

Diferencias en la interpretación del arte contemporáneo en los discursos y prácticas educativas de la galería Tate Britain.

Amaia Arriaga
Universidad Pública de Navarra (UPNA).

Resumen: La comunicación presenta parte de las conclusiones de la investigación doctoral *Conceptions on art and interpretation in the educational discourses and practices at Tate Britain in London*. En la investigación se analizaron discursos y prácticas educativas de la galería londinense fijándonos en las ideas de arte e interpretación que estos presentan. Uno de los intereses era examinar la manera en que las prácticas de interpretación cambian en función de los con diferentes tipos de obras con los que se trabaja, especialmente con las obras de diferentes periodos históricos. El análisis de diferentes textos educativos, entrevistas a profesionales del Departamento de Educación y prácticas de los educadores de esta galería nos ha mostrado que se hace a menudo una diferenciación entre la forma de trabajar con obras tradicionales y con contemporáneas, alegando que éstas últimas tienen sus propias especificidades a la hora de la interpretación. Esta comunicación muestra los momentos en los que se hicieron estas distinciones y busca explicar las razones por las que se hacen. Además analiza la implicación que esta diferenciación puede tener para las prácticas educativas de los museos, especialmente cuando se trabaja con arte contemporáneo.

Palabras clave: Arte contemporáneo / Interpretación / Educación museística / Tate

Abstract: *The paper presents the findings of the doctoral research Conceptions on art and interpretation in the educational discourses and practices at Tate Britain in London. The research analyzed the educational discourses and practices of Tate Britain gallery focusing on the art and interpretation ideas they present. One of the interests was to examine how interpretation practices change depending on the different types of works, especially with the works of different historical periods. The analysis of educational texts, interviews with professionals of the Department of Learning and practices of educators has shown that often a distinction is made between the way of working with traditional and contemporary works of art, claiming that the latter have their own characteristics when it comes to interpretation. This paper gives explains when these distinctions were made and the reasons why they were made. Moreover it examines the involvement that this differentiation can have on educational practices in museums, especially when working with contemporary art.*

Key Words: Contemporary art / Interpretation / Museum Education / Tate

La educación en museos es una actividad en la que el trabajo de interpretación de las obras de arte es central. Por esta razón las más influyentes investigadoras y profesionales involucradas en la educación museística, como Lisa Roberts o Eileen Hopper-Greenhill se han preocupado, desde diversos puntos de vista, de la cuestión de la interpretación.

En este contexto, diferentes investigadores han insistido en la importancia de realizar estudios e investigaciones que examinen las prácticas de interpretación que fomentamos las educadoras, identificando el tipo de prácticas de creación de significado que son convocadas en cada acto de interpretación (Meszaros, 2007). Siguiendo estas recomendaciones, realizamos una investigación para analizar qué tradiciones interpretativas se manejan en los discursos y prácticas educativas de la galería Tate Britain de Londres y con qué ideas de arte y de comprensión estética se corresponden (Arriaga, 2011).

Dentro de esta amplia investigación, nos pareció interesante examinar la manera en que las prácticas de interpretación podían cambiar al trabajar con diferentes tipos de obras, especialmente con las obras de diferentes periodos históricos. El arte contemporáneo es a menudo valorado por profesoras y educadoras por su capacidad de ser una aportación importante al currículum de educación artística, ya que permite o dar pie a un tipo de interpretación que fomenta prácticas más reflexivas, menos dirigidas, esto es, más abiertas y que conectan más con la experiencia de los alumnos y alumnas.

Así, en este artículo queremos dar parte de las conclusiones extraídas en nuestra investigación sobre las diferencias en la interpretación del arte contemporáneo que encontramos en los discursos y prácticas educativas de la galería Tate Britain.

Metodología de la investigación

Para conocer la postura institucional de la galería, en relación a cuestiones de interpretación, decidimos analizar las diferentes voces que la conforman, tanto documentos escritos como personas que nos podían aportar información. En el primer caso, tras consultar en los propios archivos de la galería, múltiples libros y documentos relacionados con las políticas educativas e interpretativas, se seleccionaron los siguientes documentos para ser analizados en profundidad:

El manual para profesores *The Art Gallery Handbook: A Resource for Teachers* (Charman, H., Rose, K. & G. Wilson (eds.), 2006b) dirigido a enseñar cómo utilizar los museos de arte como recurso educativo.

