

# EL ARTE CONCEPTUAL QUE SE APROPIA DEL LENGUAJE VISUAL PUBLICITARIO COMO FORMA DE REFLEXIONAR SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. UN PROYECTO CON FUTUROS DOCENTES

**Xana Morales-Caruncho**

Universidad Internacional de La Rioja

**Rafael Marfil-Carmona**

Universidad de Granada

**Pedro Chacón-Gordillo**

Universidad de Granada

## RESUMEN

La materia escolar de artes visuales o educación artística se ha debatido, desde sus orígenes, entre dos enfoques metodológicos enfrentados. El primero de ellos entiende que la enseñanza de las artes es útil en tanto sirve a un objetivo práctico —la fabricación de objetos, el aprendizaje de una determinada técnica u oficio, etc.—. Esta tendencia orienta las prácticas docentes hacia destinos puramente materiales.

En el lado opuesto, existe un segundo enfoque sobre las materias artísticas que, más allá de defender la idea de que el arte sirve únicamente para desarrollar saberes de tipo práctico, subraya que gracias al aprendizaje artístico los seres humanos adquirimos otro tipo de competencias como las expresivas, las analíticas, las visuales, las comprensivas, etc.

Esta bipolaridad propia de la enseñanza de las artes visuales guarda una estrecha relación con el hecho de que las materias escolares relacionadas con el arte hayan tenido que lidiar, históricamente, con un gran número de prejuicios que las tildan de disciplinas poco importantes para el desarrollo del alumnado. Los estudiantes han sido tradicionalmente considerados productores de objetos, en lugar de “constructores activos de conocimiento crítico transferible a otras situaciones y problemas, no necesariamente artísticos” (Hernández, 1995: 24). Esta situación se ha mantenido hasta el punto de que la enseñanza de las artes es descuidada, en numerosas ocasiones, por parte de los centros educativos, incluyendo en este grupo no sólo a los espacios formativos escolares, sino también a la formación superior de los futuros docentes. Esto constituye, sin duda, uno de los mayores problemas, pues resulta ser el germen para que los métodos de enseñanza de las artes basados en la elaboración de trabajos manuales se perpetúen, transmitiendo generación tras generación al alumnado

que la educación artística es una materia fácil, sin importancia, más relacionada con el ocio que con el trabajo y de la que no hay mucho que aprender.

Sin embargo, también es cierto que el número de voces que combaten estas tendencias ha ido en aumento tanto desde el ámbito investigador como en lo que respecta al espacio docente. Desde hace siglos, existen propuestas para la enseñanza de las artes que, con mayor o menor éxito, se van tratando de implantar en las aulas de educación artística con el fin de fomentar la adquisición de capacidades de tipo creativo, expresivo, comprensivo, analítico, etc. La autoexpresión creativa, las teorías de la cultura visual o la enseñanza del arte basada en disciplinas son algunos ejemplos. Partiendo de esta realidad, el presente texto propone el diseño de una actividad artística de intervención en el espacio que, puesta en práctica en las aulas de Ciencias de la Educación, podría ayudarnos a averiguar si este cambio de tendencia en lo que respecta a la educación artística se está produciendo. Gracias a su ejecución podríamos llegar a dar respuesta a preguntas de gran relevancia para el ámbito de las artes visuales, como, por ejemplo: ¿cuál es la concepción que los futuros docentes tienen de las enseñanzas artísticas?, ¿las consideran útiles?, ¿saben qué tipo de competencias puede aportar la enseñanza de esta materia a los que, no dentro de mucho tiempo, serán sus estudiantes?, etc.

Se trata, concretamente, de una propuesta didáctica articulada en torno a la creación de una pieza artística de tipo “conceptual” por parte de los futuros docentes. En esta obra se les pediría que, de forma individual, realizaran una reflexión acerca de sus pensamientos sobre la situación y utilidad de las enseñanzas artísticas. Para el diseño de esta actividad se ha tomado como referencia la obra *Possession*, de Victor Burgin.

#### **PALABRAS CLAVE:**

Educación artística, futuros docentes, propuesta didáctica, proceso creativo y arte conceptual.

