

X Trobada de plàstica

Art i Educació

Dia 8 de setembre de 1997

Museu d'Art Contemporani de Barcelona, MACBA

Dia 9 de setembre de 1997

Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, CCCB



Institut de Ciències de l'Educació
Divisió Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA



Generalitat de Catalunya
Departament
d'Ensenyament

MUSEU
D'ART CONTEMPORANI
MAC
BA
BARCELONA

PROGRAMA DE LA X TROBADA DE PLÀSTICA

DIA 8

HORARI	MACBA
9h	Recepció i lliurament de material
9h 30	Inauguració
10h	Ponència: " La pràctica de l'art com a forma de coneixement " Joan Hernández Pijuan , artista i degà de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona
11h 30	Descans
12h	Comunicacions
14h	Dinar
16h 30	Ponència: " El museu del visitant " Miquel Molins , director del MACBA, professor del Departament d'Art de la Universitat Autònoma de Barcelona
17h 45	Presentació del Servei Educatiu del MACBA
18h	Visita guiada per grups al MACBA
22h	Sopar

DIA 9

HORARI	CCCB
9h	Ponència: " Arte y lenguaje " Álvaro Delgado-Gal , escriptor
10h 15	Descans
10h 45	Presentació de pòsters
10h 45	Comunicacions
12h 15	Descans
12h 15	Presentació de pòsters
12h 45	Ponència: " El retorn als conceptes bàsics en psicologia de l'educació artística: encara puc confiar en la mirada? " Càndid Genovard , professor de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona
14h	Dinar
16h 30	Taula rodona: " Perfil del professor d'Educació Visual i Plàstica: artista, educador, artista-educador " Participants: Lino Cabezas , director del Departament de Dibuix de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona Pilar Sanz , directora del Departament de Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona Avelino Perpiñan , professor d'Educació Visual i Plàstica d'Ensenyament Secundari de l'IES Barcelona Congrés Lluís Vallvé , professor especialista d'Educació Visual i Plàstica de l'escola municipal Arc Iris Antoni Llobet i Artigues , artista-pintor Moderador: Iñaki Echebarria , director adjunt de l'ICE de la Universitat de Barcelona
18h	Ponència: " La qüestió de fons no és la forma " Daniel Giralt-Miracle , crític i historiador d'art
19h 15	Cloenda

X Trobada de plàstica

Art i Educació

Dia 8 de setembre de 1997
Museu d'Art Contemporani de Barcelona, MACBA

Dia 9 de setembre de 1997
Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, CCCB



Institut de Ciències de l'Educació
Divisió Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA



Generalitat de Catalunya
Departament
d'Ensenyament



A Trobada de plàstica

Art Educació

Coordinadors

José M. González Ramos
Jordi Caja Francisco

Comitè científic

Pilar Sanz, Marta Berrocal, Jorge Feldstein,
Daniel Moya, Javier Aragón, Conxi Rosique

Col·laboradors

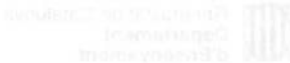
Amparo Berrueco, Carles Bayod,
Valentín Lozano, Marisa Nogueras,
Montserrat Pascual, M. Carmen Pérez,
Juana Sánchez, Miguel Angel Tabernero

Impressió i muntatge

Editorial-Gráficas Signo, S.A. - Esplugues de Llobregat

D.L.: B-35.943-1998

ISBN: 84 - 88795 - 39 - 4



Índex

PRESENTACIONS	5
PONÈNCIES	
La pràctica de l'art com a forma de coneixement	13
Joan Hernández Pijuan	
El museu del visitant	17
Miquel Molins Nubiola	
Por qué el arte no es un lenguaje	21
Álvaro Delgado-Gal	
El retorn als conceptes bàsics en psicologia de l'educació artística: encara puc confiar en la mirada?	31
Càndid Genovard	
La qüestió de fons no és la forma	35
Daniel Giralt-Miracle	
COMUNICACIONS	
ART I SOCIETAT	
La plàstica en el nen cec i de baixa visió	45
Ramon Coma, Lucía Gallego, Agapito Gómez, Josefina Miret, Delfina Polo, M ^a Rosa Verges	
Tothom té una manera de viure "Cases i pobles"	49
Montserrat Lahoz, Montserrat Falgueres, Dolors Aniento, Francesca Clot, Montserrat Rierola	
El valor de la educación plástica. Niños, maestros y espacios	53
Juan Romera Agulló	
EL MUSEU	
Projecte MAI (Museu d'Art Infantil)	59
Javier Aragón, Amparo Berrueco, Pilar Fonseca, Valentín Lozano, Marisa Nogueras, Montserrat Pascual, M. Carmen Pérez, Conxi Rosique, Miguel Ángel Tabernero, Jordi Caja, José M. González	
El nostre llibre de plàstica: els museus	67
Sylvia del Amo Alcácer	
La interacció de l'infant i el medi socio-cultural: vehicle per a una formació integral i crítica	73
Gemma Vitolo Guzmán	

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LA IMATGE

Treball de la lectura de la imatge a les etapes d'educació infantil i primària	87
---	----

Llorenç Guasch, Anna Mackay

Oda a la pintura	91
-------------------------------	----

Pablo González, Álvaro Rubio, José Antonio Gallego,
Juan Carlos Fernández

Els murals d'Ausiàs March	93
--	----

Ricard Huerta

L'APRENENTATGE DE L'ART

Taller per a tots: una programació vertical	99
--	----

Marta Figueras

Interdisciplinarietà del lenguaje visual en las materias de lengua castellana y educación plástica y visual	105
--	-----

Oliva Andrés, Margarita Díaz, Juan Carlos Esteban, Nilvia Villalba

El llenguatge de la fotografia: l'autoretrat	111
---	-----

Esteve Masó, Dolors Guix

Una experiència d'educació estètica a l'escola:

El projecte Comenius: filosofia i art contemporani europeu	119
---	-----

Enric Calvet, Ignacio Andrés

EL PROFESSOR D'EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA

El professor de plàstica a l'educació primària	129
---	-----

Jordi Roig

Anàlisi de les necessitats de formació del professorat de secundària a l'àrea d'educació visual i plàstica	133
---	-----

Marta Berrocal, Jorge Feldstein, Daniel Moya, Carles Bayot,
Juana Sánchez, Joan Carles Hernando, Jordi Caja, José M. González

Pero niño ¿Quién te da a ti clase de plástica?	139
---	-----

Francisco Manuel Moreno

Paradojas de la enseñanza artística	143
--	-----

José Antonio M. Liceranzu

TAULA RODONA

Perfil del professor d'educació visual i plàstica: artista, educador, artista-educador	151
---	-----

Valerià Cortés, Pilar Sanz, Avelino Perpiñan, Lluís Vallvé, Antoni Llobet
Moderador: Joan Mateo

CLOENDA	163
----------------------	-----

AVALUACIÓ	167
------------------------	-----

ASSISTENTS	173
-------------------------	-----

X Trobada de plàstica



**Art i
Educació**

PRESENTACIONS

Sr. Miquel Molins

Director del Museu d'Art Contemporani de Barcelona, MACBA

Bon dia a tothom.

En primer lloc dexeu-me agrair la seva presència avui aquí, i agrair a l'ICE ens hagi proposat participar en aquesta Desena Trobada de Plàstica. Vull en nom del MACBA, i en el meu propi, donar-vos la benvinguda i desitjar-vos èxit en el vostre treball.

La nostra participació en aquestes jornades no és només com amfitrions. Amb la nostra col·laboració –i en les nostres intervencions en les sessions– volem fer palesa la nostra convicció que la relació entre art i educació és una qüestió fonamental per a nosaltres. En un sentit ampli, gosaria dir que l'educació és la missió essencial del museu. De fet, la raó de ser primera del Museu Contemporani de Barcelona és l'educació de la sensibilitat i el gust de les persones. I això, precisament, és el que volem dir quan parlem del “Museu del visitant”, concepte que després tindrem l'oportunitat d'explicar-vos.

Creiem en la veritat que l'art representa i, per això tenim cura de la seva conservació. Però, alhora, entenem que la cultura “és el que l'home afegeix a l'home”, i que el valor de les coses, i de les obres –també de les obres d'art–, no és en elles mateixes, o no només en elles mateixes, sinó en la forma mental que els hi donen els humans per relacionar-se els uns amb els altres per mitjà d'elles. Per tant, entenem que tots els nostres programes, tota la nostra activitat ha d'estar orientada a incitar els nostres visitants a conèixer el significat de l'art que no és sinó el coneixement d'un mateix, de la nostra condició de persones entre persones i, doncs, del sentit de l'univers sencer, del món que és el fi últim de tota educació.

Preguntar-nos sobre el món d'avui ens fa interrogar-nos sobre la missió de la institució que represento. Amb el vostre treball en aquestes jornades ens podeu ajudar a omplir de més contingut el Macba. Així, doncs, reitero el meu agraïment a l'ICE per donar-nos la possibilitat d'acollir-vos avui aquí i a tots vosaltres per la vostra assistència, i us encoratjo a treballar fort. Nosaltres seguirem expectants les discussions d'aquestes jornades.

Èxit i benvinguts al Museu d'Art Contemporani de Barcelona.

Sr. Joan Mateo

Director de l'ICE de la Universitat de Barcelona

Permeteu-me uns mots abans de començar la primera conferència. Agrair a les institucions, tant al MACBA com al Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, que ens permetin la utilització dels seus espais i també a l'equip organitzador perquè sense la seva tasca la celebració de la X Trobada no hagués estat possible; i a vosaltres per la vostra presència aquí, una presència massiva, hi ha al voltant de 200 persones inscrites a aquestes jornades, cosa que ens omple a tots de goig i també d'orgull.

Sempre que hi ha una jornada en el marc de l'ICE, em faig la següent reflexió, de jornades n'hi ha moltes, però que una jornada arribi a la desena vol dir que no és producte d'una casualitat, no és producte d'un moment d'esbarjo, sinó d'un treball ben fet i normalment quan succeeix és perquè hi ha al darrera una institució que facilita les coses, en aquest cas l'ICE, un equip organitzador motivat que fa una tasca ben feta, però indubtablement també perquè hi ha un col·lectiu sensibilitzat i preparat que té un interès específic per trobar-se i parlar sobre temes íntimament relacionats amb la seva vida professional, i en aquest moment es donen els tres ingredients bàsics perquè aquestes jornades puguin seguir endavant.

L'any passat, quan ens vem trobar a Vilanova, ja vem anunciar que aquestes desenes procuràriem fer-les a Barcelona, volíem fer-les en un marc com és MACBA per donar-li més importància i sentit a aquestes jornades.

Entenc que les jornades tenen un objectiu doble, en primer lloc ens proporcionen un espai de reflexió, durant aquest dos dies compartir l'espai i el temps per poder transmetre les diferents experiències que esteu realitzant a les aules, i poder sentir a professionals que ha aprofundit en reflexions sobre l'Educació Visual i Plàstica i a la vegada tenen el valor afegit que ens permet la reflexió conjunta.

En segon lloc, quan hi ha un col·lectiu cada cop més professionalitzat sorgeixen una colla de temes comuns que ens preocupen i que cal buscar el moment i el temps necessari per comentar o discutir, possiblement les jornades podran servir també per parlar dels vostres temes professionals, debatre'ls i tractar de trobar, no dic solucions, però sí vies, per poder solucionar els múltiples problemes i dificultats que teniu cadascun de vosaltres o com a col·lectiu dintre del vostre àmbit. Aquest dos ingredients, reflexió i professionalització, àmbit de reflexió, àmbit de trobada, crec que són els ingredients bàsics per dinamitzar un àrea, m'agradaria que valoressiu les jornades amb el que us poden proporcionar d'element o instrument dinamitzador de la vostra àrea.

Finalment, un últim element és que, com heu pogut comprovar que el nombre de participants ha crescut moltíssim, fa un moment parlava amb en Jordi Caja, un dels organitzadors que ha coordinat amb en Josep Maria González Ramos tot

aquest tema, m'explicava que les primeres jornades i, ara fa deu anys, eren un col·lectiu de vint persones i en aquest moment superarem els 200 això ens fa pensar que si realment volem conservar aquestes jornades amb l'esperit amb el que es van iniciar, hem de procurar no massificar-les, perquè sino la fórmula de jornada no serviria s'hauria d'anar a una fórmula diferent que és la de congrés que implica uns objectius i una organització completament diferent, i no tindria sentit fer-les tant sovint. Com de moment creiem que l'esperit del que han de ser les jornades és el que més interessa, proposem de que en propers anys, de forma alterna, les subdividirem en jornades de primària i secundària. Amb això volem, per una part, intentar evitar una gran massificació perquè si sobrepassem les 250 o 300 persones, es podria perdre la fórmula que fins ara ha estat molt enriquidora d'aquestes jornades, i per altra banda, creiem que hi ha un àmbit comú, però hi ha altres àmbits professionalitzadors on la situació entre un col·lectiu i l'altre és diferent, i possiblement tant l'àmbit didàctic com el personal és possible que trobem més ressó si treballem separatament, aquesta és una proposta que espero sigui del vostre agrat i l'enteneu com a positiva.

No vull allagar-me més perquè crec que és bo que comencem el més puntual possible amb la primera conferència del Dr. Hernández Pijoan, simplement tornar a agrair a tothom la presència aquí i desitjar-vos que siguin unes jornades riques en aportacions i espero la cloenda per fer-les meves, per fer-les de l'ICE, per fer nostres les vostres conclusions i tractar de proposar-les a l'administració allà on calgui perquè surtiu endavant com a col·lectiu, moltes gràcies.

X Trobada de plàstica



Art i
Educació

PONÈNCIES

La pràctica de l'art com a forma de coneixement

Joan Hernández Pijuan

Artista i Degà de la Facultat de Belles Arts
Universitat de Barcelona

En aquesta intervenció em centraré en unes reflexions sobre l'ensenyament de l'art, un tema que pel tipus d'oient, que penso molt majoritàriament ensenyant, pot ser podrà tenir-vos algun interès. Em referiré –ja està anunciat en el programa– a “la pràctica de l'art com a forma de coneixement”, és a dir a “pensar amb els ulls”, a “pensar amb la mirada”, “des del sentiment de la mirada”, fent meu Valèry en quan ens diu que “la majoria de la gent hi veuen per l'intel·lecte molt mes sovint que amb el ulls”, que “perceben més segons un lèxic que a través de les retines”.

L'Art es evidentment un coneixement –en el “quart fòrum del diari francès Le Monde a Le Mans”, celebrat a primers dels anys noranta es va debatre la qüestió i del que es van publicar les ponències, els col·loquis i les conclusions en un llibre prou interessant– coneixement que va mols més enllà del que seria un coneixement mesurable des de la raó. Si per posar un exemple un pintor paral·lel a Vermeer ens pot donar, com ell mateix, el “coneixement” de com eren els mobles o de com es vivia en una casa de la burgesia holandesa del XVII, es evident que Vermeer ens dóna un “coneixement” que va molt mes enllà de l'estrictament decoratiu, històric, religiós o polític, un “coneixement” que possiblement no es traduïble a paraules però que im-

pregna d'aquest altre coneixement que es deu a l'Art.

Però, com he dit, no parlaré tan de “L'Art com a coneixement”, sinó que com a pintor i ensenyant, em referiré a “la pràctica de l'art com a forma de coneixement”.

Aquesta forma de coneixement des de la pràctica no tracta d'aprendre tota la ciència que conté la teoria o els llibres que si dóna intel·ligència a l'artista no ajuda, però, a la intel·ligència de la pintura ni a aquella intel·ligència del plaer de la pintura ni del plaer que la pintura provoca a l'espectador.

Gaston Bachelard en parla a “La poètica del espació”. Diu: “...Incluso en un arte como la pintura, que lleva el testimonio de un oficio, los grandes éxitos son ajenos al oficio”. Jean Les-cure, estudiant l'obra del pintor Lapi-cque, escriu amb justícia: “Aunque su obra testimonia una gran cultura y un conocimiento de todas las expresiones dinámicas del espacio, no las aplica, no las convierte en recetas... es preciso, pues, que el saber vaya acompañado de un olvido igual del saber mismo. El no-saber no es una ignorancia sino un difícil acto de superación del conocimiento. Sólo a ese precio una obra es, a cada instante, esa especie de comienzo puro que hace de su creación un ejercicio de libertad. Se reclama del acto creador que ofrezca tanta sorpresa como la

vida". I acaba: "El artista no crea como vive, vive como crea".

A la meua ja llarga experiència, fa molts anys com estudiant, com artista i després com a ensenyant he après que això que es pretén ensenyar no es pot ensenyar. Però que tenim als tallers una sèrie d'alumnes ansiosos d'aprendre i als que intentarem ajudar a què es trobin a ells mateixos. A valorar la mà com a mitjà de pensament i a clarificar conceptes. És impossible de transmetre uns mètodes de treball ja que no ens trobem en uns sistemes acadèmics.

Em referiré, ara, a allò que entenc com a taller, al que entenc com a pràctica, què entenc per pràctica i el perquè de la pràctica. El perquè d'una aproximació a l'ensenyament de l'art des de la seva pròpia realitat, és a dir, des d'aquella que donarà a la mirada valor de pensament.

A l'estar situat en un ensenyament superior, el que s'imparteix a la Facultat de Belles Arts, restarà a banda el que s'entén per un aprenentatge de l'art des de metodologies més mesurables, més descriptives, més en la "raó", fins i tot diria més "programables", en què el coneixement vindria donat per situacions d'experiències més formals, més corregibles o més d'aprenentatges o situacions més "didàctiques".

"TOTHOM QUI SIGUI CAPAÇ D'ESTAR-SE UNA ESTONA AL CAMP, ASSEGUT EN UNA PEDRA, ÉS CAPAÇ DE VEURE LA MEVA PINTURA".

Aquesta bella frase, recollida d'entre els pensaments de la pintora canadenca Agnès Martin, em dóna peu per centrar-me en aquesta sèrie de pensaments sobre la creació artística. Així intentaré donar-los significat

en l'àmbit d'allò que entenem per taller. Taller vinculat a la pràctica, a l'aproximació de la creació artística. "Estar" en aquesta aproximació comportarà entendre la "solitud" del creador, no com a moment de la realització "sino como paso armónico de la vida ordinaria al espacio de la creación", com apunta el pintor i escriptor Ramon Gaya en un dels seus escrits. El que es sentir-se quasi indefens enfront de l'obra, sentir-se davant del buit, davant del blanc, davant del dubte. Aquests moments seran importants per a la presa de decisions. En la decisió que aportarà sentit. En aquesta decisió primera que generarà tot el procés.

Per "estar" en aquest moment, comptarà més la sensibilitat, l'emoció, l'actitud, el sentir, coneixements que, si són possibles com a tals, ens instruiran més en la "veritat" que el procés més lligat a plantejaments "raonables" o del que, des d'aquesta raó, podríem entendre per "reflexió". El treball en l'art no es pot reduir a un pensament dirigit. La matèria, els mitjans, el moment i una multitud d'accidents –l'imprevist, l'indeterminat, l'atzar– aporten a l'obra una quantitat de condicionaments que la porten a ser racionalment inconcebible.

Aquesta "reflexió" cal que hi sigui, evidentment, en el treball, generada per l'emoció, en el mateix moment de la presa de les decisions. Són sobre aquestes decisions i el seu resultat d'on sorgirà el nou pensament que es crea, pel mateix procés, en l'avançar de l'obra. Reflexió motivada per aquest diàleg, no monòleg, que s'haurà d'establir entre el creador i la seva obra per arribar a la veritat, veritat que serà en l'essencial, i no en l'anecdòtic de les coses. Veritat d'allò que hom troba en el debat que s'estableix

entre el que ja coneixem i allò que està per fer, allò que ens sorprèn, allò que "trobem". (La bellesa, així com la veritat, és alguna cosa relativa al temps que es viu i a l'individu apte per concebre-la. Hi ha una raó directa entre l'expressió de la bellesa i la potència de percepció adquirida per l'artista, va dir el pintor Gustav Courbet al seu discurs a l'Acadèmia, l'any 1861). Aquesta veritat que pot aparèixer quan el diàleg amb el suport i la matèria farà que el material deixi de ser matèria per convertir-se en obra, en significació. Es quan apareix aquesta vibració d'un estat de plenitud que situaria l'obra més enllà del que podríem entendre com a "manualitats" o "artesanies".