El documento interno de las galerías Tate titulado Interpretation Policy en el que se acuerdan los principios y estrategias que deben guiar la creación de los recursos de mediación (textos de pared, cartelas, audio-guías, etc.) en las diferentes galerías Tate. Además, consideramos interesante y necesario contrastar los posicionamientos que estos documentos muestran con entrevistas a tres de las responsables de los diferentes programas del Departamento de Aprendizaje (Departamento de Interpretación y Educación en el momento en el que se realizó la investigación). En concreto, la responsable del Área de Interpretación, que se dedica al diseño de los recursos de mediación (cartelas, wall texts, etc.), la responsable de los Programas Educativos para Jóvenes y la curadora de los Programas para Escuelas.

Con el fin de alcanzar los objetivos de nuestra investigación, consideramos necesario también conocer de primera mano las opiniones y posiciones de las educadoras de la galería Tate Britain. Para ello realizamos entrevistas a cinco educadoras.

Finalmente, también fueron observadas y grabadas cinco actividades educativas desarrolladas en la galería, específicamente actividades dirigidas a grupos escolares y que siguen el formato que tradicionalmente se ha conocido como visitas guiadas, esto es, visitas aisladas en las que grupos escolares son guiados por una educadora. Nos pareció que esta era una forma apropiada para conocer cómo las educadoras ponen en práctica lo que afirman en sus discursos.

Para el análisis de los textos y de los datos obtenidos de las grabaciones y entrevistas realizadas, decidimos utilizar como método el análisis de discurso La interpretación del arte contemporáneo en los discursos y prácticas educativas de la galería Tate Britain.

En nuestro estudio, hemos podido comprobar que en los textos y entrevistas analizados se hace a menudo una diferenciación entre la forma de trabajar con obras tradicionales y con contemporáneas, alegando que éstas últimas tienen sus propias especificidades a la hora de la interpretación. El manual *The Art Gallery Handbook*, sin ir más lejos, nos presenta un ejemplo de este posicionamiento diferenciado ante unas y otras formas de arte:

Can we interpret historic art and contemporary art in the same way? Approaching teaching interpretative skills with a toolkit of thinking skills is particularly useful with regard to much visual art from 1900 onwards, in which meaning can sometimes be particularly contradictory, multiple, open-ended and unstable. (*The Art Gallery Handbook*, p. 55)

El manual explica que las estrategias educativas que propone y que se basan en la reflexión, funcionan mejor con el arte posterior al 1900 dado que el significado de esas obras puede ser contradictorio, múltiple, abierto e inestable.

La multiplicidad de las interpretaciones es aceptada de manera más clara cuando se trata de arte contemporáneo.

Efectivamente, tal y como anuncia el referido manual, hemos comprobado en nuestro análisis que la multiplicidad de voces y la diversidad de significados es aceptada de manera más clara cuando se trata del arte contemporáneo.

De hecho, tanto en los documentos como en las entrevistas realizadas, en más de una ocasión aparecen planteamientos que defienden que con el arte histórico la apertura de la obra no siempre se cumple, que la interpretación de algunas obras tradicionales no admite todo tipo de respuestas o que las obras de ciertos periodos aceptan como correcta una sola interpretación, como se aprecia en otro fragmento del manual para profesores editado por la Tate:

When working with historic art, the question of multiple interpretations needs careful consideration. (The Art Gallery Handbook, p. 55).

Y en una de las afirmaciones de la responsable de programas para escuelas:

P. Guychard: And sometimes there is a very direct, precise way of understanding the work, especially in Victorian paintings.

Creemos que esta idea se materializa de forma más clara cuando las educadoras trabajan en salas con alumnos, ya que los procesos de interpretación de obras contemporáneas han sido los únicos que nos han permitido observar que se aceptan múltiples interpretaciones sobre la misma obra.

Sin embargo, el abordaje de la interpretación de las obras en estos casos ha resultado paradójico, ya que ha consistido en permitir a los estudiantes inventar distintas semejanzas de las obras con la realidad. Entre los múltiples ejemplos que pueden ilustrar esta reflexión, quizá uno de los más representativos se ha producido cuando una de las educadoras, frente a una obra de Tony Cragg, lanza la pregunta “¿Qué es eso?” y admite como respuestas válidas diferentes elementos como “montañas”, “pirámides”, “castillos”, “torres” o “conos de helado”.

