

Subjetividad en las prácticas de interpretación del arte. Algunas narrativas visuales para una comprensión crítica de la Historia del Arte

ILARGI OLAIZ SOTO
Docente de Arte
Instituto Promoción Estudios Sociales, Pamplona, España

1. Introducción

Se presenta a continuación la articulación de unas líneas teóricas, saberes prácticos y reflexiones, surgidas desde mi posición de trabajadora cultural y participante en diferentes actividades teóricas y prácticas en educación artística.

La descripción de una experiencia concreta -el diseño y puesta en práctica de un seminario sobre arte contemporáneo para adultos, ofrecido en un centro de educación no formal- sirve de punto de partida para, tras ampliar el marco donde se inscribe, plantear la conceptualización teórica de una perspectiva culturalista del arte y la afirmación del valor de las narrativas visuales como herramientas para la educación artística.

Es por lo tanto una propuesta que parte de lo local para proponer una reflexión sobre las concepciones del arte y la cultura, y sobre las posibilidades de la práctica cultural para ser promotora de posicionamientos activos en la construcción de saberes. La decisión de enmarcar estas reflexiones en un contexto tan particular como es un curso de arte para adultos, está determinada por la convicción de la importancia de aunar teoría y práctica en nuestras aportaciones al estudio de las interrelaciones y procesos culturales (como son la educación, la producción y la interpretación cultural). Considero que afirmar esta importancia es tan pertinente como proponer que un buen marco teórico alimente las prácticas educativas y de mediación cultural (Olaiz y Soria, 2008).

Consideramos que se necesitan contribuciones teóricas y prácticas que permitan “superar el desinterés por la educación artística que manifiesta la sociedad española” (Arañó: 1989), y que tengan entre sus objetivos salvar la distancia existente entre las audiencias y las actividades artísticas contemporáneas. La concepción del arte, generalizada en la sociedad y en muchas instituciones, se relaciona con un enfoque hacia la comprensión estética, entendida como recepción de discursos legitimados o como percepción, identificación y descripción de los aspectos manifiestos de la obra (Arriaga, 2008). De ahí que un acercamiento al arte que entiende éste como un sistema simbólico en interacción permanente con otros sistemas simbólicos en el seno de la cultura (Geertz, 1983), y una práctica de educación artística que no se limita a una interpretación formalista o disciplinaria de las obras, generen entre los participantes curiosidad y sorpresa. Si tenemos en cuenta que vivimos en una sociedad medida de lleno en la lógica del mercado y del consumo cultural, queda patente la necesidad de una educación artística que afronte la alfabetización visual

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 52/3 – 10/04/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



y la participación y acceso cultural. Estas fueron las premisas que guiaron el diseño de un seminario sobre arte contemporáneo y que, a continuación se expone.

2. Más allá del título

Desde el Instituto de Promoción de Estudios Sociales (Ipes) de Pamplona me propusieron colaborar con el diseño y puesta en práctica de un seminario en torno al arte contemporáneo, enmarcado bajo el título "*Comprender y disfrutar con el Arte*". Este marco general para el curso, así como la elección del título final, "El arte, su historia y sus temas desde la actualidad" fue la única prescripción que recibí, gozando por lo demás de una explícita libertad de cátedra. El motivo, por parte de Ipes, para la selección del título, era el de continuar ofreciendo un seminario ya conocido bajo ese título por una audiencia muy definida. La incomodidad que me suponía enmarcar mi propuesta bajo un título con el que no me sentía demasiado identificada debido a las connotaciones que apreciaba hacia una línea interpretativa del arte que yo no compartía, no fue impedimento para desarrollar un programa de diez sesiones, en las que se emplazaba a entender el arte como una construcción cultural y cambiante, punto de confluencia de valores, ideas y símbolos culturales diversos.

El curso partía de la interpretación de determinadas obras de arte. A partir de ahí, pretendía examinar los contextos que determinan los discursos que definen la idea de arte -belleza, representación, autenticidad, arte popular, arte elevado, originalidad- y entender que los artefactos artísticos y los relatos creados en torno a los mismos son fruto de un contexto determinado. La propuesta que se detalla a continuación parte de atender, no sólo el contexto de producción como factor que incide sobre el significado de la obra de arte, sino también de prestar atención al contexto de la recepción artística, en el que las obras se usan y "reproducen", y en el que las obras son consideradas como tales. Esto suponía prestar atención y poner en relación aquellos factores que no se ven en la obra, pero que forman parte de la misma, y atender a los procesos sociales por los que en determinado momento, una obra o una categoría, se convierte en significativa, carismática y representativa.