L'emoció, el sentiment, la tensió no són conceptes que es puguin mesurar i no són, tampoc, "corregibles", però tampoc l'art és, com sovint es diu, totalment subjectiu. Aquests conceptes, traduïts en obres, serà difícil de donar-los en paraules –"palabras sobre palabras", segons li agradava de dir a José María Valverde–, però ho farem més possible quan, amb la mirada, intentem aprofundir per trobar aquest sentit i amb ell aquesta paraula justa que determini l'obra o que ens hi approximi. Així i tot, massa sovint es pensa que tot es pot donar en paraules. Hi ha, però, moltes respostes emocionals que donem i que no es poden traduir. Aquestes respostes emocionals són, sovint, les que es representen a l'obra d'art.

Rilke, a "Cartes sobre Cézanne" es pregunta, també, sobre la paraula quan escriu: "...ahir a la tarda em vaig preguntar sobre si el meu intent d'explicar la dona a la butaca roja podria donar-te alguna idea del quadre. No estic segur d'haver encertat ni tan sols amb la relació dels seus valors: més

que mai em sembla que sobre les paraules, i no obstant, la possibilitat de forçar-les a servir hauria d'existir, amb tan sols aconseguir de mirar el quadre com a natura: aleshores, com a cosa que és, també s'hauria de poder aclarir d'alguna manera".

Cal intentar, doncs, com en la contemplació del paisatge d'Agnès Martín, aquest saber convertir la mirada en pensament: pensar amb la mirada.

En el procés i el seu resultat intervindran mecanismes interiors moguts pel que determinem com a sensibilitat, sensibilitat que podrà apropar-nos a l'obra com a "retrat" o prolongació del seu autor, per la seva actitud enfront de l'obra, per la manera en que ens dona una altra visió, una altra comprensió de la realitat. Per la seva qualitat tècnica i formal que es traduirà a un llenguatge coherent amb allò que es vol dir, amb el que es diu i amb com es diu. Una obra que, quan surt del taller en què ha estat realitzada, deixarà de ser un objecte solament d'ús personal del seu creador, per convertir-se en objecte de reflexió de l'espectador, de la societat.

NO ES TRACTA DE FER ART, SINÓ D'OB-TENIR EL MISTERI D'AQUELLA PRESEN-
CIA

Serà evident que, en l'ensenyament del taller, no es tractarà de fer "artistes" però sí d'obtenir, d'endevinar, de sentir el misteri de la presència de l'art. Una pretensió seria la de donar a l'educació artística, per mitja de la pràctica, "el sentit i l'essència de la comprensió": la comprensió d'un mateix, de l'espai real, de l'espai de l'art i del que ens envolta.

Hi ha, però, -i fent referència solament a les Facultats de Belles Arts-

la paradoxa que havent d'ésser, en una bona part, eminentment creatives, la sortida professional "legalitzada" de molts dels que en surten llicenciats és la de l'ensenyament, i està bé que sigui així quan, paradoxalment, per "estar en la creació" no fa falta cursar Belles Arts, car, pel que fa a les poètiques, depenen del grau d'incidència i d'acceptació en i per la societat.

La societat, no la Universitat ni totes les altres escoles, és la que defineix la realitat de l'art. La Universitat mesura i cataloga l'art des de la Història, assenyala algun dels continguts de l'educació artística o dibuixa la teoria des d'una investigació que entendrem com a universitària, però sempre des d'una perspectiva d'un temps en el qual la societat ja haurà definit i assumit aquells moments, més immediats, de la creació.

Penso, però, que en el moment de l'aventura de la realització, d'aquest "estar", com deia abans, enfront del buit, enfront del dubte, enfront de trobar sentit a un color, una línia, un volum, una situació... un sentit, a la fi, a la traducció d'una vivència o d'una emoció, serà també possible que la Facultat o les Escoles hi aportin, si més no, a més de les experiències de tipus tècnic, les motivacions conceptuals, no pas les solucions, que hauran de ser a la base de l'ensenyament de les pràctiques artístiques.

No es tractarà, doncs, de fer art...sinó d'obtenir, per mitjà de la motivació al taller, el sentiment d'allò tan abstracte que defineix, des d'aquesta realitat de l'indefinible, el misteri d'una presència.

Aquests ensenyaments, basats en un suport conceptual i en la seva pràctica, haurien de fusionar concepte i

realització. No n'hi ha prou amb la idea, i la pràctica hauria d'aclarir el que entenem per concepte, amb la forma d'expressió. Serà en el seu resultat -conceptual i material- on trobarem l'obra. És a dir, aquell objecte que haurem de mirar per accedir al fons de la seva realitat i que ens ajudarà, quan està definit amb claredat, a la comprensió d'allò que ens envolta. No es tractaria de la mitificació de l'obra, ni de la defensa de l'accio gratuïta, sinó d'avaluar un treball en què hi siguin presents el rigor conceptual de plantejament i el de la realització intencionada.

Per tot això seran més qüestionables com a obres les que no ultrapassin propostes solament tècniques. Les tècniques, essent evidentment necessàries per ajudar a aclarir i a trobar el llenguatge idoni, corren el perill, quan les magnifiquem, de convertir aquest llenguatge en quelcom únicament basat en habilitats manuals. Però és aquesta, la tècnica, el que es pot aprendre, el que es pot ensenyar. (quan parlava de temes com els de la creació, deia l'arquitecte José Antonio Coderch: "lo que se puede aprender puede no servir para nada".) L'altre, el que "no es pot ensenyar", només es podrà "aprendre" des de la motivació i l'aclariment d'aquest conjunt de pensaments que formen concepte, emoció i la seva traducció material. Traducció material que serà, a la fi, el motiu de la reflexió.

L'ensenyament de Taller és difícil i complex i no massa traduïble, per "comprendre", a exercicis només a nivell formal en què l'evidència del treball manual pot fer desaparèixer aquelles solucions que aporten una major profunditat per a la comprensió. Comprensió que també vindrà donada pel "descobriment" de la "ma-

El Centre Nacional d'Art i Cultura Georges Pompidou té vint anys i pròximament tancarà les seves portes –diu Jean Jacques Aillagon– per tal de pal·liar els efectes del seu prodigiós èxit. El Pompidou mor d'èxit i, tanmateix, la majoria dels centres d'art contemporani francesos –i no només els francesos– tenen un futur molt incert, víctimes de la política cultural i dels retalls pressupostaris. L'invent ha durat vint anys. El vaixell insígnia de l'espectacle de masses que ha assumit com a pròpies les característiques del parc temàtic, del “mall” (centre comercial), de la visita hollywoodenca als “Universal studios”, de la visita monumental i del museu tradicional, ha superat les previsions més optimistes. I ara es prepara per a nous reptes.

En aquests vint anys, el temps dedicat a l'oci s'ha incrementat tant com s'ha reduït la jornada laboral, alhora que augmentava el nombre de parats. Cada vegada hi ha més gent que necessita ocupar el seu temps lliure, i, donada la crisi de l'educació, s'incrementen les necessitats d'entreteniment.

Així doncs, la necessitat creixent d'entretenir un públic cada cop més ampli i la mediatització del mercat, a més de la tendència de voler amortitzar ràpidament i de manera mesurable les inversions en infraestructures culturals, col·loquen les administracions públiques davant d'un complicat problema a l'hora de jutjar els museus i els centres d'art i, en general, les iniciatives culturals. Amb aquests pressupòsits, és fàcil entendre els retalls pressupostaris i la poca atenció que dediquen les administracions a les arts plàstiques.

És la lògica de la necessitat creixent en aquesta societat –donada l'escas-

setat dels recursos i el creixement de les demandes, a més de l'hegemonia del discurs liberal– d'obtenir una restitució immediata i mesurable de qualsevol inversió. Restitució que afecta per igual els artistes, el mercat i les institucions museístiques: la lògica de l'autosuficiència. Així, els museus es veuen obligats –com en general tots els mass media– a accentuar el seus vessants més espectaculars, més escenogràfics, en detriment, gairebé sempre, del propi discurs artístic.

I no és solament la institució la que s'ha vist afectada per aquesta tendència. També l'espectador, l'espectador perplex –característic de la modernitat– ha anat canviant en el sentit d'un espectador que s'ha vist obligat a crear les seves pròpies certeses. Un espectador que busca desesperadament la novetat i que, sense criteris per poder jutjar el que està veient, acaba per adoptar l'únic criteri que sembla que val per a tot, és a dir el criteri econòmic. La comprensió és substituïda pel valor. I és ben sabut que només val allò que és car.

Penso que la crisi artística és un dels aspectes particulars de la crisi, més general, de l'educació. El museu és un lloc essencial per a la vida social, crec que un dels més importants, i la seva missió primera i fonamental és fer-nos conscients de la realitat dels nostres semblants (el primer objectiu de l'educació en general), transmetre'ns la idea que, davant l'intercanviable i efímer, l'art continua representant la promesa que alguna cosa feta per l'home resisteix l'usura que ho menysprea tot abans d'haver-ho pogut conèixer. El museu és el responsable de transmetre la veritat que l'art representa i per això la seva finalitat fonamental és la conservació d'aquest art. Com diu Fernando Sa-

vater: “només es transmet allò que es considera digne de ser conservat”.

La nostra reflexió sobre el museu parteix d'aquest principi, és a dir, entenem que la reflexió sobre el museu, sobre el que és i sobre el que ha de ser el museu, no és una reflexió –com la que s'ha produït els darrers anys– que parteixi dels problemes del museu en si mateix, en termes de relació entre l'obra i l'edifici, el contingut i el continent. No sobre la col·lecció entesa com a col·lecció de noms propis, de coses i objectes preciosos des del punt de vista del seu valor, sinó una reflexió sobre la missió i la funció educativa del museu i, per tant, sobre la capacitat del museu de generar un discurs sobre la condició de l'individu contemporani, sobre el destí de l'home.

Quan vam començar a definir el projecte del MACBA, parlàvem del “Museu del Visitant” com una manera de formalitzar ràpidament, abans fins i tot de donar-li contingut, un objectiu que no és sinó respondre a aquest repte. No volíem parlar de públic, perquè, com diu el diccionari, el mot públic es refereix a la gent en general, a tothom indistintament, a un conjunt de persones que assisteixen a un espectacle: agrupació anònima i heterogènia d'individus que realitzen una selecció determinada davant d'una oferta qualsevol en un moment donat. Mentre que el concepte de visitant és diferent. El diccionari també diu que és una persona que visita, que va a veure algú a casa seva per amistat, per cortesia, per parlar d'un afer. Visitar és anar a veure alguna persona o cosa per conèixer-la, per informar-se, per inspeccionar.

En fi, volíem dir moltes coses, i ho

hem fet fins ara a través, si voleu, d'una formulació que ens permetia avançar-nos al que inicialment no era més que un propòsit.

El museu està obert a tots els públics i a totes les sensibilitats. I el museu ha de respondre, com a institució, a totes les sensibilitats, a totes les exigències i a totes les demandes d'aquests públics. En parlar del "Museu del Visitant", volíem dir que la nostra intenció és respondre al nostre públic, reconèixer-lo i identificar-lo conscients que hem d'atendre a les seves diferents necessitats.

El servei educatiu que es desprèn d'aquesta formulació no pot ser concebut com un lloc diferenciat en el museu, amb una activitat específica i molt determinada, dirigida essencialment a un públic infantil. Ben al contrari, és tot el museu el que s'ha de pensar com un servei educatiu per a tots els públics. Un servei general que afecta totes i cadascuna de les activitats del museu.

El museu és un lloc important per a la vida social: potser el gran espai públic d'un futur immediat –en competència amb el centre comercial i amb el parc d'atraccions– però fonamentalment distint al centre comercial i al parc d'atraccions. La funció del museu no és entretenir el visitant mitjà: content per no haver de reflexionar o per no haver de fixar intensament la seva atenció en no res. Al contrari, el museu és un lloc d'aprenentatge: un dels llocs per a l'aventura del coneixement. Ha de continuar sent el lloc que compromet la mediocritat del que és quotidià i ens en rescata, al menys parcialment. Si entenem, amb Jean Rostand, que la cultura "és el que l'home afegeix a l'home", que el valor de les coses i de les obres no es troba en elles ma-

teixes, o no només en elles mateixes, sinó en la forma mental que els hi donen els homes per relacionar-se els uns amb els altres a través seu, llavors el museu esdevé un dels llocs fonamentals d'aquest intercanvi. El museu, com a institució social, és el lloc idoni per a aquesta trobada, per a aquest diàleg. La seva missió essencial és procurar que es produeixi aquest diàleg entre les persones.

Hegel va dir que "l'home no és el que és i és el que no és". Parafraçant aquest dictamen hegelian, ens agradaria que en la nostra idea del "Museu del Visitant", el desig i el projecte garantissin el dinamisme de la nostra identitat. Voldríem satisfer una demanda de públics diferents, una demanda que respon a estereotips diferents –personals, socials, culturals–, però en aquest procés de formació voldríem estimular aquell neguit que mai es conforma amb tot.

Moltes gràcies.

Por qué el arte no es un lenguaje

Alvaro Delgado-Gal

Escritor

En “La esencia del arte”, un libro aparecido hace menos de un año, defendí la tesis de que el arte no es un lenguaje. O siendo más preciso, defendí esta tesis negativa y la complementaria tesis positiva de que el arte no necesita ser un lenguaje a fin de ser expresivo o alojar valores expresivos. A los organizadores de la X Jornada de Plástica les intrigó esta idea, quiero decir, el lado negativo de esta idea, y me propusieron que la desarrollara un poco ante ustedes. Es lo que voy a hacer ahora, con la brevedad que imponen las circunstancias y sin meterme en dibujos ni excursiones de índole filosófica.

La tesis de que el arte nos afecta por vía no lingüística o extralingüística, puede resultar sorprendente. En efecto, ha sorprendido a algunos lectores. ¿Por qué? La explicación nos remite a cierta tendencia, perfectamente comprensible, a tomar la parte por el todo. El lenguaje constituye una forma de expresión; de hecho, la forma de expresión que mejor conocemos. Es fácil por tanto, o natural, que generalicemos prematuramente y terminemos por pensar que todo acto expresivo es también un acto de comunicación lingüística. Desde luego, las cosas se complican tan pronto descendemos a los detalles e intentamos apurar la idea hasta el final. Uno de los rasgos constitutivos del lenguaje reside en la capacidad que éste tiene de generar mensajes inéditos y sin embargo inteligibles. Consideren, sin ir más lejos, la oración

“Héctor franqueó los muros de Troya y se subió a un autobús”. He elegido una oración peculiarmente idiota, y por peculiarmente idiota, nunca oída por ustedes, eso espero, hasta esta fecha. Pero su idiotez no resta a la oración valor demostrativo alguno. Ustedes la han comprendido perfectamente, hasta el punto de que, si Héctor existiera en efecto, y Troya perviviera en efecto, y alrededor de ella circularan autobuses, podríamos decir con precisión qué tipo de operación, realizada por Héctor, confirmaría la verdad de la oración de autos. Bien ¿cómo explicarse la virtud portentosa que el lenguaje tiene para generar un número indefinido de oraciones inteligibles? La lingüística es una ciencia en gran medida por hacer, y quien hablase aquí dogmáticamente, estaría poniendo el acento de la certidumbre en lo que no pasa aún de ser conjetural. Pero sí se conocen algunas condiciones, algunas condiciones muy abstractas, que es menester que satisfaga todo sistema de comunicación con poder bastante para producir un número indefinido de mensajes distintos. Tengan en cuenta, para empezar, que el léxico de un idioma cualquiera es relativamente escaso. Los lenguajes que hablamos contienen un número de palabras pequeño, no superior a unos pocos miles. Y sin embargo, engendramos oraciones, y sobre todo, tenemos la capacidad de engendrar oraciones, en número abrumadoramente superior al de las palabras que las componen. ¿En dónde está el chiste? El chiste está

en la gramàtica. Las leyes de la sintaxis son reglas que nos permiten entender el significado de una combinación de palabras a partir de los significados de las palabras constituyentes. Así como somos capaces de obtener la suma de dos números cualquiera inferiores a cien gracias a las leyes de la aritmética, es decir, nos las componemos para desarrollar esa habilidad sumatoria sin haber memorizado previamente cada uno de los resultados correctos, nos hacemos cargo de lo que significa una oración inédita en la medida en que conocemos el significado de las partes integrantes de la oración... y las leyes de la sintaxis (y por supuesto, las leyes semánticas asociadas). Este desglose del lenguaje en dos planos, la sintaxis por un lado, el léxico por el otro, es inexcusable a fin de explicar la capacidad cognitiva de un hablante normal. Si el hablante sólo pudiera comprender, por así decirlo, unidades discretas de un idioma, estaría preso de su memoria y estricta experiencia anterior. Sería como un saco de patatas, con una capacidad de comprensión (juego aquí con el equívoco) equivalente al número de patatas, o unidades discretas, que en el saco pudiéramos meter sin hacerlo reventar.

De modo que hay dos cosas que podemos asegurar de fijo, si nos adherimos a la hipótesis de que el arte es un lenguaje: uno, que tendría que haber reglas de "combinación" o "asociación" plástica que desempeñaran una función comparable a aquella que las reglas de la sintaxis desempeñan en los lenguajes "convencionales". Dos, que "el efecto plástico" que nos produce una obra de arte, a poco que estuviera sistemáticamente relacionado con lo que ella expresa, habría de ser educido de la acción

de esas reglas y de la existencia de "unidades plásticas". Entiéndase, el equivalente a las palabras del lenguaje. ¿Pasa esto en el caso del arte? Desde luego, no nos consta que pase. Nadie, de momento, ha localizado las presuntas unidades plásticas, y las presuntas reglas de asociación y combinación plásticas. Pero, sobre no excluir esta ignorancia quizá provisional que las tales unidades y reglas existan, hay razones añadidas para echar el freno y no lanzarse aún a conclusiones precipitadas. Aún en el supuesto de que el arte poseyera la estructura de un protolenguaje, podría muy bien suceder –tal es mi hipótesis– **que siguiera sin ser un lenguaje**. Así que vamos a colocarnos en la perspectiva teóricamente más favorable a la idea de que el arte es un lenguaje, y conceder de barato que está dotado de una estructura protolingüística. Y vamos además a reforzar esta graciosa concesión fijándonos en una forma de expresión artística cuya naturaleza es de carácter protolingüístico en el sentido que nosotros hemos dado aquí al término: la música.

En la música tenemos lo análogo a un léxico: las notas. Y tenemos, igualmente, reglas de composición musical. Resultaría imposible de otro modo que alguien, con un pentagrama a la vista, consiguiera ejecutar la melodía que en ese pentagrama está consignada. Las reglas de composición musical, por otro lado, permiten al músico saber cómo sonará su melodía. Le permiten, literalmente, oír por anticipado la melodía que aparece escrita en el pentagrama. Ello se debe al hecho de que las reglas combinan las unidades sonoras de forma regular y previsible. Estaremos autorizados pues a afirmar, con toda razón (aunque no tanta, como se verá más

adelante) que la música es un sistema para generar, a partir de un léxico finito, y con ayuda de la sintaxis musical, un número infinito de mensajes musicales. Pero ¿es la música un lenguaje?

