

Les paraules de l'art. Llenguatge, argumentació i espectadors actius. Elements per a una educació de la mirada

Ernest Alcoba*

Es pot parlar de l'art? Es pot introduir la forma de la paraula, l'argumentació i el discurs en l'art? I en els sentiments i les emocions? Si no és així, o bé l'educació artística és una entelèquia (i llavors ens hauríem de preguntar per què es manté tal concepte i a quins poders serveix) o bé els ensenyaments artístics són sobre alguna altra cosa que no és l'art (ni les emocions, ni els sentiments...). El text que ve a continuació es proposa donar arguments per defensar que sí que és possible una educació de la mirada artística, ja que podem parlar de l'art; triar paraules que defineixin una obra; argumentar sobre les connexions entre allò que veiem, allò que sabem i allò que sentim; comparar visions i arribar, o no, a acords; transmetre i aprendre uns coneixements i actituds determinats que acabaran configurant l'educació de la mirada.

Reflex



Michelangelo Pistoletto, *Architettura dello Specchio* (1990)
Col·lecció MACBA, Barcelona. Fotografia: MACBA.

(*) Ernest Alcoba, doctor en Sociologia amb la tesi "Difusió de l'Art Contemporani. Distàncies i reconciliacions de l'Art amb l'esfera pública", historiador de l'art i màster en Gestió del Patrimoni Cultural (Universitat de Barcelona). Ha treballat en departaments educatius de museus (Fundació Miró, Macba, La Pedrera), ha documentat el fons del Museu Diocesà d'Urgell, i ha catalogat obres de nombroses exposicions, al Museu Diocesà de Lleida (*Pulchra*), Museo del Prado (*Cathalonia*), Museu de Mataró (*Eduard Alcoy*)... Ha creat materials didàctics d'Art per a joves (*Movibaix, Compartir*, 1997) i adults (CREA, 1998-2000, *MAR. Dones i Art contemporani en Centres d'Educació de persones Adultes*, Comissió Europea, Programa Sòcrates). La seva docència a universitats (Universitat de Barcelona, Universitat Jaume I...) i a instituts de secundària, sempre ha combinat la passió per l'educació i per l'art. Les seves darreres publicacions han estat un capítol sobre públics d'art contemporani a Calaf-Fontal (coord.) *Comunicación educativa del patrimonio*, Gijón: Trea, 2004, i la introducció a Steinberg (ed.) *Pensando Queer...* Barcelona: Paidós, 2005. Adreça electrònica: crea@pcb.ub.es.

Architettura dello Specchio (1990), de Michelangelo Pistoletto, s'ha d'entendre com una gran instal·lació, ja que depèn de l'espai en què està situada. Consisteix en quatre grans miralls recolzats sobre la paret del Museu. Els miralls estan envoltats d'un únic marc (daurat), per deixar clar que es tracta d'una única peça, d'una successió de quatre parts d'una única obra. La seva extensió és potencialment variable, a causa de les fractures precises dels miralls. La visió directa de l'obra és espectacular; un té la idea que mai no ha vist un mirall tan gran.

Aquesta obra ens proposa una sèrie de reflexions cabdals per al tema que aquí ens ocupa. Desenvolupa un poètic apropiacionisme que inclou les imatges possibles que es projectaran a la seva superfície, i que, des d'aquesta, seran retornades als espectadors. Pistoletto ens proposa una reflexió sobre els protagonistes de l'art, triangulant els espectadors, l'objecte artístic i el marc físic i arquitectònic que fa que aquest sigui definible com a «artístic».

Em passejo davant l'obra, immensa, entre altres espectadors. He d'intentar superar un cert torbament inicial perquè, en formar part de l'obra, sóc objecte de la mirada d'altres visitants. Els moviments casuals dels visitants són susceptibles de sentit, formen part d'una coreografia de la qual la mirada pretén extreure una regularitat, uns patrons. La meua resposta davant l'obra és transmesa, difosa, feta pública, i es converteix en alguna part d'un guió del que jo (com a subjecte social) sóc responsable. Aquesta regularitat es veu impostada pels quatre fragments vitris que, com les quatre lletres de la paraula *A-R-T-E* (l'artista és italià) estan subjectes a una definició en la qual estem immersos els espectadors. Nosaltres habitem l'obra, projectem sentits. L'artista ens proposa endinsar-nos en aquesta projecció, en els mecanismes que configuren la mirada artística, d'una manera similar com Àlicia s'introdueix al País de les Meravelles. Serem capaços de fer front al nostre propi reflex, d'assumir el propi protagonisme en el fenomen artístic?

L'educació de la mirada ens ha de conduir per un camí en què no hem de buscar tant els significats inamovibles com les incerteses, terreny inestable en què l'art ens mostra que podem sentir-nos a gust. És en l'aparent feblesa de l'art, en la seva dependència de períodes i col·lectius, però sobretot de mirades i subjectes, en què aquest és més fructífer. Tota pedagogia de la mirada ha de partir d'aquest caràcter preciós, dependent de l'objecte artístic. Heu entrat a la sala de reserva d'algun museu i heu vist les peces sense les línies de seguretat, la il·luminació neutral i tot l'aparell retòric del museu? A les dependències intestines de la institució-museu, les obres tenen una dignitat difícil de definir, que ens retrotrau de l'equívoc de considerar que certes museografies són les darreres responsables de l'artisticitat de certes obres. Perquè el patrimoni artístic és l'acord sobre aquells béns que

defineixen allò més profund de nosaltres com a comunitat i com a persona. L'educació de la mirada ens ha de mostrar que les obres d'art són objectes especials, que una comunitat considera significatius per determinats motius, que són capaços de produir en nosaltres un determinat ventall de sensacions... Però també ens ha de fer veure aquests objectes en la seva fragilitat, en la seva materialitat, a l'espera de ser incorporats a les nostres vides. Així, oloren, s'omplen de pols, pesen, acusen aquella tremolor del pols de l'artista, potser tenen rectificacions o són el fruit dels intents de l'artista de saltar-se el rígid contracte amb el client...

Recolzada a la paret d'un museu, *Architettura dello Specchio* espera que ens hi reflectim. No en va, *l'espera* és una important temàtica de moltes obres d'art. Fixem-nos en els personatges asseguts, ajaguts o recolzats de Balthus, sempre a l'expectativa del que farà l'observador. O les dones de Julio Romero de Torres, artista injustament desprestigiat, esperant en llindars i llocs de pas (portes, arcs, finestres, etc.), en la confluència entre l'espai de l'espectador i l'espai de l'obra, convidant-nos a entrar-hi. Tota obra d'art espera que ens hi reflectim.

En la nostra obra, el component «convencional» de la mirada està representat en primer lloc en l'al·lusió a la institució «quadre» a partir del marc. És un marc daurat, del color i la llum dels objectes rics, preciosos, sacres, i de culte. Si tradicionalment el marc envolta l'obra, sent *circumstancial*, aquí en forma part. És tan circumstancial com els reflexos dels espectadors. En segon lloc, el reflex del museu, del qual nosaltres com a visitants formem part, tematitza el marc arquitectònic, polític, en què l'art és art. Perquè, no ens enganyem, assistim als esforços d'un objecte (un mirall) per ser art: dilatant la seva mida fins a la monumentalitat; envoltant-se d'un marc daurat que ens convida a un pas més respecte a la reflexió benjaminiana de l'aura; reflectint el museu en una superfície enorme, com si pretengués ser una rèplica de la realitat física... No és possible trobar aquí certes al·lusions iròniques a la monumentalitat, genialitat, i al caràcter únic i virtuós que se sol incorporar a l'*objet d'art*? D'alguna manera recorda certes reflexions que l'*arte povera* havia encetat anys enrere, quan una certa precarietat en els processos creatius era convertida en un enorme potencial de significació. En aquesta obra, la inestable física de l'objecte (és un mirall) ens condueix a reflexions sobre els processos en què les obres adquireixen sentit. De fet, la participació de l'artista en la realització física de l'obra és més poc probable que la relació que el nostre reflex hi estableix. *Architettura...* no és tant una reflexió sobre l'elaboració de l'obra, sinó sobre la seva recepció.

La pregunta és ara si al País de les Meravelles, l'altra banda del mirall, hi entrem sols o acompanyats. Depèn de la nostra resposta que encetem un tipus o un altre d'educació de la mirada.

La dubtosa solitud d'Àlícia

En el present escrit contrastem dues visions oposades de la mirada. La primera d'aquestes pren partit per la solitud que presideix el camí en la creació de sentit. El resultat subsegüent no pot estar més allunyat de la comunicabilitat i compartició de la mirada. En el paradoxal cas que des d'aquesta postura es desitgi una pedagogia de la mirada, aquesta consistirà a desmuntar els pressupòsits lògics i racionals de l'art. «Tot es pot dir, cadascú pot veure el que vulgui, no intentis explicar res per no castrar l'obra, la paraula tanca l'art...» Quan aquest relativisme interpretatiu deriva a un constructivisme radical, en què cadascú construeix el seu àmbit de sentit, el camí d'Àlícia cap al seu reflex només pot ser solitari. D'aquest fet provenen les aliances (de vegades sorprenents) entre els corrents més hermètics de l'art i la seva recepció amb el constructivisme.

