

## 2. CINE EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES. ARTISTAS VISUALES EN LA PANTALLA

RICARD HUERTA<sup>1</sup>

El cine és una arma poderosa de creació de tòpics que porten en el seu interior models de comportament i valoracions epistemològiques. El model d'artista maleït i la consideració de l'art que arrossega és examinat en aquest capítol en les pel·lícules que han ajudat a consolidar-lo en l'imaginari dels espectadors però també en el dels alumnes d'art i futurs mestres, la qual cosa fa necessària la seua revisió crítica.

*«Ir por ahí / como en un film / de Eric Rohmer  
sin esperar que algo pase,  
amar la trama, más que el desenlace»*

Jorge Drexler: *Amar la trama*, 2010.

### INTRODUCCIÓN EN LA QUE SE CUESTIONAN ALGUNAS IDEAS Y CONCEPTOS

En sus reflexiones sobre el modelo de artista *saturnal* frente al artista *mercurial*, Rudolf y Margot Wittkower entendían que la lucha del artista renacentista por librarse de las trabas de los gremios se repitió en la lucha del artista romántico por librarse de las ataduras de la academia [Wittkower, 1995]. El perfil melancólico con el que se alinea Saturno corresponde al individualismo del artista

---

<sup>1</sup> Profesor de la Universidad de Valencia. Ricard.huerta@uv.es

entusiasta, ingenuo, espontáneo, sentimental e intuitivo, que se enfrenta al corsé academicista. De este modo, a partir de un contraste que se revela desde la propia mitología y sus consecuencias, surge el concepto de artista como un ser elevado por encima del resto de los mortales, alienado del mundo y responsable tan sólo ante su ingenio de sus pensamientos y acciones [Ferrer, 2008: 159]. Esta faceta histórica que ha venido alentando la imagen del artista bohemio fue modelada tanto por los artistas como por la reacción de la sociedad al margen de la cual vivían. Pero esta tendencia generalizada también ha tenido una proyección literaria intensa, que se ejemplifica en libros tan conocidos como las *Vite de' più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri* publicadas por vez primera por Giorgio Vasari en 1550, o las *Biographical Memoirs of Extraordinary Painters* de William Beckford, publicadas en 1780. A lo largo de las diferentes etapas en las que se desarrolló la modernidad y la postmodernidad en las artes visuales, se insistía de nuevo en este perfil del artista independiente y rebelde que rige en los apellidos de los nombres más relevantes del siglo XX, a saber: Renoir, Cézanne, Monet, Van Gogh, Matisse, Picasso, Braque, Kandinsky, Miró, Rothko, Warhol, Beuys o Basquiat.

Esta tendencia a reconocer en la persona del artista la figura del inconformista nos ha llevado a concebir la creación artística como un resultado extraordinario propiciado por mentes tremendamente lúcidas, lo cual plantea una forma de entender el arte muy vinculada a las narrativas tradicionales, y de forma bastante estruendosa a diseñar un modelo de artista-genio que encumbra cierto énfasis en la superioridad de algunas personalidades. Esta imagen del arte y de los artistas como elementos elevados e inalcanzables se ha visto asimismo perpetuada por el mercado, por los intereses mercantilistas, de forma que la obra de arte original cumple un papel determinante en el comercio, tanto de las piezas como de la mercadotecnia que originan las firmas de sus creadores. En una de las primeras reflexiones sobre el papel de la creación de imágenes en serie y sobre las posibilidades del cine como elemento propagandístico de gran alcance, Walter Benjamin alertaba del peligro que suponía para una sociedad dejar en manos de un régimen totalitario la capacidad de generar el imaginario colectivo basado en la producción cinematográfica [Benjamin, 1982]. Partiendo del poder que se gestiona desde la producción de imágenes, y trazando una nueva perspectiva en relación a la aportación benjaminiana del concepto de *aura* artística, José Luís Brea (1991) entendía que el final de las modernidades había roto supuestamente con ciertas tradiciones,

pero que perduraba una gestión de la producción de concepciones sociales incluso más allá de la introducción de tecnologías interactivas, llegando a entender esta evolución como un legado al que denominaré «auras frías».