De ahí que no quisiera limitar las interpretaciones de las obras a lo que vemos en ellas, atendiendo a unas características formales, tal como haría una interpretación formalista o gramaticalista del arte, que entiende éste como un lenguaje cuyo significado puede ser desvelado mediante un análisis certero. Tampoco se asumía una narrativa disciplinaria de tendencia historicista que, siguiendo una lógica cronológica y lineal, atendiera a cuestiones de estilo o autor. Cada sesión se estructuraba en torno a un tema a analizar a partir de la interpretación de una obra de arte; se trataba de examinar las relaciones que se pueden establecer entre determinadas obras y determinados relatos culturales, entendiendo que la consideración de las obras de arte depende de su capacidad para conectar con aquella sensibilidad de la que son producto y que ellas mismas participan en desarrollar (Aguirre, 2005).

En definitiva, se trataba de ilustrar el carácter contingente de la definición y clasificación de los artefactos artísticos. Es una postura que se nutre de la concepción de cultura planteada por Clifford Geertz (1973 y 1983); una concepción dinámica de ésta, que tiene en cuenta el cambio histórico, la transformación de los significados y el valor performativo de las prácticas culturales, entre ellas las de las artes.

Por ello, la primera sesión del seminario, la dedicamos a ilustrar las diferentes funciones del arte y su relación con las definiciones de lo artístico. Utilizamos para ello, 'Noche estrellada' de Van Gogh (para introducir la concepción del arte como expresión), 'Las Meninas' de Velázquez (como ilustración del arte como representación y ejercicio intelectual), las pinturas prehistóricas, los edredones de la comunidad Amish y las pinturas de Jackson Pollock (conceptualizando la idea de la función ritual del arte). Esta sesión permitía introducir cuestiones en torno a lo arbitrario de las categorizaciones de los diferentes artefactos artísticos, permitía examinar lo cambiante que es la definición de 'arte' y la relación de esta definición con cuestiones ajenas a las características materiales o perceptivas del objeto.

Para la sesión titulada "La Belleza en el arte", examinamos la escultura de la Grecia Clásica y la arquitectura Gótica de la Catedral de Chartres, junto a textos de autores platónicos y neoplatónicos. Se pretendía examinar los procesos por los que se construye la categoría estética 'belleza', su influencia en la concreción de unos parámetros para definir lo artístico en la cultura occidental y la vigencia de dicha categoría en nuestras apreciaciones estéticas y juicios de valor. La interrelación de imágenes de la historia del arte, con textos filosóficos e imágenes procedentes de los medios de comunicación de masas, ilustraba la tendencia que seguiríamos durante el curso; la de no limitarnos a interpretaciones de imágenes del ámbito de lo artístico, sino interrelacionar éstas con otras imágenes y textos culturales. Porque entendíamos que el arte existe dentro de una red de significados que le dan sentido; primero como "obra de arte" y luego como discurso sobre el mundo (Geertz, 1976).

Este marco teórico alimentaba también la sesión dedicada a la pintura romántica. "*Los viajes y lo exótico en el arte europeo del siglo XIX*" pretendía examinar, partiendo del análisis de algunas obras de Delacroix e Ingres, la construcción de lo 'exótico' en el imaginario europeo moderno. Se afrontaron cuestiones relativas al papel del arte en la representación del 'Otro' y a la presencia del etnocentrismo y el orientalismo en la cultura europea del siglo XIX, a partir de las escenas de varios pintores románticos. Se trataba de examinar las relaciones que establecemos con la imagen y su papel para la permanencia de ciertos estereotipos asociados a la raza y al género en el imaginario colectivo. Entendíamos que el arte contribuye al proceso de construcción de miradas e identidades culturales, una postura que reclama, por lo tanto, un acercamiento contextualizado a los objetos y artefactos relacionados con el universo visual. Un acercamiento que incorpora los objetos e imágenes de la cultura popular como representaciones mediadoras de identidades (Hernández, 2000). Todo ello nos llevó a relacionar algunas obras de artistas románticos con imágenes de la publicidad actual, con carteles del cine de los años 50, e incluyó, además, obras de varios artistas contemporáneos como Michael Ray Charles, Kehinde Wiley o Cindy Sherman, quienes han afrontado temas referentes a la representación, la identidad y la cultura visual.

