

## Coleccionar para comprender y ordenar imágenes culturalmente heterogéneas

*Laura Trafi*

*Resumen:*

*Aunque el concepto de coleccionismo no suele utilizarse relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Artística, las prácticas que establecen relaciones entre imágenes y objetos frecuentes en este campo podrían ser comprendidas de una manera más relevante si se evaluaran desde la perspectiva del coleccionismo profesional. Desarrollar esta propuesta es el objetivo de este artículo. Un objetivo que parte de la noción de Clifford (1995) de coleccionismo como práctica cultural basada en la construcción de límites frente al caos, no tanto como una mera acumulación, sino como una actividad consciente que utiliza estrategias reflexivas para organizar marcos conceptuales y categorías ante una serie de objetos como forma de apropiárselos. Para ilustrar esta noción se presenta un ejemplo de coleccionismo crítico frente a lo que se considera coleccionismo oficial y se sugiere el papel que los nuevos medios de ordenación de información pueden tener para el desarrollo de estrategias de reflexión.*

*Palabras Clave:* Coleccionismo, Comprensión Crítica, Cultura Visual.

### **Collecting for understanding and arraiging culturally heterogeneous images**

*Abstract:*

*Though the concept of collecting is not traditionally used in teaching and learning the Visual Arts, the practices involving relationships among images and objects so common in this education field might be understood more relevantly if they were assessed from the point of view of professional collectionism. To show this idea is the goal of this paper. According to Clifford (1995) collecting is a cultural practice based on building boundaries to chaos and get a more thoughtful perspective to obsessive accumulation through the conscious use of reflective skills in order to organize with conceptual frameworks*

*and categories a limited number of objects as a way to appropriate them. These concepts do just not define the objects that belong and the objects that do not belong to a given collection, but also depict the culture and the world where this collection is placed and understood in a given way. This means that specific organisations of objects always imply biases and ideological decisions, this is also shown in the paper through two cases based on two actual exhibitions.*

*Finally, it is purposed an example of a critical collection of images in opposition to official ways of collecting, that includes at the same level relationships among works of art and images and practices coming from popular culture. Also it is suggested how to stress transversal relationships among different collections through multimedia interactive technologies introducing them as the best contemporary tools to do that.*

*Key words : Collecting , Critical Understanding , Visual Culture.*

## **Introducción**

Empezaré con una pequeña historia, sus protagonistas son un grupo de estudiantes de 2ª de E.S.O. que están aprendiendo cómo se proyectan y construyen objetos cotidianos. Se encuentran en la fase de aprender a distinguir entre los diferentes tipos de representación que forman parte de cualquier proceso de proyección, concretamente llevan un tiempo estudiando el bosquejo y el croquis: la concepción de la representación, las funciones en el proceso de proyección y las cualidades gráficas que comportan cada uno. Todo ello lo han estudiado tanto analíticamente a través de ejemplos, como prácticamente a través de la realización de dibujos.

En varias de las sesiones de análisis se ha producido un dilema que tiene que ver con el hecho de que la profesora utiliza imágenes de croquis y bosquejos del artista americano Claes Oldenburg, que como ellos trabaja en la proyección de objetos cotidianos para convertirlos a través de distintas deformaciones, (entre ellas la principal es trasladar las dimensiones naturales de los objetos a una escala monumental) en esculturas públicas. Ante dibujos de polos monumentales colocados entre dos rascacielos cortando el tránsito de una calle, tornillos que se convierten en puentes, cajas de cerillas por las que se puede ir en monopatín, carrocerías de tanque que en vez de tener un cañón tienen una barra de labios acoplada en forma erecta, ositos de peluche más altos que los árboles, etc. reiteradamente aparecen preguntas como: *—¿qué sentido tiene esto?—*, o *—¿esto es una escultura?, no lo entiendo—*. La profesora acaba comprendiendo que sus estudiantes necesitan abrir los límites de lo que entienden y definen como artístico. Para lograr tal cosa se propone antes que nada conocer qué cosas consideran ellos artísticas, por lo que les pide que en la próxima sesión traigan cada uno tres imágenes de objetos que les parezcan artísticos. Los estudiantes traerán un grupo de imágenes radicalmente heterogéneas entre las que figurarán, un desper-

tador niquelado, un dibujo de Picasso, una mesita-bar de diseño funcional, un anuncio de una marca de cosméticos que consiste en una forma de corazón compuesta por fragmentos de barras de labios, mansiones espectaculares, un dibujo de Chillida, vistas de lugares exóticos, una fachada de un edificio modernista, una estación de tren futurista, fotogramas de la última película de animación de Tim Burton, un museo envuelto en tela de Christo, una fotografía en la que aparece un pintor de paisaje pintando ante un acantilado, un anuncio de vodka donde aparecen unas gárgolas muy animadas y caricaturescas, etc.

¿Cómo evaluar esta diversidad de imágenes y contenidos visuales?, ¿cómo ordenarlas para que ayuden a matizar y aclarar la idea de lo artístico que poseen los estudiantes a través de diferentes conjuntos (marcos conceptuales) que les resulten iluminativos y puedan utilizar como herramienta para comprender problemas similares?, ¿implicarían estos conceptos distinciones formales?, ¿o relaciones conceptuales con implicaciones históricas?, ¿o con implicaciones sociales?, ¿o mejor ideológicas?, ¿cuál sería el punto de partida para iniciar el proceso de ordenación?, ¿podríamos ampliar los conjuntos con otros ejemplos?, ¿hasta dónde podrían llegar?... La profesora y los estudiantes se encuentran ante los dilemas propios de los coleccionistas de arte: poner límites a cierto ámbito de la cultura material y visual.

Al igual que cualquier otro tipo de coleccionismo, como bien ha descrito Clifford (1995), las colecciones de obras de arte son formas de comprender, definir y poner límites a lo artístico y al marco cultural del que esta concepción forma parte. Coleccionar obras de arte supone responder a preguntas como las que anteriormente nos formulábamos para ordenar las imágenes de los estudiantes de secundaria, quizá la única diferencia es que consideramos las obras de arte como objetos «más serios» que un despertador niquelado. Estas preguntas pueden tener múltiples respuestas que implican diferentes conceptos de lo que significa coleccionar. Pero éste no es realmente el problema, el problema es si realmente nos llegamos a plantear dichas preguntas. ¿Cuántos de nosotros pensamos que a una exposición o a un museo se le pueden hacer preguntas que nos ayuden a reconstruir la toma de decisiones que hay bajo la inclusión-exclusión de obras, de su ordenación y categorización?. Un ejercicio con dichas implicaciones simplemente podría consistir en echar una ojeada a las selecciones de obras que se llevan a cabo en los libros de historia del arte y de educación visual y plástica que hemos tenido y tenemos en las escuelas y comprobaríamos cómo las formas apropiadas de ordenar (coleccionar) obras de arte son muy reducidas y tradicionales, pero... ¿tiene necesariamente que ser así?. Lo cierto, es que si comprendemos de alguna manera las obras de arte es porque al agruparlas, ordenarlas, y en definitiva coleccionarlas y exponerlas les aportamos un contexto cultural y un significado simbólico a su mera condición

material, al lugar que ocupa en una historia de estilos, a un simple análisis de sus relaciones formales internas, etc.