Durante los años de docencia impartida en el programa de doctorado «Arte, Filosofía y Creatividad» hemos debatido y transitado por las diferentes modalidades con las que el cine ha representado al artista visual. Este tipo de temáticas ha acabado invadiendo el resto de territorios docentes en los cuales me muevo, tanto en la formación de maestros (anteriormente Diplomatura de Magisterio y en la actualidad titulación de grado), como en la formación del profesorado de secundaria (máster de profesorado en la especialidad de dibujo). También estos mismos aspectos han contaminado una buena parte de las propuestas de investigación y docencia en las que me he visto inmerso. Lo que han tenido en común todos estos ámbitos tanteados es que el alumnado de cada uno de ellos ha demostrado siempre un máximo interés por conocer las diferentes perspectivas con las que la sociedad observa al artista. Es por ello que he optado, mediante este texto, por intentar acercarme a la forma con la que el cine muestra el concepto de arte, y especialmente el modelo convencional de artista. A partir de dicho precepto intentaré acercarme también a la forma con la que en las aulas de formación del profesorado estamos alentando, en última instancia, dicha preconcepción del artista.

#### MIRAR EL CINE COMO UN ARTEFACTO VISUAL PARA EL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Introducíamos nuestro texto con un fragmento de la canción *La trama y el desenlace* de Jorge Drexler, un compositor que saltó a la fama precisamente por un tema de cine, con el que además ganó un Óscar. En esta canción reciente de la que extraemos estos versos, el cantautor uruguayo reivindica el placer de disfrutar con el proceso, sin darle un valor extremo o único al resultado final. Esta es una lección que desde la educación en artes visuales hemos venido aprendiendo incluso más allá de las diversas legislaciones o de la intuición de los educadores. Es fundamental que el educador en artes visuales transmita el valor de aprender durante el proceso, implicando así la posibilidad de disfrutar a lo largo del trayecto en el que se desenvuelven los entramados de las acciones de enseñanza-aprendizaje. Drexler incluye en la cadencia poética de los versos de la canción el nombre del director de cine Eric Rohmer, recientemente fallecido, a quien homenajea. El cine de Rohmer contiene algunos de los ejemplos más interesantes del binomio cine-pintura, un encaje mediante el cual las películas registran algunas aportaciones que desde

la pintura han generado motivos visuales de gran impacto. Entre los casos más destacados del cine de Rohmer podemos señalar *El romance de Astrea y Celadón* (2006) o la más conocida *La Marquise d'O* (1976). Se trata de películas en las que el director acoge un modelo estético ambientado en una época histórica, transformando los fotogramas del filme en auténticas composiciones pictóricas.



*La marquise d'O*

Todos estos juegos de transformaciones que afectan a las diferentes artes visuales deberían constituir una fuente de recursos para nuestro profesorado.

Hemos de asumir que la educación artística se está transformando a partir de una nueva epistemología que desde los ámbitos de las ciencias humanas y sociales generó la aparición de los estudios culturales, los estudios visuales y de cultura visual o la pedagogía crítica, con lo cual se ha propiciado una posibilidad de revisión de nuestro ámbito educativo. Entre las transformaciones observadas podríamos destacar la incorporación de las imágenes mediáticas como objeto de estudio de la educación artística. En este sentido, las propuestas de educación artística orientadas al estudio de la cultura visual integran evidentemente el estudio del cine, propiciando nuevas perspectivas en relación al estudio de las imágenes y la narración cinematográfica, reforzando, complementando y enriqueciendo las formas de estudio que se venían proponiendo desde las propuestas de alfabetización visual [Marcellán, 2009].