## 1. POSESION, DE VICTOR BURGIN, COMO REFERENTE ARTÍSTICO



Figura 01 – *Possession* (Burgin, 1976)

La pieza *Possession*, de Victor Burgin, resulta interesante, sobre todo, por el uso que realiza de los tres elementos que la componen —que resultan ser de tipo publicitario—: una pregunta a modo de eslogan, una imagen como forma de captación de la mirada del espectador y una frase lapidaria final extraída del diario *The Economist* que quebranta los esquemas del espectador al enfrentarse, frontalmente, a las expectativas generadas de manera inicial (Osborne, 2006; Vindel, 2008). *Possession* es, además, una de las únicas obras de Burgin en las que se aplica el recurso de apropiación de los medios de comunicación publicitarios, pues se trata de una intervención artística expuesta, originalmente, en las calles de Newcastle upon Tyne (Reino Unido). Este hecho da una entidad determinada a la pieza, pues, como el propio artista señala, “el significado no es algo que resida ‘dentro’ de un objeto, [sino que] más bien depende del modo en el que ese objeto encaja en un contexto en particular” (Burgin, 1999: 251).

El origen de *Possession* es, concretamente, una petición que Burgin recibe para formar parte de una exposición grupal de piezas que se exhibirán en la ya mencionada ciudad (Godfrey, 2004). La consecuencia más directa de este hecho es que la obra toma una apariencia que, a nivel formal, es indistinguible de los carteles comerciales al uso. De hecho, en lo referido a su proceso de elaboración, el artista parte de una fotografía extraída de un banco de imágenes como los que se utilizan de manera habitual las agencias publicitarias. De forma posterior Burgin idea la pregunta que está situada en la parte superior de la pieza: “¿qué es para ti la posesión?” y a este interrogante enfrenta, para terminar, un texto que extrae de la prensa económica, en el cual se realiza la siguiente afirmación: “el 7% de la población posee el 84% de la riqueza”. Esta combinación crea un choque frontal entre el elemento textual y el visual que dota a ambos de nuevos significados.

El propio Burgin, en una entrevista concedida a *Art Press* en el año 88, comentaba:

Tenía la sensación de que el mundo estaba saturado de imágenes y de que no tenía sentido hacer ninguna más [...]. Consideraba que el trabajo del artista era usar imágenes existentes y recomponerlas para dar salida a nuevos significados [...]. Mi estrategia era similar a la de una guerrilla semiótica: se trataba de captar imágenes y volverlas contra sí mismas (Durant, 1988).

En palabras de Osborne (2006), lo que lleva a cabo Burgin, a través de la utilización de un medio publicitario como el cartel, es una revisión de la estrategia del *détournement* utilizada por los situacionistas —cuyo objetivo es prácticamente idéntico al perseguido por los *readymades*—. Esta maniobra trata de explorar la posibilidad artística y política de apropiarse de algún objeto creado por el capitalismo o el sistema político hegemónico para distorsionar su significado o uso original con la intención de provocar un efecto crítico. Finalmente, en las calles de Newcastle upon Tyne se expusieron doscientas copias de esta pieza a modo de gigante instalación urbana, situándose en lugares donde habitualmente se colocaban carteles. Esto facilitó la difusión de la obra, que cumplió su objetivo de “atraer la atención del espectador como si fueran anuncios reales de productos” (Osborne, 2006: 158).

## 2. ¿POR QUÉ POSESION?

Llegados a este punto es de vital importancia explicar por qué la obra *Possession* resulta adecuada para ser utilizada como punto de partida en el diseño de nuestra propuesta didáctica. La razón principal es que esta manifestación se constituye en una obra de arte “conceptual”, una corriente artística que tiene mucho en común con la cultura contemporánea y la era posmoderna en la que nos hayamos inmersos. Pero, ¿qué entendemos en el contexto del presente capítulo por “cultura posmoderna”?

En un principio, el término “posmodernidad” fue definido como una negación de lo moderno, un cambio de época iniciado con la Revolución Industrial y la imposición del sistema capitalista que trajo consigo la alineación y estructuración definitiva de la sociedad entorno a un sistema dominado por la economía y su administración (Featherstone, 1991). Posteriormente, también hubo quien entendió la posmodernidad como un período aún más tardío que se correspondía, ya no con el estallido mismo de la Revolución Industrial, sino con un momento histórico posterior a la Segunda Guerra Mundial al que autores como Jameson (1984) denominaron “capitalismo tardío”. Pero cuando realmente se generaliza el uso del término con la significación que aquí nos interesa es en los años sesenta, en uno de los lugares de mayor ebullición artística en aquel

momento: la ciudad de Nueva York. Allí, diferentes escritores, críticos y creadores dejan de asumir que el posmodernismo se corresponde con un determinado período histórico y comienzan a utilizar con asiduidad esta expresión para referirse, como señalaba Lyotard (1986-1987: 209), a “un estado de ánimo o, mejor dicho, [a] un estado mental”. Según esta última perspectiva, la posmodernidad posee toda una serie de rasgos de tipo ideológico o filosófico que están por encima de unas circunstancias temporales o de una periodización histórica concreta. Algunas de estas características ideológicas son, entre otras:

- La saturación informativa y la multiplicación de los estímulos visuales. Hoy en día nuestra exposición a la información, las imágenes y, por extensión, los mensajes comerciales es mayor que nunca. Televisión, prensa, ordenadores, *tablets*, escaparates, vallas publicitarias, etc. inundan el mundo que nos rodea cargados de mensajes, recomendaciones y peticiones. Esta realidad, que es vista por algunos como un síntoma de democratización informativa y aumento de la igualdad y la libertad individual, tiene una segunda lectura, pues incrementa, en igual medida, la capacidad de los medios de manipular nuestras conciencias. Los mecanismos de sugestión, persuasión y fascinación ejercen, en definitiva, un poder casi hipnótico sobre nosotros, que vivimos conforme a unos estilos de vida catalogados como “idóneos” por parte de esos medios, en cuyas manos dejamos nuestras decisiones acerca de qué hemos de comer, cómo nos hemos de vestir, a qué grupo social debemos pertenecer, etc. (Featherstone, 1991).

- Lo que dentro del presente trabajo denominaremos la “dictadura de la reproducción”. Un entorno vital al que Baudrillard (1983) bautizó como “hiperrealidad” y que se caracteriza por estar conformado por copias o imitaciones que constituyen, cada vez en mayor grado, la única realidad existente. Como seres humanos que vivimos en este contexto cada vez nos resulta más difícil discernir lo auténtico de su duplicado, por lo que habitar un entorno “reproducido” —que no “producido”— se convierte en nuestra única forma de vida. La línea entre realidad e ilusión queda, así, desdibujada de manera definitiva.

- La carencia de unos límites claros entre los productos artísticos y aquellos que pertenecen a la realidad cotidiana, o, como señala Featherstone (1991: 30), “el derrumbe de la distinción jerárquica entre la cultura elevada y la cultura popular o de masas”. Una ambigüedad de estilos que autores como DiMaggio (1987) denominaron “desclasificación cultural” y que propicia la orgía de tendencias y la combinación de códigos. El motivo, entre otros, es la gran permeabilidad que la creación artística tiene de las influencias visuales del entorno, entre las cuales la publicidad ocupa un papel destacado (Pérez Gauli, 1998, 2000).

Si nos fijamos bien, todos los rasgos aquí señalados como propios del modo de vida o del pensamiento

posmoderno tienen un elemento en común: la influencia de los medios de comunicación y de los diferentes elementos que componen la cultura comercial o de consumo. Esto nos permite afirmar que la tendencia en concreto que, dentro del arte conceptual, se apropia de dichos elementos como forma de efectuar una crítica social resulta ser un mecanismo idóneo para entender el mundo que nos rodea. La razón es que nos ofrece la posibilidad de utilizar toda esa maquinaria ideológica comercial, altamente reconocible y que forma parte de nuestro día a día, para volverla contra sí misma y otorgar a los mensajes publicitarios nuevas funciones que desvelen su significado original —al igual que hacían artistas como Victor Burgin, Barbara Kruger, Hans Haacke o Alfredo Jaar en sus creaciones—.

Esta excepcional forma de comunicación y expresión creativa nos resultará útil por tratarse de piezas que se relacionan con un universo familiar para los potenciales participantes en la actividad que aquí presentamos: el de la publicidad y los medios de comunicación. Por ello, teniendo en cuenta que los alumnos/as de Ciencias de la Educación están, ya de base, muy habituados a los mensajes comerciales y que esta es una realidad que han observado siempre desde una determinada perspectiva, podemos concluir que transgredirla conseguirá quebrar sus esquemas mentales tradicionales de forma definitiva. Esto les dará acceso a todo un nuevo mundo de posibilidades desde el cual podrán no sólo poner en práctica el desarrollo de un pensamiento crítico a través de la creación artística sino también potenciar su conocimiento del arte contemporáneo. Utilizando, por consiguiente, este tipo de arte conceptual para vertebrar la actividad que proponemos, estaríamos trabajando sobre una plataforma que no sólo resulta cotidiana, asequible y atractiva para los estudiantes, sino también franca, lúcida y aclaratoria. Como señalan Roldán y Marín (2010: 59), “la creación artística contemporánea provee modelos de pensamiento que son extraordinariamente ricos, elocuentes, precisos, eficaces y seductores para inspirar cualquier tarea o responsabilidad educativa”.