A fin de que fuera un lenguaje en el sentido que yo quiero dar aquí a la palabra, sería necesario que pudiéramos contestar a la pregunta de qué significa una melodía. Qué significa una melodía, habida cuenta de lo que significan las notas de origen. Y todas las respuestas que se nos ocurren ante semejante pregunta, nos dejan más bien perplejos. Imaginen, por ejemplo, que a cada nota asociamos un determinado sentimiento, o un determinado "timbre" emocional. Esto es imaginar más de lo debido, pero da igual. Seamos imprudentes e imaginémoslo. ¿Dirían ustedes que el "mensaje" que una melodía nos transmite, esto es, lo que creemos sentir al escuchar la melodía, surge, ordenada y sistemáticamente, de la combinación de los sentimientos "simples" que a cada nota van asociados? A mí me parece que no. Yo no creo que nadie sea partidario de sostener semejante teoría. Asociamos sentimientos a melodías; hay melodías graves y melodías jactanciosas; existen piezas que se pueden ejecutar en ocasiones festivas y piezas de vocación funeraria. Pero estos emparejamientos entre música y sentimientos son pertinentes sólo con relación a tramos o sucesiones largas de notas. Es la melodía entera, la melodía como totalidad, la que nos afecta, no la melodía en cuanto integrada de partes elementales y dotadas ya de significado para nosotros. En esto, la música semeja apartarse seriamente de los lenguajes verbales. Veamos ahora lo que ocurre con estos últimos.

El señor A, que está enfrente de ustedes, les envía este recado verbal: "Dante ama a Beatriz". El recado se compone de cuatro palabras: "Dante", "ama", "a" y "Beatriz". Usted **oye** el enunciado emitido por A, y en la medida en que lo oye, oye cuatro unidades sucediéndose en el tiempo. Estas unidades se suceden en el tiempo exactamente lo mismo que las notas musicales de una melodía. A la vez, **entiende** el enunciado, y porque lo entiende, o mejor, puesto que lo ha entendido, es preciso que haya atribuido al enunciado una estructura. El análisis y descripción de la estructura de una oración exige, como mínimo, que rotulemos cada palabra de la oración con una etiqueta de tipo sintáctico y que expliquemos luego con arreglo a qué esquema se relacionan estas etiquetas. En el presente caso, diríamos, o podríamos decir (no estoy intentando ser riguroso) que estamos ante dos sustantivos, asociados por un verbo transitivo, el cual además se enlaza a uno de los sustantivos mediante la preposición "a". Sobre esta base puramente sintáctica, podríamos erigir algunas consideraciones semánticas: por ejemplo, que la cosa designada por el sustantivo no precedido de "a", realiza la acción denotada por el verbo, en tanto que el objeto designado por el otro sustantivo la soporta. Observen que el orden de los sustantivos no afecta siempre el significado de la oración: "Dante ama a Beatriz" quiere decir lo mismo que "A Beatriz ama Dante". Pero observen, igualmente, que existen alteraciones del orden de las palabras que no sólo cambian el significado de la oración (si desplazamos la "a" hasta situarla delante de "Dante", obtendremos "A Dante ama Beatriz"), sino que destruyen la estructura oracional y con ella el carácter

significante de la oración ("Ama Beatriz Dante a" no es realmente una oración). Por supuesto, pasan muchas más cosas. Sea como fuere, estamos en situación de afirmar que aprehender el significado de una oración implica:

- 1) Identificar correctamente las categorías sintácticas a que cada parte de la oración pertenece.
- 2) Aprehender con arreglo a qué patrón se relacionan estas categorías. Esto es, identificar la estructura de la oración.

Y además, y esto es muy importante:

- 3) Comprender el significado de cada parte de la oración. A fin de comprender, por ejemplo, lo que significa que Dante ame a Beatriz, necesitamos saber qué designan "Dante" o "Beatriz", y qué tipo de acción describe el verbo "amar".

Es obvio que en este proceso existe interconexión. Verbigracia: sería imposible establecer la estructura de la oración, sin haber etiquetado correctamente sus partes componentes. El conocimiento de la estructura de la oración, por contra, no envuelve el conocimiento de lo que significan las palabras con que se construye la oración. Se trata, por así decirlo, de un conocimiento potencialmente exento. Es cierto, por ejemplo, que sabemos que "Dante" es un sustantivo **porque** designa a Dante. Pero somos capaces de atrapar correctamente la estructura de "Tomsy ama a Voroshilov", pese a que no sepamos de quiénes se está hablando. Nos basta saber que se están manejando sustantivos (en particular, nombres propios de persona), para inferir correctamente la estructura oracional. También comprendemos "Dante en-

crasa a Beatriz", pese a que, quizá, desconozcamos el significado de "encrasar". Todo lo que necesitamos suponer, en orden a dar con la estructura de la oración, es que "encrasar" es un verbo transitivo. "Encrasar" significa, por cierto, "mejorar o fertilizar la tierra", y a la luz de esta acepción la oración se presta a una interpretación un tanto escabrosa. Da, sin embargo, lo mismo. Lo notable es que somos capaces de representarnos estructuras, en las que existen una serie de vanos o nichos; al ser rellenados dichos vanos o nichos con palabras del perfil sintáctico/semántico adecuado, surgen mensajes, cuyo significado depende del significado de las partes que hemos introducido en la estructura.

Es preciso notar que la naturaleza "generadora" o "creadora" del lenguaje se halla íntimamente ligada a lo que antes he llamado el carácter "exento" de la estructura. Si no manejáramos estructuras exentas o, si se prefiere, abstractas, no podríamos engendrar, partiendo de una estructura y un puñado de palabras, las numerosísimas oraciones con sentido a que dan lugar las combinaciones sintácticamente permitidas. No mencionaré aquí los mecanismos iterativos que subyacen al lenguaje, y que son los que le comunican una virtud generadora literalmente infinita. Piensen no más en el número considerable de oraciones distintas que podemos formar con la estructura que estamos manejando y las palabras "Dante", "Beatriz", "Cavalcanti", "amar", "censurar" y "perseguir". Tendríamos, además de "Dante ama a Beatriz", "Beatriz ama a Dante", "Beatriz ama a Cavalcanti", "Cavalcanti censura a Dante", "Dante persigue a Beatriz", etc., etc... La capacidad com-

binatoria aumenta espectacularmente cuando se complica la estructura e intervienen nuevas preposiciones, adverbios, y otros elementos gramaticales. A la vez, toda esta potente maquinaria sintáctica materializa sus efectos, esto es, las oraciones, en forma de sonidos que se suceden en el tiempo. Todo lo que de hecho percibimos, son sonidos puestos en fila. Ahora bien, si todo lo que oímos son sonidos puestos en fila, de por sí cae que hemos de ser capaces de deducir, de una serie de sonidos sucesivos, una estructura. O sea, la matriz en que están insertos los **significados** de esos sonidos. E insertos de tal manera, que lo que **entendemos** al oír la oración, es el significado complejo que resulta de combinarse los significados simples conforme a las indicaciones contenidas en la matriz.

¿Cómo se verifica este portento? La única respuesta posible, es que realizamos una lectura **no** temporal de un hecho temporal. Es un hecho temporal que la preposición "a" vaya antepuesta a "Beatriz" en "Dante ama a Beatriz". Y se inspira o apoya en un hecho temporal que localicemos a Beatriz como el complemento directo, esto es, como la cosa que padece la acción. En efecto, decidimos que Beatriz padece la acción porque el nombre que la representa viene antecedido por la preposición "a". Pero no es un hecho temporal que Beatriz padezca la acción. Este, es un hecho de otro tipo, de un tipo, digamos, amoroso. Y tampoco es un hecho temporal que **convengamos** en que Beatriz padece la acción, si su nombre viene **después** de la preposición "a". Esta convención, como acabo de señalar, se vale de un hecho temporal para transmitirnos un recado de otro género. Sería más justo decir que una relación temporal en-

tre **signos** puede ser utilizada para denotar una relación no temporal entre la persona Beatriz, y la acción de amar. O mejor, entre Dante y Beatriz cuando se da el caso... de que es Dante el que ama a Beatriz.

Una consecuencia inmediata de este uso no temporal de una relación temporal, es que no necesitamos en el fondo el tiempo para decir lo que habitualmente decimos al poner una palabra detrás de otra en el tiempo. Es posible servirse, con igual solvencia, del espacio. Cuando **escribo** "Dante ama a Beatriz", estoy diciendo lo mismo que cuando **enuncio** "Dante ama a Beatriz". La traslación es sencilla porque, en el trance de realizar la interpretación no temporal de un hecho temporal, me he servido de la relación abstracta de **sucesión**, común al espacio y al tiempo. Podría, igualmente, acudir a los tonos de color. Imaginen que siembro, esto es, desperdigo por la página sin más, las palabras "Dante", "a", "amar" y "Beatriz". E imaginen también que cada palabra es de un tono de rojo distinto, y que añadido la siguiente regla: **ordenar** las palabras en un línea, de rojo claro a rojo oscuro. Sería posible -aunque incómodo- reconstruir la interpretación que ustedes ya conocen. Naturalmente, cabe multiplicar los ejemplos, hasta llegar a algunos francamente lunáticos.

La situación, con respecto de los signos individuales, es más sencilla aún. Nada obliga a que la palabra "Dante" represente a Dante. Lo representa porque convenimos en que lo represente. Podríamos representarlo igual de bien mediante un tono de rojo, o en el lenguaje hablado, mediante una nota musical. Todo lo que pedimos a una emisión oral, o a un mensaje escrito, es la posibilidad de deducir de

ellos, mediante convenciones sistemáticas, una estructura sintáctica y ciertos ítems o contenidos, relacionados con los signos individuales. El lenguaje genera sus recados complejos por vía de la estructura sintáctica, suficientemente alimentada por los contenidos individuales. Y aquí acaba (o mejor dicho, comienza) la historia... de la comunicación lingüística.

Cabría quizá resumir la situación así: la serie de sonidos que el oído percibe cuando nos comunican un mensaje, constituye la cobertura fónica de una estructura sintáctica, más una serie de significados que convencionalmente asociamos a los sonidos en cuestión. A pesar de ser el mensaje inédito, lo comprendemos porque hemos atrapado su estructura. Y a pesar de que el acto inmediato sea un acto de audición, nos sentimos informados acerca de hechos que no tienen por qué guardar conexión con los sonidos, ni con el tiempo a lo largo del cual ellos se suceden, porque erigimos sobre relaciones temporales entre signos sonoros interpretaciones que relacionan **significados** y no sonidos. Diré que la palabra, en cuanto sonido o grafía, es un **signo**. Y afirmaré que el signo, cuando está dotado de significado, y se halla enriquecido además con los rasgos que le permiten ser alojado en una estructura sintáctica, es ya más que un signo. A saber, un **símbolo**. El lenguaje convencional constituye pues una actividad simbólica. Y a fuer de simbólica, guarda una relación puramente convencional, convencional desde el punto de vista lógico, con el medio material concreto en que lo encontramos plasmado: el tiempo, el espacio, o lo que fuere.

Y ahora volvamos a la música, para

rebotar finalmente en la plástica. La música posee unidades sígnicas, y reglas sintácticas encargadas de combinar esas unidades. Pero carece de dimensión simbólica. Las notas no "significan" nada. Y las reglas combinatorias operan sobre los signos, pero, claro, no operan sobre sus significados. N notas, combinadas musicalmente, no arrojan una sucesión a la que proceda atribuir un significado complejo, vinculado a los previos significados simples. El resultado, es la inmanencia, o si me admiten esta expresión, "la viscosidad" de la música. El efecto de una melodía es inseparable de la sucesión de notas, esto es, **signos**, que la componen. Mientras que el mensaje correspondiente a la oración "Dante ama a Beatriz", es reproducible sin emplear ninguno de los signos que manifiestamente entran en la oración, o se presta a ser comunicado por signos que están, ora en el tiempo, ora en el espacio, el efecto de la Novena Sinfonía es inimaginable fuera del tiempo. Me dirán ustedes que Beethoven "escribió" la Novena Sinfonía, y que, en parejo sentido, ésta resulta trasladable a un pentagrama, y por tanto al espacio. Pero aquí hay un equívoco. Para percibir la Novena Sinfonía "leyendo" el pentagrama en que está escrita, necesitamos "representarnos", esto es, oír virtualmente, la emisión de las notas. En cuanto hacemos abstracción de la cualidad sonora de las notas, la Novena Sinfonía se nos escapa. Beethoven, el sordo Beethoven, hubo de apelar a su memoria musical para saber lo que estaba componiendo. Existe, claro, la posibilidad de que poseamos una especie de capacidad rítmica transversal, en virtud de la cual acertamos a "vibrar musicalmente" leyendo notas en un pentagrama, aún cuando seamos sordos

de nacimiento. En caso semejante, la música sería traducible del medio espacial al temporal, y viceversa. Constituiría, de hecho, la plasmación sonora de una sensibilidad transonora. Pero no quiero meterme ahora en este jardín. Soy lego en materia musical, y les pido la gracia de concederme que el placer musical surge en torno a un núcleo experiencial primitivo, consistente en **oír** notas sucediéndose en el tiempo. Si esto fuera así, la traducibilidad de la música revestiría un carácter venial: no vendría sino a significar que la información suficiente para producir música puede ser estampada en un papel. La música, de hecho, utiliza sucesiones, y las sucesiones ocurren lo mismo en el tiempo que en el espacio.

La traducibilidad del lenguaje convencional presenta una naturaleza por completo distinta. No se trata sólo de que podamos utilizar medios diversos para decir lo mismo: se trata, más bien, de que cualquier medio es igual de bueno que otro, o si quieren, que un medio cualquiera es ya bueno si a partir de él podemos erigir una sintaxis abstracta. Mejor aún: nuestra inteligencia se vale de las relaciones oportunas que los signos mantienen en un medio determinado, infiere una estructura, y se olvida por fin del medio. Literalmente, traspasa ese medio, lo deja atrás. En lo tocante a los signos individuales, este rebasamiento no ofrece ningún misterio. Si alguien nos anuncia que Lisboa acaba de ser sacudida por otro gran terremoto, el perfil sonoro de la palabra "Lisboa" habrá dejado de influir en nuestro espíritu en el instante mismo en que hayamos llegado mentalmente hasta el referente, o sea, la ciudad de Lisboa. En lo que hace a la sintaxis, el proceso es más complicado, pero no distinto. Instruidos so-

bre el hecho fenomenal de que Beatriz ama a Dante, lo normal es que no recordemos qué hemos oído, si la oración "Beatriz ama a Dante", o "Dante es amado por Beatriz". Ambas enunciaciones nos orientan hacia una misma estructura profunda, generadora de un mismo significado. Es este significado el que realmente trasciende a nuestro espíritu en los casos de comunicación fructuosa. La envoltura fónica, el episodio sensible, son un mero expediente, un peldaño en que apoya el pie el lenguaje para entregarnos su recado. A esta peculiarísima virtud del lenguaje para emanciparse de los soportes materiales concretos, la denominé en mi libro, tomando prestado el término de la Física, "invariancia notacional". La invariancia notacional es lo que ocurre cuando el contenido de los símbolos sobrevive íntegro a diversas notaciones. O si quieren, la invariancia notacional es lo que define a los símbolos, o mejor, lo que autoriza a distinguir el contenido de un signo del propio signo, y por tanto, nos permite hablar ya de símbolos.

Y voy ya a la plástica. Hemos convenido, más que nada por esforzar la posición de nuestros contrarios, en que existen unidades sígnicas en la plástica, y una sintaxis que sobre éstas opera. ¿En qué podrían consistir esas unidades? La hipótesis más a mano, es que consisten en cosas tales como colores y formas. Sería entonces misión de las reglas sintácticas el combinar colores y formas. Combinarlas, esto es, en el espacio. Si la plástica fuera un lenguaje en la acepción que nos interesa, podríamos indagar en la plástica una dimensión simbólica, y la plástica quedaría afectada por la invariancia notacional. Estamos por completo a oscuras, sin embargo, sobre qué es lo que podría represen-

tar un signo plástico. Todo lo que sabemos, es que cuando se cambia un color por otro, o una forma por otra, cambia el aspecto visible del cuadro. El cuadro pasa, de pronto, a ser otro cuadro. Es posible, claro, que ciertos cambios se nos antojen plásticamente irrelevantes. Les voy a poner un ejemplo, enteramente ficticio: reemplazamos "Las Meninas" por su imagen especular, y descubrimos que la obra así obtenida nos produce el mismo efecto que la original. Sin embargo, cada "signo" de los que componían "Las Meninas" –qué sé yo, cada centímetro cuadrado de lienzo– ha sido substituido por otro signo –a saber, la imagen especular del primero–. ¿Sería posible valerse de esta experiencia para hablar de invariancia notacional?

Nótese que hemos identificado el contenido del cuadro, con su efecto plástico. Así las cosas, podemos resumir también la situación diciendo que existe redundancia signica. Cada signo, y su imagen especular, representan lo mismo. Establezcamos un paralelo con las redundancias signicas del lenguaje en sentido estricto. "Gerona" y "Girona" denotan la misma ciudad, y no se altera el significado de una oración en que aparece el primer nombre, al poner en lugar de éste el segundo nombre. Un lenguaje que contenga a ambos simultáneamente, será pues redundante. Pero en este caso conocemos el origen de la redundancia: hemos **estipulado**, esto es, decidido deliberadamente, asociar un mismo contenido a dos signos distintos. En el experimento virtual de "Las Meninas", no hemos estipulado sin embargo nada. Nos hemos tropezado con el hecho de que la imagen especular del lienzo nos producía el mismo efecto que el lienzo primitivo. Parece tratarse más bien de

un hecho natural, que descubrimos **a posteriori**, un poco como descubrimos **a posteriori** que ciertas impresiones cromáticas dependen de la relación entre dos colores, y no de los valores absolutos de éstos. Siendo la relación entre los colores lo que determina la impresión, es posible alterar al tiempo los dos colores sin que la impresión varíe. Lo que no nos autoriza en modo alguno a postular una dimensión simbólica de los colores.

Los pintores, en el trance de crear sus obras, se dejan guiar de hecho por su experiencia y el procedimiento de prueba y error. No manejan los colores y las formas como símbolos, esto es, como rasgos visibles de significados invisibles, sino que van introduciendo pequeñas y sucesivas modificaciones en la obra, al acecho siempre del aspecto cambiante del cuadro. Retroceden unos pasos, y comprueban qué demonios ha ocurrido luego de acentuar un rojo o añadir un azul. Este comportamiento contrasta dramáticamente con el que se observa en un hablante cualquiera. El hablante no retoca una oración para ver qué es lo que expresa ella luego. Más bien se expresa a través de la oración, esto es, emite a través de la oración un pensamiento codificado. Es verdad que, al escribir, mejoramos con frecuencia nuestras frases y períodos eligiendo nuevos adjetivos, u optando por construcciones levemente divergentes. Mas son éstas operaciones de segundo grado, y posteriores al acto de expresión en sí. Lo importante, es que, en primera instancia, hablamos, por así decirlo, automáticamente. Nos damos cuenta de lo que pensamos conforme lo vamos diciendo. Y nos damos cuenta de lo que pensamos conforme lo vamos diciendo, porque lo que pensa-

mos son contenidos y no signos. El signo, que es la cara exterior del símbolo, o la repercusión del contenido en el mundo sensible, se organiza en oraciones a la misma velocidad con que van atravesando los pensamientos nuestras cabezas. Y es que, salvo en el caso de disfunciones del habla, las relaciones físicas entre los signos no atraen hacia sí sino un adarme de nuestra energía mental, volcada en la dimensión simbólica del lenguaje: a saber, los significados y sus relaciones sintácticas. En la plástica, por contra, son las relaciones físicas entre los signos, no gobernadas por una sintaxis sistemática, las que ocupan el primer plano. Y el artista espía esas relaciones, sobrecogido ante ellas lo mismo que ante un fenómeno meteorológico. Resulta infinitamente más sencillo, en fin, no concebir el arte como una actividad simbólica. Al revés además que en música, carecemos de candidatos convincentes para desempeñar el papel de unidades signicas. Y por consiguiente, del equivalente plástico a las reglas combinatorias musicales. Por cierto, es tiempo de decir, antes de pasar a detalles ulteriores, que la noción de regla combinatoria en música es sostenible sólo en términos cuasi metafóricos, o en todo caso, analógicos. Ya que toda melodía es una combinación de notas, pero no existen reglas fijas para producir ristas de notas "correctas" o "inteligibles". Existen melodías que se nos antojan felices y melodías infelices, pero no procedimientos sistemáticos que garanticen la producción de las primeras o eviten la de las segundas. Así que, bien mirado, nos encontramos con que tan siquiera la música es un protolenguaje. Es otra cosa. Y la plástica es más aún otra cosa. La ficción de que el arte **podía** ser un

lenguaje me ha llevado a forzar la figura quizá más de lo prudente. Ahora, quiero demostrarles que la torsión, pese a lo excesivo, no ha sido del todo inútil. Podemos responder a algunas preguntas, y liberarnos de algunos prejuicios, que están flotando, por así decirlo, en el ambiente.

