, *Instalaciones*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa, 2001, p. 88.

<sup>156</sup> *Ibíd.*, p. 88.

deberá ser más bien, como su propia formación, el resultado de una serie de confluencias, de propósitos y de realizaciones concretas<sup>157</sup>.

Partimos de la constatación de que la *instalación* difiere de otras propuestas espaciales previas y posteriores; se presenta a la vez en América y Europa; surge para nombrar una determinada manera de proponer arte y no para definirlo; promueve la colaboración de diferentes formas artísticas y procesos mediáticos; incorpora las estrategias de apropiación y montaje, pero ni las monopoliza ni excluye otras ensayadas por el arte de los últimos cincuenta años; En consecuencia, no es más que una de las posibilidades expresivas nacidas de las extraordinarias transformaciones del arte de las últimas décadas<sup>158</sup>.

Volviendo nuevamente a las diferentes acepciones del termino instalar, el mismo autor nos señala las connotaciones técnicas y sociales que presenta. Pero lo más significativo es la gran importancia que adquiere el receptor o beneficiario de esa acción de instalar denominado usuario, provocando un cambio fundamental en el contexto artístico:

En cualquiera de estos casos, hacer una *instalación* es preparar un lugar para que pueda ser utilizado por el usuario de una manera determinada. Es permitir que se pongan en funcionamiento un conjunto de instrumentos, aparatos, equipos o servicios; que se puedan activar una serie de funciones según las necesidades de cada momento. El que instala posibilita una nueva utilización del espacio en el que actúa, pero conviene tener en cuenta que quien la pone en marcha, quien le da un determinado uso, es quien lo utiliza, el "usuario"<sup>159</sup>.

Para concluir se aprecia una relación significativa de la multiplicidad, la multidimensionalidad, el carácter contextual, la variedad de significados y la democratización cultural de la *instalación* con los aspectos postmodernos. Pero lo más revelador puede ser el desinterés de éste propio medio por crear una definición cerrada y universal, revelando otra típica característica posmoderna. La clasificación y categorización de estilos y corrientes parece incierta, tal y como señalaba Larrañaga en el terreno de la *instalación*, pero su tesis está

---

<sup>157</sup> *Ibíd.*, p. 8.

<sup>158</sup> Josu Larrañaga, *Op. cit.*, p.8.

<sup>159</sup> *Ibíd.*, p. 31-32.

corroborada por Fernández y Raquejo en sus estudios de tendencias muy cercanas. Fernández argumenta en su texto sobre el arte *póvera* que la tarea taxonómica de clasificación de los estilos y corrientes artísticas de la contemporaneidad, es de gran dificultad y en cierto modo carente de sentido<sup>160</sup>. Esta idea se articula perfectamente con la siguiente cita de Raquejo al plantearse la definición del *land art*:

(...) no se trata tanto de encontrar un término que lo sustituya, sino de comprender que la categorización del arte en estilos y movimientos es una ficción en la historia del arte actual, y que la terminología es sólo un nombre que no denomina, sino que únicamente nos permite agrupar a un conjunto de obras en un contexto donde se desarrolla una serie de incidencias que las relacionan<sup>161</sup>.

Resumiendo, el concepto de *instalación* ha estado vinculado al espacio donde se encuentra. Estos espacios se expanden tanto física como psicológicamente, conquistando lugares no definidos por la arquitectura artística tradicional (la galería, el museo o el estudio) para indagar en el terreno interior del espectador. El público pasa a ocupar el primer plano y las expresiones artísticas se dilatan, mezclan y complementan, evitando crear una definición cerrada. La clasificación y la categorización es vaga y no interesa ni al artista ni al propio historiador. Por un lado la *instalación* nos genera un medio muy dinámico comunicativo y dilatado, pero por otro lado esta permeabilidad genera una indefinición característica de la postmodernidad, vinculado a un inevitable desconcierto. Este tipo de arte gana en accesibilidad pero pierde en definición.

---

<sup>160</sup> Aurora Fernández, *Arte povera*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa, 1999.

<sup>161</sup> Tonia Raquejo, *Land art*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa, 1998, p.7.

## 1.3 Antecedentes históricos.

### a. Antes de las Vanguardias artísticas.

Antes de empezar a analizar los fundamentos históricos de la *instalación* artística sería conveniente presentar dos aspectos determinantes que condicionan el estudio de este apartado, resumidos en la siguiente frase: “La *instalación* es la manifestación más reciente de la más vieja tradición en el arte”<sup>162</sup>. Por un lado nos advierte de la antigüedad, y por consiguiente la extensión, de este estudio y por otro de la proximidad temporal, con lo que la dificultad de su análisis se dilata .

El estudio intenta seguir un desarrollo cronológico, especialmente hasta las primeras vanguardias históricas, momento en el que las influencias son tantas y tan complejas que exigirían una extensión mayor. Los referencias han sido seleccionadas buscando su trascendencia para el estudio que nos ocupa.

Por ejemplo, podemos encontrar el antecedente prehistórico más remoto en las pinturas rupestres de Altamira y Lascaux, en donde se representan escenas de caza para pedir ayuda divina y decorar el espacio. Hasta aquí todo resulta familiar pero es interesante resaltar dos aspectos. Primero, que las obras estaban pensadas para el espacio donde se iban a observar, ya que se adecuaban a los salientes y elementos plásticos del entorno y segundo que por

---

<sup>162</sup> Davies Hugh M, *Blurring the boundaries*, Museum of contemporary art, San Diego, 1997, p. 8.

integrase en la arquitectura de la cueva, lógicamente era imposible cambiarlo de lugar.

Esta actitud de valoración y exaltación de lo hallado es lo que animó a numerosos coleccionistas, a lo largo del siglo XVII y XVIII a almacenar objetos encontrados. Se clasificaron atendiendo tanto a las cualidades físicas, como al tamaño, color, peso, transparencia o forma geométrica, en una serie de espacios denominados *Wunderkammer*, *cabinets de curiosité* o *Kunstkammer* (cámaras de las maravillas, gabinetes de curiosidades o cámaras artísticas), pero lo que realmente se perseguía era la exaltación de lo monstruoso, lo grotesco y ornamental. Barbara Maria Stafford señala la siguiente apreciación de los críticos neoclásicos referidas a los espacios mencionados.

Ellos los definieron como deformes e innaturales y de la misma manera como verdaderos híbridos interdisciplinarios. Los gabinetes de curiosidades se caracterizaban por estas disonantes mezclas decorativas. Según los críticos menos afines, el equívoco ornamento grotesco contiene todo lo que es excesivo, contaminado y monstruoso de la imaginación descontrolada. Esta falta de homogeneidad es precisamente lo que confiere a las cámaras de las maravillas ese fascinante precursor de la *instalación* artística<sup>163</sup>.

Como bien se aprecia en esta cita, se relaciona las *Wunderkammer*, con una expresión excesiva, exagerada y cercana al mundo de lo irracional. Fue definida como híbrido interdisciplinario no homogéneo, conceptos que van a estar muy relacionados con esta disciplina<sup>164</sup>.

La aportación de los *Folly architects* o los arquitectos locos, supuso también un motivo de controversia en los círculos artísticos y culturales del momento. Estos realizaron sus trabajos entre 1720 y 1850 y se salieron de las estructuras convencionales, realizando estructuras no funcionales. Sus motivaciones eran muy significativas y se advierten en el siguiente texto:

---

<sup>163</sup> Erika Suderburg, *On installation and Site Specificity*, en Erika Suderburg (edt) *Space, Site, Intervention. Situating installation art*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 2000, p.7.

<sup>164</sup> De igual manera, ese concepto de celebración o valoración de los elementos encontrados tiene una relación directa con las operaciones de casualidad en la producción artística llevadas a cabo por artistas de la vanguardia modernista como Duchamp o John Cage, que rebatirán el concepto de autoría que había sido tan importante hasta el momento.

Un deseo de ser visto, una visión, ser percibidos como un testigo religioso o cívico, un deseo de conmemorarse a sí mismo y a una población determinada, y un deseo de aliviar el sentido de alineación del creador en relación con su comunidad <sup>165</sup>.

Los artistas *Folies* fueron apartados de los círculos de prestigio, considerando su arte poco digno ya que no se adaptaba a las normas preestablecidas. Probablemente era ese acercamiento al arte del pueblo y esa conciliación del artista con la comunidad lo que provocó esta marginación. Fueron descubiertos nuevamente como indicadores o ejemplos de artistas pertenecientes al grupo de creadores de arte popular en contraposición a creadores de arte culto.

#### **b. Primeras Vanguardias artísticas.**

El siguiente salto histórico de gran importancia, se sitúa en la Bauhaus, en donde se intenta restaurar la división entre el arte y las artes menores. No sólo se restablece el diálogo del arte con la artesanía, sino que se dan unas soluciones claras respecto a la materia o contenido del arte y la actitud del artista en los conflictivos campos de la tecnología y el comercio.

La Bauhaus intentaría resolver la división entre arte y artesanía, e interprete y audiencia, la alineación del tema del arte y del artista respecto a la tecnología y el comercio en la creación de un proyecto artístico total, de objetos y de música construyéndose desde la singular unidad modernista. La instalación aspira a este objetivo<sup>166</sup>.

La solución a la que aludía era la creación de un proyecto artístico total, es decir, la unión de las disciplinas, como se intuía en las cámaras de las maravillas, en la síntesis creativa citada por Wagner en los campos de la música y de la poesía, en los proyectos arquitectónicos de Gropius, donde reunía a distintos trabajadores de diferentes disciplinas o en los proyectos de escenografía de Oskar Schlemmer<sup>167</sup>. No es otra cosa que lo que se

---

<sup>165</sup> Erika Suderburg, Op. cit., p.8.

<sup>166</sup> *Ibíd.*, p. 6.

<sup>167</sup> Nicolas De Oliveira, Michael Petry y Nicola Oxeley, *The installation art*, London, Thames and Hudson, 1994.

desarrollaba en el concepto *Gesamtkunstwerk* u obra de arte total, en el que se aunaban y asimilaban todas las artes visuales y escénicas .

Tomando como referencia las artes escénicas advertimos que existe una relación teatral entre el *Gesamtkunstwerk* y la *instalación*. En primer lugar, en las dos se aprecia “una conciencia de los procesos de la vida y de uno mismo tomando parte de ella” <sup>168</sup>. También se ha relacionado con el espectáculo, el juego y la representación sin escenario que se engendra en el Carnaval. Por último cabe destacar la idea de Oskar Schlemmer, de extender la actividad dramática fuera de los límites conceptuales del espacio y del tiempo.<sup>169</sup>

Kandinsky fue uno de los primeros artistas en intuir la importancia de la unión disciplinaria, estudiando la relación entre pintura, música y danza. Abogaba por un arte no materialista, espiritual, no objetual, intuitivo y sensitivo. Vaticinó en un texto muy significativo, la aparición de un nuevo arte, fruto de varias disciplinas unidas por un empeño interior común, que tenían un carácter monumental. Las similitudes con la *instalación* y el análisis genealógico de los elementos que la determinan son altamente significativos.

Al profundizar en sus propios medios, cada arte marca sus límites hacia las demás artes; la comparación las une de nuevo en un empeño interior común. Así se descubre que cada arte posee sus fuerzas, que no pueden ser sustituidas por las de otro arte. Y así se unen las fuerzas de las diversas artes. De esta unión nacerá con el tiempo el arte que ya hoy se presente: El verdadero arte monumental <sup>170</sup>.

Las referencias espacio temporales van a definir nuevamente las influencias de la *instalación*. Esta vez a través del *Light-space modulator* (1923-30), o modulador de espacio y luz de László Moholy-Nagy. Se trataba de una construcción cinética y escultórica en la que se proyectaba una película en la habitación.

Transformó los interiores creando sombras geométricas en distintos niveles gracias al giro de una máquina en frente de la proyección de una

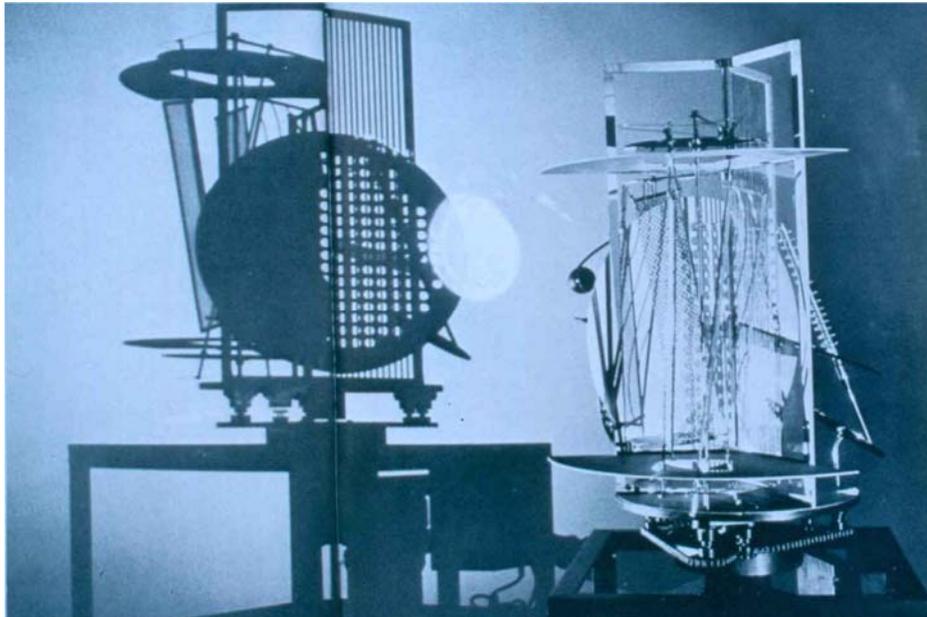
---

<sup>168</sup> *Ibíd.*, p. 14.

<sup>169</sup> Para ver las relaciones del *Gesamtkunstwerk* con la *instalación* y el drama, véase *Ibíd.* p 14 y 15.

<sup>170</sup> Wassily Kandinsky, *De lo espiritual en el arte*, Barcelona, Barral Editores, S.A., 1978, p.51.

película, dejando alternativamente secciones de la habitación iluminadas o a oscuras<sup>171</sup>.



**Ilustración 14: László Moholy-Nagy, *Light-space modulator*, 1923-30**

Como bien señala el autor, esta obra es, en el concepto de la proyección y en el contenido temporal y espacial, un antecedente muy evidente del vídeo arte, de las *instalaciones* con proyecciones y del arte multimedia o multidisciplinar. Este aspecto innovador técnico se hace eco del interés futurista en la aplicación de los nuevos adelantos técnicos a los antiguos medios y la preocupación por extender estas premisas a los distintos medios como la pintura, escultura, teatro, arquitectura, cine, música y poesía.

Nuevamente la unión de formas artísticas puras (pintura, escultura y arquitectura), se pone al servicio de las demandas sociales de la época en la obra *Monumento a la tercera internacional* de 1919 de Vladimir Tatlin. La obra artística comunica un momento histórico y social determinado, abandonando sus objetivos puros.

Fue concebido como monumento al movimiento y al dinamismo de la era. Anteriormente a esto Tatlin había estado haciendo construcciones de inspiración cubista. Los primeros de éstos, collages en bajo relieve, contaban con un elemento de fondo, pero prescindió rápidamente de este elemento de

---

<sup>171</sup> Erika Suderburg, Op. cit., p.12.

enmarcado para que los distintos elementos de él y del collage interaccionaran con el espacio real alrededor de él<sup>172</sup>.

Si bien se concede al *collage* una importancia crucial en el desarrollo de esta disciplina, en la que se destruye el marco pictórico y se establecen las bases del arte objetual independiente, se tiene que anotar la contribución determinante de la pintura al desarrollo de la *instalación*<sup>173</sup>. Pablo Picasso protagonizó una de esas significativas aportaciones en su *Nature morte à la chaise cannée* de 1912. Tanto en esta pintura, como en los primeros *collages* y en los instrumentos pintados, existe una conciencia tridimensional que dará lugar a la emancipación del objeto representado del plano, planteándose por primera vez en la historia de la pintura un lenguaje espacial y atmosférico.

La relación existente entre el cubismo y la *instalación* es evidente en su inquietud por la representación espacial, pero el futurismo, el dadá y el constructivismo también contribuyeron a la rotura del marco pictórico, como se muestra en *La última exposición futurista, 0:10*, realizada en San Petersburgo en 1915 *Primera Misa Internacional Dada* en Berlín en 1920, o en las esculturas constructivistas de Vladimir Tatlin, a partir de 1914<sup>174</sup>.

Existe otro concepto emprendido por artistas que pertenecieron al futurismo y al constructivismo, que van a contribuir al desarrollo que nos ocupa. Es la integración del arte con el vivir diario, desarrollada por Marinetti en sus textos sobre la relación del arte con la vida y por la obra de El Lissitzky, especialmente

---

<sup>172</sup> Nicolas De Oliveira, Michael Petry y Nicola Oxeley, Op. cit., p.16.

<sup>173</sup> Para ver las relaciones entre la pintura y la *instalación*, según Jesús Larrañaga la representación y la presentación artísticas de objetos, véase la tesis, *Objeto representado - objeto presentado: Relación entre naturaleza muerta e instalación en Richard Artschwager*, leída en el Departamento de Pintura en la Facultad de Bellas Artes de Madrid, 1997. Las relaciones entre pintura e *instalación* se tratarán con más detenimiento en el apartado 2.1.1 análisis y relación de diferentes disciplinas.

<sup>174</sup> En mayo de 1914 Tatlin expuso sus primeros relieves tridimensionales inspirados en los collages cubistas y en las construcciones que había visto en París esa primavera. En la medida que sus relieves se hicieron totalmente abstractos, los propios materiales y sus texturas se convirtieron en el motivo de su obra, estableciendo relaciones mucho más activas con su entorno espacial. Christina Lodder, El arte de vanguardia en Rusia: experimento e innovación 1905-1925, en *La vanguardia Rusa 1905-1925 en las colecciones de los museos rusos*, Museu Picasso, Barcelona, 1994.

en la conocida habitación Proun, expuesta en la exposición de arte de Gropius en Berlín, Noviembre de 1923<sup>175</sup>.



**Ilustración 15: El Lissitzky *Prounenraum (La habitación Proun)*, reconstrucción 1965, 1925. 300 x 300 x 260 cm**

El Lissitzky creó un espacio tridimensional ordenado en paneles con materiales de construcción ensamblados, componiendo figuras basadas en el círculo, el cuadrado y la línea recta. Era un proyecto que pretendía fundar una nueva forma artística, que estaría unida al concepto de vida y se opondría a la visión tradicional de la sociedad respecto a la forma de hacer y entender el arte.

Así, este nuevo arte tridimensional no era algo más, una nueva práctica a añadir a las posibilidades expresivas existentes, sino una alternativa que venía a sustituir tanto las formas de producción artística como la comprensión del propio arte y su relación con la sociedad y la vida <sup>176</sup>.

<sup>175</sup> Marinetti en sus textos futuristas se expone la imposibilidad de explicar el arte y la labor de éste como reflejo de la realidad. El arte o la vida moderna es un devenir dinámico, momentáneo, a modo de flases “*es un continuo bombardeo de impresiones entrecortadas de información*”. Nicolas De Oliveira, Michael Petry y Nicola Oxeley, Op. cit., p.18 .

<sup>176</sup> Josu Larrañaga, *Instalaciones*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa, 2001, p.16.

El arte y la vida configuraban una unidad de gran importancia, difícil de separar, que van a tener una repercusión muy importante en desarrollos artísticos posteriores; pero también la activa relación de los objetos expuestos con el espacio que los contenía es un precedente único en el arte de ambiente<sup>177</sup>. Se creaba una obra de carácter atmosférico que además no diferenciaba entre la actividad artística y la vida misma, y por último pretendía cambiar la concepción social del arte.

El arte *dada* también contribuyó notablemente al desarrollo de una expresión artística internacional, contestataria, insólita, de carácter social y efímera. Trabajó en la faceta antiestética del arte, jugando con la ironía e incorporando en el juego artístico el azar. Buscó un acercamiento al público, destruyendo el mito del genio artístico e insistiendo en la capacidad intrínseca del hombre en la creación. Resulta significativa la afirmación de Picabia al asegurar que “las obras dadaístas no están hechas por artistas sino por hombres”<sup>178</sup>, exhibiendo con un matiz populista, una intención desacreditadora de la estructura artística tradicional.

El artista que, sin duda, desarticuló toda la estructura lingüística de la obra de arte desarrollando muchos elementos *dada* y buscando conscientemente desprestigiar las Bellas Artes, fue Marcel Duchamp. Sin lugar a dudas su aportación más controvertida fue el *ready made*, considerado como “La invención duchampiana que más trascendencia ha tenido en el desarrollo del arte contemporáneo”<sup>179</sup>, que supuso un avance importante en la definición de la *instalación*.

Un producto ya elaborado es elegido por el artista con el fin ambiguo de realzar sus altos valores estéticos, hasta entonces ignorados, y de desacreditar el sistema consagrado de “las bellas artes”. Son casi, chistes objetuales<sup>180</sup>.

El *ready made*, según su traducción literal “ya hecho”, es algo previamente fabricado o realizado. Es más, muchos eran utensilios con posibilidad e intención de manipulación. En este punto tenemos que detenernos y enfatizar la novedad en la relación del objeto con el espectador y el nuevo concepto

---

<sup>177</sup> Nicolas De Oliveira, Michael Petry y Nicola Oxeley, Op. cit., p.17.

<sup>178</sup> Nikos Stangos, *Conceptos de arte moderno*, Alianza Forma, Madrid, 1986.

<sup>179</sup> J.A. Ramírez, *El amor y la muerte, incluso*, Ediciones Siruela, Madrid, 1993, p.26.

<sup>180</sup> *Ibíd.*, p. 29.

espacial. Como ejemplo más explícito podemos citar la obra *Mile of String*, “Milla de Cuerda”, en la exposición surrealista de 1942 en Nueva York, en la que impidió la relación tradicional entre el objeto y el observador solamente recuperable *destruyendo la propia obra*. El espectador tiene que reconstruir continuamente el espacio en cada obra y su apreciación era inestable, cambiante y ambigua.

Duchamp no sólo desarticula el concepto de espacio del espectador sino también el espacio de exhibición. Realiza *ready made* domésticos en espacios privados, *Door: II, rue Larrey* (1927) e incluso configura su museo portátil presentando sus obras en forma de maleta<sup>181</sup>. Esto desbarata el concepto de galería, de museo y del espacio de exhibición, ampliando las fronteras y los territorios de la creación artística.

El lugar donde se realiza la obra adquiere una importancia singular, de ahí que André Breton, en su obra *Palais idéal* describa nueve espacios basados en el concepto de obras realizadas en un espacio específico<sup>182</sup>. El artista vació el espacio encontrado en nuevos materiales, creando una atmósfera global, auto-reflexiva y plural.

Este mismo autor, en su *manifiesto del surrealismo* (1924), exponía esa llamada al desorden de los sentidos. El desarrollo sensorial y la participación de todos los sentidos (vista, oído, tacto, gusto y olfato) en la obra de arte, son otros factores tratados por esta disciplina. Prueba del interés sensorial lo advertimos en la Exposición Internacional del Surrealismo y más concretamente en la obra de Salvador Dalí, *Las más bellas calles de París*, de 1938, en la que en el itinerario marcado por el autor, se percibía un intenso olor a café.

En 1923 Kurt Schwitters trasladó su investigación artística al ámbito doméstico, y al ambiente familiar. Se trataban de las estructuras *merz*, llamadas *Merzbau*, construidas con desechos de basuras, que iban invadiendo el espacio del artista y de su familia. Recuperó los conceptos recogidos en el *Gesamtkunstwerk*, connotaciones teatrales muy marcadas e interacción entre vida, arte e individuo, aunque también estuvo muy influido por las creaciones

---

<sup>181</sup> Erika Suderburg, Op. cit., p.12.

<sup>182</sup> Traducido del término inglés *site specific* que designa a una obra de arte que tiene su valor y significado en el espacio donde se expone. De aquí en adelante se va a traducir como espacio específico.

*dada* y las constructivistas <sup>183</sup>. Pero lo más destacable es la crítica social que contiene:

En el caso de Schwitters, un proyecto de carácter casi antropológico basado en residuos producidos por un determinado tipo de sociedad, revierte como un nuevo espacio que afecta a la vida, a la cotidianidad, tanto en el aspecto físico, en la imposibilidad de desenvolverse de la misma manera que hasta entonces por la existencia de verdaderos obstáculos, como el artístico, al situarnos en un nuevo entorno plástico que coincide con el lugar en el que se habita <sup>184</sup>.

De manera similar a Duchamp, Schwitters, transgredió el espacio expositivo, descontextualizando la obra de arte al situarla en el entorno familiar, y transformó el concepto artístico del momento, aportando nuevas articulaciones que serán clave para desarrollos posteriores, creando un acercamiento muy consolidado a lo que cinco décadas después se denominará *instalación* <sup>185</sup>. En el caso de Schwitters consolidó el concepto de *assemblage* <sup>186</sup>, que será fundamental junto con el de *environment* en los años 60 para definir el tipo de trabajo en el que se combinaban diferentes materiales para habitar un espacio dado. A partir de este momento existirá una conciencia del espacio donde acontecen las obras de arte y los límites de este se desbordan <sup>187</sup>.

### c. Años 60 y 70.

Allan Kaprow en su libro *Assemblage, Environments, and happenings* (1966) pone de manifiesto la relación de estos tres medios y el paralelismo en cuanto a procedimientos y desarrollos de las mismas, destacando la determinante

<sup>183</sup> Nicolas De Oliveira, Michael Petry y Nicola Oxeley, Op. cit.

<sup>184</sup> Josu Larrañaga, *Instalaciones*, Nerea D.L., Hondarrobía, Guipúzcoa, 2001, p.16.

<sup>185</sup> Dan Cameron, *El jardín salvaje*, Fundación Caja de Pensiones, Madrid, 1991.

<sup>186</sup> El *assemblage* era un conjunto de materiales o fragmentos, preferiblemente industriales, agrupados de un modo casual, que buscan despertar un significado asociativo elevado independiente de su significado funcional inicial o directo. Tiene una influencia del *combine –painting*, en la incorporación de materiales que liberan al objeto de sus aspectos consumistas pero está desligado de la pintura. Simón Marchán, *Del arte objetual al arte de concepto*, Madrid, Ed. Akal, 1988, p. 164.

<sup>187</sup> Todavía en ese momento la *instalación* no era nada más que “*la manera de colgar una exposición*”, concepto que van a estar muy ligado al arte de la *instalación* y al concepto actual de comisariado. Nicolas De Oliveira, Michael Petry y Nicola Oxeley, Op. cit., p.11-12.

influencia del collage en las tres<sup>188</sup>. El arte se contamina de otras disciplinas y se acerca al sentir de la gente llana. Este artista, “puede ser acreditado como el que intencionalmente borra las barreras entre arte de culto y popular”<sup>189</sup> y ser el artista más representativo del momento en la realización de un arte que trata sobre estos contenidos<sup>190</sup>.

---

<sup>188</sup> Estos conceptos aglutinan la evolución del arte de mediados del siglo XX. En un primer lugar se sustituye la representación de la realidad, por la presentación de los objetos, es decir el paso de la pintura y escultura tradicional a la incorporación de objetos del *collage*, *combine-painting* y el *assemblage*. Después el arte elimina las referencias materiales, dando lugar a un arte de ambiente, los *enviroment* y la *instalación*. Por último se llega a un arte participativo y basado en la idea o concepto, es decir el arte de acción, el *happening*, el *performance* y el arte conceptual. Según Kaprow la composición del *happening* procede del *assemblage*, y de los *enviroments* y son un collage de acontecimientos en el espacio y el tiempo. Simón Marchán, Op. cit.

<sup>189</sup> Erika, Suderburg, Op. cit., p.10.

<sup>190</sup> Ver relación arte culto y popular. E. Lucie-Smith, *El arte de hoy*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1981, p. 391-392. En este documento también se hace referencia a la relación existente entre el happening, el arte pop y el *assamblage* ambiental, precursor indiscutible del actual concepto de *instalación*.



**Ilustración 16: Joseph Beuys, *Hirschdenkmal für Gerorge Maciunas* (monumento al ciervo para Gerorge Maciunas), 1964-82.**

Otro artista cuya aportación también fue trascendente en los años 60 es Joseph Beuys. Rompió con las técnicas tradicionales del arte moderno y experimentó con nuevos recursos expresivos, dando lugar al *Fluxus*, *performance* y consolidando el terreno de la *instalación*. Beuys ayudó a la disolución del concepto tradicional de objeto, dirigiendo su obra hacia una concepción escultórica basada en la percepción y en el entendimiento arquitectónico. Por otro lado destaca su labor política, social y educativa, en la que localizaba la práctica artística como herramienta necesaria para la cohesión de estos campos <sup>191</sup>. Por último democratizó la práctica artística haciéndola extensible a todos los individuos, arguyendo la naturaleza de la existencia del individuo con la creación artística. De esta manera se trasciende la ya mencionada comunión entre arte y vida.

Las aportaciones de la comprensión artística de Beuys al desarrollo de los nuevos comportamientos y las nuevas prácticas del arte, entre ellas la *instalación* son extraordinarias, y abarcan desde la apertura del universo artístico y su conexión con la práctica vital de cada uno, hasta una nueva implicación del público en el entramado artístico, lo que incorporaba relaciones absolutamente novedosa al proceso creativo<sup>192</sup>.

La aportación activa del público en la obra de arte y la posibilidad creativa de todos los individuos son conceptos realmente novedosos para la concepción del arte del momento. Los contenidos sociales adquieren una gran importancia debido al momento histórico, político y económico que se vive. Las tendencias anticapitalistas, representadas en su mayor medida por el movimiento hippie, encuentran eco en algunos criterios del *arte conceptual*, el *performance*, el *happening*, el *land art* y también en la *instalación*, en la que se oponen al concepto mercantilista del objeto artístico<sup>193</sup>.

En 1963 se fundó el grupo *Fluxus*, que tenía ciertas connotaciones políticas, contra el imperialismo y estaba muy ligado al arte popular. Ejerció gran

---

<sup>191</sup> Beuys no solo tuvo una brillante carrera artística sino que también formó parte del partido verde alemán y sentó las bases del *land art*. Entre sus objetivos estaban trabajar de una manera activa e indistinta en todos estos terrenos destacando la importancia y la responsabilidad de todos los individuos en la participación activa en estos campos. Para más información sobre la relación entre política, economía, sociedad y educación. Ver C. Bodemman-Ritter, *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista*, Visor ediciones, Madrid, 1975.

<sup>192</sup> Larrañaga. J, Op. cit., p.23.

<sup>193</sup> Respecto al tema de la importancia social en el arte actual consultar el libro de la autora S. Gablik, *¿Ha muerto el arte moderno?*, Herman Blume, Madrid, 1987,

influencia en el desarrollo de las nuevas tendencias artísticas tanto plásticas como escénicas, con especial interés en la música y el teatro. Se considera un *arte de acción* centrado en la vivencia y el acontecimiento, pero se diferencia del *happening*, en la sencillez y simplicidad de sus planteamientos. No tiene un objetivo estético sino social, y manifiesta una negación y distanciamiento del objeto artístico tradicional, la cultura seria y sus instituciones.

*Fluxus* realizó una transformación radical en el arte de todo lo no artístico, mostrando su esencia dadaísta antiartística y mostró la importancia del *arte procesual*. Un dato significativo del grupo componentes *Fluxus* es su carácter internacional y su conciencia de grupo indefinido y plural. Mostraban un interés muy grande en favorecer la identidad de grupo diluyendo las aportaciones personales características del artista tradicional y buscaban conscientemente la indefinición y la mezcla.

A pesar de tener un desarrollo paralelo internacional el arte americano y europeo, a partir de 1955-65, empiezan a mantener desarrollos diferentes. Mientras que el arte *pop* y el arte *minimal* se desarrollaron con gran independencia en América, basándose en los media y en la tecnología, en Europa se produjo cierto alejamiento del arte americano llevado a cabo principalmente por artistas de arte *povera*. Tanto el arte *pop*, como el *minimal* y el arte *povera*, aunque enfrentados en algunos aspectos, contribuyeron con sus desarrollos a la aparición del arte de la *instalación*.

El arte *pop* fue un movimiento un tanto contradictorio y ambiguo que utilizaba los elementos formales de la cultura popular, la televisión, el cine, la fotonovela, los comics, sin atender concretamente a las necesidades del pueblo<sup>194</sup>. La aportación más clara del arte *pop* a la *instalación*, fue la realización de *assemblages*, que rompen la idea estática de la obra en la pared, situándola en distintos espacios, y la ejecución del *happening*, como por ejemplo los protagonizados por Jim Dine, *El accidente de automóvil*, y por Claes Oldenburg, *Días de tienda*, en los que se aprecia una incorporación del elementos espaciales y teatrales.

Existe un paralelismo considerable entre el arte *minimal* y las manifestaciones artísticas espacio temporales a las que pertenece la

---

<sup>194</sup> Marchan denomina a este proceso la *falacia de lo popular*. Simón Marchan, Op. cit., p.33.

*instalación*, en lo referente a la percepción del espacio y del sitio. En el primero se produce una interactividad de formas simples con el espacio y en el segundo el emplazamiento forma parte indiscutible de la obra de arte, tanto que la obra perdería su significado si no se realizase en el lugar elegido. Las dimensiones monumentales, de algunas obras, en ambas manifestaciones y su intención expansiva, buscan afectar al espacio circundante.

Los artistas Carl André y Dan Flavin trabajaron con la fenomenología de los espacios y los contextos de la obra. Conciben la obra para un sitio determinado y potencian las realidades extra-artísticas del entorno, creando una estimulación perceptiva del espectador.

Las nuevas experiencias provocadas por la obra no son reguladas exclusivamente por las propias relaciones de la misma obra. Esta remite a la realidad exterior ambiental, a una auténtica realidad de percepción. La obra empieza a insinuar un mero carácter instrumental que sirve para activar al espectador<sup>195</sup>.

Robert Morris, en sus escritos artísticos, trató temas de gran importancia como el efecto de las teorías de la composición, de la forma y de la percepción, en las formas sencillas, globales y autosuficientes, tan utilizadas en el arte *minimal*. También defendió la no diferenciación ente pintura y escultura denominando sus obras trabajos tridimensionales, acercando de esta manera al espectador las percepciones del espacio, la luz, la atmósfera y el tiempo. Por último en el ensayo publicado en la revista *Artforum* titulado *anti form*, “antiforma”, Morris manifestaba su apoyo a una obra basada en el proceso y no en los resultados, sentando las bases del *process art* o *arte procesual*.

El arte *povera*<sup>196</sup> es una nueva modalidad de arte objetual, que está condicionado por el uso frecuente de materiales humildes y pobres, generalmente no industriales. El material cobra importancia, pero no se trata como un elemento estético. El artista del arte pobre trabaja junto al biólogo o ecólogo y “se acerca al mundo natural para redescubrirlo en algunas de sus

---

<sup>195</sup> *Ibíd.*, p. 105.

<sup>196</sup> Como ya indicamos anteriormente el arte *povera* es una de tantas manifestaciones de este período que convive con otras similares. Puede tener múltiples denominaciones como por ejemplo, *land art*, *arte ecológico*, *process art*, *earthwork*, *antiforma*, *arte imposible*, *arte de situación*, etc. Su división y clasificación resultaría tan difícil como inútil.

potencialidades físicas y energéticas”<sup>197</sup>. Se caracteriza por su oposición al formalismo americano en cualquiera de sus vertientes, pero sobre todo al minimal. Su aportación más clara al arte de la *instalación*, es su empeño en romper los límites del marco hasta el punto de implicar al espectador. Pretende establecer un diálogo ambiental con el espacio que necesita ocupar, desarrollo del concepto de espacio específico, elementos en los que se estaban trabajando tanto en el arte pop como en el minimalismo.

Una de las aportaciones más interesantes y directas ha sido el *arte conceptual*, que constituyó la culminación de la estética procesual<sup>198</sup>. Se buscaba un desplazamiento del objeto artístico tradicional para reforzar la idea, el procedimiento, el proyecto mental, el diseño preconcebido y no la materialización final. Se “interesa por la reflexión sobre la propia naturaleza del arte”<sup>199</sup> y quiere llamar la atención sobre las posibilidades, perceptivas, imaginativas y creativas que el concepto genera en el receptor. Tanto el carácter procesual, como la proyección mental y perceptiva que implica al espectador, son las facetas más novedosas y cercanas a la *instalación*.

Este afán por aniquilar el objeto de consumo artístico no es otra cosa que el esfuerzo del *arte conceptual* por hostigar al sistema capitalista y comercial del arte y de las manifestaciones artísticas del momento. El *arte conceptual* buscaba por un lado, una interacción con otros campos, como la literatura, el baile, la música y el teatro, y por otro lado una repercusión, social, ecológica, intelectual, cultural y educativa. Sin embargo la evolución fue similar a otras iniciativas anticomerciales anteriores:

El conceptualismo ni democratizó el arte ni eliminó el objeto de arte único; tampoco escapó al mercado del arte ni revolucionó la propiedad de las obras. En realidad, una vez acomodados a esta actividad, los coleccionistas se pusieron a acumular con avidez fotografías, declaraciones y otros subproductos conceptuales<sup>200</sup>.

---

<sup>197</sup> Simón Marchán, Op. cit., p.212.

<sup>198</sup> El arte conceptual, el *process art* y los *earthworks* al igual que otras tendencias coetáneas basadas en el concepto eran una reacción al sistema comercial, que se servía del sistema capitalista del arte al fomentar el objeto elitista, permanente y único. Nikos Stangos, *Conceptos de arte moderno*, Madrid, Alianza Forma, 1986.

<sup>199</sup> Simón Marchán, Op. cit., p.249-252.

<sup>200</sup> Nikos Stangos, Op. cit., p.221.

Las analogías y procesos cercanos a la *instalación* se van multiplicando de una manera sorprendente al aproximarnos a los años 70, pero también evolucionarán en otras expresiones artísticas similares.

Este recorrido histórico nos ha demostrado no sólo los orígenes de la *instalación* sino algunas de sus características fundamentales. De estas podemos destacar el intento de la *instalación* de romper con la estructura elitista comercial del arte basada en el objeto transportable para destacar los aspectos más cercanos, vivenciales, perceptivos y populares de arte y acercarnos a un concepto de arte más cercano a la actividad cotidiana de una generalidad.

## 2 Análisis de la *instalación*.



## 2.1 Disciplinas artísticas relacionadas.

### 2.1.1 Análisis y relación de diferentes disciplinas.

#### a. Pintura.

Kabakov se refiere a la pintura como la “mama”<sup>201</sup> de *la instalación*, describiendo una cordial relación entre las dos. Sus cualidades son tan afines, procedentes “de la misma sangre noble”<sup>202</sup>, que incluso pronostica una fusión o integración de las dos expresiones en un medio común.

Aquí me permitiré decir (como admirador) una solemne y orgullosa opinión sobre la instalación y su lugar entre otros géneros de las Bellas Artes. Para mí ésta es la misma clase de período histórico crucial, como aquellos “grandes” periodos del arte Europeo en los que emergió otro arte, como lo fue la aparición del icono, el fresco y la pintura. En esta noble serie se sitúa la instalación y creo y siento que ocupará su lugar, gradualmente reemplazando a la pintura, incluyéndola dentro de sí<sup>203</sup>.

El autor profundiza en la relación de estos dos medios, destacando que en *la instalación* se producen los mismos medios perceptivos dados en la pintura. Es decir “de lo general a lo particular y posteriormente vuelta a lo general”<sup>204</sup>.

---

<sup>201</sup> Ilya Kabakov, *On the “total” installation*, Ostfildern, Cantz, 1995, p. 249.

<sup>202</sup> *Ibíd.*, p.261.

<sup>203</sup> *Ibíd.*, p.245.

<sup>204</sup> *Ibíd.*, p.276.

Primeramente actúa una visión previa del espacio o superficie para generar una orientación en el espacio, sea éste atmosférico o pictórico. Después se produce un cambio continuo de detalles articulados por la estructura general, hasta volver por último a la percepción total de la obra.

Larrañaga también destaca la estrecha relación entre la pintura y *la instalación* siendo objeto de un minucioso estudio relacionando “la pintura de los objetos con la *instalación* de éstos”<sup>205</sup>. Señala que son los que se “declaran pintores”<sup>206</sup> los que contribuyen e impulsan el desarrollo teórico más significativos y las propuestas artísticas más arriesgadas, que provocaron su aparición. Analiza los espacios diferentes de representación en la pintura, coincidiendo en aspectos con el criterio de Kabakov. Señala cómo en ciertas obras pictóricas el elemento de la representación se anula, coincidiendo el objeto perceptible con la realidad y estableciéndose una relación directa con *la instalación*. La representación y la presentación toman el mismo significado.

En la medida en que el cuadro no representa ya ninguna escena natural situada en otro espacio, anterior o posterior, la utilidad del marco había sido reducida a limitar el espacio de la representación (p), y por tanto su perímetro podía ser alterado o sustituido atendiendo las necesidades plásticas. El nuevo límite de la obra estaba determinado por las dimensiones del muro más que por la diferencia de los materiales que se colocaran en él<sup>207</sup>.

El proceso de la emancipación de la pintura del marco, hasta la desaparición total de la necesidad de representación tornándose objeto o realidad misma, se ha visto condicionada por muchos artistas y etapas. Se han intentado concretar buscando sus aportaciones a *la instalación*.

Uno de las aportaciones más significativas la ofrece Cezanne, en su investigación sobre la variedad de puntos de vista, rotura del espacio bidimensional en su pintura y su proyección hacia el espacio del espectador. Una ampliación trascendental a esta idea de invadir el plano del espectador la

---

<sup>205</sup> Jesús Larrañaga, *Objeto representado - objeto presentado: relación entre naturaleza muerta e instalación en Richard Artschwager*, tesis doctoral del Departamento de Pintura (Pintura y Restauración), Facultad de Bellas Artes, Madrid, 1997, p. 292.

<sup>206</sup> *Ibíd.*, p.292.

<sup>207</sup> *Ibíd.*, p.296.

ofrece el collage. Unido, física y conceptualmente al plano pictórico, busca anular la ilusión tridimensional, convirtiéndose en objeto real.

La invención del collage viene de la pintura, y en concreto de la intención de reorganizar la imagen prescindiendo de la ilusión tridimensional, lo que supone una nueva articulación del plano pictórico, que pone en primer término el sistema de relaciones que se establecen en dicho plano, por encima de las características del modelo de referencia<sup>208</sup>.

Otro aspecto que contribuye decisivamente al establecimiento de *la instalación* y del *performance* es la pintura de acción. El grupo *Gutai* fundado en Japón en 1954 por Jiro Yoshibara introdujo aspectos como la improvisación o la acción teatral que transformaron la concepción pictórica. Se empiezan a contemplar los aspectos procesuales y los casuales en la obra artística, incorporando dimensiones de carácter conceptual, sirviendo de precedente indispensable al *performance*, *trabajo insitu*, y *project art*. Podemos tomar buen ejemplo de estas influencias en el trabajo de Saburó Murakami:

Él creó pinturas planas y atmósferas fabricadas de papel, a las que se lanzó de manera similar a la que lo hacen los japoneses en la tradición de las artes marciales. Estas acciones de *performance*, dieron como resultado un residuo (papel rasgado) que permaneció el tiempo de duración de la exposición, el cual fue destruido después. En vez de producir objetos para la posteridad Murakami de ese modo creó trabajos nuevos para cada sitio. En realidad, sus especificaciones para esos trabajos eran tan precisas que otros lo podrían realizar. Esto, por supuesto, otorgaba a los trabajos una vida después de la del artista e indeterminaba su valor monetario<sup>209</sup>.

Paralelamente, en Estados Unidos, Pollock realiza una significativa aportación eliminando la separación psicológica con la pintura creada por la brocha y dejando que “la carne aplicase directamente el color en la superficie”<sup>210</sup>, influyendo al grupo *Gutai* en sus desarrollos artísticos. En Europa Klein, que fue uno de los artistas que más favoreció al nuevo realismo, junto con Jean Tinguely, Niki de Saint Phalle y Daniel Spoerri, desarrollaron una obra en la que preponderaba el acto sobre la pintura, existiendo un abandono paulatino de ésta última.

---

<sup>208</sup> *Ibíd.*, p.292-293.

<sup>209</sup> Paul Schimmel, *Leap into the void, en Out of actions: Between performance and the object*, The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, Thames and Hudson, 1998.

<sup>210</sup> *Ibíd.*, p.33.

Con la notable excepción de Klein, ellos abandonaron la pintura para pasar a la creación de *assemblages* realizados por objetos cotidianos. No obstante, desarrollaron una continuidad con el arte informal- especialmente con Mathieu – a través de la primacía que otorgaban al acto, en la producción de objetos para la exposición y en la ejecución de acciones interpretativas, como en el uso sofisticado de los medios de comunicación<sup>211</sup>.



**Ilustración 17: Yves Klein, *Anthropométries of the Blue Epoch*, 1960, performance**

La aparición de objetos desencadena una clara oposición llevada a cabo por Kaprow contra los pintores, definiendo el concepto de *assemblage*, que no eran otra cosas que “collage-acción” teatral basado en la pintura. Se empiezan a perfilar los elementos sensitivos y de participación propios del *happening* y la *instalación*. Karpow relata éste proceso:

La acción collage fue creciendo, e introduje luces que lanzaban destellos y grandes cantidades de substancia. Esas partes se proyectaban cada vez más y más en la habitación, incluyendo más y más elementos audibles; sonidos de

---

<sup>211</sup> *Ibíd.*, p.31.

timbre, campanas, juguetes, etc., hasta que llegué a acumular todos los elementos sensoriales con los que trabajé durante los años siguientes (...) <sup>212</sup>.

La *instalación* y la pintura poseen un origen en común ligado al espacio arquitectónico, manejan los mismo medios perceptivos de organización espacial y la misma estructura de presentación de la realidad. El nacimiento de *la instalación* está determinado por la actitud de ciertos pintores que desarrollaron un trabajo fundamental no sólo *la instalación* sino también para el arte contemporáneo. Estos elementos empezaron con la invasión del plano del espectador y su paulatina inclusión en la obra artística. Continuaron con el interés en los procesos y en la acción en la creación del arte, dando lugar al *arte de acción*, al trabajo *insitu* y al *project art*. Por último en ese interés por el acto y la conquista de la atmósfera en busca de la participación del espectador, provocó el nacimiento del *assemblage*, *el happening*, *el performance* y *la instalación*, es decir del arte atmosférico y de participación.

#### b. Escultura.



En la escultura se va a producir una reacción similar a la acontecida en la pintura, existiendo por un lado unas estructuras comunes y por otro lado se producirán un distanciamiento en su evolución. El antecedente más claro de la intención atmosférica del escultor la encontramos en *el manifiesto a la escultura futurista*, en la que se quiere abolir la línea finita y el constreñimiento de la estatua, encontrando esa renovación por medio de “la escultura ambiente” <sup>213</sup>. Maderuelo califica el efecto de apropiación del espacio colindante, producido en la escultura de ambiente, como el desbordamiento del contorno.

**Ilustración 18: Umberto Boccioni, *Formas únicas en continuo movimiento*, 1913, Bronce, 114 x 84 x 37 cm.**

<sup>212</sup> *Ibíd.*, p.69

<sup>213</sup> Josu Larrañaga, *Instalaciones*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa, 2001, p. 13

La descentralización de la propia obra escultórica, con su efecto asociado de desbordamiento del contorno, va a ser el paso más decisivo para que la escultura “rapte” el espacio que se encuentra a su alrededor y lo incorpore a la propia obra<sup>214</sup>.

Otro aspecto que contribuye a la aparición de *la instalación*, y constata la independencia de la escultura respecto a otras disciplinas, como la pintura y la arquitectura, es la variación de la escala. Se utilizan tamaños monumentales y miniaturas, dependiendo de las necesidades del artista y buscan un abandono del tratamiento convencional del objeto artístico. Estos elementos provocan el abandono de la sala de arte, expandiéndose la dimensión artística a distintos ámbitos como por ejemplo el espacio de la naturaleza. La escultura abandona su cualidad de objeto erguido y se proyecta horizontalmente por el paisaje. Un buen ejemplo de esta circunstancia lo encontramos en el *land art*.



**Ilustración 19: Robert Smithson, *Spiral Jetty*, 1970, el *land art* es un buen ejemplo de proyección horizontal de la obra de arte por el espacio**

Las escalas gigantescas cambian el sentido de la escultura y, en general, de lo construido. La escultura ha sido, desde sus orígenes, algo que se ha erguido, sea cual fuere su tamaño, desde un diminuto fetiche hasta un colosal monumento. Una escultura sobresalía abultada sobre el plano en el que se apoyara. Pero las grandes escalas que maneja el *land art*, son tan gigantescas que las obras no pueden erguirse, y se tienen que desarrollar en la dimensión horizontal reptando por el territorio. Estas obras, por lo tanto,

<sup>214</sup> Javier Maderuelo, *El espacio raptado. Interferencias entre Arquitectura y Escultura*, Madrid, Biblioteca Mondadori, 1990, p. 210.

requieren un nuevo tipo de percepción, no sólo porque la escultura carezca de centro, al no poder abarcar los límites de su contorno, sino porque estas escalas tan gigantescas han abandonado el campo de lo visual<sup>215</sup>.

Se hace necesario una reconstrucción de la obra gracias a una imagen mental, aplicando un concepto de totalidad, que nos acerca al concepto expuesto anteriormente en la pintura. En ciertas obras el receptor reconstruye, crea mentalmente la obra, según la ley de continuidad de origen interno que atiende a un concepto de totalidad de ordenación.

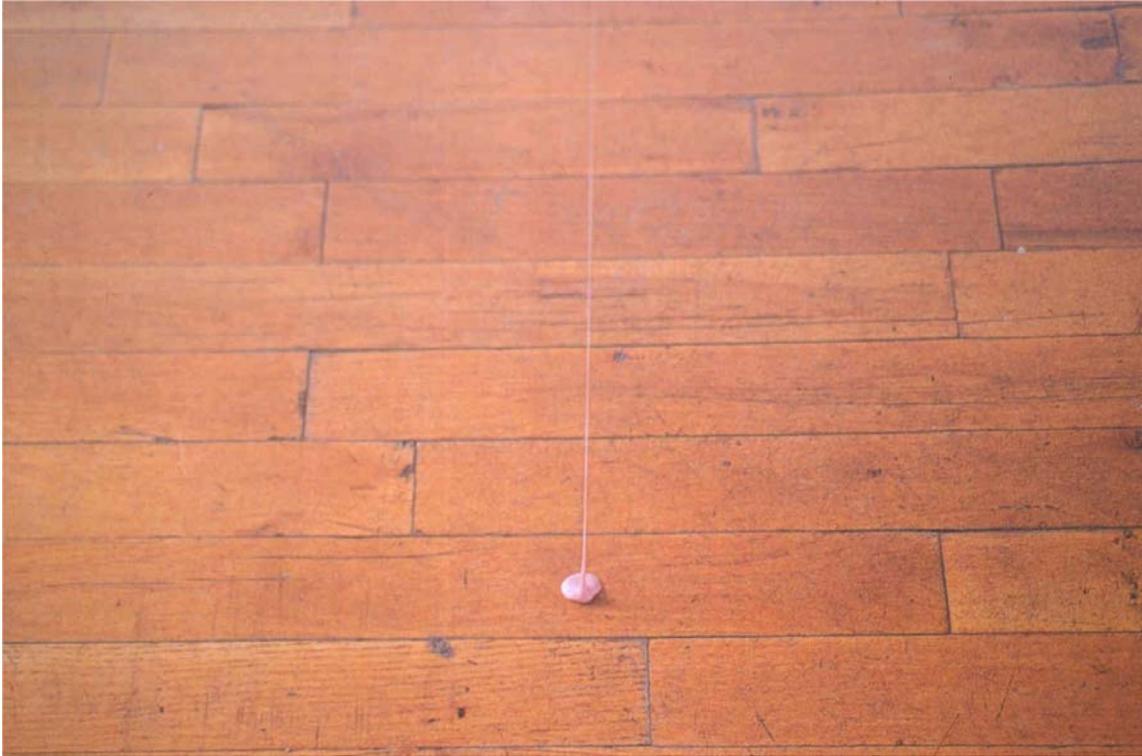
Es cierto que como sucede con *Runing Fence*, desde algunas colinas podemos percibir fragmentos suficientemente extensos de la obra como para que nuestro cerebro reconstruya, según la ley de la continuidad planteada por la propia obra, una imagen mental de su totalidad, pero, en cualquier caso, el conocimiento, la experiencia, de la totalidad de la obra sólo la podemos tener recorriéndola desde el suelo o forzando la perspectiva al visualizarla desde un avión<sup>216</sup>.

Resumiendo, dos son los aspectos más significativos que unen la escultura contemporánea con *la instalación* artística: El desbordamiento del contorno y el manejo flexible de la escala. Estos elementos le permitirán una mayor independencia de otras disciplinas artísticas a las que la escultura estuvo tradicionalmente asociada y por otro lado la ampliación de su definición dando lugar a otras expresiones como *la instalación* y *el land art*. La escultura también aplica el concepto de totalidad o de visión global encontrado en la pintura y *la instalación*, necesitando de una percepción mental e inmaterial de la obra de arte.

---

<sup>215</sup> *Ibíd.*, p.192.

<sup>216</sup> *Ibíd.*, p.193.



**Ilustración 20: Tom Friedman, *Blubble gum (chicle)*, 1995, chicle pegado del techo al suelo**

### **c. Arquitectura.**

Históricamente se ha entendido la arquitectura como la disciplina que subyugaba a la pintura y la escultura, ya que tenían que adaptarse a sus estructuras para poder subsistir. En los templos antiguos, como la Acrópolis o las iglesias góticas europeas, la relación entre las distintas disciplinas era recíproca, pero con la aparición de “la escala arquitectural”<sup>217</sup>, considerada una de las causas del declive del objeto de arte en la pintura y la escultura, dicha unión desapareció.

Tanto la pintura como la escultura evolucionaron de manera independiente, buscando nuevas articulaciones. A principios del siglo xx, prácticamente en el mismo período en el que la pintura abandona el plano a través del collage, se produce un paso importantísimo que supone la integración de la obra tridimensional con su ambiente. Susan C. Larsen consideraba que la eliminación del pedestal significó “el fin de la de la tradición física y psicológica en la separación de la obra de arte con su entorno inmediato”<sup>218</sup>. Esto supuso la emancipación del entorno arquitectónico de las dos disciplinas, dando lugar a diversas expresiones artísticas, relacionadas con el arte de entorno y participativo.

Se produce un éxodo paulatino de las artes plásticas a los conceptos tridimensionales y atmosféricos. Melinda Wortz, explica la evolución seguida en Estados Unidos donde un grupo de artistas, Robert Irwin, Larry Bell y James Turrell, que en 1950 empezaron a trabajar con obras muy directamente relacionadas con el espacio arquitectónico. Douglas Wheeler, Maria Nordman, Michael Asher, Eric Orr y Mowry Baden les siguieron, interés que tuvo su apogeo en los años 70 en los que Michael Brewster, Hap Tivey y Susan Vogel fueron los artistas más destacados. El espacio adquirió una amplitud de conceptos que antes no había tenido.

Esta actitud ha dado lugar a muchas estructuras que son arquitectónicas en su naturaleza: Trabajos ambientales en los que se puede uno introducir y

---

<sup>217</sup> Frank Popper, *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy*. Akal, S.A., Madrid, 1989, p. 9.

<sup>218</sup> Susan C. Larsen, “Escultura contemporánea y arquitectura. Resurgimiento sin despertar”, en *Architectural Sculpture*, Los Angeles Institute of Contemporary Art, Los Angeles, 1980, p.12.

andar por ellos, modelos en miniatura e *instalaciones* en sitios específicos en los que se toma en consideración los elementos físicos de sus localizaciones y los elementos históricos y sociológicos de sus contextos<sup>219</sup>.

Debra Burchett utilizó el término *escultura arquitectónica* para definir en su texto de presentación de la exposición *Architectural Sculpture*, (1980) los "trabajos que investigaban y examinaban las ramificaciones de lo físico, perceptivo, psicológico, sociológico, histórico y escultural del refugio /espacio"<sup>220</sup>. Los proyectos a medio camino entre la escultura y la arquitectura, en el que se contemplaban las *instalaciones*, unían elementos espacio temporales, diferentes disciplinas artísticas y esquemas educativos. Estas son las características resumidas de las obras, presentadas según las perspectiva de la misma autora:

1. Exploración del refugio, el hábitat, el recinto espacial y los lugares.
2. Imitación de los estilos arquitectónicos y fachadas.
3. Fuentes históricas y disciplinas como la arqueología, la antropología, los mitos, los rituales y eventos.
4. Comentarios de las condiciones sociales y económicas. La arquitectura, los códigos de construcción, la seguridad, etc..
5. Materiales usados a través de la historia en los edificios (heno, barro, cemento, acero, etc.).
6. *Instalaciones* a gran escala (versus miniaturas), las pinturas narrativas y las variaciones a escala.
7. Esquemas educativos y sociales con situaciones espaciales, incorporando teatro, drama y *performance*.
8. Temas de la construcción práctica; la calidad temporal en la construcción.
9. Relación de la arquitectura con el ambiente natural y urbano.
10. *Instalaciones* de atmósferas.

Otra aportación de la construcción arquitectónica al arte atmosférico fue identificada y estudiada por Kabakov. Realizó un estudio sobre las características comunes dadas en la *instalación* y el templo, señalando que los

---

<sup>219</sup> *Ibíd.*, p. 29.

<sup>220</sup> Debra Burchett, *Introducción, en Architectural Sculpture*, Los Angeles Institute of Contemporary Art, Los Angeles, 1980, p.9.

elementos físicos del templo y su articulación espacial consiguen los objetivos que persigue la *instalación*.

Ahora pasemos al análisis de la construcción de algún templo, con el consiguiente peligro de parecer blasfemo. Vamos a mirarlo como “trabajo” de *instalación* “total” que fue construido hace siglos. Aquí hay características y signos que confirman éstas similitudes: El encierro ( el carácter cerrado), la separación, el distanciamiento del mundo, la disposición del espacio habitable, el cual esta precisamente orientado hacia la persona que entra, la organización de la luz, la situación de las paradas, el cese del movimiento del tiempo<sup>221</sup>.

Destaca que la impresión creada en el espectador no es artística, sino que existe un carácter social anónimo que no tiene nada que ver con el espacio sagrado. El templo no puede ser comparado con el espacio de la exposición artística, aunque las herramientas utilizadas en su exposición son muy similares tal y como apunta el autor en el siguiente texto.

(...) la disposición, el formato, la construcción en general y los arreglos de las exposiciones “profanas” están construidas ( y a veces iluminadas) como si se tuviese una intención de un espacio sagrado, de un espacio pensado para una acción ritual”<sup>222</sup>.

En su estudio, Kabakov, se siente muy interesado en la capacidad de abstracción que tiene el espacio de culto. El traslado a otra dimensión, a otro mundo, fuera de lo común, es el objetivo de sus obras. Asegura que esta disposición propia de los ambientes y generada en una gran parte gracias a los elementos de distribución y construcción del espacio propias de la arquitectura, sitúa a la *instalación* en un posición privilegiada para cumplir el objetivo del arte: escapar de lo cotidiano.

(...) existe también la finalidad de guiar al espectador más allá de los límites sociales. El objetivo es hacer abandonar al espectador su sensación física de habitar el espacio donde se encuentra, logrado a través de la iluminación, la ausencia, la acumulación de atmósferas, la suciedad, la ausencia de confort, (...).

---

<sup>221</sup> Ilya Kabakov, *On the “total” installation*, Ostfildern, Cantz, 1995, p. 340.

<sup>222</sup> *Ibid.*, p.341.

En cada *instalación* existe un lugar en donde hipotéticamente el espectador puede desaparecer: Una ventana, si existe una, una pintura iluminada con un reluciente mundo descubierto detrás del marco, o un grupo de fantásticos elementos e instrumentos para “volar”, (...)

Y, por supuesto, entre otras, la disposición y organización de los elementos entorno a los vectores y líneas generales, tal y como sucede en el templo, es la que afecta el subconsciente del espectador ayudándole en este vuelo<sup>223</sup>.

Ha quedado esclarecida la trascendencia de las aportaciones, pasivas o activas, que la arquitectura dio al arte plástico. Sin embargo existen menos referencias de la influencia de la visión artística o de evolución plástica en la arquitectura. Melinda Wortz, señala que muchos arquitectos se han quejado de la falta de arte y de habilidad en su profesión para integrar sus ideales estéticos con las exigencias de sus clientes. A pesar de esa desigualdad, la arquitectura también se ha nutrido de las expresiones plásticas de su momento, de la misma manera que lo ha realizado históricamente. De todas maneras sí que se aprecia una falta de interacción entre las posibilidades ofrecidas desde las innovaciones plásticas señaladas y la arquitectura.

#### **d. Literatura y poesía: El texto en la *instalación*.**

Ilya Kabakov estudió las relaciones entre el texto redactado que aparece en ocasiones unido a la *instalación* artística, la literatura y la poesía. Explica que la inserción del texto en la *instalación*, se atribuye a la capacidad de este medio para absorber distintas formas de expresión, tal y como se producía en la Gesamtkunstwerk u obra de arte total. El contenido de los textos o información verbal puede influir de una manera determinante en la apreciación de la *instalación*, explicando los antecedentes de lo que va a ocurrir o dándonos referencias de lo que ha ocurrido. Puede ser objeto plástico con entidad propia en la obra o realizar una función “fonética” representado la voz o voces de personas humanas. Incluso puede ser el centro creativo de la *instalación* o dar lugar a modificar su significado.

Pero uno de los roles más importantes y al mismo tiempo paradójico en la utilización del texto en la *instalación* total no es el paralelismo y la lectura

---

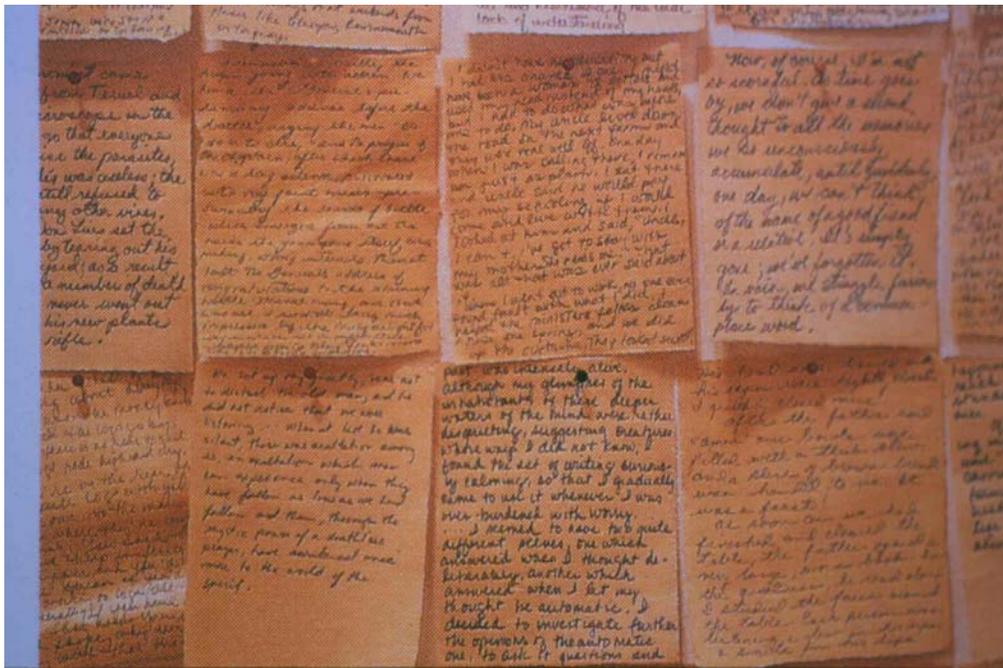
<sup>223</sup> *Ibíd.*, p.342.

unidireccional del movimiento visual y las indicaciones verbales, sino, por el contrario el establecimiento de significados opuestos<sup>224</sup>.

**Ilustración 21: Ann Hamilton y Kathryn Clark, *Palimpsesto*, 1989, textos, caracoles, plantas y urna**



Su utilización no puede ser considerada como una debilidad expresiva, sino un medio necesario para la correcta interpretación de la *instalación*. El argumento puede ser tan complejo que el análisis visual de los elementos sería insuficiente. Puede dar también datos significativos sobre informaciones secundarias pero su importancia estriba en crear un equilibrio entre información visual y escrita que contribuya a mantener la sinceridad y la calidad de la metáfora.



**Ilustración 22: Ann Hamilton y Kathryn Clark, *Palimpsesto*, 1989, detalle de los textos**

<sup>224</sup> Ilya Kabakov, *On the "total" installation*, Ostfildern, Cantz, 1995, p. 318.

Kabakov considera que la principal similitud entre la *instalación* y la literatura es su posibilidad de “ser leída” en distintos niveles<sup>225</sup>. Su principal diferencia reside en que normalmente el texto de la *instalación* artística suele estar limpio de la metáfora poética, encontrándose esta sin embargo en la articulación de los objetos, con los espacios. A pesar de esta diferenciación señalada por Kabakov, la literatura y la poesía aunque no se manifiestan de una manera directa a través de la belleza formal del texto, si están implícitas en la metáfora. En este punto nos interesa anotar la visión del Fiel, en su concepto de poesía.

En realidad, la poesía moderna quiere hacer artistas de sus lectores, exigiéndoles una respuesta que sea paralela a la actividad del poeta. La preocupación central, del poeta y del lector, es la realización del poema: Este es el punto de mira de la experiencia poética moderna<sup>226</sup>.

Field nos anota su visión de la poesía pero en un plano diferente. En su texto aparece un tema que será de gran importancia en la *instalación* artística, que es la intención participativa y el deseo de situar al lector y al poeta en el mismo nivel, o lo que es lo mismo en el lenguaje artístico-plástico, el desarrollo del arte participativo. También existe un interés por acercar la actividad poética a la vida real, aspecto que guarda una gran relación con la unión del arte y la vida desarrollada en la *instalación*. Field, además de relacionar directamente la pintura y la poesía, establece una relación entre las disciplinas artísticas, anticipando y potenciando la unión interdisciplinar.

#### **e. El teatro: La dimensión temporal en la *instalación*.**

La *instalación* al igual que le sucede al teatro, danza, música y cine, pertenece a la familia de las artes temporales. Posee una capacidad de cambiar el tiempo, no sólo por su cualidad efímera utilizada, sino también por la dimensión temporal que implica su apreciación en el desplazamiento del visitante por la obra. Kabakov se percata de la gran similitud de la *instalación* con el teatro y más concretamente con la estructura dramática<sup>227</sup>. La definición de drama implica “acción, y también, acción representada” y dramatizar es dotar

---

<sup>225</sup> *Ibíd.*, p.294.

<sup>226</sup> Ruth Field, *Modern poetry: the flat landscape*, en Harry Holtzman (edi), *Transformation: arts communication environment*, vol1 n° 3, Nueva York, 1952, p. 152.

<sup>227</sup> Ilya Kabakov, *On the “total” installation*, Ostfildern, Cantz, 1995.

de estructura dramática a algo que en principio no la posee <sup>228</sup>. En la *instalación* existe una escena representada y dicha escena es percibida en acción, además y según el concepto de Kabakov, se construye una articulación o argumento de un espacio que “a priori” no la posee.

Según Ilya Kabakov, el argumento debe ser presentado desde un primer instante y éste debe ser claro. Puede basarse en aspectos autobiográficos (auténticos o inventados), en el propio observador, en temas en los donde se traten sensaciones y sentimientos humanos, etc., pero deben de ser siempre inteligibles y directos. Distingue tres partes en la estructura argumental, un comienzo, un desarrollo que aglutina la fase más complicada de la obra, y un final. Añade, que la actitud del visitante en la visita de los diferentes espacios se asemeja a la actitud de un espectador de teatro, siendo necesario que esa transición de escenarios esté bien hilada, como una buena obra de teatro.