A la vez tenemos una tendencia a no plantearnos relaciones entre estas ordenaciones de obras de arte más cercanas a nuestro entorno cotidiano y el coleccionismo profesional o el ejercido por los gobiernos a través de los museos y centros públicos de arte, por las instituciones privadas a través de sus fundaciones culturales, o por individuos particulares reconocidos socialmente como coleccionistas. Sin embargo, puede que no haya tanta diferencia entre cómo están ordenadas las obras de arte en un libro de historia con determinados modelos de exposición y organización de objetos. El hecho de que coincidencias de este tipo nos pasen desapercibidas, no hace más que reiterar la idea de que tenemos una tendencia a pensar en los modelos de organización y exposición como algo dado que no podemos cambiar. No nos planteamos que los modelos a través de los que se organizan las obras de arte en forma de exposiciones o colecciones son totalmente definitivos para comprender estas obras bajo unos significados y no otros. No nos planteamos que los modelos a través de los que se organizan las obras de arte en forma de exposiciones o colecciones muchas veces no corresponden a los modelos con los que nosotros nos relacionamos y ponemos en orden nuestro entorno cotidiano, sino que son los modelos de otros. Por nuestra parte, con los ejemplos que hemos venido mencionado hasta este punto queremos proponer que el coleccionismo no es un ejercicio únicamente institucional que pueden ejercer los gobiernos a través de los cargos responsables del Ministerio de Cultura o las grandes corporaciones financieras a través de sus fundaciones culturales, o individuos potentados con un alto poder adquisitivo. Pensar eso ya supone tener una comprensión del arte, es decir pensarlo en términos de mercancía que sólo colecciona aquel que tiene poder para poseerla, algo que en consecuencia comporta catalogarlo de producto elitista que está al alcance de unos pocos, alejado de nuestros intereses y asociado en su definición, ordenación y comprensión a unas decisiones institucionales que siempre funcionan unidireccionalmente de arriba a abajo. ¿Por qué pensar que nuestro papel en este juego siempre tiene que ser, en el mejor de los casos, el de visitante-admirador de las colecciones de los otros?.

Aquí queremos plantear lo contrario, todos tenemos en nuestro entorno una cultura visual que conforma nuestro imaginario e influye en la manera que miramos y representamos el mundo, así lo ha argumentado Arnheim (1993) cuando plantea que nuestra capacidad intelectual más complejas, la producción de conceptos, tiene su base en la percepción de imágenes<sup>1</sup>. Es difícil dar ejemplos de las implicaciones positivas para la educación artística de esta afirmación cuando a menudo los currícula escolares comparten el sentido elitista y «alto» del conocimiento de aquellos que piensan que las obras de arte sólo las pueden coleccionar los museos con el consejo de sus expertos, y

organizan la enseñanza de la cultura visual basada en el método o reproducción de contenidos disciplinares (Young, 1993) que provienen de la Historia del Arte «Universal» o la Geometría, y con perspectivas como el Lenguaje Visual aplicado a cuadros de Miró, dejando de lado el universo visual más cercano de los estudiantes.

Añadido a este hecho existe el agravante de que vivimos en una cultura de la imagen guiada por el paradigma de Internet y de las tecnologías multimedia, donde el tránsito de imágenes no deja ya tan claro los límites de que las obras de arte sólo se comprendan y relacionen desde las relaciones estrictamente artísticas y estéticas con otras obras de arte. Los estudios culturales en este sentido están planteando los límites de la historia del arte para abordar dicho problema, así lo han señalado diferentes historiadores del arte y de la arquitectura, teóricos del cine, críticos literarios y artistas que respondieron a un cuestionario que les fue enviado por la revista *October* el pasado invierno con diferentes cuestiones que giraban en torno al problema de definir la naturaleza de los conocimientos y estudios llamados *Cultura Visual*. (*October* 77, 1996: 25-70).

Por lo que respecta específicamente a la responsabilidad de los educadores, Giroux (1994) ha analizado el hecho de que el mundo de la imagen en la época postmoderna está planteando nuevos terrenos educativos que van más allá de la propia escuela, tratando casos provenientes de la cultura popular, como la influencia de la publicidad de Benetton y las películas producidas por Disney para adultos en la construcción de modelos de representación que legitiman formas de dominación en relación a cuestiones étnicas, de género y de clase. Desde los recuerdos de su adolescencia y juventud marcada por la música rock y la cultura de la calle, —«nunca supimos que existían las zonas residenciales (*suburbs*)»— (IX), Giroux afirma que la cultura popular es totalmente determinante en la formación intelectual, mucho más que los saberes que tradicionalmente se enseñan en la escuela<sup>2</sup>. El papel de la educación en la postmodernidad pasa por la creación de una «esfera pública» en la que la gente intercambia información, sentimientos, deseos, experiencias. Los espacios públicos son los espacios de la cultura popular y consecuentemente de la cultura visual a ella asociada (Giroux, 1994:X). Coleccionar en la medida que forma parte de un proceso cultural centrado en infundir un estatus simbólico a objetos que tienen un mero estatus instrumental o ni siquiera tienen estatus alguno, es una de las vías posibles a través de las que podemos construir esta esfera pública.

### **El coleccionismo y la construcción del conocimiento**

Para la antropología el coleccionismo es una constante cultural en los procesos de construcción del conocimiento en Occidente. Clifford (1995) lo caracteriza inicial-

mente como un impulso obsesivo que posteriormente acaba convirtiéndose en una forma racional de aproximarse al mundo<sup>3</sup>. De esta manera la relación del coleccionismo con el contexto es de dos tipos: la primera es de tipo subjetivo y se centra en el acto de *acumular* una serie de objetos que nos resultan atractivos, fascinantes, extraños, simpáticos, etc. y otra objetiva centrada en el acto de *organizarlos según categorías inteligibles y reglas culturales y exponerlos públicamente* persiguiendo una crítica y un diálogo social que permita la reelaboración y reordenación de la colección.

La *acumulación* de los objetos tiene un sentido que va de lo social a lo individual. Supone recoger objetos de nuestro entorno y ubicarlos en nuestras vidas. Tiene que ver con la idea de *bricolage* de Lévi-Strauss (1962) y correspondería también a una elaboración de pensamiento de estructura mítica. Como el *bricolage*, la *acumulación* no está dirigida por un plan previo, no opera con materias primas, ni con tecnologías sofisticadas. Supone recoger pedacitos de un mundo existente que se van juntando con otros pedacitos. El nuevo lugar que ocupan con estos otros pedacitos modifica la propia *acumulación* y plantea relaciones inesperadas entre ellos, arbitrarias desde un punto de vista científico (1962:58-59).