Las modificaciones que inspiran las nuevas perspectivas culturales y los nuevos paradigmas educativos propician un cambio radical en la consideración del

objeto de estudio y en la educación de las artes visuales. En un caso como el que ahora analizamos, el hecho de generar metalenguajes, hablando del cine desde el propio discurso del cine nos ayuda a integrar múltiples observaciones. Hemos de considerar muy relevantes las imágenes mediáticas en el modo de entender la realidad que es propio de nuestro alumnado, y además hemos de reforzar el papel de la educación de las artes visuales ante esta impresionante cantidad de imágenes. La omnipresencia de lo visual en nuestra sociedad ha sido tratada por investigadores que provienen del ámbito de la educación artística como Mirzoeff (2003) o Walker y Chaplin (2002), autores que sostienen que las manifestaciones visuales son algo más que meras representaciones de la realidad. En sus textos se destaca el hecho de que dichas imágenes representan modelos de comportamiento, creencias o formas de socialización que, dadas sus elaboradas estéticas, poseen gran poder persuasivo. Desde el punto de vista de la educación artística esta idea es muy importante ya que, vinculadas a experiencias de placer y gran fruición estética, estas manifestaciones constituyen el nutriente básico desde el que los sujetos, especialmente los más jóvenes, abastecen sus imaginarios y construyen con ellos su posición en el mundo [Marcellán, 2009]. La consideración de las imágenes de los medios nos permite reformular el sentido curricular que tradicionalmente había tenido la educación artística.

Paul Duncum sostiene que una de las premisas de la educación de las artes visuales parte de la implicación de serie de una serie de imágenes que estén realmente próximas a los estudiantes, ya que este será un foco de interés para ellos y una forma de acercar la práctica educativa a sus intereses [Duncum, 2002]. En opinión de este investigador, superando la posición predominante del arte, se deberían estudiar aquellas prácticas más cercanas a los estudiantes. Además piensa que deberían priorizarse las prácticas que propicien la producción de imágenes. Según Duncum, las imágenes y su producción pueden ser clasificadas entre bellas artes (*fine arts*) y artes populares (*popular arts*), atendiendo a sus categorías o a las funciones que desempeñen, pero no de acuerdo con un sistema de valor preexistente. Desde esta posición, entiende que la cultura es parte integral de la vida social y considera a las imágenes no como objetos en sí mismas sino como parte de las prácticas sociales. Examinando las imágenes podemos determinar mucho sobre otras prácticas sociales, como por ejemplo qué es lo permitido o lo silenciado a nivel social. Sugiere, por tanto, que el término «artes visuales» (*visual arts*) sea sinónimo de imágenes, imágenes visuales y representaciones. En este sentido, indica que es necesaria una concepción amplia de las artes visuales que incluya todas las imágenes, ya que de este modo se obtendrá una poderosa justificación para la inclusión de dichas artes en la educación, en tanto que sistema de símbo-

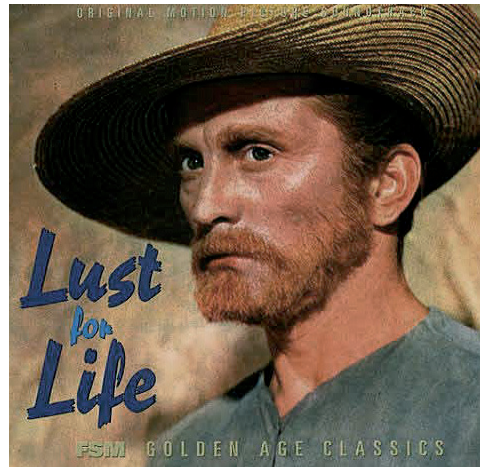
los. Nuestra vida cotidiana está impregnada por la estética. Para la educación de nuestros jóvenes parece más importante centrarse en las prácticas pictóricas o de imágenes con las que la gente más se identifica.