La segona concepció de la mirada que volem assenyalar aquí considera que el camí és col·lectiu. Això significa que la mirada i la *construcció* de sentit (malgrat estar subjectes a l'instant i a les expectatives i experiències prèvies de l'espectador, i malgrat presentar dificultats evidents d'argumentació, definició i comunicabilitat) es basen en patrons d'intel·lecció compartits per diferents comunitats socials, grups culturals i col·lectius de persones, la definició dels quals no és el tema d'aquest escrit. Val a dir que compartim aquesta perspectiva amb dues condicions importants. La primera és que el component social de la recepció no impliqui, com s'ha dit, la seva submissió a patrons reproduccionistes vinculats a la perpetuació del poder (Bourdieu, 2000). Aquesta concepció només pot associar la cultura a la (re)acció i el coneixement a un instrument de legitimació del poder (Foucault, 1981). De sobte, l'educació artística seria un mecanisme més per redimensionar en el futur el diferencial simbòlic dels grups dominants, sota l'excusa de democratitzar l'art i la cultura. Contràriament, podem veure que hi ha molts exemples que mostren que existeix la possibilitat de canvi cultural, protagonitzat per subjectes que actuen sobre el mateix sistema. Per exemple, les noves audiències (persones no acadèmiques, de cultures minoritàries, etc.) i els nous contextos (des d'Internet a noves articulacions formals de la recepció en aules de persones adultes) tenen un enorme potencial renovador que tornen a l'art la centralitat cultural i el caràcter transformador que aquest ha reclamat en tantes ocasions.

L'altra condició dins la segona opció (social) és que considerem que malgrat l'evident caràcter subjectiu de la recepció, el camí cap al sentit no es fa sobre el buit, com algunes lectures constructivistes i relativistes ens indiquen. No ens ho podem qüestionar tot davant d'una obra. Mostrar l'arc de plausibilitat de les interpretacions és una de les funcions de tota educació de la mirada, igual que mostrar el contingent cultural al nostre abast que pot fer que anem una mica més enllà en l'apreciació d'una obra.

Aquest fet no és prou reconegut des de certs corrents que consideren que res no es pot dir de l'art, que pretenen inserir l'art en la història desvinculant-lo de tot ancoratge del sentit (amb un evident influx heideggerià), que la funció de l'art és desmantellar tot intent d'articulació lògica i formal del sentit. Inspirant-se en Derrida, aquesta posició antilogofalofonocentrista (per utilitzar termes de l'autor francoalgerià) instaura l'art en la contradictòria finalitat de qüestionar tota dimensió finalista i racional de l'art. Davant l'èxit d'aquestes posicions hermètiques, l'educació de la mirada hauria de construir esglaons en què créixer en el coneixement de l'art, visibilitzar aquells coneixements que mostren les lectures, recepcions i arcs de sentit més probables en què podem emmarcar la nostra mirada davant l'art. Aquestes informacions i actituds han de mostrar aquells patrons d'intel·ligibilitat que cal prioritzar, aquells consensos a què les persones hem arribat davant l'art, incloses aquelles perspectives hermètiques que ens mostren la nostra desvinculació de les velles institucions que ja han deixat de guiar l'art, i que han estat substituïdes per unes de noves. La sorpresa d'Alicia pren forma en el marc d'un paisatge cultural que privilegia uns determinats sentits, normes, actituds, etc. Obviar-los és una pèrdua de temps i d'energia. Des del coneixement d'aquest ingrès de l'experiència personal en la cultura compartida, Alicia pot créixer i trobar motius nous d'admiració i de gaudi.

La dificultat de dir en art: expressió i representació en l'educació de la mirada

En un preciós gir de la mirada cap a si mateixa, Pistoletto ens introdueix en la doble naturalesa de l'art. D'una banda, una primera pulsio de la mirada tendeix a projectar expectatives, desitjos, coneixements, predisposicions, etc., a reflectir-se, a afectar sensitivament el resultat de l'obra, que no es pot imaginar, sense inquietud, sense la presència dels espectadors. Situant-nos davant un mirall, Pistoletto aconsegueix tematitzar la nostra pròpia mirada, que aquesta sigui l'objecte de reflexió de si mateixa. Aquesta atenció per un cert tipus d'alteritat, que fa que ens interroguem sobre les bases de la nostra pròpia mirada, té una estructura lingüística. Això descansa en la suposició que ha de ser possible comprendre el mecanisme intern de la mirada, des d'ella mateixa, com a objecte estructurat. Al davant d'aquesta primera funció de la mirada, en tenim una segona de naturalesa més convencional. Ella és la responsable que aquest objecte que tenim davant nostre sigui considerat una obra d'art, i no tan sols un mirall.

Notem que aquesta polaritat de la mirada és equiparable a la doble funció del llenguatge, és a dir: expressiva i representativa. Assenyalem també que la funció expressiva no té interès sense una certa representativitat susceptible de ser compartida per altres interactuants amb l'obra, altres espectadors, per la qual cosa el sentit de les obres podria estar emmarcat

en l'arc de la seva intel·lectualitat definit intersubjectivament. D'altra banda, la representativitat de les obres no pot prescindir del caràcter subjectiu que presideix l'experiència estètica.

Les paraules mai no acaben de definir l'experiència estètica. Per la importància de l'indeïdor en l'art (Alcoba, 2000), des d'un punt de vista purament constructivista s'ha interpretat (crec que de manera errònia) que el coneixement estètic és una trobada entre un subjecte i un objecte, directe, sensible, no mediat pel concepte, la significació o el llenguatge (Núñez, 1992). És el subjecte qui construiria el sentit de l'objecte, de manera aïllada, sense més. La funció representativa del llenguatge, basada en allò que és convencional i allò que és social, en la mediació cultural, no seria capaç de fer front a aquesta gran tasca de reconstrucció, ja que tota la normativitat inherent s'interposaria entre el subjecte i l'objecte. El llenguatge incorporaria un component intersubjectiu que molts s'han proposat rebutjar. A més, es dirà, una peculiaritat del llenguatge, l'abstracció, reduiria la riquesa dels infinits particularismes i qualitats concretes de l'objecte particular, la qual cosa és vista com una insuficiència que s'ha d'assumir. No és aquesta una concepció massa essencialista (*el subjecte, l'objecte, l'experiència*)?

L'any 1995, en una visita a la col·lecció del nou MACBA (Museu d'Art Contemporani de Barcelona) amb un grup escolar de primària, ens vam situar davant l'obra *Un pajarito* (1980), de l'escultor Moisés Villèlia. Vam començar a debatre per què l'artista havia posat aquest títol a l'obra. Les opinions incidien en el valor representacional de l'obra: «La canya més gran és el cos de l'ocellet, amb les dues potetes... Hi ha peces més petites que semblen les ales i el bec obert». Unes altres assenyalaven aquells coneixements que es tenen sobre certs ocells i que no estan representats més que indirectament per l'artista: «aquest ocell viu entre canyes, per això l'artista l'ha fet amb una canya». Entre elles, una em va cridar l'atenció: «el so és el d'un ocell». Davant la meua estranyesa, un nen m'havia fet veure que per la part del darrere de la canya que constituïa el cos principal de l'escultura, Villèlia havia fet perforacions que, com una flauta, convertien el cos de la peça en una caixa que potencialment era un instrument de vent, al·ludint al possible so d'aquest ocell. Tota la preparació de la visita, que per cert no era el primer cop que feia, no havia estat suficient per arribar a aquest detall. D'aleshores ençà, la meua visió d'aquesta escultura ha incorporat moltes lectures com aquesta, fruit del diàleg, de l'intent de verbalitzar allò que veïem o sentíem les persones amb les quals la contemplava.

Crec que és un bon exemple de com el llenguatge és un bon instrument per a la mirada, que s'ha de tenir en compte en l'educació artística més enllà de la divisió entre la funció expressiva i representativa. En aquest cas, l'argumentació i la paraula no tanquen l'obra, sinó que l'obren a nous sentits més profunds que poden ser compartits en molts dels seus aspectes.

Contràriament a això, el postmodernisme subratlla la insuficiència del llenguatge en el seu vessant representatiu, defensant una funció aliena a aquestes abstraccions, un llenguatge concentrat en si mateix. Segons aquesta perspectiva, el coneixement estètic hauria de desenvolupar una resposta personal, aliena a convencionalismes del sentit, allunyada d'aquestes referències de les quals parteix la dimensió representativa del llenguatge, que fa que aquest sigui capaç de comunicar. Davant l'art, la funció del llenguatge seria estranya a la intersubjectivitat del fet social. L'únic llenguatge vàlid seria el no convencional, el personal, l'aïllat, el no representatiu, desvinculat de qualsevol referència extralingüística, particular. L'educació de la mirada subsegüent es negaria a qualsevol legitimitat de la interpretació, negaria que existeixen coneixements de l'obra que poden ser compartits i adquirits, afirmaria que qualsevol interpretació és un ús de l'obra més enllà de la intenció de l'artista. Aquest punt de vista exclou les referències, la interacció, el diàleg, pels seus atacs a la capacitat representativa del llenguatge i el seu èmfasi en la creació d'un llenguatge particularista i «personal».