1) Una de las cosas que se deducen de lo que antecede es que expresarse plásticamente no equivale a expresar pensamientos. Los pensamientos que expresamos mediante enunciados dependen de los significados de las palabras que componen dichos enunciados; esto es, expresamos **pensamientos** justo en la medida en que usamos **símbolos**. Puesto que la plástica no constituye una actividad simbólica, no sirve para comunicar pensamientos.

¿No sirve entonces tampoco como vehículo expresivo? He comentado al comienzo de mi intervención que nos podemos expresar plásticamente; de hecho, mi libro "La esencia del arte" consiste fundamentalmente en explicar cómo esto es posible. Lo que pasa ahora, es que el **qué** que una obra de arte expresa no es un pensamiento; es una forma. Por supuesto, percibir una forma exige que pensemos; en particular, exige que pensemos sobre los pensamientos que presidieron la creación de esa forma, y en parejo sentido la obra de arte, por el hecho mismo de ser correctamente percibida, nos pone ya en contacto con una serie de episodios de carácter intelectual. Pero los últimos son auxiliares al proceso de expresión: no constituyen el complemento directo del verbo "expresar".

En mi opinión, ha sido el olvido de esta circunstancia, quiero decir, del hecho de que hay que tener la inte-

ligencia muy a punto para generar formas plásticas felices, y también para percibir las, lo que ha provocado que alguna gente temiera que el hecho escueto de pintar, esto es, de crear piezas satisfactorias desde el punto de vista del oficio, pudiera no constituir una actividad intelectual, y por ende, una actividad respetable. La alternativa parecía ser: o pintar es una bobada menestral, o pintar tiene que ser algo más que aplicar colores sobre un lienzo.

A la segunda alternativa se apuntó, según es notorio, Duchamp. Duchamp depreció el oficio y propuso un arte no retórico, esto es, no dirigido al ojo. Por supuesto, el desdén duchampiano del oficio tiene raíces culturales muy complicadas. Fue compartido por los surrealistas y muchos modernos, conoció como precedente al Valéry ágrafo y a cierto Rimbaud, y se encarna estética y moralmente en la figura del dandy. Si camináramos más arriba en el tiempo, nos tropezaríamos seguramente con el fenómeno religioso del antinomianismo y las formas de piedad, en el catolicismo y sobre todo en el protestantismo, que rechazan el efecto salvador de las buenas obras. Pero volviendo a lo nuestro: gran parte del arte moderno, y máximamente Duchamp, han explorado formas de expresión artística que no reposaran sobre un dominio del medio material concreto de la pintura o del dibujo. El resultado, en mi opinión, ha sido muy pobre. Cuando el artista ha apelado a la **palabra** —en las notas duchampianas sobre **La mariée mise à nu par ses célibataires, même**— para glosar y a la vez completar su misteriosa elocución plástica, ha hecho literatura de segundo orden, no superior en tensión estética al retruécano vulgar o al **calembour**. Y cu-

ando no ha apelado a la palabra, por ejemplo en los múltiples, ha hecho sólo gestos, o mejor, ha repetido el mismo gesto rompedor hasta la extenuación.

Frente a este concepto antinomianista del arte, es saludable reivindicar el oficio. Y no tanto el oficio académico, rehén de ideales estéticos que ya no son los nuestros, cuanto el antiguo oficio según se entendía en los talleres de pintura. Me refiero al esmero en la ejecución, a la modesta voluntad de suscitar piezas redondas. Este esmero es compatible con un propósito individual de expresión. Es más, es imposible esmerarse sin echar en el empeño el peso de la propia persona. No es compatible el esmero, sin embargo, con la anarquía estética. Mientras todo valga, no será hacedero esmerarse, puesto que esmerarse significa esforzarse en hacer algo bien, y lo que está bien excluye a lo que está mal y en consecuencia excluye que todo sea valedero. En mi opinión el futuro del arte, en la acepción que hemos venido dando a esta palabra durante siglos, depende de que vuelvan a aceptarse criterios (provisionales siempre) de bondad plástica. En torno de un concepto recuperado de la obra bien hecha, cristalizaría el oficio, y con él las tácticas expresivas típicas de la pintura.

2) La afirmación de que el arte es fundamentalmente sígnico y no simbólico, no envuelve la afirmación más fuerte de que lo simbólico está por entero ausente de la obra plástica. Lo último condenaría como ininteligible la disciplina iconológica. Si el arte no acogiera símbolos, el iconólogo estaría desempeñando el papel de un ornitólogo en un mundo sin aves. Pero esto, claro, es absurdo. Dentro de la tradición cristiana, por ejemplo,

los artistas han acudido permanentemente al símbolo religioso. A la vista de este hecho innegable, mi tesis general sobre la prevalencia de lo plástico, o puramente sígnico, en el arte, me obliga a dos cosas. En primer lugar, explicar en qué sentido la dimensión simbólica es secundaria. En segundo lugar, inquirir de qué modo incide lo simbólico en lo sígnico.

En ambos casos conviene ir a ejemplos concretos. Piensen, por ejemplo, en un lienzo de Maffei, un pintor veneciano del XVII, en el que aparece una mujer que con la mano izquierda sostiene una espada, y con la derecha un plato sobre el que reposa la cabeza decapitada de un hombre. Durante un tiempo, se dio a la obra el título de "Salomé", en atención al conocido episodio bíblico en que Juan Bautista pierde la vida y la testa por su negativa a ceder a las pretensiones amorosas de la esposa de Herodes. Pero había un problema: la espada **simboliza** la fortaleza, y este atributo moral no convenía a la lúbrica Salomé. Así que se varió la clave interpretativa, se acudió a otro conocido episodio bíblico, y se decidió titular la obra "Judit".

En resumen, tenemos un símbolo: la espada. Y tenemos lo que ese símbolo simboliza: una cualidad moral. ¿Influye esta relación simbólica entre un signo –la espada– y un contenido –la fortaleza– en el efecto que la obra nos produce? Antes de dar una contestación, descompongamos el problema en sus partes. La espada no es ya, en rigor, un signo plástico –en nuestra acepción peculiar–: es el objeto que identificamos al percibir la forma correspondiente a una espada, o mejor, al percibir la forma/espada. De modo que la pregunta pertinente es: ¿influye la relación

simbólica entre la forma/espada y la fortaleza en lo que sentimos ante el cuadro?

En cierto sentido, sí. Si la interpretación a la que me he ajustado es la correcta, comprenderemos la intención edificante del cuadro sólo en el caso de que registremos la forma/espada como símbolo de la fortaleza. Pero esta intención edificante no justifica en absoluto el interés que en nosotros suscita el cuadro. Un rótulo en que se leyera: "La valiente Judit vengó a su pueblo acabando con la vida de Holofernes", vendría a decirnos lo mismo que ha dicho Maffei. Y para este viaje, en realidad, no necesitábamos alforjas.

A tal me refiero, cuando afirmo que la dimensión simbólica es secundaria en la plástica. Se comprende mejor la idea mirándola por su reverso. Supongamos que la adarga simbolizara igualmente la fortaleza, e imaginemos lo que ocurriría si se substituyese la forma/espada por la forma redondeada de una adarga. Sucedería que el "mensaje" permanecería intacto, y sin embargo se vendría abajo el juego de líneas sobre el que está montada la composición del cuadro. Habremos conservado el mensaje, aunque no el cuadro. El cuadro, que era antes excelente, será ahora un mal cuadro. Gracias a estos contrafácticos, o juegos de la imaginación, podremos darnos cuenta de lo que significa la autonomía de lo plástico.

La autonomía de lo plástico no impide una interacción plástica –valga la redundancia– de lo simbólico con lo sígnico o formal. Esto ocurrirá cada vez que el conocimiento de lo que una forma simboliza, nos ayude a precisar el carácter de la forma. Supongan que sabemos que la fortaleza

está simbolizada por una espada, y que sospechamos que el lienzo de Maffei simboliza la fortaleza, aunque no estemos aún seguros de que la forma que hay pintada en el lienzo sea la de una espada. Podría ser, que se yo, la de una lanza, borrada en algunos tramos por el tiempo. No será lo mismo hacerse a la idea de que eso es una lanza, que la de ver en las líneas literalmente presentes en el cuadro una espada. En el segundo caso, nuestro ojo se retraerá sobre lo que efectivamente se ve. En el primero, tenderemos a prolongar las líneas que **efectivamente** se ven en dos sentidos opuestos, hasta completar el perfil de una lanza. Esto es, dividiremos **virtualmente** el cuadro en dos mitades, separadas por una diagonal. Lo virtual de este ejercicio, con todo, no impedirá que la sensación ocular que experimentemos sea ahora distinta. Nos **parecerá** que el cuadro se compone de dos mitades, y percibiremos el juego integral de masas y líneas como si estuviera dividida la superficie en dos mitades. Percibiremos, en fin, **otro cuadro**, un cuadro que será eso, **otro**, desde una perspectiva escuetamente sígnica o plástica. Por eso es importante apuntarse a una determinada interpretación simbólica, o al revés, descartar una determinada interpretación simbólica. La variación de la clave simbólica induce una variación paralela de la clave sígnica. Pero no hemos negado la autonomía de lo plástico. Hemos dicho, más bien, que las formas que vemos, son a la vez formas que... **pensamos**.

3) Existe un error muy extendido: el de pensar que la crítica literaria es más fácil que la de arte porque el crítico, en el primer caso, se expresa en el medio al que pertenece el objeto criticado, lo que no ocurre evidente-

mente en el segundo caso. Este error reposa sobre un error previo: el de que es más fácil describir una cosa empleando los materiales con que está hecha, que empleando materiales que proceden de otro origen. Este último error, a su vez, se basa en un error más primitivo aún: la idea de que describir una cosa, equivale a rehacerla. Esto es una tontería. El entomólogo que dibuja un insecto, no rehace al insecto: construye un esquema donde hay información suficiente para reconocer un insecto. Y el entomólogo que nos explica cómo es un insecto, tampoco lo rehace: exactamente igual que antes, nos transmite, verbalmente ahora, la información suficiente para reconocer a un insecto.

La lección es aplicable a la crítica de arte. Es posible, por supuesto, describir un cuadro, un cuadro en cuanto objeto. Podemos realizarlo de modo tan minucioso además, que resultara hacedero, a partir de la descripción, reconstruir el cuadro. Bastaría con cuadricular el cuadro, y yuxtaponer, al par de los números que dan la localización de un punto del cuadro, el color que en él ha aplicado el pintor. Pero también es posible describir las sensaciones plásticas. En “En busca del tiempo perdido”, de Proust, existe un personaje, Elstir, que constituye una amalgama literaria de Gustave Moreau, Monet, y Renoir. En el tercer volumen de la serie, “El mundo de Guermantes”, el protagonista se demora durante horas frente a unos lienzos de Elstir, y nos describe sus sensaciones. No hay dificultad teórica alguna en admitir que esas sensaciones que nos describe, coinciden perfectamente con las que Monet –o Renoir– suscitaría en un espectador avisado. ¿Ha sido reemplazado el arte por la literatura, y se ha

visto por lo tanto desmentida nuestra tesis sobre la intraducibilidad del arte?

En modo alguno. Decir esto sería tan absurdo, como decir que la descripción correcta de los efectos de una picadura de mosquito “reemplaza” a la picadura del mosquito. La tesis de la intraducibilidad del arte se fundamenta sobre el carácter autónomo, es decir, único, de la sensibilidad visual y plástica. Lo que la tesis asevera, es que la **experiencia** plástica, los efectos sensibles del arte en nosotros, no puede ser **producida** –que no reconocida– por la palabra o la nota musical. Y esta tesis va íntimamente ligada, es la misma tesis en el fondo, que la que defiende la índole signica y no simbólica del arte. Mientras el símbolo **se sirve** de un medio material para organizar significados, se sirve de él, por lo general, a través de convenciones, y por ello mismo es capaz de habitar, sin mengua de eficacia, en medios distintos, el arte organiza el medio visual en sí mismo. Su objeto es el propio medio. De ahí que el arte se halle afectado, también, del fenómeno de la viscosidad. O sea, que sea indesentrañable del medio plástico. Desentrañarlo, es matarlo. Matarlo, quizá, para dar origen a una forma de expresión distinta. Pero este cambio no será nunca una emancipación. Lo que habremos conseguido, a lo sumo, es cambiar de tema.

El retorn als conceptes bàsics en psicologia de l'educació artística: encara puc confiar en la mirada?

Càndid Genovard

Professor de Psicologia Evolutiva i de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducció

La idea d'aquesta breu exposició és revaloritzar el paper de la mirada, com a concepte i com a funció psicològica, en relació a l'art plàstic entès de manera ampla. Em serveixo com instrument de la Psicologia de l'Educació Artística en la que estic treballant des de fa temps. Immediatament indicaré què entenc per aquesta branca de la cultura. Parlaré de la mirada des de tres conceptes històrics: veure, mirar i percebre. A la vegada m'aproximaré als tres conceptes des de dos perspectives que no van totalment deslligades entre si. Una psicològica i una metafòrica. Ambdues tenen trets de tipus transversal i interdisciplinari importants. Naturalment, més la segona que la primera: la psicologia tot just té 150 anys i la segona 2000. Intentaré fer notar el valor per l'estudi de la mirada d'algunes metàfores clàssiques com la llum, l'ull, el mirall, l'ombra o el punt de vista. Les dues explicacions, la psicològica i la metafòrica, contenen elements abastament per justificar una educació artística. Però sols contemporàniament es pot parlar de l'aparició de models integrants i integrals que inclouen una quantitat important d'elements de les dues perspectives. El més actual és el de PERKINS, que exposaré. I a la vegada es recordarà que el conceptes cognitius no servei-

xen si no s'acompanyen dels emocionals-estètics.

1. El punt de partida és doncs la Psicologia de l'Educació Artística

La Psicologia de l'Educació Artística és l'estudi dels elements del comportament humà que intervenen en l'Educació Artística amb la finalitat d'aconseguir que els individus i les col·lectivitats siguin receptius a les obres d'art sobre tot a partir de les emocions que desperten i, a partir del pensament, els judicis crítics que les acompanyen.

2. La mirada és l'activitat bàsica i prèvia. Però no és un concepte unívoc. Té matisos equívocs i anàlegs. Els conceptes al voltant del de mirar son:

a) **veure**

En fisiologia la visió és el comportament pel qual s'aconsegueixen representacions visuals dels objectes materials. El camí pel qual això s'aconsegueix és complex: es comença amb reaccions a la retina, se segueix en forma de transmissió en el cervell, el cervell respon indicant que la sensació visual inicial queda integrada en forma de percepció. En qualsevol cas, no està gens clar el que passa amb les representacions que formaran la base per la conceptualització plàstica.

Aquesta explicació, com tantes altres procedents dels mètodes de la ciència positiva, porta a quatre punts de reflexió importants: en primer lloc, la visió, tret del cas dels invidents, és natural i d'alguna mena passiva: em desperto, obro els ulls i veig. Òbviament, passiu no vol dir neutre. No existeix neutralitat en el fet de veure perquè veure és signe immediat de vida i d'activitat. En segon lloc, la visió davant la seva aparent naturalitat presenta un problema: quasi mai tenim consciència de la seva realitat i menys ens parem a reflexionar si existeixen diferències entre veure i mirar: vegem i mirem, mirem i vegem. Però: quan comença un procés i s'enquibeix amb l'altre, si és que succeeix així? L'únic que sabem és que darrera d'aquest procés aparentment confós existeix un procés profund d'interrelació que acaba afectant la manera que tenim d'actuar, de pensar i d'aprendre. I, en el tema que ens preocupa, d'aprendre art. En tercer lloc, aprenem a veure en edat molt primerenca. La primera visió és important, a més, perquè ens ajuda a sobreviure: és la que ens orienta cap on està la persona que ens dóna menjar i ens fa estar atents al que és positiu o negatiu per nosaltres. Però, tanmateix, no tot és beneficiós en aquesta mena de veure. Evolutivament parlant, ens orientem per tot el que és nou i interessant. Però arriba un moment en què l'interès disminueix o desapareix i ens comencem a avorrir del que vegem. L'evolució de les nostres etapes cognitives no garanteix un progressiu enriquiment de la visió, al contrari del que suggereix PARSONS. Pel contrari, per moltes persones, a partir d'un cert moment, ja estan fixades per sempre les etapes del seu veure. No es molestaran en mirar: sempre veuran igual.

A nivell educatiu, aquesta "ruptura evolutiva", planteja un repte important: com transformar la visió en mirada. És a dir com fer que veure no sigui avorrit. Més endavant ja veurem si això és possible i com fer-ho. En altres paraules, no sempre és la visió que ens ajuda a mirar. Aquí és on entre el concepte de:

b) m i r a r

En sentit estricta mirar és l'acció de dirigir voluntàriament la vista sobre un objecte. Però també aquí, com abans sobre el comportament de veure, calen algunes observacions. En primer lloc, la mirada no és sols un acte sensorial. La intel·ligència, la comprensió, l'afectivitat i el judici intervenen en la mirada. De fet quan es diu que una obra és o no és "digna de dirigir-li una mirada" o quan en llenguatge col·loquial diguem "no s'ha dignat dirigir-li la mirada" estem parlant dels graus d'atenció i de motivació inherents a les operacions que acabem de senyalar. En segon lloc, la mirada és voluntària i per tant individual i única i implica un cert tipus d'aprehensió personal (d'aprendre) i és també en sentit figurat o general un acte que implica elements que s'afegeixen a la visió. En tercer lloc la mirada admet explicacions transversals, entre diferents camps culturals, que la fan més rica en relació al lloc que ocupa en els contextos plàstics:

Algunes d'aquestes explicacions es donen també a nivell antropològic, a nivell social, a nivell estètic, i òbviament, a nivell educatiu.

A nivell antropològic la mirada ens ajuda a conèixer i establir correctament el nostre lloc en el món donat, que el diàleg amb aquest món és desigual, no existeix equilibri entre

el que sabem i el que vegem i sempre existeix el risc que acabem veient, o ens obliguin a veure, el que mirem.

A nivell social la mirada té, a part d'altres trets, el de la reciprocitat, no sols mirem sinó que a la vegada "som mirats"; en sociologia de l'art és ben coneguda la insistència en què som influïts pel que mirem. La desconfiança davant el desconegut és un exemple de la incapacitat de la mirada d'establir el diàleg corresponent. L'exemple més típic: l'art modern i contemporani.