Resultaría muy apropiada la comparación con la estructura de una buena obra dramática, porque lo que ocurre a lo largo de la escala temporal de una obra sucede en la *instalación* con el movimiento de un lugar a otro. Es más, el tiempo de la *instalación*, especialmente en la de grandes dimensiones, funciona como un factor especialmente importante (...) <sup>229</sup>.

La diferencia principal entre drama e *instalación* reside en que la dramaturgia teatral se revela conforme a unos elementos temporales; sin embargo en la *instalación* se indica el sitio de la acción y lo que ha pasado en ella. En las *instalaciones* hay un triple elemento temporal: Lo que ha pasado, lo que esta pasando y lo que va a ocurrir.

#### **f. La danza.**

Kandinsky fue uno de los primeros autores que defendió y relacionó las peculiaridades interdisciplinarias de las distintas áreas artísticas. Estableció referentes entre la pintura, la música y la danza, investigando sobre la naturaleza del espíritu creador. Explica que las danzas tienen un origen puramente sexual transformándose posteriormente en danzas populares y religiosas. Por último, al adquirir un matiz artístico, se convierten en ballet. Su

---

<sup>228</sup> T. Motos, F. Tejedo y J. Verdugo, *Prácticas de dramatización*, Humanitas, Madrid, 1987, p.14.

<sup>229</sup> Ilya Kabakov, Op., Cit., p.246.

lenguaje es muy elemental, sabiendo únicamente expresar comunicaciones básicas, pero sin embargo descubre que tienen la capacidad de expresar otros sentimientos más complejos. El autor cree necesario un desarrollo de las capacidades y expresión del baile.

El lenguaje del ballet es además demasiado ingenuo para los tiempos que se avecinan: Sabe expresar únicamente sentimientos materiales (amor, miedo, etc.) y tiene que ser sustituido por otro capaz de provocar vibraciones anímicas más sutiles<sup>230</sup>.



**Ilustración 23: Bailarina realizando coreografía de Cunningham, 1958, curso de verano de la Black Mountain College, integración de la danza, el vestuario y el ambiente.**

<sup>230</sup> Wassily Kandinsky, *De lo espiritual en el arte*, Barcelona, Barral Editores, S.A., 1978, p.107.

Afirmaba que el arte se mueve por una fuerza interior de gran fuerza y sencillez y de carácter " misterioso y solemne".<sup>231</sup> Este impulso o sentido interno del movimiento creador hace que todas las artes posean un esencia común que debe impulsarse y potenciarse, ya que sin esa energía de carácter espiritual no tendría valor alguno. El autor indica que ese aspecto será el fundamental para generar una renovación total, tanto del baile como de las artes que denomina la nueva danza.

Nos hallamos ante la necesidad de crear la nueva danza, la danza del futuro. La misma ley de la utilización incondicional del sentido interno del movimiento, como elemento clave de la danza, actuará también aquí y nos conducirá a la meta<sup>232</sup>.

La danza futura es capaz de realizar la composición escénica que será la primera obra del arte monumental, máxima expresión del arte que se estaba fraguando en ese momento. Compuesta de tres elementos, la música, la pintura y la danza, "es el único medio para expresar toda la significación y todo el sentido interno del movimiento en el espacio y el tiempo".<sup>233</sup>

También en este caso hay que lanzar por la borda "la "belleza" convencional del movimiento y declarar innecesaria y molesta la anécdota "natural" (la narración = elemento literario). Así como no existe el "sonido feo" y la "disonancia" externa en la música y la pintura, y en estas artes cualquier sonido y combinación de sonidos es bello (= idóneo) cuando brota de la necesidad interior, en la danza se valorar a pronto el valor interno de cada movimiento y la belleza interior sustituirá a la exterior<sup>234</sup>.

Otro autor que realizó estudios integrando danza, música, espacio y tiempo, fue el controvertido bailarín Merce Cunningham que participó como solista en el ballet de M. Graham. Su objetivo era cambiar la estructura del ballet, influenciada fuertemente por el renacimiento, por un concepto que disolviese la concepción lineal del espacio y del tiempo, espacio discontinuo, con repeticiones, alteraciones y paradas.

---

<sup>231</sup> *Ibíd.*, 106.

<sup>232</sup> *Ibíd.*, 107.

<sup>233</sup> *Ibíd.*, 106.

<sup>234</sup> *Ibíd.*, 107

El baile clásico, manteniendo la imagen de la perspectiva renacentista, desarrolló una forma lineal del espacio. La nueva danza moderna americana, partiendo del expresionismo alemán y de sentimientos personales de varios pioneros americanos, ha convertido el espacio en series de repeticiones, o a veces estáticas montañas dentro del escenario sin ninguna relación con el amplio espacio, cuando estos elementos, en su conexión con el tiempo pueden crear forma. Algunos pensadores sobre el espacio de procedencia alemana abrieron el espacio y permitieron un sentimiento momentáneo de conexión con él, pero muy frecuentemente el espacio no era lo suficientemente visible porque la acción física sellaba toda denominación, como un cielo sin tierra, o un cielo sin infierno<sup>235</sup>.

El bailarín y coreógrafo pensaba que el espacio y el movimiento juegan papeles muy importantes en la danza y son inseparables, pero el primero se ha visto eclipsado por el segundo viéndose afectada la calidad de la expresión. Tener una mayor liberación del espacio ayudará a superar la estructura tradicional del tiempo basada en la continuidad limitada. La estructura temporal puede tener cualquier secuencia, duración y distribución, debiéndose aplicar una extensión de estos conceptos con toda libertad y olvidando las ataduras anquilosadas del pasado.

Si uno puede pensar en la estructura como espacio de tiempo, en el que cualquier cosa puede suceder, en cualquier secuencia de movimiento y con cualquier duración de inacción, por lo tanto el tiempo es una ayuda liberalizadora, más que una disciplina para la mecanización<sup>236</sup>.

El uso de una estructura abierta de tiempo libera las ataduras de la música y el baile en el espacio, la música ya no debe dar necesariamente la pauta que determina el movimiento, el ritmo visual y temporal, ni los parámetros de continuidad y conexión, sino que existe una autonomía. De la misma manera el baile puede generar elementos de conexión conectando estructuralmente con la música. Las articulaciones fueron tratadas y desarrolladas junto con el artista y compositor John Cage, amigo y colaborador con el que trabajó estrechamente.

---

<sup>235</sup> Merce Cunningham, *Space, time and art*, en Harry Holtzman (ed), *Transformation: arts communication*, 1952, p. 150.

<sup>236</sup> *Ibíd.*, 151.

**g. La música.**

La musical al igual que el teatro o la danza forman parte de la estructura dramática de la *instalación*. Aunque aparentemente pueda ser un mero acompañamiento a la información visual, cumple una función muy importante, siendo en ocasiones el elemento que determina el significado de la obra. Kabakov nos pone el ejemplo de su obra *El incidente en el museo o la música acuática*, en el que el elemento que más llama la atención y perturba la visita del espectador es el goteo continuo de agua. El factor visual se anula por el elemento auditivo aportando significado a la *instalación*.



**Ilustración 24: Rebeca Horn, *El río de la luna: Habitación de los amantes*, 1992, Barcelona**

La obra de Cage, revolucionó el mundo de la música y el arte contemporáneo y contribuyó de manera decisiva a la aparición de la *instalación*. Rompió con el elemento tradicional de composición centrado en la relación de las partes y basó su producción en la casualidad, en el encuentro y el proceso. Mostró un “verdadero entusiasmo por la Bauhaus”<sup>237</sup> y tuvo un gran interés por la filosofía *Zen* Budista e estuvo influenciado por el trabajo de Duchamp a cerca de las operaciones casuales<sup>238</sup>.

Cage y Cunningham mantuvieron una trayectoria, artística y docente conjunta que tuvo una trascendencia muy significativa en la *Black Mountain College*. Los dos tenían un “deseo de liberarse de los tradicionales acercamientos modernos de la danza, de carácter narrativo y emocional”<sup>239</sup>. Su propuesta de trabajo era la creación de una estructura rítmica y la instauración por separado de propuestas tanto musicales como coreográficas, que posteriormente se unirían. Cage realizaba música para piano añadiendo sonidos percusivos obtenidos mediante la inserción de tuercas, tornillos y trozos de cuero en el piano.



**Ilustración 25: Vito Acconci, *Seedbed*, 1972, Performance instalación, Sonnabend Gallery, Nueva York**

Le interesaba más el tiempo que la armonía. Su música se estructura en función de la duración temporal, y cada pequeña unidad de una gran composición refleja, como un microcosmos, las características del conjunto”<sup>240</sup>.

---

<sup>237</sup> Vicent Katz, *Black Mountain College. Un experimento artístico*, en *The arts at Black Mountain College (una aventura americana)*, Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, 2002, p. 122.

<sup>238</sup> Nicolas De Oliveira, Michael Petry y Nicola Oxeley, *The installation art*, London, Thames and Hudson, 1994.

<sup>239</sup> Vicent Katz, Op. cit., p.122.

<sup>240</sup> *Ibíd.*, p. 122.

Cage empezó a utilizar el azar y la indeterminación a partir de 1950, creando un espacio creativo distinto del cual sería el máximo representante y productor. Poco después creó las operaciones azarosas, utilizando los elementos de la casualidad para crear una estructura que articulase su obra, liberando a la composición de la “servidumbre de la abstracción”<sup>241</sup> El primer performance data de 1952 y fue llevado a cabo por el artista, en la Black Mountain College. En él participaron artistas músicos, poetas y bailarines, creando un “bombardeo” de información en el que el espectador desarrollaba una labor fundamental.

En 1952 compuso *Paisaje imaginario*, aplicando sus *operaciones azarosas* a tres piezas de música jazz, *William Mix*, pieza de cuatro minutos de duración, materializadas en una partitura de cuatrocientas páginas. Ese mismo año realizó la famosa 4'33” posiblemente inspirada en las pinturas blancas de Rauschenberg, en la que “el pianista se sienta al piano y no toca nada”<sup>242</sup>.

Cage protagonizó una apertura intelectual de la *Black Mountain College* que repercutió en la actividad creativa de sus compañeros y artistas de la época. Su aportación al arte de participación y a la música fueron transcendentales, e incluso hoy en día determinantes para la creación contemporánea de los dos medios .

Para el artista Bill Viola, el sonido es un elemento de gran importancia en la expresión del “sentimiento de lo inefable”<sup>243</sup>. Considera que esa cualidad se pone de manifiesto en la resonancia de la mayor parte de los edificios religiosos capaz de cautivar e impresionar al visitante, efecto similar al producido en la *instalación*. Su poder de seducción es a veces superior al de la imagen, siendo capaz de dar una sensación más física y envolvente.

La acústica y el sonido, elementos muy importantes en la historia humana tanto intelectual como especulativa, son fenómenos totalmente físicos. El sonido tiene numerosas cualidades únicas en comparación con la imagen:

---

<sup>241</sup> *Ibíd.*, p.125.

<sup>242</sup> *Ibíd.*, p.125.

<sup>243</sup> Bill Viola (entrevista con Jörg Zutter), en *Bill Viola Más allá de la mirada (imágenes no vistas)* (1993):Museo Nacional Reina Sofía, Madrid, p.31.

rodea las esquinas, atraviesa las paredes, se percibe simultáneamente en 360 grados alrededor del observador e incluso penetra en el cuerpo<sup>244</sup>.

El sonido es una unión vital con el mundo interior abstracto que descubre una arquitectura acústica y un espacio de reflexión de gran poder comunicativo. Viola, que trabajó con el sonido y la acústica, “había encontrado una unión vital entre lo no visto y lo visto, entre un fenómeno interior abstracto y el mundo material exterior”<sup>245</sup>. Investigó el espacio en otra dimensión, en la magnitud acústica que le permite moverse entre lo material e inmaterial, acercarse a un conocimiento personal más profundo y sobre todo encuentra un medio para incluir al espectador y al cuerpo en su expresión.

Había allí una fuerza fundamental que se situaba entre el hecho de ser una cosa y una energía, una materia y un proceso, algo que iba del matiz sutil de sentir una bella pieza musical a la fuerza bruta de la destrucción de un objeto físico por ondas de choque, como cualquier sonido es capaz de hacer. Eso me proporcionó una guía que me permitía acercarme al espacio, una guía para crear obras que incluyeran al espectador y al cuerpo en su manifestación, que existían inmediatamente en todos los puntos del espacio, aunque sólo fueran perceptibles local e individualmente<sup>246</sup>.

El autor a través de la experiencia auditiva y de sus trabajos en sonido, aplica todas esos valores de comunicación interior, influyendo al espectador. Crea una movilidad entre lo material e inmaterial a través del espacio por medio de la acústica e integrando elementos visuales. Utiliza una comprensión de lo espacial y auditivo a través del campo audiovisual. Concede de esta manera una intensidad especial a su manera de ver, entendiendo el exterior, desde la situación más cotidiana hasta una obra artística, como un campo visual o *instalación* sonora.

#### **h. Los nuevos medios y la tecnología.**

Los artistas a partir de la década de los 70 se han visto especialmente atraídos por la conquista de nuevos medios de expresión relacionados con los avances técnicos. El antecedente más claro lo encontramos en la obra de,

---

<sup>244</sup> *Ibíd.*, p.31.

<sup>245</sup> *Ibíd.*, p.31.

<sup>246</sup> *Ibíd.*, p.31.

László Moholy Nagy en 1920 y sobre todo en la aparición de la fotografía. Concretamente su capacidad para recoger todo el ambiente, efectos lumínicos y su extraordinaria habilidad para representar el mundo, lo que nos permite el viaje a otra dimensión, aunque el espacio representado sea real.

La imagen fotográfica supuso la base para la aparición de los nuevos medios como el cine, la televisión, vídeo o las grabaciones de sonido, que están estrechamente relacionadas con cierto tipo de *instalaciones*. Estos medios nos crean una multitud de posibilidades expresivas, habilitando nuevos espacios físicos y una multitud de espacios psicológicos transformando conceptual y formalmente el arte contemporáneo.

Nan June Paik, miembro de Fluxus, a finales de los 50 fue uno de los pioneros en el mundo audio visual, empezando su investigación primero con sonido y continuándola con vídeo. Estudió la interacción del objeto con la técnica, permitiendo la construcción de nuevas articulaciones, contrastando a ambos elementos. A partir de esta fecha son innumerables los artistas que trabajaron con estos medios. Su interés en la capacidad de variar la percepción del tiempo y del espacio, unido al concepto antimaterial y efímero, pueden ser los aspectos más atractivos para la potenciación de estos canales de comunicación.

Debemos anotar la exposición *Proyections: Anti-Materialism* realizada en *La Jolla Museum of Contemporary Art*, en 1970 en la que los artistas expresaban una clara inclinación antimaterial y un apoyo a los nuevos medios tecnológicos. En esta participaron artistas como Robert Barry, Barry Le Va, Sol Lewitt y R. Buckminster Fuller entre otros. Este último, en un texto de la exposición, destacó la importancia del uso de los medios electrónicos en el arte y la arquitectura.

La época estética actual se preocupa casi exclusivamente de la invisible, intelectual integridad manifestada por los exploradores y creadores que trabajan con las sensitivas e inalcanzables, ahora enormes, variedades de esferas eléctricas, químicas y matemáticas de las realidades físicas y metafísicas. (...) la arquitectura en el futuro podrá estar complementada con campos eléctricos y otras atmósferas de control totalmente invisibles<sup>247</sup>.

---

<sup>247</sup>Ronald J. Onorato, *Blurring the boundaries*, Museum of contemporary art, San Diego, 1997, p.15.

El concepto anotado por el autor se acercaba notablemente a la expresión que posteriormente se apreciaría en el arte, con obras arquitectónicas, visuales o audiovisuales integradas, como las de James Turrel o de Bill Viola. Éste último trabajó en el formato audiovisual con el vídeo y con la vídeo *instalación*. La diferencia con el vídeo convencional, es que en las vídeo *-instalaciones* se ofrece mayor posibilidad de lecturas:

Mientras que los proyectores se sitúan en los parámetros convencionales y predecibles de los esquemas de observación, las vídeo instalaciones crean escenarios más complejos, con varias lecturas y frecuentemente transforman, e incluso disuelven, espacios físicos, manipulando iluminación, movimiento, sonido y escala<sup>248</sup>.

Se puede decir que ambas expresiones están muy ligadas al performance, pueden mostrar componentes narrativos característicos de la información audio visual y están muy relacionadas con el espacio donde se instalan, pero tienen además una peculiaridad: Una gran capacidad para parar la sensación temporal. La vídeo instalación tiene además un doble juego temporal. Por un lado puede explotar los elementos de arte en un sitio y espacio determinado de la *instalación* acercando al presente al espectador y por otro lado tiene la facultad de variar la apreciación temporal al situar al espectador en diversos universos en momentos diferentes.

---

<sup>248</sup>Ibíd., p. 27.



**Ilustración 26: Nam June Paik, *Triangulo: Vídeo-Buda y Vídeo-Pensador*, 1976. Instalación de circuito cerrado con 4 monitores, 2 vídeo cámaras, dos esculturas y dos trípodes, Hamburger Bahnhof**

## 2.1.2 Aspectos multidisciplinarios y lectura global.

El recorrido realizado por los campos anteriores nos ha mostrado las diferentes relaciones entre disciplinas que posee la *instalación*. Larrañaga<sup>249</sup> destaca sus enormes posibilidades de inter-actuación, versatilidad, capacidad de diálogo y negación de la “comunicación unidireccional”. La integración de varias disciplinas a la vez, lleva implícita dos elementos: Por un lado la lectura global, herencia del ya analizado *Gesamtkunstwerk*, que busca una apreciación conjunta de la expresión artística entendida como unión de varios medios expresivos; por otro lado el concepto “poliartístico” nos conduce a una apreciación “polisensorial”, con el consiguiente equilibrio del aspecto visual frente a los otros sentidos en la apreciación artística.

Algunos artistas han intentado liberarse de una representación estrictamente visual orientándose hacia la explotación de materiales que puedan provocar esta participación polisensorial. Han sido profundamente influidos por el desarrollo de las artes conexas, algunos incluso se han incorporado a grupos de investigación pluriartística. La introducción de “materiales polisensoriales” nos incita a salir del ámbito de las artes plásticas para estudiar algunas corrientes experimentales que se han abierto paso dentro del teatro, el ballet, el cine, la poesía y la música.<sup>250</sup>

Cabe destacar que Kandinsky, en su particular visión de las artes caracterizada por su naturaleza común y espiritual, ya predijo una unión de las disciplinas artísticas. Fundamentaba “la unión de las artes en base a su búsqueda espiritual”<sup>251</sup> y veía más factible ese desarrollo en las artes que poseyeran una dimensión temporal, como la pintura y sobre todo la música y danza. Llama sin embargo la atención la similitud de los elementos de la *instalación* y el concepto de arte monumental vaticinado por Kandinsky en su idea de unidad interdisciplinar.

Al profundizar en sus propios medios, cada arte marca sus límites hacia las demás artes; la comparación las une de nuevo en un empeño interior

---

<sup>249</sup> Josu Larrañaga, *Instalaciones*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa, 2001, p. 41

<sup>250</sup> Frank Popper, *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy*. Akal, S.A., Madrid, 1989, p. 62.

<sup>251</sup> Wassily Kandinsky, *De lo espiritual en el arte*, Barcelona, Barral Editores, S.A., 1978, p. 49.

común. Así se descubre que cada arte posee sus fuerzas, que no pueden ser sustituidas por las de otro arte. Y así se unen las fuerzas de las diversas artes. De esta unión nacerá con el tiempo el arte que ya hoy se presiente: El verdadero arte monumental<sup>252</sup>.

Thomas M. Mecer, en la introducción del catálogo del artista James Turrell apuntaba las uniones que existen entre el trabajo de Turrell y los criterios de Kandinsky. Señala cómo las obras lumínicas del artista tienen la cualidad de potenciar las percepciones sensoriales y conectar con una dimensión musical. También señala la obra del artista “como el cumplimiento de una profecía, la profecía de Kandinsky sobre la abolición de las fronteras entre las artes visuales, tonales y verbales, expresando “una fe en el tronco común de todo el conocimiento y la conciencia humanos, y particularmente en la unidad de las artes y las ciencias.”<sup>253</sup>

En los siguientes textos se presentan por un lado el concepto de unión disciplinar entre la música y la arquitectura y el concepto de arte global de Kandinsky, y por otro lado la explicación de Turrell del complejo viaje del espectador a través del arte en la búsqueda del espacio interior que el artista ha querido crear. Ambos coinciden en utilizar la música como recurso didáctico para explicar distintos procesos; el concepto de lectura global y armonía, y la idea del viaje interior a través de la obra artística al mundo creativo del artista.

En casi todas estas obras la composición sinfónica aún está fuertemente unida a la melódica. Quiere esto decir que cuando se elimina lo figurativo y se descubre lo compositivo, aparece una composición construida con el sentimiento de serenidad, repetición tranquila y distribución bastante homogénea. Automáticamente pensamos en antiguas composiciones corales, en Mozart y finalmente en Beethoven. Todas ellas son obras emparentadas más o menos con la arquitectura sublime, serena majestuosa de las catedrales góticas: Su clave y su base espiritual son el equilibrio y la distribución armónica de las diversas partes<sup>254</sup>.

Quando nos ponemos auriculares y escuchamos música, hay ciertos tipos de música que generan para el individuo un espacio mucho mayor que el pequeño apartamento en el que está escuchando la grabación. Lo mismo

---

<sup>252</sup> *Ibíd.*, p.51.

<sup>253</sup> Thomas M. Mecer, *Introducción*, en James Turrell, Fundación Caja de Pensiones, Madrid, 1992, p. 6.

<sup>254</sup> Wassily Kandinsky, *Op. cit.*, p.120.

puede ocurrir cuando estamos leyendo un libro sentados en una habitación muy pequeña, y hemos entrado en el espacio del autor, ese vasto espacio imaginativo, de modo que sea lo que sea lo que ocurra en la habitación, como que haya gente que pase por allí, ni siquiera nos damos cuenta. Hemos pagado el precio de la admisión y nos hemos permitido a nosotros mismos entrar de lleno en el espacio. Una vez ha ocurrido, el individuo ha alcanzado un logro<sup>255</sup>.

Según Melinda Wortz este tipo de arte conlleva una reflexión filosófica de nuestro tiempo, basándose en la fenomenología perceptiva, que intenta integrar los elementos sensoriales y las habilidades cognitivas. También atiende al desarrollo de los placeres estéticos que nos proporcionan la vista, el sonido, el tacto, el olfato y el gusto, que en la sociedad actual aparecen cercenados y



reprimidos. Por último potencia ese sentido o sensibilidad del que hablaba Kandinsky y Turrell que caracteriza a la expresión artística, tan difícil de definir y explicar a través del conocimiento.

**Ilustración 27: Ilya Kabakov, *Se vende/ for sale*, 1993, Seis óleos sobre lienzo de 120 x 170 cm. Diferentes muebles, elementos de decoración moldura de escayola, madera y lámpara**

Hay importantes percepciones que van más allá de la experiencia del sentido común hasta inefables estados de conciencia, permitiéndonos acceder a lo desconocido, lo extraño o a aquellos niveles de conocimiento que no pueden ser expresados en palabras<sup>256</sup>.

<sup>255</sup> James Turrell (Entrevista con Alison Sarah Jaques): *Nunca no hay luz ... incluso cuando toda la luz se ha ido puedes seguir viéndola*, Fundación Caja de Pensiones, Madrid, 1992. p. 58

<sup>256</sup> Melinda Wortz, *Arquitectos de vacío*, en *Architectural Sculpture*, Los Angeles Institute of Contemporary Art, Los Angeles, 1980, p. 37.

## 2.2 Elementos de la *instalación*.

### 2.2.1 Elementos físicos de la *instalación*.

Kabakov en su libro *Sobre la instalación total*, en su capítulo dedicado al espacio, realiza un análisis de los elementos físicos y materiales que influyen en la construcción de la *instalación*. Investiga los significados que pueden tener la diferencia de altura del techo, la existencia de ventanas, el color de los muros, el tipo y el número de accesos, la dimensión del espacio, los ruidos o las condiciones de comodidad que se ofrecen al espectador. Sus estudios, a excepción del análisis de la luz, engloban los contenidos de este apartado dividido en siete partes diferentes:

#### **a. Muros y paredes.**

El artista considera que los muros y las paredes definen el espacio físico y psicológico de la *instalación*. Elementos como el tamaño, la proporción, el color, la existencia de ventanas y la luz que incide sobre ellas, son determinantes para potenciar o anular diferentes sensaciones. No obstante, hay que añadir que el

significado del muro, posiblemente debido a las contribuciones conceptuales del arte atmosférico, ha influido también determinadamente en el arte actual. El muro ya no se considera un elemento restrictivo en la presentación de la obra, sino un agente vivo y dinámico cargado de significación. Según Gillick y Paley “el muro es algo más que la superficie donde se asienta la galería. Nos ayuda a definir el estado del arte de hoy”<sup>257</sup>.

#### **b. Techo.**

El techo juega el papel de cielo, carácter que está muy marcado en el subconsciente del espectador. Cualquier variación a las medidas naturales significará irremediablemente un cambio en el significado de la obra. “El significado de techo “opresivo” tiene el mismo valor que un “bajo” cielo que nos oprime”<sup>258</sup>, por eso nuestra psique distingue exactamente la altura de: 2.4, 2.75, 3.0, 3.3 metros, etc. De la misma manera que el color y la iluminación intervienen en los muros, el material del techo influye también en la sensación del espectador.

#### **c. Entrada.**

El espacio preliminar de la *instalación* intenta suavizar el choque psicológico que todo visitante sufre al entrar, producido por el cambio tan radical de atmósfera. Esta antesala permite al espectador prepararse para el nuevo ambiente en su transición desde otras salas colindantes de un museo, o de la calle en una galería de arte, por ejemplo. La mejor opción es una puerta, cuyo material, tamaño, color y calidad de construcción serán determinantes. Así mismo el estado de la puerta, si está abierta o cerrada, tanto los modos de abrirla, predispondrán al espectador a uno u otro estado de ánimo.

#### **d. Suelo.**

Si al techo le correspondía el cielo, el suelo lógicamente será la tierra. Podrá ser limpio o sucio y lo que en términos familiares se podrá entender como bueno o malo, en la *instalación* tiene otros significados. Un suelo limpio será considerado como una muerte de la tierra y un suelo sucio dará dinamismo y vida a la tierra.

---

<sup>257</sup> Liam Gillick y Maureen Paley, *Wall to wall*, The South Bank Center, Londres, 1994.

<sup>258</sup> Ilya Kabakov, *On the “total” installation*, Ostfildern, Cantz, 1995, p. 257.

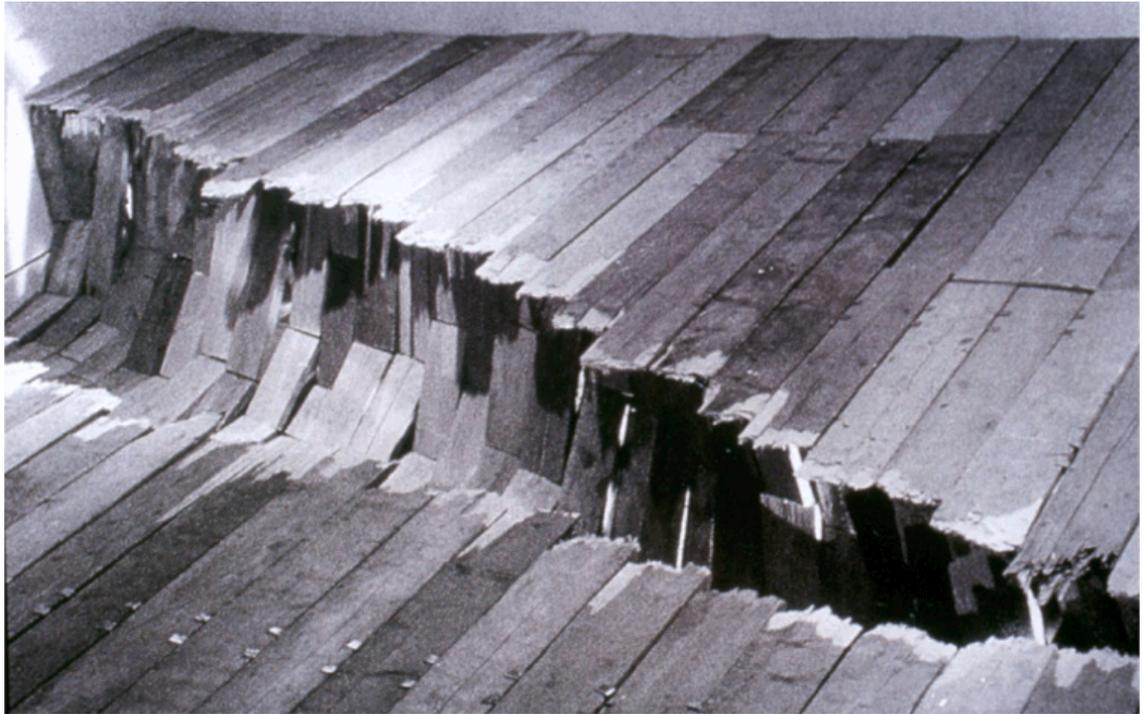


Ilustración 28: Rosie Leventon, *Souterrain*, 1986, Battersea Arts Center, Londres, Andamios y madera

#### e. Texto.

Como ya se ha tratado anteriormente en el apartado de la literatura, la apreciación de la *instalación* viene influida de una manera determinante por el contenido de los textos o información verbal que está en o fuera de la *instalación*. Kabakov escribe lo siguiente sobre los textos en la *instalación*:

Esta conectado en contraste con la información visual y verbal situada cerca de ella en forma de textos. A veces en estos casos el texto, situado cerca del objeto visual, no sólo lo explica, sino que le imparte un significado totalmente diferente<sup>259</sup>.

El texto es crucial no sólo en la preparación del proyecto y en la ejecución de la *instalación*, si no también después de su desmontaje, siendo a veces el único elemento que queda tras su desaparición, formando parte de la documentación de la obra<sup>260</sup>.

<sup>259</sup> *Ibíd.*, p.247.

<sup>260</sup> Josu Larrañaga, *Instalaciones*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa, 2001.

#### **f. Objetos y materiales.**

Los objetos y los materiales crean todo un complejo mundo de significados en el espacio de la *instalación*. Su relación con los ambientes y con el ser humano es tan grande en nuestra sociedad que toman el carácter de extremidades físicas y mentales. Baudrillard explicaba que “el hombre está ligado a objetos ambiente con la misma intimidad visceral que los órganos al cuerpo”<sup>261</sup>. El objeto está unido a la vida del hombre, y este último presenta una dependencia, tanto física como emocional muy alta, que llega a sustituir la relación física y la atrofia de nuestras extremidades.

De la misma manera la calidad y el valor del material tiene una dependencia social y cultural muy considerable. La “nobleza”<sup>262</sup> o vulgaridad de estos reside en juicios básicamente de carácter cultural y es tremendamente inestable. Estos elementos constituyen un verdadero espectro de herramientas con infinidad de combinaciones y posibilidades comunicativas que aparecen reflejadas y utilizadas en la *instalación*, pero que también salpican el mundo del arte contemporáneo, creando una sensibilidad y coherencia en el tratamiento de estos.

#### **g. Luz.**

##### **▪ Orígenes de la luz.**

Por último vamos a analizar la importancia que posee la luz no sólo en la *instalación* o en el arte sino también en nuestra cultura y nuestra vida. En los puntos anteriores se ha analizado la importancia de las superficies de los materiales y los objetos, elementos que según Turrell, son características de nuestra cultura actual. El interés por la luz siempre se canaliza a través de la luz reflejada en superficies, de ahí nuestro interés en la pintura y en los objetos. Prosigue afirmando que nuestra cultura de luces está subdesarrollada, no hay interés ni capacidad para desarrollarla, pero que esa cualidad se está transformando.

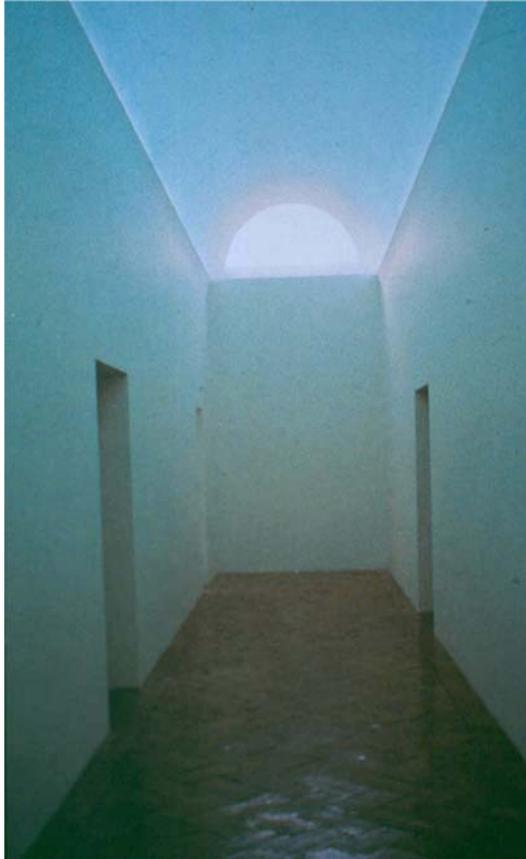
Hemos sido una cultura de superficies tal, que no hemos mirado realmente a la luz; sólo hemos mirado la pintura, aunque eso está cambiando

---

<sup>261</sup> Jean Baudrillard, *El sistema de los objetos*, siglo XXI, Madrid, 1969, p. 29.

<sup>262</sup> *Ibíd.*, p.40.

ahora. Las luces que tenemos son extremadamente toscas. Están sólo a un paso del fuego, pero las celebro, incluidos todos los tubos luminosos del *Düsseldorf Light Salon*. En cierto modo, los veo como mi cristalería de bodas... Me gusta mucho. Al mismo tiempo, debemos darnos cuenta de que no tenemos buenos instrumentos de luz porque somos realmente tan sólo una cultura de cosas. Afortunadamente estamos en la actualidad en un punto en que esto está empezando a cambiar<sup>263</sup>.



**Ilustración 29: James Turrell *Skyspace I (night and day)*, 1975, Instalación realizada en Villa Panza, Italia, Luz fluorescente interior y cielo abierto**

James Turrell se basa en sus investigaciones artísticas en la relación del hombre con el universo y en la apreciación de la naturaleza, buscando sus antecedentes en elementos del arte antiguo y viendo sus connotaciones espaciales. El artista muestra su interés por el arte celta, por su capacidad de crear espacios de inter-actuación con el individuo y, especialmente, por el arte

<sup>263</sup> James Turrell (Entrevista con Alison Sarah Jaques): *Nunca no hay luz ... incluso cuando toda la luz se ha ido puedes seguir viéndola*, Fundación Caja de Pensiones, Madrid, 1992. p.60.

Egiptio y su capacidad de crear “una verdadera percepción del espacio –un espacio construido para sentir algo más fuera de él”<sup>264</sup>. La creación artística de Turrell quiere recuperar esa sensibilidad artística olvidada de culturas pasadas, para enmarcarla en la realidad contemporánea:

Desde ese punto de vista ( el de la creación artística de los egipcios y de los celtas) mi obra antecede a la pintura de caballete actual y por tanto puede considerarse como un arte antiguo, siendo la diferencia crucial que yo le apporto una sensibilidad contemporánea<sup>265</sup>.

Weller Embler investigó los vínculos de la existencia del sol con la vida y la importancia que ha supuesto para las culturas y religiones de todas las épocas, entre ellas la egipcia. Destaca la relación de la fuerza solar con el sentido de la vida que recogían los egipcios en su cultura, aspecto que científicamente tiene su demostración y que ha sido retomado por pensadores, científicos y artistas siglos después.

Incluso en nuestra vida moderna la luz es una insistente abstracción, un absoluto. Pensar sobre la luz como un absoluto nos lleva a pensar en el circuito de pensamiento anterior de los dioses y de la antigüedad, de la filosofía de las intuiciones y de las imágenes de la poética de la imaginación<sup>266</sup>.

Turrell piensa que “la luz manipulada puede alterar el carácter del espacio, crearlo u ocultarlo, alterando sus dimensiones percibidas”<sup>267</sup>. Hace de la luz una sustancia artística” que modela con sumo cuidado en combinación con los espacios. Intenta potenciar la energía vital que nos une a ella sin descomponer su frágil estructura, buscando una experiencia física y mental intensa y diferente.

La luz es una sustancia poderosa. Tenemos con ella una conexión primaria. Sin embargo, siendo algo tan poderoso, la situaciones en las que se percibe su presencia son frágiles. Yo la modelo en la medida en que el material me lo permite. Me gusta trabajar con ella para conseguir que se la

---

<sup>264</sup> *Ibíd.*, p.70.

<sup>265</sup> *Ibíd.*, p.70.

<sup>266</sup> Weller Embler, *The grain of the world*, en Harry Holtzman (ed), *Transformation: arts communication*, 1952, p.125.

<sup>267</sup> Javier Maderuelo, *El espacio raptado. Interferencias entre Arquitectura y Escultura*, Madrid, Biblioteca Mondadori, 1990, p. 190.

sienta físicamente, para que se perciba la presencia de la luz habitando un espacio<sup>268</sup>.

▪ **La luz y el cuerpo.**

El autor prosigue centrándose en la percepción y efectos físicos de la luz en el cuerpo. Explica que la percepción de la luz se realiza no sólo a través del ojo sino también a través de bastoncillos y conos distribuidos por todo el cuerpo, sobre todo en la cabeza ( mejillas y frente), pero también en las palmas de la mano y en la piel. Turrell estudió los tratamientos curativos de la luz, motivación principal en su trabajo.

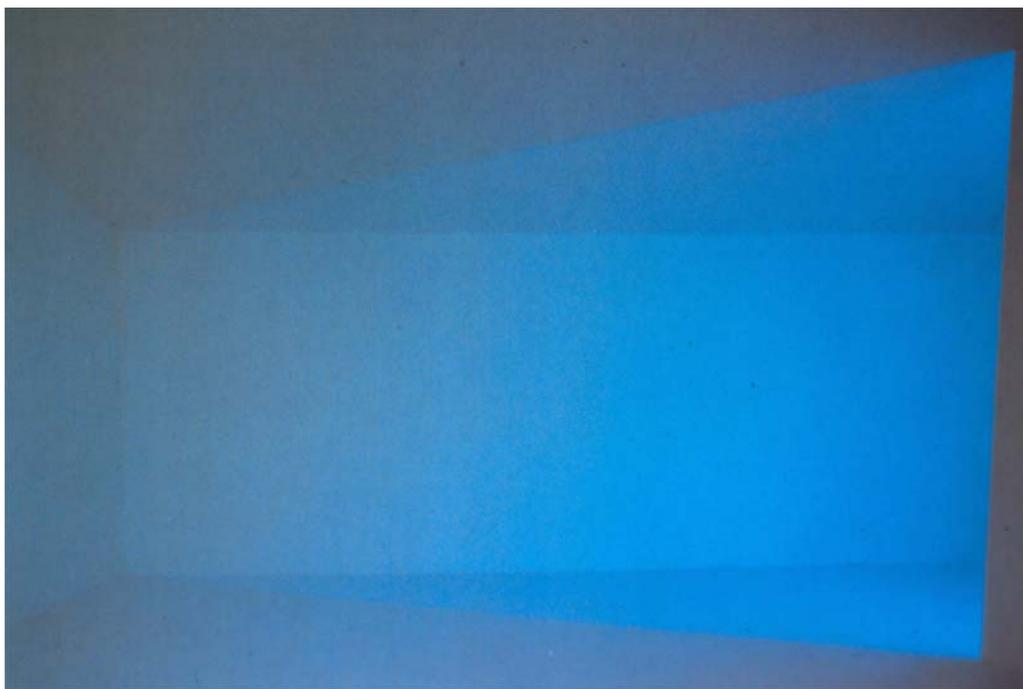
Estoy interesado en la cualidad física de la luz, en el hecho de que seamos irradiados por ella, casi como un tratamiento. Sé cómo son nuestros tratamientos para el cáncer pero, durante mi experiencia en ello me pareció extrañamente carente de interés. No era capaz de sentir nada; tenía la impresión de que no me estaban haciendo nada. Te empujan a través de grandes máquinas – una parte de tu cuerpo cada vez. Obviamente, te das cuenta de que algo está pasando, pero no puedes definir qué es. Me gusta ese rasgo de sumisión- lo de tumbarse y recibir el tratamiento. Como seres humanos, absorbemos realmente la luz en forma de vitamina D a través de la piel, de forma que somos ligeramente comedores de luz, nos orientamos hacia ella, y tenemos problemas si nos falta- tanto psicológicos como físicos<sup>269</sup>.

El trabajo artístico de James Turrell, desarrollado en una gran proporción a través de *instalaciones* e intervenciones arquitectónicas, supone una aportación de gran interés al estudio de los espacios, ya que abre una importante vía de estudio en el tratamiento espacial relacionado directamente con la vida del hombre. Propone un cambio de percepción visual, un desarrollo sensible de las posibilidades de la luz aplicadas no sólo a nivel artístico sino también cotidiano.

---

<sup>268</sup> Jean-Christophe Ammann, *Azul purpúreo y resplandeciente*, en Museo Guggenheim: Las últimas vanguardias 1940 - 1991. Solomon R. Guggenheim Museum (Nueva York) Madrid, Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, 1991, p. 102.

<sup>269</sup> James Turrell, *Nunca no hay luz ... incluso cuando toda la luz se ha ido puedes seguir viéndola*, Op. cit., p. 62.



**Ilustración 30: James Turrell Rayzor, 1968. Luz fluorescente y natural. Instalación realizada en Musée National d'Art Moderne, Paris**

## 2.2.2 Elementos inmateriales de la *instalación*.

### a. **Desacralización del objeto artístico y del arte.**

Wassily Kandinsky en su libro *De lo espiritual en el arte*, señaló la importancia que tenían los elementos sensibles e inmateriales en la expresión artística, criticando la representación pictórica basada en la copia. En ese período se estaban fraguando las bases del arte abstracto, pero también llevaba implícitos ciertos contenidos anti-objetuales y conceptuales, en la crítica a la producción sistemática de obra sin ningún contenido. Según este mismo autor la pintura es un arte, y el fin último del arte no es una creación inútil de objetos que se deshacen en el vacío, sino una fuerza útil que sirve al desarrollo y a la sensibilización del alma humana.

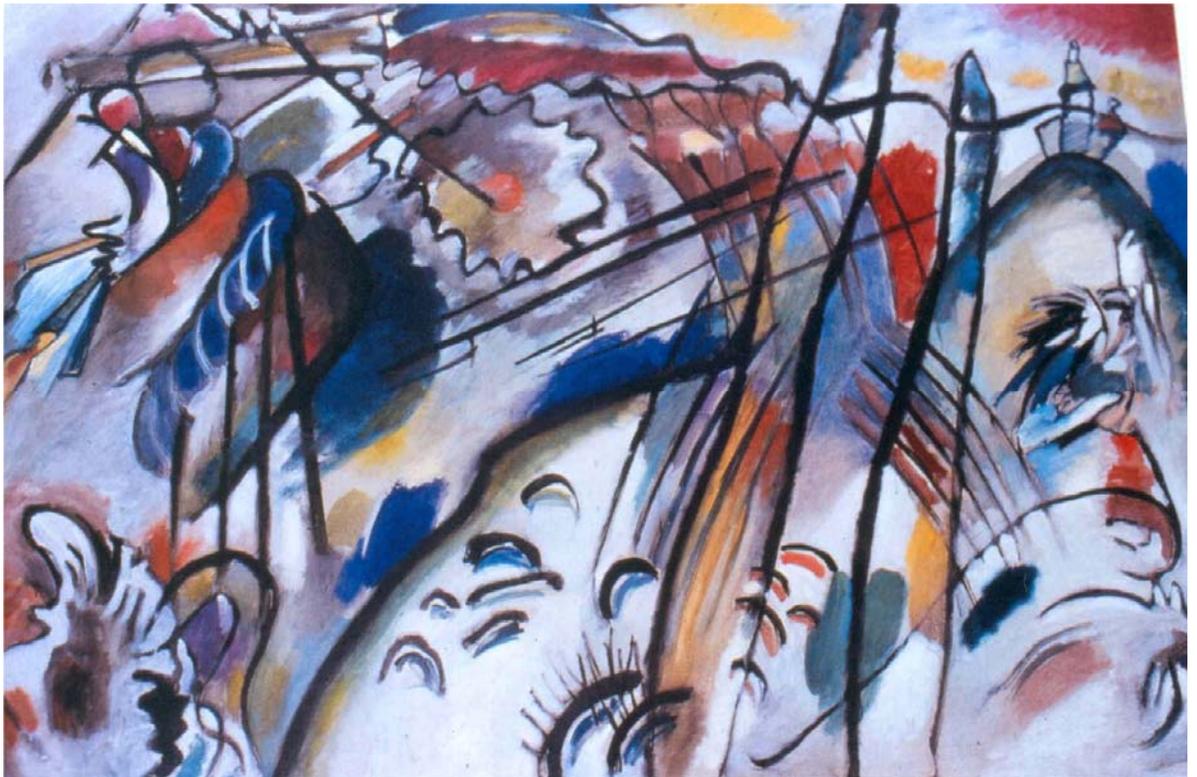


Ilustración 31: Vasily Kandinsky, *Improvisación nº28*, 1912, Oleo sobre tela. 114 x 162, 1 cm

Kandinsky incidía en la importancia de la sensibilidad y del concepto artístico en la creación artística. “El artista debe tener algo que decir porque su deber no es dominar la forma sino adecuarla a un contenido”<sup>270</sup>. En ésta frase se aprecia la responsabilidad del artista en la producción de obras de calidad y con contenido.

Duchamp, dio un giro radical con la apropiación de elementos obtenidos de la realidad sin manipulación previa del artista, para crear un arte objetual, que poseía una dimensión crítica al consumo de arte y al fervor capitalista. Por otro lado genera un cambio que determinará la aparición y la base de la *instalación*: La sustitución del objeto representado por la presentación física del objeto<sup>271</sup>. La *instalación* en un principio nace de las reivindicaciones anticapitalistas y consumistas del arte e incorpora objetos obtenidos de la realidad anulando la función representativa que había determinado el arte desde tiempos inmemorables.

Las diferentes modalidades reseñadas del arte “objetual”, desde el “collage” cubista, los “ready-made” hasta los movimientos recientes, identifican los niveles de la representación y lo representado, borran las diferencias establecidas por los principios tradicionales ilusionistas de la representación<sup>272</sup>.

En la década de 1970 aparecen tendencias artísticas que se radicalizan en la faceta anti-objeto, potenciadas sobre todo por el *arte conceptual*, el *procesual*, el *ecológico* y el *land art*, dando lugar a expresiones artísticas que prácticamente prescinden del objeto como el *arte de comportamiento*, el *body art*, *performance* y *arte de acción*. El arte tiende a una desmaterialización proponiendo “en sus manifestaciones más, radicales “la propia enunciación como obra de arte”<sup>273</sup>. La *instalación* puede pertenecer a estas dos manifestaciones, incluyendo por un lado, materiales y objetos fáciles de conseguir, y por otro lado, en algunas expresiones, se tiende a la eliminación

---

<sup>270</sup> Wassily Kandinsky, *De lo espiritual en el arte*, Barcelona, Barral Editores, S.A., 1978, p.115.

<sup>271</sup> Simón Marchán, *Del arte objetual al arte de concepto*, Madrid, Ed. Akal, 1988,

<sup>272</sup> *Ibíd.*, p.168.

<sup>273</sup> Josu Larrañaga, *Instalaciones*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa, 2001, p. 37.

del objeto, a la desmaterialización e incluso a la reducción de su ejecución artística a un enunciado conceptual.

El nivel más notable que tratan los “arquitectos de la nada” es que trascienden el material reduciendo el elemento físico y visual en su arte casi hasta la desaparición, o al menos creando ilusión de la nada<sup>274</sup>.

Aunque se aprecian actitudes anti-objetuales, no se puede afirmar que la *instalación* prescindiera del objeto. El artista en esta doble tendencia de la desmaterialización y de la incorporación a sus obras de arte objetos cotidianos no artísticos, está llevando a la práctica los mismos principios que buscaba el *ready made* de Duchamp: Desacralizar, desmitificar el objeto artístico y el arte. El artista no considera los objetos y los materiales artísticos con los que realiza la obra artística o la *instalación* como objetos culturales, y su veneración, colección o reproducción en otro lugar pierde su sentido artístico. Por esta razón algunos artistas consideran sus propios trabajos como elementos culturales y los tratan como cualquier otro objeto cotidiano. Según Kabakov “la esfera cultural está siendo desacralizada y la línea de demarcación de esas dos capas de existencia, transgredida, incluso sin darnos cuenta”<sup>275</sup>.

Los aspectos culturales, y uno de sus aparatos promotores, el museo, recibieron en un principio un rechazo por parte de ciertas manifestaciones artísticas, entre las que se encuentra la *instalación*. Particularmente esa crítica inicial se ve absorbida y adaptada a la estructura tradicional comercial e institucional del arte. Kabakov reconoce que la *instalación* coteja la posibilidad de ser realizada en espacios cotidianos, tales como “una habitación vacía” o “un espacio habitable en una calle de la ciudad”, pero sitúa en el primer puesto de su jerarquía espacial al “museo nacional o espacio expositivo de valor histórico mundial”<sup>276</sup>, reconociendo la importancia que la institución otorga a la *instalación*.

Para terminar, podemos decir que el antecedente más claro de las inquietudes anti-materiales, anti-objetuales y anti-comerciales del arte de los años 70 tiene su antecedente más claro en el *arte conceptual*, aunque tanto Kandinsky como Duchamp colaboraron de manera determinante en su

---

<sup>274</sup> Melinda Wortz, *Arquitectos de vacío*, en *Architectural Sculpture*, Los Angeles Institute of Contemporary Art, Los Angeles, 1980, p. 37.

<sup>275</sup> Ilya Kabakov, *On the “total” installation*, Ostfildern, Cantz, 1995, p. 255.

<sup>276</sup> *Ibíd.*, 271.

aparición. El primero apoyaba la creación de un arte con contenido y no únicamente formal y el segundo contribuyó a la desacralización del objeto artístico. La *instalación* aplica estos conceptos e intenta llevarlos a sus máximas consecuencias procurando crear un arte de proyecto, desacralizado e independiente de la estructura artística convencional, pero sucumbe en su último punto, necesitando de la institución para su reconocimiento dentro del mundo artístico.

#### **b. La idea y el proyecto**

Según Kabakov la idea de la *instalación* y la realización detallada del proyecto son unos de los factores más importantes en el éxito de la misma<sup>277</sup>. El valor de la idea y el proyecto en la *instalación* tiene su antecedente inmediato en *arte conceptual* que apoyaba la condición intelectual del trabajo artístico<sup>278</sup>. Este debate surge en el declive del arte objetual y con la aparición del *project art*, que se centraba el peso de la creación artística en el concepto y en la idea proyectada sin necesidad de materializarla. Se concibe el proceso de creación como elemento necesario y valioso del arte, admitiendo la documentación, los textos escritos, la información registrada y grabada como parte de la obra.

Con la aparición de la documentación a cerca de la obra, se hace necesario estudiar y conocer los aspectos contextuales que condicionan el trabajo, ya que en muchos casos, esa información es determinante para su comprensión y valoración. Larrañaga incluso apunta la necesidad de investigar no sólo la información que el artista facilita sobre la obra, sino también los documentos anteriores y posteriores a la ejecución de la misma.

(...) forman parte de la *instalación* un buen número de obras anteriores y posteriores, entrevistas, artículos y publicaciones en los que muestra sus propuestas y polemiza sobre los problemas de arte<sup>279</sup>.

---

<sup>277</sup> Ilya Kabakov, *On the "total" installation*, Ostfildern, Cantz, 1995, p. 244.

<sup>278</sup> El tema de la intelectualidad del arte y sus aportaciones al campo educativo se tratará en la cuarta parte de la investigación, en el punto 3.1.2 Arte e intelecto: la lectura global y aplicaciones de los procesos artísticos a la vida.

<sup>279</sup> Josu Larrañaga, *Instalaciones*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa, 2001, p. 51

El proyecto de la *instalación* tiene la misma utilidad que las partituras en la música o los planos en la arquitectura, con sus desarrollos y resultados. Es un proceso en diferido, de alto riesgo económico, que alcanza su máxima expresión en el momento de la ejecución real. Larrañaga destaca precisamente la factura de la *instalación*, como un elemento característico que la diferencia de otras artes.

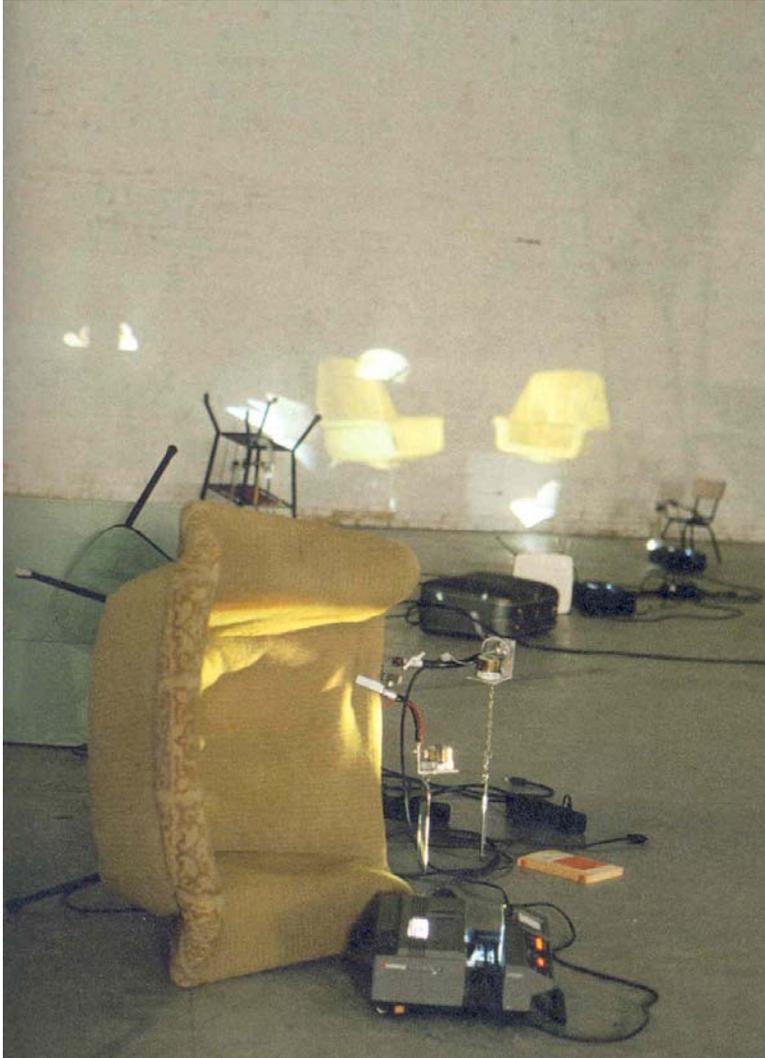
(...) está sujeta a una determinada factura que incluye espacios, materiales, referencias y elementos al servicio de una experiencia imposible de reproducir en otro soporte a otra escala que no sea la tridimensional de la propia *instalación*<sup>280</sup>.

Su reproducción, en otro soporte o escala es inviable, ya que las condiciones del espacio colindante varían su significado. La repetición de la obra implicaría la creación de un nuevo proyecto, con un nuevo presupuesto y otros requisitos de montaje, es decir, sería otra obra. Esta estrategia, ideada para evitar la comercialización y la fría transacción objetual, varió en parte la estructura comercial. En ocasiones se contempla la participación del artista en el montaje, lo que es de gran importancia teniendo en cuenta que la elección del espacio es crucial para el éxito de la obra. Es decir, con la adquisición de la *instalación* se incluye el montaje y la presencia del artista<sup>281</sup>. Por otro lado la creación de materiales y documentación del artista sirvió al galerista para crear un nuevo objeto de consumo que sustituyese a la obra efímera, realizando fotografías y reproducciones de todo tipo para comercializar esos procesos.

---

<sup>280</sup> *Ibíd.*, p.52.

<sup>281</sup> Javier Maderuelo, *El espacio raptado. Interferencias entre Arquitectura y Escultura*, Madrid, Biblioteca Mondadori, 1990.



**Ilustración 32: Eulalia Valldosera *provisional Home (provisional living #1)***

El valor dado a la idea no sólo cambia las estructuras creativas y comerciales, sino también todo el proceso posterior a la producción y exhibición de la obra. El almacenaje es difícil, costoso e impropio, por eso la documentación de la obra y la idea a través de textos, pasan a ser el único elemento que pervive. Kabakov comenta que sus *instalaciones* “no existen en la actualidad a no ser en fotografías o en documentación escrita”.<sup>282</sup> Este autor destaca que la información visual tiene que ser de gran calidad, ya que en la mayoría de las ocasiones las obras “sufren al ser fotografiadas”<sup>283</sup>, dando una

<sup>282</sup> Ilya Kabakov, Op. cit., p.37.

<sup>283</sup> *Ibid.*, p.37.

impresión diferente a la real. La información escrita, la idea y el proyecto, son desde su nacimiento hasta su fase final, el eje de la existencia de la *instalación*

**c. Articulación espacio y tiempo.**

▪ **Espacio.**

Posiblemente la gran importancia que adquiere el espacio en el arte en el siglo XX, y más concretamente en su segunda mitad, se deba al cambio de concepto sufrido en la sociedad de este siglo, pasando de ser una acumulación de elementos del pasado, a convertirse en una sociedad con una dimensión diferente e intensa con el espacio.

La época actual sería tal vez la época del espacio. Estamos en la era de la simultaneidad, estamos en la era de la yuxtaposición, la era de la proximidad y de la lejanía, la era de la contigüidad y de la dispersión<sup>284</sup>.

Según Foucault los conflictos ideológicos nacen de las articulaciones espacio-temporales, aunque es el elemento espacial en mayor medida el centro de las preocupaciones de nuestra época y “el tiempo sólo aparece como uno de los juegos de distribución posibles entre los elementos que se reparten el espacio”<sup>285</sup>. Este, aunque tiene una desacralización teórica, no está totalmente tan desprestigiado como le sucedió al tiempo. Posee multitud de cualidades que nos afectan, siendo dinámico y altamente heterogéneo.

Larrañaga señala que el cambio científico y técnico afectó de una manera determinante a la concepción del espacio. Se pasó de un concepto espacial en el que se incluyen cosas y personas, a un concepto más amplio en el que se produce una interrelación de los elementos que lo configuran, es decir, objetos y, por su puesto, personas. La *instalación* utiliza y pone en práctica estos elementos, destacando las cualidades del espacio, situándolo como contenido específico en relación directa con el espectador y los elementos objetuales, o no, que le rodean.

---

<sup>284</sup> Michel Foucault, “Espacios diferentes”, en *Toponimias (8) ideas del espacio*, Fundación la Caixa, Madrid, 1994, p.31.

<sup>285</sup> *Ibíd.*, p.32.

Por un lado confiere al espacio una dignidad especial, lo sitúa en el centro de la propuesta plástica como contenido específico de la misma, como ya hemos dicho, pero a su vez inviste también al espectador como eje y fundamento de la experiencia artística no sólo incluyéndole en su espacio, sino incorporándolo al proceso de construcción representativa<sup>286</sup>.

Erika Suderburg hace referencia a los trabajos de Duchamp en su *Mile of String* (Milla de cuerda), *Door: Il rue Larrey* (puerta: Il calle Larrey), como ejemplos que “hacen una alusión efímera de la ausencia y la presencia del espacio”<sup>287</sup>. En la primera impidió en la exposición surrealista de 1942 en Nueva York la relación entre el objeto y el observador, cerrando un espacio con una maraña de cuerda anclada a distintos puntos de la habitación. En la segunda definió el espacio privado montando una puerta que se abría alternativamente sólo en una dirección y después en la otra. En estos trabajos se apreciaba una “noción del espacio como una entidad libre, indeterminada, ilusoria y mutable”<sup>288</sup>.

El sitio o emplazamiento donde se presenta la *instalación* debe tomarse muy en cuenta, ya que tiene una importancia fundamental en el alcance de la obra. Kabakov señala que “el 70% del éxito depende de su emplazamiento”<sup>289</sup> y de las características del espacio, siendo preferibles las atmósferas neutras, amplias y con buena iluminación. Considera muy importante que el espacio esté perfectamente definido, marcando claramente qué elementos y atmósferas forman parte de la *instalación* y cuáles no. La lectura de la articulación dramática de la *instalación* tiene que ser de tal obviedad, que cualquier espectador no especializado pueda orientarse perfectamente.

El elemento espacial ha sido una de las pocas claves para poder realizar alguna división o estructuración de este medio. Larrañaga realiza una división general, agrupando obras en las que el espacio no aporta un significado determinante a la *instalación*, y obras en las que el espacio confiere una importancia vital, ideológica, histórica o conceptual. También advierte una

---

<sup>286</sup> Josu Larrañaga, *Instalaciones*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa, 2001, p. 32

<sup>287</sup> Erika Suderburg, *Sobre la instalación y el sitio específico*, en Erika Suderburg (ed) *Space, Site, Intervention. Situating installation art*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 2000, p.12.

<sup>288</sup> *Ibid.*, p.12.

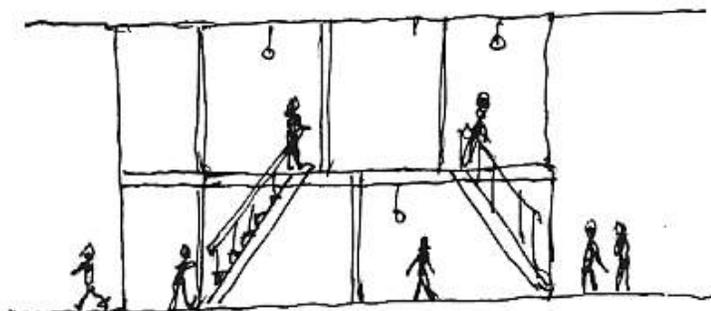
<sup>289</sup> Ilya Kabakov, *On the “total” installation*, Ostfildern, Cantz, 1995, p 271.

segunda división basada en la relación del espacio con la obra y la demarcación de sus límites físicos:

- Las dimensiones son indiferentes. La arquitectura no es importante.
- Las dimensiones y los recorridos son precisos.
- La *instalación* conforma sus propias fronteras.
- La *instalación* construye físicamente las fronteras.

Kabakov realiza otra división diferente a la de Larrañaga, que en cierta forma se adapta a su concepto de *instalación* total. La visión de Kabakov implica que el espacio en sí es un aspecto a tomar en cuenta en la obra y Larrañaga concibe la existencia de *instalaciones* en las que el espacio no es determinante y sus fronteras flexibles. Ilya Kabakov también realiza tres divisiones. En la primera hace referencia a la ubicación, interna o externa, de la *instalación*. En la segunda se centra en la estructura de la misma, es decir si es lineal o no lineal, y en la tercera analiza la distribución de los espacios.

Dentro del primer tipo Kabakov indica que las *instalaciones* generalmente suelen ser consideradas en el interior, dejando la parte exterior del edificio como un elemento independiente. Añade, que cuando la *instalación* considera los elementos externos, estos tienen que ser lo más sencillos y rotundos posibles para resaltar y pronunciar más su efecto de sorpresa en el espectador. También pueden existir *instalaciones* exteriores, denominadas *instalaciones* abiertas que se centran en el entorno, concibiendo el espacio como un todo, e integrando la estructura artificial con el paisaje y la naturaleza. Por último anota un tipo, las “instalaciones duales” que explotan el contraste interior exterior, confrontando los significados del edificio o entorno del exterior con los elementos instalados en el interior.

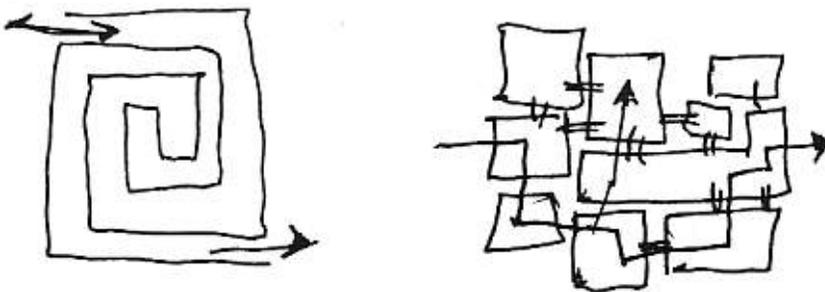


**Ilustración 33:** Ilya Kabakov, boceto de una instalación con dos niveles (arriba), de pasillo (página siguiente izquierda) y laberíntica (página siguiente derecha)

En la segunda clasificación, las *instalaciones* con estructura lineal, no ofrecen ninguna complicación en su interpretación, ya que siguen una guía argumental ordenada. Las *instalaciones* no lineales, pueden ser de dos tipos: Con predominio de una habitación, en las que se presta mayor atención a la información de la habitación de mayor tamaño, o sin subordinación espacial, en las que se ofrecen una mayor sensación heterogénea, cambiante y en ocasiones caótica.

Las instalaciones del tercer grupo, están organizados de la siguiente manera:

- a. Sala principal: Puede estar complementada por otras secundarias.
- b. Varios departamentos de igual importancia: El valor es crear un drama de significados en cada sala que acompañen al movimiento del espectador.
- c. Pasillo: Refuerza la impresión de que algo nuevo va a suceder detrás de cada giro.
- d. Laberíntica: No está estipulado el orden y se pueden hacer infinitos recorridos.
- e. Dos niveles: El visitante se siente como en el espacio de una casa.



Ilya Kabakov advierte la importancia de las diferencias culturales en la apreciación del espacio, y la influencia de los elementos espaciales en el comportamiento. Analizó las diferencias de apreciación del espacio de las personas del este y oeste de Europa, descubriendo que en los países del este, los objetos funcionan de una manera autónoma y, sin embargo, en Rusia, forman parte de un todo. El espacio, los objetos y las atmósferas influyen lógicamente en el conducta del individuo, de la misma manera que lo hace el

clima, la temperatura o la luz. Consecuentemente no sólo cada cultura, sino cada individuo tendrá una aproximación diferente en la apreciación y valoración de los espacios y de las obras espaciales.

La articulación interior-exterior utilizada par clasificar las *instalaciones* está muy enlazada con el concepto de espacio, pudiendo tener otra dimensión a las anteriormente mencionadas. Borofsky en una conversación con Richard Marshall opinaba:

Para mí, la *instalación* tiene que ver con el conocimiento del espacio, con la capacidad de recuperar otras informaciones del interior del espacio en el que se encuentran, y no solamente del espacio ocupado por los objetos<sup>290</sup>.

Destaca las propiedades intrínsecas del espacio, pero también hace referencia a la participación del espectador y a la cualidad de interiorizar y exteriorizar los diferentes mundos. La *instalación*, juega con esa confrontación de espacios, sabiendo que cuanto mayor sea el contraste entre interior y exterior, mayor será el efecto de la obra<sup>291</sup>. Esta dimensión interior es la que se pone en funcionamiento, junto con la memoria y la sensibilidad, activándose durante el tiempo que se permanezca en la *instalación*, continuando intensamente después de abandonarla y diluyéndose en el tiempo.

- **El tiempo.**

La apreciación del paso del tiempo en la *instalación* total es, al igual que ocurre con el espacio o con otros medios artísticos, totalmente subjetiva. Tiene una entidad muy fuerte y se puede comparar a la acción temporal de los medios anteriormente citados, como el teatro, cine y estadio. Kabakov anota que su dimensión se extiende en el pasado, presente, y futuro.