La meua hipòtesi és que l'educació de la mirada ha de partir de la complementarietat entre aquella funció pragmàtica del llenguatge que incideix en la seva usabilitat social («això no és només un mirall, és una obra d'art per aquestes raons...»), i la seva funció expressiva, subjecta a la seva performativitat, que es crea i troba sentit en la seva mateixa realització. Imaginem-nos una tertúlia d'un grup de dones grans sobre una obra com *Hospital Henry Ford* (1932), de Frida Kahlo, en què es reflexiona sobre els vincles entre l'avortament que va tenir aquesta artista i la seva identitat com a dona. Les seves experiències personals tenyiran l'obra d'una gran contundència, i connectaran profundament amb les intencions de l'artista. L'avortament, les relacions (de vegades problemàtiques) entre maternitat i feminitat... són camps comuns en què moltes espectadores s'introduiran en l'obra i participaran del patiment de Frida Kahlo, i compartiran l'equiparació de la tela, solcada per pinzellades punxants, amb la pell de l'artista, castigada per la malaltia. Així va succeir en el marc del projecte europeu Sòcrates MAR (Dona i Art Contemporani en els Centres d'Educació de Persones Adultes) que vam tenir oportunitat de coordinar entre els anys 1998 i 2000. Aquestes dones van utilitzar el diàleg per analitzar l'obra a la llum de la seva pròpia experiència, combinant funcions representatives i expressives del llenguatge.

Tornant a l'obra de Pistoletto, la funció pragmàtica i representativa del llenguatge apareix quan comuniquem la informació biogràfica de l'artista, la seva vinculació amb l'*arte povera*, certes problemàtiques treballades en l'art contemporani, etc. La funció expressiva es manifesta quan, per exemple, els espectadors adequen els seus gestos al marc del seu reflex en l'obra, juguen amb ella observant la seva relació amb l'espai, es representen

a si mateixos en el reflex de l'obra... La complementarietat entre les dues funcions es dona quan intentem posar paraules a la nostra experiència per tal de compartir-la. Com podria definir la intensitat de moltes de les visites i diàlegs que he fet amb grups escolars a diferents museus? Succeeix una cosa similar quan anem al cinema acompanyats, el plaer estètic compartit i contrastat ens fa espectadors del nostre propi gaudi a partir del gaudi dels altres. En el diàleg, l'expressió i la compartició són llavors complementaris.

Per què s'ha emfasitzat tant l'oposició entre l'expressió i la representació en la mirada artística? La mirada transcendental kantiana ha estat fortament qüestionada. Ja no hem d'educar en una experiència estètica subjugant, en un subjecte que pot conèixer l'art de manera enciclopèdica. L'evolució de l'art i del coneixement han emfasitzat una resposta més activa per part de l'espectador, que no és tant víctima com protagonista de la contemplació estètica. Tant es pot dir de l'art, tant s'ha avançat en l'obertura de l'obra amb Jauss o Eco en el camp del pensament o amb els *happenings* i l'art conceptual en el camp de la creació... Però alguns han volgut fer derivar el protagonisme de la recepció cap a un programa de desmantellament del programa il·lustrat. El curiós és que l'èmfasi d'un llenguatge expressiu propi de l'experiència estètica, com a resposta vàlida davant d'una obra d'art, suposadament emancipat de l'enteniment, la representativitat (l'argumentació i el discurs) i la referencialitat, és hereu en cert sentit d'aquell essencialisme kantian, que considerava que el desinterès era una condició de l'art i la contemplació.

Davant això, ¿l'educació de la mirada ha d'optar per donar informacions i referències conceptuals que contribueixin al gaudi estètic, o ha de ressaltar una funció del llenguatge no representativa ni contrastable, un *laissez faire* conceptual? És que totes dues dimensions estan enfrontades quan parlem de la mirada? L'educació de la mirada ha de renunciar a dir sobre l'art per por d'imposar sentits i amputar l'experiència?

Si l'educació és bàsicament comunicació i intercanvi, hem de partir de la possibilitat de compartir significats. La teoria dels *actes de parla* de John Searle (Searle, 2001 a) considera que la informació compartida entre qui parla i qui escolta és la condició sense la qual la comunicació és impossible. Per això, no té sentit la proposta postmoderna de qüestionar la vinculació entre una projecció acústica i la seva càrrega semàntica (Núñez, 1992).

Com hauria d'actuar un educador davant una experiència de polipoesia que partís d'una verbalització aleatòria de sons? Des d'una proposta estrictament «expressiva» s'afirmaria que s'accentua la funció expressiva del llenguatge, fins a minar el procés mateix de creació de significat («que cadascú opini el que vulgui, que no hi ha res a dir / que tot es pot dir...»). Des de John Searle, a *Ment, llenguatge i societat* (Searle, 2001 b), es proposa

que la dotació de significats en el llenguatge està definida a través de les intencions de l'emissor. Així, des d'aquesta posició potser s'afirmaria que és la intenció del polipoeta la que defineix el significat de la *performance* en qüestió, que l'aparent primordialitat de la creació de sons és només aparent, i està dotada d'una significació cultural des de la intenció de l'artista. Així, l'educador es concentraria a emmarcar l'acció en la intenció de l'artista i de l'espectador, així com en el marc cultural en el qual aquesta intenció és possible. En tercer lloc, Habermas (Habermas, 2001) proposaria sortir de la intenció de l'emissor (probablement massa subjectivista i encara depenent, en certa manera, de la filosofia de la consciència) per comprendre més globalment l'acte d'interacció en el qual una sèrie de subjectes coincideixen a assenyalar el caràcter productiu, artístic, de pronunciar sons sense cap significat comprensible més enllà d'ells mateixos, en un marc social donat.

Tornem a la posició de la deriva del sentit postmodern materialitzada en un llenguatge que es nega a significar per a una segona persona, que es resisteix a prendre forma en argumentacions compartides. L'error d'aquest relativisme extrem ha estat considerar que com que és el lector qui activa el significat, l'indeïdor de l'art radica en la virtualitat, segons la qual tots els continguts són presents (possibles), en el text o en l'obra. Eco ha criticat contundentment qualsevol extrapolació que es pugui fer de la seva obra *oberta* en el sentit d'una semiosi infinita. A *Els límits de la interpretació* (Eco, 1991), a més de plantejar la diferenciació entre interpretació i ús d'un text (entre els quals concep el text estètic o pictòric), té en compte la necessitat d'atendre la intenció de l'autor, del lector i de l'obra mateixa. Aquesta xarxa d'intencions ens pot permetre inserir l'obra en interrelacions socials complexes, així com crear un marc de referència del qual no pot substreure's aquell llenguatge que no vulgui traïr l'obra.

Quina utilitat té aquell punt de vista radicalment *expressionista* en l'educació de la mirada? Són les paraules, el diàleg o la comunicació un tipus de manipulació? Hem de renunciar a facilitar aquella informació que faci més comprensible i significatiu certs elements de l'obra? Si no és possible conèixer *millor* una obra d'art (atès que tots els significats són possibles), cada mirada parteix de zero? Això és possible? La mirada no es pot permetre aquest desgast, tal com tots els educadors i educadores han pogut comprovar en la seva tasca diària. Existeixen sentits privilegiats per als espectadors i per a les obres mateixes, resultat dels contextos socials i les interaccions en les quals s'inscriuen la creació i la recepció. No obstant això, és en contextos hiperacadèmics en què han tingut més èxit aquestes idees sobre una presumpta sobirania de l'autor i del lector desvinculada de l'enteniment i el diàleg.

Així doncs, és possible sostenir una concepció convencional, representativa del llenguatge, capaç de fer front al valor de l'indeïdor de

l'art, allò que sembla escapar de la verbalització i les paraules i que sempre demana un major encert. És possible que aquest procés lingüístic no tanqui les obres, sinó que les obri.

Paraules, comunicació i sentiment. Argumentació i diàleg intersubjectiu en art

Creure en el potencial de l'indeïdor en l'art no significa que no puguem reflexionar o parlar sobre ell. El fet de verbalitzar, d'intentar trobar les paraules, d'articular pensaments i de dialogar, produeix en nosaltres una consciència del que sentim, un «sentiment» en el sentit etimològic de la paraula (derivada de *sentir* i de *ment*) (Alcoba, 2000, p. 395). Aquest aflorament del que sentim en la reflexió i la consciència es produeix en gran part gràcies al llenguatge, ja sigui en situacions dialògiques en què contrastem visions, i incorporem nous elements per al gaudi i la reflexió, ja sigui en un llenguatge interior en què el silenci és la manifestació d'un moviment reflexiu interior.

