

# La razón plástica construye sus propios mitos

Cecilia Tiani

Alumna de la Especialización en Lenguajes Artísticos, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, extensión Olavarría.

*El campo de conocimientos que giran en torno al sistema del arte es un campo repleto de mistificaciones, al tiempo que mediador de concepciones sobre la realidad y sobre los individuos. [...] Un campo de conocimientos donde las relaciones entre ideología, valores y prácticas sociales, propuestas educativas y construcciones de la identidad (individual, grupal y nacional) están presentes de manera meridiana.*

Fernando Hernández

*La educación escolar necesita ser repensada, porque las representaciones y los valores sociales, y los saberes disciplinares están cambiando y la escuela que hoy tenemos responde en buena medida a problemas y necesidades del siglo XIX y las alternativas que se ofrecen tienen sus raíces en el siglo XVII.*

R.O. McClintock

En el marco institucionalizado por la escuela suelen reproducirse algunos relatos, tradiciones y rutinas cuyo origen se remonta a un pasado mítico, rico en héroes y en proezas legendarias. Si nos referimos a la situación particular de las escuelas de arte, algunos docentes y alumnos suelen expresar su adhesión casi devota a determinadas verdades universales y absolutas con una fuerza de convicción tal que cualquier intento de plantear alguna duda respecto de la existencia misma de verdades absolutas sería fácilmente interpretado (y luego, socialmente condenado) como una herejía, un rasgo de ignorancia, barbarie, locura, brutalidad o ceguera —y así podríamos seguir, indefinidamente—. Este constructo emerge, entre otras cosas, en la admiración hacia individuos cuyo ex-

traordinario talento innato los convierte en seres humanamente inalcanzables y en la exaltación de obras del pasado que —en términos de perfección— jamás podrán ser superadas.

Son varias las razones por las cuales el abordaje de estos supuestos y creencias resulta significativo; basta señalar que “esta mistificación contribuye a distorsionar el papel de la educación artística” (Hernández, 2000), y desdibuja el significado y la función del arte como disciplina curricular.

Imanol Agirre Arriaga distingue tres modelos formativos en la educación artística: 1) el modelo logocentrista, centrado en el valor del objeto artístico y en la instrucción de los educandos; 2) el modelo expresionista, centrado en el sujeto creador y en el poder del arte como manifestación de la expresión del ser interior; 3) y el modelo filolingüista, que, al amparo de la comparación con la lengua, devuelve la mirada al objeto artístico, aunque se fija especialmente en aquellos aspectos que visualmente lo hacen relevante. Más allá del contexto estético-cultural en el que cada modelo formativo surge, se implanta, se arraiga y es sustituido por otro u otros; su influencia pervive y los supuestos sobre los que se sostuvo ideológicamente se perpetúan en nuestro imaginario. De este modo, interactúa con otras tendencias y surge —en determinadas circunstancias— de nuestras prácticas.

Si indagamos en el paquete de relatos, tradiciones y rutinas legitimados por la educación artística —a los que, en el transcurso de este trabajo, designaremos con el nombre genérico de anecdotario— observaremos algunas contradicciones que, a primera vista, nos harán dudar de su rigor conceptual. Al detenernos a analizar estas contradicciones con mayor profundidad y al reflexionar, a partir de ellas, sobre las concepciones epistemológicas y pedagógicas que respaldan,

podremos considerar cuán lejos se encuentran estas narraciones de ser neutrales o inocuas. Y, dispuestos a hacerlo, conjeturamos que denotan la pervivencia de conceptos, ideas y valores sobre los que se sostiene —aunque no exclusivamente— el programa logocentrista.