La perspectiva de las artes que nutre cada una de las sesiones del curso, proponía expandir el objeto de estudio del arte, no limitando los análisis a la naturaleza visual de la obra, sino inscribiéndolo en específicas prácticas culturales, situándolo en un entramado simbólico y cultural específico. De ahí la necesidad de prestar atención tanto al contexto cultural de producción artística, como al contexto de recepción, donde se da el proceso de construcción de miradas e identidades. Todo ello llevó a diseñar un programa que se proponía "*provocar cuestiones acerca de cómo se crean, cómo se ponen en circulación y cómo se median las imágenes y objetos*" (Giroux, 1996:156).

3. De la construcción de conocimiento y el valor de las interpretaciones locales

La contextualización de las obras de arte en un relato cultural que conforma una manera de entender el mundo, se hace necesaria si queremos evitar que las interpretaciones de los artefactos artísticos se entiendan "(...) *como una intervención que convierte el pasado en una narrativa portadora del signo de lo "real" por la eliminación de las huellas de creación y creado*" (Giroux, 1996:156). Y es que, en muchos de los relatos en torno a la definición del arte y en las categorizaciones de los diferentes artefactos artísticos que durante la historia se han ido construyendo, percibimos esa *eliminación de las huellas de creación y creado*, una tendencia a obviar los procesos y contextos sociales de producción y recepción de lo artístico, que no problematiza los procesos sociales por los cuales se construye el conocimiento. A eso mismo se refiere Moxey cuando habla de la *"incorpórea voz de ningún sitio"* de la que depende un conocimiento aparentemente objetivo con pretensiones universalizadoras (Moxey, 2004:137).

Esta manera de concebir el conocimiento es cuestionado, entre otros, por un planteamiento socio-construccionista que plantea que el conocimiento producido durante los siglos XIX y XX y sobre el que se fundaron las disciplinas de las humanidades, está teñido por los valores inherentes a sus circunstancias de producción, lo que permite dudar de su aparente objetividad. Desde este planteamiento, que nosotros asumimos, las disciplinas como la historia del arte se entienden como construcciones culturales, representaciones de la realidad que, necesarias en un momento dado para dar sentido al mundo, reflejan las características de un contexto determinado y dan forma y sentido a unas formas e imágenes y no a otras. El conocimiento disciplinario de las humanidades ahora se considera como *una* forma de entender el mundo, no *la* forma en que el mundo debe ser entendido.

La cuestión del conocimiento y la imposibilidad de una representación objetiva del mismo la afrontamos durante el curso de una manera transversal en muchos de los temas que fueron surgiendo. También lo afrontamos explícitamente en la sesión titulada *"Los invisibles y el arte"*, dedicada a los discursos críticos que surgen en los años sesenta en todos los ámbitos de las ciencias sociales y que se inscriben en la así llamada posmodernidad. Incluimos para ello, la interpretación de obras de artistas como Barbara Kruger o del colectivo Guerrilla Girls, adscritas al movimiento feminista y que cuestionan el canon artístico, así como obras que afrontan cuestiones de raza, género y representación como las de Lorna Simpson o Kehinde Wiley. Introdujimos además artistas como Nam Goldin o Mappelthorpe, quienes en sus trabajos documentaron y expusieron imágenes de la contracultura y del *underground*, inscribiéndolas en el discurso de lo artístico y cuestionando así los parámetros de selección del mismo.

Como documentos que prestan atención a realidades de los márgenes, consideramos que estas obras contribuyen a ampliar las posibilidades de lo representable y de los agentes que lo realizan. Cuestionan así la aparente objetividad de los procesos de construcción del conocimiento y la universalidad de relatos hegemónicos como la historia del arte, y emplazan a entender las obras de arte y sus interpretaciones, como microrrelatos, como un comentario cultural y forma de conocimiento local y situado.