A menudo la *acumulación* responde a un acto puramente estético en el que el sujeto recoge objetos fijándose en sus cualidades formales, debido a un impulso sensitivo. Ciertamente esto supone ya una interpretación y una selección en relación al todo que nos rodea. De ahí que Lévi-Strauss plantee que este momento cognitivo superaría incluso a un momento de caos y supondría una forma de racionalidad y un tipo de orden. Por tanto, en un sentido subjetivo, acumular supone un acercamiento inmediato al mundo, una construcción de límites basada en la percepción y la experiencia.

Sin embargo, la *acumulación* de los objetos por los objetos no tiene sentido, su sentido se inicia cuando estos objetos se acotan y limitan a través de los usos lingüísticos con los que los designamos y relacionamos. Es más, es probable que la *acumulación* no sea más que un momento puramente transitorio en el coleccionismo, en tanto que nuestro interés en los objetos se puede desarrollar a partir de que somos capaces de nombrarlos o comprenderlos en relación a otros objetos y para esto es necesario un desarrollo conceptual y abstracto del pensamiento, o lo que sería lo mismo una traducción a términos lingüísticos.

Aquí entraríamos en la segunda relación con lo social del coleccionismo, es decir, en palabras de Lévi-Strauss (1962:63), la necesidad de relacionar imagen y concepto. La imagen de por sí es simplemente un signo arbitrario, de ahí su carácter permutable que nos permite recogerla por pedacitos y juntarla con otros pedacitos. Este *bricolage*, sin embargo va dirigido por una construcción lingüística o de significado, sin ella sería imposible llevarlo a cabo. Por lo tanto, la imagen, o el objeto es indisoluble de

un marco de interpretación en el que comprenderlo. Este marco de interpretación nos lleva a pasar de la mera *acumulación* de objetos a su *organización* consciente y a la construcción de colecciones deliberadas. De esta manera el segundo proceso social en el coleccionismo, la *organización* tiene un sentido inverso al que hemos caracterizado en la *acumulación*, va de lo individual a lo social.

### **El papel de la crítica cultural en la comprensión del coleccionismo**

Un tercer punto esencial en el coleccionismo, es el tema de la *exposición* o la reubicación de los objetos en el ámbito de lo público. Educativamente, como apunta Giroux, debe existir un compromiso crítico por parte de los educadores de analizar las formas a través de las que las diferentes manifestaciones culturales instauran verdades, un análisis que explicita cómo estas manifestaciones construyen las relaciones políticas en torno a la diferencia (Giroux, 1994:3).

Clifford (1995), plantea una perspectiva de crítica cultural a las formas de exposición y colección, que reconstruye la creencia en las obras de arte como formas esenciales (o relaciones de puntos y líneas) en términos de etnocentrismo. Es decir, estudia los modelos de coleccionismo de estas obras a lo largo de la historia y su relación con la definición de un concepto de cultura que retrata la cultura occidental como la única forma de cultura posible. Diríamos pues, que el coleccionismo comporta siempre formas de descontextualización (aislar el objeto de un entorno) y posteriormente de recontextualización (colocarlo en un entorno nuevo con significados diferentes del contexto de que el objeto ha sido extraído). Esto por una parte quiere decir que el coleccionismo supone una interpretación y comprensión de las obras de arte en relación a determinados ámbitos de discursividad culturalmente establecidos que no necesariamente tienen que tener una relación lógica con el objeto, y por otra parte significa que las colecciones no tienen formas esenciales y necesarias de organización. Esto a la vez tendría implicaciones en el modelo actual de curriculum que apuntarían a la posibilidad de devolver las obras a un contexto de significados que dotarían de valor a estos elementos formales que la filosofía del lenguaje plástico aborda de forma descontextualizada a través de una construcción lógico-formal. Esta misma construcción del curriculum podría comprenderse como una estructuración de discurso.

Entendemos el término «ámbito de discursividad» tal y como lo caracteriza Foucault (1993:54), es decir como el ámbito textual referente a una teoría inaugurada por un autor que abre «la posibilidad y las reglas de formación de otros textos». Estos textos no se caracterizan tanto por ser análogos a esta teoría (lo que podríamos llamar co-

riente o escuela de pensamiento) o a este texto (lo que llamaríamos estilo), sino por plantear diferencias respecto aquella según sea su «reactualización», es decir, «la reinsertión de un discurso en un dominio de generalización, de aplicación o de transformación que es nuevo para él»(1993:56-57).

Para evidenciar este punto de vista, seguidamente exponemos los casos de dos exposiciones; de dos formas de coleccionar que están articuladas conceptualmente a través del mismo ámbito de discursividad sobre el arte, el formalismo. Sin embargo, veremos que los temas por los que se interesan, las narraciones que escriben, los objetivos que persiguen, etc. tienen diferencias cualitativas, es decir la «reactualización» de lo formal ha sido diferente. A la vez nos sirve para comprender, de acuerdo con la visión de la crítica cultural de Giroux, que su desarrollo respecto al ámbito de discursividad del formalismo responde a unas implicaciones políticas que comportan distintas exclusiones culturales. La explicitación de estas exclusiones es importante de cara a poder construir de forma consciente nuestra identidad en relación a estas exposiciones. Esto será posible al conocer qué lugar ocupamos en la exposición, que a su vez sólo será posible a través del reconocimiento del lugar que ocupa el otro. Ya que como hemos venido comentando, las ordenaciones de objetos y de obras de arte suponen siempre relaciones de inclusión y exclusión entre «Nosotros» o las posibles relaciones de identidad que están incluidas en un ámbito discursivo y los «Otros» o aquellas identidades cuyo reconocimiento es obviado o recontextualizado/reactualizado desde el ámbito discursivo a través del que se ha organizado la exposición.

### **Dos ejemplos de coleccionismo:**

*Primitivismo en el arte del siglo XX: Afinidad de lo tribal y lo moderno (MoMA, 1984);*

Clifford (1995) ha realizado una magnífica descripción de la cuestión de la discursividad en las exposiciones de arte no occidental a partir del análisis de tres casos contemporáneos en tres instituciones en la ciudad de Nueva York: el Museo de Arte Moderno, el Museo de Historia Natural y El Centro de Arte Africano. Por el mismo orden, los títulos de estas exposiciones son los siguientes: «‘Primitivismo’ en el arte del siglo XX: Afinidad de lo tribal y lo moderno»; «La Sala de los pueblos del Pacífico» dedicada a la etnógrafa Margaret Mead y «Obras Maestras Africanas del Musée de l’Homme». Cada una de estas exposiciones establece un estatus simbólico distinto para unas obras con características comunes. De esta manera, por el mismo orden de presentación de las exposiciones, este estatus se traduce en las categorías de *arte tribal*, *objetos etnográficos* y *obras maestras*. Estas categorías, evidentemente se



apoyan en una articulación discursiva de inclusiones y exclusiones y aportan significados muy diferentes a obras que a priori podríamos pensar de forma parecida.