Mediante las imágenes, y evidentemente con el apoyo del cine, reivindicamos una nueva concepción de la educación artística, encaminada al estudio de las prácticas del arte más que al de los objetos en sí mismos. Somos conscientes de que debemos priorizar el estudio de las imágenes más próximas a la experiencia de la mayoría de los estudiantes. Y este tipo de imágenes son las que proceden de los medios, las imágenes mediáticas, las que contribuyen en mayor medida a su construcción identitaria. La educación debe incluir la cultura visual popular (los recursos que provienen del cine, la televisión, los videojuegos, la publicidad) que tanto influye en el conocimiento de los estudiantes. La cultura visual es, en definitiva, la representación visual de la cultura, incluyendo a todos los artefactos que poseen características visuales. Los medios son la principal fuente de experiencias estéticas y de adquisición de conocimientos mediante los cuales aprendemos sobre el mundo y sobre nosotros mismos. Las imágenes mediáticas, como parte de la cultura visual, presentan estéticas atractivas a través de las cuales se nos transmiten creencias, actitudes y valores que condicionan nuestras elecciones y decisiones [Marcellán, 2009].

#### CÓMO VEN LOS FUTUROS PROFESORES AL ARTISTA, ES DECIR, CÓMO TRANSMITIRÁN ESTA IDEA A SU ALUMNADO

La idea que tienen del artista los futuros maestros, o futuros profesores de secundaria, e incluso los futuros investigadores de la docencia en educación artística, parte del modelo de arte y de artista que les ha transmitido, básicamente, el cine. El cine y la televisión han ocupado durante décadas el espacio por excelencia de nuestros modelos de comportamiento y de pensamiento, generando lo que Roland Barthes denominaría las mitologías de nuestro tiempo [Barthes, 1970], más allá de la posible influencia que evidentemente ejerce la escuela, la familia, o el entorno cercano. En este orden de cosas, no perdamos de vista que nuestro capital cultural se nutre básicamente de referencias procedentes de las pantallas [Bourdieu, 1988; Huerta, 2005]. Para el cine comercial, que es el que se consume de manera preferente en nuestra sociedad, el artista sigue siendo, incluso hoy en día, un elemento marginado capaz de desarrollar sus excelentes dotes, más allá de la incomprensión general hacia su obra. Y esta concepción uniformada de la idea de artista ha tenido en la historia del cine distinguidos ejemplos que la han

encumbrado. Algunos de los filmes clásicos que más han destacado en desarrollar esta opinión generalizada llegaron en la década de 1950 [Huerta, 1994]. Tras la segunda guerra mundial, los Estados Unidos encuentran en la Europa descarnada por el conflicto bélico un espacio ideal para transformar sus fantasías, es en aquel momento que nacen películas tan maravillosas como *El loco del pelo rojo*, *Moulin Rouge*, o el musical *Un Americano en París*. Vamos a detenernos en cada una de ellas, intentando extraer con cada ejemplo aspectos relevantes con los cuales reforzaremos nuestra argumentación. Se trata de filmes que han visto la mayoría de nuestro alumnado en los pases televisivos de fin de semana o de los períodos de vacaciones, ya que suelen reponerse en los canales de televisión con mucha frecuencia. Hablamos de clásicos del cine que brillan de manera apabullante en el universo de Hollywood. Veremos que en realidad han ejercido una función educativa de primer orden. Comprobamos hasta qué punto el alumnado que ahora se está preparando para dedicarse a la docencia en el futuro, tanto en las titulaciones de educación infantil y primaria, como en el caso del master de profesorado en secundaria, ha recibido una información similar por parte de los medios de comunicación en cuanto a temáticas de arte y artistas se refiere.