A nivell estètic la mirada és sobre imatges (plàstica) i cada imatge és l'expressió material, la incorporació, "donar-li corporeïtat" (embodiment en diuen els anglesos) d'una manera de mirar un objecte real, l'obra d'art que mirarem d'una manera determinada.

Finalment, a nivell educatiu un dels trets de la transversalitat o interrelació, rau en el fet de què els estímuls que incideixen en la visió i la transformen, arribat el moment, en mirada, influeixen en la quantitat i qualitat del possible aprenentatge final en el món de la plàstica.

En altres termes, la manera més efectiva d'estimular la visió i fixar correctament la mirada es percebrà en el mateix fet de mirar. Un dels fets psicoeducatius més interessants en el món de la plàstica és que quan més es mira més s'aprèn a mirar, a la vegada que aquesta quantificació no està lliure de períodes de saturació de manera que en cada període de temps s'ha de recompondre la manera de mirar perquè resulti efectiva.

Arribats en aquest punt és important conèixer l'organització científica del

mirar conceptualitzada habitualment com:

c) percebre

La percepció és l'organització científica de la captació del món exterior. Aquesta explicació que implica complexitat és el que en diuem, en psicologia, un constructe. Aquí indica que les sensacions provocades en nosaltres pels objectes sensibles són reconegudes, organitzades i interpretades per tal de proporcionar una representació dels mateixos objectes amb una impressió immediata de la seva realitat. Per tant, la percepció és la capacitat per respondre a les obres d'art, però no és simplement un procés de descodificació simbòlica ni tampoc únicament de codificació de les propietats observables com insisteixen tants de cognitivistes radicals. En altres paraules el procés de respondre mitjançant la mirada a les formes visuals plàstiques és tan complex com ho és el de la creació artística, de tal forma que cap obra d'art es crea en l'absència dels processos transversals esmentats abans i que es troben en la percepció.

3. L'explicació metafòrica i l'aplicació psicoeducativa. Altres models d'explicació transversal

És ben conegut que durant mil·lennis l'explicació del "coneixement sensible" ha estat feta principalment de forma metafòrica, de manera que es podien mostrar en més força els aspectes relacionats amb la visió, altres ho han fet sobre els aspectes relacionats amb el mirar i finalment existeixen aquells que ho han fet sobre l'acte de percebre. Per començar recordem que és la metàfora. Metàfora vol dir traslladar una paraula de l'objecte que designa a un altre objecte que té una semblança o analogia amb el primer.

En la seva part més simple la metàfora és una comparació, en la més complexa és una substitució que acaba agafant significat propi. Les metàfores han gaudit, i segueixen gaudint en sectors de la plàstica específics com la fotografia, el cinema o la publicitat, d'un empujament important. La metàfora posseeix un valor filosòfic, lingüístic i poètic, entre altres, que ara no és el moment d'explicar. Basti un exemple, per altre banda poc probable en la seva concreció possible. Imagineu que llegiu en un diari: "Escalata la guerra amb el Ministeri sobre l'aplicació de la Reforma". És evident que el periodista utilitza una metàfora bèl·lica per una discussió teòricament intel·lectual. En el camp de la plàstica el seu valor ha estat certament important. En definitiva un quadre no seria més que la metàfora del que representa i el que representa, per analogia, una metàfora de la realitat dita objectiva.

Les metàfores més interessants relacionades amb el nostre tema són les que fan referència a la visió, a la mirada, a la percepció, al mirall, a l'ombra i al punt de vista.

Les dues metàfores més conegudes, expressives i "populars" relacionades amb la visió són la metàfora de "l'ull" i la metàfora de la "llum", òbviament i fins un cert punt relacionades entre si.

Les metàfores a partir de l'"ull" són infinites: des de "amor a primera vista" on l'amor apareix en el primer "cop d'ull", "el mal d'ull" com eina eficaç contra els enemics més pròxims, "els ulls en blanc" per manifestar l'èxtasi eròtic, les ales dels àngels de Sant Clement de Tahull plenes d'ulls, fins a tancar-li a un els ulls quan es mort.

L'ús de la metàfora de la llum en la

història de la cultura és certament impressionants. Des de la seva qualitat d'indispensable en tant que radiacions que produeixen les impressions sobre l'ull i per tant imprescindible per la percepció de l'obra d'art plàstica, fins la seva condició d'artefici físic, mental i estètic. La metàfora de la llum s'utilitza en la filosofia des de Plató com il·luminació abstracta a la il·luminació teològica cristiana a la concepció d'il·lustració en el Segle de les llums. En qualsevol dels casos el descobriment estètic és una visió o il·luminació que em construeixo jo o em ve donada. Naturalment el context social i històric té que veure amb la utilització de la llum com metàfora: és lògic que fins la il·luminació artificial, quan la humanitat vivia pràcticament amb la llum natural estigues molt més atenta al que la llum representava.

Les dos metàfores més conegudes en la història de la cultura relacionades amb la mirada són la del mirall i la de l'ombra.

És important estar atents en el fet de que ambdues són representatives de la inseguretat humana que comporta el propi fet de mirar, de l'aparença, de la il·lusió, de la doble imatge i inclús de l'engany, en definitiva de tot el contrari del que sembla que és capaç de donar l'ull i la visió.

La metàfora del mirall és fonamenta en un objecte que no té realitat. Naturalment en sentit propi es tracte d'una superfície polida que reflexa les coses posades davant ella; la imatge que dona és teòricament idèntica però invertida i per tant il·lusòria, imaginària, distant, inclús màgica i religiosa i per endevinar, inclús simbòlicament destructora com en el mite de Narcís.

En sentit estètic la metàfora del mirall en el tema de la mirada és, a la vegada, real però subjectiva i amb funcions equivoques com la mateixa obra d'art. Els exemples clàssics, el matrimoni Arnolfini, les menines, etc. probablement són menys importants que el fet mateix de la dialèctica equívoc-veritat que la mirada representa i que l'artista està interessat en introduir a través de la metàfora del mirall.

La metàfora de l'ombra és la més atractiva i probablement més arrelada en la filosofia de l'art en tant que fa equivalents les imatges representades a ombres o reflexes d'una veritat superior que, en últim terme, no seria representable. Això vol dir que:

- a) la representació és la disminució estètica de l'art, el seu empobriment, és el punt en què la teologia i l'estètica es retroben en aquesta metàfora;
- b) les coses no es capten si no és de biaix, mai directament, se sap d'elles mitjançant els seus reflexes, com en el mirall;
- c) l'experiència estètica és interrogativa, és una reflexió en el límit de la realitat representada i la realitat imaginada per l'artista, sempre simple ombra de la realitat.

Òbviament a nivell antropològic i psicològic la metàfora de l'ombra es troba sobre tot en el cinema.

3.1. Metàfores relacionades amb la percepció

La metàfora més interessant en relació al tema relacionat amb la percepció és la metàfora del "punt de vista" derivada d'una de les aventures visuals més interessants de la història de la plàstica que és la perspectiva, ben

coneguda i que, lògicament, no explicaré aquí.

La metàfora del "punt de vista" ensenya que per veure un objecte no basta amb mirar-lo. Però, a més, un punt de vista és abans de tot una consideració psicològica entre un subjecte i un objecte que depèn essencialment del lloc on aquest subjecte es troba en relació física i mental amb l'objecte. Naturalment, el referent bàsic entre aquests dos conceptes és la mirada que els uneix. Aquest objecte pot ésser vist des de molts punts de vista i si es fa sols des d'un es perden moltes opcions estètiques. Al contrari, si es desenvolupen i es perfeccionen les maneres de mirar un objecte, s'augmenta la seva percepció. La simple mirada és com utilitzar un sol registra en un instrument extraordinàriament ric, com si de la calculadora sols utilitzem la suma; en altres termes, canviant els registres es canvia la manera de mirar. L'important, tanmateix, és que implica en l'individu una manera especial de mirar les coses que exigeix situar-se en el lloc on la composició es pot veure de forma òptima. I això, ensenyar a situar-se en el millor punt de vista, constitueix un dels objectius de l'educació artística plàstica. Algunes observacions:

a) és necessària una certa quantitat d'informació perquè l'espectador que mira participi del relat de l'obra i no simplement passi per davant d'ella;

b) l'educació del punt de vista és diferent segons els móns plàstics en que ens movem; així per exemple, en arquitectura, on l'espectador es desplaça dins, fora i al voltant dels diferents plans immòbils, canviant d'espais, canviant la proximitat o la llunyania; un altre exemple pertoca a l'escultura. I això succeeix encara de forma

més extrema en el cinema, on es proporciona a l'espectador immòbil una perspectiva mòbil mitjançant l'intermediari de la càmera i la pantalla.

4. Teoria psicoeducativa de la mirada intel·ligent (Perkins)

Des d'una perspectiva psicoeducativa, al posar en contacte la mirada i el pensament, a l'igual que amb altres exercicis de transversalitat realitzats abans, es cobreixen dos objectius:

Per una banda s'assenyala el fet que les obres d'art no mostren tots els seus secrets a primera vista, ben el contrari, dirigir la mirada a les obres d'art exigeix pensar i utilitzar diferents tipus de cognició.

Per un altre, indicar que l'art, a més d'ésser objecte de la nostra mirada, com a mitjà per a cultivar les qualitats del pensament, representa un benefici afegit per facilitar l'aprenentatge. I això és així perquè l'art proporciona una base ampla de situacions d'aprenentatge cognitiu múltiple dels quals els trets més característics són: una base sensorial, un accés immediat, un compromís personal, una atmosfera favorable, una cognició d'espectre ample i una notable interdisciplinarietat.

La qüestió de fons no és la forma

Daniel Giralt-Miracle

Crític i Historiador d'Art

Sóc aquí gràcies a la insistència dels coordinadors d'aquesta Trobada, que creuen que puc dir alguna cosa interessant en aquest marc de "reflexió i intercanvi d'experiències entre professors d'Educació Visual i Plàstica de les etapes infantil, primària i secundària", i si he acceptat la invitació, ho he fet perquè al llarg de la meua vida professional he tractat de buscar el punt d'encaix entre la teoria i la pràctica, sense saber ben bé a quin d'aquests dos territoris pertanyo.

La meua vida professional ha transcorregut bàsicament en dos camps: el de l'art (crítica, història, didàctica, exposicions, etc.) i el de l'ensenyament (Escola de Mestres, escoles professionals, UB, UAB, etc.). I és a partir d'aquesta experiència, molt personal, però per això mateix tremendament viscuda, que m'atreveixo a afirmar que, en l'art, **la qüestió de fons no és la forma**, referint-me explícitament a la tendència que hi ha actualment en tots els àmbits de la comunicació de quedar-se en la perifèria de les coses, en els seus embolcalls i de no penetrar en la seva substància, és a dir, en el seu fons.

Més que un pensament articulat, em permetreu que faci una sèrie de reflexions, que conflueixen finalment en una mateixa idea d'art i que sorgeixen d'una visió contemporània de les transformacions de l'art i de les diferents alternatives d'abordar la seva interpretació, tant des de la creació artística com del seu ensenyament.

L'art és un intangible, ric, intens, amb una llarga història, i, per tant, admet codis d'actuació molt diversos i totes les interpretacions. Això fa que constantment ens formulem les preguntes essencials del mètode filosòfic:

- 1) **Què** cal ensenyar?
- 2) **Com** cal fer-ho?
- 3) **Quan** (quin és el moment)?
- 4) **On** (el lloc més adequat)?

Si el **com** en té prou amb la forma, amb l'estil o la manera, el **què**, en canvi, intenta arribar a qüestions de fons, a trobar significacions, a interpretar les coses amb una voluntat metafísica o simbòlica, més transcendental. Ens trobem, doncs, davant d'un vell tema de la filosofia, que segueix vigent i que, en certa manera, s'ha aguditzat amb el pas del temps: si la forma i els continguts són separables o no.

Pel que fa al **quan** només el poden definir els pares o els educadors, perquè són els únics capaços de calibrar el grau de desenvolupament físic i psíquic de l'educant. I com sabeu, en això no hi ha edats fixes, només circumstàncies propícies, que cal aprofitar.

Finalment, i quant a l'**on**, en una societat que no para de moure's, que és canviant, diversa i policèntrica, està lligat a un anar i venir, a un viatge constant de les idees i pels indrets més diversos.

Davant d'aquesta infinitud i amplitud de visions i posicions, els artistes, la

societat, la crítica, els ensenyants han optat pel CÀNON, allò que Kant a la "Crítica de la raó pura" va denominar el "cànon formal".

Val a dir que aquesta és una situació general, en el camp del pensament, en el de la societat i en el de l'art i la cultura. Les regles, els models, les normes, les categoritzacions, els preceptes, els estils ... sempre són més fàcils d'articular i de transmetre i demanen un esforç de comprensió menor, és a dir, tenen menys risc i és més senzill tipificar-los.

La forma, pel fet de ser més aparent, més epidèrmica, és més domesticable i modelable. En canvi, el fons, com a figura o forma interior, és més impenetrable i escàpola, no oblidem que pertany al camp de les idees, que sempre són més inaprehensibles.

La dialèctica forma-fons té moltes dimensions, però, en darrer terme, contraposa:

Forma	Fons
Norma	Imaginació
Llei	Fantasia
Programat	Ignorància
Estil	Exploració
Acadèmia	Llibertat
Cànon	Fenòmens

Clàssicament s'ha considerat que una obra d'art ha de tenir una "bona forma", allò que en llatí es denominava "formosus", és a dir, formós, ben proporcionat, ben fet, ben format, en oposició al lleig, al deforme o al mal girbat. Així, conceptes com ordre, proporció i harmonia s'han aplicat més a la dimensió formal que a la de fons, la qual cosa ha facilitat la regulació normativa i l'èmfasi en els cànon, els formalismes i les tècniques d'aplicació, minimitzant o situant en un segon terme les idees, els sentiments i les reflexions de fons.

Així, la cultura visual, els procediments emprats pels mitjans de comunicació, l'estratègia del consum i del màrqueting, la cultura de l'aparador, sotmeten la forma a una mera formalització, transformant-la en uns clixés, arquetipus o cànon que no donen opció a altres alternatives i que, en últim terme, situen l'espectador dins d'una consciència amnèsica, en la que el sentiment i la reflexió hi són absents.

Aquest és un fenomen que ve de lluny. En una fase històrica anterior, quan la veritat era una, tot estava ben definit i canonitzat i la cultura i l'ensenyament eren categorials, era conseqüència de l'autoritarisme. En canvi, en el moment actual, és la sobresaturació d'informacions i dades la que dóna vida al clixé, la caràtula, la fitxa tècnica.

L'ensenyament de la història de l'art, en particular, i de l'art, en general, és la víctima més directa d'aquest romanent en el formalisme. Llevat d'algunes excepcions molt respectables, l'art, els autors, les obres, els estils, són ensenyats com l'entomologia (la branca de la zoologia que estudia els insectes, que els individualitza, els agrupa per famílies i els distribueix per formes i semblances). Classifiquem i organitzem per formes, fem fitxes, transmetem cànon, consagrem, en definitiva, el formalisme. L'expert és el que sap classificar o recordar, no el que sap interpretar. Des d'aquesta perspectiva, doncs: veure és més important que viure, mirar més que raonar, conèixer més que saber, quan viure, raonar i saber haurien de ser els màxims nivells de coneixement.

El final dels "ismes", l'esgotament de les avantguardes, el clímax de la postmodernitat, no deixen de ser un in-

dicatiu del declivi del cànon, és a dir, de la vigència o la imposició d'uns determinats formalismes. Per això aquest és un bon moment, amb totes les seves desorientacions i ambigüitats, per a buscar en l'essència de l'art una altra forma de saber, de sentir o de pensar, sintetitzant la tradició humanística, que ve de la metafísica, i la científica, que pren cos a partir de la Il·lustració.

La producció artística actual, amb la seva ambigüitat i pluralitat, facilita aquest canvi. L'absència de la voluntat d'estil, la inexistència d'un cànon dominant, l'obertura a totes les direccions de l'experiència, propícia una promiscua apropiació de camps diversos: científics, tècnics, artístics o socials. I és aquest posicionament el que està aproximant en aquest moment les ciències, les arts, la filosofia i la poètica i el que fa que les trobades interdisciplinàries siguin cada cop més freqüents i que en lloc d'establir fronteres, s'estableixin ponts i nexes.

Si el cànon simplificava, reduïa i esquematitzava les coses a la forma pura, la teoria i la pràctica de l'art ens han impulsat a redescobrir el fons de la forma des de la curiositat: indagar, raonar, investigar, amb el concurs de la intel·ligència i la sensibilitat. Crec que tenim, doncs, unes circumstàncies idònies per a trobar de nou l'equilibri entre el **llenguatge emotiu** i el **llenguatge cognitiu**.

No obstant, on tradicionalment hi ha hagut més resistència a prescindir del cànon és en el camp de l'ensenyament. Malgrat que les formes de mirar, de pensar i tractar la imatge han canviat radicalment, estem ensenyant l'art amb els vells esquemes. Si l'art canvia, i també ho fan el seu concepte, els seus territoris i la seva utilitat,

la seva didàctica també ha de canviar, per a reduir les distàncies que hi ha entre l'art, l'artista i el públic. Els llibres ja no són llibres, són CDROMs, el llapis s'ha transformat en un plòter i els diccionaris, en bancs d'imatges, els comunicats interpersonals passen pel correu electrònic i el diari es llegeix en pantalla. En aquesta situació, la distància entre la **forma** i les **coses** encara és més gran i l'opció de tocar, veure i pensar les obres d'art menys probable.

El resultat més immediat de la informàtica amb pretensions artístiques no va més enllà, ara com ara, de la juxtaposició de fragments d'imatges. Però, ens preguntem: és legítim aquest bricolatge de les formes, retallades o triturades?, podem denominar a això art? Jugar amb els fractals pot ser divertit o interessant, però més aviat pertany al camp de l'entreteniment i de les pràctiques recreatives.

En la història de l'art del segle XX es va arribar al "collage" com una manera de construir més complexa, com un estat avançat del coneixement de les imatges que afegia diversitat, pluralitat ... ja fos per la fragmentació cubista o per les incursions del subconscient surrealista. Ara però ens limitem a aglutinar calidoscòpicament residus i fragments d'imatge, que s'articulen caòticament, com en una cotelera. És a dir, el caos plàstic: forma sense fons.

I, darrera tot això, hi ha una qüestió important a fer: de cara al futur, hem de formar tècnics de l'art?, crear enginyers de la forma?, o impulsar formes de coneixement? No podem renunciar a les enormes possibilitats que els recursos tècnics proporcionen, tant en la creació com en l'estudi de l'art, però tampoc hem de deixar de viure de prop els processos

de creació de l'obra d'art. Per a entendre la seva mecànica cal conèixer els recursos i els procediments i saber-los utilitzar, tenint consciència que, contràriament al que deia McLuhan, els mitjans no són el missatge, que les formes porten al darrera un contingut i que les idees van més enllà de les aparences encara que hagin de prendre forma per a fer-se comunicatives.

En un món que demana fluïdesa d'idees, flexibilitat en els enfocaments, originalitat en les respostes i capacitat per a veure noves relacions, els patrons, els cànons, els mètodes tancats, no serveixen. Com afirmava Piaget, des de la infància constantment estem aprenent a interpretar la informació que obtenim a través dels sentits. Ser capaços de conceptualitzar idees, crear formes i treballar amb imatges mentals és allò que espera el món contemporani dels ciutadans, pertanyin al món de l'art o no.