Laura: What's that?

Visitante: Mountains

Laura: Ah, they look like mountains, don't they? What do you think they look like?

Visitante: Pyramids

Laura: They really look like pyramids, don't they? So we think they look like

pyramids. We think they look like mountains. What else?

Visitante: Castles.

Laura: They do look like castles, don't they?

Visitante: Towers, towers, towers!

Laura: You think they look like towers?

Visitante: They look like ice cream cones.

Laura: They also look like ice cream cones, don't they?

Una de las posibles explicaciones de esta paradoja es que las educadoras trabajan desde una concepción representacionista del arte, cuya función principal es la mimesis de la realidad. Así la interpretación se entiende como identificación de la semejanza con la realidad.

De hecho, hemos podido comprobar como, en bastantes momentos de su discurso, las educadoras vinculan el arte contemporáneo con el arte abstracto o, por lo menos, con el que no presenta claramente un tema o narración. Esta indefinición temática sería precisamente la que propicia la tolerancia a la apertura de significados (Arriaga, 2012 (pendiente de publicación)).

Así, se puede entender que en su entrevista, uno de los educadores apunte a que con el arte "tradicional" – donde la fuente, criterios y límites para la construcción

de significados son estrictamente la visualización de la propia obra- la pregunta “¿qué ves?” puede ser una herramienta válida para la interpretación, mientras que el arte no figurativo requiere un mayor esfuerzo para su interpretación.

Peter: If you are dealing with something that is completely abstract, you can't do a question-answer about an abstract work. [At Tate Modern] there is a piece by Ellsworth Kelly, called “White Curve”, and is sort of a fan shaped object which is white. You can't go much further with question answer than “what do you see? Ok, a fan shaped object that is white. (...) Whereas here [at Tate Britain], partly because we have a lot of traditional art, where you can see what it is, it is easier to do “question and answer”.

Con las obras de arte contemporáneo se trabajan más la descripción de aspectos formales, técnicos, matéricos o procesuales

Otra de las especificidades que hemos hallado a la hora de abordar la interpretación de estas obras de tipo no realista o abstracto es que los educadores tienden a trabajar mucho más que en otros casos la identificación y descripción de aspectos formales, técnicos, matéricos o procesuales, en detrimento del trabajo sobre los aspectos temáticos o narrativos habitual en la mayor parte de las interacciones de sala que hemos observado. Este ha sido el caso, por ejemplo, de las interacciones con la obra War-Head de Bill Woodrow, White Water Line de Richard Long, Minster de Tony Cragg o ShedBoatShed de Simon Starling.

Quizá el caso más ilustrativo de esta cuestión nos lo ofrezca el trabajo de Peter frente a la escultura de Bill Woodrow. La pieza, titulada War Head, es una construcción antropomórfica con objetos encontrados. Al igual que en otras obras y tal como hemos explicado, la actividad de interpretación de esta pieza parte del principio de reconocimiento basado en la identificación o búsqueda de la semejanza entre las formas de la obra y las del mundo de la realidad sensible. Sin embargo, en este caso, a lo largo del proceso de interpretación, el educador da mucha importancia a la descripción y comprensión del proceso de producción de la obra desarrollado por el artista, y dedica bastante tiempo a preguntar sobre los materiales utilizados y la construcción de la obra:

Peter: I'd like to know is what are the legs and arms actually made of?

Peter: They're made of wood yes but what sort of wood is it? Or what is the wood?

Peter: What's the airplane made of?

Peter: What's the suitcase made of?

El artista, al hacer evidente el proceso de producción de la obra, lo ha hecho parte del tema de la misma, parte de lo que debe ser “identificado” u “observado”. Por ello, el educador lanza preguntas para que los alumnos se fijen en diferentes aspectos del proceso de producción, como qué parte de la escultura está construida con el material recortado de la maleta de metal.

Peter: Metal and what colour is the metal? It's sort of black, but is all the suitcase there?

Una posible explicación para este comportamiento, que los educadores admitieron en las entrevistas realizadas, pudiera ser que, en las obras que no copian “fielmente” la realidad, en aquellas en las que no está tan claro qué escena u objeto es representado, el análisis de los aspectos formales, matéricos, etc. vendría a favorecer la tarea de mediación del educador, propiciando un discurso que llenaría el hueco que abre la ausencia de una narrativa sobre lo representado.