Para dar algunos detalles más en torno a este problema, nos centraremos en la primera de estas exposiciones, «'Primitivismo' en el arte del siglo XX: Afinidad de lo tribal y lo moderno». Su tesis general es la afirmación de la existencia de algo esencial que es común en las formas propias de ambas producciones culturales, la tribal y la moderna. De ahí que se haya escogido el término de afinidad para el título de la exposición en vez de otro tipo de concepto como podría ser analogía, relación, etc. Este «algo» común, esta afinidad, hace referencia al nivel de abstracción de ambas producciones desde un punto de vista meramente estilizante.

Como señalábamos anteriormente, tribal, es la categoría con que se designa a obras producidas fuera de Occidente. En el caso de esta exposición, un ejemplo de este tipo de categorización podría ser: «Máscara Casco Baining. Nueva Bretaña. Madera de bambú, tela y plumas pintadas (80 cm) Museo für Völkerkunde, Basel» (Rubin (de.)1984). Estas denominaciones propias de la «objetividad» de una etiqueta de museo nos proponen una serie de inclusiones y exclusiones. Las inclusiones se basan en el hecho de la equiparación de lo «tribal» con obras realizadas por los héroes de la modernidad artística, comportando una «supuesta» democratización del arte y del conjunto de objetos que engloba el concepto de «moderno». Las exclusiones se basan en una definición ciertamente relativa de estas obras, reconociéndolas únicamente en relación a la cultura, entendida en términos de «tribu», que las ha producido. Esto a su vez significa una diferencia respecto a las obras modernas de aquellos «héroes», puesto que junto a una obra de Picasso, por ejemplo, es impensable encontrar una etiqueta que diga algo parecido a «escultura andalusí de cartón ondulado», sino que más bien encontramos el título de la obra, el nombre del artista y su año de producción. Sin embargo, las «obras tribales» no tienen autoría, ni historia. En su caso, no importa el artista ni el año de realización. Las culturas fuera de occidente no son pueblos modernos con la contaminación y mestizaje de los pueblos modernos, siguen siendo tribus, se las piensa todavía en un estado de pureza, de naturalidad, que no es más que un síntoma de la filosofía esencialista propia del Modernismo.

Según Clifford, este discurso modernista se presenta «como una búsqueda de los principios formadores que trascienden la cultura, la política y la historia. Bajo este generoso paraguas lo tribal es moderno y lo moderno más rica y diversamente humano» (1995:231). ¿Pero si ciertamente se presenta en términos de aparente verdad, cómo podemos ser capaces de entrever el relativismo de este discurso y su campo de intereses, sus inclusiones y sus exclusiones?. La respuesta es que todo discurso puede tener fisuras, y es a través de estas fisuras que podemos desarrollar una reconstruc-

ción crítica del mismo. En el caso de esta exposición se dio la anécdota de que un dios zuñi de la guerra guardado en el Museo für Völkerunde de Berlín no se trajo a la exposición a pesar de plantearse una clara influencia de esta obra en una obra de Klee, «Máscara de Terror». Poco antes de que se celebrase la exposición, «autoridades reconocidas» informaron al MoMA «que los zuñi consideran sacrílega cualquier exhibición de los dioses de la guerra» (1995:249). Al lado de la obra de Klee se colgó una nota con esta misma explicación, que representa el punto más débil de la fisura. «Esta tersa nota suscita más preguntas que las que contesta, porque al menos establece que los objetos en exhibición pueden de hecho «pertener» a alguna otra cosa que al arte o a un museo etnográfico. Las tradiciones vivientes han hecho reclamos sobre ellos, poniendo en cuestión (con una fuerza distante pero cada vez más palpable) su actual hogar en los sistemas institucionales del Occidente moderno» (1995:249).

#### *Tatlin (Museu Picasso de Barcelona, 1995)<sup>4</sup>*

El MPB mantiene desde hace ya algún tiempo la tradición de organizar cada año una exposición temporal sobre un autor o tema relevante en el arte de los primeros 50 años de este siglo o lo que suele identificarse también como vanguardias históricas. El caso de la retrospectiva del artista constructivista-ruso, Tatlin, ha sido el ejemplo más reciente.

Además de esta constante temática también se ha dado una constante en la organización de las exposiciones: plantearlas desde un orden cronológico por estilos. La diferencia de un estilo a otro se articula a través de cambios formales. La idea de cambio tiene un sentido positivo y está asociada, como sucedía también en el caso del MoMA, a una idea de modernidad definida en términos formales: el arte es más moderno cuanto más «prograsa» hacia la abstracción. Esta abstracción no se entiende únicamente como falta de representación, sino, en el caso de la pintura por ejemplo, se definiría en términos de ser una pintura centrada en el propio medio pictórico (Greenberg, 1979). El mismo discurso con que el museo organiza también su propia colección permanente de obras de Picasso.

Pero no todas las formas de abstracción tienen el mismo origen. Mientras la tradición de la que proviene el cubismo de Picasso se articula en relación a la idea de mimesis de occidente en la que los materiales son simplemente un medio de transmisión de la imagen. La abstracción de Tatlin proviene de la cultura ortodoxa en la que los materiales tienen un componente simbólico de relacionar lo terrenal con lo eterno, dotando así de contenido y valor ritual a las imágenes, en este caso los iconos. Veamos esta diferencia a través de un ejemplo.

En la tercera sala de la exposición, titulada «Obras analíticas. Relieves Pintados. Contrarrelieves, 1914-17", se encontraba la fisura en el discurso de la exposición, ya que, evidentemente, la categoría de «obras analíticas» plantea una lógica de inclusión-exclusión. Incluye a las obras de Tatlin como herederas de la abstracción cubista a la que pertenece este adjetivo, hecho que viene corroborado por el orden cronológico: estas obras se producen en el momento que el cubismo prácticamente ha sucumbido al finalizar la colaboración Picasso-Braque con el estallido de la Gran Guerra europea. En definitiva, significa asegurar la continuidad y el progreso de unos mismos cánones. Por otra parte, como ya hemos dicho, la idea de «analíticas», excluye estas obras del contexto de representación en que han estado pensadas. Sin embargo, además del título de la sala, otro texto ciertamente críptico y totalmente descontextualizado acompañaba a las obras y planteaba algunos problemas al orden estricto de la lógica formal histórico-positivista:

*Recordemos los iconos; están embellecidos con halos de metal, envoltorios metálicos en las espaldas, franjas e incrustaciones; la propia pintura está decorada con piedras y metales preciosos, etc. Todo eso destruye nuestra concepción contemporánea de la pintura... Mediante la resonancia de los colores, el sonido de los materiales, del encaje de las texturas (Faktura), llamamos al pueblo a la belleza, a la religión, a Dios... El mundo real se introduce en la creación (del icono) sólo a través del encaje, la incrustación de objetos reales, tangibles. Y esto parece provocar un combate entre dos mundos, el interior y el exterior (V. Markov).*

Unas frases que sin cierto conocimiento de lo que sucedió en Rusia a partir de los primeros 10 años de este siglo resultan realmente extrañas, aunque dan algunas pistas para pensar que hay algo más ahí afuera para comprender, como en el caso de los dioses zuñi. La idea de *Faktura*, sería un concepto clave para esta exploración. Está asociada al movimiento constructivista y a la intelectualidad que precedió a la Revolución, en la que podríamos incluir a artistas visuales como Tatlin o Malevitch, a poetas como Mayakovsky, cineastas como Eisenstein o teóricos como Vigotsky y Jakobson. Por tanto tiene un carácter interdisciplinar y significa una fijación en el proceso de construcción material de las obras en detrimento de sus aspectos narrativos y su resultado. Diríamos que es la versión revolucionaria o si se prefiere seglar y moderna del sistema de representación heredado de los iconos religiosos. La simbología de los materiales preciosos se ha cambiado por la simbología de los materiales cotidianos, un cambio que parece preludiar el signo de los tiempos en Rusia, pero que sigue conservando el sentido que la cultura ortodoxa tiene de la

mímesis, o la idea de que lo material significa una relación con lo eterno, en este caso con lo ideático, y que por lo tanto resulta ritualísticamente menos efectiva que sus contrapartidas religiosas debido a su complejidad conceptual y apariencia innovadora. Sin embargo, el discurso formalista permite la exclusión de todo esto, ¿a quién le interesan ya las ideas que llevaron a que la Revolución Rusa fuera posible?, ¿cómo un lugar extremadamente conservador como el MPB podría hablar desde unas ideas que históricamente fueron un revulsivo progresista al conservadurismo más estricto?

Los dos ejemplos de críticas culturales que hemos apostillado además de localizar las inclusiones y exclusiones de dichas exposiciones abren nuevas posibilidades de construcción de colecciones diferentes a partir de los mismos objetos que muestran las exposiciones, de ahí su papel crucial ya que supone una forma de buscar objetos, textos alternativos que puedan formar parte de la exposición con el objetivo de alterar su impermeabilidad al mundo y crear por tanto una colección nueva. Como dice Clifford,

*necesitamos exhibiciones que cuestionen los límites del arte y del mundo del arte, un influjo de artefactos «de afuera» en verdad indigeribles. Las relaciones de fuerza en las que una porción de la humanidad puede seleccionar, valorar y recolectar los productos puros de los otros necesita criticarse y transformarse. Esto no es tarea fácil. Mientras tanto podemos por lo menos imaginar muestras que exhiban las producciones impuras, «inauténticas» de la vida tribal pasada y presente; exhibiciones realmente heterogéneas en su mezcla global de estilos; exhibiciones que se ubican a sí mismas en articulaciones multiculturales específicas; exhibiciones en que la naturaleza siga siendo «innatural»; exhibiciones cuyos principios de incorporación sean abiertamente cuestionables (1995:253).*

¿Como educadores responsables de la formación en cultura visual podríamos construir con nuestros alumnos este nuevo tipo de colecciones que describe Clifford?

### Otras Colecciones

A modo de *bricoleurs* nos proponemos construir una colección, como señalaba en el párrafo anterior Clifford, «realmente heterogénea en su mezcla de estilos». Hemos llamado a esta colección «Diferencias».

Como en el caso del *bricoleur*, compilar objetos es un poco fruto de suerte y de magia, pero además del azar es necesario también trabajar con criterios. Nuestros

objetos son básicamente imágenes fotográficas y textos. Los hemos agrupado juntos en una exposición por la capacidad y diversidad de formas de diálogo y problematización que plantean entre sí.

De manera que en «Diferencias», podríamos decir que se han producido dos momentos, el de *acumulación* en el que un par de imágenes y textos aparecen en contextos cercanos de manera desordenada y que de manera separada decidimos guardar por su atractivo o interés. Y un segundo momento de *organización* que se produce con el encuentro de otra imagen u otro texto que es útil y que plantea la construcción de un enlace entre aquel material que habíamos guardado y que aparentemente no tenían relación entre sí (*bricolage*), es decir, que facilita la construcción de un marco interpretativo.

Nuestra colección no ocurre en un espacio tangible, es una colección electrónica a la que se accede a través de la interacción con una «interficie» multimedia. Nuestra colección tiene los límites que cualquier colección puede tener el recorrido que por ella hacemos no es lineal, sino que existen diferentes opciones para recorrerla.

La «interficie» está dividida en 4 cuadrantes<sup>5</sup>, el cuadrante superior izquierdo aunque tiene el mismo nombre que el título de la exposición, «Diferencias», y en él se encuentra el objeto central que la articula. Es un anuncio de Benetton en el que aparece el torso de una mujer negra desde los hombros hasta el ombligo. Esta mujer lleva una chaqueta de lana roja de Benetton desabrochada y exhibe su cuerpo. Sostiene un bebé blanco entre sus brazos, y hace como que le da de mamar, aunque sus pechos tersos y altos no parecen precisamente llenos de leche ni dispuestos a alimentar a nadie, apuntan al espectador más que al bebé, están ahí para que los miremos, admiremos, envidiemos. Este es un anuncio que llenó nuestras ciudades hace cosa de unos años.

El cuadrante superior derecho, es un archivo de imágenes que se llama «Otros», podemos ver una lista de obras de fotógrafos que al igual que Toscani, autor de la campaña de Benetton, utilizan las relaciones étnicas o el cuerpo como contenido central de sus imágenes: i.e. Robert Frank, 1955 «The Americans: Charleston»; Robert Mapplethorpe, 1984 «Ken & Robert»; Jones Griffith, 1983 «Campo de deportes invadido», isla de Granada; Andrés Serrano, 1993 «La Morgue: Muerta Ahogada», etc).

El cuadrante inferior izquierdo se llama «Salas», es una lista de los diferentes espacios conceptuales en que se podría organizar una exposición en torno a la foto de Benetton: «La representación de la diferencia a todo color de Benetton» que se centra en cómo Benetton y Oliverio Toscani describen las campañas y su significado en relación al problema de la diferencia. «Estetizar la representación de la diferencia», que se centra en los fuertes componentes formalistas y estetizantes y cómo cierta parte de la crítica de arte los ha utilizado como criterio discursivo para hablar de la

fotografía contemporánea. «Otras aproximaciones a la representaciones de un cuerpo diferente», que se centra en cómo otros artistas han abordado el tema de la diferencia y cómo han hablado de sus obras. «Visiones políticas de la diferencia», se centra en una serie de representaciones y comentarios que cuestionan la política de la imagen de Benetton como socialmente comprometida.