Tal como lo hace Jacques Derrida, definimos al logocentrismo como la base metafísica que respalda al saber científico clásico occidental y a su manera de ordenar el mundo material; como una orientación filosófica —racionalidad socrática proyectada en la episteme de la ciencia del siglo XIX— dirigida hacia un orden del significado —Verdad, Razón, etcétera—, que se concibe como fundamento que existe por sí mismo (Derrida, 1989). Derrida emplea este concepto —elaborado por el filósofo alemán Ludwig Klages<sup>1</sup>, a principios del siglo XX— para caracterizar la mayor parte del pensamiento occidental desde Platón.

La razón occidental, como fin unificante, se concreta en el pensamiento moderno y da lugar al llamado “logocentrismo occidental”, a las binarias jerárquicas sobre las cuales el logocentrismo construye sus fundamentos epistemológicos y al corolario de dichas binarias, la idea de progreso. La orientación logocéntrica en educación —que equivale a lo clásico tradicional, centrado en el conocimiento discursivo, en su transmisión y en su conservación—<sup>2</sup>, “ha subordinado el método a las exigencias de las materias, a su estructura lógica y al valor de la palabra del maestro como vehículo fundamental de la misma” (Díaz Alcaraz, 2002).

Conforme este modelo en educación artística, el arte es un conjunto de conocimientos disciplinares transmisibles, y la enseñanza es la acción de transmitir dichos saberes. Estas concepciones —que se remontan a la *Didáctica Magna* (1940), de Comenio— dan lugar a una serie de fundamentos didácticos y metodológicos en los se basa la eficacia pedagógica del programa logocéntrico. Estos son: el valor forma-

tivo del modelo, la importancia de la autoridad del maestro y de la acción productiva en el proceso de instrucción, y la imitación y progresión en la dificultad para la adquisición de la perfección, tanto en la forma como en las destrezas.

Imanol Agirre Arriaga dice al respecto:

Este modelo pedagógico es producto de la cristalización de una maraña de creencias y concepciones que comenzaron a desarrollarse en el Renacimiento y, a modo de caleidoscopio, fueron interfiriéndose y combinándose entre ellas a lo largo de los siglos XVII y XVIII, adquiriendo un papel destacado en la transformación del imaginario renacentista y en el devenir posterior del arte y la educación artística (Agirre Arriaga, 2005).

A lo largo de esta investigación intentaremos señalar cómo —desde la concepción del conocimiento artístico como instrucción disciplinar— se derivan para la formación inicial del profesorado en Artes Visuales unos patrones formativos plenamente logocentristas, cuya finalidad es velar por una correcta transmisión de los saberes materiales e instrumentales y dejar en segundo plano al sujeto creador (ya que, según esta tendencia, el surgimiento de la genuina creación artística no compete específicamente a la instrucción disciplinar —a la que todos pueden acceder, de hecho, por ser objetiva y transferible— sino a la sensibilidad superior que hace de determinados individuos seres especialmente dotados para el Arte).

Con objeto de introducirnos en el tema y de definir nuestra perspectiva, analicemos uno de los relatos paradigmáticos del anecdotario, al que hemos llamado “El salón del escándalo”. Según cuenta la historia del arte para las masas (y nos referimos aquí, en particular, al arte de historiar las farsas artísticas<sup>3</sup>), el fauvismo recibe su nombre en la inauguración del Salón d’Automne (París, 1905), a posteriori de la ya famosa frase

1 Ludwig Klages, con el término logocentrismo, se refiere a una tendencia del pensamiento occidental a situar el centro de cualquier texto o discurso en el logos o la razón (obtenida desde un supuesto origen común a todo conocimiento) y la búsqueda constante de la verdad.

2 Para ampliar el tema, ver: Octavio Fullat (1984). *Verdades y trampas de la pedagogía. Epistemología de la Educación*.

3 La farsa se caracteriza por mostrar incidentes, historias y atmósferas en las que se pone en juego la dinámica racional/irracional, pudiendo alcanzar extremos impensables de sutileza. De esta manera, los hechos presentados se tergiversan con la intención de que sean distanciados de la realidad, pero sin perderla como referencia.