Per tant, romandre en una didàctica convencional de l'art, en una dimensió procedimental (és a dir, circumscrita als mètodes) o simplement formal (és a dir, circumscrita a les classificacions i la creació de clixés), no serveix per a res. Per aconseguir una visió globalitzadora de l'art, cal aprofundir més i vincular-lo a un tot on l'intel·lectual, l'expressiu i l'emocional facin aliança amb els procediments i les formes. I aquí sí que la dicotomia entre intel·ligència tècnica i pensament juga un paper essencial. L'extrapolació dels coeficients d'intel·ligència (CI), basats només en el factor estadístic d'uns resultats pràctics, negligeixen allò que Daniel Goleman ha denominat la **intel·ligència emocional**, és a dir aquella intel·ligència que tracta d'establir un equilibri entre capacitat de comprensió, entusi-

asme, perseverància. La curiositat, l'exploració, l'afany de coneixement, impulsats per l'emoció i la sensibilitat, són el motor d'una lògica, d'una forma de pensament que tant utilitza l'artista com el científic.

Molt probablement calgui buscar l'equilibri entre aquelles dues parts del cervell, tan ben delimitades i mai suficientment coordinades: la part dreta i la part esquerra, l'emotiva o que tendeix a la dispersió, d'una banda, i la racional o empírica, de l'altra. I és que l'art és sobretot un espai on exercir el pensament, un territori on es desenvolupen discursos, on es busquen camins i s'obren portes, un estímul per a generar idees o un pensament en procés que sap articular forma i funció, fons i forma, sensibilitat i pensament.

Com proposa Arnheim, en el camp de la formació artística s'han d'establir equilibris entre a) la filosofia, que propícia la capacitat de raonar correctament, b) l'epistemologia, que ens permet comprendre la relació de la ment amb el món de la realitat, i c) l'ètica, que ens permet distingir entre el correcte i l'incorrecte, per bé que l'aprenentatge visual pertany a l'àrea epistemològica, directament vinculada a l'organització de les idees.

Cal partir de la idea que l'experiència de l'art –fer-lo, estudiar-lo, ensenyar-lo, gaudir-lo– no és una experiència inútil, gratuïta i exclusivament recreativa, sinó que és part d'un sistema creatiu i una manifestació directa d'una intel·ligència que necessita alguna cosa més que formes.

I, en anar més enllà de les formes, constatem que les noves propostes artístiques (vídeo, instal·lacions, muntatges, etc.), però també la pintura i l'escultura, aborden temes de fons

que, per la seva novetat ens semblen contundents i que en general pertanyen a temes o qüestions no resolts en la nostra societat: la malaltia (SIDA), la vida i la mort, la guerra, la degradació del medi ambient, el sexe, l'exploració dels infants, la discriminació racial ... Veiem, doncs, que, no són tant les arts el que ha canviat, sinó que és el pensament de la societat, els seus problemes, les seves inquietuds i la seva sensibilitat. Ara l'art busca formes i materials artístics per a explicar les seves idees, perquè té un argument fort com a fons. Ja no li cal recórrer a la mitologia, la religió, el paisatge o l'entorn familiar per a donar arguments a una tela, escultura, vídeo, muntatge.

Si l'obra d'art que es va donar fins a la primera meitat del segle XX defensava la seva pròpia autonomia i la seva autosuficiència, les arts que es produeixen en aquest final de segle són molt més complexes. De mica en mica els estudiosos i la crítica han abandonat la idea que tota obra d'art s'explica a través dels recursos visuals i de la seva formalització.

En un context en què la quantitat d'imatges provinents del món mediàtic (anuncis publicitaris, televisió, pel·lícules, internet, etc.) ho està envaint tot, els objectes artístics estan perdent la seva identitat davant tants productes que són pseudo-art i l'art vertader ha de lluitar contra aquesta apropiació dels seus atributs que els media fan i ha de buscar de nou el seu lloc.

Si Walter Benjamin als anys trenta parlava del públic dels mass-media com un "examinador distret", el sociòleg, educador i estudiós de la cultura de masses nord-americà, Neil Postman, als anys noranta, defensa la

teoria que els "nous mitjans audiovisuals han creat un univers cultural peculiar, que desvaloritza i menysprea la intel·ligència de l'home". La de Postman és una crítica ferotge als mass-media, que afegeix que tot és espectacle, evasió i assimilació acrítica. Potser per això molta de la producció artística contemporània reacciona contra la comunicació visual i consumística dels mitjans i la publicitat i ho fa amb radicalitat, amb duresa, trencant les fronteres de la moral establerta, dels costums, de les belles arts, de tot el que eren codis formals rígids, establerts o artificialment convinguts.

Paul Virilio (París, 1932), en el seu llibre "Estètica de la desaparició", parla de les diferents etapes per les que ha transcorregut la lògica de les imatges. La primera, directament lligada a la pintura, el gravat i l'arquitectura, va ser la de la **lògica formal**; la segona, la de la fotografia i el cinema, sorgida el segle XIX, està lligada a la **lògica dialèctica** o d'**actualitat** i la tercera, la de la videografia, la infografia i l'holografia, correspon a la **lògica paradoxal** o de la **virtualitat** que vivim aquest fi de segle. No obstant, l'anàlisi de l'art contemporani, particularment, del més experimental, es fa encara amb esquemes del segle XVIII, amb els raonaments de la lògica formal més pura. I això és una paradoxa. Els instruments han canviat, les formes de mirar també, però els escenaris d'apreciació de l'obra d'art (galeries, museus, espais públics, escoles, etc.) encara es mouen en el camp del mite, del trofeu, del tòtem formalista. El que probablement ha canviat més és la idea del bell i de la bellesa. La bellesa d'avui, o allò que desperta el nostre interès, la trobem en allò que és capaç de donar-nos una visió altra del

món, de crear i recrear els punts de mira, de proposar-nos una manera diferent de viure i pensar l'experiència estètica. Considerem, doncs, la via formalista (a l'hora de fer o interpretar una obra d'art) com una via esgotada, que es limita a presentar un pensament dèbil, que eludeix les idees-força.

La força de l'art, antic o nou, radica en què és multidimensional, que ofereix una gamma àmplia d'emocions. El seu conflicte és el de trobar els recursos formals, expressius o tècnics per a expressar adequadament aquestes idees i valors. Un exemple paradigmàtic, innovador, que explica molt bé les transformacions dels continguts i els continents de l'art va ser la recent exposició "Volar sobre l'aigua. L'aventura d'Ícar" de Peter Greenaway, que es va presentar a la Fundació Joan Miró. En l'era dels multimèdia i la interdisciplinarietat, ni la pintura, ni la narrativa, ni el cinema, ni la música poden seguir recloses en el seu compartiment estanc i Greenaway, que domina tots els registres propis de l'art, va assajar una experiència global, amb arguments provinents de la ciència, l'alta cultura i la mitologia per a endinsar-se en una experiència multisensorial que ens va apropar a les 4D i ens va fer viure experiències autènticament cinestèsiques, en un permanent diàleg entre el que és visió i pensament, percepció i raonament.

Davant d'una exposició com aquesta, ens preguntem quina és la manera més idònia d'aproximar els estudiants, i els visitants en general, a una mostra d'aquestes característiques:

- a través de discursos teòrics,
- d'una immersió sensorial,
- fent una especulació "a posteriori",
- a partir de les tesis del catàleg o

- de les interpretacions que en fa l'artista?

Una resposta determinant no existeix, perquè tot és necessari, ja que com diu Serota, l'actual director de la Tate Gallery de Londres, el més important en l'art és tenir una experiència molt directa amb l'obra.

El secret de l'art, doncs, radica en saber activar els processos del pensament que, inevitablement, es fonamenten en imatges i formes. Veure implica pensar, aguditzar el coneixement de les formes, analitzar les seves significacions i penetrar en l'entrellat de les coses: el dins i el fora, la forma i l'estructura, la seva lògica i la seva poètica, la funció i la significació. I tot això ens porta a entendre que no podem ni hem de separar l'educació artística de la formació general. L'art és una teoria que treballa amb coneixements i que tracta d'expressar-los, explicar-los, interpretar-los o simplement presentar-los. I permeteu-me que ara us faci partícips d'una experiència personal, convidant-vos a visitar i compartir amb nosaltres el Gabinet Gaudí, una nova iniciativa adreçada especialment als escolars que impulsem des de l'ESPÀI GAUDÍ de la Pedrera, i amb la que volem demostrar que darrera d'un art com és el de Gaudí hi ha un conjunt de coneixements que finalment culminen en una forma estèticament, tècnicament i conceptualment eficaç.

Tradicionalment, s'ha entès la ciència com l'única forma vàlida de coneixement. N'hi ha d'altres, però, que són i han estat tan útils com ella en diferents moments de la història. Per tant, no hem d'admetre més el punt de vista discriminador que situa les arts en el territori dels entreteniments i els jocs recreatius. Tot al contrari, hem de propiciar que s'entengui l'art

com un mètode o com una ciència capaç d'explorar l'ignot i exigir en els programes d'estudis el lloc que intel·lectualment, tècnicament i estèticament li correspon per la seva pròpia idiosincràsia.

Contra la passivitat, l'atròfia mental i visual imperant, l'art impulsa idees i sentiments, formes i conceptes que es poden posar al servei de les més diverses disciplines. Per tant, més que d'educació artística, estem parlant d'una educació dels sentits.

No obstant, per molt que fem en el camp de l'educació, és evident que sempre hi haurà *bomos faber* i *bomos ludens*. Als educadors de l'art, als professors, als crítics, als museòlegs, ens toca fer una mica allò que Hanna Landsber va fer amb Walter Faber –tal com ens ho explica Max Frisch en la seva novel·la "Homo faber"–: l'enginyer fred, racional, pragmàtic que, en conèixer l'alemanya jueva i arqueòloga, que esdevindrà la seva dona, comença a qüestionar la raó i descobreix una altra dimensió de l'existència, lligada a les sensacions i els sentiments. L'*homo ludens*, doncs, demostra a l'*homo faber* que el pensament i el sentiment no estan renyits.

I és que malgrat que passin els anys, que evolucionin els punts de vista, que es transformin els propis conceptes, la idea d'art definida per René Huyghe segueix sent vigent: "l'art i l'home són indissociables. No hi ha art sense l'home, però tampoc hi ha home sense art. Gràcies a ell, el món es fa intel·ligible, més accessible, més familiar".

X Trobada de plàstica



**Art i
Educació**

COMUNICACIONS

X Trobada de plàstica



COMUNICACIONS

ART I SOCIETAT

La plàstica en el nen cec i de baixa visió

Ramon Coma

Lucia Gallego

Agapito Gómez

Josefina Miret

Delfina Polo

M^a Rosa Verges

Centre de Recursos Educatius per a Cecs i Deficients Visuals a Catalunya "Joan Amades" (Barcelona)

A.- Característiques del nen cec i de baixa visió i la seva relació amb l'àrea visual i plàstica

En primer lloc quan ens posem a treballar hem de tenir en compte que no es comporta igual en el seu desenvolupament perceptiu, cognitiu, psicomotor, i en la seva funcionalitat quotidiana una persona cega que una de baixa visió i que per tant qualsevol aspecte del procés d'ensenyament-aprenentatge serà diferent.

Malgrat aquesta primera consideració hi ha alguns aspectes importants a tenir en compte en qualsevol dels dos casos tant en l'àrea de visual i plàstica com en qualsevol altre matèria:

1.- Aspectes comuns a la ceguesa i a la baixa visió

a) Patologia: diagnòstic i pronòstic: Conèixer la patologia de la persona que tenim al davant ens pot ajudar a entendre millor la seva percepció de si mateix i del món que l'envolta i, com a través d'aquesta percepció arriba a estructurar la seva imatge mental, imatge font de tota expressió i per tant també de l'expressió plàstica. El pronòstic del dèficit ens ha de servir per anticipar a la persona disminuïda aquelles tècniques,

metodologies, didàctiques... que li seran útils en un futur.

b) Moment de l'aparició del dèficit: El moment de la pèrdua de la visió ens serà molt important per saber quin és el grau d'estructura de la imatge mental que s'ha pogut fer de la mateixa manera que les persones amb visió normal. A l'hora ens permetrà saber quin és el nivell de memòria visual que posseeix la persona disminuïda. Quan més tard apareix el dèficit més experiències visuals, millor memòria visual i per tant millor estructura de la imatge mental.

c) Altres deficiències associades: Actualment en molts casos es produeix una doble disminució afegida a la visió degut al progrés de la medicina i a la salvació de nens prematurs que en el passat morien en els primers anys de vida o també a l'afectació múltiple que produeixen les tumoracions sobretot en el còrtex cerebral. Aquesta doble disminució és important tenir-la en compte i saber quin és el camp que quedar afectat: cognitiu, psicomotor (en el cas de la plàstica sobretot la psicomotricitat fina), perceptiu. Aquests primers aspectes de la disminuïda

ció van sempre molt units amb les capacitats positives de les persones, és a dir, hem d'aprofitar les capacitats potencials dels disminuïts: capacitat intel·lectual, capacitat afectiva, capacitat perceptiva, capacitat motriu, capacitat d'expressió.

2.- Aspectes exclusius de la ceguesa

Hi ha però, aspectes que tan sols afecten a les persones que pateixen una ceguesa total. Així doncs:

2.1.- L'estructuració analítica del món que l'envolta.

La percepció a través del tacte, al contrari que la percepció visual que és globalitzadora i comprensiva, és analítica; és a dir, el cec ha de construir el món que l'envolta mitjançant la suma de les parts la qual cosa dificulta la comprensió general i global de l'espai i dels objectes.

2.2.- Conductes que desenvolupa:

a) Verbalisme: Hi ha el perill que les persones cegues adquireixin els aprenentatges mitjançant l'expressió oral i sense poder-los experimentar de forma vivenciada, la qual cosa pot ser que repeteixi sense comprensió aquests aprenentatges.

b) Manca de punts de referència i compatibilitat: sovint els alumnes cecs treballen a escoles ordinàries sense possibilitat de comparar-se amb persones que tinguin les mateixes dificultats que ells. Això s'intenta solucionar amb l'assistència al Centre de Recursos Educatius per a Cecs i Deficients Visuals un cop al mes per part de tota la població afectada amb graus dèficits visuals.

c) Dificultat d'autoavaluar-se: precisament aquesta manca de punts de referència socials i de comparació entre iguals dificulten la possibilitat d'autoavaluar-se, i per tant de buscar fórmules pròpies de superació.

d) Dificultat d'adquirir independència i autonomia tan a nivell personal com en el treball, i sobretot en els treballs manipulatius com els que requereix l'àrea de Visual i Plàstica. Aquesta dependència provoca sovint sensacions d'inseguretat que repercuteix, tal com hem assenyalat en l'apartat c), dificultats en la pròpia avaluació.

e) Dificultat de desenvolupament del joc simbòlic en l'etapa infantil i que a posteriori pot presentar problemes en la creativitat i fantasia del llenguatge plàstic.

Perill d'inhibició de les conductes, conceptes, procediments i valors socialment reconeguts com poden ser la proporcionalitat, el color i l'estètica visual en l'àrea de Plàstica.

3.- Aspectes exclusius de la baixa visió

a) Tenir en compte la resta visual: agudeses visual, camp visual i visió cromàtica.

b) Perill d'estructurar el món que l'envolta de forma erroni a conseqüència de la seva visió; per això és convenient que la persona de baixa visió utilitzi la resta de sentits (especialment tacte i oïda) per construir el més correcte possible les imatges mentals.

c) Gran diversitat de restes visuals i de la seva funcionalitat i aprofitament la qual cosa dificulta en-

tendre la visió del deficient visual, així com la dificultat que té el deficient visual per explicar la seva pròpia deficiència a la resta de la societat.

d) Condicions ambientals i personals: edat, estat general de la persona, ajudes òptiques utilitzades, il·luminació, contrast...

B.- Algunes referències pedagògiques i metodològiques en l'aprenentatge del nen cec i de baixa visió

La ceguesa i la baixa visió comporten fonamentalment dues dificultats: la restricció de la informació és a dir, la dificultat d'accedir al coneixement de forma espontània i la dificultat de comprendre i dominar l'espai. Aquestes dues mancances són decisives en l'aprenentatge de la plàstica que requereix precisament d'un enriquiment constant del saber de l'artista i un domini de les relacions espacials. Per tant, els professionals que ens dediquem a l'ensenyament de la plàstica i/o de les persones cegues i de baixa visió hem de posar l'accent en les següents qüestions didàctiques i pedagògiques:

a) Treballar de forma sistemàtica.

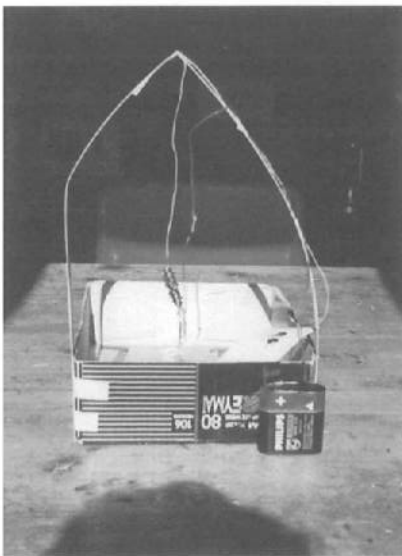
b) Incluir els coneixements que no apareixen de forma natural per la manca d'imitació.

c) Donar el màxim d'experiències possibles per aconseguir una millor i més variada imatge mental que permeti posteriorment millorar l'expressió de la persona disminuïda.

d) Anticipar les tècniques i els coneixements necessaris per poder seguir en la mesura que sigui possible el currículum educatiu.

e) Treballar de forma individualitzada els processos d'aprenentatge.

f) Globalitzar la plàstica amb els ob-



Joc electromagnètic que ens permet globalitzar la plàstica amb l'àrea de física i/o matemàtiques i, a l'hora motivar als alumnes

jectius i continguts d'altres matèries del currículum.

g) Motivar a la persona demanant aquelles tècniques i continguts capaços d'assolir, és a dir, sent coherent amb les possibilitats i necessitats.

h) Respectar el ritme de treball i d'aprenentatge.

i) Equiparar els processos d'avaluació als objectius proposats.

C.- Necessitats prèvies en l'aprenentatge de la plàstica en nens cecs i de baixa visió

L'ensenyament de les tècniques bàsiques per a la creació o reproducció de treballs plàstics es converteix a cops en l'objectiu prioritari del currículum de l'àrea de Visual i Plàstica per a persones cegues o de baixa visió; i molt especialment, per a aquells cecs de naixement als quals els hi costa la motricitat fina.

Les tècniques i procediments bàsics són els següents: doblegar paper, punxar, retallar, enganxar, fer boles i xurros de plastilina o fang, ús del material de dibuix tècnic.

L'ensenyament d'aquestes tècniques s'ha de fer analitzant perfectament quins són els moviments de les mans i fer les explicacions detallant al màxim cada tècnica amb un vocabulari descriptiu i entenedor per a cada alumne tenint en compte l'edat. I les capacitats de cadascú.

És molt aconsellable des de l'educació infantil l'ús de tot tipus de material per tal d'acostumar al noi als diferents tactes perquè el cec a cops té rebuig a alguns tactes sinó se l'ha acostumat. Així doncs, els hi hem de facilitar: plastilina, pasta de fusta, fang, paper "mager", pasta de paper.

D.- Adaptacions de l'àrea de visual i plàstica en el currículum d'educació infantil i primària i en l'ensenyament secundari obligatori

Les adaptacions i les modificacions del currículum a l'educació infantil, primària i secundària obligatòria les hem fet segons els següents paràmetres:

- P.A.S. Supressió parcial amb substitució
- P.S.S. Supressió parcial sense substitució
- T.A.S. Supressió total amb substitució
- T.S.S. Supressió total sense substitució
- C.O.M. Compleció
- M.T. Modificació temporal
- E.A. Especial atenció
- C.C. Coneixement contextual

Així doncs, les quatre primeres modificacions fan referència a la supressió total o parcial de l'objectiu o contingut establert en caràcter general. Per exemple:

Objectiu general

Organitzar intuïtivament les formes a l'espai establint diverses relacions espacials: topogràfiques, projectives i mètriques

Caràcter de la modificació

P.S.S.