El cuadrante inferior derecho es un archivo de fragmentos de textos que se llama «Voces» en el que se han recogido diferentes textos que hacen alusión a la imagen: (i.e. Toscani, (1996) «La reina de Inglaterra toda de negro»; Giroux, (1994) «Consuming Social Change: The United Colors of Benetton»; Germano Celant, (1994) «El Sátiro Mapplethorpe y la Ninfa Fotografía», etc.).

Para recorrer la colección hemos de tomar decisiones a partir de la información que nos proporcionan los cuadrantes: «Otros», «Salas» y «Voces». Pongamos, por ejemplo, que escogemos en el cuadrante «Salas» la opción primera, «La representación de la diferencia a todo color de Benetton». En el cuadrante superior izquierdo se mantiene la imagen primera. En el cuadrante superior derecho, «Otros», aparece otra imagen de una campaña de Benetton y un botón que pulsándolo me permite acceder a otras imágenes de otras campañas de la compañía, algo así como una retrospectiva del trabajo de Toscani. En el cuadrante inferior derecho, «Voces» aparece esta cita:

*El primer cartel que provocó una polémica mundial fue el del bebé en brazos de una mujer negra. El niño estaba acurrucado entre los brazos y mamaba. Era una imagen tierna. ¿Por qué una foto como ésta?. Fijaros en el contraste total entre el producto –la ropa Benetton y la campaña. Con este cartel no hago publicidad en el sentido clásico. No vendo jerseys. Los jerseys de buena calidad, de todos los colores, que se venden en siete mil tiendas de todo el mundo, valen por sí solos. No busco convencer al público para que compre –hipnotizarlo– sino que quiero sintonizar con él con una idea filosófica, la de la mezcla de razas. La campaña encuentra el soporte en el lema de la marca, «United Colors», que rápidamente se convierte en el nuevo nombre de Benetton. La campaña lo utiliza como trampolín para escampar un estado de ánimo antirracista, cosmopolita, antitabú, hasta el último rincón de los países más expuestos al racismo, como Africa del Sur o Estados Unidos. Transforma un slogan publicitario en una actitud humanística. «Colorea» a Benetton con una actitud progresista. Despliega una imagen de marca, filosófica, más allá del consumo (Olverio Toscani, 1996:33)*

En el cuadrante inferior izquierdo aparecen algunas preguntas:

¿Crees, como Toscani, que sus fotografías promueven un ánimo antirracista?;

¿Crees que las relaciones con los otros pueden representarse de otra manera?;

¿Quieres volver al inicio?. Cada una de estas preguntas es una opción para continuar el recorrido por la colección.

Supongamos que en vez de haber empezado por el cuadrante «Salas» empezásemos por el cuadrante «Voces» y escogiéramos, «Giroux, (1994) «Consuming Social Change: The United Colors of Benetton». En el cuadrante «Diferencias» continuaría la foto inicial, en el cuadrante de «Voces» aparecería esta cita:

*Tenemos ante nosotros un modelo nada tradicional de Benetton. ¿Cómo podríamos descifrar este conjunto de significados tan potentes y sobredeterminados?. Digo sobredeterminados en un sentido doble: primeramente, el código racial de la imagen está tan determinado que se hace difícil afirmar que esta mujer negra que está dando de mamar a un bebé paliducho y rosado sea su madre. Dado el legado del colonialismo y el racismo del cual nos informa la imagen, pienso que la fotografía privilegia un conjunto de lecturas predominantes que plantean el estereotipo racial de la esclava negra encargada de alimentar a bebés blancos conocida como mammy. Más allá del logo, no encontramos otros significados en esta fotografía que puedan romper o hacer temblar este código imperialista. Es precisamente la ausencia de referentes en relación a la resistencia, la ruptura y la crítica que permite que el lector esté absolutamente cómodo con esta configuración de clase y raza mientras que a la vez la acepta como nada más que una imagen «lúdica» (H. A. Giroux, 1994:20).*

En el cuadrante «Otros» aparecería la foto de Robert Frank «Charleston», que es un retrato de una mujer negra sosteniendo en brazos a un niño blanco, pero que en vez de estar centrado en el torso de la mujer, está centrado en un primer plano de los rostros y de su expresión. Además la mujer negra en vez de tener el cuerpo perfecto y vacío de significado de una modelo tiene un aspecto total de matrona negra.

En el cuadrante inferior derecho encontramos de nuevo una serie de preguntas para continuar el recorrido:

¿Piensas que el cambio de enfoque en el tema por parte de ambos fotógrafos supone una visión diferente de las relaciones culturales?;

¿Con qué tradiciones fotográficas podrían relacionarse ambas fotos?;

¿quieres volver al principio?.

Básicamente éste sería el funcionamiento de «Diferencias», a pesar de que hemos recorrido la colección, un entorno construido en red, en un recorrido lineal a través del texto. Así pues crucemos los dedos e imaginemos pensando que tenemos una idea

más o menos clara del funcionamiento y las relaciones básicas planteadas en «Diferencias», ahora se hace necesaria una pregunta ¿cuál puede ser su relación con la educación artística?

### **La Educación Artística y los coleccionistas electrónicos**

Desde un punto de vista educativo, «Diferencias» no tiene por qué quedarse en un mero instrumento para la recepción de contenidos, también puede ser un instrumento para crear nuevas colecciones. «Diferencias» es una colección entre las muchas que podríamos crear partiendo de un problema y una imagen que lo vehicule. Buscar soluciones a este problema nos llevará a compilar otras imágenes, otros textos y otros problemas.

De esta manera el cuadrante superior derecho de nuestra «interficie» podría cambiar de nombre y convertirse en un largo archivo de exposiciones que partirían de una serie de imágenes concretas. Un método de trabajo que podría encajar con este tipo de práctica educativa sería el de proyectos (Hernández y Ventura, 1992) en tanto que con él compartiríamos la idea problemática de la construcción del conocimiento y la necesidad de globalización.