4 La frase completa fue: “Mais c’est Donatello parmi les fauves” (Pero es Donatello entre las fieras). (N. del C.).

del crítico Louis Vauxcelles quien, al entrar en la sala VII, habría exclamado: *Donatello parmi les fauves*<sup>4</sup>.

El acontecimiento forma parte del anecdotario en cuestión puesto que tal situación podría no haber ocurrido nunca. Lo que se sabe fehacientemente es que el 17 de octubre de 1905 Vauxcelles escribe en el suplemento del periódico parisino Le Gil Blas: “En el centro de la sala vemos un torso infantil y un pequeño busto de mármol modelado con delicada ciencia por Albert Marque. El candor de estos bustos sorprende en medio de la orgía de tonos puros como un Donatello entre salvajes”. Curiosamente, en su libro sobre el fauvismo Vauxcelles se contradice y reconoce que esa comparación le fue inspirada por un crítico desconocido<sup>5</sup>.

Esta anécdota inaugural –una de las tantas que circulan en torno al campo de los conocimientos del arte– da cuenta de una mistificación a partir de una valoración comparativa: la escultura académica de Albert Marque se presenta como centro universal, mientras que en el afuera de ese centro, sobre las paredes que lo circundan, se ubican los cuadros de Matisse, Derain y Vlaminck, entre otros. ¿Puede que “un tarro de pintura tirado a la cara del público” (como describe la crítica de Camille Mauclair), una vez mistificado, encubra la presencia del logocentrismo?

André Gide pone en evidencia la complejidad del trasfondo de este relato anecdótico al escribir, con la intención de justificar el uso de los colores que hace el fauvismo: “Cuando oí gritar delante de un Matisse: ‘¡es una locura!’, tuve ganas de responder: ‘al contrario, caballero, al contrario. Es puro producto de la teoría.’ Todo puede ser deducido y explicado; la intuición no tiene nada que hacer. [...] Esta pintura es razonable, e incluso razonadora”. A nuestro entender, esta farsa se actualiza en la anécdota, en la medida

en que la perspectiva desde la cual suele ser abordada no permite considerar la posibilidad de que las obras fauves, expuestas en el Grand Palais de París, no tuvieran absolutamente nada de salvajes; y que probablemente la peyorativa mote de “incoherentes”, “bárbaros”, “infantiles” o “primitivos”, que recibieron por parte de la crítica, fuera antes una respuesta condicionada por la carnada especulativa preparada por los organizadores del Salón<sup>6</sup>, que la consecuencia de un interés subversivo de los fauves puesto en socavar los fundamentos logocentristas del discurso de la Modernidad.

Y porque nuestra intención específica no es problematizar aquí este tema, nos detendremos estrictamente en un punto: cuán ilustrativo sería poder ver las imágenes que recorrieron el cerebro del espectador medio al ingresar a la sala. Todo un sistema de conceptos, ideas y valores a disposición, para ser cotejadas con nuestras propias concepciones. ¿No son acaso valoraciones comparativas de esta índole las que emergen cotidianamente en algunos ámbitos en educación artística? ¿Qué particulares problemas acarrear cuando están presentes en la formación inicial de los profesores de Artes Visuales? Vale la pena afrontar el desafío de observar detenidamente los supuestos y las creencias que este tipo de anécdotas cimientan, para tomar conciencia de los discursos que atraviesan la práctica docente en las Artes Visuales.

A tal fin, nos centraremos en tres cuestiones: la preeminencia de la norma, la importancia del ejercicio frecuente y prolongado, y el carácter innato de las cualidades artísticas<sup>7</sup>.

---

5 Cabe mencionar que Vauxcelles, principal responsable intelectual de la reputación de la exposición, no sólo perteneció al jurado que selecciona las obras, y conoció personalmente a los artistas, sino que, incluso, había felicitado a Matisse por sus investigaciones y por su valentía durante la presentación de la Galería Barthe-Weill. Es extraño, por ende, que en su artículo simule recién haberlos descubierto. Además, pese a ser él quien desató la polémica, se mantuvo alejado de las burlas que hizo, por ejemplo, L'illustration. Ergo, este escándalo parece haber sido más orquestado de lo que en un principio pudo suponerse.