La dificultat de traslladar l'experiència estètica a paraules no és cap limitació; ans al contrari. Darrere els múltiples intents de descriure la nostra relació amb l'inefable de l'art, aprofundim en la nostra posició davant la realitat. Aquesta experiència, aquesta recerca, és viscuda íntimament. Les paraules dibuixen uns itineraris interiors en funció del bagatge biogràfic del lector/oient/espectador el resultat dels quals és similar a aquell pòsit de la memòria que Sartre dibuixà a *Els mots* (Sartre, 1989). Publicada originalment el 1964, aquesta obra mostra els inicis biogràfics de l'autor a la lectura i l'escriptura. Per a Sartre, un llibre podia ser llegit d'infant sense comprendre tots els seus sentits, molts dels quals s'anaven desvetllant progressivament a la llum de l'experiència vital. Són aquests els itineraris que a mi m'interessen, contràriament que a Sartre, per veure com en ells incideixen les qüestions socials. A causa del diàleg amb els altres, que el llenguatge permet, incorporem visions noves del món que no són només el resultat d'una suma. Des de la interacció i el diàleg es configura un esforç comú que excedeix la senzilla suma d'interpretacions. En les paraules i argumentacions sobre art, si bé trobem un component performatiu per part del subjecte, existeix un component intersubjectivament definit que, més enllà d'allò que és relatiu, una comunitat distingeix intersubjectivament com a objectiu.

L'art com a incògnita, com a esfínx que s'instal·la més còmodament en la pregunta que en la resposta, situa l'espectador en una posició incòmoda. L'amant de l'art contemporani ha de sentir-se a gust amb la imprecisió i indefinició de les propostes artístiques, malgrat que es resisteixin a agafar una forma definitiva en les paraules. De fet, aquest caràcter esquiua ens

porta a un procés de racionalització o, si es prefereix, de concreció lògica de l'experiència, d'incorporació a la nostra existència.

Així com Van Eyck va afirmar que l'artista és a l'obra (*Jo vaig ser aquí*), moltes obres d'art contemporani clamen *Jo sóc aquí*, es debaten per ser, per cridar la nostra atenció separant-se del quotidià. Per això, paradoxalment, molts cops s'aproximen tant al quotidià, a l'insignificant, al superflu, al rutinari, per violentar-lo, per encertar el blanc de l'objectiu previst: la lluita per l'afirmació de la pròpia obra.

A *Garbage Bag* (1996), la jove artista d'origen pakistanès Ceal Floyer instal·la una bossa d'escombraries al terra d'un museu. Amb un esperit neodada, incorpora a la desídia d'un sector important dels artistes contemporanis una certa tensió institucional de l'art, no exempta d'una certa poètica (el rebutjat per la galeria, la fricció entre realitat i representació, el misteri de l'ocult i el tancat, etc.). Efectivament, no és fàcil sentir-se a gust en aquest terreny. Per una banda, la funció de la difusió i l'educació artístiques ha de ser trobar formes perquè els espectadors se sentin còmodes en la incomoditat implícita que comporta l'art, i treguin profit d'aquesta situació, fenomen ambigu per excel·lència, potenciant un pensament atent a l'afectiu i al cognitiu, a les sensacions, al sentiment, a la informació, al diàleg. Però l'educació de la mirada no ha d'estar exempta d'un cert component crític que obri l'indiscutible al raonable. Així, per exemple, en un altre lloc podria argumentar més extensament que la proposta de Ceal Floyer s'exhaureix massa ràpidament en la provocació, en el clam que abans comentàvem del «jo sóc aquí i sóc una obra d'art». L'educació de la mirada ha de qüestionar-se tota acceptació acrítica d'autoritats que han regit tradicionalment la cultura, el museu, l'acadèmia.

Juntament amb un vocabulari especialitzat, fruit del desenvolupament de diferents disciplines, la crítica opta moltes vegades per redactar textos plens de girs retòrics, paraules extretes de l'oratorïa o la poesia, que ens provenen de termes que poden amanir un discurs sobre art, perquè sigui més ric formalment, o per fer-nos captar directament o indirectament sentits profunds que d'una altra manera no aconseguiríem al·ludir. Però de vegades també s'ha de destacar la utilització d'un aparell terminològic abstrús, així com d'aparentment brillants girs del discurs que, no obstant això, tenen un objectiu latent: intimidar el destinatari. En qualsevol d'aquests usos, es remarca la utilitat de la metàfora (la recepció de la qual és possible només des de la participació activa), la ironia (que juga amb, almenys, dos sentits paral·lels, posant a prova la consistència d'ambdós), l'humor (que sovint inclou una crítica autoreferencial), entre altres figures retòriques. S'hi reclama la participació de l'espectador i es donen per suposats uns continguts que són difícils de verbalitzar i, encara així, es transmeten. No obstant això, és fàcil abusar d'aquestes figures i que el text, el discurs,

caigui en una ambigüitat que mini la seva comprensió. Aquesta no és la tasca de l'educació de la mirada, que hauria de fer ús de la capacitat comunicativa del llenguatge, també en l'aliança amb aquella expressivitat creativa que pot ser imprescindible en la verbalització de l'experiència artística i l'artisticitat d'una obra. En definitiva, la funció expressiva no hauria d'excloure la pròpiament representativa i referencial.

Un llenguatge dirigit a la comprensió no té per què tancar les obres. El pes de la divergència es pot traslladar de l'ambigüitat buida del discurs al contrast entre diferents punts de vista. És així com es tematitzen aspectes que altrament romandrien amagats. D'aquest fet prové la importància que revesteix el diàleg intersubjectiu en l'educació de la mirada. Però com podem iniciar processos dialògics atesa la dificultat de l'argumentació en art? Fins i tot per a filòsofs com Habermas, d'un cert neokantisme, el camp subjectiu ha de ser respectat en la percepció estètica, fet que eximeix l'estètic del consens que sí que reclama per al bo i per al vertader, així com d'una possibilitat d'argumentació que el pensador alemany distingeix de la crítica estètica.

La mirada actual de l'art no s'ha de caracteritzar per l'exclusió, sinó per la complementarietat. Per això, creiem que la pedagogia de la mirada ha de gestionar el dissens perquè aquest sigui sostenible. En primer lloc, ha de proveir de la informació necessària perquè tal divergència sigui possible i enriqueixi el discurs i la seva comprensió, no posant atenció només en la informació acadèmica, sinó també en les emocions, els sentiments i les experiències que incorporen la divergència. En segon lloc, ha de crear contextos de diàleg en què es puguin contrastar diferents mirades que ens portin a qüestionar-nos aspectes de la nostra experiència, que d'altra manera no haurien estat tractats.

Però per gestionar aquest dissens, hem de valorar la possibilitat que també l'estètica sigui un possible objecte d'argumentació. L'argumentació ens pot ajudar a definir l'arc de dissensió acceptable. Moltes disciplines artístiques ens poden ajudar a definir la plausibilitat de les interpretacions. Per exemple, la història de l'art ens pot ajudar a concretar el marc que va envoltar la creació d'una obra d'art, oferint-nos dades sobre l'obra, l'època, la fortuna crítica de l'artista, etc., mentre que la iconografia ens ofereix la possibilitat de definir millor els simbolismes i significats que expressen les formes. Però aquí no acaba la finalitat de l'educació de la mirada. Totes aquestes informacions poden redundar en una experiència estètica més profunda, conscient i enriquidora, i constitueixen una eina per argumentar allò que per nosaltres defineix l'artisticitat d'uns determinats objectes o fets. Aquestes argumentacions no tenen per què limitar la fecunditat de les obres, la seva divergència, sinó mostrar vies d'interpretació complementàries i obertes, així com els límits per a aquelles interpretacions que traïxen les intencions de la mateixa obra i de l'autor.

Les argumentacions plantejaran explícitament els seus principis de validesa i els compararan amb els d'altres possibles interlocutors, en un marc donat de diàleg, posant atenció en els processos de construcció del sentit, en el moment en què expressem el sentit mateix de l'artístic... Igualment, en els processos de creació i recepció, és possible conjuminar la funció representativa del llenguatge amb la funció expressiva, el convencional i l'innovador, l'intersubjectiu i l'eminentment personal. Però per fer això hem de pensar en alguns dels principis que han de guiar aquest diàleg.

El silenci reflexiu. El diàleg amb un mateix

Quan plantegem la importància de tenir en compte el diàleg intersubjectiu en la recepció artística, plantegem un espectador reflexiu, que ha generat processos d'introspecció, tensions en les quals ell mateix ha estat simultàniament objecte i subjecte de reflexió. La reflexió silenciosa no s'oposa al diàleg, no només perquè, com és evident, les pràctiques quotidianes combinen situacions d'interacció i moments d'introspecció. També perquè a la reflexió individual s'institueix un diàleg interior en què s'inclou el punt de vista del «si mateix» entès com a objecte de reflexió.

Les evidents limitacions de les paraules per definir l'experiència estètica i els valors artístics d'una obra estan relacionades amb aquella capacitat de l'art de suggerir preguntes, de constituir un rept. Intentant trobar les paraules, avancem en el coneixement de nosaltres mateixos en relació amb l'obra. Potser per aquestes limitacions/potencialitats, està molt estesa la idea que en l'experiència estètica, en la contemplació reflexiva, en la recepció artística, el silenci és molt important. Amb una certa raó, hauríem de dir. Ara em proposo afirmar que la incorporació del diàleg intersubjectiu en la comprensió de l'art i l'educació de la mirada no és en absolut contrària (sinó complementària) a la reflexió callada, al silenci reflexiu davant l'obra.