Enunciat proposat

Organitzar intuïtivament les formes a l'espai establint diverses relacions espacials: topogràfiques i mètriques. Com podem observar tan sols hem extret dels objectius generals la relació projectiva difícilment realitzable per a la població cega, encara que no per la de baixa visió.

Les tres modificacions següents fan referència més a completar, variar el

moment del procés d'ensenyament-aprenentatge, prestar una especial atenció per la importància posterior de l'objectiu o contingut. Per exemple:

Objectiu general

Responsabilitat en l'adopció d'hàbits posturals.

Caràcter de la modificació

E.A.

L'última modificació fa referència a la necessitat cultural de conèixer algun objectiu o contingut sense arribar-lo a desenvolupar. Per exemple:

Objectiu general

Mostrar una actitud analítica respecte de la lectura de la imatge i la seva incidència en els mitjans de comunicació

Caràcter de la modificació

C.C.

E.- Un exemple pràctic: El relleu

Objectius específics

- 1.- Globalitzar amb l'àrea de Coneixement del medi social els diferents accidents geogràfics que es produeixen i, poder-los observar en volum.
- 2.- Conèixer i treballar la tècnica del "paper mager". Observar la transformació que pateix el paper amb la cola.
- 3.- Desenvolupar la psicomotricitat fina i la independència digital.
- 4.- Perdre la por o l'angúnia a tocar.
- 5.- Crear un paisatge propi.
- 6.- Ser ordenat, net i polit en el treball, malgrat els materials que s'utilitzin siguin bruts.

Nivell educatiu

Cicle superior de primària i primer i segon cicle d'E.S.O.

Grau d'autonomia en el treball

L'alumne necessita ajuda en cas de no haver fet mai aquest tipus de tècnica; pot ser més autònom quant més l'ha realitzat.

Metodologia

En petits grups.

Material

Paper de diari, cola, cinta adhesiva, fullola de fusta, guix o "agua plast", pintures i textures diferents.

Cubeta, pinzells.

Procediment

- 1.- Construïm l'estructura dels diferents accidents geogràfics amb boles de paper de diari i cinta adhesiva. L'alumne crea en aquest punt el relleu que ell vol i com ell el vol segons la seva imatge mental i les experiències que nosaltres li hem donat.
- 2.- Preparem la cola seguint les instruccions del sobre però posant-hi una mica menys d'aigua per tal que la barreja resulti més espessa.
- 3.- Mullem trossets de paper de diari en la cola i un cop ben escorreguts els col·loquem sobre l'estructura construïda.
- 4.- Deixem assecar bé la construcció.
- 5.- Pintem amb guix o "agua plast" tota l'estructura per tal de que no traspassi la tinta del diari i tinguem un suport blanc on pintar. També podem posar l'última capa de paper blanc.
- 6.- Pintem amb ajuda dels companys els diferents accidents segons la realitat (neu blanca, planes verdes, penya-segats grisos...).
- 7.- Posem diferents textures en la construcció per tal d'ajudar a reconèixer o adornar l'estructura.

Altres possibilitats

Qualsevol estructura o figura amb volum de qualsevol matèria.



Tothom té una manera de viure “Cases i pobles”

Montserrat Lahoz Rovira

Montserrat Falgueres Masramon

Dolors Aniento Martínez

Francesca Clot Tor

Montserrat Rierola de Mas

CEIP Sant Miquel dels Sants i Escola de Dibuix “Casa Masferrer” (Vic)

Descripció

Aquest projecte va sorgir d'una proposta que els responsables de l'Escola Casa Masferrer, escola municipal de dibuix, van oferir a les escoles en una reunió del Consell Escolar Municipal de Vic.

L'equip Directiu del C.E.I.P. Sant Miquel dels Sants va acceptar la proposta. Aprofitant la riquesa cultural dels seus alumnes es podia dur a terme un treball intercultural i també interdisciplinari que englobaria l'àrea d'educació visual i plàstica i l'àrea de coneixement del medi.

L'àrea d'educació visual i plàstica es realitza a l'Escola Casa Masferrer, té una durada de 21 sessions de dues hores setmanals i la duen a terme els alumnes de Cicle Inicial de Primària.

Les activitats que es treballen són: pla, volum, fotografia i construcció.

L'objectiu final és la construcció d'un poblet on hi hagi la representació dels diferents habitatges treballats durant el curs. Aquest projecte està pensat en forma de laberint, de manera que a mesura que s'hi vagin introduint descobriran diferents habitatges amb les seves corresponents característiques i els diferents climes.

S'exposarà a la Llotja del Blat de Vic durant el mes de maig, aproximadament, amb la col·laboració de l'Ajuntament de Vic.

El projecte ha rebut subvencions econòmiques de diferents entitats.

Tothom té una manera de viure: Cases i pobles

Des de l'Escola Casa Masferrer, pretenem que els nens coneguin, entenguin i s'expressin en l'art plàstic. Creiem que tota persona té necessitat de comunicar-se i expressar-se, tenint en compte el seu entorn social més proper. Volem que els nens coneguin i utilitzin diferents tècniques i materials i que ho facin lliurement, amb una reflexió en cada treball-experiència que es dugui a terme.

En aquest cas vam plantejar el tema cases i pobles sota el títol TOTHOM TÉ UNA MANERA DE VIURE, atesa la interculturalitat i diversitat de l'Escola Pública St. Miquel.

Realment ha estat una experiència positiva, ja que hi ha hagut molta bona comunicació i predisposició tant dels mestres com dels alumnes.

El treball s'ha fet de manera molt lúdica, encara que hi ha hagut molta reflexió i informació.

Això ha permès que els objectius que ens havíem marcat des de les dues escoles, s'hagin aconseguit. D'una banda amb el treball previ a l'Escola St. Miquel en l'àmbit de socials i de l'altra de la plàstica des de l'Escola Casa Masferrer, donant tot un ventall de possibilitats, tècniques i materials nous als nens.

Les sessions es van dividir en quatre activitats diferents:

- Pla sis sessions
- Volum cinc sessions
- Fotografia una sessió
- Construcció nou sessions

Pla

A la primera sessió de pla es va documentar els alumnes de les diferents tipologies d'habitatges que hi ha al món. La seva construcció depenia del lloc on estaven ubicats, per tant a causa del clima es podia comprovar que les cases es construeixen amb molts materials diferents.

Tot seguit van fer un dibuix de l'habitatge que els havia cridat més l'atenció. Aquí l'objectiu que ens plantejàvem les mestres de l'Escola Casa Masferrer era que no dibuixessin la casa "convencional" o la que dibuixaria qualsevol alumne davant un full en blanc, sinó que aquest cop tenien l'oportunitat de fer molts tipus d'habitatges diferents.

A la segona sessió, es van treballar els colors calents i els freds. Els freds amb la tècnica de l'encolat amb papiers de seda i amb ceres els càlids.

A la tercera sessió, van poder descobrir quins habitatges corresponien a cada clima; a més, descrivien les seves característiques arquitectòniques i es donava èmfasi als materials amb què estaven construïts. Es va treballar amb pintures.

A la quarta sessió, es va treballar l'espai intern de l'habitatge, intentant imaginar quins objectes podrien anar dins un IGLÚ o un TIPI; si hi posarien electrodomèstics o mobles... Els resultats van ser molt diferents i representatius en cada un dels habitatges.

A la cinquena sessió, qui viu en aquesta casa?, com us imagineu que van vestits? Van dibuixar diferents personatges amb els atributs corresponents a cada clima.

A la sisena sessió, es va fer un muntatge i es van col·locar els personatges i els habitatges a cada clima que li corresponia.

Volum

En el taller de volum, els objectius que ens havíem marcat eren que els alumnes coneguessin i treballessin amb diferents materials com fang, guix, paper maixé, utilitzant les eines i els elements que fessin més entenedors els conceptes i les tècniques que volíem que aprenguessin: volum, textura, forma, ple i buit, incisions... conceptes que a vegades dibuixant en el pla no queden prou clars.

Han après que al fang se li dona color amb engalbes (terra acolorida que es pot coure al forn) que una peça de fang s'ha d'enganxar bé, que el guix no es pot remenar gaire... Han experimentat i vist les possibilitats que tenen els diferents materials que s'han utilitzat.

Amb fang han modelat la casa que prèviament havien dibuixat en pla, i han entès què és el volum. L'han treballada per tots quatre cantons, han estudiat les obertures que podia tenir i les textures dels materials amb què estava feta.

En una planxa feta amb xurros, van crear un símbol que identificava el clima o la gent que hi viu. Ho van fer amb incisions i ho van acolorir amb engalbes.

En una altra planxa, van repetir el símbol o en van crear un altre. Aquest cop, amb unes incisions més gruixudes per fer un motlle de guix. Amb aquest material, van experimentar com era, com es preparava, quines reaccions tenia... En definitiva experimentar, conèixer i gaudir amb materials nous per a ells.

Amb la tècnica del paper maixé es va treballar la forma i l'objecte que els habitants fan servir: plats, gots, bols...

Tots aquests treballs anaven lligats al projecte inicial de pla. A continuació es va començar el taller de construcció on tots aquells elements i tècniques apreses, ajudaren i donaren suport al treball i muntatge final d'un laberint, on els nens podien entrar i sortir dels espais creats i podien reconèixer diferents tipologies de cases, climes i maneres de viure.

Construcció

Es van tenir en compte els projectes de pla i volum de cada alumne, ja que aquest treball tal com s'ha pogut observar és progressiu i continu per arribar a un objectiu final.

Amb el taller de construcció el que es pretenia era descobrir i experimentar diferents materials, per tant no només es podien descriure les cases a través d'un paper i un dibuix, sinó que a través de materials sensitius poden expressar espais interiors i exteriors.

El projecte final va ser un laberint. Cada dia es va fer una activitat per construir un poble on cada una de les

cases tenia unes característiques que definien la seva tipologia i el paisatge on estaven ubicades, de manera que sense adonar-nos-en teníem una petita instal·lació d'unes cases molt personals on podíem descobrir les diferents sensacions dels espais interns i externs d'un habitatge.

Es va passar el vídeo "El túnel de les sorpreses". L'argument d'aquest vídeo era dur a terme un projecte en comú i interdisciplinari per demostrar la senzillesa i facilitat amb què es poden ensenyar les mateixes coses però d'una manera molt més motivadora i engrescadora per als nens

Va ser la manera amb que els nens van conèixer una realitat, i en aquest cas la descobreixen ells de manera global i fent particip a cada un dels seus companys de classe i viceversa. Aquest vídeo va anar molt bé per mostrar i començar a acostumar els alumnes a una manera diferent de treballar i desenvolupar la creativitat a través d'altres materials, i així facilitar les sensacions que es volien transmetre en l'espai amb que es treballava.

Es va construir, tot jugant amb canyes i plastilina, un poble amb diferents habitatges que configuraven un laberint.

Els habitatges s'identificaven a través de posar papers de seda que definien el clima de cada paisatge. Així els nens descobrien que ells també poden fer espais interiors i exteriors. Aquests espais podien anar tapats o coberts amb robes o papers de cel·lofana, de seda, papers opacs dependent de la sensació de lluminositat que volien crear.

Entre tots els alumnes van escollir un laberint com a projecte final. Van

numerar les cases perquè cada nen sabés on estava situat el seu habitatge i prengué consciència dels espais que hauria de manipular. Es van fer grups de quatre alumnes, per tal de fer sis habitatges diferents: tres cases de clima càlid (el típi, la de fusta i la de palla) i tres de clima fred (la de pedra, la de maó i l'iglú).

Entre tots els grups, es van posar les idees i els projectes en comú, per triar el definitiu. Un cop triat es van fer les cases en petit (maqueta), perquè quedés clar com quedaven les parets, on havien d'anar les portes i les finestres, com comunicar els espais interns i externs.

Tot seguit es va configurar el laberint ja amb les caixes grans per tal de marcar totes les obertures i les parets que s'havien de manipular, utilitzant els diferents materials, que ens configurarien les cases de cada clima.

Ara ja sabem com és per fora. Com és per dins? Com estan distribuïts els espais amb les parets els objectes i els mobles que l'ocupen? Com seria la casa que nosaltres voldríem, la que somiem, la que imaginem talment com una gran habitació que tingui tot allò necessari per viure? Quin seria el color més adequat? En la construcció de l'interior es volia mostrar tot el que s'ha fet durant el llarg del projecte, per tant, hi ha representats tots els treballs que s'han fet en pla, i en volum, els quals ens van ajudar a conèixer una mica més bé que **tothom té una manera de viure**.

Va ser el moment d'ajuntar cada un dels habitatges per tal de donar forma al laberint, van jugar i van gaudir del seu projecte, s'hi van passejar i descobrir els espais i la llum, van col·locar els objectes, tenint al seu abast uns habitatges ben peculiars.

Fotografia

Dins tot aquest projecte hi ha hagut un apartat d'una sessió de fotografia. Els nens van anar a visitar el laboratori i el plató fotogràfic; se'ls va donar una breu explicació de com es feia un retrat i, posteriorment, se'n va fer un de cada nen per posar-lo a la casa que ells havien fet. Va ser una manera d'interrelacionar un altre mitjà a tot el treball fet.

Coneixement del medi

A l'escola Pública Sant Miquel dels Sants valorem la diversitat cultural com un fet positiu, un valor del grup que cal potenciar. En canvi la diversitat derivada de desigualtats personals i socials s'ha de compensar.

Busquem les activitats que ens permetin treballar aquest objectiu i que siguin el més globalitzades possible.

A l'escola es va treballar l'àrea de coneixement del medi i l'objectiu era el coneixement de les cases i els pobles, per adonar-nos que hi ha diferències i **TOTHOM TÉ UNA MANERA DE VIURE**.

En les primeres sessions es va treballar el coneixement de la casa pròpia, això va permetre als alumnes veure que no totes són iguals, però que moltes coincidien.

Després es van treballar les diferents dependències i la utilitat de cadascuna.

A partir d'aquí vam anar observant com eren les cases de Vic i les del món. Aquesta observació ens va permetre fer conèixer als alumnes que les cases estan construïdes d'una determinada manera segons l'època, el clima i els materials que l'envolten.

Finalment els vam fer reflexionar que

poques trobem soles, la majoria estan agrupades formant pobles i ciutats. Aquests són diferents segons les cases i l'activitat a la qual es dedica la població, també trobem pobles petits i pobles grans i això determina els serveis que hi podem trobar.

Jugant, construint, mirant, analitzant, sentint, tocant, imaginant, muntant i desmuntant, inventant espais per viure, per estar-s'hi... ens adonem que TOTHOM TÉ UNA MANERA DE VIURE.

El valor de la educación plástica. Niños, maestros y espacios

Juan Romera Agulló

Profesor T.U. del Área de Dibujo de la Facultad de Educación
Universidad de Murcia
(Murcia)

Los niños, los maestros, la plástica y los espacios requeridos para la puesta en práctica de cualquier manifestación en este sentido, forman un conjunto, del que no se puede desligar en ningún momento el uno del otro, ya que para llegar a la obtención de una correcta expresión y que a la vez esté bien orientada, todos y cada uno de ellos, participan en una labor que es por encima de todo eminentemente creativa y enriquecedora, que enfoca al niño hacia la desinhibición y la libertad de su comunicación, por caminos altamente satisfactorios como es la plástica y todas aquellas posibilidades que esta disciplina ofrece tanto al alumno, como al profesional de la docencia.

La asignatura de expresión plástica tanto en las aulas de Infantil como en las de Primaria o Secundaria desarrolla un papel de vital importancia en el desarrollo evolutivo del niño, ya que a través de ella, podemos observar todas y cada una de las manifestaciones del niño, tanto psicológicas, como motrices. Esta, la expresión plástica es la primera forma de manifestarse dentro de su intención de comunicación con los demás y con él mismo, es decir, lo que después ser sometido a sistemáticos estudios y orientaciones plásticas, en un principio el niño se manifiesta plásticamente por pura satisfacción, expresándose con cualquier elemento que

esté a su alcance y le sea familiar o grato en cuanto a su textura color o calidad, influyendo en este sentido sin duda alguna, la edad en la que estemos haciendo incidencia. De esta manera, podremos contemplar, las diferentes etapas por las que el niño va pasando, (garabateo, sin control, con control, con o sin nombre etc. y todos los demás estadios propios del desarrollo evolutivo del niño).

El niño, siente en cada momento la necesidad de comunicar y manifestar todo aquello que ve y su cerebro procesa, de tal manera, que no encuentra mejor y mayor satisfacción que manifestarlo a través de su más próximo y satisfactorio medio, generalmente el ofertado por las posibilidades que le ofrece la expresión plástica. El niño ve desde el inicio de sus manifestaciones plásticas, reflejadas en el plano, todos aquellos movimientos que su mano y brazo realizan (movimientos kinestésicos), obteniendo paulatinamente el control de dichos movimientos y la evolución de su comunicación por medio del dibujo.

Esta expresión, que en el comienzo de su desarrollo es de garabatos y movimientos kinestésicos sin control alguno como anteriormente hablábamos, y que además en un principio son poco reconocibles, a medida que avanza su desarrollo, éste comienza

a controlar su brazo y a procesar correctamente los estímulos visuales que llegan a su cerebro, adquiriendo cada vez mayor control en lo expresado finalmente.

El niño, a través de sus exposiciones plásticas va aprendiendo un lenguaje visual, una forma de comunicarse y contemplando un gesto gráfico que para él es lo más importante, ya que a través de todo esto obtiene la forma más placentera y libre de expresar todo cuanto siente en esos momentos.

Sin duda alguna, debemos tener muy claro, que el niño manifiesta lo que comprende o intenta comprender, es decir, todo cuanto le llama la atención y es de su interés en cada momento de su desarrollo evolutivo. Por ello, el educador que tiene más cercano puede en cada momento observar el avance correcto o no de cada niño, por lo que ha de tener unos conocimientos fundamentales de las distintas etapas de desarrollo evolutivo por las que el niño va pasando, teniendo bien presente que los gustos del adulto, quedan relegados a un lado. Quiero decir, que el niño se manifiesta según su propia personalidad y deseo en todo momento del proceso de su desarrollo, pero jamás pretende hacer algo bonito o que guste estéticamente al maestro o en su caso educador o familiar cercano, esto no le preocupa al niño en absoluto, pero es el maestro o dicho adulto, el cual tiene sus preferencias, el que debe cuidar de no dejarse influenciar y que éstas incidan en el trabajo del niño para así no condicionarlo en su expresión ni evolución.

Lo que el niño sí busca, es el respeto y consideración de su obra, es decir; cuando el niño hace una obra plástica, no piensa en el gusto estético del

maestro, como antes decíamos, y es que entre otras cosas el niño cuando comienza sus propias expresiones plásticas, no tiene estas pretensiones todavía y tampoco le interesa dicha preocupación a este nivel; el se expulsa plásticamente y lo que sí espera es el calor, la comprensión y la buena acogida de su labor no tanto estéticos como afectivos.

Tampoco se plantea el niño, el que su obra tenga o no cierto parecido con la realidad, como pareciera ser que fuera obligado, esto en un principio está totalmente descartado de su mente, ni tampoco, como exponemos anteriormente el gusto plástico de sus mayores. Estos conceptos, ni los conoce ni le interesan en su infancia, ya que el niño se mueve por sus necesidades e impulsos de cualquier orden pertenecientes de una manera muy directa con él y su problemática de expresión; es posteriormente y pasando a unos estadios más avanzados en edad, que suelen ser sobre los 12 años cuando se preocupa o se bloquea en el sentido realista de sus manifestaciones plásticas. En esta momento los niños entran en una conciencia social más madura y se distinguen los objetivos finales entre niños y niñas, por lo que sus propias manifestaciones adquieren sentidos momentáneamente divergentes.