---

6 Resulta complejo establecer límites precisos entre estas cuestiones de la realidad observada; sobre todo entre las dos primeras, ya que los supuestos sobre los que se sostiene el respeto por la norma y el procedimiento, tan caro a las escuelas de Bellas Artes, se presenta imbricado con la concepción disciplinar del arte que, desde una perspectiva de la enseñanza como instrucción, establece que sólo es posible aprender arte a través del ejercicio constante y prolongado. Las técnicas dispuestas para acceder a la información fueron: entrevistas informales a los alumnos, carpetas de trabajo de los alumnos, diario del profesor.

7 Cabe mencionar que el estudiante no sólo debe adquirir determinadas habilidades, sino también hacer un uso legítimo de ellas.

## La razón plástica

Las prescripciones que garantizan la correcta transmisión del conocimiento artístico constituyen, en conjunto, uno de los pilares del programa logocéntrico de la educación artística. La definición de hereje que elabora Jacques Bénigne Bossuet como aquel que se atreve a pensar por sí mismo, nos permite ilustrar el valor de la norma en la cultura racionalista y la actitud estética correspondiente:

[...] el arte, cuando aspira a pertenecer al ámbito de la razón, se somete a reglas y sus métodos son los de la norma. Así, la razón plástica quedaría centrada en estos aspectos: orden y armonía como soporte de la verdad artística, superioridad del arte sobre la naturaleza y autoridad del arte clásico como modelo a imitar (Aguirre Arriaga, 2005).

Una serie de supuestos que atraviesan las prácticas en la formación inicial de los docentes de arte tiene su origen en la formación de especialistas competentes en el campo disciplinar que conciben: (a) al arte como conocimiento sujeto a principios universales o reglas absolutas, (b) a la educación artística como instrucción, y (c) al aprendizaje como el proceso de adquisición sistemática de estos principios universales y como el dominio de los saberes materiales e instrumentales específicos para su materialización. La prescripción normativa —que no sólo se ocupa de regular el modo de hacer (respeto por la forma, la norma y los procedimientos predeterminados), sino también qué hacer (los temas sobre los que debe tratar el arte) — apunta a legitimar un único modo correcto de hacer<sup>8</sup>, que promete, como recompensa, otorgar libertades interpretativas a futuro, siempre y cuando el estudiante aprenda, primero, a hacer las cosas como deben ser hechas para estar bien hechas.

<sup>8</sup> Como consecuencia, enseñar es corregir. Las correcciones que los alumnos deben hacer en sus trabajos suelen ser planteadas por el profesor en una hoja aparte —para que, al verlos dibujar correctamente el modelo, sus alumnos comprendan el error y el modo correcto de hacerlo. Aunque no es frecuente, en ciertas oportunidades se dibuja directamente sobre los trabajos de los alumnos, corrigiendo las supuestas fallas.

He aquí la mirada logocéntrica. ¿Qué requisitos debe cumplir una creación plástica-visual para estar bien hecha?, ¿proporción?, ¿equilibrio?, ¿mímesis? Si no los cumple: ¿es incorrecta? El ejercicio constante y prolongado, a partir de rutinas que consisten en reproducir el aspecto de los objetos tomados como modelo, en un orden lógico que va de lo simple a lo complejo, ¿es garantía de aprender a hacerlo bien?, ¿es el único modo válido?, ¿en base a qué criterios se determina que esta es la verdad absoluta?, ¿cómo se consigue que el estudiante adquiera y domine tales preceptos?