En relación a esto, el coleccionismo electrónico además de permitir una ordenación de la información de forma más heterogénea y menos lineal, posibilita establecer relaciones entre las propias colecciones que construimos, puesto que un mismo texto o una misma imagen de nuestros archivos puede relacionarse con otros temas, problemas, proyectos o en este caso colecciones. Este trabajo de *bricoleur*, sugiere una visión nueva del conocimiento que sintonizaría con el concepto de curriculum en forma de enredadera de Efland (1995). Efland propone una organización del conocimiento en forma de red donde los nudos de la red son obras de arte claves. Efland entiende la idea de clave en relación a aquellas obras de arte que a través de las cuales podemos plantear diversidad de relaciones y problemas pertenecientes a distintos ámbitos del conocimiento. Por nuestra parte, pensamos que esta idea de multiconectividad problemática no tiene que estar únicamente vinculada a la idea de obra de arte y preferimos pensar en una idea más amplia de imagen. El mundo virtual de los medios de comunicación y actualmente Internet se ha encargado de disolver los límites de lo que es una obra de arte y por ejemplo una imagen publicitaria. Ambas imágenes se encuentran en el mismo entorno, soporte y reducidas a las mismas líneas de rasters y los usuarios pueden saltar de unas a otras con facilidad, algo que ciertamente en el mundo no virtual sucede con más dificultad, los entornos en los que colocamos obras de arte y en los que colocamos vallas publicitarias están nítidamente diferenciados.



Esta democratización y flexibilización de hacer entrar todo por el mismo rasero, como sucede en Internet, plantea una necesidad apremiante de aprender a establecer selecciones relevantes y relaciones críticas en este nuevo entorno. Quizás sea interesante recordar que existe una diferencia entre hacer *surf* por Internet o por cualquier aplicación interactiva, y navegar a través de estos entornos de una manera constructiva y significativa no sólo acumulando información sino ordenándola de forma significativa con el objetivo de que nos guíe en futuras navegaciones, búsquedas y construcciones de enlaces propios.

A modo de ejemplo de esta visión constructiva y reflexiva del coleccionismo en los entornos virtuales interactivos, quería finalizar dando un ejemplo que no se limita únicamente a ser un mero proyecto, como es el caso de «Diferencias», sino una realidad, me refiero a la aplicación multimedia interactiva *Virtual Curator* (el Comisario de Exposiciones Virtual) (Beardon & Worden, en Barret & Redmon (ed.), 1995: 63-84), que ha sido diseñada para la formación de estudiantes de historia del diseño en una escuela de artes americana. Esta aplicación posibilita a los estudiantes la construcción de sus propias colecciones o la intervención en colecciones de otros. Es una herramienta, como vemos, no tanto de instrucción como de construcción del conocimiento consciente por parte de los estudiantes y de evaluación por parte del grupo clase. *Virtual Curator* tiene un espacio de exposición y un espacio-almacén de objetos totalmente diferenciados. El espacio de exposición ofrece posibilidades diversas para instalar colecciones de objetos extraídos del almacén. De esta manera, la aplicación muestra que con un número limitado de objetos pueden construirse colecciones totalmente heterogéneas. Además los usuarios pueden introducir en el almacén los objetos que deseen, por lo tanto la naturaleza de las relaciones entre los elementos puede ser muy diversa y responder a intereses e intenciones diferenciados donde los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar con sus propias relaciones con la cultura material y no con las relaciones tradicionales que los museos de historia del diseño plantean.

Como el ejemplo de *Virtual Curator* podrían existir cientos diferentes dada la diversidad de relaciones que desde la educación artística pueden plantearse respecto al mundo de la imagen y la cultura material, pero todos tendrían algo en común, reconocer la capacidad que los seres humanos tenemos en apropiarnos y poner orden a aquello que nos rodea como una forma de hacérselo propio y comprenderlo.

## Notas

1. «Se ha pensado en la visión como algo limitado al registro óptico de imágenes, mientras que la memoria y la formación de conceptos se reservaban para los pro-

cesos «superiores» de la mente. Se suponía que estos procesos tenían lugar por encima de las imágenes perceptivas (...) Nadie, sin embargo, ha conseguido jamás descubrir fuera de la esfera de las imágenes un universo mental donde se pudiese ubicar tal actividad».

2. Giroux plantea en estos términos el dilema de los contenidos de la enseñanza, que pasan por la construcción de la identidad y de un espíritu crítico: «durante años creí que la pedagogía era una disciplina que se desarrollaba en los estrechos imperativos de la escuela pública. Y ahora creo que mi identidad en gran manera ha tomado forma fuera de la escuela. Películas, libros, diarios, videos y música de formas diferentes y significativas hicieron más para dar forma a mi ideología y mi vida que mi educación formal, que siempre me pareció que trataba de los sueños de alguna persona que no era yo. Evidentemente, cualquier discurso sobre la identidad depende siempre de un análisis de la historia y el poder» (Giroux, 1994:X).
3. Clifford introduce este proceso que va de lo subjetivo a lo objetivo en el acto de coleccionar con una descripción elocuente por lo que tiene de retrato colectivo. Aunque sea en una nota vale la pena recoger su punto de vista: «Las colecciones de los niños son reveladoras: la acumulación por parte de un niño de automóviles en miniatura, las muñecas de una niña, un «museo natural» de vacaciones veraniegas (con conchas y piedras rotuladas, un colibrí de una botella), un cuenco atesorado lleno con brillantes raspaduras de crayones. En estos pequeños rituales observamos las canalizaciones de la obsesión, un ejercicio sobre cómo apropiarse del mundo, reunir cosas con buen gusto y apropiadamente en torno de uno mismo. En todas las colecciones las inclusiones reflejan reglas culturales más amplias de taxonomía racional, de género, de estética. Una necesidad excesiva de tener a veces incluso rapaz, se transforma en un deseo significativo gobernado por reglas. De este modo el sujeto que debe poseer pero no puede tenerlo todo aprende a seleccionar, ordenar y clasificar por jerarquías, a «hacer» buenas colecciones» (Clifford, 1995:26).
4. Para tener una referencia más amplia de lo que exponemos en este apartado véase también, TRAFI,L. (1995). Las contrariedades de los contrarrelieves. *El boletín de las Artes Visuales* (5, verano:4).
5. La interficie de «diferencias» se basa en algunos elementos de la interficie que Ricki Golmand-Segall (en Barret & Redmon (ed.), 1995: 27:25) describe para la

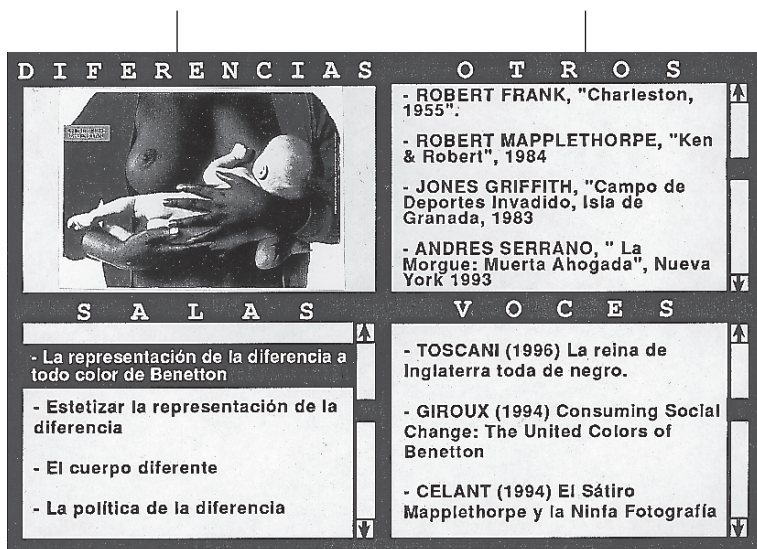
aplicación Learning Constellations II, también basada en el establecimiento de cadenas de relaciones (constelaciones) con documentos heterogéneos partiendo de un documento base y en la posibilidad de visionar simultáneamente todos estos documentos. También permite acceder a otras cadenas de relaciones que hayan incluido alguno de los documentos que se encuentran en nuestra cadena.