4. “Los actos de mirar” y la apertura del significado

Esta nueva perspectiva del conocimiento disciplinario afecta considerablemente a la forma de entender la interpretación de las obras de arte. Si validamos ésta porque esta basada en el acto de ver, en las propiedades materiales perceptibles, entonces estamos *“utilizando la retórica de la materialidad, atendiendo a la objetualidad del objeto, que legitima esa interpretación porque prueba que es ‘como es’, ‘lo que significa.’*” (Davey, 1999 en Duncum, 2004). En cambio, desde una perspectiva que entiende el acto de interpretación de lo artístico como un relato cultural en el que se proyectan ideas y valores de la sociedad en la que se inscribe, la interpretación no “demuestra” ya lo que ‘es’ o lo que ‘significa’ una obra de arte, sino que se entiende y explica como forma de conocimiento local, que cumple una función cultural específica. Esta especificidad es lo que tiene valor para una investigación o para una comprensión cultural. En este mismo sentido se explicaba Mieke Bal cuando se refería a la importancia de entender y valorar el acto de mirar como *“(…)una acción contextualizada, interpretativa, sensorial e intelectual”* (2003:9). Con esta afirmación, Bal nos emplaza a entender el acto de mirar como fruto de una identidad construida a través de determinados procesos que se encuentran en la historia de sus sociedades, conformando y conformados por esa historia y su experiencia social. (Rose, 2001).

Es en este contexto donde se inscribe la interpretación que realizamos de la obra *‘El rapto de las Sabinas’* de Rubens, enmarcada en la sesión de *“La violencia en el arte”*. Asumimos para el estudio y comprensión de esta obra una perspectiva de género que propone introducir aspectos de una subjetividad particular, de una posición específica, para la ampliación de los significados de las obras y la deslegitimación de los relatos maestros. Desde esta posición afrontamos primero la escena que da título a la obra que, más allá del relato mitológico, la interpretamos como una escena de violencia de género, de rapto y violación. Se trataba de mostrar el silenciamiento de esta cuestión en los relatos tradicionales (que llegan incluso a describir esta escena como un *“acto de amor”*ⁱ donde *“triumfa el amor divino”*ⁱⁱ y que resaltan *“lo excitante del acontecimiento”*) y de examinar el papel que cumplen en la naturalización de ciertas cuestiones, como la violencia y la injusticia social, las interpretaciones objetivistas y asépticas de los artefactos artísticos.

Se situaba además la obra en el contexto de la cultura visual, que nos permitía examinar la presencia de la violencia contra las mujeres en otros elementos de la cultura occidental como son la publicidad, la literatura y el cine, para ilustrar así lo enraizada que está la violencia de género en el imaginario colectivo y en la cultura popular. Para ello se pusieron en relación a esta escena, una selección de obras de la historia del arte donde la violencia contra las mujeres es explícita; *Las hijas del Cid* (1879) de Pinazo, en el Museo de Bellas Artes de Valencia; *Mujer maltratada*, grabado de Goya, en el Museo del Prado de Madrid; *Masacre* de Botero (1999), *La Violación* de Degas (1874) y *Otelo y Desdemonia* (1829) de Alexandre-Marin Colin, fueron algunas de las obras escogidas para ello. La interpretación de *‘Los Fusilamientos de la Moncloa’* de Goya, permitió introducir reflexiones en torno a la estetización de la violencia en el arte y en las imágenes de los medios de comunicación así como una reflexión acerca del papel de los artistas en la sociedad y de la pertinencia de la denuncia social en el arte.

En ambos casos se trataba de mostrar lo limitadas que pueden resultar interpretaciones del tipo disciplinario o formalista para ciertas obras o artefactos artísticos y de proponer que la inserción de la subjetividad en las interpretaciones de las obras de arte supone tomar un rol activo en la producción cultural que, al hacer visibles nuevos significados, permite desnaturalizar las preconcepciones en torno al

conocimiento y las disciplinas (Moxey, 2004). Se deduce entonces que el objetivo de este tipo de prácticas no es sólo el de crear y dar espacio a nuevos objetos de conocimiento, sino también desvelar cómo las desigualdades, invisibilidades y las relaciones de poder están inscritas en las estructuras institucionales (Giroux, 1992).