Podem incorporar al debat l'interaccionisme simbòlic de Mead (Mead, 1990), que va distingir en el *si mateix* de la *persona* («Self») les dimensions del *jo* («I») i el *mi* («Me»). El *jo* es manifesta en les reaccions orgàniques davant les actuacions dels altres. És aquí on radica, per exemple, la sobtada atracció que podem sentir per determinades obres d'art que poden agredir la mirada. Així, sabem que el 4 de novembre de 2002, milers de persones van contemplar directament (amb preu d'entrada) o televisadament (pel *Channel 4* anglès) una acció de l'artista anatomista Gunther von Hagens, consistent bàsicament en una autòpsia *celebrada* amb la posositat d'un ritual. En canvi, el *Mi* està format per aquelles actituds que el *Self* assumeix. En aquest sentit, comentant la mateixa obra, hauríem de cercar al *Me* els processos que fan que l'obra afecti determinats mecanismes interns, pels quals l'artista crea o recrea en nosaltres una experiència ambivalent, de la

qual nosaltres podem ser espectadors i analistes (per què m'agrada o em desagrada?, quines conseqüències provoca?, quins mecanismes utilitza per a la seva expressió?, la seva visió m'enriqueix o m'empobreix?). Així, el *Me* permet tematitzar el *si mateix* incorporant un factor d'interacció, fent que emergeixin i es reflexioni sobre aspectes que d'una altra manera romandrien ocults.

Aquest diàleg interior permet reflexionar sobre les nostres reaccions i sobre com tenen lloc en nosaltres. És per això que la persona pot ser subjecte i objecte de reflexió *per si mateixa*, *de si mateixa*. En el nostre interior, una part de nosaltres és observada com si fóssim una altra persona, i és per aquest camí que ens comportem en funció d'uns principis, assumim unes obligacions i som capaços de reflexionar sobre nosaltres mateixos i transformar-nos. En aquest procés de reflexió, que podríem anomenar «silenciosa», el *self* manifesta una dimensió social, fruit de la interacció, que hem de tenir en compte. De fet, el silenci reflexiu mateix es manifesta com a component mateix de la mirada, de la contemplació i de la creació artístiques.

Horitzontalitat en la pedagogia de la mirada. Divergència, intel·ligència cultural i informació

1

La possibilitat de gestionar la complementarietat entre diferents mirades davant l'art a través de processos d'argumentació en marcs dialògics, ens enfronta amb la qüestió del domini acadèmic i expert de la crítica de l'art actual. Dit d'una altra manera, és evident que no tothom participa en les activitats de difusió artística, i no sembla que tots els protagonistes, els emissors potencials, d'aquestes argumentacions comptin amb la mateixa autoritat. Com és possible que no tothom estigui autoritzat per parlar d'un camp en què el subjectiu és tan important?

Per a Max Weber (Weber, 1998), amb la modernitat es dona una evolució autònoma de les esferes de la ciència i la veritat, la moral i la rectitud normativa, i l'art i l'estètica. Si bé aquests processos de comprensió reflexiva (en l'àmbit cognoscitiu instrumental, moral-pràctic i estètic-expressiu) van contribuir a superar una imatge mítica del món, aquesta especialització disciplinària del coneixement també va originar allò que Weber va anomenar una «pèrdua de sentit»; és a dir, un cert desencantament produït per la incapacitat del pensament d'aprehendre integralment la realitat. És per això, com afirma Habermas, que apareixen processos de validació específics basats en el coneixement (discurs científic), la justícia (teories de la moralitat, jurisprudència) i el gust (producció i crítica de l'art) (Habermas, 2001).

Aquesta especialització del coneixement, quan va afectar el fet cultural, va tendir a l'expertesa progressiva de la recepció. La cultura es va especialitzar i es va separar d'altres esferes del que és públic, per la qual cosa s'introdueix la idea que no totes les persones poden entendre determinades manifestacions culturals, com ara l'art. Aquesta autonomia de l'art (Adorno, 1989) és la responsable que, com diu Bürger, la recepció de l'art d'avantguarda estigui travessada per les idees existents sobre l'art (Bürger, 1997). Aquesta mediació restringeix el seu accés a través de tot un nòdul d'autoritats expertes, les manifestacions de les quals es produeixen en àmbits concrets de difusió (certs cursos, publicacions i galeries), d'un vocabulari i terminologia específica que no sempre tenen la funció d'ajudar a entendre millor una obra, d'un aparell retòric que té la funció de relacionar certes esferes de l'artístic amb el minoritari i el selecte.

És així com l'art, igual que altres esferes de la cultura, ha caigut en una autonomització que afecta els sistemes de producció, distribució i recepció, separant-se de l'esfera pública, del món de la vida de les persones. Quan aquests camps es distancien de l'esfera pública queden dominats per una minoria de persones que s'asseguren la restricció a l'accés majoritari de la població, afirmant que no totes les persones estan legitimades per parlar o participar de certes manifestacions culturals, i es naturalitzen aquestes restriccions en termes de dèficits de capacitats i interessos.

Hem de vigilar molt que aquests mecanismes de restricció no s'incorporin a l'educació de la mirada, visibilitzant aquells coneixements i interessos adquirits que alguns afirmen que són innats (que suposadament parteixen d'intuïcions i de sensibilitats inqüestionables, etc.), rescatant de l'oblit les capacitats que totes les persones compartim, que ens fan aptes per al gaudi artístic; arribant a nous interlocutors en termes d'igualtat i horitzontalitat.

2

M'agradaria ara contrastar dos exemples d'argumentació sobre art, que serviran per qüestionar l'exclusivitat del món expert en l'accés i la comprensió del fet artístic. El primer prové de l'obra *A tota crítica*, llibre en què Robert Hugues (Hugues, 1992) comenta l'origen de la seva polèmica amb el pintor americà Julian Schnabel. Segons ens diu, certes crítiques artístiques negatives van portar a una actitud venjativa per part de Schnabel, que el va acusar de fer-li proposicions deshonestes. Aquestes havien de ser publicades en un llibre autobiogràfic del pintor, en un text que va caure a les mans de Hugues abans de ser publicat. Per motius evidents, el crític no va permetre que Schnabel publicqués el text que segueix, malgrat que ell mateix el va transcriure a *A tota crítica*. Suposadament, la conversa hauria anat, segons el pintor: «Podríem anar a algun lloc on estiguem sols?» (Hugues)

Podríem baixar al celler i parlar de vostè, vull dir del seu treball? Sempre he tingut ganes d'escriure sobre la seva obra” Jo [Schnabel] vaig respondre: “És clar, parlem”. Després d'uns quants afalagaments introductoris, la seva veu baixà un to. Va xiuxiuejar: “M'encadenarà vostè?”. Jo vaig dir: “Ho lamento, Robbie, no practico aquest tipus de coses”. La seva reacció va ser una barreja de vergonya i odi. Amb el seu accent mig *cockney*, va dir: “Algun dia pagarà per això”».

Com pot transcendir aquest episodi, molt probablement fictici, a un debat artístic que hauria de ser intel·lectual? Cert o no, allò que mostra aquest exemple és que la crítica de vegades pot venir mitjançada per certes estratègies que permeten moure's en l'aparell més institucional, basant-se en interessos extraartístics, de la cultura experta.

Comparem ara aquest debat amb una frase d'una dona neolectora que va participar en el projecte Sòcrates MAR (Dona i Art Contemporani en Centres d'Educació de Persones Adultes) (Alcoba, Larena i Valls, 2000; CREA, 1998-2000). Davant una obra de Joan Miró, una dona no experta va afirmar: «*Las imágenes no te dicen nada de Miró [es refereix al fet que no és un artista figuratiu], pero cuando ves el colorido te tienes que parar a mirarlo porque algo te llama la atención [...] y te paras a mirar el significado que puede haber, y tienes que mirarlo. Pero en sí, de momento, dices “¡ay!, no me gusta porque no lo entiendo”. Pero te paras, lo miras y dices, “no lo entiendo pero qué colores, qué querrá decir”, y te paras a mirar buscando el juego de palabras que él quería expresar*».

En contrast amb el debat anterior, protagonitzat per persones a les quals se'ls pot reconèixer una important autoritat experta en les qüestions artístiques, aquí veiem com una dona no acadèmica, adulta, no experta en art, participant en un centre d'educació de persones adultes, té molt a dir en art. Així, capta molt bé la tensió entre la presència i la representació a l'obra de Joan Miró, l'autoreferencialitat de la concepció contemporània de l'art, l'obra com a motor de significats oberts, la possible relació entre pintura i poesia (el *joc de paraules*), etc.