Al mismo tiempo, el hecho de pedir a los estudiantes que elaboren un tipo de obra que, de manera concreta, forma parte de una tendencia del arte conceptual relacionada con el activismo cultural y la crítica social, puede resultar especialmente efectivo a la hora de hablar de la visión que tienen los futuros docentes sobre las enseñanzas artísticas. Dicho de otra forma, podría afirmarse que, en un ámbito como el de las artes visuales, parece lógico que se utilice como método de expresión una forma artística que resulta ser, en cierto modo, transgresora y contestataria, pues debemos tener en cuenta que se trata de un área de conocimiento en la que resulta necesario romper con una serie de prejuicios o ideas preconcebidas que se han ido transmitiendo generación tras generación y que han ido lastrando la enseñanza de esta materia.

Sin embargo, la relación del arte conceptual con la actual realidad posmoderna no es la única razón de peso que nos lleva a elegir la obra de Burgin como punto de partida para el diseño de nuestra propuesta didáctica. Existe otro motivo, relacionado con uno de los rasgos comunes a todas las piezas de arte conceptual: la primacía que esta tendencia artística da al desarrollo de la idea frente a la elaboración formal de la pieza, dejando su producción totalmente supeditada a los conceptos que comunica.

Teniendo en cuenta que el arte conceptual da más valor a los aspectos filosóficos, críticos o ideológicos de las obras artísticas que a su contenido meramente estético o a las habilidades plásticas del artista, parece innegable que resulta un medio más que adecuado a la hora de analizar la visión que tienen los futuros docentes sobre la enseñanza de las artes; sobre todo teniendo en cuenta que esta es una materia que, cada vez más, trata de desprenderse de esa perspectiva materialista o de producción de objetos que le atribuyen, para centrarse también en el desarrollo de las capacidades críticas y reflexivas del alumnado. En resumen, podría decirse que, al proponer a los alumnos/as la elaboración de una obra de arte conceptual estaríamos, también, haciendo hincapié en el hecho de que la idea que transmiten es lo más importante de la pieza, lo que por un lado, convierte a la actividad en una herramienta muy efectiva a la hora de conocer su pensamiento y, por otro lado, obliga a los estudiantes a realizar un esfuerzo reflexivo mayor.

### 3. DISEÑO DE LA PROPUESTA

Señalado todo lo anterior, queda claro que la actividad que aquí se propone es la creación de una obra de arte por parte del propio alumnado de Ciencias de la Educación. Esto es así porque, ¿qué herramienta puede ser mejor para indagar acerca del conocimiento que los futuros docentes tienen de las materias de tipo visual que la ejecución de una pieza visual en sí misma?

Parece evidente que la realización de cualquier obra artística conlleva para el alumno/a la puesta en marcha un proceso de construcción y autorreflexión. Esto hace que, como elemento de análisis, las piezas resultantes sean de gran interés, pues contienen fragmentos ya filtrados del pensamiento de un estudiante. Cuando observamos una creación finalizada por parte del alumno/a, estamos también visualizando, por lo tanto “el resultado de un proceso en el que ya ha priorizado la información principal por encima de la secundaria realizando con ello un esfuerzo discursivo que refleja la forma que su creador tiene de ver un problema determinado” (Morales y Chacón, 2013).

Dicho esto, conviene recordar un aspecto básico, ya mencionado, con respecto a esta pieza: la circunstancia de que toma la forma de un cartel publicitario en un intento de explorar la posibilidad artística y política de apropiarse de un

objeto creado por la cultura de consumo para distorsionar su significado y uso original con una clara intención crítica (Osborne, 2006). Burgin se basa, en definitiva, en el uso de un lenguaje gráfico y compositivo propio de los medios publicitarios o de comunicación con una clara intención socio-crítica.

Partiendo de la misma estrategia de apropiación del lenguaje comercial que Víctor Burgin pone en práctica en su obra *Possession*, esta propuesta didáctica pediría a los alumnos/as de Ciencias de la Educación que realizaran, de forma individual, una obra de arte conceptual que utilizase el mismo procedimiento con la intención de reflexionar acerca de una o varias de las siguientes cuestiones: ¿qué es la educación artística?, ¿qué no es la educación artística?, ¿qué contenidos incluye la educación artística?, ¿qué competencias desarrolla?, ¿qué métodos de enseñanza y aprendizaje se pueden poner en práctica en clase de educación artística?, ¿qué problemas tiene?, ¿es ésta útil o no?, ¿para qué sirve?, ¿qué supone la educación artística para el individuo que la recibe?, etc. Se trata, en otras palabras, de proponer a los alumnos/as de Grado que elijan una idea o un tema a tratar en relación con la educación artística y reflexionen acerca del mismo a través de la elaboración de una pieza de arte conceptual con forma de cartel. Esta creación debería contener, inicialmente, los tres mismos elementos que posee la pieza de Burgin: una imagen, un eslogan o *claim* y una sentencia o texto de contraste. Sin embargo, lo más importante sería que seleccionasen, en primera instancia, esa idea inicial sobre la que desean trabajar —un requerimiento que se debería dejar meridianamente claro al alumnado durante el desarrollo de la actividad—. Sólo de forma posterior deberían pasar a crear o seleccionar los tres elementos formales que compondrían el cartel, teniendo en cuenta, para ello, una serie de condiciones:

En primer lugar, y con respecto al eslogan, se les propondría que utilizaran uno ya existente que hayan visto, leído o escuchado en algún anuncio publicitario transmitido a través de cualquier medio de comunicación —televisión, prensa, radio, internet, etc.—. Poniendo este requisito inicial la intención sería la de llevar el recurso de apropiación a sus últimas consecuencias. Dicho de otra forma, podríamos considerar que al utilizar lemas publicitarios reales, que puedan ser, eventualmente, reconocidos por parte de los posibles observadores de las piezas, el impacto o efecto sorpresa que causarían los mismos podría, también, ser mayor. Algo que, posiblemente, no ocurriría si este *claim* fuese inventado por los alumnos/as y, por extensión, desconocido para los hipotéticos receptores de sus mensajes. Al mismo tiempo, también resulta innegable que, al tener que enlazar un cliché o frase comercial con una idea o tema previamente seleccionado, el esfuerzo reflexivo por parte del alumno/a que ejecutase el trabajo habría de ser mayor, por lo que la calidad del mismo también se vería incrementada. Para terminar, la última condición impuesta

con respecto al eslogan sería que su fuente original fuese ineludiblemente citada. Para ello los alumnos/as habrían de elaborar una memoria de trabajo que entregarían junto a la pieza elaborada.

En segundo lugar, en lo que se refiere a la imagen central de la pieza, se debería exigir al alumnado participante que esta fuese una representación elaborada por ellos mismos. La decisión sobre esta forma de proceder, contraria a la empleada por Victor Burgin en su obra *Possession* —en la que recurre a la utilización de una fotografía de archivo extraída de un banco de imágenes—, se toma en base a la intención de poder evaluar la capacidad gráfico-plástica de los estudiantes a través de una creación plástica elaborada por ellos mismos. Por este mismo motivo se les daría, además, la posibilidad de que esa imagen fuese ejecutada mediante cualquier tipo de procedimiento —fotografía, ilustración, *collage*, etc.—, con la intención final de que la libertad estilística que se les concede les permitiese ofrecer lo mejor de sí mismos sin verse limitados por la tiranía de la técnica.

Finalmente, en lo que se refiere al breve texto de contraste antes mencionado, la indicación que se les daría a los estudiantes es que contarían con dos opciones: por un lado, redactar una frase de elaboración propia que contuviese una opinión personal con respecto al tema propuesto, y por otro, utilizar una cita de algún autor o experto extraída de cualquier fuente bibliográfica o medio de comunicación —cuyo origen, al igual que en el caso del *claim*, debería ser obligatoriamente mencionado—. La elección de una u otra alternativa acarrearía, también, ciertas consecuencias. En un principio, las frases extraídas de fuentes bibliográficas serían valoradas de forma más positiva que las sentencias redactadas de manera original por parte de los alumnos/as. Esto es así porque, de entrada, a la búsqueda de una frase que apoyase una idea inicialmente seleccionada por cada estudiante se le presupone un esfuerzo mayor. Sin embargo, esta forma de estimación tampoco es inalterable. Más bien al contrario, en un esfuerzo por no valorar de manera negativa la creatividad de los participantes, se dejaría también la puerta abierta otra posibilidad: que las frases inventadas posean un alto nivel de originalidad que las dotase de un valor específico tanto por la importancia de su mensaje como por el esfuerzo depositado en su ideación y redacción. En este último caso, podría llegar a considerarse que las sentencias originales son incluso más interesantes que las frases literales citadas, por lo que también se valorarían de forma positiva.

Por otro lado, y en lo referente a las normas estilísticas del conjunto del trabajo, si bien es cierto que se les pediría a los participantes que la obra tomase la forma de un cartel publicitario que contase con un breve texto, una imagen central y un eslogan, también lo es que no se iría más allá en cuanto a la fijación de requisitos, tratando de mantener, en la medida de lo posible, unas posibilidades

gráficas abiertas y no coercitivas. Se pretende, con ello, que la elaboración de la imagen y su estilo, la tipografía de los textos y el tamaño o la disposición de los elementos dentro del espacio dependan, por completo, de la decisión de cada uno de los alumnos/as. Para ello, junto con la pieza *Possession*, se les ofrecerían otros ejemplos de obras de arte conceptuales basadas en la apropiación de recursos gráficos publicitarios, como las elaboradas por Barbara Kruger, las Guerrilla Girls, Martha Rosler, Alfredo Jaar, etc. Dejar a los estudiantes esta libertad estilística nos permitiría, junto al hecho de que las imágenes fuesen creaciones originales del alumnado, juzgar su capacidad visual y expresiva. La obra *Possession* de Burgin pasaría, así, a ejercer de referente a nivel conceptual, pero nunca a germinar obras clónicas en cuanto a su aspecto plástico o gráfico.