La fundamentación para el enfoque específico del curso y para las interpretaciones que lo estructuraron, la encontramos en la obra de varios autores (Bal, 2003; Appadurai, 1986; Rose, 2001) que proponen un estudio de la imagen centrado en la visualidad. Este nuevo foco supone centrarse no tanto en la objetivación de la imagen sino en la historicidad y en el carácter social de las prácticas de ver; en palabras de Appadurai (1986), en *'la vida social de las cosas visibles'*, que es la confluencia de diferentes formas de conocimiento, acuerdos sociales y procesos políticos propios de diferentes "regímenes de valor" y presentes en los objetos culturales y artefactos artísticos. Como Foucault y otros muchos han sugerido, los objetos pierden su significado sin el conocimiento del espectador y sin el reconocimiento de los valores estéticos o sociales que subyace en los mismos. Porque, como sugiere Duncum, "(...) *cada espacio cultural implica algo más que el sistema perceptual de la mirada y algo más que la forma comunicativa de lo visual'* (2004:254).

A este respecto, Bal propone examinar "*el acto de mirar y aquello que emerge del mismo'* (2003:11), haciendo referencia al acontecimiento visual, a la experiencia de la imagen (o del objeto), a la que define como un "*evento fugitivo, transitorio y subjetivo'* (2003:11). Se trata de concebir el acto de mirar como una práctica cultural donde el objeto es experimentado y construido. Esta inclusión de la experiencia como factor que contribuye a la creación de significado, supone un acercamiento más contingente a la creación de significados que los planteados por Baxandall (1972), quien alude a experiencias colectivas y estructuradas, de significados previamente aceptados que encuentran su aplicación en la interpretación de las obras.

La interacción entre obras y sujetos es dinámica y compleja, sujeta a multitud de vicisitudes de orden social e intrasubjetivo. Con la inclusión de la experiencia se abre una puerta a la intervención de factores menos estructurales y más personalizados en la determinación del juicio estético (Aguirre, 2005). El concepto de experiencia que manejamos no es una experiencia inmediata y limitada al ámbito de lo sensible, sino que se entiende como una actividad distanciada y autorreflexiva, estrechamente relacionada con el concepto de subjetividad que manejamos. Una aproximación a la subjetividad entendida como "*un principio abstracto general que desafía nuestra separación en diferentes 'yo'-es y que nos ayuda a entender por qué nuestras vidas interiores inevitablemente parecen abarcar otras personas, como objeto de deseo, de necesidad, de interés o como necesidad de compartir experiencias comunes. De esta forma, el sujeto siempre está unido a algo fuera de sí mismo, una idea, un principio o una sociedad de otros sujetos.*" (Walker 2000, en Mansfield, 2006).

Cuestiones como la inclusión de la experiencia y la subjetividad en las prácticas interpretativas nos llevan a aceptar que los significados de los artefactos artísticos no son estables ni correspondientes siempre a lo perceptible de éstos, porque "(...) *como el postestructuralismo nos ha dicho, las audiencias interpretan las imágenes de forma tan diferente que pueden concebirse como co-creadoras, ya que diferentes grupos interpretan las imágenes según sus propias tradiciones culturales y necesidades contemporáneas'* (Duncum, 2004). En consecuencia se propone tomar en consideración la pluralidad de intereses de las diferentes comunidades interpretativas y fomentar una actitud activa en la producción de significados.

Es en este contexto que debemos situar las prácticas de interpretación que planteábamos durante el curso; se proponía examinar las diferentes relaciones que podemos establecer en el acto de comprensión estética; examinar la construcción de significados que surge de la inserción de la subjetividad y las interacciones existentes entre lo social, lo cultural y lo personal.

5. Las narrativas visuales como estrategias para la educación artística

Las consideraciones en torno a las relaciones entre el contenido, la interpretación y la subjetividad que proponemos permiten concebir la comprensión estética y la interpretación artística como un acto cultural y cognitivo. Las relaciones con lo artístico se consideran fuentes de conocimientos, una herramienta que ayudará a transitar por la vida, y que proporcionará la ocasión de vivir el arte como una experiencia enriquecedora, (Dewey, 1949; Agirre, 2005) que les aporte herramientas para comprender y comprenderse. Así, los artefactos estéticos van a pensarse como artefactos cognitivos, lugares para la experiencia que proporcionan conexiones entre el conocimiento sensorial y el conocimiento abstracto, entre el mundo individual y el mundo social.