D'aquest fet es poden extreure conclusions importants. La primera és que, com veiem, no sempre podem relacionar el món expert amb l'excel·lència d'una producció crítica artística, ja sigui aquesta publicació o locució. De vegades, la crítica artística acadèmica ha estat massa sotmesa a interessos extraartístics, ja sigui per generar estats d'opinió a favor o en contra d'una obra, ja sigui per deixar-se portar per injustes preconcepcions. Això no sol afavorir en absolut la producció artística. A les hemeroteques, podem rescatar els sorprenents episodis que van acompanyar el naixement de projectes com el famós *Mitjó* (1991) d'Antoni Tàpies per a la Sala Oval del Museu Nacional d'Art de Catalunya, per tal de destacar certs posicionaments

acadèmics (i polítics) vehements que van dificultar i, fins i tot, aturar la implementació d'un projecte. Al contrari, alguns posicionaments experts han hagut de ser rectificats a la llum de com l'esfera pública ha reaccionat davant un projecte com ara el Museu Guggenheim Bilbao (Zulaika, 1997). Cada cop més, el món acadèmic necessita comptar més amb l'esfera pública per tal de tirar endavant projectes artístics, com el que Chillida va planificar per a Tindaya (projecte de 1997). I això no val solament per a la creació i producció artístiques, sinó també, sobretot, per a l'educació de l'art i la mirada, que ha de poder obrir-se a aquells coneixements no experts vessats per persones no acadèmiques i que, com hem vist, redimensionen la funció transformadora que molts artistes reclamen.

Una altra conclusió és que l'educació de la mirada no ha de donar per suposat que totes les trajectòries crítiques d'una producció artística han estat justes. No hem de considerar inqüestionables certes obres d'art pel fet de tenir al voltant seu una important càrrega crítica i una aura sacra a causa d'un passat important. Una obra pot ser un important referent cultural i, tot i així, ser profundament qüestionada. L'educació de la mirada ha de plantejar-se la possibilitat que puguem aprendre del capital cultural que ens ofereixen les obres, així com de les seves insercions en la cultura a través de la crítica i les disciplines, però també ha de considerar que és possible que com a receptors, puguem actuar sobre aquest mateix capital cultural, que l'artista o el crític puguin aprendre alguna cosa dels espectadors o dels alumnes, acadèmics o no.

Així, tota educació de la mirada que vulgui ser horitzontal ha de visibilitzar aquells coneixements i aquelles capacitats de les persones, aquelles aptituds per les quals l'art es configura com a llenguatge que transcendeix temps, espais i cultures, i que alhora ens comunica amb el més profund d'un temps, un espai i una cultura. Qui ha anat a la Fundació Joan Miró amb un grup de nens i nenes sap a què ens referim. Els infants semblen gaudir d'una manera especial de les obres d'aquest artista, saben trobar un sentit als colors, les taques, els signes. No en va, l'aparent estilema infantil de la producció mironiana ha estat relacionada amb la voluntat de l'artista de desprendre la mirada adulta dels prejudicis que es produeixen sobre l'art, i que semblen emergir de manera espontània en els primers estadis de la vida, desprovistos de les presumptes limitacions culturals de l'adulthood. No obstant això, hem de tenir present que el ple sentit d'aquest despreniment, d'aquesta primordialitat de colors i gestos, en definitiva, el gest reflexiu i experiencial de la mirada, s'adquireix progressivament quan esdevé significatiu i capaç d'afectar altres esferes de la vida. L'educació de la mirada ha d'anar dirigida tant a l'experiència artística, al gaudi, com a la comprensió de l'obra, al sentit que aquesta adquireix en la nostra vida.

3

Des de fa uns anys, hi ha autors que han volgut identificar i dignificar les capacitats culturals a disposició de totes les persones. Així, Paul Willis (Willis, 1998) va intentar definir-les des del seu concepte de *cultura comuna*, que defineix els usos creatius que es produeixen des de la vida quotidiana, en oposició a una cultura popular que l'autor anglès considera que és el resultat de les indústries culturals. Així, les persones no solament reproduïxen les opcions que parteixen de les grans factories del cinema, la música o la moda, sinó que són capaces de generar una vida cultural que transforma allò que és popular. No obstant l'interès d'aquesta proposta, creiem que existeixen altres agents, continguts i contextos diferents de la seva *cultura comuna*, que mostren la capacitat de la cultura no experta per fer aportacions rellevants en camps com l'art.

El concepte *intel·ligència cultural* (Flecha, 1997) permet al·ludir a aquelles capacitats que tots els grups culturals tenim per realitzar processos bàsics com l'abstracció, el raonament deductiu o la categorització (Cole & Scribner, 1977), allunyant-nos d'un tipus d'intel·ligència estrictament acadèmica. Hem de dir que la intel·ligència cultural engloba una dimensió acadèmica, una de pràctica i una d'interactiva, que totes les persones posem en funcionament per enfrontar-nos amb el que ens envolta. Així, podem dir que totes les persones tenim capacitats per encetar interpretacions d'una obra d'art, que tenim certes informacions que han aconseguit esquivar els circuits restringits del món expert o que, simplement, no parteixen exactament d'aquest. Això es produeix quan una persona gran, sense estudis, és capaç d'analitzar la iconografia cristiana d'una escena religiosa en un retaule medieval a partir del que recorda de la classe de «religió» de l'escola.

També hi ha un coneixement pràctic que parteix del context, de la resolució quotidiana de les situacions que ens presenta la vida diària, unes maneres de fer que s'executen de manera informal, però que poden ser una font de coneixement importantíssima. Com a antic educador de la Pedrera, recordo haver viscut moltes situacions que podria treure a col·lació. En recordo una en què un visitant gran ens va explicar a alguns educadors de la sala d'exposicions, que acabava de ser inaugurada, certs aspectes inèdits de l'edifici que no apareixien en cap llibre, que partien de la seva experiència vital. Així, ens va explicar, entre d'altres, històries sobre suposades rampes que havien de conduir els cotxes a cadascuna de les plantes, o sobre alguns usos desconeguts i sorprenents que havien tingut alguns dels pisos. Posteriorment he comprovat que moltes d'aquestes històries eren certes, o –si no– contribuïen a captar millor com la lògica de l'edifici s'havia fet un lloc en l'imaginari dels barcelonins. Un altre visitant, octogenari, ens va explicar que durant la Guerra Civil va estar amagat durant un bombardeig en uns passadissos que hi havia sota terra, cosa que els

educadors que treballàvem llavors a l'edifici desconeixíem. Amb el temps vaig tenir l'oportunitat d'accedir a aquest espai, avui gairebé inaccessible i dedicat a la conducció elèctrica, en una experiència que mai no oblidaré. Tot plegat em va fer comprendre molt millor què ha significat aquest edifici per a la història de Barcelona.

Però a més d'aquesta intel·ligència cultural, amb la qual s'ha de comptar en l'educació de la mirada, també comptem amb una intel·ligència interactiva, que supera una visió estrictament individual i constructivista, ja que s'obté de la intersubjectivitat i la interacció. És cert que moltes vegades les situacions en què és propi parlar d'art estan colonitzades per la burocratització experta. En aquesta mediació, l'experiència estètica perd autenticitat, i el diàleg disminueix la seva intensitat. El mateix succeeix quan els interlocutors no estan disposats a problematitzar els seus prejudicis respecte a l'artista, a qüestionar l'obra o a reconèixer els coneixements i el sentit comú de les persones. Però unes altres vegades, quan s'intenta entendre una obra d'art des de la interacció, el resultat final és sorprenent, com hem vist en l'exemple del debat sobre maternitat i feminitat que va generar una obra de Frida Kahlo entre un grup de dones. No m'equivocaré gaire si afirmo que el diàleg suscitat en aquella situació situava l'obra *Hospital Henry Ford* en un grau d'intensitat molt proper a la comprensió esperada per l'artista. Val a dir que aquesta intel·ligència cultural no és exclusiva de les persones no acadèmiques, sinó que tots la utilitzem en la nostra vida diària, fins i tot podria impregnar situacions estrictament acadèmiques. Sempre recordaré una conversa que un grup de persones vam poder tenir amb John Berger a les sales del MACBA. L'obertura al diàleg de l'autor de *Modos de ver*, la seva voluntat d'argumentació i l'escolta atenta són un bon exemple de com l'acadèmic, el pràctic i la interacció es combinen quan volem que les nostres interaccions siguin fructíferes. En això s'ha de basar una educació de la mirada transformadora.

4

Però juntament amb el reconeixement de les capacitats que totes les persones compartim, des de l'educació de la mirada tindrem present que per tal que aquesta comprensió sigui possible, la informació acadèmica també és necessària. Els corrents hermètics i irracionalistes de l'art justifiquen que la raó (l'argumentació, el discurs) i la mirada (el plaer estètic, el gaudi) són contradictòries. Però aquí defensem que si bé, per exemple, el sinistre freudià té un enorme atractiu, la mirada pot indagar on resideix aquest atractiu, com l'artista el vehicula en l'obra i com opera en nosaltres. Quan l'art modern i contemporani ha fet seva l'estètica de l'estranyament, en què moltes obres d'art bateguen en moviments d'atracció i rebuig a la mirada i la comprensió, el públic no expert necessita referents que facin trobar un sentit a aquestes dinàmiques. Quan la tradició ja no és l'únic referent

de comprensió i gaudi de l'art, les persones no acadèmiques necessiten informació (Alcoba, 2000) que obri les obres a la mirada i al gaudi estètic.