El pasado puede recuperarse en la *instalación* a través de ciertos objetos, normalmente deteriorados, viejos o rotos. El presente viene determinado, sobre todo, por el espacio temporal que el visitante permanece en la *instalación*. El futuro está relacionado con la verticalidad, o el elemento alargado y tumbado.

Estos tiempos suelen estar separados, son independientes entre sí y tienen una localización determinada en la *instalación*, pero la sensación del espectador

---

<sup>290</sup> Amon Bracel, *Introducción*, en Josu Larrañaga, *Instalaciones*, Op. cit., p. 87.

<sup>291</sup> Ilya Kabakov, Op. cit.

es tensa discontinua y cambiante. El espectador tiene la sensación de que “algo esta pasando” o “va a pasar”<sup>292</sup>. El tiempo salta de pasado a futuro y viceversa, potenciado por la relación de los objetos con el espacio.

La experiencia física extendida temporalmente en la obra exige nuevos códigos representativos relacionados con el tiempo, como los señalados por Kabakov, que tienen mucho que ver con los códigos utilizados en otras artes temporales. Este mismo autor piensa que la clave de la *instalación* es eliminar el aburrimiento, por lo que es muy importante guardar un equilibrio entre la claridad del argumento y el interés perceptivo, sin caer ni en la incomprensión de la obra por la dificultad, ni en la obviedad.

▪ **Articulación espacio-tiempo.**

Una vez analizados los elementos temporales y los espaciales, se puede ver cómo sus substancias se unen, siendo a veces difícil separarlas. En los años 60 Robert Smithson anotó las diferencias entre *site* ( sitio) y *non site* (no sitio), estudio que contribuyó a la creación del concepto de atmósfera. *El sitio* era un espacio abierto en cualquier ámbito del mundo y el *no sitio* era el espacio corresponde a la galería de arte, mapas u otro tipo de comunicación.<sup>293</sup>

El concepto de espacio cobra una importancia singular, pero también el elemento temporal es trascendente para la *instalación*. Las obras duran un tiempo concreto, la mayoría son efímeras y algunas están realizadas para un momento determinado. El término *art in an specific place*, o arte para un sitio determinado, se empieza a utilizar y a aplicar en las obras artísticas, dando lugar a un arte relacionado con el momento presente y cualquier repetición trastocaría su significado.

---

<sup>292</sup> *Ibíd.*, p. 286.

<sup>293</sup> Nicolas De Oliveira, Michael Petry y Nicola Oxeley, *The installation art*, London, Thames and Hudson, 1994.



**Ilustración 34: Damien Hirst, *In& out of love*, 1991, Chodzko Gallery, Londres, Colección Saatchi. Capullos de exóticas mariposas pegados a lienzos, que nacieron el día de la inauguración quedando atrapadas a la imprimación del cuadro.**

Un ejemplo de eso lo encontramos en la obra de James Turrell, *Skyspaces*, en la que unos espacios abiertos en la arquitectura del edificio dejan pasar la luz natural, iluminado un espacio interior que a su vez recibe la luz artificial de otro foco lumínico. El juego visual depende tanto de la hora del día, como de la época del año, como del momento específico. Por otro lado, Turrell tiene especialmente en cuenta el espacio donde se va a realizar la obra, calculando meticulosamente las variaciones de la luz y buscando una zona determinada para la creación de dicho juego. El resultado es una obra que combina los elementos espaciales y los temporales, *site and space specific*.

La *instalación* forma parte de este tipo de arte, que toma en cuenta el sitio de la realización, el espacio en el que se practica y sobre todo el público que va a visitarlo. La realización del arte, según las nuevas premisas espacio-temporales, lleva implícito un compromiso con estos elementos siendo necesario un arte vivo y actual, alejado de las convenciones comerciales de la galería o institución. Se deja de “hacer arte” para “experimentar arte”<sup>294</sup>.

---

<sup>294</sup> Brian O’Doherty, *Inside the white cube*, University of California Press, Los Angeles, 1999, p.34.

**d. Interiorización: Arte y vida.**

▪ **Interiorización.**

El concepto de interiorización está directamente relacionado con la crítica a la visión materialista del arte implícita en la *instalación*. El artista Kabakov asegura que en la construcción de la primera *instalación*, antes de saber lo que se estaba realizando y las pautas que debía seguir, actuó "intuitivamente" dejándose llevar "por un impulso interior"<sup>295</sup>.

Wassily Kandinsky, en un discurso muy similar en estilo y concepto, utilizó el término movimiento interior para determinar un impulso creador de gran fuerza e intensidad que antecede a la explicación racional y que sería la base de la creación artística del futuro. Explicaba que era "un movimiento sencillo, cuyo objetivo se desconoce" que posee "un efecto importante, misterioso y solemne que dura mientras no se conoce su objetivo externo y práctico"<sup>296</sup>. Kandinsky quería enfrentarse con un tipo de arte materialista, banal y superficial que se centraba en aspectos secundarios del arte, ignorando la vida interior y la sensibilidad de la obra. Considera que la verdadera obra de arte es de naturaleza mística y adquiere vida propia gracias a la intervención o mediación del artista. Gracias a esta característica se puede sentar los valores y las bases de un nuevo arte, augurando una época de grandes libertades y responsabilidades.

Todo está hoy al servicio del artista por circunstancias especiales. Hoy vivimos una libertad sólo posible con el comienzo de una gran época. Al mismo tiempo, esta misma libertad es una de las más grandes no-libertades ya que todas estas posibilidades nacen entre, en y detrás de los límites de una sola y misma raíz: De la llamada categórica de la necesidad interior<sup>297</sup>.

Turrell trabajó con la articulación interior exterior, relacionada con el vínculo cuerpo y mente o el diálogo del ser con el mundo. En sus obras *cells* (celdas), este artista pone en contacto el mundo interior del espectador y el cosmos, a través de un estructura artificial, simbolizando "la relación entre el cuerpo, la

---

<sup>295</sup> Ilya Kabakov, *On the "total" installation*, Ostfildern, Cantz, 1995, p. 269-70.

<sup>296</sup> Wassily Kandinsky, *De lo espiritual en el arte*, Barcelona, Barral Editores, S.A., 1978, p. 106.

<sup>297</sup> *Ibíd.*, p. 109.

mente y el espíritu, así como la relación con el cosmos<sup>298</sup>. Explora la percepción a través de nuestros ojos y nuestra mente, incorporando procesos como la vigilia o el sueño, que guardan una estrecha relación con el hinduismo:



(...) a través de este arte, Turrell espera que el observador llegue a materializar esa ilusión que es tan real como cualquier otra experiencia; en realidad no hay diferencia entre el sueño y la vigilia<sup>299</sup>.

Nos hace crear a base de elementos geométricos planos, espacios, colores o visiones que no son reales, concibiendo sus proyecciones como “un *performance* de luz, sonido, espacio y movimiento”<sup>300</sup>.

En las sensaciones mentales de los sueños lúcidos, la imagen recordada aparece más clara, con colores más nítidos e incluso más intensa que la sensación la real. Por eso elimina los elementos reales y los objetos centrándose en el trabajo con niveles de luz mínimos. De esa manera pone de manifiesto los contrastes de luz a los que el ojo puede trabajar y subraya el

<sup>298</sup> James Turrell (Entrevista con Alison Sarah Jaques): *Nunca no hay luz ... incluso cuando toda la luz se ha ido puedes seguir viéndola*, Fundación Caja de Pensiones, Madrid, 1992 p. 62.

<sup>299</sup> Melinda Wertz, *Arquitectos de vacío*, en *Architectural Sculpture*, Los Angeles Institute of Contemporary Art, Los Angeles, 1980, p.33.

<sup>300</sup> *Ibíd.*, p.33.

carácter sensual que se puede revelar en cuando la pupila está totalmente abierta, cuando apenas hay luz.

Tengo la impresión de que la espiritualidad no reduce en modo alguno la sensualidad; la verdadera exuberancia de la espiritualidad tiene que ver con lo sensual que es, y con compartir un placer positivo. Yo no utilizo ningún objeto así, porque no quiero tener la luz alumbrando cosas, quiero cosificar la luz. Por tanto, no hay objeto, puesto que la percepción de la luz es el objetivo- la percepción es el objeto. No quiero imágenes porque no quiero referencias simbólicas o literales<sup>301</sup>.

La obra de Turrell funde estas dos visiones, la interna y la externa, para potenciar la información interior inconsciente. El éxito de la comunicación de la obra, el contenido interior, no está únicamente en manos del artista, sino en la implicación y sensibilidad del espectador, proceso que igualmente sucede con todo el arte. El artista lo expresa de esta manera: “Me gustaría que la gente investigase la visión que viene dentro. Si eso se produce o no depende, claro está, del individuo, pero eso ocurre con todo el arte”<sup>302</sup>.

Robert Morris también destaca la importancia de la articulación interior exterior, tratadas por Turrell y realiza un nexo importante con la dirección que adquiere el arte en su integración de los procesos vitales. Sitúa el cuerpo a través de los procesos de percepción, como el eje de comunicación interna con el mundo exterior. Dicho diálogo se realiza en un proceso en el que el espacio y el tiempo forman parte indisoluble y fundamental para la existencia del ser humano. Por último, relaciona directamente el proceso artístico con el proceso de la vida humana, “la existencia es proceso”, situándolas en el mismo nivel y potenciando sus relaciones. “ El arte mismo es una forma de comportamiento ”<sup>303</sup>.

- **Arte y vida.**

Marinetti en el contexto del arte futurista fue uno de los primeros en exponer la imposibilidad de explicar racionalmente el arte y señalar la integración del

---

<sup>301</sup> James Turrell, Op. Cit., p.64.

<sup>302</sup> Melinda Wortz, Op. Cit., p.66.

<sup>303</sup> Javier Maderuelo, *El espacio raptado. Interferencias entre Arquitectura y Escultura*, Madrid, Biblioteca Mondadori, 1990, p 201.

arte con el vivir diario. Describía un mundo moderno, fugaz, trepidante y dinámico, con “un continuo bombardeo de impresiones entrecortadas de información” que influía de una manera determinante el sentido y la forma del arte del momento.

En la habitación Proun, antecedente indiscutible de la *instalación*, El Lissitzky estructuró un proyecto para la fundación de las nuevas formas artísticas, con un claro concepto renovador. Constituía “una alternativa que venía a sustituir tanto las formas de producción artística como a la comprensión del propio arte y su relación con la sociedad y la vida” Relacionando directamente el arte de atmósferas con la integración de esos conceptos. Esa relación era tan radical y estrecha que pensaba que “*todo lo que nace es arte*”.

Otra persona que desarrolló los nuevos comportamientos y prácticas del arte, entre los que se encuentra la integración de la actividad artística a la vida, fue Joseph Beuys. Las aportaciones a la comprensión artística de la *instalación* son extraordinarias, y abarcan desde “ la apertura del universo artístico y su conexión con la práctica vital de cada uno, hasta una nueva implicación del público en el entramado artístico, que incorporaba relaciones absolutamente novedosa al proceso creativo”<sup>304</sup>.

La unión del arte y la vida lleva a una transformación del concepto social del arte lo que afectó a la discordia protagonizada entre el arte y el museo. Se produjo una reflexión sobre el significado del espacio expositivo, contemplando la exposición de obras en espacios no institucionales. El artista realiza y expone en otros espacios, independizándose de la gestión institucional y acercando la obra al proceso vital y cotidiano del ser humano. La *instalación*, además, quiere anular cualquier tipo de barrera eliminando la representación pictórica, sumergiendo al espectador en la obra. Borofsky en conversación con Richard Marschall afirma:

Para mi, la *instalación* representa una vía de salida al espacio pintado del ilusionismo y pone en práctica uno de los propósitos fundamentales del modernismo, el de llevar el arte a la realidad<sup>305</sup>.

---

<sup>304</sup> Josu Larrañaga, *Instalaciones*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa, 2001, p.23

<sup>305</sup> Ammon Barzel *Introducción*, en Josu Larrañaga, *Instalaciones*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa, 2001, p. 89.

Los artistas no sólo quisieron acercar el arte al público integrándolo con su cotidianeidad, sino que buscaban una implicación mayor, haciendo obras que afectaran positivamente y facilitasen la vida de la gente. Un ejemplo de ello es el trabajo del artista Irwin con su “entrenamiento Biofeedback”<sup>306</sup> que buscaba que la obra de arte formase parte de una manera activa en la vida de las personas. También la obra de Hansen buscaba una mejora en la calidad de vida individual y colectiva, explorando nuevos medios de conocimiento y de comprensión social, a través de sensaciones polisensoriales.

En el primer simposio internacional sobre habitabilidad, se trabajó con los conceptos arquitectónicos y espaciales de Gropius, vigentes todavía en la creación contemporánea. Se hizo un estudio de la influencia de los entornos en el comportamiento de las personas, comprobando la influencia que tiene las alteraciones espaciales en el individuo. Los elementos desarrollados en este congreso confluían en la importancia que tiene la sensibilidad artística en nuestra cultura a la hora de mejorar nuestra calidad de vida especialmente en los aspectos más cotidianos.

#### **e. La percepción y los sentidos.**

##### **▪ Aspectos históricos e influencias.**

En el siglo XIX los artistas John Constable y John Turner en Inglaterra, *las escuelas de Barbizon* y los impresionistas franceses, fueron los primeros que, saliendo del espacio del estudio, trabajaron en el espacio exterior e intentaron reproducir “la experiencia perceptiva de la luz y el color directamente observada”<sup>307</sup>. El artista plástico empieza a ser consciente de la estimulación perceptiva, impregnándose de otros elementos además del visual.

Javier Maderuelo realiza precisamente una división de las artes atendiendo al tipo de percepción, utilizada en cada una de ellas, distinguiendo entre la percepción instantánea de las artes visuales y la narrativa sensorial y /o musical

---

<sup>306</sup> Estudio realizado en colaboración con James Turrell que consiste en aprender a producir ondas alfas conscientemente, enseñando al individuo a controlar las informaciones subjetivas de la mente. Melinda Wertz, *Arquitectos de vacío, en Architectural Sculpture*, Los Angeles Institute of Contemporary Art, Los Angeles, 1980.

<sup>307</sup> Melinda Wertz, *Arquitectos de vacío, en Architectural Sculpture*, Los Angeles Institute of Contemporary Art, Los Angeles, 1980, p. 29.

de la música, el cine y el teatro. Esta distinción empieza a eliminarse, apareciendo interferencias y fusiones que ponen en evidencia cualquier tipo de intento de clasificación. Incluso el artista investiga los niveles de percepción llevándolos a los extremos, ofreciendo estímulos mínimos o excesivos para provocar una reacción en el espectador.

Este puede ser el caso de las *instalaciones* o el *land art*, que trabajan con la estimulación sensorial y percepción, buscando sus límites de expresión. Se utiliza la escala gigantesca, la miniatura, el estímulo saturado o la reconstrucción de la obra gracias a una imagen mental, pero en la mayoría de ellas se emplea un concepto de totalidad. Por ejemplo en ciertas obras el receptor reconstruye y crea mentalmente la obra, según la ley de continuidad perceptiva que atiende a un concepto de totalidad de ordenación. Este efecto se explota en obras de gran escala, como en la ofrecida por Christo.

Es cierto que como sucede con *Runing Fence*, desde algunas colinas podemos percibir fragmentos suficientemente extensos de la obra como para que nuestro cerebro reconstruya, según la ley de la continuidad planteada por la propia obra, una imagen mental de su totalidad, pero, en cualquier caso, el conocimiento, la experiencia, de la totalidad de la obra sólo la podemos tener recorriéndola desde el suelo o forzando la perspectiva al visualizarla desde un avión<sup>308</sup>.

En este tipo de obras el artista no quiere que la obra sea percibida y transmitida totalmente, sino que se busca conscientemente un conflicto entre lo que se percibe y lo que se concibe. La percepción, sublimada, configura un juego plástico en su oposición al conocimiento. Este efecto se puede apreciar en la obra de Robert Morris, *El desierto*, en la que construye una pared infinita en el desierto cuyos límites no son perceptibles por el ojo humano desde la tierra.

El arte que desarrolla los elementos perceptivos y sensoriales tiene una conexión directa con el *body art*. Sin ir más lejos, el espectador, en la obra anterior de Robert Morris, necesita una experiencia corporal y física de la obra. Debe andar, sentir físicamente el cansancio, sufrir el calor, percibir táctil y visualmente todos los elementos que la rodean...

---

<sup>308</sup> Javier Maderuelo, *El espacio raptado. Interferencias entre Arquitectura y Escultura*, Madrid, Biblioteca Mondadori, 1990, p. 193.

De la misma manera que en el *land art* existe ese acercamiento corporal, Mowry Baden y Chris Burden, en su exposición de 1971 titulada *Body Movements*, muestran cómo en el arte de la *instalación* tiene una importante relación con el *body art*, al potenciar los elementos sensitivos y perceptivos. Baden anima a los observadores a equilibrar la comprensión visual con las sensaciones táctiles y espaciales.

El desarrollo locomotor está también implícito en esa percepción acentuando mucho más la sensación corporal. Paolo Bonaiuto considera que no puede darse ninguna percepción, articulación verbal o construcción sin un desarrollo visual, motor y locomotor. El cuerpo sigue siendo el eje primordial de la percepción y ésta tiene un carácter creativo, es decir, inventa y produce.

El estudio Bonaiuto distingue elementos creativos y productivos en la misma actividad perceptiva. Para él, la percepción inventa, prevé y penetra. De este modo puede considerarse la percepción como un acto en sí (...) <sup>309</sup>.

Dentro de esa investigación de percepciones mínimas se podría citar el trabajo del artista Robert Irwin que, con un economía de medios formales, intenta perpetuar una conciencia sensorial a través de estímulos casi imperceptibles. La fuerza de las obras del artista reside en la austeridad y la precisión de su construcción, comunicando con elementos mínimos sentimientos y pensamientos de gran complejidad.

▪ **Percepción visual.**

James Turrell, artista que trabajó en proyectos con Irwin, basó su trabajo en los elementos de percepción visual, investigando los estímulos de luz de muy baja intensidad, creando campos visuales desorientadores que estimulan la conciencia perceptual. Investigó el desequilibrio en la percepción de la realidad generado en el cambio de estimulación de los bastoncillos que aprecian la luz diurna, a los conos, luz nocturna, demostrando el carácter activo de la percepción en la transformación de la realidad.

La imagen vista, que permanece luego en la retina, cambia hasta convertirse en un fenómeno independiente de la realidad. Tal experiencia nos hace dudar de la autenticidad real de la percepción visual <sup>310</sup>.

---

<sup>309</sup> Frank Popper, *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy*. Akal, S.A., Madrid, 1989, p. 176.

El artista descubrió que el cerebro, a través de la percepción genera otra información diferente a la realidad transformándola. Estos procesos se aprecian con gran claridad en situaciones límites de privación de luz, en donde el sistema perceptivo del ser humano genera una percepción ilusoria lumínica. Turrell afirma que la necesidad de dicha percepción en el hombre, equiparable a la comida o al abrigo, es tan grande, que se inventa esa sensación. Suya es la frase “nunca no hay luz. Incluso cuando toda la luz se ha ido, puedes seguir sintiéndola”<sup>311</sup>.

Aunque James Turrell no es un artista convencional en su tratamiento de la percepción visual, cabe señalar que existe una cierta oposición de los artistas de los entornos polisensoriales a las artes puramente visuales. Estos reivindican una estimulación de los demás sentidos y una interrelación de las diferentes disciplinas artísticas.

Algunos artistas han intentado liberarse de una representación estrictamente visual orientándose hacia la explotación de materiales que puedan provocar esta participación polisensorial. Han sido profundamente influidos por el desarrollo de las artes conexas, algunos incluso se han incorporado a grupos de investigación pluriartística<sup>312</sup>

---

<sup>310</sup> Thomas M. Mecer, “Introducción”, en James Turrell, Fundación Caja de Pensiones, Madrid, 1992, p. 37.

<sup>311</sup> James Turrell (Entrevista con Alison Sarah Jaques): *Nunca no hay luz ... incluso cuando toda la luz se ha ido puedes seguir sintiéndola*, Fundación Caja de Pensiones, Madrid, 1992.

<sup>312</sup> Frank Popper, Op. Cit., p.62.

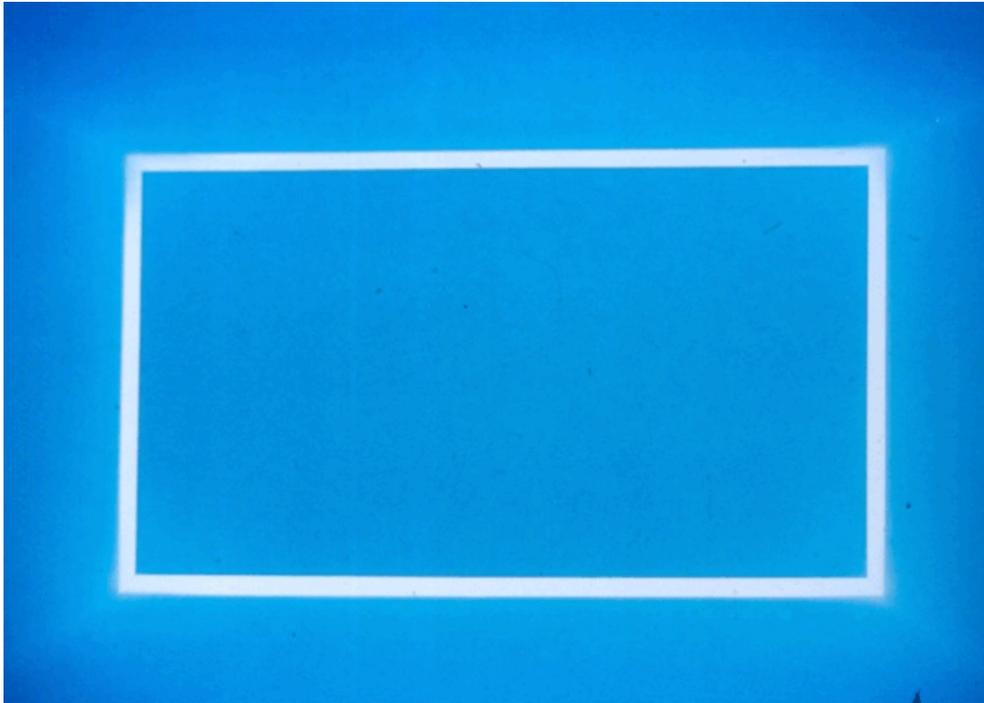


Ilustración 35: James Turrell, *Wedgwork III*, 1969 luz fluorescente. Instalación realizada en el Whitney Art Museum de Nueva York

- **Percepciones no visuales.**

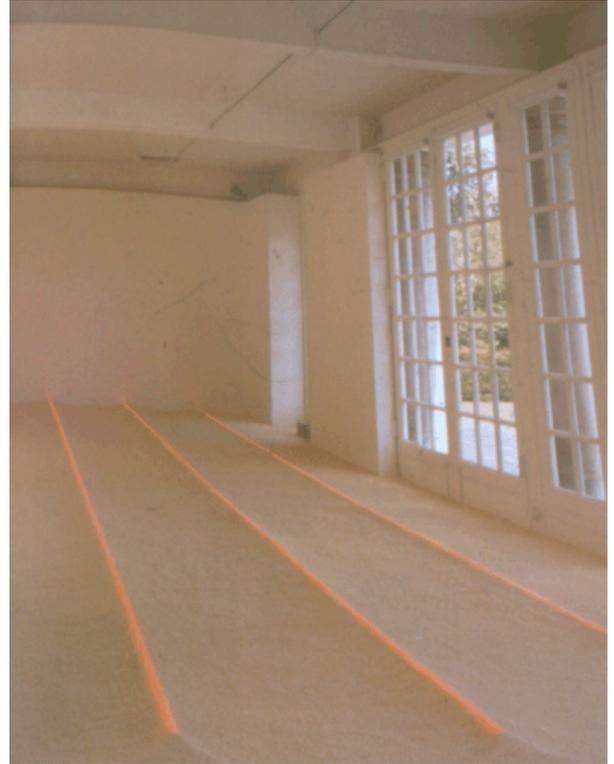
El artista Doug Wheeler construyó un sistema en el que la luz y la temperatura cambiaban, pero ese cambio era prácticamente imperceptible. “No eran visibles pero se podían sentir”<sup>313</sup> Estas variaciones afectan inconscientemente al visitante, haciendo que en las frecuencias de máxima intensidad de luz, la estancia sea menor que en las frecuencias en las que la luz era más tenue. Su frase “me interesa dilatar los sentidos” es muy descriptiva sobre su orientación artística y el tipo de obra que realiza.

El artista Graham Stevens crea estructuras neumáticas en las que potencia el sentido táctil del espectador. Fueron famosas sus camas de agua y de aire en las que “pretende provocar un efecto retroactivo entre el espectador y el entorno mismo”<sup>314</sup>, jugando con los espacios arquitectónicos a través de membranas. Realizó estudios de física para poderlos aplicar a sus atmósferas y trabajó con el aire, elemento que, según él, posee grandes cualidades en la estimulación sensorial y artística.

---

<sup>313</sup> Melinda Wortz, Op. cit., p.34.

<sup>314</sup> *Ibíd.*, p.59.



**Ilustración 36: Vong Phaophanit, *Campo de neón y arroz*, 1993, Instalación en la Serpentine Gallery, Londres, 6.7 x 11 m, desarrollo perceptivo y estimulación sensorial (olor del arroz quemado, tacto y vista)**



**Ilustración 37 Vong Phaophanit, *Campo de neón y arroz*, 1993, Instalación en la Serpentine Gallery, Londres, 6.7 x 11 m (Detalle)**

Costantin Xenakis a finales de la década de los 60, en sus acciones trataba de “solicitar la intervención del espectador y de permitirle su relativa libertad” a través de sus intervenciones, visuales, táctiles y olfativas. En sus entornos buscaba una acción o reacción ante los estímulos, su objetivo era la participación libre del público.

Para terminar, vamos a señalar la capacidad de las percepciones para ir “mas allá de la experiencia del sentido común, hasta inefables estados de conciencia”<sup>315</sup>, facilitando la comunicación de elementos difícilmente explicables por vía oral. También se tiene que tener en cuenta cómo las obras de carácter perceptivo están unidas al carácter participativo, a la actividad lúdica y a la creación. Para concluir este capítulo se incluye un texto de Popper que relaciona las obras perceptivas con el arte lúdico y de participación:

Con una intención semejante examinaremos ahora los principales estadios -teóricos y prácticos- que han llevado al espectador desde una fase preliminar de percepción a la posibilidad de una creatividad total y plena, a través de la participación lúdica, la autonomía del comportamiento, la participación total y la acción creadora. Ya he llamado la atención sobre el hecho de que la percepción es una condición esencial para una participación y una creatividad verdaderas. Esto es lo que se desprende tanto de los debates sobre las nuevas formas de participación en un pasado reciente, como de la observación de los nuevos comportamientos requeridos por algunos entornos visuales y polisensoriales<sup>316</sup>.

---

<sup>315</sup> Melinda Wortz, Op. cit., p.37.

<sup>316</sup> Frank Popper, Op. Cit., p.176.

## 2.3 Protagonistas de la *instalación*.

### 2.3.1 El espectador y el papel del público: La participación.

A lo largo del siglo XX el papel del espectador en el espacio artístico ha ido evolucionando lentamente. Pasó de ser un elemento pasivo y secundario, a formar parte activa de la obra artística como en el arte de participación y en la *instalación*. En este apartado se van a analizar los orígenes del arte de participación y el reconocimiento del papel del espectador en el proceso creador, dada su estrecha relación con la *instalación* artística.

Una de las primeras expresiones artísticas que reconocían la importancia del espectador en el arte fue el *ready made*. Duchamp, su creador, introdujo un estímulo perceptivo y mental que necesitaba del espectador para conseguir un significado completo. Lo mismo ocurrió en el arte minimal, en el que se recurría a la consideración de realidades extra-artísticas tales como el espacio y el entorno para estimular la intervención del receptor.

Las nuevas experiencias provocadas por la obra no son reguladas exclusivamente por las propias relaciones de la misma obra. Esta remite a la realidad exterior ambiental, a una auténtica realidad de percepción. La obra

empieza a insinuar un mero carácter instrumental que sirve para activar al espectador<sup>317</sup>.

La competencia del espectador, tanto en la lectura como en la percepción, cobra una importancia singular. Su papel en el juego del arte adquiere un rol primordial hasta tal punto que, sin su presencia activa, la obra no tendría sentido. Este proceso se aprecia claramente en la obra del artista Ives Klein, *Sinfonía monótona/silencio*, compuesta en 1947 e interpretada en varias ocasiones hasta el año 1961. En ella dirige una orquesta inexistente en un espacio vacío sin espectadores.

Años después Klein aparece como *director de orquesta* en el interior del teatro Glesenkirchen en Alemania, de espaldas a un patio de butacas vacío, una institución cultural sin público, sin espectadores, dando el compás inicial a aquellos que nos situamos a este otro lado de la imagen, es decir, a los nuevos espectadores que observamos la representación fotográfica, la escenificación de un acontecimiento inminente. El artista llama la atención y convoca a aquellos que van a interpretar la obra, a los espectadores que ya no están dentro del teatro<sup>318</sup>.



Ilustración 38 Ives Klein, *Sinfonía monótona/silencio*, 1958, Gelsenkirchen Theater

Pocos años después empiezan a aparecer manifestaciones artísticas en las que el espectador se disuelve en la acción del artista, como *Fluxus* o el

<sup>317</sup> Simón Marchán, *Del arte objetual al arte de concepto*, Madrid, Ed. Akal, 1988, p. 105.

<sup>318</sup> Josu Larrañaga, *Instalaciones*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa, 2001, p. 23.

*Happening*. Ambos guardan una relación muy directa con la *instalación*. De igual manera está muy cercano el concepto Popper sobre los entornos y la participación del espectador en la obra artística. Afirma que, a partir de 1965, estos dos conceptos generan una dinámica decisiva en el desarrollo del arte y de sus interlocutores, generando “relaciones estéticas completamente nuevas”<sup>319</sup>. Considera que la implicación del espectador en el arte es física e intelectual y se sitúa al mismo nivel que el artista. Este aspecto contiene una fuerte dimensión social y humana con la comunidad, al simultanearse con otros individuos y abre unas esperanzadoras vías de comunicación para restablecer las diferencias creadas entre el artista, el objeto de arte y el público.

La noción de espectador y su participación fue desarrollada por el artista de manera diferente, estando asociada a otros conceptos, como por ejemplo:

- La participación política: David Medalla y John Drugger asociaron la noción del entorno con la implicación política del espectador.
- El concepto de escala: En las obras de Gyula Kosice y Jorge Glusberg el público tenía que desplazarse a través de la ciudad y salir del recinto arquitectónico para formar parte de sus obras.
- La libertad del espectador: El grupo Arco Iris, según Terry Smith, buscaban una liberar al espectador del “vasallaje del status conceptual y físico” y ofrecerle la oportunidad “a ser y sentirse libre”<sup>320</sup>.
- Las sensaciones polisensoriales: Gilles Larrain y al Hansen trabajaron con el viento, los cambios de temperatura y presión hidráulica, sometiendo a su público a insólitas sensaciones.
- El factor humano y los nuevos medios de difusión: Otto Piene quiere que la repercusión de la obra de arte en el público sea masiva, a gran escala, física y psíquicamente. Defiende la utilización de los nuevos medios de comunicación y sitúa al artista como promotor y ariete para generar un cambio social, ayudando en la “reconstrucción, la reestructuración y la humanización de ciudades antiguas y nuevas”<sup>321</sup>.
- El concepto de juego: Según Maldonado la participación del espectador es una actividad libre y espontánea, sin reglas preestablecidas,

---

<sup>319</sup> Frank Popper, *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy*. Akal, S.A., Madrid, 1989, p. 9.

<sup>320</sup> *Ibíd.*, p. 57.

<sup>321</sup> *Ibíd.*, p. 58.

recompensas ni penalizaciones. Es una acción libre, madura y desinteresada.<sup>322</sup>

Todos estos planteamientos tratan de evitar un espectador indiferente, neutro y flemático. El artista parece ceder su posición de control sobre la obra, compartiéndola con el público, pasando a ser un intermediario y testigo de su propia propuesta. El ideal de la participación del espectador es que él mismo anule la acción del artista, estableciéndose como el eje creativo de la obra artística.

En este caso concreto, el fin perseguido es la renuncia, tras la adopción de los principios constitutivos de la obra, a toda supervisión del artista. Las opciones del artista se refieren a algunos “accesorios” ( los “utensilios”) y a un lugar concreto, un momento y una duración de la “acción”. Desde entonces ya sólo queda por salvar un grado para llegar a lo que hoy llamamos “acciones” es decir, unas manifestaciones durante las cuales el comportamiento independiente del espectador es en sí mismo fuente de creatividad (acción creativa dentro de un determinado contexto)<sup>323</sup>.

La *instalación*, como arte de participación, cumple en mayor o menor medida los elementos enumerados anteriormente. Sería un poco arriesgado decir que el artista renuncia totalmente a la autoría de la misma en pro del reconocimiento del espectador, pero sí se le concede “una realización compartida”<sup>324</sup> y también una responsabilidad de interpretación. El espectador transforma el espacio por el que circula y forma parte física e intelectualmente de la obra. Los papeles de presentación y representación aparecen totalmente transformados, de igual manera que sufren una alteración considerable el observador y el objeto de la observación.

Al entrar a formar parte de aquellos que han sido presentados como forma artística, actúa él mismo como arte, desdoblándose entre observador y presentación, de manera que, el que mira, se mira a sí mismo, el que recorre, se recorre y se reconoce en y junto a un determinado “discurso” que entra a formar parte de su propio re/conocimiento<sup>325</sup>.

---

<sup>322</sup> *Ibíd.*, p. 176.

<sup>323</sup> *Ibíd.*, p. 182.

<sup>324</sup> Josu Larrañaga, *Op. cit.*, p. 36.

<sup>325</sup> *Ibíd.*, p. 45.

El espectador pasa a tener un lugar privilegiado en la obra convirtiéndose en “el elemento más importante de la *instalación*”<sup>326</sup>. Se configura un nuevo espectador, cuya característica principal es su actividad y creatividad, que quiere generar diálogo, explora, exige, está en atención constante y quiere participar en el proceso artístico.

(...) la *instalación* requiere un espectador creativo, implicado en el diálogo y dispuesto a interferir y generar nuevas condiciones discursivas, es decir, un encargado de la exploración, del reconocimiento, que además demanda, exige y actúa; que como espectador del arte está “expectante”, o sea, tiene una actitud de atención constante y de reconocimiento con el espacio que le rodea, y está “a la expectativa” en el sentido de que tiene la esperanza de participar en la construcción de un acontecimiento artístico y actúa en consecuencia; es, por lo tanto, un observador “en activo”<sup>327</sup>



**Ilustración 39: Pablo Gil, *Camino*, 2000, Wannseeforum, Berlín, camino realizado con troncos de madera**

Kabakov consciente de la importancia de la participación del espectador desarrolla unas técnicas para evitar la pérdida de atención del espectador, afirmando que, si eso ocurriese, significaría “el final de la *instalación*”. El

<sup>326</sup> Ilya Kabakov, *On the “total” installation*, Ostfildern, Cantz, 1995, p. 275.

<sup>327</sup> Josu Larrañaga, Op. cit., p. 46.

objetivo del artista tiene que ser la búsqueda de la sorpresa del observador, Para ello tiene que conducirlo de lo general a lo particular y posteriormente volver a lo general, articulando una progresión perfectamente calculada, que obligue al observador a moverse en un determinado ritmo perceptivo<sup>328</sup>. Se trata de crear una sensación de identificación con el espacio, de despertar un sentimiento evocador, creando un estado de hipnosis o semisueño similar al generado por una obra de teatro, música, película de cine o creación literaria. El espectador de la *instalación*, según la opinión del autor, no tiene que ser un especialista, pero sí debe tener las características combinadas de los espectadores del teatro, cine y estadio<sup>329</sup>.

Larrañaga, sin embargo, apunta otras características nuevas del público. Es necesario un espectador "muy especializado que sea capaz de interpretar los elementos y referencias teóricas que se le muestran y que pueda experimentar con ellas"<sup>330</sup>, pues ciertas obras exigen conocer trabajos previos e interpretaciones contemporáneas para captar la extensión de la articulación artística.

Encontramos pues que la emancipación del espectador y su participación en el proceso artístico tienen fisuras: El grado de creatividad en el acto participativo y la limitación de sus conocimientos de arte para entender la obra artística. Marchán identificó claramente este problema en un texto sobre la participación del espectador en el happening:

No cabe duda que el happening es una forma abierta, en una "apertura de segundo grado", que invita a la participación del público e intenta superar el aislamiento de éste respecto la obra. Pero ha habido una tendencia a exagerar esta participación y armonía entre los dos polos. Es apresurado pensar en la ausencia de manipulación, ya que el espectador tiene que someterse a las reglas del juego del correspondiente artista. No existe una entera integración y la relación recíproca a nivel de igualdad entre productor (emitenente) y el público (receptor), sino que la obra sigue siendo un flujo unilateral, aunque es evidente que se avanza en la

---

<sup>328</sup> Según el autor la interacción de pequeños objetos con la totalidad del espacio de la *instalación* se corresponde totalmente con la interacción de los detalles con el todo que se produce en la pintura, demostrando así su naturaleza similar. Ilya Kabakov, Op. cit., p. 276.

<sup>329</sup> *Ibíd.*, p. 279.

<sup>330</sup> Josu Larrañaga, Op. cit., p. 46.

activación del público. Y ya ha sido un éxito que el público ejecute las consignas del autor, que devenga al menos co-partícipe<sup>331</sup>.

Luis Camnitzer, realiza una dura crítica también a las obras de participación. Piensa que es una manera de eludir responsabilidades creativas y artísticas y por otro lado de obtener un reconocimiento, gracias a la acción del espectador. Añade que, en el juego artístico, siempre el espectador ha salido perdiendo, ya que en el caso de entender el proceso creativo puede potenciarlo, pero no se le facilita la opción de la creación propia. El público siempre queda relegado al “estado de consumidor” y nunca opta al “estado de creador”<sup>332</sup>. Prueba de ello es que nunca se le permite el derecho a la destrucción de la obra

(...) debería permitir una definición estética recién a partir de la participación del espectador, no antes. Debería incluir el poder total de decisión por parte del espectador, su derecho de destruir la obra, su correr riesgos sobre el éxito y fracaso. Todo esto obviamente está más allá de lo que el artista está dispuesto a permitir. El artista está demasiado preocupado con su propio mensaje, con el preciso equilibrio entre la banalidad y la originalidad que le permitirá producir un mensaje a la vez único y comprensible. Cualquier despido de ese equilibrio precario condenaría a la obra a una obiedad soporífera o al caos ininteligible<sup>333</sup>.

El autor uruguayo reclama una actitud más consecuente del artista en sus obras participativas, evitando la paradoja de realizar un arte para el espectador en el que éste no ve saciada sus demandas. En ocasiones no lo comprende, si lo hace, debe seguir los criterios y pautas del artista sin conseguir ningún reconocimiento y por último no tiene la posibilidad de descomponer la obra. Camitzer propone una solución tan innovadora como lógica y costosa, que el espectador cree desde un principio su propia obra de arte.

Trabajar en beneficio de la libertad del espectador parece ser una tarea demasiado exigente para el artista dado que pone en peligro su propia condición. La solución para aquel espectador que quiera su propia libertad será hacer su propio arte.<sup>334</sup>

---

<sup>331</sup> Simón Marchán, Op. cit., p.207.

<sup>332</sup> Luis Camnitzer, *Es posible la enseñanza del arte*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid, 1999, p 23.

<sup>333</sup> *Ibíd.*, p. 24.

<sup>334</sup> *Ibíd.*, p. 24.

Sí parece claro que el papel del público en este último siglo ha sido su intervención en la obra artística a través del arte participativo, protagonizado principalmente por las manifestaciones artísticas de los años 70, como *la instalación, el performance, el happening o el landart*. Su creatividad se ha visto reflejada visiblemente en las obras de arte, pero todavía no ha optado al nivel de control que posee el artista, pero sin lugar a dudas su papel ha mejorado. Siempre le queda la posibilidad apuntada por Camitzer, la de tomar el papel del artista, postura que abriría un universo de posibilidades y nuevas articulaciones.

### 2.3.2 El artista

En éste apartado se van a exponer los cambios que sufrió la figura del artista desde principios hasta finales del siglo XX, período caracterizado por el paulatino abandono del artista moderno de su interés social. Se hará un mayor hincapié entre los años 70-80, momento en el que *la instalación* tuvo mayor repercusión en el mundo artístico y en el que se consolidan otras actitudes, como reacción ante al mordaz poder del capital.

Suzi Gablik, analizó detenidamente esta situación, realizando una dura crítica al artista y responsabilizándole de la situación de crisis artística de principios de los 90. Localizó los primeros indicios del cambio en la modernidad, momento en el que el artista piensa que el aislamiento en uno mismo y en su arte es la mejor manera de no seguir los parámetros capitalistas y materialistas que empezaba a adquirir la sociedad. El arte empieza a hablar de sí mismo y se desentiende de cualquier obligación, pero esa libertad lleva a una incomunicación y desolación. Sus intentos de combatir el capitalismo fueron en balde, ya que por un lado se vio absorbido irremediamente por el sistema de mercado, cayendo en actitudes egoístas, lucrativas e individualistas, y por otro lado perdió la vocación artística de la vanguardia, la responsabilidad de la transformación social y la actitud de rechazo al orden establecido.

El artista fue el espejo de una sociedad en crisis en la que el sistema de valores se tambaleaba. El arte en el sistema capitalista es una mercancía y desaparecen los aspectos morales, sociales y políticos. Frases como “mi política es mi arte”<sup>335</sup> o la pretensión del artista de que “el arte sirva a su profesión en lugar de considerarse como servidores del arte”<sup>336</sup>, reflejan perfectamente las inquietudes sociales del arte. No existe otro valor que no contemple el culto del yo, y las consideraciones éticas desaparecen.

Según nos centramos en la época del post-modernismo, asistimos a la aparición de un nuevo tipo psicológico del artista; una personalidad burocrática y organizada que vive sometida a un sistema de poder cultural y

---

<sup>335</sup> Lucy Lippard, *La coalición de trabajadores artísticos*, en Gregory Battcock, (Ed.), *La idea como arte*, Editorial Gustavo Gili, S.A., Barcelona, 1977, p. 89.

<sup>336</sup> Suzi Gablik, *¿Ha muerto el arte moderno?*, Madrid, Herman Blume, 1987, p. 51.

económico debido a las recompensas, el dinero y el prestigio, que recibe a cambio de esta sumisión<sup>337</sup>.

Gablik propone como solución de este entuerto, llegar a un punto medio entre la libertad individual del artista y las necesidades de la sociedad, entre el formalismo estético de la modernidad y ciertas tendencias socialistas y marxistas artísticas. Una actualización de las actitudes del artista, que pasa inevitablemente por la aceptación del sistema para generar un cambio, conservando su integridad y sus valores morales y siendo imprescindible el abandono del aislamiento.

En una circunstancia así hay algo evidente; cualquier artista de nuestra sociedad contemporánea que quiera crear una serie de valores, debe moverse activamente en un mundo exterior; permanecer al margen del sistema no es una opción viable. La soledad paraliza las facultades, y la pureza y la inocencia sólo serían una desventaja.(...) La actitud de rechazo del individuo independiente ha perdido su vehemencia. Entretanto estamos rodeados por una red de preceptos y soluciones que nos inducen a aceptar la cultura y la forma de vida burocrática aun cuando nuestro arte se resiste con todas sus fuerzas. En esta difícil coyuntura sólo tenemos, al parecer dos opciones: el suicidio artístico o el suicidio moral. Si examinamos la escala de valores establecida, la conclusión a la que llegamos bien pudiera ser la lección de esta época, el arte no puede sobrevivir a la "aberración" capitalista a no ser que transija<sup>338</sup>.

Lucy Lippard comparte el criterio anterior de la necesidad de un arte social, realizando una férrea división en el mundo artístico: El arte formal basado en sus propias normas estéticas y el arte comprometido con el momento social. Estaba en total desacuerdo con el arte moderno en su concepto formal y en su idea de "renunciar al arte para pertenecer al mundo o renunciar al mundo para pertenecer al arte"<sup>339</sup>. Sin embargo apoyaba y defendía las movilizaciones artísticas que perseguían un diálogo social, como por ejemplo *La coalición de trabajadores artísticos*, realizada en 1969 en Nueva York, que supuso un importante foro de discusión para la sociedad y para la difícil situación del artista en ese momento. Ésta asociación de artistas debatía problemas como la relación del arte y la educación, el desamparo legal del artista ante el museo, el

---

<sup>337</sup> Es probable que, aunque en la traducción aparece postmodernismo, la palabra apropiada sea postmodernidad. *Ibíd.*, p.58.

<sup>338</sup> *Ibíd.*, p.51.

<sup>339</sup> *Ibíd.*, p.26.

respaldo contra los daños conceptuales y físicos a la obra artística después de su venta, la discriminación del artista en la dirección artística del museo, la protección a las minorías artísticas multirraciales, el apoyo al arte realizado por mujeres y sobre mujeres, y la democratización de los recursos culturales.

Todos los museos deben descentralizarse para que en sus actividades y servicios puedan participar las gentes de color, los puertorriqueños y cualquier otra comunidad. Deben apoyar actos con los que estas comunidades se puedan identificar, que deben ser controlados por ellas. Deben convertir todas las estructuras existentes en la ciudad en pequeños museos relativamente baratos y flexibles o en centros culturales que no lleven el estigma de servir exclusivamente a los sectores adinerados de la sociedad<sup>340</sup>.

Lippard aplaude la iniciativa de este colectivo ya que originó una alternativa a la dinámica general llevada a cabo por los artistas que tenía serios problemas para redefinir sus funciones dentro del panorama artístico del momento. Una de las causas podría ser la dificultad para unirse y trabajar colectivamente, “parece que la naturaleza le haya negado al artista la posibilidad de pensar o actuar en grupo”<sup>341</sup>. Además tiene “una repulsión innata hacia cualquier tipo de organización”<sup>342</sup>, elude responsabilidades, y tiene un carácter desconfiado. Años más tarde y atendiendo a esas necesidades, proliferaron talleres de supervivencia para artistas (*Suivival Workshop*), como el realizado en Junio de 1981 en la Universidad de Maryland en el que se hacía un perfecto análisis de los aspectos profesionales, comerciales, administrativos y publicitarios necesarios para conseguir el éxito en el mundo profesional.

---

<sup>340</sup> Lucy Lippard, Op. cit., p. 84.

<sup>341</sup> *Ibíd.*, p.90.

<sup>342</sup> *Ibíd.*, p.86.

MARYLAND SUMMER INSTITUTE  
For the Creative and Performing Arts  
and  
U.S. SMALL BUSINESS ADMINISTRATION

in cooperation with  
National Endowment for the Arts  
National Assembly of State Arts Agencies  
Artists Equity Association, Inc.  
University of Maryland Department of Art  
present

**THE BUSINESS OF  
A · R · T  
AND THE  
A · R · T · I · S · T**

*Survival Workshop for the 80's  
Monday-Friday, June 8-12, 1981  
UNIVERSITY OF MARYLAND  
COLLEGE PARK*

THE PROFESSIONAL ARTIST June 8  
Balancing Your Life • Alternative Careers • Goal Setting • Designing  
Your Living/Work Space • Assertiveness Training • Health Hazards

BUSINESS AND LAW June 9  
Contracts • Copyrights/Patents/Trademarks • Co-operatives • Non-Profit  
Organizations • Estate Planning/Retirement/Insurance •  
Budgeting/Accounting/Record Keeping/Taxes

THE MARKETPLACE June 10  
Galleries/Collectors • Museums • Corporations • Commissions •  
Alternative Art Spaces

THE ART OF MARKETING June 11  
Photographing Your Work • Portfolios/Resumes • Pricing •  
Packaging/Display/Shipping • Promotion/Agents

GRANTS AND SERVICES June 12  
National Endowment for the Arts • U.S. Small Business Administration  
State Arts Councils • Foundations • Slide Repositories/Registries

*REGISTRATION is open to the general public. Workshop fee is \$15.00 per  
day or \$50.00 for all 5 days. Space is limited. Early registration recommended.  
The University of Maryland, College Park Campus is nine miles northeast of  
downtown Washington D.C. On-Campus accommodations available at reason-  
able rates.*

*For information, brochure and application call (301) 454-5910 or 454-  
2763, or write MSICPA, Summer Programs, University of Maryland, College  
Park, MD 20742.*

Ilustración 40 Propaganda del curso de supervivencia realizado por la Universidad de Maryland en 1981

Teniendo en cuenta el riesgo que revierten ciertos enunciados categóricos, diríamos que el aislamiento y desinterés social son los dos aspectos que definen al artista antes de 1970. En éste período germina un interés artístico en el arte de carácter social, empezando por el malinterpretado e incompreado *arte conceptual* y llegando hasta nuestros días, como se puede ver en la muestra de arte contemporáneo celebrada en Kassel en el año 2002, en la que el carácter político social era el tema reinante.

Seguidamente se van a enunciar una serie de aspectos comunes a los artistas instaladores que contrastan notablemente con los conceptos anteriores, agrupados en estos apartados:

#### **a. Internacionalidad y grupos de trabajo.**

Resulta de especial interés el análisis del artista Kabakov que destaca la aparición de una actividad homogénea e internacional generada por el rápido acceso a la información, la universalización y la proliferación de instituciones artísticas de carácter internacional con unos objetivos muy semejantes que provocaron un cambio de actitudes en los artistas.<sup>343</sup> En primer lugar el desplazamiento al centro artístico no era necesario, ya que existía una pluralidad de núcleos importantes. En segundo lugar se generaron grupos de trabajo con una “compresión común y unificada de la nueva historia del arte” y una “orientación eurocéntrica”, hablándose de un lenguaje artístico internacional<sup>344</sup>.

Ilya Kabakov considera que los grupos artísticos son la base para la aparición de movimientos importantes con trascendencia histórica, y critica la escasez de esas uniones que son una fuente fundamental para el aprendizaje en la formación artística. El artista además tiene la necesidad de participar en proyectos de artistas y verse involucrado en proyectos de carácter técnico de gran complejidad necesitando la colaboración de los ayudantes, técnicos y especialistas, asemejándose al trabajo de un arquitecto. “El artista se tiene que mover entre otras profesiones, es un director”<sup>345</sup>, un coordinador, necesitando dotes para la organización y trato con las personas, elemento que contrasta con

---

<sup>343</sup> Ilya Kabakov, *On the “total” installation*, Ostfildern, Cantz, 1995, p.251.

<sup>344</sup> *Ibid.*, p. 253.

<sup>345</sup> *Ibid.*, p. 275.

el perfil de artista aislado, anteriormente descrito. Por último y posiblemente lo más significativo es que, el creador no sólo delega su actividad en otras personas, sino que incluye la participación del espectador, hasta el punto de contemplarse una creación en conjunto con el público.

Lo que quiere decir que la propuesta de *instalación* entendida de forma literal conlleva una determinada manera de plantear la representación artística, que, en la medida en que tiene como base la revisión del papel del espectador, ahora usuario, debe entenderse como “realización compartida”<sup>346</sup>.

#### **b. Desarrollo de actividades multidisciplinares.**

El artista establece lazos de unión entre distintas disciplinas como la música, el teatro, las artes plásticas, el cine, etc., y un interés por expresarse a través de diferentes técnicas y medios. Se hace más evidente que la forma no debe condicionar el contenido y éste puede y debe ser expresado por distintos medios.

La especialización se abandona, permitiendo al artista concentrarse en la poética de sus trabajos, siendo el modo de expresión un elemento secundario. Existe un desarrollo más amplio, complejo y conceptual de la obra de arte, que busca por todos los medios independizarse de estereotipos técnicos e ideológicos del pasado.

Un modelo de artista más centrado en los contenidos o en las poéticas de sus trabajos, a las que supedita el empleo de unos u otros mecanismos representativos, más despreocupado de su ubicación en una u otra práctica artística<sup>347</sup>.

#### **c. Emancipación de la institución, la galería y del crítico de arte.**

El artista consciente de la gran influencia que ejercen éstos agentes intenta, aunque no siempre con éxito, el ejercicio artístico fuera de su influencia. Lucie-

---

<sup>346</sup> Josu Larrañaga, *Instalaciones*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa, 2001, p. 36.

<sup>347</sup> *Ibíd.*, p. 43.

Smith observa ya ese interés por separarse de esa incómoda coacción del crítico<sup>348</sup>, período en el que se empiezan a buscar posibilidades creativas fuera del ámbito de la institución y de la influencia del mercado.

Hacia años que los artistas discutían y trataban de comprobar las posibilidades de la propia existencia del arte apartado de las instituciones en las que se acomoda, con las que subsiste y a las que en cierta manera sirve. A partir de esta reflexión, la relación directa artista/público había adquirido diferentes modalidades que, al menos en principio, ya no tenían por qué pasar por las instituciones del mercado.<sup>349</sup>

Pero realmente son pocos los artistas que tienen cierto control de la obra en el contexto del museo, institución o galería y aun menos cuando se vende, dándose verdaderas “mutilaciones” en su concepto<sup>350</sup>. La falta de espacio, las medidas de seguridad, montaje y conservación inapropiadas ejercen un efecto muy contraproducente, que ni siquiera el artista puede controlar. Aunque estos temas ya fueron debatidos en la ya mencionada *Coalición de trabajadores artísticos*, los artistas contemporáneos, y posiblemente los instaladores con más crudeza, siguen transigiendo con ese dominio.

#### **d. Aspectos sociales.**

Durante el transcurso de la modernidad el artista emprende un camino de separación de los valores sociales, pero a partir de los años 70 se empiezan a generar una serie de actitudes que toman muy en cuenta las necesidades de la colectividad. El artista se compromete, estableciendo una relación con el entorno físico e histórico social, a través de propuestas, ecológicas, políticas y científicas.

Aunque ya se han realizado algunas alusiones de artistas hacia los elementos técnicos y científicos, como los de László Moholy-Nagy en 1923, es a principios de los años 50 cuando empezaron a proliferar. Un ejemplo de esta dinámica la llevaron a cabo los autores, Francis Bitter<sup>351</sup> y Weller Embler<sup>352</sup>, que

---

<sup>348</sup> Edward Lucie-Smith, *El arte de hoy*, Ediciones Cátedra, 1981, p.429.

<sup>349</sup> Josu Larrañaga, Op. Cit.p. 21.

<sup>350</sup> Catherine David, Op. cit., p. 89.

<sup>351</sup> Francis Bitter, “The potentialities of physics”, en Harry Holtzman (ed), *Transformation: arts communication*, 1952, p. 126-128.

empezaron a analizar las influencias de los distintos campos de la ciencia y el arte, mostrando una total apertura en la contaminación de sus cometidos. En los años 70 se produce un verdadero estallido de propuestas en las que el artista recurre e implica los elementos tecnológicos y científicos en su creación artística<sup>353</sup>. Es de especial interés un proyecto realizado entre la *E.A.T.*, experimentos en arte y tecnología, y *El museo County de los Angeles*, durante 1967 y 1971, en el que se pretendía crear vínculos y trabajos en común entre artistas e ingenieros<sup>354</sup>.

Empiezan a proliferar un gran número de movimientos ecológicos en los que el artista participa y paralelamente aparece un grupo de artistas que basan sus conceptos artísticos en trabajos con la tierra, cuyo trabajo posteriormente fue denominado *land art*. Este movimiento a parte de contribuir de una manera directa a la crítica de los poderes fácticos causantes del desastre ecológico, buscaba una fuente de inspiración en los procesos, los materiales y la ecología.

Creo predecir que el alcantarillado será un medio artístico del futuro; la recuperación de los productos de desecho puede ser vista como un proceso de reciclaje de gran belleza intrínseca, y, por tanto, no veo ninguna razón por lo que no pueda convertirse en motivo de inspiración artística. E inspiración similar puede encontrarse, también, en el estudio de las costumbres migratorias del salmón y las aves, en la vida y muerte de bosques y ciudades, o en otros muchos procesos ecológicos<sup>355</sup>.

Las aportaciones políticas empiezan a hacerse presentes también en el panorama artístico, manifestándose de diferentes maneras: La crítica del arte ecológico a la gestión política, los requerimientos de la *Coalición de trabajadores artísticos*, por participar de una manera firme en la actividad política y social, o la obra del artista Joseph Beuys, que integraba, aspectos ecológicos, políticos, sociales, educativos y artísticos.

---

<sup>352</sup> Weller Embler, *The grain of the world*, en Harry Holtzman (ed), Op. Cit.p.122-125.

<sup>353</sup> Para ver las implicaciones del arte y las diferentes propuestas científicas y tecnológicas ver el capítulo X *Arte, ciencia y tecnología ( en sus relaciones con la creatividad)* en Frank Popper, *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy*. Akal, S.A.,Madrid, 1989.

<sup>354</sup> *Ibíd.*, p. 208-210.

<sup>355</sup> Jonathan Benthall L., Importancia de la ecología, en Battcock, Gregory (ed.), *La idea como arte*, Editorial Gustavo Gili, S.A., Barcelona, 1977, p. 34.

El número de artistas que trabajan con aspectos sociales se multiplican en el siglo XX a partir de la década de los 70, hasta llegar a la situación artística actual (2003) en la que se vive un verdadero auge del arte político y social como muestran las dos últimas exposiciones internacionales de arte contemporáneo celebradas en Kassel<sup>356</sup>. El artista instalador integra los elementos sociales, anteriormente señalados pero el aspecto que muestra su cambio de actitud, es el interés por hacer partícipe al espectador del proceso creativo. Deja de ser el genio postmoderno para convertirse en un comunicador o un intermediario y hacer accesible la obra artística a cualquiera. Su meta ya no es el comercio sino el diálogo, estableciéndose una relación de igualdad y equilibrio con el espectador: Pasa a ser un “trabajador” más de un proceso colectivo.

---

<sup>356</sup> James Meyer, *Tunnel Visions*, Art Forum, septiembre 2002, vol 41, p. 167-9.

### 2.3.3 El museo y la institución.

El concepto museo evolucionó enormemente a partir de la segunda guerra mundial. Pasó de ser un espacio de conservación de reliquias y anticuario, a un espacio móvil y diverso. Fue la respuesta a un nuevo tipo de arte, no exenta de críticas y controversias. La relación existente entre la *instalación* y el museo e institución está enmarcada por una dinámica contradictoria de necesidad de su apoyo y repulsa por su existencia. Ya se ha tratado la condición de la *instalación* por desarrollar sus contenidos fuera del espacio institucional, buscando una expresión más cercana a la acción, vinculada al uso, interactiva y procesual, etc., pero una y otra vez vemos asociadas estas muestras artísticas a importantes centros institucionales de arte contemporáneo.

#### a. Necesidad.

El artista Kabakov realiza un estudio sobre la importancia y repercusión del espacio de exposición de la *instalación*, clasificando de menor a mayor importancia los espacios donde se pueden emplazar. A pesar del interés por el espacio desacralizado, profano y cotidiano, la institución sigue estando en los espacios expositivos prioritarios de los artistas.

Vamos a hacer una lista colocando en orden aquellas instituciones artísticas – y para nuestro análisis también añadiremos los espacios "no-artísticos" - donde se podrían construir las instalaciones:

Una habitación vacía en un apartamento privado;

Un espacio vacío en una calle de la ciudad;

Un edificio público como un club pensado para realizar reuniones, conciertos, actuaciones, u otro tipo de trabajo cultural;

Una galería de arte sin un "gran" nombre y con intereses comerciales;

Una poderosa galería de arte comercial;

Una galería sin ánimo de lucro en el centro de la ciudad;

Una institución con años de experiencia y de gran reputación como el ICA, Kunsthalle o Kunstverein

Un museo de arte contemporáneo

Un museo nacional o espacio expositivo de valor histórico mundial<sup>357</sup>.

<sup>357</sup> Ilya Kabakov, *On the "total" installation*, Ostfildern, Cantz, 1995, p. 271.

Es muy posible que todavía el museo mantenga esa “garantía de valor y del sentido”<sup>358</sup> tradicional del arte, que afecta sin duda a la predisposición del espectador a percibir algo verdaderamente importante y que el artista sigue buscando. Kabakov profundiza en éste análisis del efecto de la institución en el espectador, encontrando su antecedente histórico y denominación.

(...)al haber estado construido en el templo de la cultura, “el espacio cotidiano” de la *instalación* adquiere un nuevo, inesperado y armónico significado. Esta ley se conoce como “la ley del ready-made”, famosa e ilustrada claramente en “el urinario” de Duchamp<sup>359</sup>.

El autor insiste en la importancia de que el ambiente previo a la visita de la obra artística tenga el reconocimiento artístico necesario para que el espectador pueda conciliar ese momento de concentración imprescindible a la presentación de la *instalación*. La necesidad la atribuye a dos motivos: Uno, la *instalación* no cuenta con la reputación e historia que posee la pintura o escultura. Dos, trabaja con materiales profanos y cotidianos que se alejan de lo considerado artístico y valioso.



**Ilustración 41: Frank Gehry, *Museo Guggenheim Bilbao*, 1991-7, El museo de arte integrado en el medio y con características específicas para la exposición de arte contemporáneo**

<sup>358</sup> Catherine David, Op. cit., p. 88.

<sup>359</sup> Ilya Kabakov, Op. cit., 274.

Otro elemento necesario para la creación artística actual e imprescindible en campos como el de la *instalación* es la financiación económica. Hugh Davies reconoce que la importancia y la reputación que tiene el arte contemporáneo actual en Estados Unidos y especialmente los campos más experimentales, se debe en gran parte “al equilibrio que ejercen ciertas instituciones que seleccionan el trabajo de calidad independientemente de los valores comerciales.”<sup>360</sup> Curiosamente, y debido a una disminución general de las subvenciones gubernamentales, la ayuda económica a estos proyectos no sólo viene de los museos estatales, sino también de instituciones privadas.

En la última década, muchas instituciones importantes, sobre todo las compañías de petróleo, han adquirido una gran ascendencia sobre los museos de Estados Unidos. En Nueva York, por ejemplo, casi todas las principales exposiciones se realizan con dinero procedente de instituciones. (...) Para los responsables de las instituciones, subvencionar el arte les proporciona una oportunidad para realzar su imagen pública<sup>361</sup>.

Por último el artista, y debido a la creación de nuevos espacios que albergan un nuevo tipo de arte, también encuentra en el museo un espacio físico con unas características adecuadas para el desarrollo de sus proyectos. Se produce una comunión con la arquitectura del museo tanto física como ideológica.

En este contexto de la recreación de espacios situaremos el museo, como uno de los espacios más ricos que la arquitectura está sabiendo crear, un espacio donde su medida y su tiempo se curvan y se transmutan. El museo aparece como soporte, como lienzo, sobre el que el artista “instala” su obra plástica. Y como propia y auténtica “*instalación*” arquitectónica: como continente y como contenido de una misma idea que es vista desde dos disciplinas diferentes que pretenden dialogar sobre el espacio en un mismo lugar físico que se configura entre ambas<sup>362</sup>.

---

<sup>360</sup> Hugh M Davies, “Introduction to the installation”, en V.V.A.A, *Blurring the boundaries*, Museum of contemporary art, San Diego, 1997, p.10.

<sup>361</sup> Suzi Gablik, *¿Ha muerto el arte moderno?*, Madrid, Herman Blume, 1987, p. 62-3

<sup>362</sup> Javier Maderuelo, *El espacio raptado, interferencias entre Arquitectura y Escultura*, Madrid, Biblioteca Mondadori, 1990, p. 203.

**b. Repulsa.**

Como es de suponer la institución y el museo no sólo se contentaron con la adquisición del prestigio que recibían a cambio de la promoción y divulgación del arte contemporáneo. Las exposiciones se convirtieron en verdaderas mercancías a explotar y el arte cambió su sentido de tesoro inalcanzable para convertirse en un comercio de artículos a gran escala.

Con frecuencia las exposiciones se convierten en “mercancías” y el público en “mercado”. Cuando el museo Metropolitano organizó la exposición de Tutankhamón (según Thomas Mecer, director del museo Guggenheim, “ el tipo de acontecimiento que cualquier institución desearía apoyar”), surgió paralelamente un comercio de todo tipo de artículos a gran escala, de manera que, durante meses, “King Tut” (el rey Tut) se convirtió en una marca registrada<sup>363</sup>.

Gablik apunta además que la institución y *la elite gerencial*, además de destruir en ocasiones los contenidos artísticos y comunicativos de la muestra, realizan una verdadera manipulación y control de los propósitos artísticos.

Cada vez se cuenta más con una elite gerencial de galeristas y conservadores de museos. Estos, no sólo son el mejor medio de promoción del arte, más importantes incluso que los críticos, sino que ejercen un control absoluto a la hora de decidir qué arte debe moverse. Como resultado los individuos existen ahora para provecho de la organización, en lugar de ocurrir lo contrario. Si lo desean, los galeristas pueden ignorar las peticiones de los artistas, porque saben que en este momento, salvo un puñado de excepciones, los artistas les necesitan a ellos más de lo que ellos necesitan a los artistas<sup>364</sup>.

La *instalación* sufrió tanto en su faceta comercial como en la artística, los dos efectos mencionados anteriormente. En primer lugar se crearon una serie de “subproductos” como “los proyectos, los apuntes, las maquetas, los estudios, los catálogos, las fotografías, las reproducciones en soportes magnéticos o los “recuerdos” y referentes en general”<sup>365</sup> que suplieron y acabaron con la imposibilidad de la comercialización de una concepción efímera. En segundo lugar, y debido a esa dependencia del espacio institucional, se ha visto

---

<sup>363</sup> Suzi Gablik, Op. cit., p.64.

<sup>364</sup> Ibíd., p. 59-60.

<sup>365</sup> Josu Larrañaga, *Instalaciones*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa, 2001, p. 53.

perjudicada por las imposiciones de la organización, destruyendo el contenido de la obra.

No obstante se debe citar cómo ciertos artistas han logrado criticar y poner en evidencia la influencia de la institución y el museo con gran habilidad. Broodthaers, realiza montajes en el museo que nacen “como contestación a la propia idea de museo y a la formación de mecanismos de intimidación”,<sup>366</sup> y Hans Haacke, describe con gran acierto el fenómeno dado en la *instalación* y denominado “cooptación”, es decir “cuando se invierte en la práctica el propósito con el que actuamos y cuando terminamos rindiéndonos a los intereses del sistema”<sup>367</sup>.

Incluso el propio artista Haacke reconoce la imposibilidad de permanecer al margen de todas las estructuras sociales y artísticas, reconociendo que sin ellas su mensaje no tendría la misma repercusión. No se puede negar que hoy en día el museo y la institución son dos de las pocas opciones de comunicación avalada por todos los estamentos artísticos con que cuenta la *instalación*.

A pesar de todas estas distorsiones, los museos y las galerías, en tanto que medios de comunicación establecidos, siguen siendo los instrumentos más adecuados para transmitir un mensaje<sup>368</sup>.

---

<sup>366</sup> *Ibíd.*, p. 21.

<sup>367</sup> Suzi Gablik, *Op. cit.*, p.50-51.

<sup>368</sup> *Ibíd.*, p. 51.

### 2.3.4 La sociedad- la cultura.

Seguidamente se van a analizar las repercusiones de todos los cambios producidos en los personajes que forman parte de la comunicación artística en el conjunto cultural y social. Se trata de evaluar si todas las medidas tomadas han tenido un resultado positivo en el contexto general de la cultura y de la sociedad.

Como punto de partida se va a tomar el antecedente del *arte conceptual* y su relación con la cultura y la sociedad, para poderlo relacionar con el caso de la *instalación*.