La perspectiva pedagógica que alimenta este tipo de acercamiento al arte y a la interpretación cultural es la del construccionismo, que entiende que los aprendices deben ser constructores de su propio aprendizaje, tomando un rol activo en el mismo. Tal como dijo Papert, pensamos que el mejor aprendizaje no vendrá de encontrar las mejores formas para que el profesor instruya, sino de darle al estudiante las mejores oportunidades para que construya. En la base de esta perspectiva pedagógica está la afirmación de que no hay receptores, lectores o espectadores sino constructores e intérpretes de los artefactos artísticos, en la medida en que la apropiación del conocimiento no es pasiva ni dependiente, sino interactiva y acorde con el ámbito experiencial de cada individuo. El aprendizaje, por lo tanto, se construye en la exploración de las diferentes representaciones e interpretaciones que diferentes individuos pueden realizar, según unas características sociales, culturales e históricas, que en definitiva construyen las miradas sobre la realidad.

Las diferentes interpretaciones que realicé para el curso las concebí y expliqué como narrativas visuales que surgen fruto de la contextualización de la experiencia con la imagen; fruto de la relación con el medio social y con el imaginario cultural.

La forma de la narrativa visual me permitía realizar una interpretación activa que, mediante la explícita inserción de la subjetividad, ampliara los significados de los artefactos artísticos y me permitiera romper con dicotomías del tipo emisor/receptor, sujeto/objeto. Para ello debía asumir un papel de narradora, que, desde mi posición de espectadora y conjugando una serie de conocimientos derivados de mi propia experiencia con la imagen y con el arte, me permitiera hacer visibles otras narrativas sobre lo artístico que tradicionalmente las instituciones culturales han invisibilizado.

Representar visual y verbalmente, en forma de narrativas visuales, las relaciones que los artefactos artísticos me permitieron establecer, suponía una construcción de tipo más público, una representación que permitía ser mostrada, discutida y cuestionada.

El término "narrativa visual", parte del concepto de Narrativa y no se corresponde con un hipotético conocimiento objetivo, sino que es moldeado arbitrariamente por diferentes ópticas. Por eso permite una

propuesta relacional variada, un espacio flexible abierto a diversas transacciones y relaciones y ampliamente negociable. (Linares, 1996).Creemos que al fomentar la creación y la puesta en común de narrativas visuales se posibilita que, tanto estudiantes como educadores, reconozcan la multiplicidad y la diferencia de relatos alternativos y reconozcan el valor específico de éstos como formas de conocimientos.

Esta posición se enmarca dentro de una perspectiva de la educación artística con una agenda enfocada hacia el empoderamiento de todos los agentes sociales como constructores de conocimiento y a la generación de saberes culturales capaces de desestabilizar relatos maestros. Por lo tanto, concuerda también con los planteamientos de la pedagogía crítica, que plantea el desarrollo de una práctica definida como forma de producción cultural y política, profundamente implicada en la construcción del conocimiento, las subjetividades y las relaciones sociales (Giroux,1992).

La audiencia a la que el curso iba dirigido determinó no sólo el título del seminario sino también el contenido del mismo, pues me parecía necesario que ante todo, se adaptara a las necesidades, intereses y conocimientos de la misma. No creía que esta situación supusiera necesariamente renunciar a la realización de una práctica de educación artística consecuente con mis posiciones teóricas. La conjugación no fue difícil y el resultado ha sido más que satisfactorio para todos los que hemos formado parte del seminario, a tenor de las valoraciones por parte de los participantes durante el curso y al final del mismo. Esta satisfacción general muestra que un planteamiento crítico a la hora de concebir y presentar el arte y la cultura no está reñida con la capacidad de generar atención, interés, experiencia, sorpresa, curiosidad, pasión y saber entre quienes deciden participar de ello. Este entusiasmo contribuye además a que florezca entre quienes nos dedicamos a la educación artística, un interés creciente por investigar y experimentar prácticas de educación y mediación cultural que afronten el desafío de promover una ciudadanía que, más allá de consumidora cultural, se vea a sí misma como agente activa del conocimiento.

Bibliografía

AGUIRRE, Imanol (2005) Teorías y prácticas en educación artística. UPN: Octaedro-EUB.