Aquesta informació existeix, ja que és compartida per aquell conjunt de persones legitimades socialment per sentenciar sobre art (professors, galeristes, crítics, experts, etc.). Negar que existeix aquesta informació contribueix a la inqüestionabilitat de les obres, així com de les autoritats expertes que es neguen a compartir aquella informació en què radica precisament la seva autoritat, perpetuant la genialitat, el do, la distinció en els processos de recepció artística. És necessari seleccionar aquella informació que obre l'obra a la comprensió i el gaudi, als criteris d'artisticitat que actuen com a referència, encara, per a molt poques persones. La crítica de l'art no pot quedar restringida a un coneixement expert basat en una autoritat que, com hem vist, no és infal·lible. Parlar sobre l'obra, envoltar-la d'una informació que pot ser compartida, no és eliminar la sobirania de l'espectador en la seva experiència subjectiva. Si creiem això, confonem la informació amb el gaudi, amb l'experiència estètica. L'educació de la mirada ha de tenir present que si bé la informació no és la finalitat estètica de l'obra, redunda sens dubte a l'experiència artística.

Una altra obertura de l'art a través de l'educació de la mirada

1

Mai com avui s'havia difós amb tanta intensitat i consciència l'art entre la població. Aquest apareix en els mitjans de comunicació, s'integra (malgrat que insuficientment) en els currículums acadèmics, és una de les motivacions de molts desplaçaments turístics... Durant la segona meitat del segle xx, les expectatives de moltes persones han incorporat progressivament l'art a causa de la consolidació definitiva de l'educació formal, del creixement del temps d'oci, de la consciència política de la necessitat de difondre el patrimoni, del turisme, de la seva presència en els mitjans de comunicació, etc. No obstant això, la difusió de l'art, especialment el contemporani, pot venir acompanyada de certs mecanismes de restricció.

La distribució de la informació sobre un determinat esdeveniment sol oblidar certes zones de la ciutat. La selecció d'aquesta informació publicitada pot donar-se en relació amb els coneixements acadèmics d'una minoria, ja sigui perquè es treballi amb un llenguatge i una codificació formal comprensibles especialment per a determinats grups socials, o senzillament perquè s'apel·li directament al caràcter minoritari i restrictiu com a incentiu. El plantejament d'activitats de difusió pot venir acompanyat de limitacions físiques que restringeixen l'accessibilitat (per exemple, els

significatius horaris intempestius de determinats programes de televisió sobre art). El tractament que es dona de l'art (als visitants dels museus, als turistes, en els mitjans de comunicació, etc.) redunda en la separació de l'artista del comú dels mortals, la sacralitat de l'objecte, el do, el gust innat de l'espectador, etc.

Quan el resultat d'una activitat artística no és l'esperat quant a la participació de les persones, s'al·ludeix als pocs interessos culturals de la gent, entre la qual es troba aquella majoria de la població que vol que els seus fills tinguin una educació de qualitat. En realitat, la no-participació no parteix de la incapacitat de les persones per participar-hi, sinó que ens mostra que el sistema de racionalització modern, com hem vist, ha anat acompanyat d'un aparell legitimador basat en la restricció. La prova que demostra la falsa coartada de la manca de capacitats i d'interessos de les persones en l'accés a les activitats i manifestacions culturals, la constitueixen aquelles experiències que transgredeixen aquesta restricció.

Precisament en aquesta època, quan la difusió cultural és tan intensa, i quan les formes de significació simbòlica d'allò que és visual i plàstic, matèria primera de l'art, s'han refinat i inunden la vida quotidiana, la població reclama participar més de les dinàmiques artístiques. Aquestes reclamacions de vegades es manifesten a través de l'accés majoritari a una determinada exposició o museu, i altres vegades en forma de rebuig a certs comportaments, generant polèmiques en els mitjans de comunicació, com les que hem citat, sobre algun museu o obra d'art. Però també hi ha altres casos en què es constitueixen noves audiències que plantegen per si mateixes uns altres tipus d'accés a l'art. Així, tenim bons exemples en determinades visites i tertúlies autoorganitzades regularment per grups de dones, de la tercera edat, etc., en les activitats educatives protagonitzades per persones no acadèmiques en els centres d'educació de persones adultes, en els participants en determinades propostes d'art públic, etc.

En aquest panorama, l'educació de la mirada pot contribuir a la democratització i obertura de l'art en una doble via: considerant que els alumnes, espectadors o aquestes noves audiències i grups culturals poden ser subjectes agents en els esdeveniments i la mirada artístics; i reconeixent les capacitats d'aquestes persones en l'accés a l'art. L'educació de la mirada ha de detectar aquella informació necessària per a la comprensió de l'art, i posar-la a disposició d'aquelles persones que participen en processos formatius relacionats amb l'art, i reclamar el seu tractament en els àmbits de difusió cultural i artística capaços d'arribar a públics nous. Però l'educació de la mirada també ha de reconèixer les limitacions del coneixement expert que abans hem vist, així com aquelles capacitats fins ara ignorades que estan a disposició de totes les persones, que permeten un accés potencial majoritari de la població a l'art.

En funció d'aquest doble moviment, l'educació de la mirada pot donar un pas més en l'obertura de l'art. Repassem tot seguit, breument, aquests diferents nivells d'obertura als quals en definitiva l'educació de la mirada ha de fer front, per avançar-hi un pas més.

2

Jauss, als anys seixanta, va inaugurar una *estètica de la recepció* que considerava el fenomen artístic (malgrat que ell es dirigís cap al camp de la literatura) basat en la figura de l'autor, l'obra i el públic. Aquest últim no reaccionava davant l'obra com un ressort davant un estímul, sinó que la interpretació del text (de l'obra) es va entendre com una resposta activa basada en la participació, imprescindible per dotar-la de sentit. Aquest espectador actiu és el que suggereix el concepte d'*obra oberta* d'Umberto Eco (Eco, 1990). Des dels seus primers escrits sobre el tema de l'obertura de l'obra (Eco, 2002), el 1958, aquest autor dibuixa una època procliu a la divergència respecte a les expectatives de lectura, a allò que va anomenar «obra oberta», que afecta tant la literatura com les arts plàstiques. Malgrat tot, sempre ha assegurat que van existir unes altres èpoques en què la direcció de la resposta esperada per l'artista era unívoca, en obres caracteritzades per la seva definitivitat. És el tema al qual tornarà anys més tard quan posarà límits a certes línies d'interpretació que obliden les intencions de l'autor i les connexions amb el seu moment històric, en especial respecte a les obres d'art d'altres èpoques (Eco, 1991).

Segons Eco, el plantejament d'obres que podríem anomenar *obertes* té una funció educativa de la mirada i la recepció, tal com mostra en literatura la dramàtica de Brecht, amb conclusions que no són teòricament concretes per tal d'estimular un judici crític i autònom de la realitat. Però juntament amb aquelles obres susceptibles de ser apercebudes de diferents maneres, existeixen uns altres casos en què cada espectador pot apercebre la mobilitat de l'obra a través de l'ambivalència. Ja no es tracta que cada espectador interpreti en funció de les seves expectatives, sinó que l'ambigüïtat se situï sempre en primer pla. Les obres de Magritte poden ser un exemple eloqüent d'això. Les avantguardes artístiques han aportat a l'espectador la possibilitat de sentir-se a gust en la reflexió i la interrogació, d'instal·lar-se en el terreny movedís del dubte i l'instant, més que en la seguretat de cap resposta que es pugui considerar conclouent. Les arts plàstiques, molt especialment, s'han instal·lat en aquest tipus d'obertura, cosa que ens introdueix al tema de la incapacitat de les paraules per definir allò artístic i l'experiència estètica, tema que ja hem tractat. El repte de l'educació de la mirada és que ens enriqueix i ens sentim còmodes en la incomoditat que implica l'art i les seves ambivalències.

Un tercer tipus d'obertura es produeix en obres d'art recents que necessiten la participació del espectador per tal de ser físicament realitzades. Aquestes experiències trastocuen el component passiu de l'espectador, de la mirada, la qual cosa ha afectat les arts, la literatura, la publicitat, etc. Així, s'ha generat una educació pública de la mirada que ha revolucionat el paper dels espectadors i lectors, més actius que mai, l'actitud dels quals ja no pot caracteritzar-se en termes d'una contemplació passiva. Des d'un cert punt de vista, l'educació de la mirada ha de partir sempre del fet que la participació dels espectadors en la culminació de l'obra sempre es produeix, i no només contribuint puntualment a la seva execució material. Els espectadors han de ser subjectes agents en la construcció de sentit, en la definició d'una experiència entesa com a fenomen cultural construït en funció d'expectatives i desenvolupaments subjectius i intersubjectius.

Tant Jauss com Eco assumeixen que el nou paper de l'espectador realitza una aportació al mateix concepte d'art, la qual cosa considerem extensible a l'educació de la mirada, que considerem capaç de donar un pas més en l'obertura artística. Gran part dels processos actuals de creació es nodreixen de la implicació dels espectadors en la conclusió de l'obra d'art: quan l'espectador ha d'executar, culminar o introduir-se en l'obra més contemplar-la a distància (*happenings, environments, land art*, etc.); quan la pròpia recepció, el propi marc expositiu o els processos de mediació social i cultural esdevenen l'objecte mateix de l'obra; quan en la interpretació pesen més les expectatives dels espectadors que la univocitat de l'obra. Per això, *l'emancipació estètica del públic*¹ actua com a element de canvi artístic. És per aquesta raó que considero que l'educació de la mirada és cabdal en l'obertura de l'art. Quan l'obra artística depèn de les interaccions que conformen la seva resposta, la mirada esdevé, més que mai, protagonista. Això s'ha d'entendre com una oportunitat inexcusable de promoure una mirada més activa i una presència social de l'art de manera més incisiva, fent front a tota fractura amb l'esfera pública (Alcoba, 2004).