El *arte conceptual* favorecía la idea de que un arte vivo que se tenía que comprometer con la cultura, la educación y la economía, para evitar el dominio realizado por los poderes fácticos. El objeto del cambio pretendía la transformación social y cultural, reconociendo que cualquier tipo de arte que quisiera tener cierta trascendencia tenía que contemplar esos objetivos. El cambio de valores culturales, que, en otros tiempos fueron tema propio de las artes, vienen hoy decididos, según Allan Kaprow, “por las presiones políticas, militares, económicas, tecnológicas, educativas y publicitarias”<sup>369</sup>.

Existe una conciencia social, pero el efecto producido en la cultura y la sociedad es, como explica Haacke, una “cooptación”<sup>370</sup>, ya que sus esfuerzos no calan en el sentimiento popular. Battcock, localiza esa deficiencia del *arte conceptual*, apuntando la necesidad de un arte que analice también su efecto en el conjunto social “ayudando a determinar el destino cultural y la identificación y refinamiento de lo ordinario”<sup>371</sup>. De lo contrario se produce el efecto contrario: Un rechazo a la forma artística, tal y como sucedió con el arte conceptual.

El caso de la *instalación* es muy similar, produciéndose un efecto incluso más extremo de contradicción. Comparte el talante crítico contra la sociedad capitalizada del *arte conceptual* pero reconoce un gran interés por la

---

<sup>369</sup> Gregory Battcock, (Ed.), *La idea como arte*, Editorial Gustavo Gili, S.A., Barcelona, 1977, p. 14.

<sup>370</sup> Explicado en el punto 2.3.3 El museo y la institución.

<sup>371</sup> Gregory Battcock, Op. cit. p.14.

incorporación del espectador en su proceso creativo. Incluso ha sido una pieza fundamental en el fomento de manifestaciones artísticas de las minorías, feministas, marginales y multiculturales propias de postmodernidad y de clara orientación social, pero no llega a resolver con su existencia el problema. Catherine David, sostiene que "la *instalación* representa la suma de todos los malentendidos y el indicador de las tensiones existentes en la relación entre arte y sociedad"<sup>372</sup>, reflejando la incertidumbre y ambigüedad de su existencia.

Para concluir podemos decir que la *instalación* en el entorno social no tiene una repercusión clara y en el ámbito cultural sigue siendo desconocida. Al igual que en el *arte conceptual* localiza y sitúa el problema, pero sucumbe ante la estructura artística mercantilista. Se han realizado conexiones, sus bases son conocidas, pero todavía existe un gran vacío en las relaciones entre el arte contemporáneo y la sociedad.

---

<sup>372</sup> DAVID, Catherine, *Sobre la instalación*. En Josu Larrañaga: *Instalaciones*, Nerea D.L., Hondarrobía, Guipúzcoa, 2001, p. 89.

### 2.3.5 El crítico y el comisario.

Uno de los aspectos que aparecen en el nuevo concepto artístico y que determinan la proyección de la obra es el contexto en donde se realiza. El artista en la mayoría de los casos no puede elegir el emplazamiento final de las obras y mucho menos los elementos artísticos que la rodean. Si analizamos el caso específico de la *instalación* y su vínculo al museo, nos podemos dar cuenta de su fragilidad. En un número elevado de ocasiones las *instalaciones* son contextualizadas por la acción del comisario.

Si recordamos que en un principio la *instalación* “aludía únicamente al modo en el que una exposición debía ser montada”<sup>373</sup>, podemos darnos cuenta de las similitudes que se dan entre el instalador y el comisario. La gran influencia reside en que el comisario tiene la última palabra para elegir el entorno y el contenido donde articular un grupo de obras, anulando o reforzando los conceptos individuales de cada una de ellas.

El artista depende totalmente de la acción creativa del comisario, previa a la exposición de la obra, pero ambos dependen de la opinión del crítico. Es lógico que exista una actitud de disconformidad en el artista por verse usurpado en su capacidad de control de la obra y ser evaluado por agentes externos ajenos a la experiencia artística práctica. Los artistas tienen una actitud general de rechazo aplicando siempre que se puede, la idea de Kosuth: “hacer superflua la apreciación final del crítico”<sup>374</sup>.

---

<sup>373</sup> N. De Oliveira, M. Petry y N. Oxeley, *The installation art*, London, Thames and Hudson, 1994, p. 11.

<sup>374</sup> F. Popper, *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy*. Akal, S.A., Madrid, 1989, p. 22.



## IV. Educación artística e instalación





# 1 Experiencias educativas relacionadas con la *instalación*.



## 1.1 La Bauhaus.

### a. Antecedentes históricos.

La Bauhaus comienza en 1919 gracias a la iniciativa de Walter Gropius y finaliza en 1933, debido a la presión del partido nacional socialista. En sus 14 años de existencia se asentaron las bases de lo que llamamos hoy “diseño”, además de realizar importantísimas aportaciones a la educación artística y al arte, que incluso hoy en día todavía se aprecian.

La escuela nace en un ambiente artístico marcado por el expresionismo y una situación política e ideológica dividida entre las expresiones tradicionales alemanas y la innovación bolchevique. Su aparición supuso una rotura con los sistemas académicos de enseñanza y con las corrientes artísticas del momento.

(...) la Bauhaus era ante todo un intento de dar un fundamento racional a la formación de los artistas, los artesanos y diseñadores, para liberarlos a un tiempo del legado agonizante de la academia y de los excesos de las tendencias dadaístas y expresionistas de la época<sup>375</sup>.

Según Rainer Wick<sup>376</sup>, existieron dos fases. En la primera fase se aprecia la influencia del pensamiento artístico expresionista y del ideal artesanal de la Edad Media, herencia de Ruskin, Morris y del movimiento *Arts and Crafts*. En la segunda fase, prevalecen las imágenes del constructivismo, los elementos funcionales, los aspectos técnicos y la industria moderna. Pero lo más normal es localizar las etapas según sus directores o emplazamientos. Su primer director fue Walter Gropius (1919-1927), después le siguió Hannes Meyer, que estuvo tres

---

<sup>375</sup> Arthur Efland, *Una historia de la educación del arte*, Paidós, Barcelona, 2002, p. 316.

<sup>376</sup> Rainer Wick, *Pedagogía de la Bauhaus*, Alianza Editorial, Madrid, 1986.

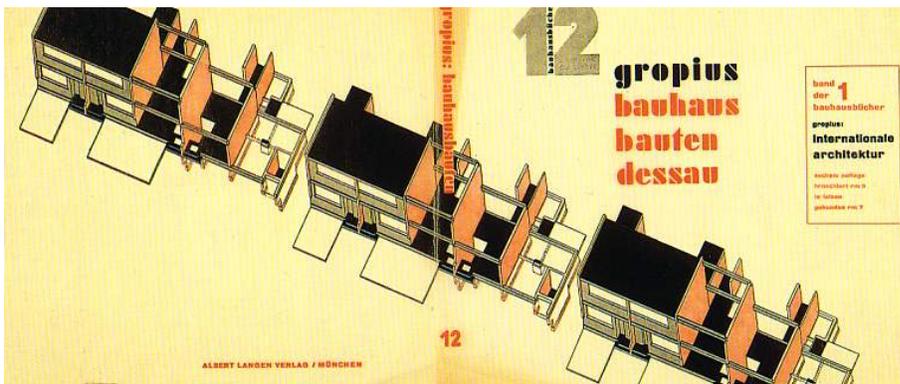
años, hasta agosto de 1930 y por último Mies van der Rohe. Las escuelas estuvieron en tres ciudades diferentes. El primer emplazamiento fue Weimar (1919-1925), después se desplazó a Dessau (1925- 1932), y por último tuvo una breve existencia en Berlín (1932-1933).

### b. El concepto de obra de arte total y la importancia de la arquitectura.

La Bauhaus combinaba el currículo teórico de las academias de arte con el currículo práctico de las escuelas de artes y oficios, intentando unir todas las enseñanzas artísticas, organizadas acorde al concepto de edificio<sup>377</sup>. Intenta recuperar el concepto de obra de arte total de la Edad Media y del Barroco, que consistía en una manifestación artística múltiple, integrada en la arquitectura, aunque su puesta en práctica suscitaba alguna diferencia:

Aquí surge el antiguo concepto de la “obra de arte total”, que en la Edad Media o en el Barroco era lo natural; pero mientras que en las síntesis medieval y barroca de todos los géneros artísticos y artesanales partícipes en la arquitectura se consideraba la “obra artística como manifestación unitaria”, la idea de la obra de arte total del siglo XIX y principios de XIX, tal como se conformó en la Bauhaus, es signo de “aspiración unitaria”, esto es, no una realidad, sino una mera utopía<sup>378</sup>.

Se concede un valor fundamental a la arquitectura, intentando organizar en torno a ella el resto de las manifestaciones artísticas, concepto que se reflejaba directamente en la filosofía educativa de la escuela. Se apreciaba una subordinación de todas las demás manifestaciones artísticas y artesanales al



edificio construido. En ocasiones suponía simplemente un complemento o refuerzo a la intención arquitectónica

**Ilustración 42 Moholy-Nagy, Carpetas protectoras de libros de la Bauhaus sobre Gropius, 1930**

<sup>377</sup> Arthur Efland, Op. cit.

<sup>378</sup> Rainer Wick, Op. cit. p. 19.

### c. La artesanía, la industria y el diseño.

La artesanía, las artes menores y las artes aplicadas, calificadas de inferiores, recobran su interés gracias a la Bauhaus, repercutiendo en su estructura educativa. Por un lado se incluyen asignaturas como cerámica, tejido metal, muebles, vidrio, encuadernación e imprenta gráfica. Por otro lado la figura del profesor y del alumno se ve sustituida por la del maestro y el aprendiz, adquiriendo la estructura organizativa de los talleres artesanos.

Se vuelve a la creación artesanal incorporando el concepto industrial, para democratizar el alcance artístico, que tradicionalmente había estado unido a la

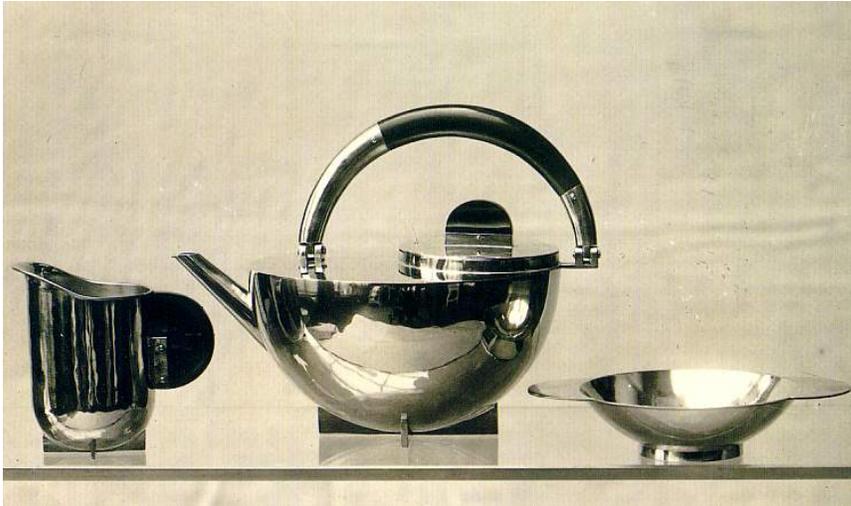


burguesía de la nobleza. Esta idea, junto con el intento del romanticismo y la revolución industrial, trata de integrar el arte y la vida utilizando "el arte como mismo instrumento para una regeneración cultural y social"<sup>379</sup>, dará lugar al origen del diseño moderno.

**Ilustración 43: Joost Schmidt, Puerta y revestimiento de la calefacción en la casa Sommerfeld, 1921, integración de elementos decorativos en la estructura arquitectónica**

Esta idea de producción vinculada a un bien social, estuvo presente en el espíritu de la escuela. Por ejemplo Gropius integró el concepto de industria en la escuela, generando un negocio interno que ayudaría a su financiación, cumpliendo además un objetivo de inserción de la producción en la escuela en el mercado real. Fundó una sociedad limitada e imprimió un catálogo de modelos creados en la escuela, pero su rentabilidad no fue como se deseaba.

<sup>379</sup> *Ibid.*, p.19.



**Ilustración 44: Marianne Brant, Servicio de plata, 1924**

#### **d. Aspectos políticos y sociales.**

Se ha mencionado cómo el objetivo de la síntesis estética de todos los géneros artísticos organizados en torno al arquitectura, pero la escuela también desarrolla el concepto de síntesis social. Se busca "la orientación de la producción estética hacia las necesidades de amplios círculos de población y no exclusivamente hacia la demanda de una pequeña capa de privilegiados desde el punto de vista socio económico"<sup>380</sup>.

La Bauhaus tuvo siempre un importante motivación política y social, fomentando que los jóvenes adquirieran una formación artística que contribuyese al desarrollo de la colectividad. Tenía un fuerte espíritu comunitario y no sólo buscaba formas artísticamente interesantes, sino que se buscaba un trasfondo crítico, humano y transformador buscando la constitución de un " hombre nuevo"<sup>381</sup>. Para ello se precisaba la colaboración de toda la escuela incluyendo a maestros, artesanos y alumnos, para configurar la llamada "catedral del futuro"<sup>382</sup>.

#### **Aspectos políticos.**

El nacimiento y permanencia de la Bauhaus estuvo vinculada a los condicionantes políticos, ya que subsistió gracias a financiaciones estatales de distintas regiones, y su extinción estuvo marcada por la llegada al poder del partido nacional-socialista, siendo clausurada por motivos políticos.

---

<sup>380</sup> *Ibíd.*, p.53.

<sup>381</sup> Magdalena Droste, *Bauhaus 1919-1933*, Benedikt Taschen, Berlín,1993, p. 22.

<sup>382</sup> *Ibíd.*, p.22.

Hay que destacar el arraigado carácter democrático de la escuela en su primera etapa, que aglutinaba una gran cantidad de ideas contradictorias y extravagantes, en una atmósfera liberal y participativo, logrando "un fuerte sentimiento comunitario, de colaboración y responsabilidad"<sup>383</sup>.

Los alumnos elegían representantes, que tenían voz y voto el consejo de la Bauhaus. El Consejo era un gremio con poder de decisión, instituido y ampliado en 1922, en el que, al lado de maestros y maestros artesanos, podían intervenir representantes de los oficiales e incluso representantes de los estudiantes. Podían opinar en la admisión o expulsión de alumnos y tomar parte en los estatutos<sup>384</sup>.

A pesar de los intentos de Hannes Meyer, su segundo director de la escuela, por controlar la influencia política de la escuela, el movimiento comunista estaba fuertemente arraigado entre los alumnos y profesores. Esta inclinación política de la escuela le costó a Meyer su destitución y años más tarde provocó el cierre del centro.

### **Elementos sociales: La mujer en la escuela de arte.**

Este carácter político y social tuvo una repercusión clara en la estructura educativa. La constitución de Weimar concedió a la mujer los mismos derechos educativos, pudiendo tener plaza en cualquier escuela. La Bauhaus fue la primera escuela de arte en la que el número de mujeres superaba al de hombres, constituyendo toda una novedad en la historia de la educación artística. No obstante, a pesar de los planteamientos liberales del centro, no estaba bien visto que la mujer cursase estudios de arquitectura, aconsejando su matriculación en otras actividades.

En general, en la etapa de Weimar se dificultaba el acceso a la mujer, y las que fueron admitidas, eran enviadas en redil a los telares. Mucho de lo artístico que las mujeres producían en esta época era calificado por los hombres de "femenino" o "artesano". Los hombres tenían una tendencia demasiado fuerte de la Escuela hacia lo artesano y veían la meta de la Bauhaus, la arquitectura, en peligro.<sup>385</sup>

---

<sup>383</sup> *Ibíd.*, p.50 .

<sup>384</sup> *Ibíd.*, p.50.

<sup>385</sup> *Ibíd.*, p.40.

Cabe destacar la utilización de conceptos artísticos y científicos de la escuela, para la transformación social. Se intentaba una aplicación práctica de los nuevos avances científicos y técnicos a la obra artística, que además debía solucionar aspectos sociales. Un buen ejemplo de esto lo encontramos en el diseño, en el que se une una investigación de materiales y formas que solucionan una necesidad social determinada, siendo asequible a todos a través de los medios industriales de producción.

#### **e. Unión del arte y la vida: Los docentes y el juego.**

El concepto de obra total, la integración de todas las disciplinas artísticas, el concepto de hombre nuevo, la catedral del futuro, la articulación de los aspectos científicos y artísticos para bien el social, concluyen en un mismo concepto: La integración del arte en la vida cotidiana. Todos los profesores, aunque tenían procedencias e intereses diferentes, accedieron a crear una formación que uniese el arte con la vida cotidiana, aceptando ese compromiso social, educativo y artístico.

Aquí veían la oportunidad de contribuir con su enseñanza a que el arte volviera a formar parte de la vida cotidiana. Aquí podría traducirse en hechos el cambio de pensamiento<sup>386</sup>.

Uno de los aciertos que sin duda Gropius tuvo, fue el saber atraer a personalidades importantes a la escuela: Johannes Itten, Lyonel Feininger, Gerhard Marcks, Paul Klee y Oskar Schlemmer fueron los primeros en incorporarse, siguiéndoles Wassily Kandinsky entre otros. Todos ellos se involucraron en las actividades cotidianas de la escuela, dando una gran importancia a la convivencia y al trabajo en grupo, generando un clima creativo, experimental e innovador muy productivo.

Por ejemplo Johannes Itten, en sus clases, unía directamente el juego con la fiesta, y la fiesta con trabajo. Estos conceptos difíciles de entender bajo las premisas educativas del momento, tomaron cuerpo observando las actividades de la escuela. Se realizaban continuamente representaciones teatrales, conferencias, espectáculos musicales y fiestas de disfraces. Se canalizaba una gran cantidad esfuerzo y presupuesto a la celebración de fiestas y acontecimientos artísticos, en los que la totalidad de la comunidad educativa participaba.

---

<sup>386</sup> *Ibíd.*, p.24.

Ciertamente, la cotidianidad de la Bauhaus de Weimar era interrumpida por abundantes acontecimientos de este orden. Gropius generalizó actividades en la Bauhaus, a las que debían acudir las gentes del lugar junto con la juventud de la Bauhaus<sup>387</sup>.

Este carácter integrador de la actividad artística con la vida cotidiana, pretendía extenderse en primer lugar, entre todos los miembros de la escuela, pero también a toda la sociedad. La utilización de la fiesta y el juego fueron unos recursos útiles para conseguir estos objetivos. Curiosamente 40 años más tarde también surgieron manifestaciones artísticas que utilizaron estos medios para unir el arte con la sociedad.



Ilustración : Oskar Schlemmer, *El vestuario del "ballet triádico"*, 1926

#### f. Repercusión de la Bauhaus al estudio.

En el apartado de los antecedentes históricos ya se mencionó la importancia de la Bauhaus en la configuración de concepto de arte total y en la integración de las disciplinas, de las que la *instalación* se nutre. También se han destacado las

<sup>387</sup> *Ibíd.*, p.38.

contribuciones de Kandinsky, que comparte ese concepto de nuevo hombre y la constitución de un nuevo arte monumental, que presentaba una gran similitud con la *instalación*.

Por otro lado el concepto de integración del arte y la vida, ha sido fundamental, no sólo en las manifestaciones artísticas surgidas a partir de 1970, sino también en la consolidación de ciertas actitudes artísticas y educativas que utilizan el arte como una útil herramienta en la reconstrucción social. Sus orientaciones democráticas, sociales, políticas y humanas, supusieron un antecedente inigualable a las manifestaciones artísticas y educativas posteriores.

## 1.2. The Black Mountain College: La continuación de la Bauhaus en Estados Unidos.

The Black Mountain College fue ante todo un intento de separarse de la educación tradicional europea y crear un arte con una identidad americana. Paradójicamente una de las causas de su aparición fue el cierre de la Bauhaus el 19 Julio de 1933 y la emigración, entre 1930 y 1940, de personalidades importantes de la cultura y el arte europeo a Estados Unidos. Hasta el momento la educación americana estaba subvencionada por la iglesia y tenía un fuerte vínculo aristócrata. La nueva educación americana buscaba una formación democrática que integrase la diversidad que la caracterizaba.

A pesar de estar pasando un período de recesión económica, alboroto internacional, nacionalismo cultural e idealismo, apareció un grupo de artistas e intelectuales con una gran vocación educativa que hicieron en los años 50 de una escuela apartada y con pocos recursos, un núcleo de formación y producción artística excepcional.

La Black Mountain College combinaba elementos de escuelas progresistas, escuelas de campo, sectas religiosas y campamentos de verano. Tenía un fuerte sentido pionero en la tradición americana por construir " un centro hecho con cuatro palos" sacados de la nada, y otorgar una buena educación sin tremendos laboratorios, caros edificios e instalaciones<sup>388</sup>.

La vida en la escuela era muy informal. Los estudiantes y profesores convivían y se formaban conjuntamente. Los fines de semana los estudiantes no

---

<sup>388</sup> Mary Emma Harris, *The arts at Black Mountain College*, Cambridge, Massachusetts, 1987, p.47.

abandonaban el campus, y los dedicaban a realizar actividades culturales y fiestas privadas, en las que todos colaboraban.

Un elemento innovador que posiblemente contribuyera a su aceptación y éxito, fue el devolver a los estudiantes la responsabilidad de su propia educación. Cada estudiante tenía un tutor con el que discutía la dirección de sus estudios, no estando obligado a seguir una serie de cursos predispuestos por un programa. Al alumno no se le daban notas, pero sí que existían unas gradaciones y estructuración interna. Había dos niveles *Junior* (inicial) y *Senior* (adelantado),



siendo necesario para pasar de uno a otro nivel, estudiar un período mínimo de dos años y presentarse a un examen. El período de especialización se caracterizaba por una mayor libertad de estudio, sustituyendo los cursos por unas tutorías guiadas. Al final de los estudios tenían que realizar unos exámenes escritos y orales para obtener su graduación.

**Ilustración 45: Compañía de danza de Merce Cunningham, *Banjo*, 1953**

Otro elemento característico de la escuela era la unión de lo curricular y lo extracurricular. La participación en las actividades y en la vida cotidiana era una parte fundamental de su formación, que perseguía una mejor convivencia y entendimiento entre aquellos que iban a conformar en un futuro el campo de las humanidades. Se buscaba que el arte tuviera una extensión y aplicación práctica en el estilo de vida de la comunidad. Esto se denominó, educación progresiva, que en contraposición a la educación académica tradicional que se interesaba por la imitación, el naturalismo, la habilidad técnica y el autoritarismo, incorporaba a el desarrollo de la imaginación y el pensamiento independiente, influencia de la Bauhaus y de Cizek.

En la Black Mountain “los profesores y los alumnos trabajaban codo con codo”<sup>389</sup>. Por ejemplo, realizaron juntos el proyecto Kocher al trasladarse desde su

<sup>389</sup> Vicent Katz, *Black Mountain College. Un experimento artístico, en The arts at Black Mountain College (una aventura americana)*, Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, 2002, p.43.

emplazamiento inicial de Blue Ridge, hasta los alrededores del lago Eden, en 1941. Para la realización de estos proyectos, la escuela se basaba en el trabajo en grupo, la educación en comunidad y el desarrollo social del estudiante. Es decir, el proceso de aprender a comunicar y trabajar con otros tenía tanta importancia como el desarrollo de las capacidades intelectuales. John Dewey escribía que “todo el proceso de vivir educa. Extiende e ilumina la experiencia; estimula e enriquece la imaginación; genera responsabilidad por la exactitud e intensidad en el discurso y pensamiento”<sup>390</sup>. El objetivo de la escuela era realizar de la educación formal, una parte del proceso de la vida.

Otro elemento de gran importancia era el liderazgo de sus directores combinado con la capacidad de cambio y la retroalimentación proporcionada por todos los miembros de la escuela. Rice, por ejemplo, era un fantástico comunicador, encandilaba al público con sus historias. Fomentaba el elemento humano, potenciando el contacto directo y la magia, en la comunicación directa con el alumno, tratando el factor emotivo. O también Dreier, que tranquilizaba y mediaba de una manera magistral entre sus compañeros y utilizaba sus virtudes comunicativas para conseguir financiación para el colegio. Era el alma del marketing y las finanzas de la escuela.

Por la Black Mountain College pasaron una gran cantidad de artistas famosos entre los que se encontraban Josef Albers, Motherwell, De Kooning, Fran Kline, John Cage, etc. Albers fue uno de los primeros profesores en formar parte del proyecto, continuando su labor docente llevada a cabo en la Bauhaus. Era muy disciplinado y basaba sus programas en los aspectos perceptivos de la visión, intentando desarrollar la imaginación a través de la observación y la comparación. Pretendía reeducar la visión corrigiendo los malos hábitos por medio de ejercicios y resolución de problemas. Prestaba muy poco interés a las obras finales, fijando toda su atención a los procesos que nos llevan a realizar la obra de arte. Por eso su pedagogía era de aprendizaje y no de enseñanza.

Schawinsky, antiguo alumno de Schlemmer en la Bauhaus, que al igual que Albers tuvo que huir de la persecución nazi, ingresó en la escuela tras un período de exilio en Italia e Inglaterra. Había contribuido a la modernización de conceptos de teatro, incluyendo la experiencia total y multidisciplinar que se empezó fraguar en la Bauhaus.

---

<sup>390</sup> Mary Emma Harris, Op. cit., p.14.

### Texto de un folleto de BMC para el semestre de primavera de 1952\*

BLACK MOUNTAIN COLLEGE es herético porque desde su fundación (1933) ha seguido dos de los principios más simples y más antiguos en los que se ha basado la enseñanza superior (cuando ha sido superior):

I: que el centro de la atención educativa es el alumnado, y no el plan de estudios; es a los alumnos y a las alumnas a quienes debe su existencia el College.

y II: que un profesorado apto para encarar esa centralidad de los alumnos debe ser evaluado por lo que hace con lo que sabe hacer: lo que capacita a los profesores para dar sentido a su profesión no es tanto el dominio de sus respectivas disciplinas como su dimensión docente, su capacidad para instruir a los alumnos que están en sus manos.

Varias cuestiones derivadas de estos dos principios básicos afectan al proceso de instrucción desarrollado en Black Mountain College. Una de ellas ha sido siempre, desde su fundación, el reconocimiento de que las ideas sólo tienen sentido si se concretan en las cosas y en las acciones. Otra cuestión que merece la pena subrayar (y que, en general, sigue subestimándose en los colegios regidos por la compartimentación disciplinar derivada del énfasis en el plan de estudios) es que Black Mountain College considera que, en esta etapa de las necesidades humanas, la vida no debe basarse en las cosas en sí, sino en lo que ocurre entre las cosas.

EL ACTUAL CLAUSTRADO DE PROFESORES, aquí presentado, responde, tanto en su número (un profesor por cada dos estudiantes) como en la gama de sus destrezas y en las disciplinas ofertadas, a la calidad educativa y vital que Black Mountain ha procurado ofrecer a sus alumnos desde hace diecinueve años.

Éstos son los hechos y los protagonistas actuales. Al presentarlos, el College se enorgullece de que sean los portadores de la filosofía expresada de maneras diversas por el fundador del College, John A. Rice:

«Nuestro primer y fundamental objetivo es enseñar un método, no contenidos; insistir en el proceso, invitar al alumno a darse cuenta de que el modo de considerar los hechos y a sí mismo en medio de los hechos es más importante que los hechos en sí. Porque los hechos cambian, mientras que el método empleado al considerar los hechos—siempre y cuando se trate de un método dinámico y libre—sigue siendo el mismo. Los profesores de Black Mountain tienen por norma actuar como “artistas” que operan en el mundo de la enseñanza; no son receptores pasivos o meros distribuidores de información, sino personas cada vez más productivas y creativas, que hacen uso de todo lo que se halla a su alcance, en especial de las personas.

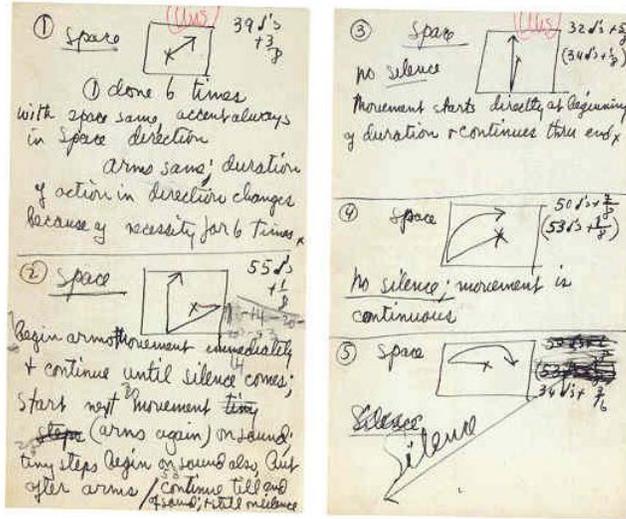
Hay que aprender una técnica, una gramática del arte de vivir y trabajar en el mundo. Hay que aprender lógica, por duro que parezca; aunque sólo sea para conocer sus limitaciones. Hay que aprender dialéctica, dejando al margen las apetencias, porque no se puede ser complaciente cuando está en juego la verdad. Hay que conocer los arduos e inescrutables hechos de la ciencia, porque la verdad tiene la costumbre de ocultarse en lugares extraños. Hay que asimilar las respuestas que ha dado el ser humano a las ideas y a las cosas del pasado. Pero no basta con eso. Hay sutiles formas de comunicación que hemos ido perdiendo a medida que la educación iba cauterizando nuestras terminaciones nerviosas. Las artes, en especial las artes dramáticas, son cada vez más importantes para proceder a su restauración. Esos nervios deben ser renovados, tanto en nosotros, los profesores, como en los alumnos que llegan hasta nosotros con la intención de comunicarse y de aprender a comunicar. Aprender a moverse, sin miedo; aprender a oír, a ver, a tocar, también sin miedo o, al menos, sin negar los deseos inmediatos; ser consciente de todo lo que nos rodea (especialmente, de las personas que nos rodean). Es así como se empieza a penetrar en el pasado y a sentir y percibir mentalmente nuestro camino futuro.

Un buen profesor siempre es más alguien que aprende que alguien que enseña, alguien que necesita, como todo el mundo, que le enseñen algo. Un buen profesor es un hombre que nunca se hace a sí mismo preguntas que no haría a los demás. En su interior, el profesor debe estar en calma, debe sentirse tranquilo y fuerte. Debe asumir el principio del crecimiento; debe tener, como el alumno, sentido de la justicia y gran capacidad para enfrentarse al desánimo.

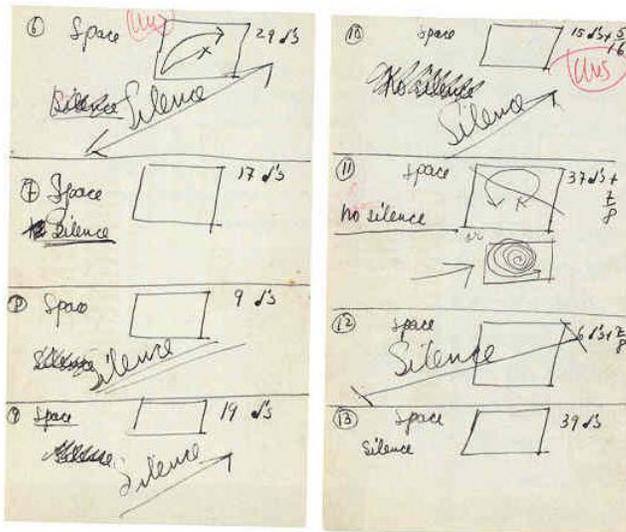
En un lugar como éste, donde la educación se toma muy en serio, los profesores deben tener siempre presente que ellos son el problema fundamental, que podemos proporcionar a los alumnos una educación liberal con sólo darles la oportunidad de considerar un momento cómo nos educamos a nosotros mismos».

\* A pesar de no estar firmado, el estilo de redacción y las características tipográficas del original parecen indicar que se trata de un texto escrito por Charles Olson. [N. del E.]

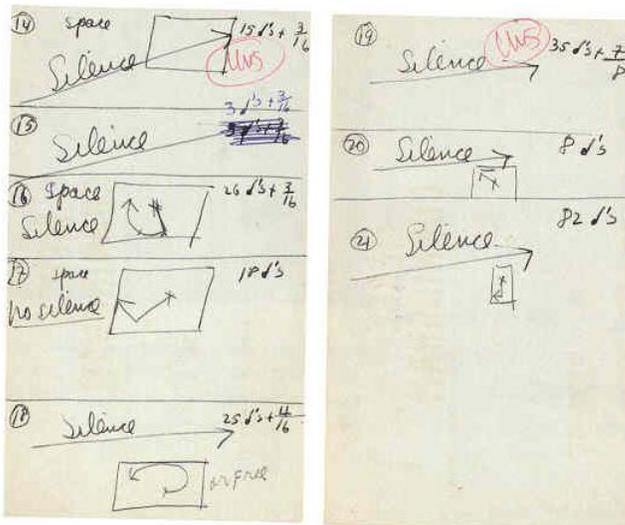
**Ilustración 46 Folleto del semestre de primavera, The Black Mountain College, 1952**



Tenía un temperamento “exhibicionista”<sup>391</sup> e innovador, que ocasionó ciertos roces entre los miembros de la escuela, pero le permitió llevar a cabo importantes renovaciones en el ámbito de la representación escénica. Por ejemplo en las clases de teatro, utilizaba mallas para centrarse en la interpretación del artista, eliminando las vestimentas ya que distorsionaban el trabajo del actor. Schawinsky buscaba el desarrollo de la idea y el concepto, eliminando todo elemento que lo distorsionara.



Wunsch, con una dinámica conceptual muy similar a los dos anteriores no quería un desarrollo profesional, sino que estaba interesado en “el drama como disciplina educativa, como punto intermedio de todas las artes”<sup>392</sup>. Por un lado destacaba el componente procesual e interdisciplinar del arte, en especial del teatro, por otro lado, su capacidad educativa, tema de gran importancia en el seno de la escuela.



**Ilustración 47 Merce Cunningham, Solo sin título, 1953, manuscrito**

Cabe destacar también, la trascendencia de los cursos de

<sup>391</sup> Ibid., p.70.  
<sup>392</sup> Ibid., p.37.

verano, en los que los profesores eran más receptivos y más libres a nuevas ideas. Entre los artistas que trabajaron en estos talleres se encontraban John Cage y Merce Cunningham. Realizaron importantes aportaciones tanto en el terreno educativo como en el artístico, llegando hasta límites insospechados el desarrollo espacio- temporal, el juego interdisciplinar y el concepto musical-escénico.

La influencia del College en el mundo artístco y educativo continuó después de su clausura, extendiéndose incluso hasta hoy en día. Sigue siendo un ejemplo de educación artística envidiado por su inigualable capacidad de unir investigación , experimentación, independencia y libertad. Entre las pocas críticas que se recogen destaca la del profesor Bill de Kooning respecto a los niveles de implicación del profesor.

El único problema con Black Mountain es que quieren que te hagas cargo de "todo". Es la otra cara de la "libertad". Hay pocos *colleges* en los que te encuentres un domingo por la mañana a su presidente, su gerente y sus profesores limpiando la porquería acumulada en la tubería principal para lograr que los servicios de los estudiantes sigan funcionando<sup>393</sup>.

Es muy posible que una de las claves de la repercusión de esta escuela tanto a nivel artístico como a nivel pedagógico haya sido la conciencia educativa generada en este centro. Olson, uno de sus últimos directores hacía hincapié en la importancia de saber entender la educación artística para aplicarla y vivirla, independientemente de la inclinación artística o pedagógica del docente. "Ya sea uno artista o profesor, o las dos cosas, lo importante es que uno lea el mundo y la propia vida como un libro"<sup>394</sup>.

---

<sup>393</sup> Vicent Katz, Op. cit., p.291.

<sup>394</sup> *Ibíd.*, p.292.

## 1.3 Joseph Beuys y la escuela libre internacional.

### a. Datos biográficos y obra artística.

Joseph Beuys fue un artista y profesor con una fuerza personal e inquietud intelectual arrolladora que, además de contribuir determinantemente al arte de participación, con sus acciones, *instalaciones* y sobre todo su actividad Fluxus, realizó un importantísimo trabajo a nivel educativo relacionando el arte con la enseñanza.



En su período de formación tuvo una influencia notable de Steiner, apreciándose el concepto de enseñanza basada en principios estéticos del filósofo, en los contenidos de su concepto ampliado de arte. Esta idea unía conceptos educativos y artísticos con una intención reformadora de la sociedad, basando sus objetivos en la felicidad del hombre. Concedía al artista y al arte la capacidad de generar una conciencia histórica y también de transformarla, uniendo el arte con la existencia del hombre: "todo ser humano proviene del arte"<sup>395</sup>.

**Ilustración 48:** Beuys, *Foto de cómo explicar un cuadro a una liebre muerta*, 1965, Acción en la galería Schmela, Dusseldorf

<sup>395</sup> Heiner Stachelhaus, *Joseph Beuys*, Parsifal ediciones, Barcelona, 1990, p. 74.

Realiza un total de 70 acciones y 50 *instalaciones*, en las que utiliza elementos y materiales sencillos como grasa, cera de abeja, cristal, crucifijos, fieltro, chocolate, zumos, yogur entre otros, utilizándolos como elementos de fetiche, alegorías y simbologías configurando un lenguaje muy personal. En su obra aparece un continuo referente a la temperatura, "Lo que hace falta es calor"<sup>396</sup>, incluyendo elementos plásticamente calientes ya que el calor, según Beuys, tiene cualidades curativas. El arte y la plástica tienen la propiedad de sanar y de transformar los males de la sociedad<sup>397</sup>.

### **b. Actividad educativa**

El artista y educador Joseph Beuys, desarrolló su actividad docente en la Academia Nacional de Dusseldorf, en la que intentó la creación de una escuela libre en donde se utilizasen las posibilidades institucionales de una manera activa para cualquier proyecto. Siguió con su política de socialización y su concepto ampliado del arte a través de sus clases, motivando y seduciendo a su alumnado de una manera singular. Su dinámica educativa a partir de coloquios, una relación mucho más directa entre el profesor y el alumno, su gran carisma, unido a la enorme vocación y dedicación que, le concedieron una gran aceptación y popularidad entre sus alumnos. Buscaba una homogeneización del concepto de enseñanza, intentando integrar todos los elementos que rodeaban al ser humano en su educación. Nada debe quedar aislado y las disciplinas deben fusionarse, siendo el educador el responsable de esa relación.

Debo llamar una y otra vez la atención hacia el hecho de que lo artístico debe pasar a través de todas las disciplinas, aunque el educador de arte deba iniciar representativamente este proceso. Él debería pues ser lo suficientemente culto como para saber que su especialidad se relaciona con otras. En el fondo, la enseñanza del arte, incluso para los alumnos, debería ser la signatura más difícil. En el momento actual es la asignatura más cómoda, en la que a menudo puede uno hacer lo que quiera<sup>398</sup>.

Beuys piensa que el arte tiene una función especial en la integración de las disciplinas, ya que capacita estructuras de pensamientos que permiten relacionar conceptos diferentes. Esta totalmente en contra de las tendencias de su época que buscaban una separación disciplinar y un desarrollo teórico en el que el arte

---

<sup>396</sup> *Ibíd.*, p 181.

<sup>397</sup> Hay que señalar la denominación "plástica caliente", *Wärmeplastik*, dada a la obra de Beuys que se mencionará más adelante en este punto.

<sup>398</sup> Heiner Stachelhaus, *Op. cit.*, p. 95.

aparecía como la opción menos importante. Por el contrario apuesta por un aprendizaje mediante la experiencia, íntimamente relacionado con el concepto de investigación.

Al estudiante raramente se le requiere que desarrolle un modelo orgánico o comparativo de pensamiento. Él está insuficientemente preparado tanto para hacer una contribución a su propio campo, como para relacionarlo con la vida en la sociedad; la separación de los niveles de aprendizaje e investigación se producen por una falta de aprendizaje a través de la experiencia, y se incrementa por el divorcio entre la investigación y aprendizaje de la sociedad en general y la comunidad en particular. El resultado es todavía un aprendizaje muy abstracto<sup>399</sup>.

El profesor debe ser capaz de “motivar el auto descubrimiento y el desarrollo”<sup>400</sup> tener una amplia formación para poder guiar al alumno en su desarrollo de los campos de relaciones y por último es imprescindible que sea un artista.

Para poder enseñar arte, se debería y se tendría que ser artista. No vale sólo que, como pedagogo de arte, “sepa cómo funciona”, o como maestro de taller, pueda dar pacientes instrucciones. Este conocimiento es válido en una aproximación superficial, lucha que no experimenta el conocimiento del arte en la composición cambiante y enfrentada de las cosas<sup>401</sup>.

Joseph Beuys concibe la institución educativa como un instrumento para renovar la sociedad. Busca una universalización de la creatividad individual a través de la crítica democrática, la discusión y también del desarrollo de la responsabilidad social para ello se tiene que cambiar el ideal educativo fomentando la interacción solidaria en vez de la creación individual, en un clima de cooperación de ámbito internacional.

La actividad altruista, apasionada y política al margen de cualquier imposición burocrática y autoritaria, chocó de lleno con los intereses institucionales y Beuys fue expulsado de la facultad de Dusseldorf. Aunque este hecho no supuso el fin en su labor educativa, ya que su obra artística contenía un fuerte desarrollo educativo. Sus contenidos, sean artísticos, educativos o políticos, buscaban una mejora del hombre y su entorno, apoyando la bondad del hombre como objetivo y medio para conseguir la autodeterminación.

---

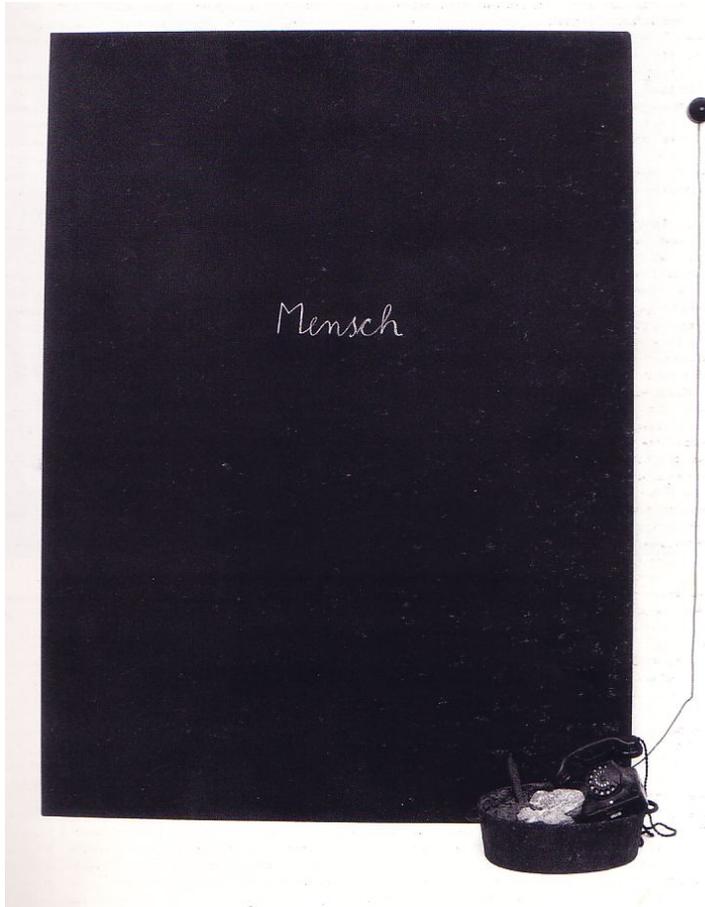
<sup>399</sup> Carl-Peter Buschküle, *Wärmezeit: zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys*, Carl-Peter Buschküle, Frankfurt an main, 1997, p.293.

<sup>400</sup> *Ibid.*, p. 338.

<sup>401</sup> *Ibid.*, p. 339.

### c. Escuela superior internacional libre de creatividad e investigación interdisciplinar

La escuela superior libre internacional de creatividad e investigación interdisciplinar de Dublín, nace a mediados de 1970 con la intención de fomentar



la actividad política, social y económica no solamente de su sede, sino también de otros países. El proyecto de realización de una escuela interdisciplinar, con influencias reconocidas de la Bauhaus<sup>402</sup>, tuvo un apoyo de la comunidad económica europea y sobre todo de Caroline Tisdall. Se quería establecer unas estructuras de contactos, proyectos e investigaciones sociales, alternativas y económicas, de carácter nacional e internacional, basadas en el intercambio de ideas, alumnos y profesores<sup>403</sup>.

**Ilustración 49: Joseph Beuys, *Mensch (hombre)*, 1972, Jochen Littkemann, Berlín**

Se piensa que la universidad tiene que ser el motor de la educación del que tienen que partir las iniciativas creativas y dinamizadoras que reactiven la dinámica social. El estudiante debe y tiene que participar en temas de investigación y enseñanza, siendo tan responsable como el profesor. Se trata de

<sup>402</sup> *Ibíd.*, p. 289.

<sup>403</sup> Cabe destacar cómo el proyecto guarda una gran similitud con lo que en la década de 1980 se configuraría como un proyecto de intercambio internacional de estudiantes y profesores en la Unión Europea denominado *Erasmus*, que aun se sigue desarrollando.

establecer una dinámica a través de distintos medios, para que los centros educativos se erijan como centros reales de comunicación accesibles a toda la comunidad y con un alcance internacional.

La universidad comunica y exporta el trabajo interno al exterior a través de publicaciones, conferencias, películas, programas de televisión y exposiciones. Los alumnos, con el tiempo, pueden llegar a ser profesores. Los proyectos son abiertos, activos y participativos, siendo asequibles a toda la sociedad. El diálogo y la comunicación son las herramientas de trabajo.

Otro aspecto característico de la universidad libre internacional, es el aprendizaje a través de la experiencia y de la investigación interdisciplinar, todo ello bajo el prisma político y social que se ha ido describiendo. El aprendizaje se realiza a través de proyectos prácticos que solucionen problemas reales, como por ejemplo la conflictiva situación política. La educación intenta solucionar tres aspectos:



**Ilustración 50: Joseph Beuys, *Schneefall (Nevada)*, 1965, Galeria Schmela, Düsseldorf**

Las tres dimensiones son además los tres principios fundamentales de la universidad libre internacional: la escolarización y ejercicio de la intención creativa, la conferencia permanente y la producción moral<sup>404</sup>.

<sup>404</sup> Carl-Peter Buschküle, Op. cit., p 299.

Este modelo defiende la capacidad de todo individuo para realizar una actividad creativa, " todo hombre es un artista"<sup>405</sup> , y la responsabilidad de éste a permanecer activo, dialogando, cooperando y contribuyendo a su mejora bajo los principios éticos. Esta dinámica ideada por Beuys se denominó "la plástica caliente", *Wärmeplastik*, desarrollándose como un movimiento, que se basaba en la canalización de la creatividad de cada individuo en proyectos interdisciplinarios relacionados con una situación actual. Se trataba de aprender a través de la experiencia, por medio de la educación plástica, uniendo y confrontando las diferentes perspectivas y disciplinas integradas.

#### **d. Consideraciones finales**

Llaman la atención las similitudes interdisciplinarias de integración de la actividad artística con la experiencia real, recogidas tanto por las experiencias educativas de Beuys, pero que también se encuentran en la Bauhaus y en la Black Mountain College. La participación del alumno, la preocupación por integrarse socialmente en la comunidad y su carácter internacional, son elementos compartidos por las estas experiencias.

Beuys además de ser un profesor carismático y emblemático, su proyecto artístico y educativo ha tenido en una trascendencia importantísima e incalculable para educación artística actual, sirviendo de inspiración artistas y educadores<sup>406</sup>. La experiencia en la facultad Dusseldorf y su trabajo en la escuela libre internacional, marcaron claramente los antecedentes de la educación postmoderna, multicultural, internacional y sobre todo socialmente comprometida.

---

<sup>405</sup> *Ibíd.*, p 299.

<sup>406</sup> Sus pensamientos también han sido de una gran importancia en la fundamentación de esta tesis, apareciendo claramente sus influencias en el capítulo V ( análisis final ) y en el capítulo VI ( conclusiones).

## 2. Experiencias educativas recientes realizadas en el campo de la *instalación* .



En este apartado se van a analizar experiencias educativas realizadas en Alemania y España, en el campo de la intervención espacial. Se ha preferido analizar unos casos puntuales significativos de los cuales se va a inferir unas características similares para otras experiencias .

El estudio de las experiencias va a seguir desarrollo similar. En primer lugar se hará una introducción comentada, con la posibilidad de relacionar las características particulares de los dos países. En segundo lugar se presentará la experiencia ejemplar de uno de los dos países y por último se realizaran unas conclusiones al apartado comparándolo con otras experiencias del país que no se ha tratado.

Estos van a ser los niveles y las experiencias analizadas:

- 1.1. Educación infantil (de 2 a 6 años): Laberinto de caracoles.
- 1.2. Educación primaria y secundaria (de 7 a 16 años): La plástica en el arte atmosférico.
- 1.3. Secundaria postobligatoria (de 17 a 19 años): Taller de *instalaciones* en la Escuela de Arte La Palma.
- 1.4. Educación superior (de 19 años en adelante): Nuevas artes espaciales en la Facultad de Bellas Artes UEM.

## 2.1 Educación infantil y primaria: Laberinto de caracoles.

### a. Experiencias en España y Alemania.

En este primer apartado se van a presentar varias experiencias. En primer lugar la reciente exposición y taller titulado laberinto de caracoles realizados en junio del 2002. En segundo lugar se van a describir brevemente las experiencias realizadas por el grupo alemán Keks, realizadas en el museo de Estocolmo en 1969. Cabe destacar que las experiencias y talleres sobre arte atmosférico empezaron a realizarse con mayor anterioridad en Alemania, mientras que en España estas experiencias son mucho más recientes.

### b. Laberinto de caracoles

Exposición de 12 *instalaciones* llevada a cabo en la sala de Exposiciones de la Universidad Autónoma de Madrid y realizada conjuntamente por los estudiantes



de Magisterio del centro superior de estudios de La Salle en colaboración con niños y niñas de varias escuelas infantiles. Estuvo coordinada por el profesor y artista Javier Abad, que propuso esta experiencia como parte de su curso de formación de la asignatura de Expresión artística de la carrera de educación .

**Ilustración 51:** Instalación realizada en laberinto de caracoles, 2002, piedras y cubos y cuerda, ejemplo de tensión.

En esta experiencia, participaron 46 estudiantes de tercero de educación del grupo de la tarde ayudado por 2 cursos de segundo y uno de primero. Trabajaron con niños entre 3 y 6 años de diversas escuelas de la comunidad de Madrid que aceptaron colaborar con el proyecto. La experiencia tuvo una duración media de cuatro jornadas, aunque algunos centros trabajaron con experiencias previas similares durante casi un año, estructurándose en cuatro partes. En la primera se realizaba una motivación del alumnado. En la segunda y tercera se dedicaban a la ejecución del proyecto y en la última se procedía a la documentación de los resultados.

Cada estudiante de educación trabajó en un proyecto diferente con cada grupo, partiendo de unos objetivos comunes, sugeridos por Javier Abad “participar en las propuestas del arte contemporáneo para la evolución globalizada de su pensamiento” a través de la *instalación*<sup>407</sup>, basadas en la estimulación a partir del objeto cotidiano y las posibilidades del cuerpo. Según Abad “Los objetos tienen para niños y adultos un poder irresistible, son mediadores de comunicación y portadores de significados” y los niños muestran una gran capacidad para trabajar y relacionarse plásticamente con el objeto cotidiano<sup>408</sup>. Por otro lado se hace necesario potenciar, a esas edades, los elementos sensoriales, motrices y expresivos del cuerpo, poniendo en práctica una educación activa, experimental y dinámica, frente a las metodologías actuales en el que “el cuerpo está paralizado” fomentando la educación pasiva y netamente visual<sup>409</sup>.



Javier Abad destaca estas pautas de trabajo:

- Construcción de una idea y proyecto en común a través del diálogo del profesor con los alumnos, buscando provocar el entusiasmo y la motivación suficiente para emprender el proyecto. El profesor canaliza la motivación del alumnado hacia proyectos viables.

**Ilustración 52: Intervenciones en la naturaleza, laberinto de caracoles, 2002**

<sup>407</sup> Javier Abad, *Laberinto para caracoles La instalación en la escuela infantil* ( tríptico-catalogo de la exposición) Sala de Exposiciones de la UAM, La Salle, 2002.

<sup>408</sup> Pepa Ódena *El juego de descubrir objetos en la escuela infantil*, in-fan-cia, Septiembre-Octubre 1992, p14.

<sup>409</sup> Javier Abad, *Entrevista a Javier Abad sobre Laberinto de caracoles*, archivo personal video DV, 30min, Madrid. 2003.

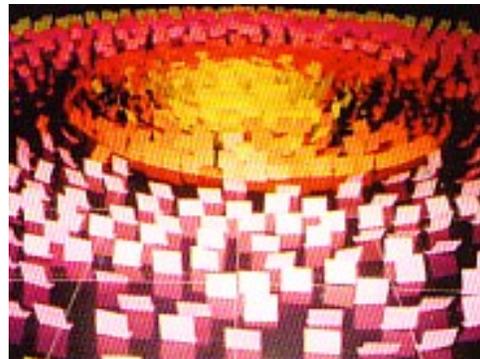
▪ Fomentar los aspectos lúdicos del arte. Según Abad el niño/a “aprende a construir su pensamiento mediante el juego, “esencia de la práctica artística, ya que arte y juego escapan a la obligación y la rutina”<sup>410</sup> .

▪ Énfasis en el proceso . El sentido educativo de la experiencia es potenciar los elementos de lúdicos y procesuales de la actividad .“ La *instalación* queda como la evocación de una actividad realizada y sirve como acumulación de imágenes y significados”<sup>411</sup> .

▪ Juego de contrastes. Se buscan discrepancias de diferente tipo que producen metáforas artísticas y contribuyen al desarrollo del niño en su descubrimiento de sí mismo y del mundo que le rodea.

▪ Natural-artificial: Se realizan intervenciones en la naturaleza con materiales artificiales o descontextualizaciones del material natural en atmósferas artificiales, buscando colisiones o analogías, plásticas, conceptuales o temporales. Por ejemplo las intervenciones con hojas flores y materiales orgánicos en la naturaleza.

▪ Acumulación-separación: Agrupaciones de materiales explotando formas y sensaciones no convencionales y descontextualización de objetos en busca de articulaciones ilógicas o irreales. Ejemplo de intervención lúdica de un espacio con el material adhesivo de oficina post-it, creando superficies lúdicas y estéticas con las que posteriormente se realizarían juegos y diversas experiencias.



**Ilustración 53: Instalación realizada en laberinto de caracoles, 2002, acumulación de materiales**

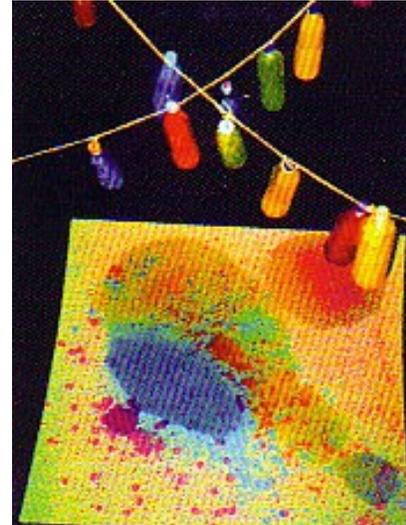
▪ Tensión-relajación: Creación, búsqueda e identificación de tensiones físicas y visuales a través de diversos materiales. Este elemento se aprecia en la *instalación* realizada con piedras colgadas de madeja de lana que iba cediendo lentamente terminando por sumergirse en el cubo de agua colocado bajo ellas. Así describe un espectador la obra: “la gravedad sujeta como una provocación a

<sup>410</sup> Javier Abad, *Laberinto para caracoles La instalación en la escuela infantil*, Op. Cit.

<sup>411</sup> *Ibíd.*

superar a la tensión que genera. Una obra viva, cuya quietud se convierte en una tentación para el espectador”<sup>412</sup>.

**Ilustración 54: Instalación realizada en laberinto de caracoles, 2002, aplicación del azar**



▪ Azar-exactitud: Creaciones que contrasten o potencien los dos elementos, como por ejemplo el juego producido en la obra coordinada Juan Francisco Zurdo titulada *Creando sueños. Transformando realidades*. La *instalación* consistía en colocar 20 botellas de agua coloreada y congelada suspendidas, boca abajo sobre un lienzo de 2 x 2. Al descongelarse el agua las gotas coloreadas iban creando lentamente y por azar, una pintura sobre el fondo blanco. Según Zurdo “el espacio de acción es infinito y empleando los elementos versátiles del azar podemos obtener resultados mágicos, llenos de color e imprevisibles para los niños”<sup>413</sup>.

Javier Abad considera que la realización de actividades que reúnan estos requisitos requieren una gran implicación del educador, tanto organizativa como creativamente: Se tiene que conseguir autorización para utilizar de espacios, facilitar materiales y disponer de una gran flexibilidad para conseguir romper la dinámica escolar diaria. Por otro lado “inciden animando la vida del centro, transformando la percepción del espacio cotidiano con la novedad del ambiente que crean”<sup>414</sup>, los alumnos se verán muy gratificados en la dimensión y repercusión que su trabajo ha tomado, y por último, y quizás más importante, “ofrecen una clara alternativa la realización de actividades plásticas dispersas sin una clara metodología y coherencia didáctica”<sup>415</sup>. Abad se suma a la propuesta de Garcia-Lledó de incorporar las *instalaciones* a los currículos de educación artística no sólo en la educación infantil sino también en niveles superiores.

Por último Javier Abad, en conversación con el autor, hace hincapié en la importancia de potenciar la enseñanza del arte a través de las experiencias sensoriales y corporales, reivindicando la importancia que tienen especialmente en

<sup>412</sup> Martínez, Alejandro en *Laberinto para caracoles*, Op. Cit.

<sup>413</sup> Montero, Esther, *Otra mirada al espacio*, El mundo, Campus, 7 junio 2002, p. 12.

<sup>414</sup> Javier Abad, *La instalación en la Escuela infantil*, Indivisa, Revista trimestral del Centro superior de Estudios Universitarios de la Salle, nº 5 , noviembre 2002, p.12.

<sup>415</sup> *Ibíd.*, p.12.

una sociedad que tiende a la educación eminentemente visual. El cuerpo y el movimiento son fundamentales y no pueden erradicarse en la enseñanza artística, cosa que sería un error en la educación infantil pero que también afecta a los niveles superiores.

### **c. Experiencias anteriores y conclusiones.**

El grupo alemán Keks, compuesto por artistas buscaba en los años 70 un tipo de pedagogía artística alternativa y no institucional, utilizando la acción, el juego y el proceso como estrategia didáctica. Aunque la actividad de este grupo estaba más orientada a la acción artística como actividad lúdica y educativa, fue un gran precedente para actividades posteriores en el ámbito de la intervención espacial. Según sus pautas “la acción es una función corporal” desarrollada en grupo y libremente en la que “el arte queda después”<sup>416</sup>. El desarrollo espacial posee una gran importancia y la *instalación* como registro temporal de una acción artística sí estaría contenida en sus desarrollos, pero se establece una mayor importancia en los aspectos de intervención directa, libre y lúdica del público.

Es interesante resaltar el planteamiento pedagógico desarrollado por este grupo que potencia esa capacidad libre a la creación sin ningún tipo de condicionamiento, contemplando en los procesos artísticos y educativos la destrucción, la negación, la subversión y el divertimento.

El departamento infantil del museo de arte moderno de Estocolmo, en 1969, se planteó un espacio de intervención lúdica y libre, muy similar a las planteadas por el grupo Keks. Con motivo de la exposición del danés Palle Nielsen, se creó un espacio con distintos materiales, como gomaespuma, pinturas, tela, corcho, pieles artificiales, etc., en la que los niños permanecían dos horas, invitándoles a realizar lo que quisiesen. No existía ni presión, ni estímulo, ni ningún tipo de guía, pero tampoco ningún tipo de refuerzo, alabanza o crítica. Se eliminó la figura del educador por completo; ni profesores ni padres tenían posibilidad de entrar en el espacio. Éstos sin embargo, participaban en otra acción educativa formando parte en coloquios, debates y actividades artísticas dentro del museo.

Aunque a primera vista el factor que más destaca al confrontar las experiencias, sea la organización y coherencia, frente a la libertad absoluta y el desorden, existen más elementos en común de los que parecen, entre las dos experiencias.

---

<sup>416</sup> Michael Pop, *Manyfold Paed-Action*, Fritz Osterchrist KG, Nürnberg, 1970, p. 49

- En primer lugar ambas se basan en las actitudes lúdicas para motivar y estimular al alumno. En el laberinto de caracoles se realizaba una experiencia más dosificada y dirigida, mientras que en la alemana y sueca se basaba en la libertad del juego, prácticamente sin límites.
- En segundo lugar todas las experiencias coinciden en potenciar los elementos corporales en las actividades plásticas, desarrollando los sentidos del alumno, y se basaron en el proceso como fundamento educativo.

Por último, mientras que en la experiencia dirigida por Javier Abad se optaba por potenciar unas referencias artísticas formales más elaboradas a través del profesor, en el grupo Keks, el artista-director del taller se implicaba en la dinámica creativa con el alumno. Por último, en la experiencia en el museo de Estocolmo, La figura del profesor desaparece totalmente en los niños, pero sin embargo, aparece un educador que ejerce su acción sobre los padres y profesores, que en teoría sólo acompañaban a los niños. Las tres acciones presentan ventajas y positivos efectos a tener en cuenta.



**Ilustración 55: Espacio de intervención lúdica, 1969, museo de arte contemporáneo, Estocolmo**

## 2.2 Educación primaria y secundaria: La plástica en el arte atmosférico.

### a. Introducción.

Dentro de este apartado se ha seleccionado el trabajo del autor Fred Schierenbeck, que realiza un análisis de la trayectoria histórica del arte atmosférico y del espacio. Propone unas pautas educativas para la enseñanza de este medio y señala sus aportaciones a la educación artística actual, desarrollando experiencias con chicos y chicas de educación secundaria.

Habiendo realizado ya un análisis histórico de la aparición del arte de la *instalación*, en este apartado sólo vamos a revisar sus aportaciones a la educación artística, así como la experiencia práctica realizada.

### b. La plástica en el arte atmosférico

Schierenbeck<sup>417</sup> comienza su estudio señalando la importante influencia que están generando los nuevos medios de creación artística, como la producción de imágenes digitales y virtuales a través del ordenador. Estos medios aumentan el dilema actual de los procesos de percepción, creando una apreciación diferente y ambigua de lo real y lo falso. Según su perspectiva, el mundo virtual de las imágenes electrónicas intensifica el deseo del espectador de apreciar la realidad de las cosas. En cierta manera buscan una percepción más intensa, pero esa reacción se debería realizar con la potenciación de todos los sentidos y no sólo con el audiovisual.

¿Qué papel desempeña el arte atmosférico en este proceso?. El mismo autor señala, que el éxito obtenido por este tipo de arte, se debe a la capacidad de desarrollar los elementos sensoriales y vivenciales que facilitan la relación con el

---

<sup>417</sup> Fred Schierenbeck, *Plastik als Raumkunst*, en *Kunst und Unterricht*, *Raumkunst*, cuaderno nº 173, 1993.

mundo exterior de una manera más intensa y real. Estas manifestaciones artísticas sacian la necesidad del espectador ávido de estímulos y potencian su participación activa no sólo a un nivel corporal sino también intelectual, aspectos que, frecuentemente, los nuevos medios no lo consiguen.

Todos los sentidos de la provocadora actividad corporal del espectador son por lo tanto una necesidad de la intensificación de los procesos de percepción cuyo objetivo es cerciorarse de la realidad que se está viendo. De ahí parece lógico entender que la escenificación en el espacio y la producción de arte de ambiente dominan el presente, ya que implica la recepción activa a través de toda percepción sensible buscando la participación del espectador<sup>418</sup>.

El objetivo de la *instalación* es estimular perceptivamente al observador y cuestionar la realidad del espacio plástico. Con estos dos objetivos se nos prepara para asimilar y entender el espacio real y se nos ayuda a aplicar dichos conceptos a distintos ámbitos de la vida. El concepto integrado de arte y la vida, es fruto del entendimiento de una plástica artística basada en el contexto, negando las manifestaciones capitalistas objetuales características de la sociedad industrial.

### **Cualidades de la enseñanza del arte atmosférico.**

Schierenbeck realizó un estudio analizando las aportaciones de las escenificaciones en el espacio y las atmósferas a la educación artística y dio unas pautas para llevarlas a cabo. Sintetizó estos elementos en los siguientes puntos:

1. El desarrollo del arte atmosférico combina un tratamiento histórico del arte en el aula, con el ejercicio de trabajos prácticos y la creación artística reflexiva.

2. El trabajo con *instalaciones* y atmósferas exige un aprendizaje con todos los sentidos, incluyendo tanto los métodos tradicionales, como los nuevos medios. Schierenbeck piensa que en este equilibrio de las dos formas de aproximación al arte “es posible realizar una reflexión crítica de la imagen en el contexto actual”<sup>419</sup>, posibilitando una perspectiva más amplia y rica.

3. Se exige una programación de actividades a largo plazo, distinguiendo dos fases; una primera etapa en donde se estructura y se

---

<sup>418</sup> *Ibíd.*, p.20.

<sup>419</sup> *Ibíd.*, p.20.

configura el proyecto y una segunda en la que se materializa dicho proyecto, caracterizada por la actividad e interacción con los componentes del grupo.

4. Necesidad de una gran motivación y esfuerzo personal. El alumno y el docente deben hacer gala de una gran fuerza de voluntad y tesón para hacer frente a todos aquellos problemas que surgen en la segunda etapa de materialización de la obra en la que aparecen mayor cantidad de problemas.

5. A los alumnos se les presenta la oportunidad de integrar conocimientos y experiencias aisladas en contextos espaciales, uniendo lo individual con las vivencias externas. Este concepto ampliado de experiencia del espacio, es adaptable a un nivel tanto artístico como personal.

El autor del texto vaticina un tipo de arte vinculado al espacio, que posibilite las experiencias y percepciones del espectador, potenciando “un merecido modo de percibir basado en los sentidos”<sup>420</sup>.

### **Creaciones en el espacio realizadas en una antigua cárcel.**

La experiencia se llevó a cabo con 12 alumnos en la clase de arte en el curso 10, que corresponde al tercer curso de la ESO, de la Escuela Nacional de Oerlinghausen. El tema elegido fue el *enviroment*, atmósfera, y el espacio para la intervención fue una construcción que había sido utilizada en los años 60 como cárcel, y que iba a ser reconstruida para abrir una sucursal bancaria. La obtención de los permisos fue difícil y lenta, pero eso no minó la motivación de los estudiantes en la realización del proyecto.

Los temas propuestos eran la libertad y la cautividad, y el principio de actuación con el que se trabajó, fue el respeto por el ambiente encontrado. La mayoría se apoyó en la pregunta: ¿Qué pensamientos y sentimientos se pasan por la cabeza de una persona en cautiverio? Tras unas sesiones en las que se estudió el edificio se comenzó a trabajar. Según Schierenbeck coordinador de la experiencia, los alumnos pasaron una gran cantidad horas fuera del horario escolar en “nuestra casa”<sup>421</sup>, mostrando una alta interacción con el ambiente.

---

<sup>420</sup> *Ibíd.*, p.20.

<sup>421</sup> Fred Schierenbeck, *Freiräume*, en *Kunst und Unterricht*, *Raumkunst*, cuaderno nº 173, 1993, p. 43.