Figura 2. *Do women have to be naked to get into the Boston museums?* (Guerrilla Girls, 2012).



Figura 3. *Rwanda Rwanda*, (Jaar, 1994).

Estos son todos los requisitos fijados *a priori* para la realización de las obras por parte del alumnado. Sin embargo, es necesario señalar, en este punto, que el devenir de los acontecimientos durante la realización del trabajo de campo podría llevar a tomar algunas decisiones “sobre el terreno”. Esto hace referencia, por ejemplo, al hecho de que determinados alumnos/as pudiesen encontrarse con dificultades a la hora de localizar un eslogan adecuado para dar unidad a su obra. Esta circunstancia llevaría a flexibilizar la obligatoriedad de la utilización de un eslogan publicitario real, haciendo que se dejase abierta la posibilidad de que los estudiantes redactasen ellos mismos una frase con forma de lema publicitario. La única condición que se pondría, en este caso concreto, es que los lemas inventados cumplieren con las características propias de un eslogan real, siendo breves, sugestivos y fáciles de recordar.

Para terminar, sólo quedaría señalar que, de forma previa a la realización de las obras, se debería dedicar una sesión completa a cumplir tres intenciones principales: dar al alumnado unas nociones generales acerca del arte conceptual, hablar de la corriente específica que —dentro de la tendencia artística conceptual— se apropia de recursos propios del entorno comercial para la crítica social y profundizar en lo que significan estrategias como la apropiación o el *détournement*. La intención de estas explicaciones, durante las cuales se ofrecerían también numerosos ejemplos de piezas conceptuales basadas en la apropiación de la gráfica o los soportes publicitarios, es que los estudiantes no se enfrentasen a ciegas a la realización de una obra de arte de estas características, permitiéndonos, con ello, juzgar sus competencias artísticas y reflexivas desde una base real y no desde el más puro desconocimiento de la materia sobre la que deben ponerse a trabajar. En este punto también es necesario aclarar que, en el contexto de esta actividad, no se ofrecería ninguna explicación acerca de la situación actual de las enseñanzas artísticas, pues, es precisamente su conocimiento sobre este tema lo que se pretende averiguar.

#### 4. PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Por último, sólo queda señalar que la experiencia se desarrollaría en cinco etapas:

##### 4.1. Primera etapa: Explicación teórica sobre el arte conceptual

La primera sesión de trabajo estaría dedicada a la exposición de unas nociones generales acerca de lo que significa el arte conceptual. En primer lugar, se haría referencia a la controversia existente en cuanto a la aclaración del alcance e implicaciones de esta corriente artística, pero también se subrayarían aquellas características básicas que, hoy en día, están consensuadas de manera bastante general con respecto a este tipo de manifestaciones —falta de

atención a las habilidades artesanales del artista, diversidad de medios, apertura a nuevas vías de distribución, etc.—. Asimismo, durante esta primera jornada expositiva se debería hablar, también, de lo que muchos consideran el origen del denominado “arte conceptual”: la obra *Fountain* (1917), de Marcel Duchamp. Esta pieza, explicada en el contexto de todos los acontecimientos que llevaron al autor a la ejecución de la misma, podría ser, además, el desencadenante de un pequeño debate acerca de la naturaleza del arte y sus particularidades, sin olvidar que también nos serviría para aclarar el significado de términos íntimamente ligados al arte conceptual como “apropiación”, “*détournement*” o “*readymade*”. Por último, y para terminar con esta primera jornada de trabajo eminentemente teórica, trataríamos de ofrecerles algunos ejemplos de piezas conceptuales que, con una intención ligada al activismo cultural y a la crítica social, se basan en el uso de recursos gráficos y/o lingüísticos propios de la forma publicitaria o comercial.