Un cop s'ha considerat aquest paper actiu (podríem dir emancipat) de l'espectador, sobretot des del món de la creació i el pensament, seria lògic que s'hagués aconseguit el mateix des del món de l'educació. Però no ha estat així. L'educació artística és encara hereva d'una escissió entre l'educació expressiva, dels processos creatius, i responsiva, de la mirada entesa com a resposta, no com a entitat constituent del fet artístic mateix.

Per això hem proposat revisar els components experts i excloents de la difusió artística, que «naturalitzen» els mecanismes de restricció de l'art en termes d'interessos i capacitats, i neguen que l'art sigui un possible objecte

(1) Recentment s'ha proposat substituir el concepte de *participació* pel d'*interacció*, emfatitzant les qüestions socials com a marc de possibilitats d'interpretació i legitimació (Jiménez, 1998).

d'argumentació i diàleg. Hem plantejat la necessitat d'arribar a noves audiències a les quals l'art no arriba en condicions d'igualtat, i proposem reconèixer certes capacitats de les persones fins ara ignorades com a mirada legítima. La meua hipòtesi és que si l'educació artística fa aquest pas, contribuirà a l'obertura de l'obra i l'obrirà a noves dimensions alienes, a certs interessos extraartístics que de vegades dominen el món expert, contribuint a la centralitat cultural i a la connexió amb la vida que l'art tant ha reclamat.

La verdadera obertura de l'obra no radica només en el fet que els espectadors executin físicament l'obra, ja que no aconseguiran superar la seva passivitat si són «utilitzats» com un element més d'*attrezzo*. L'obertura de l'obra radica en l'agència dels espectadors, en la seva capacitat d'argumentació, en què aquests puguin ser veritables interlocutors en termes d'igualtat, capaços de gaudir de l'obra, però també d'interrogar-la i demanar-li comptes. Des de l'educació, l'obertura de l'obra se situa en una consideració de la mirada protagonitzada per subjectes que no són víctimes de la informació ni de la vaguetat, en què la mirada és el resultat de l'acció dels subjectes, i no de dinàmiques reproductores de patrons socials o culturals.

Bibliografia

- ADORNO, T. W. *Teoría estética*. Madrid: Taurus, 1989 [v. o. 1970].
- ALCOBA, E. «De l'Art Contemporani i la seva difusió. Qüestions de fons». A: *Temps d'Educació*, 2000, núm. 24, pp. 395-407.
- ALCOBA, E.; LARENA, R.; VALLS, N. «MAR. Mujer y Arte moderno y contemporáneo en Centros de Educación de Personas Adultas». A: *Cultura y Educación*, 2000, núm. 17-18, pp. 143-155.
- ALCOBA, E. 2004. *Difusión del Arte Contemporáneo. Distancias y reconciliaciones del arte con la esfera pública*. Barcelona. Tesi doctoral no publicada.
- BOURDIEU, P. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 2000 [v. o. 1979].
- BÜRGER, P. *Teoría de la vanguardia*. Barcelona: Península, 1997.
- COLE, M. i SCRIBNER, S. *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognitivos con la cultura*. Mèxic: Limusa, 1977.
- CREA. *Proyecto MAR (Mujer y Arte Contemporáneo en Centros de Educación de Personas Adultas)*. Programa Sòcrates: Comissió Europea, 1998-2000.
- ECO, U. *Obra abierta*. Barcelona: Ariel, 1990 [v. o. 1962].
- ECO, U. *Els límits de la interpretació*. Barcelona: Destino, 1991 [v. o. 1990].
- ECO, U. *La definición del arte*. Barcelona: Destino, 2002 [recopilació de treballs entre el 1955 i el 1963].
- FLECHA, R. *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós, 1997 [FLECHA, R. *Sharing Words*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, 2000].
- FOUCAULT, M. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza, 1981.
- HABERMAS, J. 2001. *Teoría de la Acción Comunicativa. I. Racionalidad de la Acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 2001 [v. o. 1981].
- HUGUES, R. *A toda crítica. Ensayos sobre arte y artistas*. Barcelona: Anagrama, 1992.
- JIMÉNEZ, J. (ed.). *El Nuevo espectador*. Madrid: Visor, 1998.
- MEAD, G. H. *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós, 1990 [v. o. 1934].
- NÚÑEZ, R. «Inmutabilidad del texto, libertad del lector y experiencia estética». A: *D'Art*, núm. 17/18 (monogràfic «Arte, Belleza, Conocimiento»). Barcelona: Universitat de Barcelona (Departament d'Art), 1992.
- SARTRE, J. P. *Els mots*. Barcelona: Proa, 1989.
- SEARLE, J. *Actos de habla*. Madrid: Cátedra, 2001a [v. o. 1969].
- SEARLE, J. *Mente, lenguaje y sociedad. La filosofía en el mundo real*. Madrid: Alianza, 2001b [v. o. 1998].
- WEBER, M. *Ensayos sobre sociología de la religión*. Madrid: Taurus, 1998. [v. o. 1921] [3 volums].
- WILLIS, P. *Cultura viva: una recerca sobre les activitats culturals dels joves*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Oficina del Pla Jove, 1998 [v. o. 1990].
- ZULAIKA, J. *Crónica de una seducción*. Madrid: Nerea, 1997.

Paraules Clau

Art

Llenguatge

Educació estètica

Educació artística

Educació de la mirada

Abstracts

El presente artículo trata de la parte del problema que relaciona el arte con el lenguaje. Si se acentúa lo expresivo, existirá un déficit evidente en la comunicación. Si se acentúa lo representativo y pragmático, la comunicación quedará exenta de aquel potencial que el arte tiene de comunicar lo más íntimo. Esta dicotomía constituye un problema para la mirada artística, que hoy implica un importante objeto de la creación artística, y que aquí comparamos con el cuento de Alicia en el País de las Maravillas. Tal situación acarrea grandes consecuencias para la educación artística, ya que ésta llegará hasta donde sea posible la comunicación. Resolvemos esa dicotomía incorporando la intersubjetividad a la mirada. La experiencia subjetiva busca su forma a través de palabras que nos sugieren un otro intersubjetivo y social (lo que llamamos silencio refle-

Le présent article traite de la part du problème que constitue la mise en rapport de l'art et du langage. En effet, si l'on met l'accent sur l'expressif, il y aura un déficit évident de la communication; si, au contraire, on accentue le représentatif et le pragmatique, la communication demeurera exempte de ce potentiel qui permet à l'art de communiquer le plus intime. Cette dichotomie constitue un problème pour le regard artistique, qui constitue aujourd'hui un important objet de la création et que nous comparons, ici, avec Alice au pays des Merveilles. Cette situation est à l'origine de conséquences importantes quant à l'éducation artistique: celle-ci, en effet, ne parviendra que jusqu'où la communication sera possible. Nous proposons de résoudre cette dichotomie en incorporant l'intersubjectivité au regard. L'expérience subjective cherche sa forme au travers de mots qui nous sug-

The basis for this paper is the problem relating art to language. If the expressive aspect is emphasised, there will be an evident deficit in communication. If the representative and pragmatic aspects are emphasised, communication will lack the potential art has of transmitting the most intimate aspect. This dichotomy represents a problem for the artistic gaze, which today constitutes an important object of artistic creation, and which we compare here with the tale of Alice in Wonderland. Such a situation leads to great consequences for artistic education, since this will reach the point where communication is possible. We resolve this dichotomy by incorporating intersubjectivity into the gaze. Subjective experience searches for its form through words suggested to us by an intersubjective and social other (what we term reflexive silence). We shall also take a look at the possibilities

xivo). También nos introduciremos en aquellas posibilidades del lenguaje de aprehender la ambivalencia del arte sin encorsetarla en rígidas categorías del pensamiento, abriéndolo al disenso y a la divergencia que debe caracterizar lo artístico, pero sin cerrarse a la comunicación. Veremos que lejos de ser una limitación, estos problemas constituyen para el arte un gran enriquecimiento, incorporando una dimensión de la apertura artística no suficientemente trabajada.

gèrent un autre inter-subjectif et social (ce que nous appelons *silence réflexif*). Nous nous introduirons aussi dans la capacité du langage à appréhender l'ambivalence de l'art sans le mettre dans le carcan de catégories rigides de la pensée, en l'ouvrant à la conception et à la divergence qui doivent caractériser le fait artistique, sans se fermer cependant à la communication. Nous verrons que, loin d'être une limitation, ces problèmes constituent pour l'art un grand enrichissement de même qu'ils comprennent une dimension de l'ouverture artistique insuffisamment travaillée.

of language in understanding the ambivalence of art without confining it to rigid thought categories, opening it up to the dissent and divergence that must characterise artistic aspects, but without dismissing communication. We shall see that far from being a limiting factor, these problems constitute a great enrichment for art, incorporating an insufficiently studied dimension of the artistic opening.