**Ilustración 56: Tanja, ambiente, antigua cárcel, Oerlinghausen**

Los participantes debían realizar, en cada habitación, trabajos creativos individuales. A parte de la presentación individual, el grupo se planteó el objetivo mostrarlo al público para profundizar colectivamente en los aspectos comunicativos del proyecto, antes de ser demolido. Tanja, por ejemplo, intervino el espacio de una de las habitaciones con la representación de un hombre tirado en el suelo, e interpretó su trabajo como una metáfora de la vida actual, en la que cada individuo es su propio prisionero.

La actividad fue seguida con gran entusiasmo por los alumnos durante todo el proceso. El esfuerzo realizado, “ al límite de sus posibilidades temporales y también intelectuales”<sup>422</sup>, fue gratamente compensado al sentirse el alumno que podía escapar de la situación cotidiana y vivir una aventura diferente fuera de la escuela. La realización de los montajes duró mucho más de lo previsto debido al mal estado de la casa, surgiendo complicaciones técnicas que demoraron el trabajo. Según el coordinador de la experiencia “Crearon una gran cantidad de material diferente, afrontaron individualmente un trabajo manual de gran dificultad y planearon en conjunto las actividades de la inauguración” <sup>423</sup>, obteniendo unos resultados artísticos sobresalientes.

La exposición final fue visitada por un total de 500 personas, que se mostraron muy motivadas tanto a la recepción de las intenciones artísticas de los creadores, como a la discusión de los resultados artísticos en un coloquio abierto.

### **c. Comparación y reflexiones finales .**

Según el coordinador de la experiencia los alumnos dominaron distintos elementos expresivos, como la pintura, las señales acústicas, la iluminación, etc., y distintas posibilidades del manejo del proceso perceptivo, como la participación

<sup>422</sup> *Ibíd.*, p.44.

<sup>423</sup> *Ibíd.*, p.44.

activa del receptor y posibilidades escénicas del espacio de representación. Resolvieron personalmente los problemas espaciales, profundizando en el lenguaje de los artistas y adentrándose en el lenguaje de la interacción corporal con el espacio. Se familiarizaron con el concepto de aura de un espacio, fuerza creadora que, resultante de su formación o de su historia, fomenta directamente e inmediatamente, el potencial creativo de los hombres. Su apreciación se hace posible mediante la participación activa de todos los sentidos

Este tipo de experiencias, desarrolladas a largo plazo y de carácter extraescolar, constituyen un factor de motivación importantísimo para la dinámica educativa del centro. Según Hubert Sowa, la experiencias espaciales y atmosféricas son una herramienta excepcional para romper la dinámica de hastío del centro educativo y conectar con una apreciación más real del arte contemporáneo, presentando unas connotaciones festivas muy ventajosas para este fin. Además supone un foco importante de renovación metodológica que amplía las posibilidades pedagógicas de la materia <sup>424</sup>.

Los alumnos con este tipo de experiencias desarrollan aspectos prácticos y teóricos, amplían su concepto del espacio y apreciación sensorial, potencian los aspectos motivacionales y el concepto ampliado de la experiencia espacial, estableciendo pautas para aplicar a las experiencias artísticas a su mundo personal. Por último, cabe destacar un factor muy significativo destacado por Fred Schierenbeck, que soluciona un problema de la estructura educativa y especialmente de las artes plásticas. El desarrollo de experiencias atmosféricas y espaciales como los llevados a cabo por la *instalación*, pueden servir de útil herramienta para equilibrar una estructura educativa y social movida por los lenguajes virtuales.

En un mundo , en el que crecientemente se experimenta y se recibe información virtual, la tarea de la experiencia sensitiva en las clases de arte, puede ser un correctivo de gran efecto a una experiencia cognitiva mundial eminentemente visual<sup>425</sup>.

---

<sup>424</sup> Hubert Sowa *Austellungen und Nichtaustellungen*, en *Kunst und Unterricht* , Op. cit.

<sup>425</sup> Fred Schierenbeck, Op. cit., p.45.

## 2.3 Bachillerato: La Escuela de Arte La Palma.

### a. Introducción a la experiencia.

En este apartado se van a estudiar dos experiencias realizadas por alumnos de secundaria. En primer lugar se expondrá la experiencia realizada en la Escuela de Arte La Palma en Madrid y posteriormente se comparará con otra experiencia realizada en Munich.

### b. Experiencia en la Escuela de Arte La Palma de Madrid.

La unidad didáctica fue llevada a cabo entre el 24 Enero al 4 de Febrero del año 2000 con los alumnos de dos grupos de 30 alumnos que cursaban segundo curso del Bachillerato artístico en la Escuela de Arte La Palma de Madrid.

Se trató el tema del análisis y transformación de espacios y atmósferas, a través de la disciplina artística de la *instalación*, potenciando la percepción sensorial e interacción de distintas disciplinas, y la capacidad de desarrollo espacial, perceptivo y artístico de los alumnos. Se profundizó por un lado en el proceso y el concepto en la realización de una obra, ya que constituyen unas pautas indispensables para la realización de una *instalación*, y, por otro lado en la participación en el grupo, tanto para la creación del proyecto como para la valoración y crítica de las obras.



**Ilustración 57: Unidad didáctica sobre *instalaciones* (primera lección, elección de objetos) ,2000, Escuela de Arte La Palma, Madrid**

Los objetivos de la unidad didáctica, consideraban los planteamientos generales de la programación de la asignatura de dibujo y perseguían la creación, la discusión, la colaboración, la crítica, el análisis y la deducción del trabajo en equipo, la planificación y la organización de un proyecto artístico . Además se pretendía motivar al estudio y disfrute del medio creativo de la *instalación* aprendiendo sus cualidades generales y sabiendo adaptar esas características a obras de su propia creación.

Los propósitos del programa eran muy ambiciosos ya que se planteó un desarrollo teórico, en grupo y oral, a unos alumnos acostumbrados a ejercicios prácticos e individuales que en raras ocasiones habían expuesto oralmente sus creaciones artísticas al resto de la clase. Se les requirió la creación de un proyecto de *instalación* con muy poco tiempo de preparación cuando su contacto con el medio era nulo.

### **Desarrollo de la unidad didáctica dividida en lecciones.**

La unidad didáctica se realizó con dos grupos de estudiantes, pero ya que no hubo diferencias significativas, en su desarrollo y resultados, se estudió en conjunto. Estuvo estructurada en cuatro lecciones, que correspondían a los cuatro

días que duró dicho taller, cuya duración aproximada fue de 3 horas y media. Esta fue la distribución y descripción de las actividades realizadas:

- Primera lección:

Tras una breve introducción al programa, se llevó a cabo un ejercicio de toma de contacto y evaluación del grado de sensibilidad artística, en el que los alumnos debían realizar una identificación personal con unos objetos seleccionados. Los participantes tuvieron que escoger uno de los 35 objetos dados y contaron, uno a uno, una historia, una relación personal o fantástica que les sugirió el objeto seleccionado. En la segunda parte y gracias a las preguntas del profesor, los alumnos dedujeron las características de la *instalación* sirviéndose de diapositivas de obras pertenecientes a este medio artístico.



**Ilustración 58: Unidad didáctica sobre *instalaciones* (proyección de diapositivas ), 2000, Escuela de Arte La Palma, Madrid**

- Segunda lección.



**Ilustración 59: Unidad didáctica sobre *instalaciones* (exposición de proyectos ), 2000, Escuela de Arte La Palma, Madrid**

Se realizó un repaso de los contenidos aprendidos y después se invitó a los estudiantes a aplicar esos conceptos a nuevas obras y comentarlas. Por último se presentaron las pautas a tener en cuenta en el proyecto y se crearon los grupos de trabajo. Los alumnos mostraron un alto interés, teniendo incluso que interrumpir interesantes temas de conversación para poder completar el programa. Sin embargo al principio, no llegaban a entender por qué el trabajo se limitaba a la elaboración del proyecto en vez de la ejecución del mismo. Por otro lado les

asustaba la libertad de planteamiento del proyecto, exigiendo mayor cantidad de pautas, normas y pistas.



- Tercera lección.

En primer lugar se realizó la primera exposición de la idea, que derivaría en una discusión dirigida, finalizando en una entrevista personal. El grupo necesitó de poco tiempo para sumarse a la dinámica del taller, cumpliendo todos los objetivos sin problema. Se mostraron muy receptivos, críticos, sinceros y participativos, teniendo incluso que limitar las intervenciones. Se potenció que los estudiantes realizaran críticas razonadas a los trabajos de los propios compañeros, dinámica que realizaron sin ninguna dificultad, con gran entusiasmo y madurez.

**Ilustración 60: Unidad didáctica sobre *instalaciones* (maqueta de instalación ), 2000, Escuela de Arte La Palma, Madrid**

- Cuarta lección

Para concluir con el programa se presentó una segunda y última exposición, en dónde se vieron los proyectos finalizados y después se procedió a realizar una evaluación del programa y un test.

### **Resultados del test y Evaluación**

El test realizado pretendía valorar el grado de aceptación y la metodología de la unidad didáctica. Hubo un consenso en el interés que les había despertado dicha unidad, alcanzando en algunos aspectos un 100% de aceptación. Uno de los puntos más significativos de ésta experiencia fue el alto grado de sensibilización a los ambientes (88%), elemento de singular importancia en la apreciación de esta disciplina, sin olvidar que el 93 % de uno de los grupos consideró que gracias a esta unidad han entendido mejor el arte contemporáneo. El 83% consideró la experiencia interesante frente a un 4%, es decir una persona, que le pareció poco interesante.

En el apartado final del test, se dio la opción de escribir comentarios sobre la experiencia. Se recogieron 26 opiniones y en la gran mayoría de ellas se señalaba la necesidad de mayor cantidad de tiempo para poder desarrollar la unidad mejor y la grata impresión que les causo la experiencia.

Me ha interesado bastante esta nueva forma de arte que no conocía, pero creo que el programa del profesor ha sido corto, en cuanto a que no conocía nada de esto y en tan sólo tres días hemos tenido que llegar a realizar un proyecto de instalación. Pero bueno ha estado muy bien<sup>426</sup>.



**Ilustración 61 Unidad didáctica sobre *instalaciones* (realización del test ), 2000, Escuela de Arte La Palma, Madrid**

Lo más gratificante y significativo de los comentarios son las felicitaciones por el trabajo, la utilidad del tema para ayudar a entender mejor el arte contemporáneo y sobre todo la utilización de la experiencia para aplicarlas en su vida personal.

Todavía me falta mucho por aprender. Esto simplemente ha sido una

---

<sup>426</sup> Alumno 1, *Comentarios recogido del test sobre la experiencia*, Archivo personal Madrid, 2000.

buena iniciación. Gracias Raúl<sup>427</sup>.

Te felicito por tu trabajo y tu manera de presentar este tipo de arte. Considero que es complicado enseñar algo tan complejo. Me ha abierto un nuevo punto de vista. En fin buen trabajo<sup>428</sup>.

Muy interesante conocer este tipo de manifestación artística. Podrá ayudarme en muchos aspectos (artísticos y personales)<sup>429</sup>.

Al principio no me convencía mucho la unidad didáctica, no acababa de parecerme excesivamente artística, luego reconozco que ha acabado interesándome. Me gusta la idea de ARTE QUE SE SIENTE<sup>430</sup>.

Teniendo en cuenta la escasez de tiempo y la dificultad de la unidad, que buscaba potenciar los aspectos menos tratados de su formación como son el desarrollo teórico, la creación en grupo, el diálogo, el proceso en la creación y la exposición oral, los resultados fueron muy positivos. Los estudiantes mostraron una grana integridad, seriedad, sentido crítico y predisposición al aprendizaje. No sólo alcanzaron todos los objetivos propuestos, sino que llegaron más allá, desarrollando y ampliando más de lo previsto y lo que es más importante mostrando un gran interés, entrega y pasión por el tema

La unidad didáctica fue un útil instrumento para acercarles al arte contemporáneo además de constituir una significativa herramienta para aplicarla a su desarrollo personal y su vida.

### **c. Proyecto Ottobrum en Munich.**

La experiencia alemana se realizó el verano de 1991 con chicos de 17 años aproximadamente, en una casa abandonada cercana a la escuela. Tras un período de lentos y pesados trámites burocráticos se puso marcha el proyecto que se realizó, ejecutó y presentó, en tan sólo 14 días . El objetivo era " conocer los elementos experimentales y las formas espaciales del arte de los años sesenta y los procesos del arte contemporáneo, no sólo de una manera teórica, sino también de una manera práctica "<sup>431</sup>.

---

<sup>427</sup> Alumno 2, *Ibíd.*

<sup>428</sup> Alumno 3, *Ibíd.*

<sup>429</sup> Alumno 4, *Ibíd.*

<sup>430</sup> Alumno 5, *Ibíd.*

<sup>431</sup> Ernst Wagner, *Ausencia de suelo*, en *Kunst und Unterricht* , Op. cit.

El trabajo partió de unos textos escritos por los alumnos, sobre los que se desarrollaron unos coloquios, en los que se decidió el proyecto a realizar. Consistía básicamente en reemplazar el suelo de la idílica casa, realizando intervenciones puntuales en el espacio. Tanto el trabajo de preparación como las presentaciones posteriores de los estudiantes fueron de un alto nivel, a pesar de escaso tiempo con que se contó para realizar la obra.

#### **d. Comparación y reflexiones finales**

Estas dos experiencias contrastan especialmente por la diferente dinámica planteada. Mientras que en la unidad didáctica de la escuela de artes aplicadas existía un interés en los elementos teóricos y conceptuales, en escuela Ottobrum en Munich, se buscaba una realización práctica. Hay que señalar que los alumnos de Madrid estaban acostumbrados a ejecutar prácticamente la mayoría de sus trabajos, sin embargo los alumnos de Munich basaban sus clases de arte en desarrollos teóricos.

A pesar de esa aparente discrepancia, las dos experiencias tienen más paralelismos que diferencias, ya que parten de un similar desarrollo teórico complementado con charlas en grupo. En la primera se exponen las características de la *instalación* y posteriormente, a través de diálogos en grupo, se configura el proyecto. En la segunda parten de desarrollos teóricos de los alumnos, que se complementaron con unos coloquios abiertos. La diferencia, marcada por las carencias de los dos grupos que intentaba compensar aquellas actividades que menos habían desarrollado, se encontraba en la materialización. Los alumnos de La Palma se quedaron en el desarrollo del proyecto mientras que los de Ottobrum lo materializaron.

En las dos experiencias los alumnos mostraron un gran interés y entusiasmo, que ayudaron a romper la rutina de la clase de arte y acercaron a las dinámicas de apreciación del arte contemporáneo. Por último la *instalación*, fue reconocida como un medio muy útil para expresar el mundo sensible y sensitivo de los alumnos.

## 2.4 Universidad: Nuevas artes espaciales en la Facultad de Bellas Artes de la UEM

### a. Introducción

En este apartado se van a tratar dos enfoques diferentes que corresponden a dos escuelas con dinámicas contrastadas: La escuela de Bellas Artes de la Universidad Europea de Madrid UEM y la Universidad de Arte de Berlín (UdK). En primer lugar se ha realizado un seguimiento sobre la asignatura de *instalación* artística realizada en la UEM, y en segundo lugar se ha contrastado con el planteamiento de enseñanza de una de las clases más importantes que trabaja con nuevos medios artísticos en la UdK de Berlín.

### b. Asignatura Nuevas artes espaciales en la UEM

La asignatura optativa de nuevas artes espaciales se imparte en el tercer curso de la carrera de Bellas Artes de la UEM. Es una asignatura semestral de 4,5 créditos, es decir 45 horas, repartidas en una clase a la semana de 2 horas de duración. El número de alumnos que cursaron esta asignatura en el año 2002-3 fue de 11, 8 chicas y 3 chicos.



Ilustración 62 Cecilio Sánchez, proyecto de intervención en la Almudena, 2002, izda. capilla seleccionada y dcha. cuadro intervenido con el retrato de Duchamp

Pilar Montero, profesora de esta disciplina, explica que básicamente es “una asignatura teórica en la que se desarrollan unos ejercicios prácticos”<sup>432</sup>, ocupando la primera dos tercios del tiempo lectivo. Los contenidos se organizaron en tres bloques:

- El arte y la institución: Se analizaba el papel del arte, el artista, el público, la crítica y, sobre todo, el museo, eje a partir del cual se articula todo la problemática de la *instalación*.
- La exposición y la *instalación*: Se estudia la relación de la *instalación* con la actividad expositiva y análisis del papel de espectador en el fenómeno expositivo de la *instalación*.

Montero comenta que a pesar de las expectativas iniciales de los alumnos sobre la realización práctica de los proyectos de *instalación*, estos se vieron gratamente sorprendidos al tratar temas como la crítica, el concepto de arte, la evolución del papel de espectador o la importancia del museo, bajo la perspectiva del creador artístico contemporáneo.

El desarrollo teórico e histórico, desde la visión artística práctica y real, según Pilar Montero, otorga al alumno, “una formación intelectual que les hace capaces de defender su obra” y les proporciona conocimientos para comprender la evolución histórica del arte, aspectos necesarios en la formación artística.

La Facultad de Bellas Artes de la universidad Europea de Madrid, se ocupa de facilitar a sus alumnos “herramientas contemporáneas”, trabajando con los nuevos medios y tratando contenidos de artísticos actuales desde los primeros cursos. La mayor parte de los alumnos dominan programas de tratamiento de imagen fija en dos y tres dimensiones, así como edición de imagen en movimiento.

Otro aspecto característico de esta escuela es la escasa cantidad de alumnos por profesor que presenta, aspecto que facilita la cercanía en el trato. El promedio de alumnos por clase rara vez supera la veintena y el seguimiento de los alumnos es muy intenso. Según Ramón González, profesor de escultura del mismo centro, los docentes deben poder presentar un informe detallado a la dirección o al propio alumno sobre su evolución académica; dinámica poco habitual en la estructura universitaria. Estas circunstancias hacen que el contacto entre profesor y alumno sea muy directo y cercano, rompiendo la tradicional barrera creada en torno a la figura del profesor en la universidad. El alumno, según Pilar Montero, tiene una

---

<sup>432</sup>Pilar Montero, *Entrevista con Pilar Montero*, Archivo personal, Madrid, 2003.

gran confianza para solicitar ayuda al profesor, “llegando incluso a llamarte a casa a las 10 de la mañana para pedirte una bibliografía”<sup>433</sup>.

**c. Conclusiones y contraste con la estructura de la Universidad de arte de Berlín.**

La dinámica y planteamiento de la enseñanza en la Universidad Europea de Madrid contrasta mucho con el planteamiento de enseñanza de la universidad de arte Berlín. El centro alemán se diferencian no sólo por su antigüedad (tres años de la Universidad Europea y 300 de la Universidad alemana) , sino también por la dimensión y oferta de asignaturas<sup>434</sup>.



**Ilustración 63: Raúl Díaz-Obregón, *Proyecto de limpieza para la clase de Katherina Sieverding, 1988, HdK, Berlín*, detalle de la vídeo -instalación que consistió en la reproducción en vídeo del proceso de limpieza del aula de reunión de la profesora Katherina Sieverding**

<sup>433</sup> *Ibíd.*

<sup>434</sup> La UdK de Berlín dispone de 11 centros repartidos por todo Berlín, cuatro departamentos, integrando disciplinas como las artes plásticas, las artes escénicas , la música , el diseño, la arquitectura y las artes visuales, entre otras. El centro presume de la profesionalidad de sus docentes, su actividad internacional, sus estrechos vínculos con la vida social y cultural de la ciudad y su capacidad para desarrollar un trabajo en común “más allá de las disciplinas” .

El departamento de Bellas Artes dispone de una estructura diferente a la española, dividiendo sus estudios en 11 semestres, nueve de los cuales estarán bajo la tutoría de un único profesor, teniendo la posibilidad de visitar otros cursos que les servirán de formación complementaria<sup>435</sup>. Mientras, en la UEM, y se podría decir que en la mayoría de los estudios de Bellas Artes de España, la educación se polariza en varias asignaturas impartidas por profesores diferentes.

En la Universidad de arte de Berlín, a diferencia de la Universidad Europea de Madrid, no existe una asignatura que integre el arte de participación o las *instalaciones*, de una manera fija, sino que los profesores lo ofertan entre sus inclinaciones artísticas y los medios expresivos compatibles con sus clases. Curiosamente, los profesores más cercanos a las experiencias participativas de los años 70 y la creación de los nuevos medios, son artistas de gran renombre internacional que también son los más solicitados por los alumnos.

**Ilustración 64: Raul Díaz-Obregón, *Proyecto de limpieza para la clase de Katherina Sieverding, 1988, HdK, Berlín, entrada y pasillo donde se reprodujo la documentación***



Se va a tratar brevemente la pedagogía de Katherina Sieverding, antigua alumna de Joseph Beuys y profesora de la UdK que forma parte de estos artistas que contemplan la *instalación* como uno de los medios a trabajar en su clase. A diferencia del planteamiento de la

UEM, no desarrolla ningún planteamiento teórico o expositivo en su clase, sino

<sup>435</sup> La circunstancia más llamativa es que los profesores tienen la facultad de elegir al alumno con el que quieren trabajar, seleccionando en la mayoría de los casos a individuos afines a sus tendencias artísticas. Los alumnos por su parte, antes de ser elegidos por el profesor, saben perfectamente las directrices y orientaciones de los docentes, buscando una elección compatible con sus inclinaciones y pretensiones artísticas. Esto implica en primer lugar que el alumno debe saber su inclinación artística antes de elegir un profesor y que el tipo de formación artística será muy heterogénea y variable, dependiendo en gran parte del profesor con el que el alumno estudie.

que, al igual que Joseph Beuys, basa su clase en una crítica abierta entre todos los miembros del grupo. Los alumnos exponen uno a uno sus obras, sin tener ni un orden ni una cantidad de entregas determinadas. Son los propios alumnos los que realizan las críticas y comentarios pertinentes. La figura del profesor se limita a dar algunos comentarios puntuales, casi siempre al final de la intervención del alumno, no llegando a disponer de la palabra ni un 5% del tiempo total de la clase.

El trato con el profesor en la UdK es sustancialmente diferente. Mientras que la presencia del profesor puede variar dependiendo de sus compromisos artísticos, siendo en ocasiones muy puntual, en la UEM la presencia esta normalizada . Por otro lado el contacto con el profesor en la institución alemana suele ser más distante, existiendo a veces una dificultad grande para disponer de su atención inmediata a no ser mediante una cita hecha con anterioridad.

En la UdK no existen notas, ni propuestas de trabajo, ni presiones en la producción, ni división por cursos, sino una formación basada en la comunicación y el diálogo. El objetivo coincide en gran parte con la idea de la UEM, que es dotar al alumno de argumentos para defender y consolidar su obra artística, pero mientras la dinámica alemana otorga una libertad total en su formación la formación, de la UEM, y otra vez podemos hacer extensivo ese criterio al resto de la educación española, tiene una mayor control de los procesos de enseñanza, realizando un seguimiento más exhaustivo del alumno.



**Ilustración 65 Raul Díaz-Obregón, *Proyecto de limpieza para la clase de Katherina Sieverding, 1988, HdK, Berlín, imagen de la invitación***

### 3. Relación entre educación artística e *instalación*: Valores educativos de la *instalación*



## 3.1 Posibles valores educativos de la *instalación*.

### 3.1.1. Percepción y estimulación sensorial: La resonancia.

#### a. Proceso y factores de la percepción.

Según la teoría de la educación, el fenómeno perceptivo ha captado la atención de la literatura pedagógica por sus estrechas relaciones con los procesos cognitivos superiores y el aprendizaje escolar. Su desarrollo facilita un paso previo a otros aprendizajes y junto a la educación sensorial son elementos necesarios de trabajo en la etapa infantil. Constituye también la base para configurar los procesos emocionales y afectivos tales como "la construcción de sentimientos y emociones, el desarrollo del autoconocimiento, la diferenciación del sí mismo respecto a su entorno"<sup>436</sup> y junto con las características anteriores integra la base de la conciencia y de la racionalidad.

La percepción es el proceso que nos permite construir conocimientos sobre el mundo. Conocimientos gracias a los cuales no sólo reconocemos o identificamos las propiedades físicas o cinestésicas de los objetos del entorno (su vinculación con determinadas propiedades o atributos físicos, las relaciones espaciales y temporales de los acontecimientos y situaciones que vivimos, etc.), sino también conocimientos subjetivos que, bajo la forma de emociones y experiencias subjetivas, nos permiten interpretar y valorar la realidad. La percepción, en efecto, es la base de nuestra experiencia y, como tendremos ocasión de analizar, no sólo de nuestra experiencia sensorial, sino la base de nuestra experiencia cognitiva y emocional. En definitiva, la base de nuestra conciencia, de nuestra racionalidad, ya que la percepción nos confiere un valioso

---

<sup>436</sup> Antoni J Colom, y Luis Núñez, *Teoría de la educación*, Madrid, Síntesis Educación, 2001, p. 224.

instrumento para generar y producir conocimiento, afianzando nuestra competencia adaptativa<sup>437</sup>.

Según Colomer y Núñez tanto la percepción como el desarrollo sensorial son primordiales en la educación primaria y secundaria. Arnheim además les concede a este conjunto de aspectos un lugar privilegiado en la enseñanza superior, recalcando que pueden aplicarse a todos los niveles de educación.

Aunque mucho de lo que estoy diciendo se orienta a las necesidades de la formación artística en los niveles de primaria y secundaria, mi enfoque afecta al tema globalmente. Mi experiencia docente se limita a la enseñanza universitaria. Algunas de las características esenciales de la educación artística se revelan con mayor claridad en ejemplos tomados de ese nivel y de las facultades de arte; pero todas ellas se aplican igual de bien, bajo condiciones un tanto diferentes, a lo que es apropiado en los primeros cursos y en las enseñanzas medias<sup>438</sup>.

La actividad perceptiva implica la activación de tres procesos básicos: Sensoriales, de atención y afectivos. En un primer momento los receptores sensoriales reaccionan ante los estímulos físicos. Dichos estímulos se ven afectados por la experiencia previa, por la actividad neuronal del cerebro y por factores de tipo afectivo, dando lugar a una interpretación afectiva. En la segunda fase se ponen en funcionamiento los procesos de interpretación y, a través de un proceso mental, se convierten las percepciones informativas. Se genera una estructura global con significado, en la que los procesos de atención cumplen un papel importante. Este proceso se puede ver influido por los elementos del aprendizaje y la motivación.

---

<sup>437</sup> *Ibíd.*, p. 225.

<sup>438</sup> Rudolf Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1993, p.24.



**Ilustración 66: Beuys, *Pight*, 1985, Galería Anthony D´Offay, Londres**

**b. Necesidad física y potencial educativo de la percepción y los sentidos.**

El proceso perceptivo y la recepción sensorial son una necesidades físicas del ser humano, sin las que el cerebro no podría cumplir sus funciones. Esto quedó de manifiesto en el experimento que realizó Heron en 1956 en el que aisló a un grupo de personas durante unas cuantas horas, produciéndose en todas ellas un estímulo insoportable:

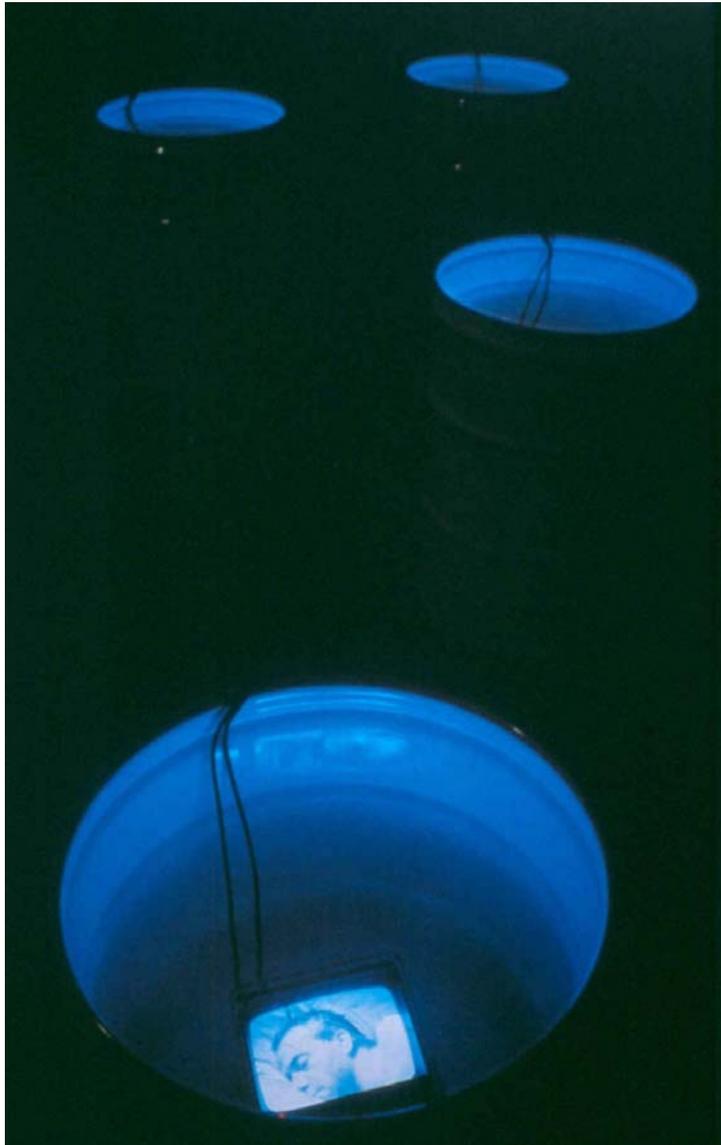
Si se interrumpe la información de todos los canales sensoriales, al cabo de cierto tiempo, el individuo es incapaz de producir algún pensamiento claro. Un mínimo de información es, por lo tanto, condición básica para el curso ordenado de los procesos mentales<sup>439</sup>.

Por el contrario una gran cantidad de estímulos crea una sensación desagradable alterando también los procesos del pensamiento. El exceso y defecto de información causan trastornos perceptivos, siendo entonces los

<sup>439</sup> Martín Schuster, *Psicología del arte*, Editorial Blume, Barcelona, 1978, p.45

estímulos cercanos a 16 bit por segundo, los ideales para generar una sensación de agrado. Estos elementos se aplican, aunque no siempre, de una manera consciente al arte, produciendo distintas sensaciones según la cantidad y la calidad de información facilitada.

Elliot Eisner<sup>440</sup> criticó la deficiencia educativa de los centros de Estados Unidos, lo que hoy en día se puede hacer extensiva a una gran parte de la educación occidental, que se centraba en una educación preocupada por los aspectos formales. Se olvidan los elementos perceptivos y sensibles que ayudan a experimentar “las características únicas del mundo que habitan”<sup>441</sup> y a enriquecer nuestros recursos intelectuales, artísticos y culturales. Según Arnheim, la educación actual se olvida del cultivo de la intuición y de la intuición perceptiva, que “es la principal forma que tiene la mente de explorar y comprender el mundo”<sup>442</sup>. La educación actual no se ocupa como debiera de la percepción sensorial y de los contenidos artísticos, a pesar del importante papel que desempeña en el conocimiento de las personas y del mundo.



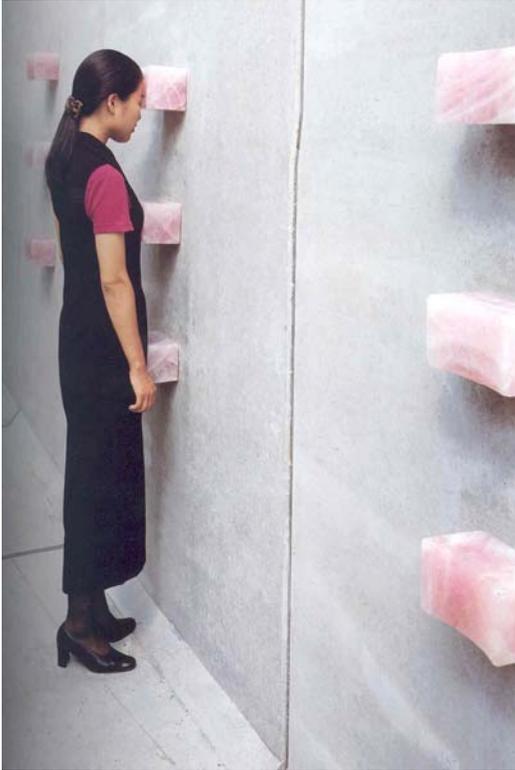
**Ilustración 67: Bill Viola, *Los durmientes*, 1992, Vídeo instalación muda**

<sup>440</sup> Elliot W. Eisner, *Prólogo*, en Rudolf Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1993.

<sup>441</sup> *Ibíd.*, p. 18.

<sup>442</sup> Rudolf Arnheim, *Op. cit.*, p.49.

### c. Percepción y desarrollo sensorial en el arte: Vista y tacto.



Los aspectos sensoriales y perceptivos han sido tratados por los artistas plásticos, siendo un campo fundamental en los artistas que trabajan con ambientes e *instalaciones*. Resulta de gran interés el trabajo en equipo de artistas, como James Turrell y Robert Irwin y científicos, como Edward Wortz, dentro del programa *Art & technology*, en un centro de investigación Aeroespacial. Estudiaron las privaciones sensoriales, los procesos perceptivos del espacio a través del sonido y las imágenes, la emisión de ondas alfa generadas en estados de meditación y la creación de campos visuales idóneos para la estimulación sensorial.

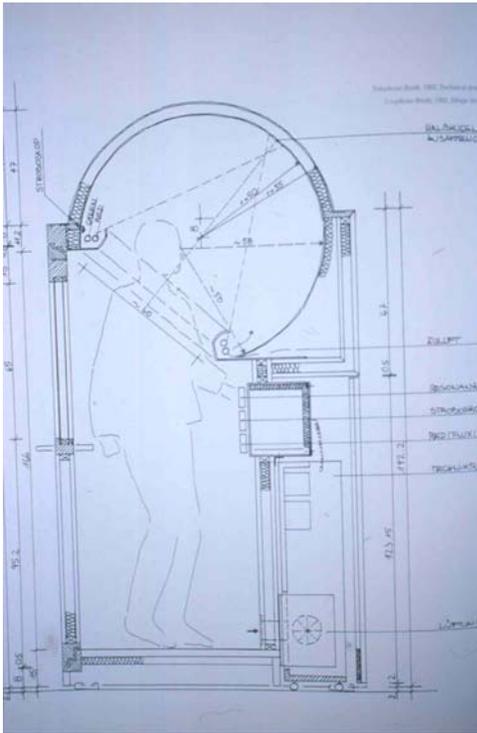
**Ilustración 68: Marina Abramović, *Black Dragon*, 1990, Kunsthalle, Tashikawa, Tokio, cuarzo rosa**

James Turrell profundizó en estos aspectos en su obra artística desarrollando una gran producción sobre los procesos y cualidades perceptivas de la visión. Destacan sus *Perceptual Cell*, habitáculos de recepción perceptiva audio visual, cabinas, camillas o secadores de pelo, en las que se manejaban los procesos de percepción descritos anteriormente. Fruto de sus experiencias personales e investigaciones, el artista descubrió un amplio e intenso mundo en el desarrollo perceptivo. El artista explica un extraño fenómeno de percepción lumínica fruto de procesos mentales inconscientes, descubierta en una experiencia personal en una celda de incomunicación de una cárcel:

Al principio como castigo, la oscurecen extremadamente, totalmente, de forma que no puedas ver nada. Sin embargo, el extraño descubrimiento que hice es que nunca no hay luz. Incluso cuando toda la luz se ha ido, puedes seguir sintiéndola. Con el fin de evitar una sensación de claustrofobia o el rigor del castigo, la mente fabrica un espacio mayor y eso no tarda mucho en ocurrir. Soy

consciente de que la gente que sufre claustrofobia no ha tenido esa experiencia; no han “cruzado a través” y alcanzado el otro lado<sup>443</sup>.

La percepción visual y el sentido de la vista poseen una gran importancia en el mundo artístico y en el educativo. Hasta la modernidad se asociaba la representación naturalista a la capacidad de percibir visualmente y su eliminación suponía una incapacidad para la creación artística. “La percepción visual era una registro fidedigno de las proyecciones ópticas” y “la representación artística lo era de esos registros fidedignos”<sup>444</sup> otorgando al sentido de la vista un valor absoluto.



**Ilustración 69: James Turrell, *Change of stage*, 1992, Kunstverein, Düsseldorf**

Victor Lowenfeld<sup>445</sup> trabajó con las posibilidades del sentido de tacto y sus relaciones con el sentido de la vista en la creación artística, apoyando los medios de creación subjetivos y abstractos. Descubrió que el arte empieza con la percepción háptica, es decir la recepción de información a través de estímulos

---

<sup>443</sup> James Turrell (Entrevista con Alison Sarah Jaques): *Nunca no hay luz ... incluso cuando toda la luz se ha ido puedes seguir viéndola*, Fundación Caja de Pensiones, Madrid, 1992, p. 56.

<sup>444</sup> Rudolf Arnheim, *Nuevos ensayos sobre Psicología del arte*, Alianza Editorial, Madrid, 1989, p. 238.

<sup>445</sup> Rudolf Arnheim, *Nuevos ensayos sobre Psicología del arte*, Alianza Editorial, Madrid, 1989.

asociados al tacto y al movimiento. Comprobó cómo los niños en sus primeros años, demostraban una mayor atención a la estimulación y a las actividades hápticas, que continua utilizándose, aunque en menor medida en la adolescencia. En un estudio realizado demostró que los adolescentes eran 47% visuales y el 23 % hápticos. Aunque manifiestan una propensión al desarrollo visual en su maduración, la anulación del desarrollo táctil y el movimiento coartaría su desarrollo.

Herman A . Witkin amplía y matiza los estudios anteriores distinguiendo entre cinestesia o “conciencia de las tensiones que se dan dentro del cuerpo”, es decir los procesos necesarios puestos en práctica en el baile, y tacto, o la recepción de sensaciones de contacto, presión y temperatura a través de la piel, sentido utilizado en la escultura.<sup>446</sup> Este autor distinguió dos tipos de personas teniendo en cuenta el grado de dependencia del individuo del entorno.

La dependencia de campo correspondía a la dependencia de la visión, que es una modalidad sensorial dirigida hacia el exterior, la independencia de campo correspondía a la cinestesia que implica una concentración en el interior de uno mismo<sup>447</sup>.

Los individuos que tienen una visión de campo dirigida al exterior solían comportarse de la misma manera en sus relaciones sociales, siendo extrovertidos y sociables. Por el contrario los cinestésicos, independientemente de la visión, muestran una mayor concentración en uno mismo, siendo más retraídos e independientes del mundo exterior.

#### **d. La resonancia en el arte: La contribución irracional del arte y los sentidos en la búsqueda de la felicidad.**

La dinámica perceptiva según Arnheim, es uno de los instrumentos más importantes de la expresión artística. De las tres funciones que señala el autor vamos a destacar el fenómeno psicológico de la resonancia. Consiste en la recepción mental de “algo más que la información que transmite la imagen”, produciéndose una reverberación en el sistema nervioso que genera una sensación interior de la información del exterior. Este proceso típico del ser humano vivo es inconsciente y no esta presente en la misma intensidad en todos los individuos. Algunos no son conscientes de ella.

---

<sup>446</sup> *Ibíd.* p.241.

<sup>447</sup> *Ibíd.* p.241.

La dinámica que transmite la imagen resuena en el sistema nervioso del receptor. El cuerpo del espectador reproduce las tensiones del balanceo, de la ascensión y de la inclinación de tal forma que él mismo une en su interior las acciones que está viendo realizarse en el exterior. Y estas acciones no son simple gimnasia mental, son formas de estar vivo, formas de ser humano<sup>448</sup>.

Este proceso de resonancia está muy presente en las obras de carácter atmosférico y en la *instalación*. Podemos recordar cómo Turrell potencia ese espacio irreal creado por el cuerpo, por nuestro sistema sensorial, para crear espacios e imágenes aprovechadas por el arte. Estas imágenes están entre la creación perceptiva física y la mental, descrita por la resonancia. O también en las apreciaciones de Viola sobre el sonido, en su capacidad irracional de cautivar al espectador, de unir lo material y lo material, de acercar lo interior y lo exterior, de materializar física y corporalmente lo intangible<sup>449</sup>.



**Ilustración 70: James Turrell, *Pleiades*, 1982**

El autor añade que la capacidad de experimentar este proceso está, por naturaleza, abierta a todo el mundo, pero reconoce que la actitud pragmática, racional y práctica, ha anulado la respuesta espontánea. Subraya el peligro y el

---

<sup>448</sup> Rudolf Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*, Op. cit., p.47-8.

<sup>449</sup> Ver el apartado la música y el sonido en el punto 2.1.1 Análisis y relación de diferentes disciplinas y el apartado 2.2.2 La percepción y los sentidos del capítulo de la *instalación*.

daño que conlleva el análisis exclusivo de los aspectos psicológicos e históricos de todos los elementos que nos rodean, dejando de lado la experiencia artística. Sus propiedades quedan descartadas porque estos aspectos son más difíciles de probar, afianzar y evaluar, pero tienen que tomarse en cuenta, ya que desarrollan una función educadora en el arte muy amplia, que ayuda al ser humano a vivir más felizmente.

Quizá piensen que una educación puede ser completa pese a no cultivar la expresión artística. En respuesta a esto, yo creo que lo mejor que se puede hacer es plantear una pregunta que pocas personas se hacen explícitamente pero a la que todo el mundo se enfrenta implícitamente antes o después. Es la pregunta del fin último de la vida. Los objetivos prácticos de realizar una actividad útil y rentable, de actuar en beneficio de otros y de divertirse son fáciles de definir y de perseguir. Pero llega un momento en que todo esto parece transitorio y uno se enfrenta a la revelación de que el único sentido de la vida es la más plena y pura experiencia de la vida misma. Percibir en toda su plenitud lo que significa amar verdaderamente, interesarse por algo, comprender, crear, descubrir, anhelar o esperar es, en sí mismo, el valor supremo de la vida. Una vez que esto se comprende, es igual de evidente que el arte es la evocación de la vida en toda su plenitud, pureza e intensidad. El arte, por tanto, es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para la realización de la vida. Negar esta posibilidad a los seres humanos es ciertamente desheredarlos<sup>450</sup>

Llama la atención el paralelismo con los criterios del artista Joseph Beuys con Arheim. Este explica, en una entrevista realizada por Clara Bodenmann-Ritter, que la dificultad de comprensión del arte contemporáneo por parte de algunas personas reside en la utilización de criterios de lógica formal, cuando el arte posee unas articulaciones propias. Beuys habla de la atrofia de la capacidad humana para comprender arte y Arheim de la limitación del individuo en el empleo de la resonancia, procesos que resultan de una similitud muy grande.

Luego se habla también de la forma materialista de pensar el arte. ¿Tiene ella alguna culpa de que el arte moderno deje literalmente fría a una gran parte de las personas? ¿O siempre ha sido así, y sencillamente es que los artistas están por delante de su tiempo, que la gente no los acaba de entender del todo?

Bueno, quizás sea tanto lo uno como lo otro, ¿no? Pero una cosa sí hay que constatar que a menudo se tiene la experiencia de encontrarse uno a seres humanos que ya no tienen órgano alguno para "comprender" el arte. Piensan que el arte se tendría que entender con el entendimiento,

---

<sup>450</sup> Rudolf Arheim, Op. cit., p.48.

por medio de los conceptos de la lógica formal, o de las fuerzas que ellos llaman de racionalización -sí, sí- de los diversos campos de la vida<sup>451</sup>.

Tanto Arnheim como Beuys consideran necesario replantearse el sentido de la educación artística, empezando por cambiar urgentemente la visión del arte y la idea popular de placer sensorial o alivio emocional. “La reforma debe restituir la prioridad de la experiencia artística”<sup>452</sup> e insistir en armonizar las distintas áreas del ser humano, integrar el arte, el conocimiento y la vida.

---

<sup>451</sup> Se ha utilizado un estilo de fuente diferente para distinguir las palabras de Clara Bodenmann-Ritter de las afirmaciones de Joseph Beuys, dentro de la misma cita. Clara Bodenmann-Ritter, *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista*, Madrid, Visor ediciones, 1975, p. 66.

<sup>452</sup> Rudolf Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*, Op. cit., p.78

### 3.1.2 Arte e intelecto: La lectura global y aplicaciones de los procesos artísticos a la vida.

#### a. Arte y cognición: La lectura global.

Uno de los aspectos más determinantes que han influido tanto en la educación artística y el mundo del arte, ha sido el reconocimiento de la intelectualidad del arte. Arnheim desarrolló un relevante estudio, destacando el carácter cognitivo de funciones de la mente, tales como la percepción, la visión o la apreciación sensorial, en relación con la actividad artística, y la importancia de dicha actividad en el desarrollo de las capacidades intelectuales.

Estas ideas tuvieron que superar el concepto moderno que consideraba lo emotivo contrario a la razón y por lo tanto situaba el arte como una manifestación artística carente de relevancia intelectual. Paulatinamente se fue demostrando que no sólo el arte requiere del intelecto, sino que procesos como la intuición son necesarios para el desarrollo intelectual. "El desarrollo óptimo de la mente requiere atención no sólo a los procesos intelectuales sin también a los intuitivos".<sup>453</sup> Los científicos se aproximan al proceso y la actividad artística para "conservar una visión fresca de los fenómenos que está investigando para proteger sus conceptos de la "conclusión prematura". De la misma manera el artista necesita del análisis intelectual y científico de los procesos relacionados con el arte, produciéndose una retroalimentación entre las dos áreas. Estos diálogos tendrán una aplicación directa en la educación, siendo necesario un equilibrio entre actividades que desarrollen el intelecto y la intuición.

No cabe duda que la evolución acerca de la intelectualidad del arte ha sufrido un cambio muy considerable. Sería impensable que las afirmaciones de Swanwick hubiesen tenido repercusión alguna años atrás. Este coincide con Arnheim en considerar que la educación artística es algo más que la adquisición de destrezas o recopilación de experiencias; que tiene que ver con el desarrollo del entendimiento, la percepción y las cualidades de la mente. Concibe el arte como una expresión de sentimientos y emociones, muy relacionada con el mundo del ensueño y de la huida de la realidad. Las estructuras del sueño son muy similares a los procesos de la transformación artística que convierte los contenidos latentes

---

<sup>453</sup> Elliot W. Eisner, *Prólogo*, en Rudolf Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1993, p. 16.



Ya se ha señalado en apartados anteriores la trascendencia del desarrollo intelectual de la *instalación* artística, influido directamente por el *arte conceptual*. La idea y el concepto son desde el comienzo del proceso, con la confección de escritos, bocetos y proyectos de la obra, hasta el final del mismo, con la documentación grafica, comentarios y críticas de la obra, uno de los elementos más determinantes de la *instalación*. Es de tal importancia que en la mayoría de las ocasiones sólo queda una idea o recuerdo mental de ella, ya que su condición efímera es fundamental.



**Ilustración 72: Ilya kabakov, *La vuelta a la felicidad en el palacio de los proyectos* , 1998, Madrid**

La apreciación del todo y la síntesis, han sido localizadas como un proceso cognitivo superior, que están en estrecho contacto con las ideas de diferenciación y generalización. Arnheim analiza el funcionamiento perceptivo de este proceso y sus connotaciones de significado en el arte sirviéndose de una obra de Matisse.

El artista había concebido la pintura como un todo, al igual que en biología el cuerpo de un animal funciona gracias a la colaboración de todos sus órganos, y el todo visual venía a ser una declaración sobre la naturaleza de la experiencia

humana. Esto me llevó al estudio de la composición. Había principios generales que mantenían unidos los distintos elementos de la obra<sup>456</sup>.

El autor descubre que la composición organizaba la estructura de la obra y que los pequeños elementos que configuran la pieza artística no tienen ningún sentido si no se relacionan con el todo, es decir “ el contexto del todo se revelaba a través de las relaciones formales de las partes”<sup>457</sup>. Esta premisa es perfectamente aplicable a la educación artística en la que la segmentación y la fragmentación de los contenidos constituyen uno de los mayores problemas, impidiendo entender los aprendizajes dentro de una realidad cercana e interrelacionada.

La atención al todo y a sus partes constituyentes es, por supuesto una de las lecciones más importantes que pueden enseñar las artes. La fragmentación del contenido en formas que no proporcionen a los niños un significado para el todo, no es probable que sea especialmente significativa. Por desgracia, gran parte de la enseñanza y los planes de estudio de nuestras escuelas tienen este carácter incorpóreo y fragmentado<sup>458</sup>.

Hemos visto cómo Kabakov establece un paralelismo con el proceso perceptivo acontecido en la pintura que destaca Arnheim, aplicándolo a la *instalación*. Explica cómo la existencia del todo y del detalle debe convivir simultáneamente, para aniquilar el sentimiento de aburrimiento. El concepto general predomina sobre lo particular y es la clave para combatir la monotonía, objetivo prioritario de *la instalación*.

Este “defecto congénito” contenido en cualquier *instalación* “total” es el dominio del “todo” sobre sus partes, el espacio sobre los objetos que están dentro de él, la luz general sobre lo que la luz pretende iluminar concretamente, la densa y palpable atmósfera sobre todo lo que se ha incluido en esa atmósfera (...) <sup>459</sup>.

#### **b. Aportaciones del arte al intelecto y a la vida personal.**

Se ha tratado sobre cómo el proceso perceptivo cumple un papel muy significativo en la creación de imágenes y estas a su vez desempeñan una función

---

<sup>456</sup> Rudolf Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1993, p. 22.

<sup>457</sup> *Ibíd.*, p.22.

<sup>458</sup> Elliot W. Eisner, *Op. cit.*, p.16.

<sup>459</sup> Ilya Kabakov, *On the “total” installation*, Ostfildern, Cantz, 1995, p. 275.

imprescindible en la cognición. La visión es una actividad que supera el mero registro óptico de imágenes, en cuya actividad participan procesos superiores de la mente. Cumple también una función primordial en la creación de conceptos y en la constitución del lenguaje verbal. "El lenguaje no es una esfera mental en si mismo; no tiene otra substancia que los significados de las imágenes a que se refieren las palabras"<sup>460</sup>. Se ha demostrado que muchos procesos del pensamiento se apoyan inevitablemente en imágenes y en el proceso de la visión.

Según Arnheim, resulta familiar en el ámbito de la educación artística la expresión que señala la imposibilidad de dibujar aquello que no se conoce, pero se ha demostrado que se puede crear sin tener un conocimiento de aquello que se representa. Hay que señalar que el pensamiento anterior estaba condicionado por una determinada manera de creación, basada en la reproducción exacta de la percepción óptica. Sin embargo se han descubierto articulaciones simbólicas, conceptuales, geométricas de carácter abstracto en expresiones artísticas elementales que resuelven perfectamente los problemas de representación, demostrando el carácter inteligente de la percepción y de los sentidos.

Las formas artísticas tempranas -no sólo en los trabajos infantiles sino también, por ejemplo, en el arte tribal o neolítico- se componían de formas geométricas sumamente abstractas, que no eran copias de la naturaleza sino respuestas a propiedades extraídas de la naturaleza: La redondez de una cabeza, la rectitud de una pierna. Se pensaba que tal conceptualización no podía producirse en la percepción misma, tenía que ser la consecuencia de una elaboración realizada en un nivel superior no perceptivo<sup>461</sup>.

La educación y la enseñanza ha estado siempre vinculada a las imágenes. En un primer momento eran dibujos, pinturas y representaciones variadas, extractos de realidad interpretada bajo la perspectiva del artista, y después fotografías e imágenes en movimiento. Resultaría difícil imaginarse la evolución de la botánica, zoología o medicina sin las ilustraciones, grabados y representaciones gráficas del artista o las aportaciones de la fotografía y el diseño en el campo de la comunicación. Incluso es esa distorsión de la realidad o abstracción artística la que en ocasiones facilita la comprensión del mundo exterior.

Un mapa geográfico retiene poco más que las relaciones espaciales entre las ciudades, los caminos y los ríos que vemos. Una tabla que represente el ascenso y el descenso del desempleo a lo largo del tiempo no presenta a ningún trabajador ni a ninguna fábrica. Y una maqueta del sistema nervioso humano

---

<sup>460</sup> Rudolf Arnheim, Op. cit., p.32.

<sup>461</sup> *Ibid.*, p.33.



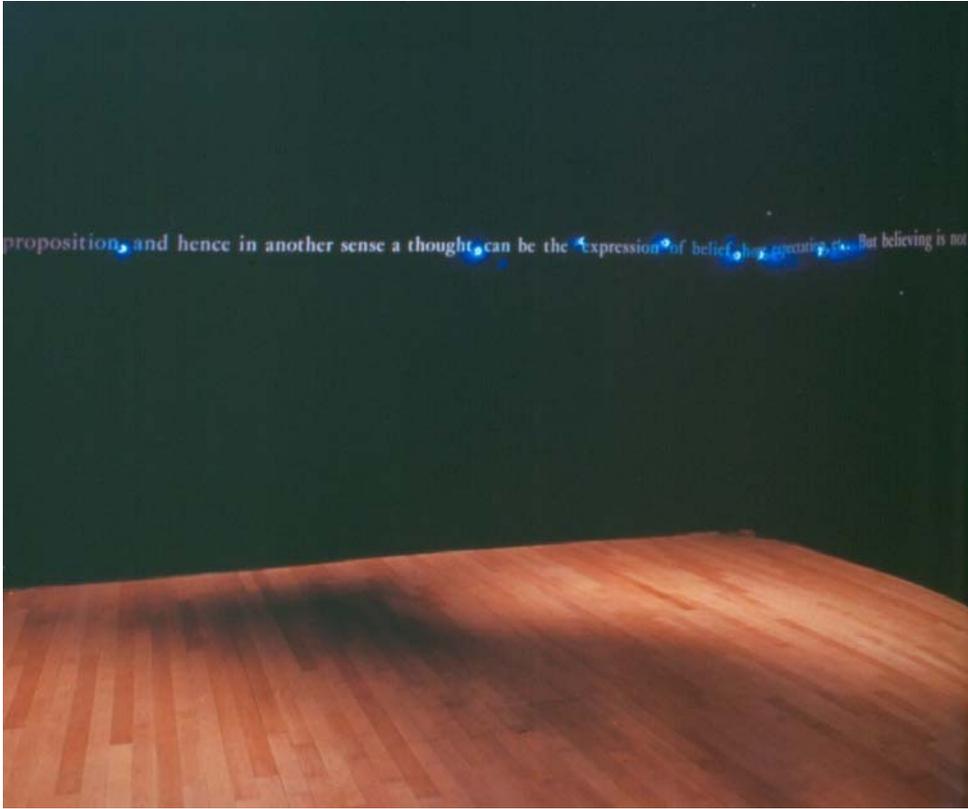
complejo. Incluso sus procedimientos facilitan una información privilegiada para afrontar problemas y situaciones relacionadas con otras áreas y con sus vivencias personales.

Los problemas estructurales trascienden las disciplinas particulares. Al enfrentarnos a ellas en el terreno más tangible de la organización perceptiva podemos adquirir más destrezas para abordar problemas organizativos en los demás ámbitos de la vida<sup>464</sup>.

Si al principio del capítulo señalamos que el intelecto negaba y rechazaba los elementos artísticos por su cualidad emotiva y alejada de la razón, comprobamos que el arte no sólo es capaz de contribuir y ayudar al pensamiento empírico racional, sino que en su organización de estructuras y conocimiento del mundo, es capaz de superar a la razón en el campo emocional. La lectura global, estrategia utilizada por el arte y característica de la *instalación*, da una información imprescindible para la construcción y la articulación de conocimientos intelectuales y emocionales, creando una unidad contextual de gran utilidad. A parte de la utilidad ya mencionada en el mundo del arte y del conocimiento se aprecia una importante aplicación al mundo de la educación, solventando las carencias contextuales que aquejan a la mayoría de los sistemas educativos actuales. Por último, podríamos deducir, que si el arte en sí posee esa fuerte facultad de contextualización, tan útil en la educación, sería lógico reconocer el potencial educativo de la *instalación* en este aspecto.

---

<sup>464</sup> *Ibid.*, p.55.



**Ilustración 74: Joseph Kosuth, *A grammatical remark* (comentario gramatical), Rubin Spangle Gallery, Nueva York, texto adherido a la pared con neón azul.**

### 3.1.3 El concepto y la práctica técnica: El significado y las fuentes históricas del arte.

#### a. La educación artística tiende a explotar los recursos técnicos.

El sistema de enseñanza que domina las artes Plásticas a nivel mundial, y muy especialmente los cursos introductorios de las escuelas superiores de Bellas Artes, suele basarse desde hace muchos años en una amplia oferta de asignaturas aisladas basadas en el desarrollo técnico.<sup>465</sup> Curiosamente aparece una jerarquía de materias en las que el dibujo, pintura, escultura y grabado aparecen como la esencia de la educación artística, olvidando otros campos de similar importancia, otros sistemas de codificación y expresión artística más actuales y sobre todo los contenidos del arte.

La influencia de la técnica es tan grande en la enseñanza, que el estudiante se ve encerrado en su aprendizaje, olvidando el sentido de la creación. Es decir en los centros de educación artística se estudia "cómo" y se olvida "qué" hacer. Esta circunstancia ha producido que ciertos géneros, como el retrato, paisaje y bodegón, hayan conseguido tanto peso en la educación artística y sean tratados con el honor de una técnica en los planes de estudio. Popularmente ha afectado tanto, que la técnica eclipsa la actividad artística incidiendo en el medio técnico y no el fin mismo. "¿Usted qué hace? Yo pinto al óleo, nos infiere"<sup>466</sup>.

Reflexionando sobre las causas de esta situación se podría pensar en la posibilidad que expone Juan Fernando de Laiglesia: La clase de arte basada en la técnica es el recurso fácil del maestro incapaz de encontrar otras herramientas en la educación. La falta de estrategias y herramientas educativas para solucionar esta circunstancia, nos muestra el atraso pedagógico que vive el sistema educativo del arte actual.

La reducción del arte a su propio bricolaje es uno de los problemas más difíciles de salvar en una práctica educativa directa. El medio técnico suele anteponerse como rito de iniciación que, a menudo, nada tiene que ver con la búsqueda de resultados expresivos. A este fenómeno ayuda no poco la vieja creencia popular por la que el artista nace, no se hace, traduciendo

---

<sup>465</sup> Dirección General de Bellas Artes, *Las enseñanzas artísticas en España y en el extranjero*, Madrid, Publicaciones de la Dirección General de Bellas Artes, 1958.

<sup>466</sup> Luis Camnitzer, *Es posible la enseñanza del arte*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid, 1999, p. 5.

ramplonamente el innatismo trascendental kantiano, y en general la concepción romántica de la figura del genio, a coartada de esterilidad didáctica. A esto cabe responder que es precisamente el maestro responsable último de saber crear un clima expresivo tal que la más laboriosa tramoya técnica sea transparentada en vistas de la expresión soñada.<sup>467</sup>

Sin embargo los contenidos técnicos, al estar presentes en la institución educativa, nos incitan a pensar que no se trata de un problema aislado del maestro o educador, sino que ese problema, tal y como señala Luis Camnitzer, procede también del planteamiento institucional. Las escuelas de arte viven aisladas de la realidad artística y sufren un atraso educativo y artístico muy grande. Camnitzer expone que "es una paradoja incomprensible que, con esta apertura total, la enseñanza tradicional del arte siga limitada por un grupo de técnicas particulares sin integrar la realidad artística que la rodea"<sup>468</sup>. Ambos autores coinciden en que el concepto es necesario y anterior a la técnica, siendo conveniente profundizar en estos aspectos tanto a nivel artístico como educativo<sup>469</sup>.

### **b. ¿El arte debe tener significado?**

La historia del arte demuestra que el arte que ha trascendido, sea el artista consciente o no, nunca ha estado desprovisto de contenido significativo. El artista puede emplear cualquier tipo de técnica con el único requisito de que detrás de esta, exista un contenido que comunicar. Es desaconsejable guiarse por las premisas y las pautas formales seguidas por el mercado del arte, cuyo contenido se ve eclipsado en ocasiones por criterios estereotipados y artificiales. De igual manera la práctica educativa tiene que recalcar estos criterios, actualizar sus contenidos a la realidad artística contemporánea, y alejarse de la enseñanza tradicional del arte.

---

<sup>467</sup> Juan Fernando de Laiglesia, *Teoría Bruta de la forma Frágil*, Edicions do Castro, La Coruña, 1999, p. 159.

<sup>468</sup> Luis Camnitzer, Op. cit., p.28.

<sup>469</sup> Camnitzer reconoce que el desarrollo tecnológico puede y debe aplicarse en la educación, mencionando las virtudes pedagógicas de los videos y video juegos. Destaca la cualidad interactiva y su potencial educativo de los últimos, desaprovechados en un mero desarrollo automático de reflejos. Luis Camnitzer, *Lo interdisciplinario y la locura*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid, 1999.

No cabe duda de que la aportación más clara del arte al reconocimiento de su contenido intelectual la encontramos en el *arte conceptual*. Gregory Battcock analiza cómo el *arte conceptual* influyó de una manera decisiva en las escuelas universitarias de arte para su regeneración y actualización de contenidos artísticos. Destaca además la importancia que juegan los departamentos de arte en la universidad, en el estímulo de las actividades artísticas de un país determinado.

Los cambios derivados de las proclamas y provocaciones conceptuales se dejan sentir más lentamente en las revistas de arte, las escuelas de Bellas Artes y, sobre todo, en los departamentos universitarios de arte. Estos últimos parecen ser los que más tardan en ponerse al día. Nunca se hará bastante hincapié en la gran importancia que los departamentos de arte de las universidades han tenido en la distribución de ideas artísticas y en el estímulo de las actividades artísticas en general <sup>470</sup>.

No obstante, la escasez de flexibilidad de los citados departamentos, reacios al abandono de las estructuras establecidas, han frenado los cambios que proponían los artistas conceptuales. Por último apoya firmemente un cambio en la educación artística basándose en los contenidos conceptuales que analiza en su libro.

Sin embargo, la rigidez académica de estos departamentos universitarios, que fue ya tan declarada durante los años del expresionismo abstracto, parece estar más firmemente enraizada que nunca. El tremendo énfasis que casi todos los programas educativos de esas universidades ponen en la mecánica tradicional del arte no ha cedido un ápice. Y, sin embargo si hay que aprovechar los logros reales de las provocaciones estéticas de los conceptualistas, todo el planteamiento y fines de la enseñanza formal del arte deben estar seriamente reestructurados <sup>471</sup>.

### **c. El arte tiene que fijarse en sus fuentes: La historia del arte en la educación artística.**

De Laiglesia propone una dinámica creativa basada en la concepción de Heidegger, en la que daba prioridad al pensamiento: “primero pensar para así habitar y entonces construir” <sup>472</sup>. La inversión de este proceso, muy frecuente, al comenzar por las técnicas constructivas y estilísticas, crea una incoherencia

<sup>470</sup> Gregory Battcock, *Sobre el arte conceptual*, en *La idea como arte*, Editorial Gustavo Gili, S.A., Barcelona, 1977, p. 13.

<sup>471</sup> *Ibíd.*, p.13.

<sup>472</sup> Juan Fernando de Laiglesia, *Op. cit.*, p. 160.

siendo imposible el entendimiento conceptual de la obra. Se propone como alternativa crear un proceso constructivo buscando la génesis y el origen de las ideas del creador.

El proceso común consiste en obligar al alumno a ser capaz de articular un lenguaje a través de un “recetario técnico”, para después animarle a crear el suyo propio, olvidando lo aprendido y olvidando sobre todo el carácter expresivo, la idea, la esencia comunicativa. De Laiglesia considera necesario una revisión de los procesos didácticos en todos los niveles para poder entender los procesos complejos del arte alejados, del desarrollo de los trabajos manuales y centrado en los conceptos:

(...) y es preciso, en mi opinión, hablar del concepto inmediatamente. Antes incluso que de la paleta o del soporte. He ahí la importancia didáctica de la simultaneidad esencial de una revisión de los procesos creativos, o Historia del arte, con cualquier lección de taller de pintura. Adecuándolo a cada nivel de enseñanza, en esta simultaneidad está la clave más eficaz para acceder a la comprensión de estos fenómenos complejos que nada tienen que ver con las llamadas manualidades <sup>473</sup>.

De Laiglesia cree necesario distinguir entre la técnica y la voluntad expresiva, siendo aplicable a cualquier manifestación artística. En la literatura, la escultura, la pintura, el diseño o en otros medios es muy recomendable analizar los aspectos que se van a comunicar y para ello, el análisis de los conceptos artísticos que han tenido lugar a lo largo de la historia, es un factor fundamental para la educación artística.

(...) ¿qué significa “enseñar pintura”? Pues ni más ni menos que enseñar un alfabeto cuyas letras están bailando continuamente, variando históricamente: o lo que es lo mismo, introducir al joven en un recinto donde todo está escrito en cifra <sup>474</sup>.

Este proceso del análisis histórico previo a cualquier desarrollo artístico práctico es también aplicable en la educación artística. De esta manera será más fácil entender, procesar, enseñar y por lo tanto aprender <sup>475</sup>. Esta idea se

---

<sup>473</sup> *Ibíd.*, p. 162.

<sup>474</sup> *Ibíd.*, p. 163.

<sup>475</sup> Juan Fernando de la iglesia continúa su estudio analizando las diferentes facetas del hombre que le permiten la creación artística. Es decir *sapiens* o capacidad intelectual,

complementa con los estudios de apreciación de criterios estéticos realizados por Manuel Hernández Belver con alumnos de Bellas Artes y psicología. Comprobó que cuanto mayor era el nivel de formación artística, es decir de conocimiento del arte, mayor era su nivel de apreciación del arte<sup>476</sup>.

#### **d. La educación artística aporta alternativas: Consideraciones sobre educación.**

Arnheim, señala tres aspectos sobre la técnica y el concepto. En primer lugar destaca las ventajas que proporciona el desarrollo de las capacidades intelectuales y emocionales, generando una repercusión directa en la motivación del alumno y "ofreciéndole la oportunidad de funcionar por caminos compatibles con sus propias inclinaciones"<sup>477</sup>. En segundo lugar hace hincapié en aplicar los criterios y valores de la educación artística a la educación, integrándolos con otras asignaturas y generando una revolución educativa basada en un método pedagógico alternativo. En tercer lugar destaca el atractivo que despiertan los contenidos artísticos, exentos de correcciones de tipo técnico, en los estudiantes, factor a tener en cuenta para captar su motivación e interés<sup>478</sup>.

Por último Joseph Beuys expone la importancia que la educación artística tiene para la humanidad, ya que el arte es la base del conocimiento científico y humano. Propone una recuperación del significado del arte, reformando la educación propuesta por el estado y basándose en los valores humanos .

Sí porque todo conocimiento humano procede del arte. Toda capacidad procede de la capacidad artísticas del ser humano, es decir, de ser activo creativamente. ¿De dónde iba a proceder si no?. El concepto de ciencia es sólo una ramificación de lo creativo en general . Por esta razón hay que fomentar una educación artística para el ser humano, ¿no?. Eso se sabe ya por instinto. A

---

*faber* o capacidad de construcción y *ludens* o capacidad lúdica. Junto a su desarrollo de la verdad, sensibilidad y realidad, tratado en su primer apunte expone su *Método en estrella para la enseñanza de las artes*. *Ibíd.*, p. 153-172.

<sup>476</sup> Manuel Hernández Belver, *Psicología del arte y criterio estético*, Armarú Ediciones, Salamanca, 1989.

<sup>477</sup> Rudolf Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1993, p. 57.

<sup>478</sup> Arnheim plantea un problema que cuestiona el tipo de formación del profesor de arte. Concretamente existe una doble crítica al teórico y al artista en su función de docentes. El primero puede relacionar muy bien los conceptos pero no puede adentrarse en la dimensión plástica y artística. El otro puede dominar los elementos técnicos y plásticos pero no es capaz de adentrarse en el desarrollo conceptual e histórico del arte.

consecuencia de eso hay clase de en la escuela. Pero no se sabe lo bastante a fondo.