Todas estas explicaciones constituirían una base imprescindible para la posterior elaboración de la actividad artística que les propondremos. De esta forma se debería intentar acabar con sus prejuicios acerca de lo que consideran arte para demostrarles, en la medida de lo posible, que cualquier soporte, material o tipo de expresión puede convertirse en una pieza artística eficaz si se aprovechan las posibilidades que el medio elegido puede ofrecer. Esta exposición teórica se encaminaría a reducir, de esta manera, la distancia entre la alta y la baja cultura, abriendo todo un nuevo mundo de posibilidades creativas para los estudiantes. Esto no sólo les daría acceso a formas artísticas más contemporáneas, sino que también les ofrecería la posibilidad de utilizar una nueva vía de expresión a través de la cual podrían transmitir sus impresiones sobre la importancia o efectividad de las enseñanzas artísticas. Durante estas explicaciones se debería intentar promover, además, la participación del alumnado, cuyos comentarios deberían servir como *feedback* a la hora de juzgar si estas explicaciones están siendo, o no, asimiladas por los estudiantes.

##### 4.2. Segunda etapa: Explicación de la actividad e iniciación en el uso de alguna herramienta de diseño *amateur* para el montaje de las piezas finales

El objetivo durante esta segunda etapa debería ser explicar a los alumnos/as en qué consiste la actividad que deben realizar y comentarles cuáles son las pautas que han de seguir para su elaboración. Una vez hecho esto, debería intentarse, también, dar unas nociones generales acerca del uso de alguna herramienta de diseño *amateur* que los estudiantes podrían utilizar para el ensamblaje de sus obras finales.

Con respecto a la actividad deberíamos recordarles, en primera instancia, la obra *Possession* de Victor Burgin (1976) —que ya habría sido explicada en la sesión anterior—, y deberíamos realizar, también, un repaso de los tres elementos que la conforman: el eslogan, la imagen principal y el texto de contraste. A partir de la misma, les indicaríamos que deben realizar una obra artística conceptual similar, en la que estos tres mismos elementos estuviesen presentes y que también se apropiase de la gráfica y el lenguaje propio del ámbito comercial. En lo que se refiere al tema, les especificaríamos que deben reflexionar sobre una idea que guarde relación con cualquier aspecto de la educación artística, por lo que a modo de guía les podríamos plantear las siguientes preguntas: ¿qué es la educación artística?, ¿qué no es la educación artística?, ¿qué contenidos incluye o excluye la educación artística?, ¿qué competencias desarrolla la educación artística?, ¿qué métodos de enseñanza y aprendizaje se pueden poner en práctica en clase de educación artística?, ¿qué problemas tiene la educación artística?, ¿es útil o no la educación artística?, ¿para qué sirve la educación artística?, ¿qué supone la educación artística para el individuo que la recibe?, etc. Su trabajo debería tratar de responder a una de estas preguntas o a cualquier otra que se les ocurra, siempre y cuando esta tenga relación con la enseñanza de las artes visuales. Una vez que determinasen sobre qué idea quieren trabajar —decisión que deberían tomar, sin excepción, antes que ninguna otra—, les aclararíamos que el eslogan o *claim* que elijan debería proceder de una fuente publicitaria real, la imagen estar elaborada por ellos mismos y el texto de contraste extraído de una fuente bibliográfica o redactado de forma original.

También en relación con la elaboración de la actividad les hablaríamos de la libertad estilística, a fin de que no se hiciesen a la idea de que deben basarse, forzosamente, en la gráfica de la pieza de Víctor Burgin. Por el contrario, es imprescindible que se les deje explícitamente claro que cuentan con libertad total a la hora de elegir el acabado formal de sus piezas, por lo que las decisiones acerca de la gráfica, la composición, el color o la tipografía de sus obras deberían ser tomadas de forma autónoma. Con intención de hacer hincapié en esta idea se les recordarían algunos de los ejemplos vistos durante la etapa anterior de otras obras de arte conceptual basadas en el lenguaje publicitario o comercial cuyo acabado formal es diferente al empleado por Burgin.

En tercer lugar, y para acabar con la explicación sobre la actividad, se les indicaría que deben entregar una memoria de trabajo junto a cada una de las piezas elaboradas, en la que deben reseñar de manera específica la siguiente información:

- Ideas iniciales y motivos de la elección del tema final.

- Motivos de la elección del eslogan y fuente original, que no debe aparecer sólo citada, sino también en forma de imagen si la hubiera.

- Fuente original de la imagen, especificando si se trata de una representación elaborada por ellos mismos o si, en caso de que forme parte de un collage, está extraída de alguna otra fuente como la prensa, Internet o cualquier otra publicación —supuesto en el que es imprescindible adjuntar la imagen original—.

- Fuente original del párrafo de contraste, aclarando si este se corresponde con un texto escrito por ellos mismos o lo han extraído de alguna otra fuente como la prensa, Internet o cualquier otra publicación —caso en el que es necesario citar el título o nombre de la publicación y el autor—.