Pero la explicación de este fenómeno podríamos encontrarla igualmente en el hecho de que la mayoría de las obras abstractas o no realistas de las que estamos hablando son esculturas u obras de técnica mixta como instalaciones, y que las características de este tipo de obras pueden invitar a analizar especialmente cuestiones matéricas o procesuales. De hecho, en nuestra observación hemos comprobado que los educadores no hablan de procesos ni materiales cuando se encuentran ante las obras pictóricas. En éstos casos parece que la imagen pictórica fuera tratada como una imagen desmaterializada, frente a la cuál se percibe más la representación que proyecta, que la materia que la sustenta.

Sin embargo, más allá de las especulaciones que podamos hacer al respecto, lo cierto es que, en las entrevistas, los educadores admitieron dar más importancia al análisis de estos aspectos e introducir más información sobre los mismos cuando trabajan con obras contemporáneas, en contraposición a la información de tipo más narrativo e histórico que se introduce en el caso del arte “tradicional” (no contemporáneo). Como ejemplo, tenemos la siguiente cita de la entrevista realizada a Marc:

Marc: [Discutiendo sobre las diferencias entre trabajar con arte tradicional y arte contemporáneo] You probably use more sort of narrative, historical factual stuff about the old stuff and more kind of analytical, about the materials and techniques with the new ones. But there is still both, there is still factual stuff that can be discussed with both”.

Por lo tanto, cuando se trabaja con arte no figurativo, las estrategias de interpretación se dirigen hacia el análisis de los recursos para la comunicación a través de los cuales las obras de arte formalizan y transmiten ideas, sentimientos o emociones. Como sugiere Marc en la cita anterior, cuando la obra de arte no cuenta claramente una historia, el acto de interpretación se dirige hacia el análisis de los aspectos formales, matericos, técnicos o procesuales, dando prioridad así a la capa de significado que deriva del orden formal y compositivo de la obra de arte.

Con las obras contemporáneas es más relevante, la información y reflexión sobre la intención del(a) artista.

Una tercera especificidad de los procesos de interpretación con el arte contemporáneo es que, cuando se trabaja desde una concepción del arte como comunicación y de la obra como expresión de un mensaje o significado (Arriaga, 2010), en el análisis de obras contemporáneas adquiere más relevancia la información y reflexión sobre la intención del(a) artista, así lo afirma una de las educadoras entrevistadas:

Jane: [Discutiendo sobre la necesidad de hablar sobre la intención del(a) artista en las actividades educativas] It is just a part of it. Then, you know, I guess that it is more relevant in contemporary art."

En correlación con este enfoque, en las prácticas de sala hemos observado que sólo se trabaja la especulación sobre las intenciones del artista con obras creadas a partir del romanticismo, esto es, cuando la idea de arte como expresión toma peso.

Como ejemplo tenemos la interacción que una de las educadoras desarrolla frente a la obra *White Water Line* de Richard Long, donde pide a los/las alumnas que especulen sobre el sentido de las elecciones formales, procedimentales y materiales del artista:

Mary: The original piece... when he made this... it wasn't paint. He used white clay that he found somewhere west of the country. He was walking and he found white clay, which he mixed with water and he made this out of it. Why do you think he used white clay? Why not to use paint or lacquer? Why to use a natural thing?

O la interacción que esta misma educadora dirige con la obra *The Rock Drill* de Jacob Epstein, donde propone un acercamiento parecido para poder comprender qué quería comunicar el artista sobre la guerra al hacer ciertas elecciones formales y materiales.

Mary: It's exposed, isn't it? (...) Your ribs are like a protection over all your organs, but in this case it's open. What do you think that means? Any ideas? (...) What's the posture of this person like? (...) What does that tell us? (...) They're not full... the arms are missing. So what do you think that suggests? (...) What's this artist trying to tell us about war then?

Además éstos son casi los únicos casos en los que los educadores dan los nombres de los/las artistas e introducen información sobre la vida, intereses o intenciones de los/las creadores/as. Este es el caso en el trabajo con la obra *White Water Line* de Richard Long, en el que la educadora introduce información sobre el artista, su proceso creativo o los temas que le interesan:

Mary: He is interested in the ground. And he's also interested in walking. In some of his other work, he'll go out to the countryside and he'll go on long walks, and he'll collect things on the way.