Sigue ahí más o menos sólo por tradición, y degenerando. Y por un lado, esa tendencia es ya agónica, es decir, que el estado ya no da valor a la educación artística y estética de las personas, sino a la producción de inteligencia técnica para mantener su sistema de poder. Por esa razón sólo se puede llegar a una solución de las tareas políticas del futuro y a dar forma a una nueva imagen del futuro orden social recurriendo a la imagen del ser humano<sup>479</sup>.

Se aprecia una unanimidad de todos los autores al señalar que el desarrollo técnico como base de la educación artística no es una práctica aconsejable, siendo más enriquecedor el desarrollo y la crítica de conceptos, al menos a un nivel inicial. De Laiglesia propone que este proceso podría generarse y potenciarse, en primera instancia, a través del estudio de la historia del arte, señalando los componentes expresivos del arte que no pueden faltar. Por último apunta el potencial de la educación artística basada en el concepto, que puede generar, según Arnheim, una importante base para la educación general y una redimensión de un ser humano más integro y feliz, según los criterios de Beuys.

#### **e. La relación con la *instalación*.**

Ya se ha tratado cómo la *instalación* bebe en sus orígenes del *arte conceptual*, por eso el significado siempre tiene un peso fundamental en sus creaciones. También se ha visto cómo la idea, desde su montaje hasta su desinstalación es un factor imprescindible. Por esta circunstancia el concepto domina, en primera instancia, sobre la *instalación*.

En el apartado 2.1.1 Análisis y relación de diferentes disciplinas del capítulo III, se ha visto cómo la *instalación* integra además los elementos técnicos (la vídeo-instalación o las creaciones multimedia) buscando una expresividad y una comunicación de los últimos avances. Exige por tanto un dominio de las herramientas que se van a utilizar, requiriendo en muchas ocasiones ayuda de especialistas no relacionados con el ámbito artístico tradicional (informáticos, operarios de vídeo, ingenieros, especialistas, etc.)

---

<sup>479</sup> Clara Bodenmann-Ritter, *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista*, Madrid, Visor ediciones, 1975, p. 71.

### 3.1.4 El proyecto y el proceso.

En los puntos anteriores se ha tratado la relación existente entre, el desarrollo intelectual y conceptual del arte, con la *instalación* y sus proyecciones en el mundo de la educación artística. En este punto se van a ver las relaciones del proyecto y el proceso, con los dos campos que nos ocupan.

Uno de los estudios más claros que relacionan el arte de la *instalación*, con el proyecto, nos lo ofrece Maderuelo. Considera que el arte de la *instalación* es en primer lugar un tipo de *project art*, o arte basado en el proyecto, cuyo objetivo es transformar el espacio ontológicamente. La obra de arte se extiende y se amplía, no siendo necesaria su materialización para adquirir la categoría de arte.



Lo que se pretende con esa actitud es que el trabajo del artista, sea cual sea éste y se encuentre en el estadio en que se encuentre, sea reconocido como obra de arte. Carl Andre expuso que "arte es lo que hacen los artistas", y lo que hacen algunos artistas de los primeros años setenta no son cuadros ni esculturas, sino proyectos de obras, por lo que indirectamente concede al proyecto la categoría de arte.

**Ilustración 75: Meg Webster, *Pared de cera*, 1991**

Se acepta como obra de arte cualquier estadio del proceso de la creación artística. Los apuntes escritos y documentación, es decir la idea, esté o no materializada, es considerada como una parte, por no decir la más importante, del desarrollo artístico. De la misma manera se puede incluir dentro de este grupo de actividades artísticas basadas en el proyecto y el proceso a otras manifestaciones artísticas como el *performance* y el *happening*. Según las afirmaciones de

Maderuelo la *instalación* es la materialización del proceso artístico y dramático del performance, siendo la única diferencia entre ellas el estadio de proceso de creación.



El “happening” escora, en un cierto momento, hacia actitudes más formalistas que eluden la participación del público. De esta manera se originan las “performances” actuaciones más cerradas, que son un género muy ligado a las *instalaciones*, de hecho algunos artistas ejecutan “performances” consistentes en el acto de realizar la “*instalación*” de su obra, una especie de ritual donde los objetos que se instalan van ocupando el espacio y cargándose, durante el acto, de contenido. Estas “performances”, siguen la tradición de algunos “happening” en los que el producto final del acto efímero es la obra material que puede exponer<sup>480</sup>.

Aunque algunos artistas consideran el proyecto en sí como una obra de arte completa, “como el texto de una obra teatral es, aunque no llegue a representarse<sup>481</sup>”, no todos apoyan esta concepción. Lo cierto es que se reconoce la importancia del proceso y se desmitifica la materialización de la obra, admitiendo trabajos de carácter utópico de difícil ejecución pero no por ello exentos de calidad artística.

No obstante en las artes plásticas los desarrollos de proceso tuvieron una presencia más activa en la década de los 60 y 70 del pasado siglo, en la literatura ya aparecen reflejados en los años 50 como muestra el artículo de Ruth Field. Realiza una interesante unión entre aspectos poéticos y pictóricos, destacando la unión entre el arte y la ciencia, el desarrollo multidisciplinar y la preponderancia de los elementos procesuales sobre los resultados en la creación artística.

Estos principios son también los que utilizó el *arte*

<sup>480</sup> Javier Maderuelo, *El espacio raptado. Interferencias entre Arquitectura y Escultura*, Madrid, Biblioteca Mondadori, 1990, p. 209.

<sup>481</sup> *Ibíd.*, p. 204

*procesual*, “tendencia dentro del arte matérico que en su proceso creativo se interesa, más por el proceso de elaboración que por el producto final”<sup>482</sup>, y también desarrolla un factor fundamental en la educación artística. Volviendo otra vez a los desarrollos dramáticos teatrales expuestos anteriormente, se debe hacer una matización importante. En la enseñanza dramática existe una diferencia entre el teatro y la dramatización. En el primero lo importante es el resultado final, sin embargo en la dramatización lo importante es el la utilización de las técnicas teatrales, con fines didácticos. Es decir la dramatización se centra más en el proceso.

Para nosotros lo realmente formativo, lo capital es el proceso. A través de cada uno de sus sucesivos momentos se van a ejercitar una serie de capacidades del alumno (intelectivas, motrices y afectivas) cuyo cultivo va a incidir en sus desarrollo personal total. Lo que realmente educa en la dramatización es el proceso, no los resultados<sup>483</sup>.

Juan Fernando de Laigleisa hace extensivos a la educación artística, los criterios basados en el proceso identificados en el proceso dramático. Define y sitúa dos conceptos, estrategia y método, destacando la prioridad del segundo sobre el primero por sus connotaciones de desarrollo temporal y procesual. La estrategia es una habilidad/destreza necesaria para dirigir un asunto de tal forma que se logre el fin previsto. Sin embargo el método se concentra en el camino por recorrer. No conoce lo que se va a buscar. La estrategia se pierde en su objetivo y el método exige un cambio continuo y el consiguiente cuestionamiento constante de los contenidos.

---

<sup>482</sup> Karin Thomas, *Estilos de las artes plásticas en el siglo xx*, Ediciones del Serbal, Barcelona, 1988, p.11.

<sup>483</sup> Motos Tomás, Tejedo Francisco, *Prácticas de dramatización*, humanitas, Madrid, 1987, p. 17.

El autor facilita un cuadro comparativo de los conceptos con sus características analizadas en distintos niveles :

CLAVE IMPLÍCITA	SISTEMA	ESTRUCTURA
1. Procedimiento	Estrategia	Método
2. Rol del monitor	In/formación	Con/formación
3. Nivel docente	Pro/fesor	Maestro
4. Articulación de los contenidos	Pro-grama	Post-grama
5. Itinerario de referencia	Unívoco	Multívoco
6. Objetivos implícitos	Destrezas de manipulación	Conductas de riesgo
7. Objetivos explícitos	Nivel de contenidos (quid)	Nivel de pregunta (quomodo)
8. Lectura gramatical	Participio pasado	Gerundio
9 Procesos de formación	Asociación entre habilidad y éxito	Autoidentificación
10 Ritmo de adquisición de resultados	Plazos cortos	Plazos medios/ largos

De Laiglesia señala que habitualmente en los procesos educativos se produce un eclipsamiento del método por la estrategia<sup>484</sup>. Nuestro sistema se basa en la estrategia contemplando la maña, la soltura y la habilidad, para la obtención de sus objetivos. Organiza su proceso de lo simple a lo complejo. Sin embargo el método no funciona por acumulación lineal, sino que se organiza de lo complejo a lo simple. No habla de futuro sino de por-venir. Frente a la firmeza característica de la estrategia aparece la pasión por el tema y ante la habilidad, la inteligencia. El

<sup>484</sup> Como ya se ha anotado nuestra sociedad vive preocupada en engullir una gran cantidad de información en un período de tiempo muy pequeño, para ir acumulando conocimientos de carácter empírico racional. No se contempla la individualidad del educando y menos la idoneidad de los conocimientos empírico –racional para consecución de una educación completa. Se estructura un proceso cerrado de enseñanza que estandariza y coarta la libertad individual.

autor añade que estas características están interrelacionadas y que no se puede dar la una sin la otra.

Volviendo al cuadro, el primer aspecto que llama la atención es la diferenciación de entre el profesor y el maestro. Por definición el segundo incorpora a las capacidades de enseñanza de una ciencia o arte del profesor, la dimensión práctica y la condición de didáctica específica de un oficio. Esa condición es la que le vincula con el taller y con la búsqueda compartida, junto al alumno de soluciones. Se acuerda una solución o “Con/formación” mientras que el profesor genera una “in/formación” con pocas opciones de discusión.

Para todo esto el profesor utiliza una vía de referencia que ha sido previamente diseñada, utilizando medios y destrezas de manipulación para que sus contenidos sean digeridos en poco tiempo sin dejar espacio a la pregunta. Sin embargo el modelo propuesto, propone una experiencia práctica, abierta a la incursión de nuevos contenidos dejando la programación abierta a novedades. Las aportaciones son frecuentes, abiertas y están sujetas a un posibles indefiniciones, dudas y riesgos, adoptando varias soluciones. Se basa en un presente continuo, un desarrollo en gerundio plural constituido por dos o más miembros (maestro/s + alumno/s), en los que se identifican e implican con el trabajo que se está desarrollando. Esta actividad no está sujeta a tiempos concretos y sus desarrollos suelen ser a largo plazo.

Resumiendo, se pueden apreciar varias articulaciones en la tabla propuesta cuyo eje central es la potenciación del proceso, la multidireccionalidad del acto educativo, el carácter dinámico de la enseñanza y la capacidad de cambio. Estas estructuras encajan perfectamente dentro del campo artístico y especialmente en la *instalación*, dadas sus características procesuales, multidireccionales, efímeras y cambiantes.

### 3.1.5 Aspectos lúdicos en el arte, la educación y *la instalación*.

#### a. El juego, el arte y la educación

En el siguiente punto vamos a exponer las relaciones establecidas por tres autores entre el juego, el arte y sus implicaciones en la educación artística. En la primera de ellas, realizada por Johan Huizinga, se realiza un impresionante análisis semántico y lingüístico relacionando la cultura y juego. Aunque su postura no establece una relación directa y relevante con las artes plásticas en general si nos será útil para relacionarla con la *instalación*.

Huizinga explica que el juego es una actividad instintiva, libre y moralmente neutra que se desarrolla en procesos biológicos de nutrición, procreación y protección. Es abstracto, está dominado por el goce y la pasión y se opone a lo serio y al trabajo. Se caracteriza por el abandono intencionado del estado de normalidad, llevando implícita una conciencia de irrealidad interpretada, de desempeñar otro papel diferente, en definitiva de acercarse al comportamiento del niño y del salvaje.

El juego es una ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en si misma y va acompañada de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente<sup>485</sup>.



**Ilustración 76: (4),(7) y (10) *Realidad vo. (a)ficción*, 2003, acción participativa enfrente del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía**

<sup>485</sup> Johan Huizinga, *Homo Ludens*, Alianza Editorial, Madrid, 1972, p.43-44.

Este autor nos expone que las artes plásticas se separan del componente lúdico por dos razones, por estar vinculadas a la materia, cosa que no sucede en la música y la danza, y por su componente de utilidad que lo une a lo serio. Sin embargo reconoce el carácter lúdico y sagrado dados en las culturas primitivas y manifestados a través de máscaras y esculturas votivas o en las representaciones artísticas medievales. Por el contrario no concede mucho crédito a las teorías que defienden que el arte plástico es un impulso congénito de los hombres a jugar, ya que dichas manifestaciones artísticas sólo representan el grado más bajo del juego, conocido como "el arte del aburrimiento" <sup>486</sup> exentas de la estructura superior del juego social. Considera necesaria la movilidad, el espectáculo y el disfrute libre del artista y espectador.

El efecto de su arte no depende, como el de la música, de una ejecución especial por otros o por el artista mismo. Una vez acabada la obra de arte, inmóvil y muda, ejerce su acción mientras haya hombres que dirijan su mirada sobre ella. A consecuencia de esta ausencia de una ejecución en espectáculo en que la obra de arte se hace viva y es disfrutada, parece que no hay lugar alguno para el factor lúdico en el dominio de las artes plásticas. Por mucho que el artista se halle poseído de su afán creador, trabaja como un artesano, con seriedad y tensión, en continua prueba y corrección. Su entusiasmo, libre y desembrado en la concepción, tiene que someterse, en la ejecución, a la habilidad de la mano formadora. Y si, por un lado, no encontramos el elemento lúdico en la realización de la obra de arte, tampoco aparece en su contemplación y goce. No existe ninguna acción visible<sup>487</sup>.

A parte de las características señaladas, para que la estructura lúdica tenga vigencia, se hace necesario la recuperación de un componente ético y moral que siempre ha estado implícito en el juego y que actualmente se está perdiendo. Piensa que la propaganda, favorecida por la aparición de las masas semicultas, que provocan histeria, diversiones triviales, el infantilismo y la inmadurez, destruye la armonía del juego, haciéndose necesario caminar hacia "las formas arcaicas de cultura en las que el juego era un factor creador vivo"<sup>488</sup>.

Huizinga en su particular visión del juego y las artes, propone solventar las deficiencias de una disciplina mediante la educación, las buenas formas y la tradición. "Se debe vivir jugando los más bellos juegos, con un sentido contrario al

---

<sup>486</sup> *Ibíd.*, p. 199.

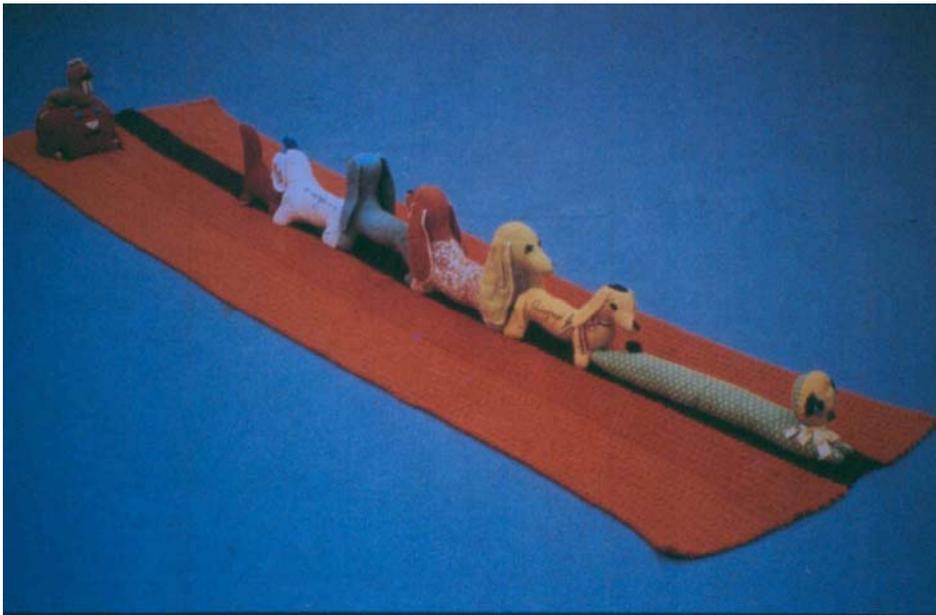
<sup>487</sup> *Ibíd.*, p. 197.

<sup>488</sup> *Ibíd.*, p. 243.

de ahora"<sup>489</sup>. Considera que la ética y el juego son elementos indispensables para la creatividad y si ésta se elimina el arte desaparece.

Juan Fernando de Laiglesia incorpora a la definición de juego la capacidad intelectual y creativa superior que muestra los indicios de una cultura depurada cuando esta aparece reglada. El juego no es un "mero pasatiempo evasivo sino ejercicio simbólico del ser-en-el-mundo" <sup>490</sup>. Establece una triple relación de las aptitudes del hombre, *sapiens/ludens/faber*, para demostrar las cualidades y características del arte y determinar los procedimientos educativos en su enseñanza. Tanto en la primera como en la segunda el juego es un elemento primordial <sup>491</sup>.

En la relación establecida por el mismo autor, *ludens-sapiens*, tomadas de su estudio, señala que la obra de arte contiene elementos lúdicos e intelectivos, que tienen una gran semejanza. Por un lado la obra de arte dispone de un componente intelectual que llama e induce consciente y racionalmente al factor lúdico, y por otro lado, se esfuerza en mostrar que esta articulación es sencilla y espontánea.



**Ilustración 77:** Mike Kelley , *Rueda nº 10 (perros)*, 1983

---

<sup>489</sup> *Ibíd.*, p. 250.

<sup>490</sup> Juan Fernando De Laiglesia, *Teoría Bruta de la forma Frágil*, La Coruña, Edicions do Castro, 1999, p. 165.

<sup>491</sup> Ver el capítulo *Método en estrella para la enseñanza de las artes* en Juan Fernando De Laiglesia, *Op. cit.*

De Laiglesia expone que, en la necesaria articulación de la técnica con el concepto, se emplee el elemento lúdico para conseguir el equilibrio entre ambas. Es más, el juego es anterior al concepto y la técnica por lo tanto aportará una ayuda muy importante en su desarrollo.

Las técnicas han de ser jugadas para que a través de la conjugación personalizada de las distintas destrezas se prepare la elaboración del concepto, el cual una vez formulado nutrirá de nuevo el juego de la técnica<sup>492</sup>.

De Laiglesia hace hincapié en rescatar la noción de juego como garantía de la obra de arte, para contrarrestar el dominio del campo epistemológico. Propone el juego entendido como una actividad seria, creadora y dinámica, desarrollada por el artista, logrando el difícil equilibrio entre su persona, el mundo visual y la obra de arte. Bajo estos requisitos el artista podrá realizar no sólo la actividad artística, sino también la docente sin ninguna limitación.

El juego no sólo tiene la capacidad de generar una materialización sensible de la realidad con un fenómeno de carácter autoidentificativo, sino que a través de su práctica se configura como uno de los elementos más significativos y útiles en la educación artística.

Keith Swanwick, realiza una interesante relación entre los procesos lúdicos, el sueño y el arte, centrada especialmente en el mundo educativo musical, pero con posibilidad de aplicación a otras disciplinas. Este considera que los aspectos lúdicos y el juego deben estar presente en todo currículo educativo, atribuyéndoles una gran capacidad artística y didáctica.

En primer lugar el juego está presente en el lenguaje musical de varias lenguas, coincidiendo los términos tocar un instrumento y jugar. El sueño ha sido, además, denominado como un juego simbólico, actividad que bien podría utilizarse en la definición de arte. Los efectos de ambos, es decir la emoción o intensidad que estos transmiten logrando una sensación de ensueño, pueden ser de gran parecido en intensidad y características.

Swanwick distingue tres niveles de acercamiento al juego: En primer lugar está la maestría en la interpretación de una obra artística, que está relacionada con la sensación de control y poder. Después menciona la imitación, como proceso de aprendizaje inherente al ser humano. Por último el juego imaginativo, que a

---

<sup>492</sup> *Ibíd.* p. 166.

diferencia del juego convencional en el que se transforman objetos y situaciones para dar una satisfacción personal, se crean nuevas reglas, de la misma manera que en la creación artística se crean unas asociaciones muy peculiares. Este autor cree que con la potenciación de estos tres elementos relacionados con el juego se potencia una estructura completa y equilibrada dirigida a todas las áreas de la educación artística y aplicable a todas las edades.

Es difícil profundizar más en esto, especialmente cuando hablamos de todas las artes. Para analizar en profundidad las implicaciones se debería crear un debate y compartir experiencias realizadas. Mi sugerencia es que se debe utilizar los tres elementos del juego en las educación artística a todas las edades<sup>493</sup>.

Este mismo autor concluye subrayando la necesidad de la recuperación del sentido del juego que tiende a desaparecer de las artes, destacando la prioridad de lo lúdico por encima del carácter de ensueño de las artes. Insiste en la necesidad de la interacción de las disciplinas artísticas y en la importancias de mantener un acercamiento a la realidad a través de la actividad artística, que a veces es “más real y viva” que la vida misma.

### **b. Juego e *instalación***

En primer lugar no nos resultaría difícil establecer una relación entre la definición de juego que nos propone Huizinga, y la definición de *instalación*, sobre todo en lo que al aspecto de intervención espacio-temporal de la segunda que busca un estado diferente al de la realidad. Sin embargo la *instalación* no se caracteriza precisamente por tener unas reglas descritas, aunque Kabakov en su concepto de la *instalación* total realiza una detallada descripción de sus procesos y características que no se pueden concebir como reglas propiamente dichas.

La exclusión que realiza Huizinga de las artes plásticas por su vinculación a la materia, aplicación práctica y apreciación estática poco festiva, tampoco tiene vigor alguno con la *instalación*, ya que se caracteriza por su contexto espacial, su rechazo a lo comercial y utilitario, y su condición dinámica de apreciación por el espacio. El aspecto de disfrute y goce aparece en ocasiones, pero no puede ser contemplado como una característica fija.

---

<sup>493</sup> Keith Swanwick, *The Arts in education: Dreaming or Wide Awake?*, University of London, London, 1982, p.24.

Los valores éticos y morales a los que alude Huizinga, la aversión mostrada a la aparición de las masas semicultas y lecturas superficiales tanto del juego como de la actividad artística, coinciden totalmente con los planteamientos en la aparición de la *instalación*. Su rechazo a la nueva burguesía capitalista<sup>494</sup> y la comercialización de los valores artísticos guardan una gran similitud. El artista buscaba una ética creativa en la eliminación de los elementos comerciales, del objeto artístico y la materialización efímera de la obra de arte.

En segundo lugar, Juan Fernando de Laiglesia añade a la definición de educación esa dimensión de existencia especial de ser en el mundo, a la que la *instalación* hace referencia con su desarrollo perceptivo y sensorial, que invita al individuo a un entendimiento de la realidad exterior en una dimensión diferente. Por otro la *instalación* se acoge perfectamente al concepto integrado, de creación lúdica, conceptual y técnica, en el que la actitud lúdica precede a las dos restantes.

Por último Swanwick, nos presenta la relación de los procesos artísticos con los procesos del sueño y del juego, que tienen especial relación con el objetivo de Kabakov en la creación de una *instalación*: La creación de atmósferas que provoquen sensaciones involuntarias e inesperadas, alejadas de la realidad y cercanas a las sensaciones que produce el sueño. Estas atmósferas se crean gracias al efecto en el espectador de algunas sensaciones lumínicas de la *instalación*.

(...) estado de semi-realidad- semi- sueño, donde él (espectador) es capaz de sumergirse en una nube de asociaciones que le vienen a la mente inesperadamente e involuntariamente. En este punto está preparado para viajar en la profundidad de sus recuerdos personales y excepcionalmente a un nivel mitológico. El guiar al espectador a este nivel, constituye el significado y el objetivo de toda *instalación total*<sup>495</sup>.

---

<sup>494</sup> Luis Camnitzer realiza un estudio de la relación entre la globalización, los procesos educativos y el poder, atribuyendo la simplificación globalizadora de la sociedad actual, a una estrategia económica, política y social de los órganos de poder que manipulan al ser humano actual. Las expresiones globalizadoras en el ámbito cultural adquieren las mismas formas infantiles, amorales y superficiales que criticaba Huizinga. Ver capítulo IV, punto 3.1.7 Aspectos multiculturales y reconstrucción social de este estudio.

<sup>495</sup> Ilya Kabakov, *On the "total" installation*, Ostfildern, Cantz, 1995, p. 300.

Otro elemento a tener en cuenta es la relación lúdica e imaginativa, dada por los elementos de ensueño, y los condicionantes multidisciplinares a los que hace referencia Swanwick y que aparecen también en la *instalación*. A pesar de estos elementos, tenemos que destacar, los aspectos de irrealidad, el abandono de la razón, los juegos visuales, las contradicciones perceptivas y las metáforas literarias que rodean al mundo de la *instalación*, adoptando materializaciones ampliadas de juegos infantiles a gran escala.

### 3.1.6 Arte en función del espectador: Arte social.

En capítulos anteriores hemos visto como la *instalación* busca activamente la transformación social y cultural, aceptando el compromiso social que el arte de la modernidad había rechazado<sup>496</sup>. Su implicación tenía una doble vertiente, la crítica a la desigualdad social y al arte capitalista, y el reconocimiento de la importancia del espectador.

#### a. Aspectos generales de la educación postmoderna: La conciencia social

Uno de los aspectos más significativos en este período es la consideración de las manifestaciones culturales populares, disolviendo y acercando la separación entre arte culto y popular. La cultura postmoderna incorpora, la música pop, las celebraciones folclóricas, los *mass media*, la cultura *hippie*, la cultura adolescente, la cultura de las drogas, la decoración y la gastronomía, contrastando con el concepto tradicional moderno de las Bellas Artes<sup>497</sup>.

El arte es un reflejo cultural que tiene la capacidad de superar el contenido estético y tomar decisiones sociales y políticas, y el artista crea respuestas a realidades o ficciones que puede servir de modelo para otros. El arte contiene "representaciones de la realidad social"<sup>498</sup>, y esta está accionada y caracterizada por las diferencias. La educación trabaja en la misma dirección que el arte, tratando el mismo tipo de temas y abandonando el formalismo estético moderno ausente de contenido social. Se incluyen la cultura popular y los *mass media* con el objetivo de establecer una relación entre la escolarización y el mundo, para contrarrestar un currículo que representa a una minoría social. El objetivo fundamental en términos de relaciones humanas es ayudar a los estudiantes de diferentes procedencias a integrarse en un mundo cada vez más pequeño debido a la tecnología moderna y los *mass media*.

<sup>496</sup> Ver punto 1.1 Causas de la aparición de la *instalación* y 2.3.5 la sociedad.

<sup>497</sup> Camnitzer expone su contrariedad a las diferencias entre culto y popular, todavía presentes en la educación artística. Esta situación se acusa fuertemente en la estructura universitaria de algunos países en la que los contenidos y los estudiantes favorecen a una elite minoritaria. Luis Camnitzer, *Lo interdisciplinario y la locura*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid, 1999.

<sup>498</sup> Arthur Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr, *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum* The National Art Education Association, Reston, Virginia, 1996, p. 71.

Se realizan estudios sobre minorías culturales, profundizando sobre los problemas de aceptación social, fomentando el pluralismo y la búsqueda de la igualdad social. Todo esto va dirigido a un cambio paulatino del proceso educativo que trascienda más allá de lo escolar y promueva una cultura crítica basada en la democracia social. Se centran todas las energías en la voz del “otro” para impulsar el desarrollo de una vida pública más igualitaria.

La postmodernidad se caracteriza por el apoyo a las minorías sociales. El discurso feminista, los aspectos multiculturales, las “otras voces”<sup>499</sup> integradas por los negros, nativos, homosexuales y lesbianas, son temas abordados frecuentemente. De igual manera se abandonan los contenidos de apoyo a las estructuras occidentales que dominaban el currículo, incorporando temas en los que se incluya la diversidad cultural, el pluralismo y los contenidos internacionales.



Ilustración 78: Jimmie Durham, *Original Re-Runs*, 1993, ICA, Londres

### b. Aspectos postmodernos en la *instalación*

Analizando concretamente el ámbito de la *instalación* artística, comprobamos como la idea de la separación de lo culto y lo popular, fue una de las causas más importantes de la aparición de la *instalación* y determina su condición participativa del espectador. Un espectador calificado por algunos como no especializado y popular. También se aprecia un gran sensibilización por los contenidos sociales y políticos, adquiriendo en muchas de sus manifestaciones un fuerte compromiso,

<sup>499</sup> Roger Clark, *Art Education. Issues in Postmodernist Pedagogy*, The University of Western Ontario, Ontario, 1996, p.57.

siendo un medio muy utilizado por artistas que desarrollan contenidos, de las ya citadas minorías sociales y multiculturales marcadas por un carácter internacional.

La voz del otro de la postmodernidad tiene una resonancia directa en la *instalación*, que en este caso se define e identifica como el espectador con unas cualidades diferentes y plurales, alejadas del hombre blanco, culto, occidental y heterosexual. La *instalación* contribuye a la integración con ese mundo cada vez más pequeño dominado por la tecnología y la información, despertando los elementos más humanos del ser, fomentando un desarrollo más equilibrado y armonioso con el medio, y desarrollando los aspectos sensoriales y perceptivos<sup>500</sup>.

La educación artística Postmoderna se caracteriza por disolver las barreras entre las disciplinas. Prefiere una visión multidireccional, variable y centrada en los puntos de desacuerdo, que según este período son los más educativos para crear una alternativa a la hegemonía elitista de la crítica internacional. “La historia debe ser concebida como inestable, no líneal, culturalmente integrada, con identidad específica y con un alto grado de interpretación”<sup>501</sup> contrastando con el concepto anterior. Frente a la idea moderna de análisis por separado de las asignaturas y la promoción del concepto Bellas Artes, aparece una unidad disciplinar, que busca las relaciones entre las distintas áreas y que deshace jerarquías.

Resulta difícil entender que la educación artística haya adoptado una postura postmoderna cuando el mayor esfuerzo de las disciplinas artísticas fue el crear una fuerte distinción entre las Bellas Artes, las otras disciplinas y las otras formas de cultura visual. La teoría postmoderna no solamente implica cambios profundos de significado en el contenido de éstas disciplinas, sino que también la disolución de los límites creados con otras áreas<sup>502</sup>.

Si recordamos una de las definiciones de *instalación*, nos la relaciona con prácticas artísticas reacias a las clasificaciones tradicionales de las Bellas Artes<sup>503</sup>. Es una apertura a todos los medios y rechazo a las constricciones defendidas en la modernidad. Se adapta perfectamente a la visión multidireccional y a su

<sup>500</sup> En el apartado 2.1.2 Educación primaria y secundaria: Plástica como arte de espacio, de la IV parte *instalación* y educación artística, se describe la capacidad de la *instalación* para desarrollar los elementos sensoriales y vivenciales, que facilitan una relación más intensa y real con el mundo exterior. También se analiza cómo las experiencias atmosféricas y espaciales pueden servir de útil herramienta para equilibrar una estructura educativa y social movida por los lenguajes virtuales.

<sup>501</sup> Arthur Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr, Op. cit., p.48.

<sup>502</sup> *Ibíd.*, p. 48.

<sup>503</sup> Catherine David, “Sobre la *instalación*”, en Josu Larrañaga, *Instalaciones*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa, 2001, p. 89.

lectura no lineal de los contenidos, aceptando múltiples interpretaciones, tantas como los espectadores puedan crear. Este aspecto guarda gran relación con los aspectos postmodernos educativos anteriormente descritos.

La modernidad se apoyaba en modelos cartesianos y universales sobre la existencia del otro, aplicándolos de manera indiscriminada al arte y la educación, asumiendo que todas las personas, son iguales y reaccionan de la misma manera ante estímulos diferentes. El error implícito en ésta afirmación es que la perspectiva contemplaba únicamente a una minoría.

Se asume que, todos los chicos "normales" aprenden básicamente del mismo modo y generalmente la misma cantidad, todos los profesores pueden y deben ser enseñados con los mismos métodos que todos los chicos, y, lógicamente se pueden aplicar las mismas formas estandarizadas de corrección y evaluación en la clase<sup>504</sup>.



Las dependencias de los educadores del punto de vista cartesiano de Newton, de las ideas científicas e universales y del método hipotético deductivo, se desarticulan al incluir el concepto postmoderno del otro. Esta estructura nos exige una comprensión de otras formas de pensamiento y nos educa al entendimiento de la diferencia, cuestionándose la naturaleza y la existencia de la verdad.

**Ilustración 79: Mitsuo Miura, Vista de exposición y espectador, 1995, Santander**

La *instalación* adopta nuevamente un criterio postmoderno contemplando esa diferencia del espectador, abriendo un abanico de interpretaciones y sensaciones tan intensas como contradictorias e intangibles y escapándose al concepto moderno de verdad única y científica. La *instalación*

<sup>504</sup> Arthur Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr, Op. cit., p.44.

es una democratización de las propuestas artísticas y de los elementos que la configuran, tanto humanos, integrados por el artista y los espectadores, como los materiales e inmateriales.

El artista adopta un papel de mediador, abordando el aspecto social y desarrollando un papel comunicador. Éste es el mismo concepto propuesto por Gina Pane, que concibe al “artista como intermediario”<sup>505</sup>, confiriéndole la empresa de la creación de “un nuevo lenguaje corporal que rompa con la tradición”<sup>506</sup>, que sea accesible a cualquiera, y que elimine los aspectos represivos que existen en el hombre. El arte se convierte en una herramienta básica para el desarrollo del hombre, en estrecha unión con la educación, aspectos centrales de la concepción de Beuys, que aparecen en este dialogo:

- (...)Una de mis preguntas principales es si en esto del referéndum con lo que usted empieza ahora también podría aplicar medios artísticos
- Sí, aplicamos muchos, quiero decir, hacemos acciones en las calles, con un efecto plástico, o sea, no sólo hacemos cosas conceptuales, sino también con efecto plástico.
- ¿Y harían eso también como educación, como formación?
- Sí, eso quiere decir que la formación tendría que orientarse por el ideal del arte. Pues propiamente sólo el arte es el medio para que los hombres se desarrollen. Después es cuando se bifurca...
- ¿Entonces lo define como creatividad?
- Sí. Como creatividad. En el terreno de la formación, como proceso plástico(...)<sup>507</sup>.

Para concluir este apartado podemos señalar que tanto la concepción educativa postmoderna como ciertas dinámicas artísticas contemporáneas, entre las que se encuentra la *instalación*, mantienen una tendencia muy compatible, que gira sobre todo en la conciencia social, democrática y plural. En el concepto de *instalación* aparece implícito una rotura de las jerarquías, artísticas, sociales, económicas y políticas, que afectan totalmente al individuo en su propósito de unir la experiencia artística con la vida. Dicho concepto contiene un potencial educativo muy alto, ya que enseña vías de comportamiento diferentes, personales y libres.

---

<sup>505</sup> Frank Popper, *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy*. Akal, S.A., Madrid, 1989, p. 45.

<sup>506</sup> *Ibíd.* p.45.

<sup>507</sup> Clara Bodenmann-Ritter, *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista*, Madrid, Visor ediciones, 1975, p. 59-60.

Esta unión entre el arte y la educación aparece claramente reflejada en la obra del artista Joseph Beuys, en la que no realiza ninguna diferenciación entre la actividad artística y la actividad educativa, siendo uno de los precursores de la *instalación* y llevando una importante labor educativa en la escuela de Dusseldorf. Su trabajo supuso un importante avance en temas sociales que se tratarían en la postmodernidad como, el feminismo, la ecología, la pluralidad y el apoyo a las minorías, desarrollados con un férreo concepto democrático, humano y social.

Por último podemos señalar que esta conciencia social, anhelada por Gablik<sup>508</sup>, para rescatar al arte y al artista del aislamiento y confusión a finales de la modernidad, se ve aparentemente solucionada con los planteamientos postmodernos, ofreciendo una pauta consistente para la creación artística: El arte social y el arte de participación. La única duda que nos aborda es, que dicha estructuración postmoderna de gran compatibilidad con la *instalación*, por un lado, no ha sido instaurada en el ámbito educativo, debido al tradicional retraso de las estructuras educativas en adoptar nuevos conceptos, y por otro lado, su difusión cuenta con grandes problemas<sup>509</sup>. Lo que si se debe tener en cuenta es que arte, educación y sociedad aparecen unidas de una manera clara y que la *instalación* ofrece unas aportaciones singulares con grandes perspectivas en el campo educativo.

---

<sup>508</sup> ver el punto 2.3.2 el artista del capítulo de la *instalación*.

<sup>509</sup> Ver la experiencia de Luis Camnitzer en el punto 3.1.8 la interdisciplinariedad, de este mismo capítulo.

### 3.1.7 Aspectos multiculturales y reconstrucción social.

#### a. Multicultura y educación postmoderna.

El concepto multicultural nació aproximadamente en 1960 en una iniciativa de reivindicación de los derechos civiles por reconstruir la educación para sensibilizar a la sociedad en los temas de diversidad. Nace en un contexto de activismo social, a raíz de los movimientos antirraciales, el feminismo, los movimientos de lesbianas y las reivindicaciones homosexuales. Quiere potenciar una postura crítica a cerca de la estratificación social, apoyando la mezcla cultural de diferentes comunidades cuando conviven y trabajan juntos.

Los elementos de esta nueva cultura de la diferencia quieren desafiar las perspectivas monolíticas y homogéneas, apoyando lo diverso, lo múltiple y las visiones heterogéneas; rechazando argumentos abstractos generales y universales en favor de realidades concretas y específicas; reconociendo los elementos históricos específicos y plurales<sup>510</sup>.

La educación multicultural o la diversidad, como señala Zoya Kocur, está estrechamente relacionada con la educación de valores humanos, buscando potenciar actitudes de tolerancia, comprensión y humanismo. El objetivo de la educación multicultural es formar “individuos que sepan cómo negociar, que sepan valorar a otras personas”<sup>511</sup>, alejándose de la mera adquisición de conocimientos de la educación tradicional.

La educación multicultural puede ser entendida como una democracia cultural, ya que promueve el pluralismo y equilibrio social, buscando una distribución más equitativa del poder. Invierte su esfuerzo en formar a pensadores capaces de examinar distintos tipos de circunstancias sociales y crear un equilibrio entre géneros, razas, clases sociales y personas con discapacidades.

El concepto de pluralismo aparece en muchas de las producciones culturales y se hace un especial hincapié en que los contenidos sean entendidas dentro de su contexto cultural de origen. El arte del pueblo, el arte primitivo, el arte tribal y el popular, deben tener un lugar dentro del contexto cultural para diversificar el canon dominante del arte occidental. Se refuerza de esa manera el concepto de

---

<sup>510</sup> Susan Cahan y Zoya Kocur, *Contemporary Art and Multicultural Education*, Nueva York, The new Museum of Contemporary Art, 1986, p.22.

<sup>511</sup> *Ibid.*, p. 12.

indentidad “basado en la idea de la unicidad de individuo”<sup>512</sup> y se educa a entender los elementos artísticos dentro de una complejidad diversa y variable.

### **b. Multicultural, globalización y el papel del arte y la educación.**

Luis Camnitzer analiza la situación multicultural en relación con la globalización y la educación desde su experiencia en Estados Unidos. Explica cómo en este país con una mezcla cultural tan grande, la financiación de proyectos se rige por un modelo mono-cultural hegemónico y la enseñanza es una gran industria, siendo un instrumento más para globalizar al igual que ocurre con el arte.

El efecto de la globalización ha cambiado de escala, abarcando todas las clases sociales dominantes a través del ejercicio económico. Se busca una creación de un mercado único y un consumidor masificado, superando las fronteras y llegando a todas las naciones. El concepto de país o nación, “instituciones artificiales”<sup>513</sup>, ya no son necesarios para mantener formas de explotación. El poder económico fija su estrategia de acción, utilizando la dignidad humana, a través de la educación y el arte para esconder el afán de lucro.

Se debe evitar que las realidades del individuo sean globalizadas y para ello hay que luchar contra una estructura económica universal y la unidireccionalidad de la información. Según Camnitzer "una globalización real, no imperialista, solamente se logra garantizando un flujo multidireccional y equilibrado de la información"<sup>514</sup>.

Las relaciones entre el poder y el conocimiento son muy fuertes, teniendo una especial relevancia en temas de educación. Foucault señala que las clases dirigentes siempre han controlado el tipo de información que se ofrecía en los medios educativos y quién recibía dicho conocimiento, para controlar y dirigir pensamiento<sup>515</sup>. La información ha sido y es instrumento de poder, pero ahora también se convierte en mercancía, y al igual que la riqueza, cuanto más se tiene más fácil es aumentarla.

---

<sup>512</sup> Arthur Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr, *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum* The National Art Education Association, Reston, Virginia, 1996, p.19.

<sup>513</sup> Luis Camnitzer, *Es posible la enseñanza del arte*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid, 1999, p. 22

<sup>514</sup> Luis Camnitzer, Op. cit., p. 23.

<sup>515</sup> Arthur Efland, Freedman Kerry y Patricia Stuhr, Op. cit., p. 98.

El arte sufre los mismos procesos de control y mercantilización de la información, en su capacidad de generar y portar contenido. Por un lado "puede ser una forma más refinada y compleja de consumir" potenciando todos los elementos capitalistas, superfluos y amorales que destruyen la dignidad humana. Por otro lado puede ser una "disciplina mental y emotiva" e "instrumento fundamental para mantener o crear nuestra salud mental"<sup>516</sup>.

Camnitzer define el concepto de periferia como todo aquello que no enriquezca la cultura de información unidireccional, aquello que no forma parte de la cultura hegemónica. La información periférica no es un concepto geográfico, sino tiene que ver con los canales o estrategias para que la cultura y el arte acceda a todos los niveles. Y es precisamente el artista a través del arte, en su capacidad de comunicar, el que puede romper esta estructura, o accediendo a los medios comunicación eliminando esa centralización.

Foucault, en sus investigaciones sobre el control de la información y el conocimiento, explica que existe una fuerte relación entre la expansión del conocimiento dividido en disciplinas y el control social, especialmente en las ciencias sociales, pero también en la historia del arte y la crítica. Esta idea coincide totalmente con la concepción de Camnitzer de enseñanza interdisciplinar y con la teoría postmoderna que asocia la dinámica interdisciplinar con lo multicultural.

### **c. La reconstrucción interdisciplinar y la relación del arte con la vida**

En el modelo educativo postmoderno, el arte es entendido en sus contextos socioculturales y relacionado con el contexto cotidiano. A los alumnos se les anima a colaborar, incluyendo en el currículo aspectos que consideren relevantes de su entorno cultural. Todo esto persigue encontrar un punto de contacto y diálogo, entre los miembros que componen la comunidad educativa en primera instancia y entre los distintos miembros que componen el conjunto de la sociedad.

Por otro lado, y en una dinámica muy compatible con la teoría de Foucault de las connotaciones sociales de la división disciplinar, la acción multicultural se apoya en la enseñanza interdisciplinar. La visión global interdisciplinar e integrada de los aspectos educativos, están directamente relacionados con la experiencia de

---

<sup>516</sup> Luis Camnitzer, Op. cit., p. 23

la vida. Las experiencias educativas buscan ese acercamiento real a la vida cotidiana del individuo, relacionando todos los aspectos que el rodean, integrando el conocimiento independiente del área y valorando todas las culturas por igual, estableciendo un espacio plural y democrático sin precedentes.

Un programa basado en conceptos con una perspectiva reconstruccionista de integración multicultural y social es interdisciplinar. El arte se enseña como una experiencia en la vida, como parte de un contexto social y cultural. Por lo tanto es enseñado en relación con otras asignaturas de la escuela, especialmente con las ciencias sociales<sup>517</sup>.

A pesar de las numerosas ventajas que poseen el currículo interdisciplinar y el multicultural, han sufrido muchas críticas. No obstante se tiene que reconocer las valiosas aportaciones en la construcción de una sociedad democrática que integra las minorías, fomentando las aptitudes críticas, la capacidad de investigación y su fomento del pluralismo. Esta corriente educativa puede ser una de las más importantes en el difícil planteamiento de la creación de una armonía social, cultural, ecológica y política. Una armonía a través del arte, a través del concepto global y de la de la educación.

Todos estos criterios expuestos anteriormente tienen una conexión directa con la *instalación* artística. La integración de los elementos de la vida con la práctica artística, la unión disciplinar, la potenciación de los elementos multiculturales y la crítica social, son aspectos que han sido analizados y descrito anteriormente y que nos exponen el potencial de la *instalación* para desarrollar estos objetivos. También nos induce a pensar las posibilidades de la *instalación* para realizar un cambio social de la magnitud que se propone la educación postmoderna, siendo difícil encontrar una dinámica artística que pueda integrar todos estos requisitos educativos y sociales tan plurales y democráticas como la *instalación*.

Por último cabe destacar la importante relación que existe entre el nacimiento de la *instalación*, el surgimiento de un dinámica de carácter internacional, que integraba a artistas, instituciones, coleccionistas y crítica y el desarrollo de contenidos multiculturales e internacionales de la educación artística actual. La “comunidad internacional que no está formalizada en ninguna parte”<sup>518</sup> hizo posible y fue una de las causas, según Kabakov, de la aparición de la *instalación*. Se establece una comunicación única internacional que no exige el desplazamiento del artista a los centros del arte, pudiendo ejercer un importante

---

<sup>517</sup> *Ibíd.* p.83.

<sup>518</sup> Ilya Kabakov, *On the “total” installation*, Ostfildern, Cantz, 1995, p. 254.

trabajo dentro de la periferia. Aunque no tuvo un nacimiento geográfico definido, tuvo una mayor intensidad en Estados Unidos y Europa, fenómeno que Cameron denomina “Biatlántico”<sup>519</sup>, expandiéndose por todos los países. La *instalación* constituyó uno de los primeros fenómenos artísticos internacionales, con una repercusión global.

#### **d. Conclusiones**

El concepto multicultural representa unos valores democráticos y sociales muy ambiciosos, queriendo restablecer un orden social desatendido durante muchos años. Se destacan los valores humanos, la lucha contra las desigualdades e intenta instaurar un concepto real de democracia, reforzando lo individual y lo personal. Esto tiene especial interés en una sociedad globalizada, masificada y capitalizada como la nuestra en la que la dignidad del individuo no es importante.

La solución es fomentar y habilitar diversos canales de información alternativa, ya que la información y conocimiento es sinónimo de poder, para que su distribución sea homogénea. El arte y la educación son elementos muy útiles para conseguir éste cometido. El primero por su capacidad de portar conocimiento y acceder a un gran número de personas. La segunda porque establece los valores y las pautas de comportamiento y conocimiento de una sociedad.

La educación artística postmoderna y multicultural descubre una útil estrategia en las acciones interdisciplinares que relacionan los contenidos con la actividad real y cotidiana. En este aspecto la *instalación* por esas características de implicación social, unión interdisciplinar, capacidad para integrar el arte y la vida, dimensión internacional y su carácter democrático se sitúa con un potencial muy considerable en la obtención de dichos objetivos.

---

<sup>519</sup> Dan Cameron, *El arte y su doble: Una perspectiva de Nueva York*, Fundación Caja de Pensiones, Madrid, 1987, p.17.

### 3.1.8 La interdisciplinariedad y la especialización.

#### a. Las apuestas interdisciplinares

El concepto interdisciplinar<sup>520</sup> ha estado unido desde hace mucho tiempo a los aspectos educativos y artísticos. Sin embargo resulta sorprendente que con la el gran apoyo que cuenta, no se haya materializado una aplicación práctica de sus ideas. Posiblemente se siga creyendo que el aprendizaje en varias áreas reduce la categoría del artista, idea que según Dick Field, tiene su origen en el Renacimiento, pero que su fundamento es pobre. “No existe justificación para el argumento de que la única manera de educar a un artista es restringirlo a una única tarea”<sup>521</sup>. El paradigma de que la mejor manera de enseñanza es la especialización en una disciplina ha afectado y tiene vigencia en todo el espectro educativo actual, generando una estructura educativa muy fragmentada, dividida y aislada.

Ya en 1952, Ruth Fiel<sup>522</sup>, denominó “el nuevo paisaje” a las nuevas maneras de plantearse las obras artísticas que confluyen en los mismos términos, invitando al estudio interdisciplinar. Esta autora trabajó relacionando los procesos y dimensiones creativas de la poesía y la plástica del momento.

El nuevo paisaje es menos un paisaje que una manera de verse a sí mismo y al mundo, y su surgimiento indica que muchos artistas están involucrados en la exploración de la experiencia de significados comunes<sup>523</sup>.

Keith Swanwick destaca en su estudio las similitudes del arte con los procesos del sueño y del juego, y la importancia del diálogo entre las disciplinas artísticas, siendo necesaria una fuerte interacción entre ellas.<sup>524</sup> Arnheim también destaca la

<sup>520</sup> Según el diccionario de la Real Academia Española, interdisciplinar designa a los estudios u otras actividades que se realizan con la cooperación de varias disciplinas. No aparece recogido el concepto multidisciplinar, término que aparece frecuentemente en los textos de habla inglesa y que se utiliza cada vez más en los textos en castellano. Dado que en la lengua inglesa recoge las dos acepciones y estas funcionan prácticamente como sinónimos, vamos a utilizar el concepto interdisciplinar en por su carácter integrador de disciplinas, refiriéndonos a multidisciplinar cuando dichas materias aparecen unidas pero no necesariamente interrelacionadas.

<sup>521</sup> Dick Field, *Change in Art Education*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1970. p.97.

<sup>522</sup> Ruth Fiel, *Modern poetry: the flat landscape*, en Harry Holtzman (ed), *Transformation: arts communication environment, vol1 nº 3*, Nueva York, 1952.

<sup>523</sup> *Ibíd.*, p.155.

<sup>524</sup> Keith Swanwick, *The Arts in education: Dreaming or Wide Awake?*, University of London, 1982. p.24-25.

idoneidad de la práctica e integración de distintos campos de conocimiento en la educación sea ésta artística o no. Piensa que las diferentes áreas no tienen sólo que acercarse y nutrirse entre sí, sino que se tiene que crear un equilibrio y unión entre ellas, buscando un cambio en la educación artística. Este autor comenta lo siguiente sobre las nuevas directrices de la educación artística:

Debe insistir en que la forma de hacer arte educativamente respetable no es apartarse de la experiencia estética para dedicarse a la práctica de destrezas propias de otros campos de estudio, sino por el contrario armonizar las distintas áreas del saber humano para conseguir una comprensión más amplia y más profunda de lo que es específicamente artístico<sup>525</sup>

Arnheim expone que la armonización de las distintas áreas es mucho más sencilla en los niños y en los estadios elementales de formación, pero es muy recomendable en la educación superior. La viabilidad de esta aplicación en la educación infantil reside en que la plástica del niño se relaciona con el arte primitivo y el arte contemporáneo, dando pautas de conexión muy importantes al profesor. Por otro lado el docente suele ser el mismo en todas las áreas de conocimiento cosa que no ocurre ni en secundaria ni en niveles superiores.

#### **b. Educación disciplinaria o interdisciplinar de Camnitzer**

Según Camnitzer existen dos modelos de educación, la disciplinaria o “modelo collar” y la interdisciplinar o “modelo Aleph”<sup>526</sup>. En el primero las “disciplinas se limitan a ser ramas nítidas de estudio que usualmente conducen a una profesión mercantilizable”<sup>527</sup> y el segundo se caracteriza por la extensión del concepto de disciplina, relacionándolas entre sí y proponiendo al individuo como centro de la educación. La Educación disciplinaria se basa en el consumo de objetos, y es la herramienta de la sociedad capitalista. Lo denomina modelo collar por la disposición y estructura de las disciplinas, similar a las cuentas de un collar.

---

<sup>525</sup> Rudolf Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1993, p. 78.

<sup>526</sup> Luis Camnitzer, *Planes de estudio*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid, 1999, p. 5.

<sup>527</sup> Luis Camnitzer, *Lo interdisciplinario y la locura*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid, 1999, p. 8

El modelo “collar” tiene a cada disciplina como una más en una larga fila de perlas que se tocan pero no interactúan. Es un modelo hecho por acumulación y potencialmente su largo es infinito y, por lo tanto, completamente inútil<sup>528</sup>.

La educación interdisciplinar, denominada modelo Aleph por su analogía con el relato de Borges, consistía en el desarrollo de aspectos sociológicos, económicos y legales dentro de un mismo marco educativo. Potencia la metadisciplina, aquella que rompe sus barreras y se expande propiciando un rescate del individuo. Este último modelo educativo es elegido por el autor como la opción más acertada en campo artístico y la “única pauta para la reconstrucción social”<sup>529</sup>, en una etapa de carente de ideología, ética y política denominada “neoliberal fundamentalista”<sup>530</sup>

En la educación artística actual existe cierta actividad interdisciplinaria, resultado de un cúmulo de transformaciones que nada tiene que ver con la disolución de fronteras entre las disciplinas, moviéndose dentro de un comercialismo extremo. El fracaso de la actividad refleja cierto paralelismo en el arte. Por ejemplo, hoy en día existe una preocupación por la cantidad, sin caer en la cuenta que lo que importa es la creación de distintos niveles de lectura y entendimiento. De nada sirve una aplicación multidisciplinar, si la comprensión de ésta se queda en un nivel superficial.

Lo que se busca entonces es la riqueza multidireccional de las conexiones y la creación de conexiones nuevas, tanto entre los datos que componen la información como entre los que participan en la comunicación<sup>531</sup>.

El autor intentó poner en práctica éste sistema en la década de 1970 en la universidad de Nueva York planteando una reestructuración de los métodos pedagógicos que buscasen una interactividad y que fuesen más allá de la superación de las fronteras disciplinarias. Señala la importancia que tuvo la influencia del *arte conceptual* en la configuración del proyecto y en la educación artística en general, enriqueciendo el acto cognitivo, facilitando la investigación y ayudando a la relación entre los distintos campos.

Nos ayudaron a entender que las técnicas plásticas son no más que algunos de los medios de expresión, no todos, y más importante aún, que no son un fin

---

<sup>528</sup> Luis Camnitzer, *Planes de estudio*, Op. Cit., p. 5.

<sup>529</sup> *Ibíd.* p.18.

<sup>530</sup> *Ibíd.* p.18.

<sup>531</sup> Luis Camnitzer, *Lo interdisciplinario y la locura*, Op. Cit., p.19.

en sí mismo. Ayudaron a erosionar las rejas de las cárceles mentales disciplinarias <sup>532</sup>.

Su proyecto en colaboración con profesores de la misma universidad, no tuvo grandes repercusiones, permitiéndole la transformación proyectada dentro de los límites de su departamento, con lo que la dimensión interdisciplinar era incongruente.

Mi excesivo celo misionario logró que paulatinamente se me aislara en una especie de prisión personal: El famoso departamento de arte que se me había pedido inicialmente. Mi encarcelamiento fue endulzado con el título de director y con la pseudo- libertad de implementar mi locura en cualquier plan de estudios que se me antojara, siempre que no saliera de mis paredes para contaminar el resto de la institución <sup>533</sup>.

### **c. Lo multidisciplinar como solución a la crisis artística.**

Peter Reshaw propuso una insólita solución ante la situación de crisis que afectaba de igual manera a diversos sectores de la sociedad, educación y, por supuesto, las artes. Este último sector se ve seriamente perjudicado cuando las ayudas estatales escasean. El perjuicio es incluso más notable en las pequeñas instituciones o escuelas, cuyos recursos económicos son inferiores. Ante este panorama de crisis en la que el arte se ve más afectada el autor sugiere precisamente crear una cultura creativa y receptiva al cambio.

El autor añade que en las grandes empresas se está reemplazando el modelo empírico-racional de dirección para rescatar el fomento de la creatividad y trabajo en equipo. Cree que las estructuras de las nuevas empresas pueden y deben acercarse al modelo de gestión de escuelas de arte, incorporando incluso una mayor dosis de creatividad e ingenio. ¿Pero cómo se puede hacer frente a las grandes instituciones y a la dependencia económica y administrativa del gobierno? Reshaw sugiere la creación de estructuras horizontales de poder para la gestión de escuelas.

Este modelo es mucho más viable en pequeñas escuelas en las que se puede dar una con relación personal y se basa en la creación de pequeños grupos de

---

<sup>532</sup> Luis Camnitzer, *Planes de estudio*, Op. Cit., p. 10-11.

<sup>533</sup> *Ibíd.* p. 5.

trabajo, liderados por una persona que cuente con el beneplácito de sus compañeros y que sea capaz de fomentar el compañerismo, la responsabilidad, la creatividad, la innovación, la experimentación y la autodeterminación.

El segundo paso es establecer una coordinación entre distintas escuelas y crear vehículos de evaluación conjunta. En la creación de criterios comunes y convenios las escuelas de arte adquieren mayor poder y ganan en capacidad de autogestión independizándose de la propuesta estatal que está muy fraccionada. Este criterio de unión se debe hacer extensivo al ámbito profesional, implicando a los artistas y profesionales del medio, en la decisión y apoyo de los proyectos creados.

Estas colaboraciones entre artistas profesionales y escuelas solamente pueden operar de una manera efectiva si existe una organización cultural comprometida con la creatividad, innovación y una responsabilidad repartida. Éstas constituyen un ejemplo clásico de la administración horizontal, en la que los problemas están identificados y resueltos con unos equipos autogestionados formados por la contribución de socios profesionales. Idealmente, profesores y músicos, al igual que jefes de estudios, consejeros y organizadores artísticos, deberían estar involucrados en cada estadio del proyecto en equipo, esto significa en la concepción inicial, planificación, preparación, ejecución y evaluación<sup>534</sup>.

Esta propuesta tiene implícita un profundo cambio de mentalidad, al fomentar desde sus estructuras mínimas hasta sus órganos de gestión, un compromiso compartido y una implicación total en el trabajo realizado. Esta idea, incluye y cuenta con la imprescindible aportación del alumno, que tiene que participar y creer en el proyecto conjunto de la escuela<sup>535</sup>.

Por último Peter Reshaw señala la necesidad de extrapolar este modelo, pensado en primer lugar para las escuelas de música y conservatorios, a otros campos. Es decir recurre a la unión de diferentes disciplinas para conseguir el reconocimiento social que el arte y la educación artística se merece. Quiere alcanzar una gestión más libre y autónoma que nutra artísticamente a todos los

---

<sup>534</sup> Peter Reshaw, *The management of creativity in Schools, Colleges and Arts Organizations*, Gresham College London, 1993, p. 8.

<sup>535</sup> La estructura propuesta por Reshaw, nos recuerda en el participación de todos los miembros, dinamismo, implicación, estructura organizativa horizontal y creatividad gestora a the Black Mountain College.

miembros de la comunidad artística, asegurándola su subsistencia y su crecimiento.

Esas atmósfera sólo se pueden conseguir a través de una sensibilidad plural, reconociendo la necesidad interdisciplinar de los individuos y la diversidad cultural de la sociedad<sup>536</sup>.

#### **d. Interdisciplinariedad en otros campos y a todos los niveles. La importancia del contexto**

Para concluir este apartado vamos a considerar la propuesta de Field para hacer frente al sistema educativo basado en la especialización, descrito al comienzo de este apartado. El autor, siguiendo la dinámica de Camnitzer, opta por el sistema abierto de estudios inter-departamental, pero añade un elemento nuevo: Su ampliación a todos los niveles educativos.

Considera que esta reforma debería llevarse a cabo no sólo a nivel universitario, sino también con otros niveles como la enseñanza obligatoria. Esto se llevaría a cabo a través de un sistema de tutorías que abarcase todos los departamentos. El autor es consciente que este cambio supondría una “revolución”<sup>537</sup> para el sistema educativo, por la novedad y también por la inmensa transformación que implicaría, pero sus beneficios compensarían semejante cambio. Entre estos beneficios estaría la necesaria integración de los departamentos de arte universitarios y la enseñanza obligatoria.

David Peacock cree que la unión de la literatura, el drama, el baile, la música, el cine y las artes plásticas deben configurar una unidad en el currículo y tener los mismos objetivos. En su análisis sobre las necesidades de la educación artística en los niveles superiores, advierte la necesidad de crear un currículo de la naturaleza multicultural y multirracial que integre por igual todas esferas sociales y la demanda del alumnado por estudiar las artes relacionadas entre sí. Existe la necesidad de integrar los nuevos medios y las nuevas tecnologías y por último, el estudio contextualizado de todas las disciplinas<sup>538</sup>. Este elemento es fundamental

---

<sup>536</sup> Peter Reshaw, Op. Cit. p. 14.

<sup>537</sup> Dick Field, Op. Cit. p.97.

<sup>538</sup> David Peacock, *The Arts in Higher Education: Perspectives and Developments, Assessment in the Arts 1, National Association for Education in the Arts (NAEA), Take-up Series n°. 7, 1988, p. 45.*

para no caer en una educación collage, en el que sus partes no se integren, no se nutran entre sí, llevando al modelo interdisciplinar a un popurrí sin ningún tipo de cohesión, eliminado cualquier beneficio señalado anteriormente.

#### **e. Conclusiones sobre la interdisciplinariedad**

A pesar de las numerosas ventajas encontradas por varios autores en la formación interdisciplinar, la educación basada en la especialización, es la más generalizada en nuestra sociedad. La formación interdisciplinar abarca un amplio espectro de disciplinas, siendo muy recomendable en las artes plásticas, independientemente de los niveles de formación. Según Reshaw, la interdisciplinariedad es además una vía muy útil para la gestión de escuelas de arte, superación de crisis económicas, obtención de independencia y orientación artística de la escuela. Por último se le confiere un papel fundamental en la reconstrucción social, dados los vínculos que existen entre los tipos de educación y las dinámicas sociales, localizadas por Camnitzer.

El concepto interdisciplinar busca la rotura de los niveles educativos, favoreciendo una unidad educativa que la diferencia de la educación disciplinar. Se considera como un desbordamiento de los límites y una eliminación de definiciones cerradas, pero también implica necesariamente crear un marco de actuación claro para que sus objetivos sean aplicables.

### 3.1.9 Arte, vida y educación: El artista político

Joseph Beuys es posiblemente uno de los autores que más se ha involucrado y ha trabajado en la relación entre el arte, la vida y la educación. Desarrolla un denso entramado interrelacionando estos términos e incorporando elementos políticos, económicos y sociales. La importancia que concede a la educación y al arte es fundamental, y se presentan como un importante eje en su producción artística y su vida.

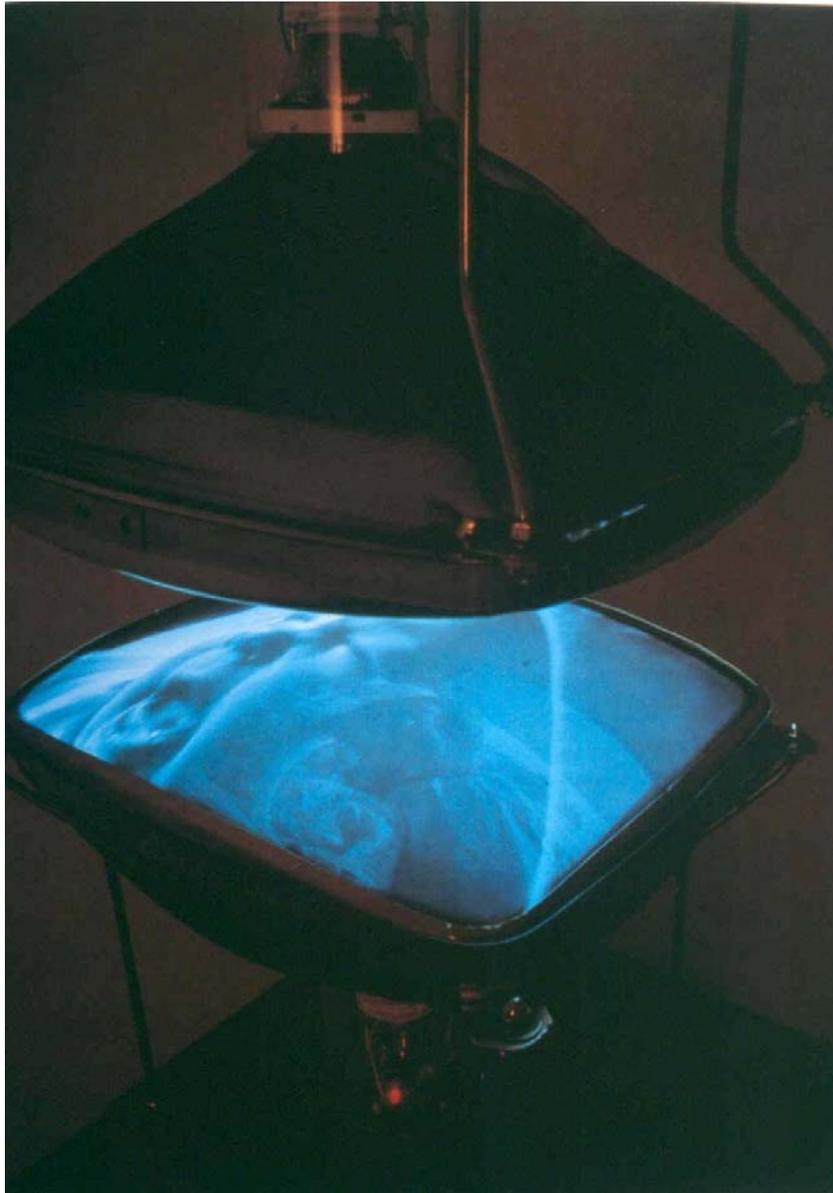


Ilustración 80: Bill Viola. *Cielo y tierra*, 1992, Vídeo instalación muda

Beuys piensa que la única posibilidad para conseguir el cambio social, sólo es posible realizarlo a través de un nuevo concepto de educación. Explica que el sistema del estado controla y manipula la educación, económica y políticamente, generando una represión, restringiendo el sistema democrático y utilizándola para crear individuos sin capacidad decisoria. Propone un cambio, realizado dentro de las estructuras sociales establecidas, a través de unas escuelas libres, con métodos pedagógicos diferentes y alternativos, que ensalcen las libertades del individuo. Considera que el cambio es más efectivo cuando se realiza desde la base, ya que llega a todos los individuos y por eso centra su acción de cambio en las escuelas públicas.

Yo tampoco pienso en escuela privada sino en escuela libre. Le llamo “escuela libre” porque las privadas no son escuelas libres, sólo para los que pueden entrar por su ventajosa condición financiera o por otros privilegios. Las privadas son escuelas de “elite”. Necesitamos escuelas públicas libres.<sup>539</sup>

Además de las escuelas libres, Beuys considera necesaria la creación de una universidad libre, foco indispensable para la difusión de pensamiento al resto de la sociedad y de expansión de ésta ideología al resto de Europa, estableciendo una acción internacional para provocar el cambio. La base de la transformación está en la organización de distintos focos que trabajen en la misma dirección, localizando a gente que tiene interés en la autodeterminación. El nuevo sistema de gobierno tiene que contar con la soberanía popular, organizada con un sistema de consejos que administren de abajo a arriba y no con un gobierno centralizado, como el actual sistema capitalista. Esta idea implica un perfil de individuo activo, implicado, participativo y creativo para que el sistema funcione.

Sí. Que a cada uno se le tiene que ocurrir algo, ¿no? Que hay que empezar a pensar. Que hay que empezar a mover algo en uno. Eso significa. Realmente eso tiene mucho que ver con lo que representamos aquí. Decisión popular. La decisión popular sólo funciona mediante la autodeterminación. Y la autodeterminación sólo funciona con un punto de partida creativo<sup>540</sup>.

Uno de los aspectos más llamativos en este análisis es la unión que realiza entre la autonomía del individuo con su capacidad para decidir y el ser creativo, es decir entre libertad y arte. Se busca comenzar “cada vez más de las autodeterminaciones de la libertad humana como punto de partida creativo, ósea

---

<sup>539</sup> Clara Bodenmann-Ritter, *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista*, Madrid, Visor ediciones, 1975, p.16.