_____ (2004) "Beyond the Understanding of Visual Culture: A pragmatist approach to Aesthetic Education".
The International Journal of Art and Design Education, 23.3 ,256-269.

APPADURAI, Arjun (1986) "Introduction: Commodities and the Politics of Value", in The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective, Cambridge University Press, 3-63.

ARAÑÓ, Juan Carlos (1989) "La enseñanza de las Bellas Artes como forma de ideología cultural" en Arte, individuo y sociedad, 2, 9-30.

ARRIAGA, Amaia (2008) "Modelos de educación estética y autoridad interpretativa en centros de arte contemporáneo" en Estudios sobre educación,14, 111-116

BAL, Mieke (2003) "Visual essentialism and the object of visual culture", Journal of visual Culture. Vol 2 (1)

BAXANDALL, Michael (1972) Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento. Barcelona:

Gustavo Gili, 1978.

DEBRAY, Regis (1991) Vida y muerte de las imágenes. Historia de la mirada de Occidente. Barcelona: Paidós.

DEWEY, John (2004) Experiencia y educación. Madrid: Biblioteca Nueva.

DERRIDA, Jacques (1987) La retirada de la metáfora, en La deconstrucción de las fronteras de la filosofía, Barcelona, Paidós , 1989

- DUNCUM, Paul (2004) "Visual Culture Isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning" en *Studies in Art Education*, 45(3), 252-264.
- _____ (2003) *La cultura visual como base para una educación en artes visuales*, II Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa. Barcelona.
- EFLAND, Arthur, FREEDMAN, Kerry & STUHR, Patricia (1996) *Postmodern Art Education: An Approach to curriculum*, Reston: NAEA.
- FOUCAULT, Michel (1966) *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, París, Gallimard
- FREEDMAN, Kerry (2002) "Cultura Visual e identidad". *Cuadernos de Pedagogía*, 312, 59-61.
- GARDNER, Howard (1994) *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- GEERTZ, Clifford (1983) *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*, Basic Books, New York
- _____ (1973) *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa, 1987.
- _____ (1976) *El arte como sistema cultural*. En *Conocimiento Local*. Barcelona: Paidós, 1994.
- GERGEN, Kenneth (1994) "Exploring the postmodern. Perils or potentials?" *American Psychologist*, 49, 412-416
- GIROUX, Henry (1996) *Placeres Inquietantes; Aprendiendo la Cultura Popular*, Barcelona, Paidós Ibérica
- _____ (1992) *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education* New York: Routledge
- HARTT, Frederick (1989) *Arte. Historia de la pintura escultura y arquitectura*, Akal, Madrid
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000) *Educación y cultura visual*, Barcelona: Octaedro.
- LINARES, Jose Luis (1996) *Identidad y Narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica*, Paidós Ibérica, Barcelona.
- MANSFIELD, Nick (2000) "Subjectivity: Theories of the self from Freud to Haraway" Allen & Unwin,
- WALKER, Sydney "Complicating Visual Culture", en *Studies in art education* 2006, 47(4), 308-325
- MOXEY, Keith (2004) *Teoría, práctica y persuasión. Estudios sobre la historia del arte*. Barcelona, Sebal.
- OLAIZ, Ilargi; SORIA, Fermin (2009) "El educador como mediador de un aprendizaje reflexivo" en *Iº Congreso Internacional La museos en la educación; La Formación de educadores*. Museo Thyssen Bornemisza, Madrid, 2009, ISBN 978-8496233-84-3
- ROSE, Gillian (2001) *Visual Methodologies*. Londres: SAGE

¹ En *Arte: Historia de la pintura, escultura y arquitectura* de Frederick Hartt (Akal, 1989) respecto al tema de la obra *El Rapto de las Sabinas*: "El acto de amor por el cual Cástor y Polux, hijos de Jupiter, alzan a las mortales doncellas del suelo lleva al espectador hacia arriba en una especie de rapto (...)" pp. 815

² Idem "El horizonte bajo aumenta el efecto de una ascensión celeste, lo que concuerda con el hecho de que esta pintura constituye un triunfo del amor divino; el mismo paisaje se agita y fluye como respuesta a lo excitante del acontecimiento" pp. 815