## Referencias

- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre Educación Artística*. Barcelona: Paidós Estética.
- Barret, E. & Redmon, M. (1995). *Contextual Media. Multimedia and Interpretation* Cambridge: MIT press.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la Cultura. Antropología, Literatura y Arte en la Perspectiva Postmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Efland, A. (1995). The Spiral and The Lattice: Changes in Cognitive Learning Theory with Implications for Art Education. *Studies in Art Education*, 36 (3), 134-153.
- Foucault (1993). ¿Qué es un autor?. En *Creación. Revista de Estética y Teoría de las Artes*. Octubre, 9, 42-68 (El original francés fue publicado en 1963)
- Giroux, H. A. (1994). *Disturbing Pleasures*. New York: Routledge.
- Greenberg, C. (1977). Vanguardia y Kitsch. *Escritos sobre Arte*. Barcelona: Gustavo Gili (El original de este artículo fue publicado en 1939 en Partisan Review)
- Hernández, F. & Ventura, M. (1992). *La Organización del Currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: GRAO/ICE de la U.B.
- Lèvy-Strauss, C (1962). *El pensament salvatge*. Barcelona: Ed. 62
- Rubin, William (ed.) (1984). *Primitivism in 20th Century Art. Affinity of the Tribal and the Modern*. New York: The Museum of Modern Art.
- Toscani, O. (1996). *Adéu a la Publicitat*. Barcelona: Empúries.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- VV.AA. (1996). Questionnaire on Visual Culture. *October*, 77, 27-70.

Cuadrante superior izquierdo, también llamado «Diferencias», es por aquí por donde accedemos a la colección (en un futuro cuando existan otras colecciones consistirá en un menú en el que se refleje la lista de las mismas y el nombre de la que se encuentre en funcionamiento seleccionado).

Cuadrante superior derecho, también llamado «Otros». En él encontramos un listado de imágenes que se relacionan de distintas maneras con la imagen de Toscani.



Cuadrante inferior izquierdo, también llamado «Salas», en él encontramos una lista de los diferentes espacios conceptuales en los que se podría organizar una exposición en torno a la imagen de Toscani. El espacio seleccionado es el que nos disponemos a ver.

Cuadrante inferior derecho, también llamado «Voces», un archivo en el que se encuentran diferentes textos que aluden directamente a la imagen de Toscani o con los que se pueden establecer relaciones con contenidos y problemáticas de la misma.

Fig. 1

Representación de la pantalla 1 del interactivo «Diferencias». A partir de esta pantalla podemos seleccionar en cualquiera de las opciones de los cuadrantes *Otros*, *Salas* y *Voces*. Veamos en la fig. 2 qué ocurre, por ejemplo si seleccionamos en el cuadrante *Salas* «La representación de la diferencia a todo color de Benetton».

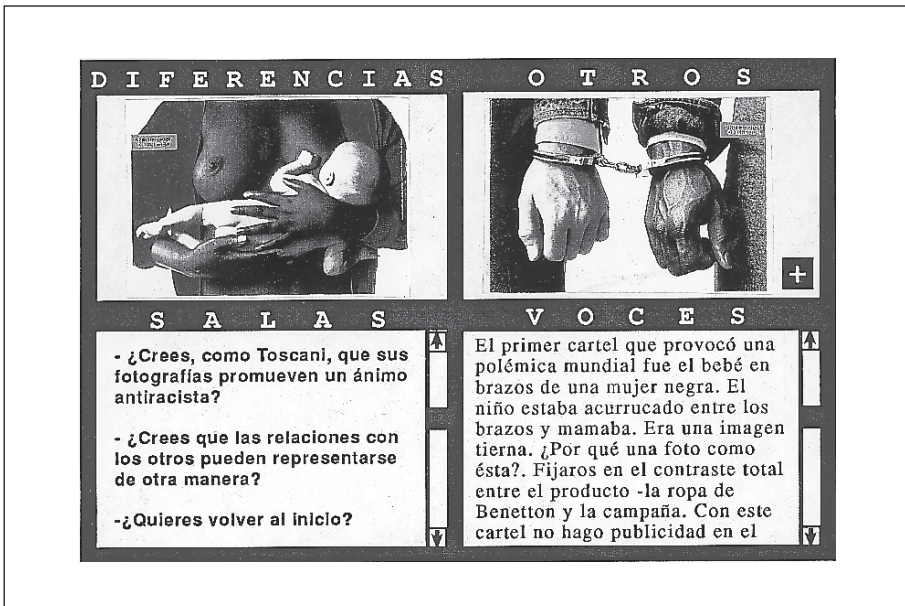


Fig. 2

Pantalla a la que accedemos a través de la opción «La representación de la diferencia a todo color» del cuadrante *Salas* que previamente hemos seleccionado (ver fig. 1). Vemos que en el cuadrante *Otros* obtenemos una imagen de otra campaña de Benetton basada en las relaciones interétnicas, si pulsásemos el botón con un signo de sumar podríamos ver más imágenes de otras campañas. Vemos, también en el cuadrante *Salas* algunas preguntas que según escogiésemos una u otra nos conduciría a visitar otras partes de la colección *Diferencias*. Ver fig. 3 para analizar qué sucedería si en vez de haber empezado por el cuadrante *Salas* hubiésemos empezado por el cuadrante *Voces* y hubiésemos escogido: GIROUX (1994) «Consuming Social Change: The United Colors of Benetton».



Fig. 3

Pantalla obtenida a través de seleccionar GIROUX (1994) «Consuming Social Change: The United Colors of Benetton» del cuadrante *Voces* (ver fig. 1), por lo que en este cuadrante aparece una cita de H. Giroux en la que se critica el componente xenófobo y colonialista de la imagen de Toscani. Por otra parte, vemos en el cuadrante *Otros* la foto de Robert Frank «Charleston, 1995». Vemos, a la vez, en el cuadrante *Salas* algunas preguntas que nos conducirán a visitar otras partes de la colección *Diferencias*.