<sup>540</sup> *Ibíd.*, p. 34.

artístico”<sup>541</sup>. Estima que el arte es necesario para la autodeterminación, para la libertad y que todo individuo debe emplearlo. Las capacidades del arte para influir en la población son muy amplias, pero tienen que emplearse con fines sociales y constructivos

Y usted vería posibilidades...- es que es algo en lo que he pensado a menudo, especialmente en lo que se refiere a los artistas -, sí tendrían posibilidades de influir de manera efectiva en la población, como lo hace la publicidad. La publicidad de Coca Cola por ejemplo es sumamente efectiva. Los que hacen la publicidad son auténticos artistas. Así que tendría que ser posible aplicar esas energías a mejores fines.

Es verdad. Eso es algo que quiero provocar (...) <sup>542</sup>.

Beuys opina que la clave de la transformación se encuentra en la aplicación de una educación adecuada, dirigida al desarrollo artístico, personal y humano. En esta acción tendría una importancia fundamental el trabajo del artista con su capacidad de aplicar las energías y los poderes del arte en la recomposición social, utilizando una educación esencialmente artística<sup>543</sup>.

Keith Swanwick apunta la capacidad que posee el arte para darnos un punto de vista diferente a la realidad y hacerla más atractiva. Nos hace “aprovechar la vida y vivirla más intensamente” <sup>544</sup>, presentándonos a veces un mundo más atractivo, sugerente y profundo. Esta capacidad del arte, además de posibilitarnos una sensación de felicidad tiene una aplicación práctica y directa en la educación, consiguiendo motivar y sacar de la rutina al alumno. El autor recomienda la utilización de estrategias artísticas e imaginativas para aplicarlas activamente en la práctica educativa rompiendo así la monotonía de la clase.

Rudolf Arnheim también destaca la capacidad transformadora del arte de la percepción de la realidad, convirtiéndola en un espacio más atractivo y sugerente para el ser humano. El artista traduce e intensifica las sensaciones abstractas en lenguaje plástico con una sorprendente facilidad, siendo capaz de unir la experiencia artística y la vital.

---

<sup>541</sup> *Ibíd.*, p.57.

<sup>542</sup> *Ibíd.*, p.55- 56.

<sup>543</sup> Ver cita de la página 325.

<sup>544</sup> Keith Swanwick, *The Arts in education: Dreaming or Wide Awake?*, University of London, 1982, p. 26.

El artista ofrece imágenes clarificadas concretas de fuerzas inmateriales que nosotros conocemos como deseos, esperanzas, aspiraciones, miedos humanos, etcétera. Traducidas a patrones de formas y colores, se nos presentan como reflejos de nuestra propia naturaleza, con una forma más articulada e impresionante que la que podemos haber conocido por la experiencia directa<sup>545</sup>.

Siguiendo en la búsqueda de elementos comunes entre el arte y la vida, Arnheim, señala que los problemas estructurales trascienden las disciplinas particulares. Es decir, que al enfrentarnos a ellas en el terreno más tangible de la organización perceptiva en las artes, podemos adquirir más destrezas para abordar problemas organizativos en los demás ámbitos de la vida. Por ejemplo la composición es un complejo entramado entre líneas céntricas y excéntricas en las que el centro tiene una importancia singular. “Encontrar el justo equilibrio entre el centro interno y el externo es una tarea esencial que se refleja en toda composición pictórica”<sup>546</sup>. El autor señala que los procesos de relaciones concéntricas y excéntricas son fundamentales en la dinámica de la motivación humana. La interacción adecuada de las fuerzas dirigidas hacia el centro y desde el centro rigen y solucionan el curso de la vida.

(...) las artes, cuando se les da una oportunidad de cumplir la tarea que les es propia, son un medio indispensable para permitirnos afrontar los retos de la experiencia humana<sup>547</sup>.

El autor argumenta que las artes sirven para afrontar los problemas de la vida y a su vez se nutre y necesita de ella para su existencia. Un arte sin la aportación vital del ser humano no tiene sentido. Añade que la actividad artística está directamente relacionada con los objetivos más esenciales de la vida y con la experiencia de la felicidad.

(...) el único sentido de la vida es la más plena y pura experiencia de la vida misma. Percibir en toda su plenitud lo que significa amar verdaderamente, interesarse por algo, comprender, crear, descubrir, anhelar o esperar es, en sí mismo, el valor supremo de la vida. Una vez que esto se comprende, es igual de evidente que el arte es la evocación de la vida en toda su plenitud, pureza e intensidad. El arte, por tanto, es uno de los instrumentos más poderosos de que

---

<sup>545</sup> *Ibíd.*, p. 64.

<sup>546</sup> Rudolf Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1993, p. 63.

<sup>547</sup> *Ibíd.*, p. 88.

disponemos para la realización de la vida. Negar ésta posibilidad a los seres humanos es ciertamente desheredarlos<sup>548</sup>.

---

<sup>548</sup> *Ibíd.*, p. 48.



## 3.2 Consideraciones finales al capítulo: Confrontación del arte tradicional, las características de la *instalación* y los nuevos conceptos educativos.

### 3.2.1. Esquema comparativo

Para una mayor comprensión de las características de la *instalación* y su relación con algunos aspectos de la educación artística se ha realizado un esquema confrontando los aspectos más relevantes.

Se han distinguido cuatro columnas. En la primera se han localizado los elementos o ideas a analizar. En la segunda se han descrito brevemente los conceptos anteriores a la aparición de la *instalación*, que coinciden con la visión del arte antes de la finalización del período moderno. Seguidamente se describe el cambio producido por la *instalación* y por último la analogía o repercusión que se puede establecer con ciertos aspectos educativos.

Los niveles del esquema, es decir los elementos analizados organizados con las letras del alfabeto, educación nos van a remitir a los aspectos potencialmente educativos que se han descrito anteriormente.

<b>Elementos analizados</b>	<b>Conceptos inmediatamente anteriores a la aparición de la <i>instalación</i></b>	<b>Concepción posteriores a la aparición de la <i>instalación</i></b>	<b>Elementos pedagógicos influidos y relacionados con estas transformaciones</b>
a. Percepción	Preponderancia de la percepción visual, frente a otros sentidos. Percepción estática y restringida a ciertos ámbitos artísticos.	Se fomenta la percepción y la observación a través de todos los sentidos. Percepción dinámica aplicada a todos los ámbitos y lugares, no siendo imprescindible su ejecución en espacios artísticos reconocidos.	La percepción y el desarrollo de todos los sentidos, constituyen un factor imprescindible en el desarrollo artístico. Se fomenta la variedad plástica y artística.
b. Objeto e idea	El objeto artístico y su materialización son imprescindibles. La técnica y la maestría en su ejecución juegan un papel muy importante en la valoración del arte.	Lo esencial no es ya el objeto artístico, sino el concepto y la idea, independientemente de su materialización o ejecución. La técnica lógicamente pierde relevancia.	Se busca la armonía entre técnica y contenido en los desarrollos prácticos y un equilibrio entre contenidos teóricos, de carácter ético y social, y la creación artística.
c. Proyecto y proceso	La idea no adquiere valor si no existe una materialización perfecta. El resultado condiciona y determina el valor del arte.	El proyecto y el proceso son más importantes que el resultado. A veces éste no es necesario, ya que las dinámicas artísticas son más significativas.	Se valora el proceso de aprendizaje en el contexto determinado y no únicamente los resultados.
d. Aspectos lúdicos	Generalmente el arte tiene que ser serio, racional y culto.	Aparecen actitudes lúdicas, humorísticas, irónicas, folclóricas y populares.	El juego es un proceso intelectual superior con grandes posibilidades para utilizarlo como herramienta educativa en todos los niveles.
e. Público espectador y sociedad	El arte no es participativo. El espectador conserva una actitud pasiva y no puede interferir en la obra	Los contenidos sociales vuelven a ser considerados por los artistas y la participación del espectador forma en ocasiones parte de la obra de arte.	Se presta atención a los procesos sociales desarrollando una crítica abierta y participativa en el aula por parte de todos sus miembros.

<b>Elementos analizados</b>	<b>Conceptos inmediatamente anteriores a la aparición de la <i>instalación</i></b>	<b>Concepción posteriores a la aparición de la <i>instalación</i></b>	<b>Elementos pedagógicos influidos y relacionados con estas transformaciones</b>
f. Arte universal o multicultural	El arte es elitista y universal. La actividad artística de interés se centra en núcleos artísticos de países desarrollados.	El arte adquiere una dimensión multicultural, diversa e internacional. Las minorías y lo popular adquiere importancia frente a lo exclusivo y elitista.	Adquieren valor las expresiones artísticas populares, que representan una realidad cercana.
g. Disciplinas artísticas	Acotación y separación de las disciplinas y sus cometidos. Aislamiento y especialización de las áreas de conocimiento.	Algunas obras artísticas adquieren un carácter global y multidisciplinar en el que los elementos están perfectamente integrados con el espacio, creando un "todo" completo.	La educación artística se amplía a distintas áreas, tanto prácticas como teóricas. El carácter interdisciplinar en el arte, es una vía para solucionar el aislamiento social del arte.
h. Unión arte y vida	El arte es un don, por lo que sólo unos pocos pueden acceder a él. El arte y la vida no aparecen necesariamente mezcladas.	El arte está al alcance de todos y aparece ligado y estrechamente unido a la vida del creador.	La educación es un proceso de todo ser humano, abierto que dura toda la vida y es inseparable de la experiencia diaria.
i. Arte y contextos	El arte pretende ser eterno y universal. Su efecto es inamovible y el artista generalmente no concibe la influencia o la comunicación del espectador en la creación de la obra.	La obra de arte se concibe para un espacio y un momento concreto. El arte es <i>in situ</i> , real y vital. Se favorecen las actitudes de intercambio entre el artista y el espectador.	Se empiezan a analizar las situaciones concretas y particulares de la actividad educativa y del educando.
j. Mercado y capital	Arte ligado a las estructuras de mercado y a las vías tradicionales de difusión artística: El museo y la galería.	Crítica a las estructuras de mercado y a los circuitos tradicionales de difusión del arte.	La enseñanza busca una independencia de los dictados de la institución

### a. Percepción

En el primer nivel de la tabla aparece el cambio experimentado por el arte de una percepción eminentemente visual y estática, localizada en espacios artísticos concretos como el museo y la galería, a una percepción totalmente diferente. La *instalación* potencia una apreciación dinámica, en todos los ámbitos sean artísticos o no, desbaratando la idea de que el arte sólo se encuentra en los espacios cerrados e institucionalizados, como la galería o el museo. La expresión artística se encuentra en todas partes y guarda un estrecho paralelismo con la relación arte y vida.

Precisamente en la desarticulación del concepto elitista del arte nace la posibilidad de la educación artística, ya que no sería posible la educación si partimos de la base que solamente unos pocos, aquellos que cuentan con un don innato, pueden acceder, hacer y entender el arte. Por otro lado ya se ha señalado la importancia que tiene el desarrollo de los sentidos y la importancia de la percepción en la educación artística, siendo necesaria la estimulación sensorial equilibrada. Es decir potenciar igualmente todos los sentidos, y no únicamente la percepción visual para una formación sensitiva y sensorial completa<sup>549</sup>.

**Ilustración 81: Marina Abramović, *Black Dragon*, 1989, Kunsthalle, Dusseldorf, cuarzo rosa**

### b. Objeto e idea

Gracias al desarrollo artístico de la segunda mitad del siglo XX, y sobre todo a las aportaciones del *arte conceptual*, se reconoce la importancia del significado y la idea artística frente a la materialización de la misma. De la misma manera el arte objetual da paso a una serie de manifestaciones artísticas, sobre todo el *happening*, el *performance* y el *arte de acción*, pero también la *instalación* y el *land art*, en las que el objeto transportable y comercial no constituye la base de su existencia.

Por otro lado el factor técnico pierde importancia, ganando la calidad conceptual de la obra. Se establece un equilibrio entre la calidad de la ejecución y el contenido conceptual de la obra, que repercutirá en los planteamientos didácticos y educativos. Los desarrollos técnicos, eje y base fundamental de la gran tradición educativa en las artes, se sustituyen por un diálogo equilibrado entre la expresión, técnica y contenido. La educación artística, en su nuevo interés por formar espíritus democráticos, tolerantes, reflexivos y creativos, incorpora la

<sup>549</sup> Ver apartado 3.1.1 sobre la estimulación sensorial y la percepción y el apartado 2.2 Educación primaria y secundaria,.: Plástica como arte de espacio.

capacidad de crítica, comentario y reflexión, adquiriendo tanta importancia como los aspectos creativos<sup>550</sup>.

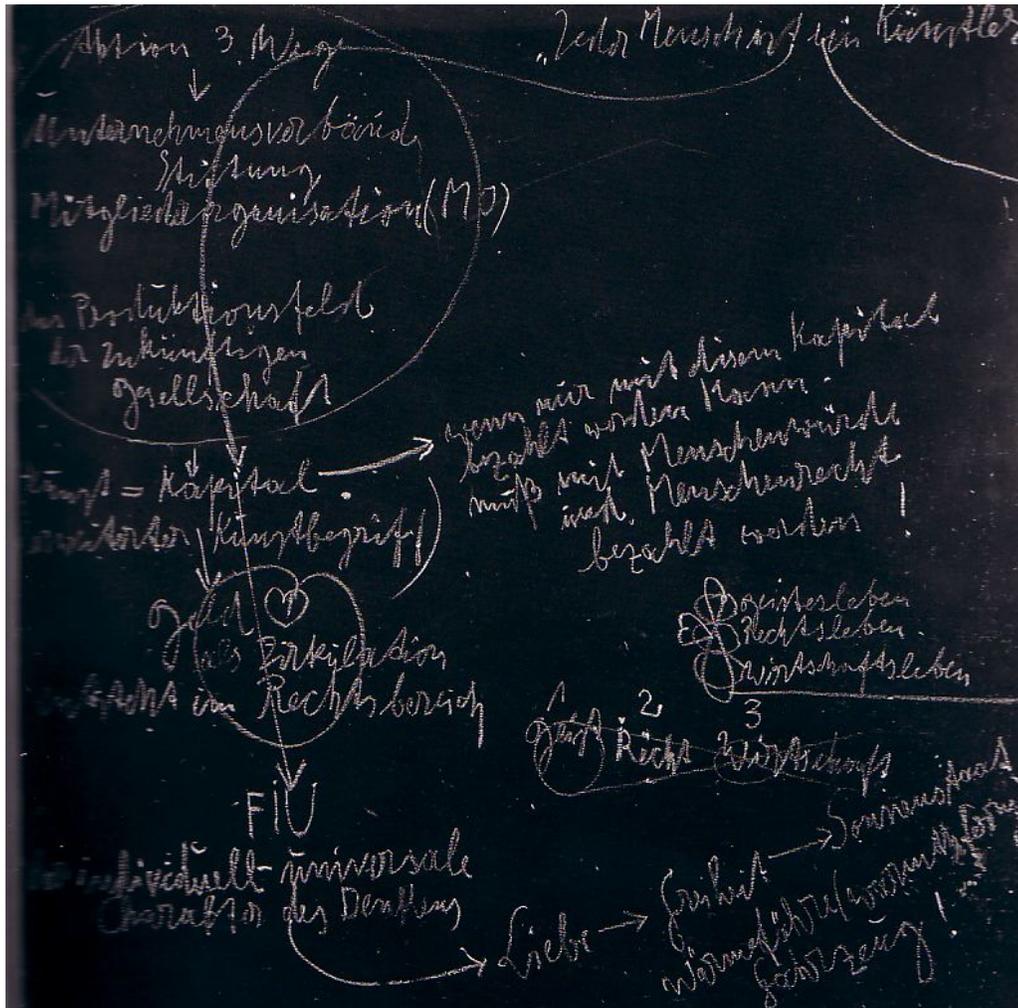


Ilustración 82: Joseph Beuys, *Aktion Dritter Weg I*, 1978, realizada en el discurso *jeder Mensch ein Künstler (todo hombre un artista)*, Achberg

### c. Proyecto y proceso

Si el arte centra su interés en la idea, desmitificando el resultado final, consecuentemente adquirirán mayor relevancia los estadios iniciales de concepción y ejecución de la obra de arte. En ocasiones, la expresión física y material del arte carece de significado, incluso se delega su ejecución a segundos

<sup>550</sup> La incorporación de la crítica en la educación como contenido en el currículo aparece de una manera clara con la educación artística como disciplina y se consolida en la cultura visual, adquiriendo además ese compromiso ético y social al que se hace referencia.

artistas o ayudantes, idea completamente impensable anteriormente, cuando el concepto de autoría era imprescindible.

De igual manera se intentan adquirir las dinámicas del proceso artístico para aplicarlas a la educación artística. El objeto final resultante, de calidad artística significativa, puede ser irrelevante si no se cotejan los procesos y las circunstancias contextuales en que se produce. Se presta más atención a la dinámica, la evolución y el desarrollo del alumno, tanto en sus facetas creativas e intelectuales como éticas y sociales. El proceso, el espacio y el momento en que se realiza la actividad educativa pasan a constituir los factores más significativos.

#### **d. Aspectos lúdicos**

Aparecen dinámicas artísticas, las ya citadas *performance*, *happening*, *instalación* etc, que incorporan elementos participativos, en los que el espectador no especialista se integra al proceso y a la obra artística. Estas manifestaciones, denominadas *arte de participación*, rescatan en ocasiones actitudes lúdicas, populares y festivas, que contrastan con la visión anterior. La transición del arte culto al popular queda perfectamente descrita con la incorporación de estos elementos.

Estos procesos, empleados desde hace años en la educación infantil y primaria, adquieren una gran relevancia en el contexto educativo del arte, no sólo en etapas iniciales sino en todos los niveles educativos. El juego se configura como un proceso intelectual superior imprescindible en la producción y en la educación artística<sup>551</sup>.

#### **e. Público espectador y sociedad**

Se produce una transformación muy grande en el concepto de público y de obra de arte. Se pasa de un concepto de espectador pasivo, a un arte participativo y social. El producto artístico cerrado en los museos e idolatrado del pasado, pierde importancia llegando en ocasiones a desaparecer como tal.

En la educación artística se contemplan los contenidos sociales, democráticos y multiculturales<sup>552</sup>, beneficiándose de tanta importancia y atención como la dedicada a la creación artística. Se concibe una clase participativa, tolerante y dialogante, en la que tanto el profesor como el alumno contribuyen en el proceso

---

<sup>551</sup> Ver apartado 3.1.5 aspectos lúdicos en el arte, la educación y la *instalación*, especialmente los autores Juan Fernando De Laiglesia y Frank Popper.

<sup>552</sup> Ver las tendencias educativas de la postmodernidad, especialmente la cultura visual.

formativo.

#### **f. Arte universal o multicultural**

Debido a los avances técnicos y el desarrollo de nuevos canales de comunicación se produce una rápida transmisión de la información, creándose dinámicas artísticas similares en distintos puntos geográficos. Ya no es necesario permanecer en los núcleos artísticos de importancia, ya que dicha información y contacto se puede encontrar en mayor o menor medida en diversas ciudades. Aparece un arte multicultural, internacional y mixto, despreciando las visiones elitistas, occidentales y minoritarias.

La educación artística potencia los aspectos característicos y genéricos del lugar donde se produce, dando la misma importancia a las expresiones artísticas folclóricas y populares que al arte tradicional. Busca una actualización de sus contenidos teniendo en cuenta las circunstancias sociales que se producen en el entorno.

#### **g. Disciplinas artísticas**

En un principio las áreas de conocimiento aparecen perfectamente definidas y acotadas, para permitir una especialización. El saber está fragmentado y las artes, si quieren tener un espacio de interés, tienen que adaptarse a los criterios empírico racionales para sobrevivir. Posteriormente se demostrará la racionalidad de las artes y sus propiedades particulares para entender y explicar otro tipo la realidad <sup>553</sup>. El arte se extiende a las diversas manifestaciones de la vida y aparece en todos los ámbitos. Se concibe el conocimiento como un campo de saber integrado, interrelacionado y aplicado a todas las áreas. A la par, las disciplinas artísticas empiezan a integrarse y a fusionarse demostrando su naturaleza común.

La educación artística se impregna de estas características ampliando sus cometidos. Incorpora las artes menores y populares, como la cerámica, la confección de trajes, la ilustración, el diseño de interiores, etc., y también se ocupa de la crítica del arte y de la discusión, buscando una integración en su entorno social. Este carácter integrador se puede entender como una vía para restaurar el aislamiento existente en las distintas áreas artísticas y los protagonistas del mundo artístico.

---

<sup>553</sup> Consultar el concepto de lectura global en el apartado 3.1.2 arte e intelecto.

#### **h. Unión arte y vida.**

Los procesos del arte y de la vida no siempre se les reconoce los mismos espacios de acción. El arte es una actividad reservada a unos pocos dotados de sensibilidad artística y se esfuerza en mantener dicha separación. Se reserva a unos pocos elegidos, que cultivan esa sensibilidad, ya que el resto según su visión, podría llegar a apreciarlo, pero nunca desarrollarlo como los artistas.

Este pensamiento elimina la posibilidad de enseñanza del arte, idea con escaso fundamento que será rechazada. El arte está al alcance de todos y su aprendizaje y entendimiento reside más en cuestiones educativas que en cuestiones de tipo genético. Por otro lado, de la misma manera que se empieza a entender, que los campos de conocimiento están integrados, el artista une e integra su actividad cotidiana a los procesos artísticos, existiendo un diálogo fluido en las dos direcciones: Las experiencias vitales aportan una información imprescindible a la obra artística y el arte nutre, estimula y facilita la experiencia real y cotidiana del individuo creador.

Consecuentemente el proceso de educación se entiende como un ámbito abierto que dura toda la vida y que no se puede separar de la experiencia personal y diaria. Por otro lado se considera que los códigos de enseñanza tienen efectos totalmente diferentes según el contexto y la persona, cambiando totalmente la visión de la educación, que hasta el momento aparecía estandarizada. Se concibe como un proceso abierto lleno de cambios e influencias unido a sus procesos vitales; es decir se desarrolla hasta su muerte y está condicionado por todos aquellos aspectos y circunstancias personales. Por esta razón se consideran no sólo los procesos científicos y racionales, sino también las circunstancias humanas, particulares, sensibles, motivacionales y emocionales.

#### **i. Arte y contextos**

Unido a las condiciones anteriores, se sobreentiende la importancia de los contextos, tanto en los aspectos artísticos como en los educativos. Se pasa de una concepción universal del arte y la educación, al desarrollo y estudio de los contextos.

El arte abandona los espacios tradicionales y se funde con la experiencia real. No se entiende una obra de arte si no se integra en el contexto determinado. La

*instalación* incluso no concibe la propia creación si no se integra con el momento y el lugar específico.

La enseñanza empieza a percatarse de las circunstancias espacio temporales y contextuales, desarrollando una actividad más cercana con el contexto personal y ambiental del alumno, desplazando la idea educativa de lo universal a lo particular<sup>554</sup>.

#### **j. Mercado y capital**

El arte, consciente de la contaminación que la institución y el comercio ejercían, intenta abandonarlas para desarrollar su ejercicio sin dichas influencias. Aparece el arte público, el *land art*, las *instalaciones* en espacios alternativos y el concepto de arte efímero no comercial. Esta resistencia no pudo ser sostenida mucho tiempo y el comercio absorbió dichas manifestaciones.

La situación educativa vive una circunstancia similar, vinculada desde sus orígenes al poder, intentando poder ejercer su acción independientemente del ente que la financie. Varios autores han identificado la causa de gran parte de los problemas educativos y sociales de la actualidad, a esa dependencia de la educación de los organismo que la financian, sean estos estatales o privados<sup>555</sup>.

---

<sup>554</sup> Esta idea coincide con el concepto educativo postmoderno y concretamente el planteamiento de la cultura visual. Ver capítulo II apartado 2.2 Tendencias contemporáneas de la educación artística.

<sup>555</sup> Para ver la relación entre el poder y la división disciplinar, consultar el punto 3.1.8 La interdisciplinariedad frente a la especialización, Luis Camnitzer, *Planes de estudio*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*, Casa de América, Madrid, 1999 y Luis Camnitzer *Lo interdisciplinario y la locura*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid, 1999. También se sugiere consultar la visión de Beuys sobre la relación entre educación, arte y política, en el punto 3.1.9 Arte, vida y educación y en Clara Bodenmann-Ritter, *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista*, Madrid, Visor ediciones, 1975. Por último para profundizar en la problemática de las escuelas artísticas con las financiaciones estatales consultar, Peter Reshaw, *The management of creativity in Schools, Colleges and Arts Organizations*, Gresham College London, 1993.

### 3.2.2. Consideraciones finales

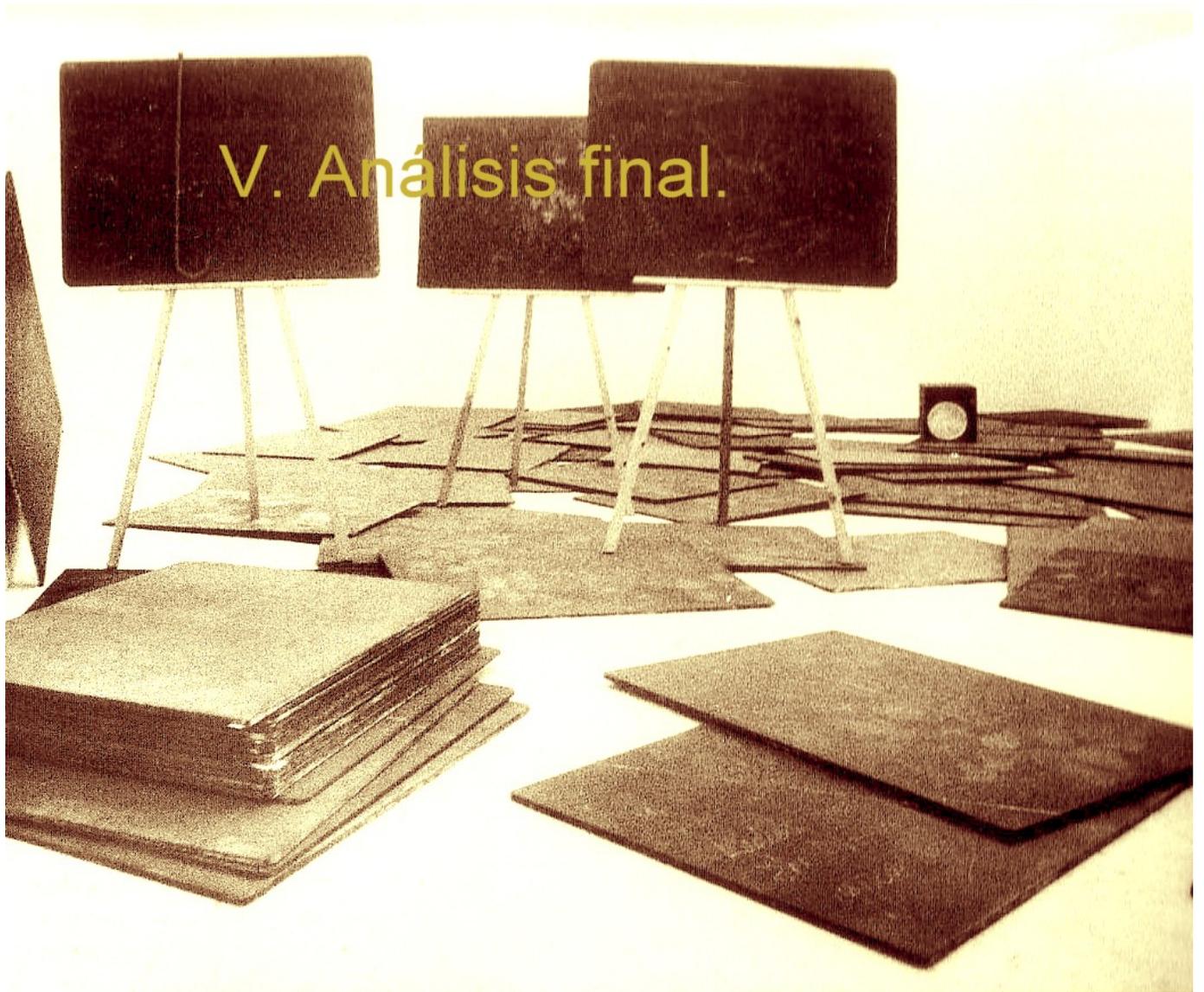
Hay que observar que los elementos descritos en el cuadro anterior no están recogidos en una única actitud artística o educativa determinada, sino que han sido una adaptación de diversas tendencias y manifestaciones. Algunas se empiezan a tener en cuenta, pero no configuran una realidad. Podríamos decir que es una aplicación de los principios educativos descubiertos en algunas características de la *instalación* a unas circunstancias educativas, que evoluciona paralelamente al desarrollo de las corrientes artísticas y de las circunstancias socioeconómicas.

Sin embargo existen ciertos aspectos implícitos en el esquema que podrían generar una serie de cuestiones:

- ¿Se está llevando a la práctica un desarrollo sensorial completo en la educación actual o se tiende a la educación eminentemente visual?
- ¿Se está produciendo ese equilibrio entre la técnica y el contenido en todos los niveles educativos ?
- ¿Existe una atención real a los procesos en la educación o se continúa valorando los resultados?
- ¿Se ha investigado suficientemente sobre las capacidades lúdicas en los procesos educativos?
- ¿Hasta qué punto se tiene una actitud comunicativa en la docencia?  
¿Existe un equilibrio entre la participación del profesor y del alumno?
- ¿Qué efectos tendría una educación más humana, cercana y vital?

De todas estas incógnitas nos surgen otras cuestiones, como la posibilidad de ampliar los conceptos de participación dados en el arte contemporáneo y aplicarlos al contexto educativo. El tema de mayor relevancia sería la inquietud comunicativa del artista con el espectador, aspecto que conlleva el acercamiento con el espectador y la humanización de dicha relación. Esto trasladado al contexto educativo, podría tener interesantes articulaciones: ¿Es posible la comunicación entre los dos ámbitos?.

# V. Análisis final.





# 1. Continuidad de la investigación



## 1.1 Aplicación de los valores educativos de la *instalación*

Se van a retomar los estudios realizados en el apartado 3.2 (Consideraciones finales al capítulo: Confrontación arte tradicional, características de la *instalación* y nuevos conceptos educativos), del capítulo IV. Ahí se planteaba la posibilidad de aplicar los procesos del arte de participación a la situación educativa actual, aspecto que se va a desarrollar seguidamente. Se profundizará en la idea de comunicación y de acercamiento de las personas implicadas en la educación artística y en la *instalación*, confrontando y relacionando a los protagonistas de las dos áreas.

### 1.1.1 Introducción y antecedentes

El esquema que se va a presentar tiene tres cimientos importantes, que deben ser mencionados. En primer lugar se ha utilizado la dinámica de confección de esquemas y relaciones utilizada por Juan Fernando De Laiglesia<sup>556</sup> En segundo lugar, el concepto de bidireccionalidad o bipolaridad en la enseñanza expresado por varios autores como Field, Camnitzer, Colom o Núñez. Por último se ha utilizado el concepto, también desarrollado por varios autores, de la similitud entre arte y educación artística.

Se han tomado el sistema de relaciones utilizado por De Laiglesia en sus estudios sobre arte y educación artística, cuyos trabajos de investigación además han influido en la propuesta metodológica de la investigación. Son juegos de palabras experimentales materializados a través de sencillos diagramas, que poseen diversas articulaciones e interpretaciones dependiendo, al más genuino sentido de la *instalación*, de la imaginación y creación del receptor.

En los estudios realizados por Field, este destaca las cualidades artísticas de la educación y el doble sentido o bidireccionalidad que posee. Insiste que “la enseñanza es un arte en el cual uno recibe al mismo tiempo que da”<sup>557</sup>, considerando la educación artística en sí una actividad muy creativa que influía tanto al alumno como al propio profesor en sus facetas artísticas y personales. Es decir, creía que la educación artística desarrollaba las capacidades creativas del profesor, nutriéndose también del contacto establecido con sus alumnos, y que por el otro lado, que el arte influía determinadamente en las actitudes personales y motivaciones del alumno.

Esta circunstancia pretendía animar a los profesores de artes plásticas a realizar su trabajo con mayor motivación e interés, ya que se verían artística y personalmente muy recompensados. También animaba a visitar los cursos de formación de profesorado, para crear vínculos de unión con estos centros,

---

<sup>556</sup> Ver las estructuras de relación y la metodología utilizada por este autor en: Juan Fernando De Laiglesia, *Teoría Bruta de la forma Frágil*, La Coruña, Edicions do Castro, 1999.

<sup>557</sup> Dick Field, *Change in Art Education*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1970. p. 92.

romper ese tradicional aislamiento del artista, regenerar una metodología caduca y promover nuevos enfoques de investigación.

Luis Camnitzer comparte este concepto de la unión entre el arte y la educación artística, que posee claras influencias del concepto ampliado de arte utilizado por Beuys. Camnitzer explica que no existe “diferencia entre hacer arte y enseñar”<sup>558</sup>. También destaca el papel tan importante que juega el profesor en la motivación del alumno, apoyando la educación en un continuo diálogo con el alumno, en la que ambos hagan frente a problemas comunes, como los planteados por la administración, las instituciones o la propia escuela. Por último hace hincapié en utilizar las técnicas de comunicación propios del arte, para protegernos del efecto manipulador que el sistema hace de él y para adaptarlo positivamente a las necesidades del ser humano<sup>559</sup>.

Tanto el arte como la educación artística, tienen su raíz en un principio comunicativo, que es indispensable cumplir. En el arte se articula en el proceso de intercambio bipolar entre el artista y el público, y en el educativo en el diálogo establecido entre el educador y el educando. Antoni J. Colom y Luis Núñez en su análisis de la educación, destacan que la comunicación es un mecanismo educativo bipolar por excelencia y si no existe información que transmitir no habrá ni posibilidad comunicativa ni existirá por tanto la educación.

No hay duda de que sin el concurso de ambos no sería posible la educación, lo que nos da pie para entender la educación como una actividad bipolar, que depende tanto del que educa y enseña como del que se ha educado y aprende. No hay sujetos pasivos en los procesos educativos pues en ambos miembros descansa un posibilismo educativo que actúa activamente poniendo en marcha distintos mecanismos y procesos que hace que uno de ellos se eduque y en otro eduque<sup>560</sup>.

<sup>558</sup> Luis Camnitzer, *Planes de estudio*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid, 1999, p. 17.

<sup>559</sup> Bill Viola explica cómo las técnicas de comunicación artística son unas importantes y peligrosas herramientas que pone en peligro el sistema democrático, utilizadas en el ámbito político y publicitario muy frecuentemente, con fines manipuladores. Estas claves para decodificar estas estrategias del lenguaje de la imagen se encuentran en los conocimientos artísticos y no en los racionales, por lo que la importancia de la educación artística y del artista libre son de una importancia esencial. Bill Viola (entrevista con Jörg Zutter), en *Bill Viola Más allá de la mirada (imágenes no vistas)* (1993) :Museo Nacional Reina Sofía, Madrid.

<sup>560</sup> Antoni J. Colom y Luis Núñez, *Teoría de la educación*, Madrid, Síntesis Educación, 2001, p. 17.

A pesar de estas claras indicaciones encontradas tanto en el arte como en la educación, respecto a la necesidad comunicativa, y el paralelismo tan grande encontrado entre ambas áreas y entre los interlocutores de las mismas, la comunicación protagoniza uno de los grandes problemas más importantes en la educación y el arte. Esta situación localizada y denunciada por varios autores que requiere la necesidad de realizar un cambio radical al respecto<sup>561</sup>.

Aprovechando la dinámica comunicativa y el potencial educativo anteriormente estudiado en la *instalación*, se han aplicado sus articulaciones al campo educativo para comprobar si ofrece soluciones al planteamiento inicial de investigación. Con este proceso se busca desarrollar esas facetas de reflexión, actividad intelectual, participación, concepto integrador, capacidad comunicativa, dinamismo e implicación, que son propias de la *instalación*, que también son necesarias en la educación, ..

### 1.1.2 Esquema comparado

Tomando como premisa la afirmación de que la educación es arte, citada anteriormente vamos a establecer una conexión a través del siguiente esquema que se relacione directamente el proceso llevado a cabo por los máximos exponentes del proceso artístico de la *instalación*, el artista y el público, con los protagonistas de la educación artística, el profesor y el alumno. Se van a establecer tres direcciones diferentes agrupadas en tres esquemas y dentro de cada grupo se definirán cuatro relaciones diferentes. Estas relaciones van a estar guiadas por una flecha, que adquiere el sinónimo de la palabra “ser”.



**arte = educación**

<sup>561</sup> HERNÁNDEZ Fernando , *Repensar la educación de las artes visuales*. Cuadernos de Pedagogía, nº 167. Monográfico sobre arte y educación.



**a. Primer esquema: Si el artista = al público, el profesor = al alumno**



Ya se han estudiado como las relaciones entre el artista y el público sufrieron una notable transformación, provocando unas novedosas actitudes en el mundo artístico, dinámica que también puede ser contemplada en los textos educativos de ciertos autores. Se van a señalar cuatro direcciones que definen diferentes relaciones y

dinámicas entre sus implicados.

- **artista ⇒ público**

El artista se convierte en público (el artista es publico) y delega su actitud creadora en el espectador. Propone proyectos y pasa a ocupar un papel expectante dejando que su obra se guíe por aportaciones creativas de los que tradicionalmente habían permanecido como receptores pasivos<sup>562</sup>.

- **público ⇒ artista**

El público toma el papel del artista formando parte de la propuestas participativas, desarrollándolas e incluso proponiendo otras actividades artísticas<sup>563</sup>.

- **profesor ⇒ alumno**

<sup>562</sup> Ver apartado El espectador y el papel del público: La participación del capítulo III .

<sup>563</sup> Ver apartado 3.1.9 Arte, vida y educación: El artista político del capítulo IV.

El profesor escucha, reflexiona y colabora en el proceso educativo. Al igual que el artista, delega su actividad de dirección de la actividad docente en el alumnado, permitiendo la participación.

Según Juan Fernando De Laiglesia, el profesor tiene que demostrar su capacidad para aprender, poniéndose en la situación del alumno, mostrando su “permeabilidad”<sup>564</sup> a los entornos. Se debe crear una situación de equilibrio entre el profesor y el alumno, mostrando una “mutua vulnerabilidad”<sup>565</sup> siendo receptivo a las circunstancias particulares del espacio y del momento determinado. Para esto será necesaria una gran capacidad de improvisación y un gran esfuerzo realizado por ambas partes, en la que la implicación y el interés crearán una clase estimulante.

Esta situación, de cambio continuo producirá en el docente un verdadero antídoto contra las situaciones de monotonía y desmotivación. Se plantea cada clase como una experiencia nueva y dinámica en la que todo el mundo aprende, cumpliendo además una faceta primordial en los cometidos del profesor que es la autoeducación.

▪ **alumno ⇒ profesor**

Repitiéndose el mismo proceso anterior, el alumno toma el rol del profesor exponiendo sus conocimientos al resto de la clase a otros alumnos, tanto a nivel individual como colectivo.

Camnitzer identificaba este proceso común de enseñanza conjunta elaborado por el profesor y por el alumno como uno de los elementos más importantes que debería tener todo plan de estudios en las escuelas de arte. Este perfil educativo se basa en el concepto de aprendizaje y no de enseñanza, es decir de la actividad compartida y del esfuerzo en común entre el profesor y el alumno.

Dentro de esta concepción aprende tanto el llamado estudiante como el llamado profesor. La información no se limita a ser un objeto transmisible sino uno que se convierte en un grupo de conclusiones resultantes de una investigación hecha en común. Es decir, no hay enseñanza – hay aprendizaje. La autoridad pedagógica es compartida y asumida

<sup>564</sup> Juan Fernando De Laiglesia, Op. cit., p.185.

<sup>565</sup> *Ibíd.*, p. 184.

predominantemente por aquel que en el equipo puede contribuir con mayor eficacia. El hecho de que sea el profesor quien recibe el salario es afortunado para mí pero también creo que los estudiantes debieran ser remunerados por su tiempo, o sea, que la sociedad debiera invertir en ellos<sup>566</sup>.

De la misma manera que el público se activa en el proceso artístico el alumno es el que tiene que tomar una actitud más activa para compartir el proceso de aprendizaje. El proceso educativo tiene que ser muy activo, práctico y relacionado con los elementos vitales cercanos a la situación real de los implicados.

Esta situación contempla la posibilidad de que los estudiantes generen, de la misma manera que el profesor ejercía una auto-educación, una auto-enseñanza o auto-aprendizaje. No es otra cosa que la estructura piramidal ideada por Joseph Beuys, en la que los alumnos con mayor formación ejercían la labor de docente a otros alumnos con menos experiencia<sup>567</sup>. Beuys fue uno de los autores que más claramente apoyó la idea de que el alumno puede y debe ser profesor.

Lo que quiero es llamar todo lo posible la atención de los estudiantes respecto al hecho de que no sólo tiene que ser estudiantes, sino también profesores inmediatamente<sup>568</sup>.

Por último, esta dinámica, facilita lo que Hernández Berver considera una necesidad: Potenciar que los alumnos pasen a ver el estatus y la profesión docente como algo atractivo y cercano. De esta manera se soluciona la falta de desmotivación del profesor a la que se aludía anteriormente, ya que los alumnos y el resto de la sociedad, cambia su concepto de la docencia, motivándoles a la realización de esta práctica que ya han realizado en su período de formación. Detrás de esta invitación de Hernández Berver, a

---

<sup>566</sup> Luis Camnitzer, Op. cit., p. 16..

<sup>567</sup> Beuys, para poder difundir sus conceptos en la escuela de Bellas artes de Dusseldorf a gran cantidad de alumnos, eludiendo la restricción institucional de los números *clausus*, utilizaba este método para llegar a más cantidad de personas y al mismo tiempo inculcar su filosofía participativa en la reconstrucción de una sociedad diferente. Esta dinámica educativa, en la que los alumnos enseñaban al resto de sus compañeros con menos experiencia, todavía aparece hoy en el sistema educativo alemán. Sin ir más lejos se ven unas claras influencias en el apartado 2.4 Universidad: Facultad de Bellas Artes CEES y la UdK de Berlín del capítulo IV.

<sup>568</sup> Clara Bodenmann-Ritter, *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista*, Madrid, Visor ediciones, 1975, p. 84.

estimular a la práctica docente, se buscaba apoyar la figura del artista profesor, relación que será descrita a continuación.

### b. Segundo esquema: El artista = profesor y público = al alumno

En esta segunda relación se van a contemplar asociaciones que ya se han empezado a dar en el mundo de la educación o del arte y que al mismo tiempo constituyen un gran problema. Nos referimos a la dicotomía artista profesor, analizada en dos direcciones: El artista es profesor (artista  $\Rightarrow$  profesor) y el profesor es artista (profesor  $\Rightarrow$  artista). Las otras dos relaciones no generan un cambio tan significativo para la investigación.



#### ▪ artista $\Rightarrow$ profesor:

Aparte de la función educativa que todo artista realiza consciente o inconscientemente en la realización y divulgación de su obra artística, convirtiéndole en un educador en potencia, existen otros elementos más activos que unen la actividad artística con la docente. Se trata de la ya mencionada la necesidad laboral de recurrir a la práctica educativa para poder seguir financiando su trabajo artístico.

Esta situación ha obligado a artistas y estudiantes de arte a realizar, desde hace muchos años, cursos de adaptación pedagógica para ejercer esa actividad. En la mayoría de las ocasiones los artistas rechazan las dinámicas educativas, mostrando una gran contrariedad hacia cualquier tipo de actividad diferente a la artística.

Hernández Belver<sup>569</sup> considera que la educación artística puede y debe ser ejercida por artistas, apuntando la necesidad de crear estructuras legales que permitan y posibiliten dichas actividades, sin que ninguna de ellas salga

<sup>569</sup> Hernández Belver, Manuel, *Presentación*, en *Artistas enseñantes*, Catálogo de la exposición, Mercado Puerta de Toledo, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Universidad Complutense, Madrid, 1995.

perjudicada. Destaca que a pesar del mayoritario rechazo a esta integración de actividades, estas pueden suponer interesantes aportaciones a ambos sectores. Apuesta por una armonía entre la actividad artística y educativa, por la que hay que trabajar:

Más bien se trataría de buscar opciones de enseñanza que, adaptándose a las actuales demandas de formación, enfoquen la relación docencia ejercicio profesional como un enriquecimiento mutuo, más que como una mutua competición. En este sentido, el artista-enseñante es una figura a apoyar, tanto desde los ámbitos administrativos como desde el propio quehacer diario de las instituciones educativas<sup>570</sup>.

La opción del artista profesor ha tenido también duras críticas. En primer lugar N. Orsini<sup>571</sup>, apuntaba a ciertos desajustes esquizofrénicos en la dicotomía artista-profesor, al ver “que ciertos factores exteriores, como el sentimiento de reconocimiento del valor de su obra personal, hacen que la labor docente suponga una lastre”<sup>572</sup> En segundo lugar se ha acusado al profesor de imposición de sus criterios estéticos al alumno, cuando estos no compartían el mismo estilo, aspecto que según Méndez “está de sobra superado”<sup>573</sup>.

Aunque estos prejuicios van desapareciendo, no obstante esta articulación artista profesor exige un importante esfuerzo por aprender y aplicar correctamente las pautas didácticas pertinentes. La práctica docente en muchas ocasiones no puede aceptar ciertas dinámicas artísticas, más libres e intuitivas, exigiendo organización y mucha paciencia. Esto exige olvidarse de su condición y objetivos de artista centrándose en las necesidades y posibilidades del alumno<sup>574</sup>. Tal y como mencionó Arnheim, se hace necesario “comprender en la fase concreta de desarrollo”<sup>575</sup> artístico e intelectual en que se encuentran los

<sup>570</sup> *Ibíd.* (sin páginar).

<sup>571</sup> Manuel Sánchez Méndez, “La educación artística y las orientaciones para el futuro”, en VV.AA. *¿Qué es la educación artística?*, Madrid, Sendai, 1992, p. 37.

<sup>572</sup> *Ibíd.*, p 37.

<sup>573</sup> *Ibíd.*, p 37.

<sup>574</sup> En muchas ocasiones se centra los criterios de evaluación en los resultados y no en las dinámicas, pasando por alto que las capacidades de aprendizaje no son homogéneas, dependiendo del momento y del individuo. La calidad de la obra o el resultado no garantiza un proceso educativo correcto, por eso se debe entender el fracaso o la escasa calidad artística de ciertas obras como un proceso necesario en la educación artística, que debe de ser entendido y aceptado tanto por el artista profesor como por el alumno.

<sup>575</sup> Rudolf Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1993, p.59.

alumnos para no exigir habilidades que son incapaces de asimilar, que les frenaría su desarrollo, y en el peor de los casos, les produciría aversión

▪ **profesor⇒ artista**

Esta idea implica que el docente, tanto en la clase de arte como en otras áreas, sea creativo, aportando nuevas herramientas de trabajo, experimentando y dando rienda suelta a su imaginación e intuición. Es él, el responsable en última instancia de interpretar un currículo, convirtiéndolo en estimulante o aburrido dependiendo de su acción creativa.

Camnitzer sostiene que “el profesor solamente puede ser tal si se percibe asimismo como un artista en un medio diferente”<sup>576</sup>. Piensa que es la capacidad artística y creativa del profesor la que convierte un currículo, en la mayoría de las ocasiones neutro y limitado que coarta aquellos profesores que sí son capaces de enseñar<sup>577</sup>, en una herramienta para potenciar las dinámicas comunicativas y procesos educativos libres.

Manuel Sánchez Méndez sin embargo no considera totalmente imprescindible que el profesor de arte sea artista, pero sí debe tener cierto espíritu artístico. Describe al profesor idóneo, como un hombre imaginativo, que debe presentar su condición subjetiva ante la realidad, no puede carecer de inspiración e inventiva, mostrando actitud para el arte, sensibilidad, creatividad y capacidad para motivar.

Todos los autores citados en este apartado coinciden, en destacar el importante peso que el profesor posee en el proceso educativo. Independientemente de su capacidad artística o no , existen ciertos requisitos apuntados por Fox en el siguiente texto, que condicionan el hecho educativo:

(...) empezamos a elaborar la relación de las características de los profesores que podían influir sobre el aprendizaje de los niños. Nos encontrábamos frente a otro problema típico de la investigación educativa: nadie sabe realmente qué características de los profesores influyen en el aprendizaje de los niños<sup>578</sup>.

---

<sup>576</sup> Luis Camnitzer, *Es posible la enseñanza del arte*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid, 1999, p. 37.

<sup>577</sup> Luis Camnitzer, *Planes de estudio*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid, 1999, p. 15.

<sup>578</sup> David J Fox, *El proceso de investigación en educación*, Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona, 1981, p. 41.

De Laiglesia<sup>579</sup> considera fundamental que los contenidos elegidos o tratados por el profesor tengan una dimensión cercana a la vida y preocupaciones de los alumno para evitar el aburrimiento. Explica la gran importancia de esta aptitud del profesor, que paradójicamente "no forma parte de las obligaciones oficiales marcadas en la legislación del funcionamiento docente, ni aparece en ninguno de los temarios de oposiciones que debe superar ese futuro funcionario profesor"<sup>580</sup> y sin embargo constituye una clave fundamental para el éxito de una clase .

Según Fox, y en una frecuencia muy parecida a De Laiglesia, existen unos elementos, que condicionan el hecho educativo y que incluso hoy en día raras veces aparecen descritos como factores a tener en cuenta. No son considerados como facultades necesarias para la educación y pocos son los autores que los han identificado. Algunos describían la idoneidad de la sensibilidad artística en la educación, dando una importante pista sobre la naturaleza humana y sensible de estos factores. Resulta entonces probable que, los elementos humanos, motivacionales, psicológicos y emotivos tengan una mayor importancia que los desarrollos empírico-rationales, los cuales han sido tradicionalmente descritos y requeridos para la educación. Muy posiblemente haya sido la dificultad de definición de dichos elementos la que haya frenado su aplicación.

- **alumno ⇒ público**

A diferencia del papel tradicional, el alumno es ahora un espectador activo, situándose al mismo nivel que los otros componentes del esquema.

- **público ⇒ alumno**

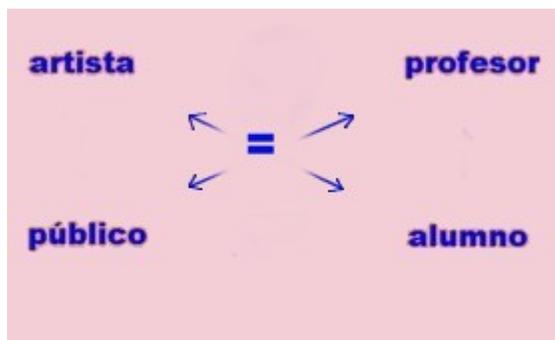
El espectador es un ente receptivo situado en un proceso dinámico y participativo. Muestra una gran motivación por aprender y contribuir en ese proceso, buscando activamente impregnarse de la actividad artística.

### **c. Tercer esquema: El artista = al alumno y el profesor = al público**

<sup>579</sup> Fernando De Laiglesia, Op. cit.

<sup>580</sup> *Ibíd.*, p.181.

La última relación en diagonal, va a demostrar la versatilidad y cohesión de los elementos expuestos, demostrando las amplias posibilidades de este diagrama. Su relación aparece mucho más definida que las relaciones y explicaciones anteriores.



durante el proceso de la comunicación.

- **alumno ⇒ artista**

El alumno propone, sugiere, participa, crea, investiga e inventa, no sólo en el ámbito artístico, sino en cualquier área de conocimiento o en su propia vida. Se puede relacionar con el concepto de Herbert Read<sup>581</sup>, al aplicar el arte para la vida misma, utilizando los beneficios de la creación para la construcción de felicidad.

- **profesor ⇒ público**

También el profesor permanece al margen de las dinámicas propuestas en el aula, dejando al alumno resolver sus propios problemas. Indaga nuevas estrategias, no impone sus pareceres y asimila el fracaso como un proceso normal en la educación.

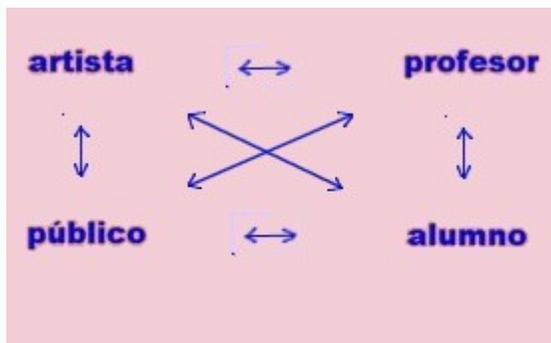
- **público ⇒ profesor**

A diferencia de los antiguos espectadores de los procesos artísticos, los actuales enseñan e intercambian sus pensamientos con los otros miembros del proceso artístico y educativo. Comparten sus creaciones, artísticas o no, explicándolas al artista y a otros miembros del público.

<sup>581</sup> Herbert Read: *Educación por el arte*, Piados, Buenos Aires, 1959.

#### d. Cuarto esquema: Interrelación artista, público, profesor y alumno

Para finalizar podemos concluir con el siguiente esquema que agrupa todas las relaciones, generando una estructura comunicativa entre todos los miembros y en todas las direcciones. Los significados, relaciones y traducciones podrían ampliarse dependiendo de la creatividad e información del intérprete de esta estructura, admitiéndose tantas variaciones como lectores de esta propuesta. Como si de una *instalación* se tratase.



#### e. Otras comparaciones posibles y continuidad de las relaciones

En este estudio se han tomado los dos primeros niveles de la clasificación realizada en los apartados 2.1 (Los protagonistas de la educación) y 2.3 (Protagonistas de la *instalación*), de los capítulos II y III respectivamente de la investigación. Cabría también la posibilidad de ampliar este estudio a los otros niveles, obteniendo relaciones tan elocuentes y sugerentes como las siguientes:

<b>artista</b>	=	<b>profesor</b>
<b>público</b>	=	<b>alumno</b>
<b>escuela</b>	=	<b>institución</b>
<b>mundo laboral y mecenas</b>	=	<b>galerista y coleccionista</b>
<b>político y sociedad</b>	=	<b>crítico y comisario</b>

Estas relaciones investigarían la influencia de los nuevos personajes en la estructura artística, como el galerista o el coleccionista, que determinan la orientación de arte, de la misma manera que lo hace el mecenas, sea estatal o privado, en el mundo de la educación artística.

Asimismo se podría

reflexionar sobre el papel de la institución en la escuela, ya que ésta lleva el peso educativo dentro de nuestra sociedad, observando un paralelismo entre el control que el museo y la galería ejercía sobre las propuestas artísticas y el control que realiza la institución a través de la escuela. Pero, ¿qué ventajas habría en una educación al margen de la regulación institucional?. ¿Cabría la posibilidad de ver la influencia y acción del crítico y del comisario dentro de la estructura educativa?. ¿Quién evalúa el proceso educativo?. ¿Quién propone los modelos educativos? ¿Son justas e independientes las acciones de estos agentes?

### 1.1.3 Conclusiones al apartado

Para terminar este apartado vamos a hacer referencia a dos temas significativos, deducidos de las relaciones anteriores:

#### **a. El problema de artista educador**

La propuesta del diagrama multidireccional, expone un solución considerable a los problemas anteriormente planteados sobre la figura del profesor artista, especialmente en los temas de ausencia de método, falta vocación hacia la docencia y escasa motivación.

La falta de método y de organización se solventarían potenciando las facultades pedagógicas y didácticas que adquieren los educadores y que sin embargo los artistas han adquirido en menor medida en su formación. La escasa vocación y la motivación se solucionaría con la potenciación de una clase más activa, participativa y cercana a los intereses tanto del alumno como del profesor, utilizando la creatividad del artista para romper la monotonía de la clase. De igual forma, para algunos alumnos, el echo de formar parte e involucrarse de la actividad educativa y disfrutar de una positiva experiencia en su período de formación, muy probablemente les motivaría para seguir realizando una labor docente en el futuro.

Esta estructura se fundamenta básicamente en una mayor comunicación e intercambio de las dos figuras. Mientras que el área de educación facilita la labor organizativa, el ámbito artístico contribuye con sus facetas creativas y sensibles. Para materializar esta idea sería necesario establecer unos espacios de intercambio, realizados a través de seminarios, cursos de formación o proyectos en común.



**Ilustración 83: Taller de educación artística sobre Kiki Smith, 1995, Whitechapel, Londres**

### **b. Individuo, motivación y humanidad**

Este sistema de relaciones pretende desviar la atención y la prioridad de los contenidos y del currículo centrándolo en el individuo, beneficiario y no esclavo de la educación. Según Camnitzer el individuo tiene que favorecerse del bien social y no el sistema de mercado internacional, que trata indistintamente a individuos y objetos. Según este sistema se debe promover, a través de la educación, un entendimiento bidireccional del individuo con los demás.

Se persigue un trato más cercano y cordial entre los miembros que protagonizan la educación, buscando las relaciones personales e individualizadas, y potenciando la motivación. Según Arnheim, se debe potenciar “el impulso natural que ronda en las mentes jóvenes”<sup>582</sup>, potenciando su deseo innato a crear, aplicándolo tanto en las materias creativas como científicas y reduciendo la labor del docente para que el alumno adquiriera mayor protagonismo. El profesor no debe interferir en el proceso facilitar su adquisición conocimientos acordes a la preparación y necesidades del alumno.

(...) el mejor profesor no es el que comparte todo lo que sabe o el que se guarda todo lo que podría dar, si no el que, con la sabiduría de un buen jardinero, observa, juzga y echa una mano cuando su ayuda es necesaria”<sup>583</sup>

<sup>582</sup> Rudolf Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1993, p. 57.

<sup>583</sup> *Ibíd.*, p. 95.

Por último cabe destacar la opción que nos recoge Dick Field, que también comparte el principio de autoeducación y libertad del alumno. Este nos apunta una importante dimensión de la educación en ocasiones olvidada:

En los colegios de educación, como política general, creen firmemente que tienen que llevar a cabo dos labores, y deben de ser desempeñadas independientemente. Una tarea es el desarrollo del estudiante como persona; el otro es su desarrollo como profesor<sup>584</sup>.

Se refiere a la importancia del desarrollo personal, sin el cual el proceso educativo no tendría ninguna validez, especialmente en la estructura planteada anteriormente. De nada serviría un profesor con conocimientos, sensibilidad, capacidad organizativa y creatividad, si sus valores éticos y morales no están en armonía con lo anterior. No tendría ningún sentido promover un acercamiento personal profesor-alumno, si en primera estancia no hay un contacto humano y sensible, que pueda atraer la atención del alumno<sup>585</sup>.

---

<sup>584</sup> Dick Field, Op. cit., p. 86

<sup>585</sup> Se considera necesario volver a mencionar la puntualización de Fox citada anteriormente, que concedía una importancia invaluable a ciertas aptitudes del profesor, que podrían resumirse en el término de carisma. Este aspecto ignorado por la un gran mayoría de los sistemas educativos, juega un papel muy importante en la calidad y la efectividad de la educación, por lo que, apoyando la opinión de Fox debería ser investigado.



## 2. Consideraciones personales.

### a. La cultura visual e *instalación*

Anteriormente ya se han analizado las características de la cultura visual<sup>586</sup>, tendencia educativas que presentan un marcado carácter crítico y social desarrollado a través de elementos visuales. La *instalación* artística comparte alguna de sus premisas, ofreciendo incluso en algunos aspectos una considerable mejora:

Tanto la cultura visual como la *instalación* proponen un diálogo fluido, la primera entre el profesor y el alumno, y la segunda entre el artista y el espectador. Ambas poseen un claro objetivo social, intentando llegar al mayor número de miembros, eliminando los contenidos elitistas. También encuentran, en las expresiones multidisciplinares e interdisciplinares, un importante medio de integración de aspectos cognitivos y emotivos fundamentales en expresiones educativas y artísticas con planteamiento democrático. Por último hacen especial hincapié en el análisis de los contextos y en el valor del ambiente.

Por todas estas razones se podía considerar la *instalación* un medio muy compatible con los contenidos defendidos por la cultura visual. Además, teniendo en cuenta el poder constructor de identidades que posee el arte, la *instalación* podría realizar lo mismo a través de las atmósferas.

Un antecedente de la apreciación *in situ* la encontramos en los textos de Arnheim, que concibe la educación artística en contacto directo con espacios de arte, visitando museos o comentando obras de arte en vivo. Piensa que “la experiencia artística directa es lo que hace que merezca la pena hablar de arte”<sup>587</sup>, exaltando los elementos sensibles, sensoriales y ambientales que rodean al individuo<sup>588</sup>. Esta idea de la apreciación del arte en el espacio donde pertenece, difiere en cierta manera del concepto de la cultura visual, pero se acerca a los parámetros planteados por la *instalación*.

---

<sup>586</sup> Ver el punto 2.2.2 La cultura visual, del capítulo II.

<sup>587</sup> Rudolf Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1993, p. 77.

<sup>588</sup> En los textos de Arnheim se echa en falta una alusión al arte espacial, ya que sus opiniones reúnen todas las características que considera necesarias para una experiencia educativa intensa y completa, desde su apoyo incondicional a la interdisciplinariedad hasta las conexiones entre el arte y vida.

Fred Schierenbeck nos apuntaba cómo la enseñanza de la *instalación* contribuyó enormemente a equilibrar una estructura educacional y social movida por los lenguajes virtuales, que negaban las posibilidades comunicativas y expresivas del cuerpo humano. Explica que en una sociedad en la que se tiende a lo visual y a lo virtual, el desarrollo sensitivo se hace más necesario.

Ambos autores nos presentan dos argumentos que distinguen a la cultura visual de la *instalación*, señalando una importante deficiencia de la misma. Parece mucho más lógico y completo que la actividad de sensibilización realizada a través de imágenes en la cultura visual, se realice con todos los elementos sensitivos y sensoriales que hay alrededor del alumno por diferentes motivos:

- Se realizaría una experiencia más directa e intensa de experiencia artística, tal y como propone Arheim.
- Se fomentaría la motivación del alumnado, realizando una mayor integración con el ambiente y el entorno.
- Se compensaría la carencia de los factores corporales y sensitivos debido a la aparición de los nuevos medios tecnológicos en nuestra educación y sociedad, determinados por elementos audio visuales.
- Se equilibraría la tendencia visual que los alumnos desarrollan más, a partir de etapas adolescentes.
- Se favorecería una relación más armónica y feliz con el entorno en el que el individuo vive.

Desde un punto de vista personal creo que la educación visual debería contemplar la posibilidad de incorporar elementos de carácter sensorial y perceptivo desarrollados por las artes de participación y especialmente la *instalación*, para resolver esa carencia señalada. Además de estos elementos, la *instalación* ofrecería una importante base para articular y contextualizar la gran cantidad de manifestaciones artísticas y artesanales, manejadas por la cultura visual.

Por otro lado creo que el criterio de calidad artística no debe eliminarse, ya que se puede caer nuevamente en la dinámica tradicional de rechazo categórico a los objetivos de expresiones artísticas y educativas anteriores. Sí se deben buscar las referencias culturales cercanas al individuo, sin olvidar

aquellas obras de la historia del arte que nos hicieron llegar a este punto de desarrollo, es decir incorporando los contextos históricos. De otra manera, se podría llegar a una simplificación del hecho artístico que sería tan incoherente como el concepto elitista anterior del arte.

**b. Comunicación entre los integrantes de la panorama artístico y educativo: Educación y comercio.**

La esencia del esquema estudiado anteriormente<sup>589</sup>, se encuentra en fomentar la comunicación entre los integrantes de áreas artísticas y educativas, para solucionar su aislamiento. Con la puesta en marcha de un planteamiento en común desde distintos ámbitos, el problema tiene muchas más posibilidades de solución. Es decir al trabajo común de artistas, profesores, alumnos, público, críticos, comisarios, galeristas, coleccionistas, museos, instituciones y distintas esferas de la sociedad.

Un ejemplo de esta comunicación y de trabajo en equipo entre miembros de dos áreas diferentes lo podemos apreciar en las relaciones entre la educación y el mundo laboral dada en algunos países europeos. En el Reino Unido los contactos comerciales con la escuela de arte son muy cercanos. Es habitual realizar exposiciones de final de curso y carrera, *final show* y *degree show*, en donde galeristas, críticos, artistas y público muy variado se dan cita para establecer contactos, de los que salgan futuras exposiciones, proyectos etc. Lo mismo sucede en Alemania, donde se realizan exposiciones de final de curso de carácter abierto, siendo todo un acontecimiento social y artístico.

Otra posibilidad de relación la protagonizan algunas escuelas de arte distintos países de Europa como Alemania, Francia, Italia y Holanda. Estos países, viendo cómo en los últimos años ha disminuido la financiación estatal, han emprendido una búsqueda de apoyos privados, para tener una mayor independencia<sup>590</sup>. Además de solucionar el importante tema económico, estas operaciones generan interesantes ventajas educativas: En primer lugar permiten un contacto real con la vida laboral y artística al alumno, y el segundo lugar educan para una cooperación e integración del arte en la vida social.

---

<sup>589</sup> Ver punto 1.1 Aplicación de los valores educativos de la *instalación*.

<sup>590</sup> La UdK de Berlín tiene varios programas de cooperación entre instituciones, bancos y empresas que permiten una financiación extra para escuela y los propios alumnos.

Realizar convenios entre instituciones y empresas privadas, solicitar la ayuda de la galería comercial y coleccionistas<sup>591</sup>, unir distintas áreas artísticas en proyectos en común, establecer convenios de cooperación nacionales e internacionales entre universidades y escuelas, potenciar proyectos educativos entre comisarios, artistas y críticos, etc., ayudarán a situar el arte dentro de los valores y necesidades sociales. Estas, junto con las ya mencionadas colaboraciones entre la empresa privada en escuela, pueden ser unas opciones que muy posiblemente mejorarían el panorama actual, utilizando siempre el diálogo, la comunicación y el trabajo conjunto.

**c. El papel regulador del departamento de educación artística.**

Dentro de esta dinámica de diálogo entre los distintos miembros del mundo del arte y de la educación artística, hace falta establecer un orden que regule y articule todo este proceso, para que este proyecto obtenga resultado. Personalmente creo que una educación artística actualizada, activa, segura de sí misma y dinámica debería realizar este cometido. Tendría que manejar y conocer los distintos ámbitos implicados, es decir el mundo artístico profesional, el mundo de la galería, el museo, la crítica y el mundo de la investigación educativa, tanto nacional como internacional. Una educación artística que solucionase los problemas educativos de los centros de formación a todos los niveles y de la sociedad, que motive, regule y medie en un discurso en el que los interlocutores del arte han olvidado su lenguaje en común.

**d. Los procesos de enseñanza como obra de arte, o viceversa.**

En el capítulo IV se ha visto cómo los aspectos lúdicos poseen una gran importancia tanto en la creación artística como en la actividad educativa<sup>592</sup>. Los elementos lúdicos y participativos pueden servir además como una interesante herramienta educativa para aplicar a todos los niveles. Por ejemplo la estructuración de cualquier actividad educativa con elementos, lúdicos,

---

<sup>591</sup> La cooperación del área comercial con proyectos de educación artística integrados por la galería y el coleccionista mayoritariamente es de gran importancia, ya que suponen una inversión en la formación de artistas y también de futuros compradores.