*El loco del pelo rojo*

PROPUESTA DE ACERCAMIENTO A LOS NUEVOS FLUJOS DEL ARTE Y  
AL NUEVO CONCEPTO DE ARTISTA VISUAL

Desde el área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Plástica resultaría posible articular nuevas estrategias más permeables a los nuevos registros del arte, principalmente porque tenemos experiencia en el tratamiento de la cultura de las imágenes, no sólo desde la reflexión teórica, sino también desde la participación y la implicación directa, tanto en lo referido a intervenciones en talleres de artes como en todo lo relacionado con las aplicaciones educativas de las TIC. Los nuevos escenarios planteados por la *cultura visual*, así como el potencial formativo que promueve el acercamiento a las manifestaciones del arte, nos permiten encajar sin traumatismos los actuales retos de la cultura mediática. Esto nos plantea algunas reflexiones preguntas que siguen pendientes tras más de dos décadas con experiencia docente, como: ¿Qué papel jugamos los docentes de la educación artística en el actual sistema educativo?, ¿qué sentido puede tener en una sociedad repleta de imágenes tecnificadas una carrera universitaria denominada Bellas Artes?, ¿qué tipo de referencias puede aportar el arte en la era de la información?, ¿por qué motivo los medios de comunicación están siempre pendientes de los creativos y artistas para renovar sus planteamientos?, ¿qué cantidad de capital cultural necesitamos para consolidar la democracia?, ¿cuándo se superarán los prejuicios que siguen marginando de las artes a las tecnologías más actuales?, ¿a quién le interesa que el discurso verbal continúe siendo dominante o hegemónico en el entorno académico?

Ante los retos que se están planteando en la universidad y en el resto de las etapas educativas, el papel y la responsabilidad de los profesionales de la educación artística implicaría superar el molde en el cual se nos ha encajado (puede que con suma condescendencia por parte de nuestro colectivo), intentando componer un modelo más flexible y más apto al momento actual. A pesar de la situación delicada que se presenta para los docentes con tareas de educación artística en las etapas de infantil, primaria y secundaria, y teniendo en cuenta que nuestras materias están padeciendo un tratamiento similar al del resto de las áreas de humanidades, creemos que desde la formación universitaria podemos ejercer un papel aglutinador y proponer nuevas tareas, más acordes con los enfoques transdisciplinares, huyendo de encasillamientos estériles. Los profesionales de la educación artística pueden asumir la responsabilidad de convertirse en motor de nuevos argumentos para las generaciones más jóvenes, ávidas de ensayos y propuestas basadas en las imágenes y en las narraciones estéticas. Uno de los ámbitos en el cual debemos navegar con mayor soltura es sin duda el referido a los medios de comunicación.



Podemos encontrar muchos nexos en común entre los trabajos artísticos que ejercían los artistas del renacimiento para sus señores y los trabajos tecnológicos que ocupan en la actualidad a los creativos de las productoras de videojuegos para sus respectivas multinacionales. Los aspectos creativos, comunicativos, procedimentales, estéticos, políticos, sociales y culturales pueden ensamblarse sin conflicto a partir del protocolo de la educación artística.

Si bien el profesional de la educación artística estaba disfrutando hasta ahora de un estatus más o menos cómodo, ya que su identidad había respondido tradicionalmente a la del espíritu bohemio proclive al ensimismamiento, dicho estado latente puede superarse formando a docentes mucho más activos, más pendientes de las necesidades de su alumnado, más propensos a incluir en sus agendas las alternativas surgidas desde los medios de comunicación, en resumen, más abiertos a la realidad actual en la que están sumergidos tanto sus intereses como los de sus alumnos. Hemos defendido siempre el uso del cine como elemento de conexión con los intereses del alumnado. Entendemos que las películas pueden funcionar como fuente de información y también como artefactos visuales muy potentes, capaces de generar auténtico debate productivo en el aula. Lo comprobamos con algunos ejemplos.

ENTRE LAS TONALIDADES CÁLIDAS DEL *BIOPIC EL LOCO DEL PELO ROJO* Y EL SOMBRÍO AZUL DEL PRIMER *MOULIN ROUGE*

Henry Giroux parte de un posicionamiento basado en la pedagogía crítica al advertirnos de que «El conocimiento de lo “otro” no debe emprenderse sólo para celebrar su presencia, sino también porque tiene que ser sometido a un examen crítico con respecto a las ideologías que contiene, los medios de representación que utiliza y las prácticas sociales subyacentes que confirma». [Giroux, 1990: 156-157]. Es en la etapa de la formación inicial del profesorado donde se dan las circunstancias idóneas para provocar cambios decisivos en cuanto a planteamientos y actitudes se refiere. Esta fase inicial de la formación permite que posteriormente se articule un verdadero cambio en el engranaje que afectará al alumnado de los diferentes ciclos educativos. Por ello reclamamos una mayor atención hacia la cultura visual en la formación de educadores, lo cual significaría a medio plazo una mayor implantación del cine como recurso apto para las distintas etapas educativas.