- Pruebas previas a la realización de la obra final.

- Explicación acerca de la ejecución final.

Una vez sentadas las bases sobre las condiciones que han de tener las piezas pasaríamos al segundo objetivo de esta etapa: explicar alguna herramienta de diseño *amateur* con la que se da la posibilidad de trabajar al alumnado. Para que todos los estudiantes se enfrenten al mismo tipo de condiciones a la hora de elaborar la pieza, partiríamos del supuesto de que ninguno de ellos conoce ninguna herramienta de diseño digital con la que poder elaborar sus obras. Por este motivo, durante esta segunda etapa les explicaríamos el manejo de alguna herramienta de diseño de uso intuitivo y no profesional. Este instrumento debería permitirles montar las diferentes partes de su trabajo superponiendo los textos sobre la imagen que ellos elaborasen. Además, les debería dar también la opción de elegir la tipografía, el tamaño y el color de los textos y la situación de cada uno de los elementos que forman parte de la composición.

### 4.3. Tercera etapa: Desarrollo de la idea y puesta en marcha del proceso de creación artística

La tercera etapa estaría destinada, ya, a la realización del trabajo creativo por parte de cada uno de los alumnos/as. Estos deberían definir la idea que pretenden plasmar en sus respectivas obras y poner en marcha la selección del *claim*, la búsqueda o redacción del texto de contraste y la elaboración final de la imagen central de la obra.

### 4.4. Cuarta etapa: Búsqueda de espacios urbanos para la exposición de las piezas finales creadas por el alumnado

Una vez recopiladas todas las obras realizadas por los estudiantes estas podrían ser expuestas en espacios públicos a modo de carteles, al igual que ocurrió con la pieza *Possession*. De esta forma, y como resultado de la actividad

ejecutada, nos encontraríamos ante una serie de obras artísticas que reflejarían, en forma de intervención urbana, la concepción que los futuros docentes poseen sobre las enseñanzas artísticas.

Esto daría a conocer los resultados de la experiencia a un público general mucho más amplio, poco concienciado de la importancia de la enseñanza artística y de sus problemas actuales.

## REFERENCIAS

- BAUDRILLARD, J. (1983). *Simulations*. Nueva York: Semiotext(e).
- BURGIN, V. (Artista) (1976). *Possession* [fotografía de la instalación de la obra gráfica]. En P. Osborne, *Arte conceptual*. Londres: Phaidon.
- (1999). *Rules of thumb*. En A. Alberro y B. Stimson (Eds.), *Conceptual art: A critical anthology* (pp. 248-255). Cambridge: The MIT Press.
- DIMAGGIO, P. (1987). *Classification in art*. *American Sociological Review*, 52 (4), pp. 440-455.
- DURANT, R. (1988, 13, noviembre). [Entrevista con Victor Burgin]. *Art Press*.
- FEATHERSTONE, M. (1991). *Cultura de consumo y posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GODFREY, T. (2004). *Conceptual Art*. London: Phaidon.
- GUERRILLA GIRLS (Colectivo artístico) (2012). *Do women have to be naked to get into the Boston museums?* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.guerrillagirls.com/posters/BostonNaked.shtml>].
- JAAR, A. (Artista) (1994b). *Rwanda Rwanda* [fotografía de la instalación]. [Recuperada de: <http://arcthemagazine.com/arc/2012/10/alfredo-jaar/>].
- JAMESON, F. (1984). *The politics of theory. Ideological Positions in the Postmodernism Debate*. *New German Critique*, 33, pp. 53-65.
- LYOTARD, J. (1986-1987). *Rules and paradoxes and svelte appendix*, *Cultural Critique*, 5, pp. 209-219.
- MORALES, X. Y CHACÓN, P. (2013). *Construyendo un discurso audiovisual a partir del conflicto: el uso de fotoanimaciones como recurso para interrogar la realidad*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25 (3), pp. 406-423.
- OSBORNE, P. (2006). *Arte conceptual*. Londres: Phaidon.
- PÉREZ GAULI, J. (1998). *La publicidad como arte y el arte como publicidad*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 10, pp.181-191.
- (2000). *El cuerpo en venta. Relación entre arte y publicidad*. Madrid: Cátedra
- ROLDÁN, J. Y MARÍN, R. (2010). *Investigación y enseñanza de las artes basada en la fotografía*. En J. Roldán y M. Hernández (Coords.), *El otro lado. fotografía y pensamiento visual en las culturas universitarias* (pp. 37-63). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- VINDEL, J. (2008). *Arte y publicidad: del arte pop a la crítica institucional*. *De Arte: Revista de Historia del Arte*, 7, pp. 213-234.