De esta concepción de arte (cuya hegemonía se fue consolidando a través de los modelos gremialista, humanista y académico) deriva gran parte de las rutinas cosificadas en la formación inicial de los profesores de artes visuales (predominio de materiales y técnicas convencionales, soportes y formatos tradicionales, reproducción acrítica de la información en carpetas que funcionan como un muestrario, reiteración de temas año a año, indefinición de dichos temas respecto de los contenidos disciplinares, criterios de evaluación poco claros y no directamente relacionados con los contenidos del aprendizaje, etcétera), que se respaldan en la autoridad del maestro, centrada en la dirección sabia y experta<sup>9</sup>.

Por caso, basta señalar algunas rutinas observadas en el área de la producción que ponen en evidencia la concepción del dibujo como eje de la perspectiva instruccional. En general, las tareas se organizan conforme a un orden lógico que va de lo simple a lo complejo y, simultáneamente, de lo pautado a la libertad de acción. Por ejemplo, en el taller de Dibujo el orden más difundido es: 1) cuerpos geométricos (copia de modelos de yeso); 2) objetos simples; 3) objetos y paños; 4) figura humana (primero, copia de láminas: boca, nariz, ojos, orejas; luego, copia de modelo vivo: cabeza: perfil y frente; después, cabeza y torso; al final, cuerpo entero). El último trabajo suele ser libre. Es predecible que este tipo de rutinas condicione las prácticas de residencia.

<sup>9</sup> Mencionamos, en particular, el Taller de Dibujo, eje instruccional del modelo logocéntrico en la educación artística. Al respecto, Imanol Aguirre Arriaga sostiene: “Con el advenimiento de la razón al terreno del arte es el dibujo quien indudablemente se convierte en el eje articulador de toda enseñanza artística” (Aguirre Arriaga, 211).

Ya que un análisis al respecto excede el marco de nuestra investigación, nos limitaremos a citar algunos comentarios correlativos, extraídos de entrevistas realizadas a alumnos residentes de la formación inicial del profesorado en Artes Visuales, con quienes se dialogó sobre lo que consideran importante en relación con lo aprendido en la formación. A continuación se citan algunos de los comentarios que resultaron de esta charla:

[En el profesorado] aprendí muchas cuestiones relacionadas, desde cómo plantar una imagen, ya sea objeto o persona, hasta cómo sombrearlas; los efectos que se pueden lograr a través del lápiz [...].

Como me dijeron [cuando empecé la carrera]: primero tenés que saber cómo se hace, para después [...].

Creo que aprender a dibujar una cabeza es lo básico. Uno tiene que ver la realidad para después soñar, [...] primero tengo que conocer la estructura; después, perfeccionarme; recién ahí puedo estilizar.

Respecto de cómo se había puesto en juego en las prácticas de residencia aquello que habían aprendido en los talleres, algunas de las respuestas fueron:

Me di cuenta de que ellos [los alumnos de secundaria superior correspondientes a su residencia] necesitaban que les explicaran de la forma más tradicional, y de ahí en adelante [...].

[En la residencia] primero tenés que pararte, explicar bien lo que es, como si fueran una *tabula rasa* [me mira de pronto, recapacitando, y aclara:] eso, al principio.

## Las ejercitaciones

Un grupo de profesores conversan en una escuela de Artes Visuales. Uno de ellos dice: “[los alumnos] se quejan porque les pedí diez bocetos, ¿vos te acordás que a nosotros nos pedían cuarenta, mínimo? ¡Y andá a decirle a [ nombra a quien fue su profesor ] que no los tenías!”