Nuestro objetivo consiste en incentivar el uso del cine tanto entre los futuros docentes como entre los investigadores en educación artística [Ambrós & Breu, 2007]. Queremos generar una mayor sensibilidad hacia los efectos que los medios

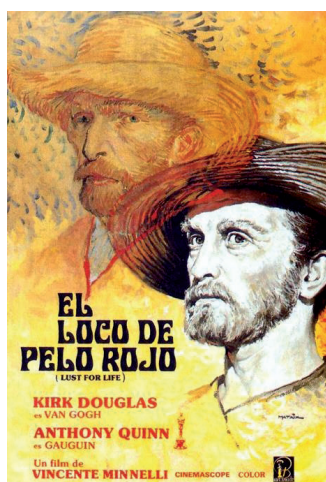
de comunicació introducen en nostres pràctiques i hàbits culturals. De este modo se promueve un concepto de la educación artística mucho más proclive a interesarse por la mirada mediática, así como por las construcciones sociales que los medios promueven, ya que esta presencia de los medios resulta decisiva para entender las diversas emergencias culturales que son definidas por las generaciones más jóvenes [Huerta, 2001, 2003a, 2003b]. Si realmente pretendemos una visión crítica de la enseñanza y un modelo educativo mucho más próximo a los flujos de información que se están generando en nuestra sociedad [Postman, 1990: 2000] debemos acercar nuestros intereses a los del alumnado, promoviendo espacios de conexión, uno de los cuales –puede que el más importante– sería el territorio poroso de los medios de comunicación, y de forma contundente la filmografía adecuada en cada caso.



*Moulin Rouge*

Para analizar ciertos aspectos de los textos fílmicos y sus valores educativos o sus relaciones con el arte acudimos a las películas. Algunos filmes clásicos nos pueden servir para conocer cómo se han transmitido ciertas nociones del arte, como el concepto de autor, de artista genio, las ideas sobre las vanguardias artísticas, el papel del público, las tareas de los coleccionistas, galeristas y críticos, para seguidamente reflexionar sobre las construcciones sociales que se han ido forjando sobre cada uno de dichos conceptos. Algunas cintas ya clásicas como *Rembrandt* (de Alexander Korda), *Moulin Rouge* (de John Huston), o *El loco del pelo rojo* (de Vincente Minelli), resultan idóneas para entender de qué manera el cine ha servido fielmente para afianzar una serie de convencionalismos referidos al arte. El propio concepto de «artista» está muy vinculado a la promoción de los actores hollywoodienses, y la idea de «estrella de cine» no deja de constituir un paralelismo evidente de las mitologías procedentes del arte.

En 1956 el director Vincente Minelli presentaba la película *Lust For Life*, que en España se distribuyó con el tremendo título *El loco del pelo rojo*. Minelli retrató a un Vincent Van Gogh exasperado, contribuyendo así a difundir entre el público mayoritario el nombre de un artista que se ha convertido en referencia ineludible del arte de la modernidad. Con este biopic del pintor impresionista se retrata una vida atormentada en la que su obra pictórica refleja sus ansiedades y fracasos, su soledad y la incesante búsqueda de un lenguaje propio, con resultado final de locura y oreja cortada incluida. La interpretación de Kirk Douglas es desbordante, aunque fue a Anthony Quinn a quien se le otorgó un merecidísimo óscar por su interpretación de Gauguin. El pintor apasionado y atormentado pasaba de este modo a ocupar el imaginario popular con el que se describe al artista. En el caso concreto de la mitología de Van Gogh, no podemos perder de vista que en Ámsterdam existe un museo dedicado en exclusiva a su persona, centro que se ha convertido en uno de los más visitados del mundo. Recuerdo haber estado una tarde en aquel espacio transitado por miles de visitantes diarios. Las obras se han distribuido de forma cronológica. Si te detienes a escuchar los comentarios del público, en un determinado momento todos los que pasan hacen la misma observación: «Aquí se volvió loco». Esta anécdota define hasta qué punto ha calado en el inconsciente de los usuarios la faceta más peculiar del artista: su locura.