Otra educadora también introduce información sobre los viajes, traumas y otros detalles de la vida del artista George Stubbs para trabajar su obra *Horse Devoured by a Lion*

Jane: Stubbs apparently actually went to North Africa and he saw a lion jumping on the back of a horse and this event totally traumatized him, because he painted it again and again and again and again.

Conclusiones

Hemos comprobado como tanto en los discursos como en las prácticas educativas se establece una diferenciación en la manera de abordar la interpretación de obras contemporáneas en relación a la interpretación de obras de otros periodos históricos.

Lo que no nos queda tan claro es que esta diferenciación responda a una reflexión profunda sobre la naturaleza del arte contemporáneo y su interpretación, o sea el resultado de las inercias a las que llevan la aplicación de determinadas concepciones de arte excesivamente lastradas por la tradición

Los agentes educativos de la galería Tate Britain valoran el arte contemporáneo como oportunidad educativa porque permite un acercamiento contextual al aprendizaje sobre el arte y el mundo, porque posibilita conectar con las experiencias de los visitantes y porque favorece un tipo de prácticas interpretación más abiertas, que permiten nutrir habilidades de discusión y debate, desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo:

[Dentro del apartado. “Working with contemporary art: challenges and opportunities”]: But these challenges are, at the same time, wonderfully rich opportunities for teaching and learning not just in visual art but across the curriculum. Artists, critics, art historians and viewers alike are constantly, often passionately, questioning contemporary visual art. This questioning provides a powerful stimulus for nurturing skills of discussion and debate in young people, and expanding their horizons. It can provide fertile ground for a socially engaged approach to learning about the world, as issues such as race and gender play a more prominent role in the content of some artworks. While the ‘end product’ remains important, the process-oriented, self-aware and ideas-focused nature of contemporary art practice gives a much-needed space for pupils to think critically and reflectively. In short, the jury is still out on much contemporary art: use this as a liberating force! Your gallery visit can harness reactions to work that are surprising or challenging and transform them into a culture of debate, both in the gallery and back in the classroom.

(The Art Gallery Handbook, p. 56)

Sin embargo hemos podido comprobar que, en general, no se saca todo el provecho a la oportunidad que supone el arte contemporáneo y en las prácticas de sala se siguen desarrollando procesos de interpretación tradicionales que no permiten cumplir los propósitos marcados en el fragmento anterior.

En algunos casos, partiendo de una idea representacionista del arte estos procesos se basan la identificación de lo representado en las obras. En otros, desde una perspectiva más formalista del arte, la interpretación se centra en los aspectos

formales y matéricos de las creaciones. Por último, bebiendo de una idea de arte como expresión en ocasiones se entiende la interpretación como la transmisión de la voz que tradicionalmente ha ostentado mayor legitimidad en la construcción de significados, esto es, la voz del artista.

Dicho esto consideramos que desde las instituciones museísticas se debe impulsar un trabajo de reflexión sobre las concepciones de arte y de interpretación que subyacen en sus discursos y prácticas educativas ya que éstas determinan el sentido y alcance de los procesos educativos que se dan en las salas.

Referencias Bibliográficas.

Arriaga, A (2009) Conceptions of art and interpretation in educational discourses and practised at Tate Britain Gallery in London. Tesis doctoral sin publicar. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Arriaga, A y Aguirre, I. (2010) Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 203-223.

Arriaga, A. (2011) Investigar en educación museística: analizando las concepciones de arte e interpretación de la galería Tate Britain. En Semedo, A. y Costa, P. (Orgs.) *Ensaio e práticas em museologia*. [en línea]. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Departamento de Ciências e Técnicas do Património. [Consulta: 5 de diciembre de 2011]. Disponible en: <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1356id2411&sum=sim>

Arriaga, A. y Aguirre, I. (2012) Concepts of art and interpretation in interviews with educators from Tate Britain. *International Journal of Art and Design Education*. (Pendiente de publicación)

Charman, H., Rose, K. & Wilson, G. (eds.) (2006b) *The Art Gallery Handbook: a resource for teachers*. London: Tate.

Meszaros, C. (2007). Interpretation and the Hermeneutic Turn. *Engage*, 20, 17-22.