“Así, Daniel San: dar cera, pulir cera”. Esta frase de la película *Karate Kid* (John Avildsen, 1984) nos recuerda la escena en la que Miyagi lleva a Daniel a su casa para entrenarlo y lo hace limpiar una gran canti-

dad de automóviles, recalcándole hacer “círculos hacia fuera” con cada mano. Al otro día, Daniel debe lijar todo el piso de madera de la casa japonesa de Miyagi, y hacer “círculos hacia adentro” con cada mano. El aprendiz termina exhausto, pero debe volver al día siguiente y pintar toda la cerca de la casa con un movimiento “arriba-abajo”. Al cuarto día, Miyagi no está en su casa; pero deja una nota en la que le indica: “Pinta la casa, pero no de arriba a abajo, sino de lado a lado”. Esto provoca la ira de Daniel, que no comprende por qué debe limpiar en vez de aprender karate. Entrada la noche, Miyagi vuelve y Daniel le reprocha haber perdido el tiempo al hacer todas esas cosas. Miyagi le pide que le muestre los cuatro movimientos aprendidos y los corrige; luego, sin aviso, le lanza diferentes golpes que Daniel intercepta, instintivamente. De este modo, el chico toma conciencia de que los movimientos aprendidos son básicos para los bloqueos de karate.

De lo observado podemos deducir que, con frecuencia, el Profesorado en Arte emula a Miyagi. Carente de una perspectiva crítica, la ejercitación se convierte en un fin en sí misma y el orden de complejidad ascendente se traduce en una serie de rutinas válidas para cualquier contenido, cualquier docente, cualquier alumno, en cualquier contexto. La reproducción, como fin último, vacía de sentido a la acción concreta, dando lugar a un hacer no significativo. Al respecto, Mariel Ciafardo señala:

En esta suerte de estandarización de la producción, todo está previsto: cada alumno debe comportarse según una forma previamente determinada, de acuerdo a cánones o patrones anticipados. Se garantiza así la confirmación eterna del esquema y de los procedimientos: las producciones se revelan como iguales a la vez que se construye legalidad por vía de la repetición [...] la negación de lo singular se traduce en el triunfo de la igualdad represiva (Ciafardo, 2010).

## Las cualidades artísticas

Otro supuesto que suele emerger en nuestras prácticas en determinadas oportunidades versa sobre la naturaleza y el origen de las cualidades que hacen a un artista, figura emblemática que la Modernidad define como un fenómeno excepcional generalmente incomprendido, un ser especialmente sensible cuyo

carácter se suele adjudicar a la enfermedad o a la locura<sup>10</sup>. En relación con el campo simbólico del arte, designaremos al conjunto de estas cualidades como talento artístico. Dice Lorenzo García (2006):

El vocablo talento proviene del latín “talentum” que denomina a una moneda antigua de los griegos. En el sentido figurado y familiar, significa aptitud natural para hacer alguna cosa, entendimiento o inteligencia.

Numerosas acotaciones, anécdotas y rutinas refuerzan el concepto de artista como un genio individual, beneficiario de un don que reciben unos pocos elegidos. Como corolario de esta perspectiva, quien no tenga el don (de genes) nunca podrá ser artista. Desde Vasari —con su obra *Vite de' più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri*, (1550)— hasta la película *Amadeus* (1984), de Milos Forman, los logros artísticos de estos creadores se presentan como productos que surgen de la nada, como personas que abandonan el terreno de la intersubjetividad para convertirse en prodigios aislados, resultantes de una esencia inexplicable. Esto mismo lo podemos apreciar en el reiterado mensaje de los impulsores del sistema de las ideologías del arte, críticos, artistas, periodistas especializados, y educadores. Mencionaremos algunas acotaciones al respecto:

- Un profesor sostiene: “Durante las clases, yo nunca muestro mis trabajos [...] porque no quiero interferir en el proceso creativo personal de mis alumnos”

- Un alumno de Formación Básica presenta su producción plástica para acreditar la cursada de una unidad curricular. Comienza su exposición, justificándose: “Soy malísimo pintando”

- En una mesa de examen, los profesores debaten sobre las calificaciones. La profesora que preside el tribunal, refiriéndose a una de las alumnas evaluadas, expresa: “[...] esta chica trae de cuna [...]”