*Cartel de la versión en español del «biopic» de Vincent Van Gogh dirigido por Vincente Minelli en 1956. Desde entonces, para la gran mayoría, el pintor holandés adquiere los rasgos de Kirk Douglas.*

Otra película que describe la vida de un artista generando así una mitología particularmente masiva de su figura es la que el director John Huston dedicó al artista Henry de Toulouse-Lautrec, prácticamente coetáneo de Van Gogh, y frecuentemente encuadrado en las filas del impresionismo. Podemos avanzar que Huston no solamente era un enamorado de Toulouse-Lautrec, sino que además poseía una importante colección de obras del artista. Con este film, John Huston aumenta la fama de la ya de por sí suculenta biografía del tullido pintor Henri de Toulouse-Lautrec, interpretado aquí por el actor José Ferrer. De nuevo los tópicos del personaje marginal, aunque se trate de un noble. La condición de persona con un cuerpo deforme, debido a los problemas de crecimiento que provocó una caída en la infancia, le acarrea al pintor una vida llena de amargura, que el filme relata desde la condición más escabrosa. Toulouse-Lautrec bebe su siempre llena copa de coñac, dibujando sobre el mantel la vida que pasa ante él, observando el gran salón de baile. Recordemos que Toulouse-Lautrec ha pasado a la posteridad como gran diseñador de carteles.

La historia que se desenvuelve en la trama de la película es rocambolesca, pero relata aspectos muy cercanos a Toulouse-Lautrec, como por ejemplo su afición a los prostíbulos parisinos, o sus problemas con el alcohol y con la policía. Es verídico que el pintor protegió a Marie Charlet, prostituta a quien convirtió en amante, pero que posteriormente convirtió su vida en algo turbulento y cruel. Las escenas en las que Toulouse-Lautrec diseña su cartel para el Moulin Rouge, aquellas en las que le vemos revisando el trabajo de la litografía, o bien cuando su trabajo se hace famoso al ver pegadas cientos de copias en las calles de París, se pueden utilizar en el aula para hablar sobre los medios de comunicación y el poder de la imagen múltiple.

Otro aspecto a tener en cuenta en la obra de Toulouse-Lautrec es la condición casi obscena o incluso sórdida de las temáticas abordadas en sus obras: prostitución y burdeles, locales nocturnos, espectáculos de cabaret. La vertiente marginal de sus aportaciones y el impacto emotivo que provoca su cuerpo deforme, hacen de este artista un modelo muy atractivo para el alumnado adolescente, ya que se trata de situaciones extremas. El contraste que provoca en la película el ambiente de los bajos fondos parisinos con el del Chateau d'Albi, hogar de su aristocrática familia, provoca un juego recalcitrante. Toulouse-Lautrec es un incomprendido, aunque su obra, al igual que la de Van Gogh, se encuentra ahora en los museos y colecciones más importantes del mundo.

La emotiva película de John Huston se basó en el texto escrito por Pierre Le Mure, el libro más vendido en Estados Unidos en 1952, año en que se produjo el

por un accidente sufrido de pequeño que le dejó lisiado para siempre. Pero sobre todo el filme contribuye a remarcar la condición de artista desde un concepto muy arraigado entre los públicos mayoritarios. En relación con la estética que transmite el filme, destacar el extraordinario tratamiento fotográfico, que como en otras tantas ocasiones está inspirado en las tonalidades cromáticas de los cuadros del pintor.