<sup>592</sup> ver: el capítulo IV los puntos 1.1 la Bauhaus, (unión arte y vida: los docentes y el juego), 2.1 educación infantil y primaria: laberinto de caracoles, 3.15 Aspectos lúdicos en el arte, la educación y la *instalación*, y 3.2 consideraciones finales al capítulo: confrontación del arte tradicional, características de la instalación y los conceptos educativos.

interpretativos, activos, creativos, originales, participativos, etc., que se encuentran en el arte y especialmente en el arte de participación (*performance, happening, intervenciones instalación land art, acciones*), pueden ser de gran utilidad:



**Ilustración 84: (4), (7) y (10), Presentación de la obra de Elke Mark, Facultad de BB.AA de la Complutense de Madrid, 2002**

En la educación artística, los profesores, generalmente, se limitan a explicar verbalmente los aspectos relativos a una idea o un problema. Otros muestran ejemplos a través de imágenes proyectadas y, en el mejor de los casos se enfrentan al problema con obras reales ya acabadas. Algunos pocos simulan la creación y el problema en el aula, realizando una demostración práctica en su resolución. Pero lo que se propone en esta dinámica es realizar un trabajo en conjunto con el alumno, plantearse problemas en común, trabajar artísticamente codo con codo, mostrando prácticamente la resolución del problema.

Se abre de este modo un nuevo territorio de experimentación al incorporar la obra artística como un instrumento para la educación artística. Se trata de enseñar con el arte, con la actividad artística, aprovechando el fantástico medio comunicativo que posee. Se trata de la creación artística con fines educativos, es decir, la realización obras de arte que enseñen. Es concebir los procesos de enseñanza como una obra de arte en sí mismos.



**Ilustración 85 (4), (7) y (10), Seminario de arte participativo, 2003, UEM, Madrid, acción de presentación**

Por ejemplo se puede citar la actividad de un grupo de artistas y profesores de arte, que se identifican con el “(4), (7) y (10)”, que se plantean la actividad educativa como una prolongación de su actividad artística<sup>593</sup>. Utilizan el arte participativo y la acción artística como útil para la comunicación artística y educativa, reduciendo tanto su protagonismo artístico como educativo y buscando la actividad del espectador y del alumno en los dos procesos. Realizan presentaciones de artistas, conferencias y seminarios en los que incluyen elementos artísticos, metafóricos, poéticos y referenciales, buscando llamar la atención del espectador o alumno. Utilizan componentes lúdicos, dinámicos, multidisciplinares, teatrales, procesuales que buscan el descubrimiento del otro.



**Ilustración 86: (4), (7) y (10), Seminario de arte participativo, 2003, UEM, Madrid, detalle de la acción de presentación**

<sup>593</sup> La integración de la acción artística y educativa es una estrategia apoyada por Camnitzer, cuyo antecedente más claro se encuentra en Joseph Beuys.

El objetivo no es otro que el que proponía Camnitzer, “poner al servicio del hombre las técnicas de comunicación que utiliza el arte”<sup>594</sup>, o el expuesto en el cuadro comparativo expuesto en el punto 1.1.2 del esquema comparado, de este mismo capítulo. El arte tiene que utilizarse, para romper rutinas, para relacionarse con la vida, para crear tensiones, para exponer contenidos, para



motivar al público, para entender los contextos, para sensibilizar, para desarrollarse emocional e intelectualmente, para involucrar al público, para entender otros lenguajes y para comunicar. Se concibe el hecho educativo en un lugar y momento determinado, identificando la actividad, la educac*o*n, como un elemento imprescindible de esta labor<sup>595</sup>.

**Ilustración 87: (4),(7) y (10) *Realidad vo. (a)ficción*, 2003, acción participativa enfrente del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía**



<sup>594</sup>Luis Camnitzer, *Planes de estudio*, Op. cit., 24.

<sup>595</sup> Este grupo utiliza juegos de palabras como educa*o*n , presenta*o*n, instala*o*n, participa*o*n, etc., para destacar los componentes activos y dinámicos en todos estos conceptos.





## 1. Conclusiones finales.



## 1.1 Los resultados de la investigación.

Respetando la división realizada al principio del estudio se van a tratar los aspectos educativos, sociales y artísticos:

### a. Educación artística y educación.

Los aspectos interdisciplinarios han sido destacados por varios autores como una de las herramientas más importantes en la consecución de una enseñanza, multirracial, multicultural y democrática. Según Field su aplicación se debería organizar a través de contactos interdepartamentales, que integren distintas áreas y relacionen todos los niveles educativos. Peacock añade además que este desarrollo necesita estar perfectamente contextualizado. Gracias a la comunicación interdisciplinar se puede garantizar, según Reshaw, la supervivencia del arte<sup>596</sup>.

La interdisciplinariedad, característica de la *instalación*, aboga por la compatibilidad y esencia común en las artes (Kandinsky), por lo que los resultados de esta investigación tienen grandes posibilidades de aplicación en campo del arte, la enseñanza artística, el ámbito social, etc...<sup>597</sup>, abriendo un amplio campo de investigación.

Arnheim profundizó en las relaciones interdisciplinarias, encontrando un vínculo muy significativo entre la educación y las artes plásticas. Demostró cómo los procesos cognitivos e intelectuales guardan un paralelismo con los procesos artísticos. Por ejemplo, se puede citar el concepto de lectura global, resonancia y la relación del todo con las partes. Estos desarrollos son la base en la que se asienta la creación de la *instalación*, presentándonos un vínculo muy significativo entre educación y los procesos intelectuales<sup>598</sup>.

Los contenidos históricos y los desarrollos teórico-prácticos utilizados en la enseñanza de la *instalación*, se han configurado como unos aspectos imprescindibles en la formación artística actual en todos los niveles, tal y como

---

<sup>596</sup> Consultar el punto 3.1.8 (La interdisciplinariedad frente a la especialización)

<sup>597</sup> Consultar punto 1.2 (Otros temas de investigación).

<sup>598</sup> Ver apartado 3.1.2 (Arte e intelecto: la lectura global y aplicaciones de los procesos artísticos a la vida).

reflejan las experiencias estudiadas<sup>599</sup>. Los citados elementos unidos al desarrollo sensitivo y sensorial, conceden a la *instalación* un espacio de actuación a tener en cuenta en la educación artística. Además tiene una especial relevancia en los planteamientos de la educación postmoderna, ya que por un lado presenta una compatibilidad muy alta con la *instalación* y por otro lado podría desarrollar una importante labor reguladora de ciertas carencias que presenta la cultura visual de nuestra sociedad y la cultura visual como tendencia educativa postmoderna<sup>600</sup>.

La *instalación* ofrece, por una parte, el equilibrio entre los elementos conceptuales y técnicos de las expresiones artísticas y, por otra, sirve de complemento a una cultura visual. Por último, con su práctica, abre caminos para el desarrollo personal y humano uniendo la actividad artística con la personal<sup>601</sup>. Según Schierenbeck la integración de conocimientos y experiencias aisladas, el trabajo con elementos espaciales y la unión de lo individual con lo externo, desarrolla un concepto ampliado de la experiencia espacial que nutre al individuo tanto artística como personalmente<sup>602</sup>.

Desde el punto de vista educativo, el carácter interdisciplinar de la *instalación* ofrece interesantes posibilidades: Según Swanwick la integración disciplinar, característica de la *instalación*, no sólo debe aplicarse en terrenos artísticos sino también en la educación general<sup>603</sup>. Arnheim comparte la creación de una armonía entre disciplinas aplicada no sólo en la educación, sino también en todos los niveles educativos.

Esta versatilidad de los distintos campos de conocimientos que aparece de una manera singular en la *instalación*<sup>604</sup>, nos abriría un interesante campo de

<sup>599</sup> Revisar la importancia de los elementos históricos señalados en el punto 2.2, por Schierenbeck, o en el 2.4 por Pilar Montero en la enseñanza del arte espacial, en el *capítulo IV*. También consultar la propuesta de revisión histórica en los planteamientos educativos de Juan Fernando De Laiglesia en el punto 3.1.3 del mismo capítulo.

<sup>600</sup> Consultar los puntos 2.2 (*Educación primaria y secundaria: La plástica en el arte atmosférico*), del *capítulo IV* y el punto 2 (*Consideraciones personales*), del *capítulo V*.

<sup>601</sup> Ver el apartado 3.1.9 (Arte, vida y educación: El artista político), del capítulo IV especialmente los conceptos de Joseph Beuys sobre el desarrollo paralelo de los valores artísticos, personales y humanos.

<sup>602</sup> Consultar el punto 2.2 *Educación primaria y secundaria: La plástica en el arte atmosférico*, del *capítulo IV*.

<sup>603</sup> Consultar el punto 3.1.8 La interdisciplinariedad frente a la especialización.

<sup>604</sup> Para ver las compatibilidades entre procesos didácticos de disciplinas artísticas, consultar los contenidos de Swanwick expuestos en el punto 3.1.5 (Aspectos lúdicos

investigación, al aplicar las influencias, causas y procesos característicos de la *instalación*, a otros campos de estudio, pudiendo ofrecer positivas aportaciones en la arquitectura, el cine, el teatro, la danza, la literatura, etc.

En el ámbito general de la educación, la práctica de la *instalación* desarrolla elementos sensibles que ayudan al individuo a experimentar las características únicas del mundo en que habita, complementando las carencias de educación formal y solucionando los problemas contextuales de la educación actual. Por otro lado, con la práctica de la *instalación* se potenciarían el desarrollo de la intuición, intuición perceptiva y la resonancia, posibilitando el estudio de aquellos contenidos difíciles de demostrar racionalmente pero que son de gran importancia en la educación (la sensibilidad, la motivación, los aspectos personales, el carisma del profesor)<sup>605</sup>.

Esta capacidad de la *instalación* para facilitar al hombre su integración en el medio, experimentar la vida de una manera más intensa y plena, desarrollar la capacidad de la resonancia y entender el arte como un proceso vital, contribuye al acercamiento al arte, al individuo y a la búsqueda de la felicidad<sup>606</sup>.

### **b. Sociales.**

Los elementos de adaptación al medio que genera la *instalación* repercuten lógicamente en el seno social, diluyendo ése problema de aislamiento que se señalaba en un principio. Por otro lado, se contempla la posibilidad de utilizar una renovada educación artística como mediadora entre el mundo artístico y la sociedad<sup>607</sup>.

---

en el arte, la educación y la instalación). Las afinidades de la instalación con otras áreas artísticas aparecen descritas en el punto 2.1 del capítulo III.

<sup>605</sup>Consultar, las opiniones de Arnheim sobre las carencias de educación formal, la necesidad de potenciar e incluir el interés de los aspectos sensibles e irracionales en la educación, por ejemplo en el punto 3.1.1 (Percepción y estimulación sensorial: la resonancia). Revisar el punto 3.1.2 (Arte e intelecto: la lectura global y aplicaciones de los procesos artísticos a la vida) relación con los problemas contextuales de la educación.

<sup>606</sup> Ver las opiniones de Arnheim Beuys punto 3.1.1 (Percepción y estimulación sensorial: la resonancia) y los criterios de Swanwick en el punto 3.1.7 (Aspectos multiculturales y reconstrucción social).

<sup>607</sup> Ver punto 2.1.2 (Educación primaria y secundaria: Plástica como arte de espacio), el apartado 3.1.9 (Arte, vida y educación: El artista político del capítulo IV, y el punto 2 (consideraciones personales) del capítulo V.

Cabe destacar el importante rol que la educación artística y la *instalación* pueden realizar en pro de un cambio social, apreciándose un claro vínculo con las corrientes educativas posmodernas<sup>608</sup>. Los valores implícitos en la práctica de la *instalación* potencian la reconstrucción social y preparan al individuo para reaccionar contra los abusos de poder<sup>609</sup>.

El poder educativo de la actividad artística es considerado por Beuys, como eje para la creación de una verdadera democracia en la que la autonomía y libertad están totalmente relacionados con la creatividad y el arte. Este autor utiliza el arte participativo y las acciones artísticas como una herramienta en la transformación social, dando argumentos contundentes para que la *instalación* pueda ser aplicada también en estos cometidos, abriendo un nuevo campo con la utilización del arte en los procesos de enseñanza<sup>610</sup>.

En la dinámica establecida en cuadro de relaciones, deducida a partir de los aspectos educativos de la *instalación*, tiene la capacidad de integrar a los componentes más importantes del proceso artístico y educativo (artista, espectador, profesor y alumno), las disciplinas artísticas (pintura, escultura, arquitectura, danza, música, teatro etc...), potenciar un cambio educacional y contribuir a la reconstrucción social, constituyendo un expresión democrática de gran valor.

#### **f. Artísticos:**

Las aportaciones al terreno artístico de esta investigación son de menor relevancia o, mejor dicho, menos directas que las ofrecidas en el terreno educativo y social. Se apoya, lógicamente, la postura de una creación artística con contenidos sociales, participativa y con una mayor comunicación entre las distintas disciplinas artísticas. Ésta correspondencia, que bien pudiera realizarse partiendo de las parámetros ofrecidos por la *instalación*, no sólo podría resolver las diferencias entre artista y público, sino que también facilitaría la comunicación entre las distintas disciplinas relacionándose creativamente entre sí.

---

<sup>608</sup> Consultar el punto 3.1.6 Arte en función del espectador: arte social.

<sup>609</sup> Ver las opiniones de Camnitzer sobre la cultura y la globalización en el punto 3.1.7 (Aspectos multiculturales y reconstrucción social).

<sup>610</sup> Revisar el punto 3.1.9 (Arte, vida y educación: El artista político), del capítulo IV .

También se debe señalar el beneficio artístico que a largo plazo implicaría una comunicación fluida entre los distintos interlocutores del mundo artístico y educativo. Por un lado crecería el interés social por el arte y por otro lado aumentaría la cantidad y calidad de manifestaciones artísticas, y por último se tiene que tener en cuenta que un artista con una visión educativa entiende y comprende mejor la circunstancia comunicativa del arte



## 1.2 Conclusiones de la tesis

Al comienzo de esta investigación se plantearon una serie de preguntas que van a contestar, teniendo en cuenta todos los datos e investigaciones realizadas:

1. ¿La educación artística y la *instalación* tienen características en común que puedan aportar soluciones a la problemática actual del aislamiento e incomunicación del arte contemporáneo con la sociedad?

Como se ha comprobado, ciertas características de la *instalación*, como por ejemplo, el desarrollo de la sensibilidad y la percepción, el cultivo del intelecto, el fomento de la comunicación sensorial, la capacidad interdisciplinar, la integración del arte con la vida y el interés participativo del público en la obra, poseen unas relaciones muy significativas con el ámbito educativo. La unanimidad y consistencia de criterio de los autores tratados, apuntan a que la hipótesis inicial es cierta. El grado de efectividad podría ser hallado en estudios posteriores con una medición experimental cuantitativa, tal y como se sugería el planteamiento de investigación.

2. ¿Es la *instalación* un medio propicio para la apreciación del arte contemporáneo?

Tomando en cuenta las consideraciones finales del capítulo IV y según los autores citados (Cameron, Popper, Beuys, Larrañaga, Marchan, Maderuelo, etc.) la aparición de la *instalación* coincide con un periodo histórico del arte contemporáneo muy significativo que marca un determinado tipo de conductas determinantes para periodos artísticos posteriores, por lo que el estudio de sus antecedentes y su aparición contribuyen lógicamente al entendimiento del arte actual.

Por otro lado las experiencias educativas sobre arte contemporáneo recogidas en Alemania y España coinciden en la idoneidad de esta disciplina para el entendimiento del arte contemporáneo. Por lo tanto, se puede inferir que el estudio y la práctica de la *instalación* fomentan el entendimiento del arte contemporáneo y contribuyen al desarrollo de la educación artística.

Fuera del marco de la investigación, en las hipótesis iniciales, se planteaba la posibilidad de la reconstrucción de una vía, a través de estos valores potenciales, que uniese el arte contemporáneo con la sociedad. Además se intuía que los valores interdisciplinarios de la *instalación* podrían tener gran potencial educativo que resolviera problemas en otras áreas artísticas (artes visuales, escénicas, musicales, etc.) no artísticas, humanas y científicas.

Se han aportado indicios de la utilidad de estos valores en la reconstrucción de una relación más fluida entre el arte contemporáneo y la sociedad, además de sugerir una estructura de relaciones, basada en los citados valores, lo que podría ser una interesante solución a dichos problemas.

Además se han dado varias referencias para pensar que no solamente los elementos interdisciplinarios, sino todos los valores anteriormente señalados<sup>611</sup>, pueden contribuir al desarrollo de las artes plásticas y aplicarse a otras áreas artísticas, educativas, sociales y personales, aunque se recomienda un análisis más preciso, concreto y específico para su constatación.

El objetivo de explorar las cualidades de la *instalación*, identificar sus orígenes e influencias dentro del contexto del arte contemporáneo y medir sus posibles aportaciones a la actividad artística, social y educativa, se pueden considerar cumplidos, siendo las aportaciones educativas y sociales más significativas que las artísticas. También han sido expuestas las vías de unión entre el arte contemporáneo y la educación artística y, por último, se han generado varios temas de investigación relacionados con el arte contemporáneo y la educación artística<sup>612</sup>.

Para finalizar si recordamos la motivación inicial que consistía en acercar la actividad artística, y especialmente el arte contemporáneo al público, podemos decir que la educación artística representa una herramienta útil en la solución de este problema y que mantiene unos importantes vínculos con el arte participativo que facilitan esta empresa. La creación de estrategias comunicativas que ayuden a un mayor diálogo entre los distintos niveles y áreas educativas parece ser la opción más viable encontradas en este estudio para la mejora del problema, especialmente los países que cuentan con la situación artística y educativa limitada.

---

<sup>611</sup> ver apartado 3.1 (posibles valores educativos de la instalación) del capítulo IV.

<sup>612</sup> Ver punto 3 (continuidad de la investigación y aplicaciones) del capítulo V.

## 2. Continuidad y otros temas de la investigación.

Dentro de este apartado vamos a distinguir tres partes diferentes: En la primera se tratarán los temas derivados de la instalación y la enseñanza de la instalación; en la segunda se tratarán los temas relacionados con el esquema de relaciones y por último los desarrollos nacidos de los elementos lúdicos

#### a. Instalación y la enseñanza de la instalación:

- **Los valores educativos de otras disciplinas participativas:** Se trata de aplicar las mismas dinámicas e hipótesis investigadoras utilizadas en este estudio a otras expresiones participativas cercanas a la *instalación*, como el *land art*, el *performance* y las *acciones artísticas*<sup>613</sup>.
- **Aplicación de los resultados de investigación a otras disciplinas artísticas:** Teniendo en cuenta los significativos resultados cosechados por John Cage y Merce Cunningham en la Black Mountain College<sup>614</sup>, integrando desarrollos plásticos y conceptuales a otras disciplinas como la danza y la música, se piensa en la posibilidad de aplicar los procesos, cambios y aportaciones al mundo educativo de la *instalación* a otras disciplinas artísticas como la arquitectura, el teatro, el cine, la música etc. ¿Qué ventajas nos aportaría una arquitectura que maneje criterios de arte plástico?, ¿se podría elaborar un teatro experimental que desarrolle los conceptos contemporáneos del arte plástico?, ¿qué grado de participación se puede conseguir en el cine?, ¿qué posibilidades ofrecería una creación musical en unión con otras disciplinas artísticas?
- **La instalación como mediadora entre diferentes áreas artísticas:** Se investigaría la posibilidad de solucionar la separación entre distintos medios artísticos aprovechando las cualidades integradoras e interdisciplinarias de la *instalación*. ¿Se puede considerar la instalación un puente de unión entre la arquitectura, el teatro, el cine, la música etc.?<sup>615</sup>.
- **La instalación como espacio físico de aprendizaje:** Consiste en emplear las herramientas utilizadas en la instalación, como por ejemplo la distribución, los elementos audiovisuales y los aspectos perceptivos,

<sup>613</sup> Ver punto 3.5.4 del capítulo I.

<sup>614</sup> Ver punto 1.2 del capítulo IV

<sup>615</sup> Ver punto 2.1 del capítulo III

sin una articulación necesariamente artística, para la transmisión de contenidos educativos<sup>616</sup>.

### b. Esquema de relaciones:

Las propuestas de este apartado están relacionadas con las investigaciones realizadas en el punto 1. 1 Aplicación de los valores educativos de la *instalación*, del capítulo V.

- **Aplicación a todos los niveles educativos:** Consistiría en primer lugar en comprobar si la implantación de la estructura de relaciones en todos los niveles soluciona los problemas de comunicación, y en segundo lugar, confirmar que esta estructura tiene el mismo efecto en todos los niveles educativos (educación primaria y secundaria, infantil, enseñanza no reglada, etc.)
- **Utilización en otras materias artísticas:** Se estudiarían las posibilidades de aplicación en otras áreas artísticas como la arquitectura, teatro, cine, danza, música etc....
- **En la educación general:** Basándose en la utilidad y el valor de la educación artística en la educación general que algunos autores conceden, como Arnheim<sup>617</sup> o Swanwick<sup>618</sup> por ejemplo, se aplicaría la dinámica comunicativa estudiada anteriormente a otras disciplinas no artísticas.
- **En otros ámbitos sociales y artísticos:** Consistiría en estudiar la relaciones y efectos del esquema, aplicado a distintos personajes del ámbito social, artístico y político (el galerista, el político, el comisario, el museo, el crítico, los tutores, los padres, etc.)

### c. Los desarrollos lúdicos y los procesos:

<sup>616</sup> Ver punto 3.5.2 del capítulo I.

<sup>617</sup> Rudolf Arnheim, *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1993.

<sup>618</sup> Keith Swanwick, *The Arts in education: Dreaming or Wide Awake?*, University of London, London, 1982.

Basándonos en los componentes educativos del juego en el proceso educativo, señalados anteriormente por varios autores<sup>619</sup>, se propone una búsqueda de los aspectos lúdicos, participativos, dramáticos (teatrales) y humorísticos para aplicarlos de una manera activa a la educación<sup>620</sup>.

---

<sup>619</sup> Consultar siguientes puntos del capítulo IV: 1.1 (La Bauhaus: fusión entre lo culto y lo popular) sobre la importancia de lo lúdico y festivo. 2.1 (Educación infantil y primaria: laberinto de caracoles) y 2.2 (educación primaria y secundaria: la plástica en arte atmosférico) relativos a la aplicación del juego en el proceso de aprendizaje y la motivación. El 3.1.4 (el proyecto y el proceso) que estudia las posibilidades de aplicación del juego como método y por último 3.15 (Aspectos lúdicos en el arte, la educación y la instalación) que trata sobre el equilibrio de lo artístico y educativo .

<sup>620</sup> Un ejemplo de esta aplicación sería el trabajo explicado el punto 2.d (Los procesos de enseñanza como obra de arte) del capítulo V Análisis final, en donde se emplean estos elementos en el proceso educativo y en el ámbito artístico.

# Bibliografía

## 1. Arte contemporáneo e *instalación*

### 1.1 Libros

ABRAMOVIĆ, Marina y CELANT, Germano (2001): *Public Body. Installations and Objets 1965-2001*, Charta, Milan.

BATTCKOCK, Gregory (Ed.) (1977): *La idea como arte*, Editorial Gustavo Gili, S.A., Barcelona.

BAUDRILLARD, Jean (1969): *El sistema de los objetos*, siglo XXI, Madrid.

BENJAMIN, Walter (1989): *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*, Taurus, Madrid.

BEUYS Joseph, STÜNGEN, Johannes (1997): *Das Modell der Freien Internationalen Universität: Die Honigpumpe*, Achberg.

BOURDIEU, Pierre (1994): *Libre-échange / Pierre Bourdieu, Hans Haacke*, Éditions du Seuil-les presses du réel, D.L., Paris.

CIRLOT, Lourdes (1990): *Las últimas tendencias pictóricas*, Vicen Vives , Barcelona.

DE OLIVEIRA Nicolas, PETRY Michael y OXELEY Nicola (1994): *The installation art*, Thames and Hudson, Londres.

ECO, Humberto (1970): *La definición del arte*, Martínez Roca, Barcelona:.

ELSEN, Beate (1992): *Studien zu den Prinzipien der Installationen von Beuys: ein Beitrag zur Gegenstandssicherung*, tesis doctoral, Berlín.

FERNÁNDEZ , Aurora (1999): *Arte povera*, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa.

GABLIK, Suzi (1987): *¿Ha muerto el arte moderno?*, Herman Blume, Madrid.

HAINLEY, Bruce, COOPER, Dennis y SEARLE, Adrian (2001): *Tom Friedman*, Phaidon, Londres.

- HARRIS, Mary Emma (1987): *The arts at Black Mountain College*, Cambridge, Massachusetts.
- HARRISON, Charles y WOOD Paul (1992): *Art in Theory 1900-1990 An Anthology of Changing Ideas*, Blackwell, Oxford.
- HAUSER, Arnold: (1977): *Sociología del arte. 5. ¿Estamos ante el fin del arte?*, Labor, Barcelona.
- HUBER, Eva (1993), *Joseph Beuys. Hauptstrom und Fettraum, Musik Henning Christiansen. Ein Lehrstück für die fünf Sinne*, Darmstadt.
- KABAKOV, Ilya (1995): *On the "total" installation*, Cantz, Ostfildern.
- KABAKOV, Ilya (1998): *El palacio de los proyectos 1995-1998*, Museo Reina Sofía, Madrid.
- KANDINSKY, Wassily (1978): *De lo espiritual en el arte*, Barral Editores, S.A., Barcelona.
- KANDINSKY, Wassily (1983): *Cursos de la Bauhaus*, Alianza, D.L., Madrid.
- KANDINSKY, Wassily (1984): *Punto y línea sobre el plano : contribución al análisis de los elementos pictóricos*, Barral: Labor, Barcelona.
- KAPROW, Allan (1966): *Assemblage, Environments & Happenings*, Harry N. Abrams, Inc., Nueva York.
- KASTNER, Jeffrey y WALLIS, Brian (1988): *Land and environmental art*, Phaidon, Londres.
- LARRAÑAGA, Jesús (1997): *Objeto representado - objeto presentado: relación entre naturaleza muerta e instalación en Richard Artschwager*, tesis doctoral leída en el Departamento de Pintura (Pintura y Restauración), Facultad de Bellas Artes, Madrid.
- LARRAÑAGA, Josu (2001): *Instalaciones, Nerea D.L., Hondarribia, Guipúzcoa*.
- LUCIE-SMITH, Edward (1981): *El arte de hoy*, Ediciones Cátedra, Madrid.
- LUCIE-SMITH, Edward (1995): *Movimientos artísticos desde 1945*, Ediciones

- Destino, Madrid.
- LYOTARD, Jean-François (1996): *Moralidades postmodernas*, Editorial Tecnos, S.A., Madrid.
- MADERUELO, Javier, (1990): *El espacio raptado. Interferencias entre Arquitectura y Escultura*, Biblioteca Mondadori, Madrid.
- MADERUELO, Javier (1992): *La pérdida del pedestal*, Cuadernos del círculo 3, Circulo de Bellas Artes, Madrid.
- MARCHÁN FIZ, Simón (1982): *La estética en la cultura moderna: de la Ilustración a la crisis del Estructuralismo*, Gustavo Gili, D.L, Barcelona.
- MARCHÁN FIZ, Simón (1988): *Del arte objetual al arte de concepto*, Ed. Akal, Madrid.
- MARCHÁN FIZ, Simón, PENA LÓPEZ, Carmen, CARBALLO-CALERO RAMOS, María Victoria (1998): *Arte de fin de siglo*, Fundación Caixa Galicia, D.L, Santiago de Compostela.
- MARTÍN PRADA, Juan Luis (2001): *La apropiación postmoderna: arte, práctica apropiacionista y teoría de la postmodernidad*, Fundamentos, Madrid.
- O'DOHERTY, Brian (1999): *Inside the white cube*, (Recopilación de artículos de Artforum, marzo, abril y noviembre 1976), University of California Press, Los Angeles.
- ORTEGA Y GASSET, José (1981): *La deshumanización del arte*, Alianza, Madrid.
- POPPER, Frank (1989): *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy*, Akal, S.A.,Madrid.
- RAMIREZ, Juan Antonio (1993): *El amor y la muerte, incluso*, Ediciones Siruela, Madrid.
- RAQUEJO, Tonia (1998): *Land art*, Nerea D.L.,Hondarribia, Guipúzcoa.

- REISS, Julie H. (1999): *From margin to center: The spaces of installation*, the MIT Press art, Massachusetts.
- RICO, Juan Carlos (2002): *¿Por qué no vienen a los museos?* Historia de un fracaso, Silex, Madrid.
- SÁNCHEZ-BIOSCA, Vicente (1990): *Sombras de Weimar, contribución a la historia del cine alemán*, Verdoux, S.L.
- STACHELHAUS, Heiner (1990): *Joseph Beuys*, Parsifal ediciones, Barcelona.
- STANGOS, Nikos (1986): *Conceptos de arte moderno*, Alianza Forma, Madrid.
- STÜTTGEN, Johannes (1983): *Profesor lag der Länge nach in Margarine. Über den "erweiterten Kunstbegriff" und Filzz und Fett von Joseph Beuys*, Düsseldorf.
- SUDERBURG, Erika (2000): *Space, Site, Intervention. Situating installation art*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- THOMAS, Karin (1988): *Hasta hoy estilos de las artes plásticas en el siglo XX*, Ed. Del Serbal, Barcelona.
- ULMER, Gregory (1985): *Applied Grammatology. Post(e) –Pedagogy from Jaques Derrida to Joseph Beuys*, The John Hopkins University Press, Baltimore Londres.
- WEBER, Christa (1991): *Vom "erweiterten Kunstbegriff" zum erweiterten Pädagogikbegriff: Versuch einer Standortbestimmung von Joseph Beuys*, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt a. M.

## **1.2 Publicaciones y artículos**

- CALVO, Francisco (1995): *La situación del arte contemporáneo*. Revista El paseante. Numero23-25.

- CUNNINGHAM, Merce (1952): *Space, time and art, Transformation: arts communication*, p. 126-128.
- DIETRICH, Helms (1970): *Von der Gestaltung zur Verwirklichung*, Kunst un Unterricht, nº 7, Marzo.
- ECHEVARRIA, Javier (1993): *Cronología del tiempo*, Cuadernos del Círculo, visor , Madrid.
- GIANETTI, Claudia (1994): Las múltiples dimensiones en el arte de la instalación, revista Lápiz nº 105.
- GREENE, David A. (1994): *1965-1975: Reconsidering the Object of Art*, Frieze, nº 26.
- LERERO STÄLS, José (1985): *Entrevista con Joseph Beuys. El arte no existe*, Lápiz, vol. 3, nº 27.
- LLEDO, Guillermo (1997): *Entre la presencia y la representación. Acerca del objeto recontextualizado*, Arte, individuo y sociedad, nº 9.
- MEYER, James (2002): *Tunnel Visions*, Art Forum, septiembre, vol 4.1
- NAYMAN, Michael (1994): *Contra la complejidad intelectual en la música*, Diputación floral de Guipúzcoa, San Sebastián.
- OLIVARES, Rosa (1997) *Entrevista con Catherine David*, Lápiz, nº 128-9.
- OLMO, Santiago B (2002): *La escena invisible* , Lápiz, nº 185.
- RUIZ-RIVAS, Tomás (ed)(1996) *El ojo atómico*, Doble R-r, Madrid.
- UNRUH, Rainer (2000): *Sinn+Sinnlichkeit:körper+Geist im Bild*, Kunstforum, nº 151.
- V.V.A.A: *Installation art*, revista Art & Design nº 30, Londres.
- VIVEROS-FAUNÉ, Christian (1998): *Esther Partegàs: why sometimes am I feeling so lost*, Zingmagazine, nº 2.

### 1.3 Catálogos

*Architectural Sculpture (1980)*: Los Angeles Institute of Contemporary Art, Los Angeles.

*Arte minimal de la colección Panza (1998)*: Centro de Arte Reina Sofía, , Ministerio de cultura, Madrid.

*Bill Viola más allá de la mirada (imágenes no vistas) (1993)*: Museo Nacional Reina Sofía, Madrid .

*Blurring the boundaries (1997)*: Museum of contemporary art, San Diego.

*Cocido y crudo (1994)*: Centro de arte Reina Sofía, Madrid.

*Concha Jerez: del lugar al no-lugar = lekutik ezlekura (2001)*: Koldo Mitxelena Kulturenea, San Sebastián.

*Earth air fire water: elements of art, (1971)*: Museum of Fine Arts, Boston.

*El arte y su doble: Una perspectiva de Nueva York, (1987)*, Fundación Caja de Pensiones, Madrid.

*El jardín salvaje (1991)*: Fundación Caja de Pensiones, Madrid.

*El Lissitzky (1990)*: Fundación Caja de Pensiones, Madrid y los autores, Madrid.

*El palacio de los proyectos, (1998)*: Museo Nacional Reina Sofía, Palacio de Cristal, Madrid.

*James Turrell (1992)*: Fundación Caja de Pensiones, Madrid.

*La distancia y la huella : para una antropología de la mirada (2001)*: Diputación Provincial, Cuenca.

*La vanguardia Rusa 1905-1925 en las colecciones de los museos rusos (1994)*: Museu Picasso, Barcelona.

*Laszlo Moholy-Nagy, Centre National d'Art et de Culture Georges Pompidou, Paris.*

*Malas Formas/ Txomin Badiola (2002)*: Museu d'Art Contemporani, Barcelona.

- Manifesta 3* (2000): European Bienal of contemporary Art, Ljubljana.
- Memoria de Futuro* (1990): Museo Nacional Reina Sofía, Madrid.
- Museo Guggenheim : Las últimas vanguardias 1940 - 1991.*(1991): Solomon R. Guggenheim Museum (Nueva York) Madrid, Universidad Internacional Menéndez y Pelayo.
- Museo Guggenheim: Las últimas vanguardias 1940 – 1991* (1991), Solomon R. Guggenheim Museum: Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, (Nueva York) Madrid.
- Obras maestras de la colección Guggenheim* (1991): Museo Nacional Reina Sofía, Madrid.
- Out of actions: Between performance and the object* (1998), The Museum of Contemporary Art, Thames and Hudson, Los Angeles.
- Peter Halley* (1992): Centro de arte Reina Sofía, Madrid.
- Reconsidering the object of art: 1965-1975*(1995), The Museum of Contemporary Art, Los Angeles.
- Susana Solano: muecas: dibujos, esculturas, fotografías, instalaciones* (1999): Museu d'Art Contemporani, Polígrafa, Barcelona.
- The arts at Black Mountain College (una aventura americana)*(2002): Museo Nacional Reina Sofía, Madrid.
- Toponimias (8) ideas del espacio* (1994): Fundación la Caixa, Madrid.

#### **1.4 Documentos de internet y páginas web.**

- <http://www.aleph-arte.org> Teoría y crítica artística (6-5 2000).
- <http://www.arnet.com> Arte contemporáneo y mercado artístico (15-5-2003).
- <http://www.artbook.com/849595110x.html> Daniel Canogar (10-5-2003).

- [http://www.artcyclopedia.com/artists/kabakov\\_ilya.html](http://www.artcyclopedia.com/artists/kabakov_ilya.html) Información sobre Ilya Kabakov (10-5-2003).
- <http://www.ciudadfutura.com/> Teoría y crítica artística (6-5 2000).
- <http://www.ctheory.com> Teoría y crítica artística (6-5 2000).
- <http://www.documenta.de/> Página oficial sobre la documenta (10-5-2003).
- <http://www.exitart.org> Teoría y crítica artística (6-5 2000).
- <http://www.guelman.ru/> Información sobre arte contemporáneo especializado en arte ruso(10-5-2003).
- <http://www.museoreinasofia.mcu.es> Museo de arte contemporáneo (15-5-2003).
- [http://www.Guggenheim\\_archivos\tienda2\\_archivos\exposicion\\_archivos\contenido.htm](http://www.Guggenheim_archivos\tienda2_archivos\exposicion_archivos\contenido.htm) Percepciones en transformación: la Colección Panza (10-5-2003).
- <http://www.guggenheim-bilbao.es/caste/home.htm> Museo de arte contemporáneo (20-5-2003).
- <http://www.hgb-leipzig.de/projekt/kabakov/installation.html> Instalación de Ilya Kabakov (8-10- 2001).
- <http://www.moi.dircon.co.uk/> Museo de la instalación en el Reino Unido ( 12-1-2003).
- <http://www.rodencrater.org/intro3.htm> Proyecto de James Turrell (8-10- 2001).
- <http://www.tate.org.uk> Museo Tate Gallery (20-5-2003).
- <http://www.udk-berlin.de> Escuela de arte de Berlín (15-5-2003)
- <http://www3.lacaixa.es/fundacio/cas/ambits/arts/itinart.htm> Exposiciones de arte contemporáneo (20-5-2003).
- <http://www.artresources.com> Guía de artes visuales, artistas y galerías (15-5-2003).
- <http://www.fierze.co.uk> Revista de arte contemporáneo (20-5-2003).

## 2. Educación e investigación.

### 2.1 Libros.

- ACASO, María (2002): *Proyecto docente*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- AGIRRE, Imanol (2000): *Estereotipos, integración cultural y creatividad, Educación artística y arte infantil*, Fundamentos, Madrid.
- AGUIRRE, Imanol (2000): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*, Universidad Pública de Navarra, Pamplona.
- ARAÑÓ, Juan Carlos (1988): *La enseñanza de las Bellas Artes en España (1844-1980)*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- ARNHEIM, Rudolf (1989): *Nuevos ensayos sobre Psicología del arte*, Alianza Editorial, Madrid.
- ARNHEIM, Rudolf (1993): *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós Ibérica S.A., Barcelona.
- ARNHEIM, Rudolf (1969): *Psicología de la visión creadora*, Buenos Aires, Eudeba.
- ARNHEIM, Rudolf (1986): *El pensamiento visual*, paidos, Barcelona,.
- ARNHEIM, Rudolf (1989): *Thoughts on Art Education*. Santa Monica: The Getty Center for Education in the Arts.
- ARNHEIM, Rudolf (2001): *El poder del centro*. Madrid: Akal.
- BELTRÁN MIR, C. Lidón (1999): *Situación actual de la enseñanza de las artes visuales en España* (coord.). Salamanca: MEC.
- BERGER, John (1985): *El sentido de la vista*, Alianza, Madrid:
- BODENMANN-RITTER, Clara (1975): *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista*,

*Visor ediciones*, Madrid.

BUSCHKÜLE, Carl-Peter (1997): *Wärmezeit: zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys/ Carl-Peter Buschküle*, Lang, Frankfurt an main.

CAHAN, Susan y KOCUR, Zoya (1986): *Contemporary Art and Multicultural Education*, The new Museum of Contemporary Art, Nueva York.

CLARK, Roger (1996): *Art Education. Issues in Postmodernist Pedagogy*, The University of Western Ontario, Ontario.

CLARK, Roger. (1998): *An introduction to art education*. London: Plan B Books.

COLOM, Antoni J. y NÚÑEZ, Luis (2001): *Teoría de la educación*, Madrid, Síntesis Educación.

DE LAIGLESIA, Juan Fernando (1999): *Teoría Bruta de la forma Frágil*, La Coruña, Edicions do Castro .

DROSTE, Magdalena (1993): *Bauhaus 1919-1933*, , Benedikt Taschen, Berlín.

ECO, Umberto (1977): *Cómo hacer una tesis*, Gedisa, Barcelona.

EDWARDS, Betty (1994): *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona: Urano.

EFLAND, Arthur, KERRY Freedman y STUHR, Patricia (1996): *Postmodern Art Educacion: Approach to Curriculum*, The National Art Education Association, Reston, Virginia.

EFLAND, Arthur. D (2002): *Una historia de la educación del arte*, Paidós, Barcelona.

EISNER, E.W. (1995): *Educar la visión artística*. Barcelona: Piados.

EISNER, Elliot W (1985): *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. NY: Mac Millian.

EISNER, Elliot W (1989): *Procesos cognitivos y currículo. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca .

- EISNER, Elliot W. (1985): *The art of educational evaluation. A personal view.* Londres: Falmer Press.
- EISNER, Elliot W. (1995): *Educación la visión artística.* Barcelona: Paidós .
- FERNADEZ, Raúl, VALLEJO, Mercedes, VICENTE y Angel Luis (1998): *El land art en la escuela,* Junta de Castilla y León, Conserjería de Educación y Cultura, Valladolid.
- FIELD, Dick (1970): *Change in Art Education,* Routledge & Kegan Paul, Londres.
- FILLIOU, Robert (1970): *Lehren und Lernen als Auffuehrungskuenste /teaching and learning as performing arts,* Koenig, Colonia.
- FOULQUIÉ , Paul (1976): *Diccionario de Pedagogía,* Oikos-tau, Barcelona.
- FOX, David J.(1981): *El proceso de investigación en educación,* Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona.
- FRIEDMANN, Y.D. (1999): *Interdisciplinary connections through the arts in middle schools. A Division III examination in the School of Humanities, Arts and Cultural Studies,* College Art in education, Hampshire
- GARCÍA-SIPIDO, Ana. (1997): *El carácter disciplinar de la educación plástica y visual,* UNED, Madrid.
- GARCÍA-SIPIDO, Ana (1997): *Interdisciplina. Plástica, música e interpretación,* UNED, Madrid.
- GARDNER, Howard (1990): *Art Education and Human Development,* The Getty Center for Education in the Arts, Santa Monica.
- GENNARI, Mario (1997): *La educación estética. Arte y literatura,* Paidós, Barcelona.
- GIL AMEIJERAS, M<sup>a</sup> Teresa (2002): "El arte desde fuera", *Los valores del arte en la enseñanza,* Valencia.

- GIL AMEIJERAS, M<sup>a</sup>.Teresa (1986): "Consideraciones y bases para una propuesta de formación del profesorado de EGB" *IV Seminario de Artes Plásticas*, Editorial Nestlé, Palma de Mallorca.
- HARRIS, Mary Emma (1987): *The arts at Black Mountain College*, Cambridge, Massachusetts.
- HERNÁNDEZ BELVER, Manuel (1999): *La educación artística y el público. Situación actual de la enseñanza de las Bellas Artes en España*, MEC, Salamanca.
- HERNANDEZ BELVER, Manuel (1989): *Psicología del arte y criterio estético*, Armarú Ediciones, Salamanca.
- HERNÁNDEZ BELVER, Manuel (2001): *Los valores de la educación a través del MUPAI*, Universidad de Valencia, Valencia.
- HERNÁNDEZ BELVER, Manuel, (2000): *Proyecto docente para la Cátedra de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes*, Universidad Complutense, Madrid.
- HERNÁNDEZ BELVER, Manuel (Coord.) (2000): *Educación artística y arte infantil*, Fundamentos, Madrid.
- HUIZINGA, Johan (1972): *Homo Ludens*, Alianza Editorial, Madrid.
- HURWITZ, Al y SCHOLZ, Otfried (1994): *Art Education in the United States of America/ Ästhetische Erziehung in den USA*, Hochsch der Künste, Berlín.
- MERODIO, Isabel (1987): *Otro lenguaje. La enseñanza de la Expresión Plástica*, Narcea, Madrid.
- MERODIO, Isabel (1991): *La estructura del espacio: expresión plástica y visual*. Madrid: Narcea.
- MERODIO, Isabel (1991): *La palabra del color*, Narcea, Madrid.
- MERODIO, Isabel (1998): *Formación de profesores de enseñanza secundaria. Didáctica de las artes plásticas*, ICE de la universidad Complutense, Madrid

- MOTOS Tomás, TEJEDO, Francisco y VERDUGO, J. (1987): *Prácticas de dramatización*, Humanitas, Madrid.
- PAVEY, Don (1984): *Juegos de expresión plástica*, ediciones Ceac, Barcelona.
- PIAGET, Jean (1986): *Seis estudios de psicología*, Labor, Barcelona.
- QUINTANA, José María (1993): *Pedagogía estética*, Dykinson, Madrid.
- READ, Herbert, Sir, (1959): *Educación por el arte*, Paidós, Buenos Aires.
- RESHAW, Peter (1993): *The management of creativity in Schools, Colleges and Arts Organizations*, Gresham College, Londres.
- RICHTER, Hans Günter (1975): *Ästhetische Erziehung und Moderne Kunst*, Alouys Henn Verlag KG, Katingen.
- RICO, Luis y MADRID, Daniel, (2000): *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*, Síntesis, Madrid.
- SÁNCHEZ MENDEZ, Manuel (1966): *Formas y colores*, Anaya, Madrid
- SÁNCHEZ MENDEZ, Manuel (2000): *Educación artística y arte infantil*, *Fundamentos*, Madrid
- SCHOLZ, Otfried (1992): *Ästhetische Erziehung in Grossbritannien*, Hochsch der Künste, Berlín.
- SCHUSTER, Martín (1978): *Psicología del arte*, Editorial Blume, Barcelona.
- SCHWARTZ, Fred (1970): *Structure and Potential in Art Education*, Ginn-Blaisdell Waltham , Massachusetts.
- VV.AA (1992): *¿Qué es la educación artística?*, Sendai, Madrid.
- VV.AA (1981): *Los estudios de Bellas Artes*, Fundación Universidad Empresa , Madrid.
- VV.AA . (2000): *Readings in discipline-based art education: a literature of educational reform*, National Art Education Association, Reston

WEBER, Christa (1991): *Vom "erweiterten Kunstbegriff" zum erweiterten Pädagogikbegriff: Versuch einer Standortbestimmung von Joseph Beuys*, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt a. M .

WICK, Rainer (1986): *Pedagogía de la Bauhaus*, Alianza Editorial, Madrid.

## 2.2 Publicaciones y artículos

AGUIRRE, Imanol (2002): *En la encrucijada*, Cuadernos de Pedagogía, nº 312, Monográfico sobre arte y educación.

ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (1987): *Educación por el arte, arte por la Educación*, Arte y Educación, n ° 1.

ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (1987): *La enseñanza de las Bellas Artes como forma de ideología cultural*, Arte, individuo y sociedad n ° 5.

ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (1987): *La investigación en Bellas Artes: realidad y utopía*, Icónica n ° 12.

BARKAN, M. (1996): *Prospects for change in the teaching of art*, Art Education, 19:5, November, p.5.

BARRAGÁN, José Maria (1995): *Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículo*, Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado, nº 24.

DÍAZ-OBREGÓN, Raúl (2002): *Hablar y hacer arte contemporáneo en la escuela*, Arte, Individuo y Sociedad, Universidad Complutense de Madrid, vol. 14.

DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES (1958): *Las enseñanzas artísticas en España y en el extranjero*, Madrid, Publicaciones de la dirección general de Bellas Artes.

EMBLER, Weller (1952): *The grain of the world*, Transformation: arts communication, p. 122-125.

FREEDMAN, Kerry (2002): *Cultura visual e identidad*, Cuadernos de Pedagogía,. Monográfico sobre arte y educación, nº 312.

- GARDNER, Howard. (1989): "Zero-Based arts education: an introduction to Arts Propel". *Studies in Art Education*, 30(2), 71-83.
- HERNÁNDEZ BELVER, Manuel. (1993): *Arte y ciencias sociales I*, Arte, individuo y sociedad, n ° 5, (p. 14-25).
- HOLTZMAN, Harry (Ed) (1952): *Transformation: arts communication environment, vol1 n° 3*, Nueva York.
- KOPPLIN, Dieter (1972): *Freie Schule für Kreativität nach der Idee von Joseph Beuys*, Kunstnachrichten, año 9, n° 1, Sept.
- MAESO, F. (2001): *La enseñanza del arte contemporáneo: una asignatura pendiente en la Educación Secundaria Obligatoria*, Revista Aula de Innovación Educativa n ° 98. Barcelona: Grao.
- MONTERO, Esther (2002): *Otra mirada al espacio*, El mundo, Campus, 7 junio, p. 12.
- ÓDENA, Pepa (1992): *El juego de descubrir objetos en la escuela infantil*, infancia, Septiembre- Octubre 1992.
- PEACOCK, David (1988): *The Arts in Higher Education: Perspectives and Developments*, Assessment in the Arts 1, National Association for Education in the Arts (NAEA), Take-up Series n°. 7.
- POP, Michael (1970): *Manyfold Paed-Action*, Fritz Osterchrist KG, Nürnberg.
- SÁNCHEZ MENDEZ, Manuel, (1996): *Inspiración y creatividad en las producciones y educación artística*, Arte, individuo y sociedad n ° 8.
- SCHIERENBECK, Fred (1993): *Freiräume, Kunst und Unterricht*, *Raumkunst*, cuaderno n° 173.
- SCHIERENBECK, Fred (1993): *Plastik als Raumkunst*, Kunst und Unterricht, *Raumkunst*, cuaderno n° 173.
- SOWA, Hubert (1993): *Austellungen und Nichtaustellungen*, en Kunst und Unterricht, *Raumkunst*, cuaderno n° 173.

SWANWICK, Keith (1982): *The Arts in education: Dreaming or Wide Awake?*, University of London.

WAGNER Ernst (1993): *Fehlböden, Kunst und Unterricht, Raumkunst*, cuaderno nº 173.

### 2.3 Catálogos

*Artistas enseñantes* (1995): Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Universidad Complutense, Madrid.

*Chelsea College of Art and Design Prospectus 96-97*(1996): The London Institute, Londres.

*Goldsmiths Postgraduate prospectus 96-97* (1996): Goldsmiths University of London, Londres.

*Laberinto para caracoles, La instalación en la escuela infantil* (2002): ( tríptico de la exposición), Sala de Exposiciones de la UAM, La Salle, Madrid.

*Royal College of Art Prospectus (1996/97)*: Royal College of Art, Londres .

*Summer School and Professional courses* (1995): Central Saint Martins College of art and design, Londres.

### 2.4 Documentos de internet y páginas web

<http://www.adbk-nuernberg.de/> Academia de arte de Nuerenberg (10-10-2002).

<http://www.chelsea.linst.ac.uk/> Chelsea College of Art & Design (12-5-2003).

<http://www.csm.linst.ac.uk/silver.html>, Central Saint Martins (12-5-2003).

<http://www.filosofia.org/> información sobre Emilio Lledó ( búsqueda de tutor tesis doctoral Europea) (12-2-2002).

<http://www.geocities.com/aiea2000/hernandez.htm> (19-10- 2002)

HERNÁNDEZ, Fernando (2001): *La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual*, Porto, Congreso Ibérico de Arte-Educación.

<http://www.kunstunterricht.de/> Revista de arte y educación artística en alemán (20-5-2003).

<http://www.linst.ac.uk/main/menudef.htm> The London Institute (12-5-2003).

<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n2/n2art/art25.htm> (19-10-2002) ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (1994): *Arte, Educación y Creatividad* N° 1 REVISTA PIXEL-BIT. REVISTA DE MEDIOS Y EDUCACIÓN. ENERO 1994.

<http://www.ull.ac.uk/historic/goldsmiths/homepage.shtml> biblioteca de Goldsmiths (12-5-2003).

<http://www.wimbledon.ac.uk/>(12-5-2003).

<http://www-f-zentrum.kgw.tu-berlin.de/F-Zentrum> profesor Tomás Gil, posible tutor tesis doctoral Europea (10-10-2002).

## **2.5 Textos, entrevistas y conferencias:**

ABAD, Javier (2003): *Entrevista a Javier Abad sobre Laberinto de caracoles*, Archivo personal vídeo DV, 30min, Madrid.

CAMNITZER, Luis (1999): *Es posible la enseñanza del arte*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*. Casa de América, Madrid.

CAMNITZER, Luis (1999): *Lo interdisciplinario y la locura*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*, Casa de América, Madrid .

CAMNITZER, Luis (1999): *Planes de estudio*, Textos del autor utilizados en el seminario *Arte y enseñanza. La ética del poder*, Casa de América, Madrid.

VICERRECTORADO DE ESTUDIOS (2002): *El espacio educativo europeo*, Universidad Complutense, Madrid.

## **2.6 Diccionarios y etciclopedias.**

*Akor 2.1*, para windows, diccionario de ingles .

*Enciclopedia británica* para windows.

*Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* para windows.

*Pc Bibliothek, 1.1*, diccionario de alemán, para windows.

# Índice de imágenes

Ilustración 1: Richard Wilson, <i>20/50</i> , 1987, Contenedor con aceite de deshecho cruzado por un pasillo.....	27
Ilustración 2: Chris Burden, <i>All the Submarines of the united States of America</i> , 1987, 625 Submarinos hechos de cartón 20.5 cm x 51 x 30.5 cm .....	42
Ilustración 3: Taller de grabado, 1993, Monasterio de SanClemente ,Sevilla ...	43
Ilustración 4: Taller de arte infantil, Madrid, 2000,Guille dibujando a Sara .....	59
Ilustración 5: Angel Mera (13 años), Trabajo de carácter expresivo de con técnicas húmedas en educación secundaria ( 2º ESO), 2002, Colegio Buen Consejo, Madrid.....	67
Ilustración 6: Alumnos de secundaria, Trabajo de figura humana (2º ESO), 2002,.....	73
Ilustración 7: Taller artístico de Kiki Smith, artistas colaboradoras y alumnos trabajando conjuntamente, 1995, Whitechapel, Londres. Esta galería de gran prestigio en el circuito artístico de la ciudad desarrolla una interesante labor educativa con colegios .....	90
Ilustración 8: Katharina Severding, <i>Die Sonne um Mitternacht sauen</i> (viendo el sol a media noche), 1972, fotografía 420x220 cm. Artista y profesora que trabaja con temas feministas y sociales. Ver el apartado de educación e instalación.....	91
Ilustración 9: Cristina, Esther, Pepa y Raúl, Concomitancias, 1994, Facultad de Bellas Artes Madrid, Instalación colectiva de final de carrera realizado por alumnos. Vista aérea .....	99
Ilustración 10: Cristina, Esther, Pepa y Raúl, Concomitancias, (arriba) vista superior, (medio) vista inferior y (abajo) vista inferior atardeciendo .....	100
Ilustración 11: Alejandro Soler (11 años), Enseñanza de arte contemporáneo en la educación secundaria( 1º ESO). Trabajo abstracto sobre un autorretrato interior, realizado con lápiz blando, 2001, Colegio Buen Consejo, Madrid	102
Ilustración 12: Eiffel, <i>Torre Eiffel</i> , Paris.....	110
Ilustración 13: Christo Javacheff, <i>Surrounded Islands</i> , Proyecto para la Bahía de Biscayne, 1983, Florida, fotografía aérea, 603,850 metros cuadrados de tela rodeando 11 islas.....	116
Ilustración 14: László Moholy-Nagy, <i>Light-sapace modulator</i> , 1923-30.....	132
Ilustración 15: El Lissitzky <i>Prounenraum (La habitación Proun)</i> , reconstrucción 1965, 1925. 300 x 300 x 260 cm.....	134
Ilustración 16: Joseph Beuys, <i>Hirschdenkmal für George Maciunas</i> (monumento al ciervo para George Maciunas), 1964-82.....	139
Ilustración 17: Yves Klein, <i>Anthropométries of the Blue Epoch</i> , 1960, performance .....	150
Ilustración 18: Umberto Boccioni, <i>Formas únicas en continuo movimiento</i> , 1913, Bronce, 114 x 84 x 37 cm. ....	151
Ilustración 19: Robert Smithson, <i>Spiral Jetty</i> , 1970, el <i>land art</i> es un buen ejemplo de proyección horizontal de la obra de arte por el espacio.....	152
Ilustración 20: Tom Friedman, <i>Blubble gum (chicle)</i> , 1995, chicle pegado del techo al suelo .....	154

Ilustración 21: Ann Hamilton y Kathryn Clark, <i>Palimpsesto</i> , 1989, textos, caracoles, plantas y urna .....	159
Ilustración 22: Ann Hamilton y Kathryn Clark, <i>Palimpsesto</i> , 1989, detalle de los textos .....	159
Ilustración 23: Bailarina realizando coreografía de Cunningham, 1958, curso de verano de la Black Mountain College, integración de la danza, el vestuario y el ambiente.....	162
Ilustración 24: Rebeca Horn, <i>El río de la luna: Habitación de los amantes</i> , 1992, Barcelona.....	165
Ilustración 25: Vito Acconci, <i>Seedbed</i> , 1972, Performance instalación, Sonnabend Gallery, Nueva York.....	166
Ilustración 26: Nam June Paik, <i>Triangulo: Vídeo-Buda y Vídeo-Pensador</i> , 1976. Instalación de circuito cerrado con 4 monitores, 2 vídeo cámaras, dos esculturas y dos trípodes, Hamburger Bahnhof .....	171
Ilustración 27: Ilya Kabakov, <i>Se vende/ for sale</i> , 1993, Seis óleos sobre lienzo de 120 x 170 cm. Diferentes muebles, elementos de decoración moldura de escayola, madera y lámpara.....	174
Ilustración 28: Rosie Leventon, <i>Souterrain</i> , 1986, Battersea Arts Center, Londres, Andamios y madera.....	177
Ilustración 29: James Turrell <i>Skyspace I (night and day)</i> , 1975, Instalación realizada en Villa Panza, Italia, Luz fluorescente interior y cielo abierto ..	179
Ilustración 30: James Turrell <i>Rayzor</i> , 1968. Luz fluorescente y natural. Instalación realizada en Musée National d'Art Moderne, Paris .....	182
Ilustración 31: Vasily Kandinsky, <i>Improvisación n°28</i> , 1912, Oleo sobre tela. 114 x 162, 1 cm .....	183
Ilustración 32: Eulalia Valldosera <i>provisional Home (provisional living #1)</i> .....	188
Ilustración 33: Ilya Kabakov, boceto de una instalación con dos niveles(arriba), de pasillo (página siguiente izquierda) y laberíntica (página siguiente derecha).....	191
Ilustración 34: Damien Hirst, <i>In&amp; out of love</i> , 1991, Chodzko Gallery, Londres, Colección Saatchi. Capullos de exóticas mariposas pegados a lienzos, que nacieron el día de la inauguración quedando atrapadas a la imprimación del cuadro.....	195
Ilustración 35: James Turrell, <i>Wedgwork III</i> , 1969 luz fluorescente. Instalación realizada en el Whitney Art Museum de Nueva York.....	204
Ilustración 36: Vong Phaophanit, <i>Campo de neón y arroz</i> , 1993, Instalación en la Serpentine Gallery, Londres, 6.7 x 11 m, desarrollo perceptivo y estimulación sensorial (olor del arroz quemado, tacto y vista).....	205
Ilustración 37 Vong Phaophanit, <i>Campo de neón y arroz</i> , 1993, Instalación en la Serpentine Gallery, Londres, 6.7 x 11 m (Detalle).....	205
Ilustración 38 Ives Klein, <i>Sinfonía monótona/silencio</i> , 1958, Gelsenkirchen Theater .....	208
Ilustración 39: Pablo Gil, <i>Camino</i> , 2000, Wannseeforum, Berlín, camino realizado con troncos de madera.....	211
Ilustración 40 Propaganda del curso de supervivencia realizado por la Universidad de Maryland en 1981 .....	218

Ilustración 41: Frank Gehry, <i>Museo Guggenheim Bilbao</i> , 1991-7, El museo de arte integrado en el medio y con características específicas para la exposición de arte contemporáneo .....	225
Ilustración 42 Moholy-Nagy, Carpetas protectoras de libros de la Bauhaus sobre Gropius, 1930.....	238
Ilustración 43: Joost Schmidt, Puerta y revestimiento de la calefacción en la casa Sommerfeld, 1921, integración de elementos decorativos en la estructura arquitectónica.....	239
Ilustración 44: Marianne Brant, Servicio de plata, 1924 .....	240
Ilustración 45: Compañía de danza de Merce Cunningham, <i>Banjo</i> , 1953.....	246
Ilustración 46 Folleto del semaestre de primavera, The Black Mountain College, 1952.....	248
Ilustración 47 Merce Cunningham, <i>Solo sin título</i> , 1953, manuscrito.....	249
Ilustración 48: Beuys, <i>Foto de cómo explicar un cuadro a una liebre muerta</i> , 1965, Acción en la galería Schmela, Dusseldorf .....	251
Ilustración 49: Joseph Beuys, <i>Mensch (hombre)</i> , 1972, Jochen Littkemann, Berlin .....	254
Ilustración 50: Joseph Beuys, <i>Schneefall (Nevada)</i> , 1965, Galeria Schmela, Düsseldorf.....	255
Ilustración 51: Instalación realizada en laberinto de caracoles, 2002, piedras y cubos y cuerda, ejemplo de tensión.....	260
Ilustración 52: Intervenciones en la naturaleza, laberinto de caracoles, 2002..	261
Ilustración 53: Instalación realizada en laberinto de.....	262
Ilustración 54: Instalación realizada en laberinto de caracoles, 2002, aplicación del azar .....	263
Ilustración 55: Espacio de intervención lúdica, 1969, museo de arte contemporáneo, Estocolmo .....	265
Ilustración 56: Tanja, enviroment, antigua carcel, Oerlinghausen .....	269
Ilustración 57: Unidad didáctica sobre <i>instalaciones</i> (primera lección, elección de objetos) ,2000, Escuela de Arte La Palma, Madrid.....	272
Ilustración 58: Unidad didáctica sobre <i>instalaciones</i> (proyección de diapositivas), 2000, Escuela de Arte La Palma, Madrid .....	273
Ilustración 59: Unidad didáctica sobre <i>instalaciones</i> (exposición de proyectos) , 2000, Escuela de Arte La Palma, Madrid.....	273
Ilustración 60: Unidad didáctica sobre <i>instalaciones</i> (maqueta de instalación) , 2000, Escuela de Arte La Palma, Madrid.....	274
Ilustración 61 Unidad didáctica sobre <i>instalaciones</i> (realización del test) , 2000, Escuela de Arte La Palma, Madrid .....	275
Ilustración 62 Cecilio Sánchez, proyecto de intervención en la Almudena, 2002, izda. capilla seleccionada y dcha. cuadro intervenido con el retrato de Duchamp.....	278
Ilustración 63: Raúl Díaz-Obregón, <i>Proyecto de limpieza para la clase de Katherina Sieverding</i> , 1988, HdK, Berlín, detalle de la vídeo -instalación que consistió en la reproducción en vídeo del proceso de limpieza del aula de reunión de la profesora Katherina Sieverding.....	280

Ilustración 64: Raul Díaz-Obregón, <i>Proyecto de limpieza para la clase de Katherina Sieverding, 1988, HdK, Berlín, entrada y pasillo donde se reprodujo la documentación</i> .....	281
Ilustración 65 Raul Díaz-Obregón, <i>Proyecto de limpieza para la clase de Katherina Sieverding, 1988, HdK, Berlín, imagen de la invitación</i> .....	282
Ilustración 66: Beuys, <i>Pight, 1985, Galeria Anthony D´Offay, Londres</i> .....	287
Ilustración 67: Bill Viola, <i>Los durmientes, 1992, Vídeo instalación muda</i> .....	288
Ilustración 68: Marina Abramović, <i>Black Dragon, 1990, Kunsthalle, Tashikawa, Tokio, cuarzo rosa</i> .....	289
Ilustración 69: James Turrell, <i>Change of stage, 1992, Kunstverein, Düsseldorf</i> .....	290
Ilustración 70: James Turrell, <i>Pleiades, 1982</i> .....	292
Ilustración 71: Ilya kabakov, <i>El palacio de los proyectos (proyecto del espacio), 1998, Madrid</i> .....	296
Ilustración 72: Ilya kabakov, <i>La vuelta a la felicidad en el palacio de los proyectos , 1998, Madrid</i> .....	297
Ilustración 73: Joseph Beuys, <i>Aktion Dritter Weg II, 1978, realizada en el discurso jeder ein Künstler (todo hombre un artista), Achberg</i> .....	300
Ilustración 74: Joseph Kosuth, <i>A grammatical remark (comentario gramatical), Rubin Spangle Gallery, Nueva York, texto adherido a la pared con neón azul.</i> .....	302
Ilustración 75: Meg Webster, <i>Pared de cera, 1991</i> .....	309
Ilustración 76: (4),(7) y (10) <i>Realidad vo. (a)ficción, 2003, acción participativa enfrente del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía</i> .....	314
Ilustración 77: Mike Kelley , <i>Ruedo nº 10 (perros), 1983</i> .....	316
Ilustración 78: Jimmie Durham, <i>Original Re-Runs, 1993, ICA, Londres</i> .....	322
Ilustración 79: Mitsuo Miura, <i>Vista de exposición y espectador, 1995, Santander</i> .....	324
Ilustración 80: Bill Viola. <i>Cielo y tierra, 1992, Vídeo instalación muda</i> .....	339
Ilustración 81: Marina Abramović, <i>Black Dragon , 1989, Kunsthalle, Dusseldorf, cuarzo rosa</i> .....	348
Ilustración 82: Joseph Beuys, <i>Aktion Dritter Weg I, 1978, realizada en el discurso jeder Mensch ein Künstler (todo hombre un artista), Achberg</i> .....	349
Ilustración 83: Taller de educación artística sobre Kiki Smith, 1995, Whitechapel, Londres .....	374
Ilustración 84: (4), (7) y (10), <i>Presentación de la obra de Elke Mark, Facultad de BB.AA de la Complutense de Madrid, 2002</i> .....	382
Ilustración 85 (4), (7) y (10), <i>Seminario de arte participativo, 2003, UEM, Madrid, acción de presentación</i> .....	383
Ilustración 86: (4), (7) y (10), <i>Seminario de arte participativo, 2003, UEM, Madrid, detalle de la acción de presentación</i> .....	383
Ilustración 87: (4),(7) y (10) <i>Realidad vo. (a)ficción, 2003, acción participativa enfrente del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía</i> .....	384

*Arte Contemporáneo y Educación Artística: los valores potencialmente educativos de la instalación,*

Díaz-Obregón Cruzado, Raúl. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica (BBAA), Universidad Complutense de Madrid, Octubre del 2003 (Director :Manuel Hernández Belver)

La idea de progreso y de desarrollo científico contribuyeron enormemente durante el período moderno en la aparición de los conceptos de arte noble y popular tan determinantes en el desarrollo artístico del siglo XX. El arte es considerado un elemento perteneciente a una elite y este hecho genera una separación entre el arte y la sociedad, siendo incluso más drástica en el Arte contemporáneo. Esta situación, que se da prácticamente en todos los países occidentales, aparece mucho más acusada en el contexto artístico y social Español.

En la década de 1970 aparecen una serie de tendencias artísticas, basadas en la participación del público en la obra de arte, que buscan restablecer las relaciones entre el arte contemporáneo y la sociedad. Entre éstas se encuentra la *instalación*, disciplina híbrida, de difícil definición y de carácter multidisciplinar que cuenta con unas características peculiares, que pueden tener gran potencial educativo. Entre éstas se encuentra la estimulación sensorial, la integración del arte y la vida, la aplicación de elementos lúdicos, su carácter social y la anteriormente mencionada interdisciplinariedad.

La tesis defiende que la educación artística y la *instalación* tienen características en común que puedan aportar soluciones a la problemática actual de aislamiento e incomunicación del arte contemporáneo y propone un esquema de actuación específico para solventarlo. La clave sugerida para este difícil reto es la comunicación y el trabajo en conjunto de los implicados en el proceso artístico y educativo

## *Contemporary Art and Artistic Education: Potential Educational Values of Installations*

In the twentieth century, both high and popular art were significantly influenced by the concepts of progress and scientific development, especially in the Modernist movement. Art had long been considered an elitist activity which generated a separation between art and society- this was particularly true of contemporary art. This situation was widespread in Western countries, particularly in Spain given its artistic and social context.

In the 1970s there appeared a series of artistic tendencies based in public participation with works of art as an attempt to re-establish the relationship between contemporary art and the society. These included the *installation*- a hybrid, multidisciplinary and often ineffable experience. The installation also had great educational potential as it offered sensory stimulation, elements of 'play' through interaction, a concern with social issues, an inherent interdisciplinary nature, and most importantly, the development of the art-live concept.

This thesis supports the idea that art education and the installation have characteristics (idiosyncrasies) in common which can help to frame the problems of miscommunication and isolation in contemporary art, and proposes a strategy to ameliorate these problems. The suggested key to the puzzle is through communication and the utilization of the aforementioned characteristics of both the artistic and educational processes.