Creemos que estos comentarios comparten un mismo fundamento: en ellos emerge un concepto de ta-

lento innato, fuertemente ligado al logocentrismo, una perspectiva que considera talentosos a quienes con su labor, responden y respaldan a los parámetros y a los patrones occidentales de belleza y de perfección en la ejecución técnica. Y, aunque explícitamente no se muestren coercitivos, a modo de binaria jerárquica, estos enunciados podrían remitir a otros (los de segundo orden), destinados a marginar a quienes no poseen el don: “Mejor dedíquese a otra cosa” o “Esto no es para usted”.

Ahora bien —sin dejar de lado que cada persona posee capacidades diferentes—: si no asumimos la importancia de que todas las personas construyan herramientas interpretativas vinculadas al arte como campo de conocimiento, independientemente de la existencia o no de un “don”, no deberá extrañarnos la devaluación del valor social de la enseñanza del arte frente a los demás saberes escolarizados.

## A modo de conclusión

Uno de los latiguillos recurrentes en la formación de formadores en el área de Artística Terciaria ha sido: “En esta escuela no se forman artistas, sino docentes”. Una posición políticamente correcta, pero ¿se refleja en nuestras prácticas? En un profesorado en arte, cuya labor formativa parece con frecuencia continuar centrada en el arraigo de supuestos y concepciones propias del programa logocentrista, esta frase evidencia una clara contradicción entre lo que se dice y lo que efectivamente se hace.

Frente a ciertas demandas de los alumnos residentes, del tipo “Esto está muy bien, pero ¿cómo lo llevo a la práctica?”, los profesores solemos ensayar respuestas, como: “A la hora de enseñar, no hay recetas”. Lo que quizá estemos pasando por alto es que tales recetas no formarían parte de la demanda de los futuros docentes si los modelos formativos implementados en la formación inicial fueran coherentes con el mundo en que dichos profesionales han de insertarse, a saber, un universo epistemológico y pedagógico completamente distinto del que fuera matriz del programa logocéntrico en educación artística.

Al igual que Fernando Hernández, consideramos que:

Ante los cambios que se están produciendo en las ideas, las representaciones y los individuos, no se

<sup>10</sup> La relación entre genio y locura —uno de los tópicos predilectos de la crítica de arte, y muy estimada por el cine— podemos encontrarla en films como *Lust for life* (1956), de Vincente Minnelli; *My Left Foot: The Story of Christy Brown* (1989), de Jim Sheridan, o *El artista* (2009), de Gastón Duprat y Mariano Cohn.

puede continuar planteando que la Educación Artística gire en torno al desarrollo de una serie de habilidades manuales o tecnológicas, [...] o propuestas didácticas basadas en un conocimiento sin contexto y sin sujetos (Hernández, 2000).

Hasta tanto se produzca un cambio profundo en las prácticas pedagógicas en Artes Visuales, su significado y función como disciplina curricular continuarán siendo tergiversados. Tales transformaciones implican un necesario replanteamiento de la orientación y la metodología en la formación inicial del Profesorado, de modo tal que el arte ya no sea concebido como un fin en sí mismo sino como un modo particular de mediación pedagógica.

Este trabajo fue realizado para la materia Pedagogía y Didáctica de los Lenguajes Artísticos, FBA - UNLP.

## Bibliografía

- Agirre Arriaga, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.
- Ciafardo, M. (2010). "¿Cuáles son nuestras sirenas? Aportes para enseñanza del lenguaje visual". *Revista Iberoamericana de Educación* (2) 52.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

## Fuentes de Internet

- Corcho Gómez, I. (2007). "El Fauvismo: El protagonismo del color." Liceus, portal de humanidades. Disponible en [www.liceus.com/cgi-bin/aco/ar/05/05028.asp](http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/ar/05/05028.asp)
- Lorenzo García, R. (2006). "¿A qué se denomina talento? Estado del arte acerca de su conceptualización". *Intangible Capital* (2) 11. Disponible en <http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/viewFile/47/49>