Las grandes producciones norteamericanas de los años 50, como las que hemos comentado, a la que podríamos añadir la celebradísima *Un americano en París* de Vincente Minelli, llegaron en un momento histórico que marca las relaciones entre los USA y Europa (Huerta, 1994). Este tipo de cine encuentra en el arte una fuente de inspiración que, al mismo tiempo, marca la tendencia en relación con el patrimonio. Tras la Segunda Guerra Mundial, el fervor norteamericano por la Europa en reconstrucción acentúa el interés por las obras de arte y los artistas de la modernidad. Al generar mitologías, este medio de difusión de ideas acelera el interés por las piezas que en aquel momento estaban siendo adquiridas por los museos y coleccionistas americanos. Fue el cine quien ensalzó a París como capital del arte, a las vanguardias como esquema iconoclasta, y al artista-genio como figura emblemática de este engranaje.



*Cartel de la película Moulin Rouge, «biopic» del pintor Henri de Toulouse-Lautrec, dirigida por John Huston en 1952.*

PROVOCANDO UN ACERCAMIENTO HACIA EL USO DEL CINE COMO  
HERRAMIENTA FUNDAMENTAL PARA LA EDUCACIÓN EN ARTES VISUALES

Lejos de considerar este territorio de aprendizaje como algo excesivamente comercial o superfluo, creemos que las reflexiones sobre pintura y cine (Aumont,

1997; Balló, 2000; Briggs & Burke, 2002; Huerta, 2002; Rivière, 2003) pueden convertirse en un material de primer orden para los profesionales de la educación artística. En cuanto a las aportaciones de filmes más recientes, animamos a debatir en clase películas como *Basquiat* (de Julian Schnabel), *La condesa y el duque* (de Eric Rohmer) o *Frida* (de Julie Taymor), cada una de ellas desde un enfoque distinto. Incluso trabajar sobre películas aparentemente alejadas de estas cuestiones como pueda ser *Bean* (de Mel Smith), ya que trata de aspectos tan interesantes como la promoción de los museos y el modelo americano de centro de arte basado en el espectáculo y la cultura como negocio. Quisiéramos destacar de esta película su mirada irónica y entretenida de la cuestión, perfectamente tramada por parte de los guionistas. También son numerosísimos los ejemplos de películas que tratan sobre robos de cuadros (a destacar *El tren*, 1964, de John Frankenheimer, o *El secreto de Thomas Crown*, 1999, de John McTiernan), en las cuales se refuerza el aura artística de las piezas y de los artistas que las pintaron. El filme dirigido por Mary Harron en 1996, titulado *Yo disparé a Andy Warhol*, nos habla del poder de los pintores cuando se convierten en fenómenos de masas, como es el caso de Andy Warhol, a quien una activista feminista y fan le atestó una serie de tiros que, si bien no acabaron con la vida del artista, le traumatizaron para siempre, al tiempo que aumentaban su aura y su fama.

Atendiendo a los intereses tanto de profesores como de alumnado, la profesora María Jesús Agra expone la oportunidad de tratar las narrativas, en tanto que:

La formación docente, como proceso que involucra a la persona en su totalidad, supone indagar concepciones, representaciones, imágenes, etc.; así, como recuperar los recorridos personales, historias escolares y modos de aprender, construidos en interacción con los contextos sociales, que permiten analizar el propio devenir, desvelando huellas que han de transformarse en elementos estructurantes de la futura tarea docente. Es un camino hacia la problematización, no para resolver problemas sino para identificarlos. [Agra, 2010: 19].

Pensamos que el cine genera mitologías intergeneracionales muy aptas para trazar espacios de contacto entre profesorado, alumnado, e incluso entre el alumnado y sus respectivas familias. La ficción y la realidad toman carta de presentación, se combinan y enmarañan, permitiendo así elaborar trazados educativos mucho más motivadores y porosos.