El maestro, debe conocer todos estos datos para desde ahí, poder conducir al niño desde sus inicios plásticos correctamente y ayudarle en la mejor comprensión de las características propias de su entorno y desarrollo. De esta manera, el niño obtendrá un correcto desarrollo evolutivo plástico, sin olvidarnos y teniendo muy en cuenta que las manifestaciones psicológicas a lo largo de su desarrollo y manifestaciones gráficas,

se contemplan muy de cerca apoyándose la una en la otra para obtener un resultado indicativo del nivel y grado evolutivo en el que se encuentra el niño.

Para ello, Lowenfeeld, Kellog, Red, etc., se han preocupado de contemplar la educación y el arte unidos en la labor educacional de la expresión plástica. Ellos nos explican como el niño contempla su realidad en todo momento, ayudando al maestro a comprender más de cerca y más profundamente todas y cada una de las etapas por las que el niño pasa. Así pues, la didáctica de esta asignatura, la cual queda muy estigmatizada a lo largo de las correspondientes Diplomaturas, se ve reforzada por todos cuantos educadores nos dedicamos a ella, sabiendo en todo momento que falta mucho por hacer para poder conseguir la digna presencia y la necesidad de esa consideración y libertad de expresión con la que el niño se pueda expresar a través de las correspondientes manifestaciones plásticas, jugando con todos y cada uno de los elementos que la configuran como el color, la forma, el espacio, etc. y en definitiva todo cuanto se contempla desde un punto de vista plástico.

Es curioso, que aún hoy día, existan las llamadas **FICHAS DE PLÁSTICA**, y que se sigan utilizando sobre todo en las edades infantiles, sin olvidar tampoco las aulas de Primaria, tanto para rellenar de color, como para recortar, picar, etc. Yo creo que esto no ofrece más que la pobre y poco acertada conclusión que la de confeccionar niños standard y clónicos de expresión, ya que se limitan a observar las imágenes que otros mayores han confeccionado en otro momento, coartando así la libre expresión de cada

individuo y abogando más por la uniformidad cerebral que por la personalidad y creatividad de cada niño.

Dicho esto, debemos considerar enriquecernos con una información correcta de las posibilidades a todos los niveles que ofrece la expresión plástica tanto dentro de las aulas, como en el entorno familiar y social de ese niño, ya que dicho entorno en ocasiones coarta y confunde al niño y entorpece la labor del maestro en el aula, cuestionando preguntas sobre los trabajos que realiza el niño como **“que quiere decir esto”** o **“esto, qué significa”** o **“esto para que vale”**.

Dentro de la educación de un niño y en general dentro de los programas de educación, las manifestaciones artísticas o plásticas se contemplan muy de soslayo infravalorando el valor que poseen dichas actividades y manifestaciones por sí mismas. Por desgracia, en muchas familias esta asignatura queda relegada ante otras formas o disciplinas consideradas **“importantes”** socialmente, en la triste creencia de que dibujar o expresarse gráficamente solo sirve como entretenimiento y no como enriquecimiento. Sin embargo, creo que dentro del ámbito y nivel cultural en el que pretendemos que el niño se desarrolle, todos los educadores y fuera de ellos la sociedad en su conjunto, debieran tomar conciencia de lo que significa y beneficia al niño cualquiera de sus manifestaciones plásticas, para que de esta manera reciba un enriquecimiento tanto creativo como cultural y una ayuda en el constante estudio de su proceso evolutivo.

La expresión gráfica, la imagen y en general el lenguaje visual, llevan consigo una serie de posibilidades didácticas extraordinarias y nunca se debe de utilizar para silenciar niños en el aula o por aquello de **“entretenerlos”**,

como sucede en algunos casos por desconocimiento total de lo que se imparte, sino todo lo contrario, ya que es una forma de comunicación y desarrollo creativo muy importante en cada una de las etapas por las que el niño va pasando. No pretendo en ningún momento manifestar que esta asignatura sea la más importante, nada más lejos que pretender entrar en ese juego, sino que es una más de las que configuran los planes de estudios, y como tal se le debe el conocimiento y respeto del que participan las demás. Sin embargo, y tristemente no es así por varios motivos:

primero: las horas que se dedican a esta asignatura en las escuelas con los niños son escasas, llamando expresión plástica a cualquier manifestación gráfica sin contenidos ordenados y sin control de ningún tipo.

segundo: En los planes de estudio de las Diplomaturas, donde se forman los futuros maestros, escasamente se contemplan unos someros contenidos de esta disciplina, primando por encima de todo la especialización y no la formación, llevando consigo pocos créditos y por tanto pocas horas para desarrollar un programa correcto y adecuado.

tercero: El niño queda al libre albedrío del entorno cultural que le rodee y de la sensibilidad y especial predisposición que tenga el maestro para desarrollar y recibir una mejor o peor atención en el contexto educacional de esta materia.

Por otra parte, las técnicas de esta asignatura, son a veces, sucias y más aún con los niños, los cuales las utilizan lúdicamente manchando mucho más que los mayores. Esto genera

protestas y necesidades distintas a otras asignaturas, por lo menos en cuanto a espacio se refiere. Así pues, dentro de este apartado diremos que en ocasiones muchas técnicas que serían beneficiosas para el niño quedan relegadas por su problemática utilización, marginando así y limitando las posibilidades de los niños; los padres se quejan, los niños se manchan y los maestros se cansan y las censuran, por lo que al final esta disciplina queda convertida en algo muy lejano a lo que debiera entenderse como expresión plástica y sus posibilidades.

En cualquier caso, creo que cuando se tienen claros los conocimientos plásticos y las funciones de las técnicas, así como su correcto empleo, se pueden seleccionar algunas de ellas o emplear similares en beneficio del niño. Con todo ello, hay que tener claro que nadie pretende educar a futuros artistas, nada más lejano que esto, pero sí a que cualquier niño sepa expresarse libremente y desarrolle su personalidad plástica correctamente y sin barreras que mermen su actividad creativa.

De esta manera, igual que a los niños se les enseña a hablar correctamente y no se pretende crear magníficos oradores ni virtuosos de la palabra y se les enseña a escribir correctamente sin pretender que lleguen a ser excelentes literatos, cuando se enseña expresión plástica, no pretendemos llegar al arte, sino a una correcta y desinhibida manifestación gráfica plástica con un gran poder comunicativo, y que el educador correspondiente que le toque en suerte a ese niño, sepa dirigirlo con unos conocimientos y contenidos adecuados, ya que lo que no se sabe, no se puede enseñar.

X Trobada de plàstica



COMUNICACIONS

EL MUSEU

Projecte MAI (Museu d'Art Infantil)

Javier Aragón Navarro

Amparo Berrueco Ruíz

Pilar Fonseca Cuadrado

Valentín Lozano Bolívar

Marisa Nogueras Hernández

Montserrat Pascual Llop

M. Carmen Pérez Rodríguez

Conxi Rosique Enguidanos

Miguel Ángel Tabernero Moreno

Jordi Caja Francisco

José M. González Ramos

Institut de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

(Barcelona)

Justificació

Aquest projecte, inclòs en el Marc de Formació del Professorat, neix amb la finalitat d'unificar diferents temptatives que han estat realitzades al llarg d'aquests darrers anys per diferents grups i seminaris que han treballat en diverses zones educatives properes a Barcelona i coordinades al si del Seminari Permanent d'Educació Visual i Plàstica de l'ICE de la Universitat de Barcelona.

Les primeres temptatives sorgiren en el Seminari d'Educació Plàstica de Sant Feliu de Llobregat l'any 1988 amb la intenció de crear un arxiu que recollís i sistematitzés diferents propostes plàstiques amb ceres. L'any següent, a Sant Boi del Llobregat i a Vilanova i la Geltrú, es realitza el mateix treball amb propostes didàctiques sobre el dibuix i sobre diferents procediments tècnics. Paral·lelament, a Sant Feliu s'inicia una dibuteca que recull treballs realitzats

per nens i nenes de diferents escoles de la població, cada treball s'acompanya d'una fitxa tècnica que explica diferents ítems necessaris per a realitzar la proposta.

El seminari de Sant Boi inicià un procés similar de creació d'una dibuteca i, ambdós Seminaris, redefeixen la seva fitxa tècnica en funció dels paràmetres que suposa treballar en el marc de la Reforma Educativa: continguts procedimentals, conceptuals i d'hàbits que es treballen en cada proposta, així com els procediments tècnics necessaris per aconseguir el resultat que es mostra en l'obra realitzada per un noi o una noia.

A partir d'aquest punt els dos seminaris emprenen camins diferents, a Sant Feliu es treballa la seqüenciació dels continguts de l'àrea a partir de l'experimentació a les aules de propostes plàstiques a diferents nivells escolars, que posteriorment són in-

SEMINARI PERMANENT D'EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA DE LA ZONA DE SANT BOI DE LLOBREGUES	BIBLIOTECA (CONTINENT)	CODI:
TÍTOL: <u>BASES CROMÀTIQUES</u>		
DATA: <u>5 JUNY 1994</u>		
AUTORIA: <u>VALE PER UN TRIÀNGLE, VALE NARRAR LA ALGARA, VALE PER UNA CREU, EN CADA CANTONADA DEL TRIÀNGLE VALE PER UN CORDA PRIMARI I EN CADA DE CORDA EN LA LÍNIA D'ALS ALTES</u>		
AUTOR: _____		
NIVEL·L: _____ NIVELL: _____ CICLE: _____ CURS: _____		
MATERIALS: _____		
EINES: _____		
MATERIALS: <u>UNA DE ROTULADOR</u>		
EINES: <u>LLAPIS I ROTULADOR</u>		

BIBLIOTECA D'EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA DE LA ZONA DE SANT BOI DE LLOBREGUES			
NOM DE L'OPERAció: <u>COMPOSICIONS PLÀSTIQUES</u>			
ELEMENT DE LA COMPOSICió: <u>TEXTURA</u>		TECNICA: <u>COLLAGE</u>	
ACTIVITAT:	DESCRIPCIó:	EINES:	MATERIALS:
La textura és el que veiem quan veiem una superfície. La textura es pot fer de moltes maneres. Es pot fer amb la mà o amb eines. Es pot fer amb colors i amb formes. Es pot fer amb paper i amb altres materials. Es pot fer amb rotulador i amb llapis.	Es pot fer amb paper i amb altres materials. Es pot fer amb rotulador i amb llapis.	Rotulador, llapis, paper, cola.	Textura, collage.
INDICIS DE PROGRESSIó: _____	TEMPS: _____	PREVISIONES: _____	

SEMINARI PERMANENT D'EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA			
BLOC DE CONTINGUTS: _____ CODI: _____			
CICLE: _____	NIVELL: _____	CURS: _____	DATA: _____
SEMINARI: _____			
POBLACIó: _____			
PROCEDIMENT:			
1. RETALLAR FIGURES GEOMÈTRIQUES DE DIFERENTS FORMES I TALLAR-LES UTILITZANT PAPER DE TEXTURA DE COLORES.			
2. REALITZAR UNA COMPOSICIó LLIURE NO FIGURATIVA, TENINT EN CONTE LA DISTRIBUCIó DE LES FORMES I COLORES, COBERTINT TOTA LA SUPERFÍCIE DEL SUPORT.			
MATERIALS:	EINES:	OPERACIó:	PLANNIFICACIó BEDIó:
PAPER DE TEXTURA, TISSORERS, UNIS DE COLORES, TISSORERS DE COLORES.	TISSORERS, TISSORERS DE COLORES.	RETALLAR, COMPOSICIó, ENJONXAR.	SUPORT: CARTOLINA, TISSORERS, PELL, TISSORERS, COLLAGE, TISSORERS.
ALTRES ACTIVITATS:		OBSERVACIó:	

corporats a la dibuteca en funció de la seva aplicació didàctica en el nivell que s'ha considerat més oportú en funció dels resultats obtinguts. Per altra banda, durant el curs 1993-94, el seminari de Sant Boi realitza les primeres temptatives d'informatitzar el material recollit fins llavors, primer sota l'entorn *Hability*, per continuar amb *FrameWork* i, posteriorment, amb la base de dades *Acces*, curs 94-95; finalment durant el curs 95-96 es fan les primeres provatures de digitalitzar els treballs dels nois i les noies per incorporar-los a les fitxes tècniques ja emmagatzemades.

Paral·lelament a aquests dos processos, els altres seminaris de zona han recollit experiències i propostes plàstiques a partir de diferents centres d'interès.

Amb tot, creiem que és necessari unificar els criteris de recollida d'informació entre els diferents grups de treball i seminaris que estan coordinats pel Seminari Permanent d'Educació Visual i Plàstica de l'ICE de la Universitat de Barcelona, així com la forma d'estructurar-la. Per aquesta raó proposem iniciar el disseny d'una Base de Dades que integri els aspectes tècnics, didàctics, curriculars i les imatges de cada proposta plàstica que s'ha treballat en els diferents Seminaris i Grups de Treball, amb la intenció de poder-ne fer una edició en CD-ROM.

Objectius Generals

Establir un recull d'imatges informatitzades realitzades per a nens de 3 a 12 anys, cobrint els nivells educatius d'educació Infantil i Primària.

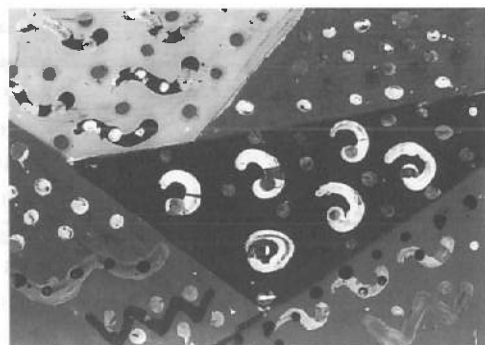
Censar els procediments, tècniques, materials i eines per tal de donar suport i ajudar a la autoformació dels professionals de l'educació.

Ajudar a la recerca de les possibilitats:

- a. didàctiques: és a dir un nombre suficient de treballs dels alumnes per poder realitzar tasques d'anàlisi sobre els resultats i els mètodes.
- b. pedagògiques: per tal de poder donar un suport més acurat en el procés de desenvolupament integral del nen/a i facilitar eines per a les avaluacions sobre l'assoliment pràctic dels objectius definits en el Currículum vigent de l'educació artística.

Editar un CD-ROM que contingui tota aquesta informació a partir dels treballs realitzats a les diferents zones coordinades pel Seminari Permanent d'Educació Visual i Plàstica de l'ICE de la Universitat de Barcelona.

Incorporar el MAI a un servidor Web que permetrà l'accés en línia del professorat des de qualsevol centre escolar a les versions actualitzada del Museu que es produeixen.



SEMINARI DE PLÀSTICA, SANT BOI 2

ELIC DE CONTINGUTS: Perspectiva... CDDI: ABSTRACTUS...
 CICLE: C.S. NIVELL: 6. ANY: 11. MES: 8.
 OBSERVACIONS:
 COLECCIÓ: J. Milla i Galibert PUBLICACIÓ: Sant Boi DATA: / / 92

TÈCNICA: Claroscúr... TEMA: Perspectiva...
 TÍTOL:
 NOMBRE DE SESIONS: 1/2 (40) DE 13. MINUTS:
 DE MINUTS:
 SUPORT: Paper... TANYA: 1/2...
 ORIENTACIÓ DIDÀCTICA: Dibujar l'obra que projecta un focus...
 sobre un cub
 PROCEDIMENT: Aprofitar el dibuix anterior i col·locar un focus par
 damunt del cub.
 Marcar líniep.
 Dibujar l'obra projectada.

MATERIALE	EINES	OPERACIONS
Grafit	Llepis	Marcar
Paper		Traçar
		Dibujar
		Debrujar

OBSERVACIONS: Els focus imaginari han d'estar col·locats
 d'acord a la direccionalitat de les líniep.
 Infusió al claroscúr

Activitat: Creació Artística Bloc:

Tècniques: Esgrafiat amb ceres Temps: 2 sessions de 2 hores Nivell: C.S. Primària

1.- Objectius:

Aprendre a traçar rectes amb ceres aprofitant el cantell de la taula i fregar sobre ell.
 CC - 23-2
 Creativitat en realitzar dibuixos nascent sobre CA - 64-11
 la obra líniep rectes o corbes.

3.- Metodologia:

3.1. Motivació
 * Doblejar papers fregant-los en el cantell de la taula per marcar rectes sobre regla.
 * Ensenyar diferents motius realitzats amb líniep rectes i corbes.

3.2. Precís

- Cobrir un full totalment amb ceres d'un color. Primerament pot estar realitzat en una forma geomètrica, de ventall.
- Marcar diferents rectes prement en el cantell de la taula.
- Cobrir espais que queden limitats, de manera alterna, amb ceres de color negre.
- Esgrafiar líniep corbes o rectes fent dibuixos, sobre l'espai pintat de negre.

4.- Recursos:

4.1. Material
 * Ceres de diferents colors. * Roba per netejar les vores del treball i les mans.

4.2. Espai
 * Punxa * Tissues * Cantell de la taula.

4.3. Suport
 * Carroline.

5.- Avaluació:

5.1. Conceptes
 * Traç correcte sobre la líniep del cantell de la taula. * Varietat i creativitat d'esgrafiat.
 * Creació artística resultant.

5.2. Procediments
 * Utilitzar correctament les eines i les ceres.

5.3. Actituds
 * Autoestima en la realització del treball. * Netedat en l'obra acabada.

Objectius Específics

Analitzar les diferents fitxes de recull de material.

Unificar i redefinir la fitxa de recollida d'informació perquè integri els aspectes comuns de les propostes de les diferents zones i aquells ítems més significatius de cadascuna d'elles)

Experimentar la fitxa.

Valorar i triar el sistema de recull.

Seleccionar la base de dades que millor respongui a les expectatives d'aquest projecte.

Definir l'estructura del registre i de les bases de dades que calgui utilitzar en funció de la fitxa i de les possibilitats d'extreure'n informació.

Introduir en suport informàtic el material que actualment es troba en suport paper.

Escannejar les imatges, a partir de l'original o a partir de fotografies obtingudes amb càmera digital, si el tamany o el volum no permeten digitalitzar-les directament.

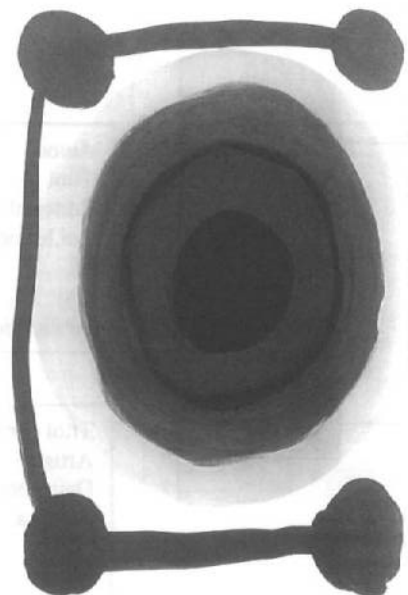
Crear pàgines Web.

Estampar el màster del CD-ROM que ha de servir per realitzar l'edició.

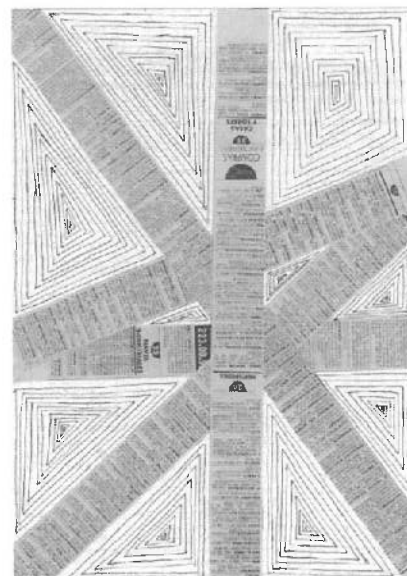
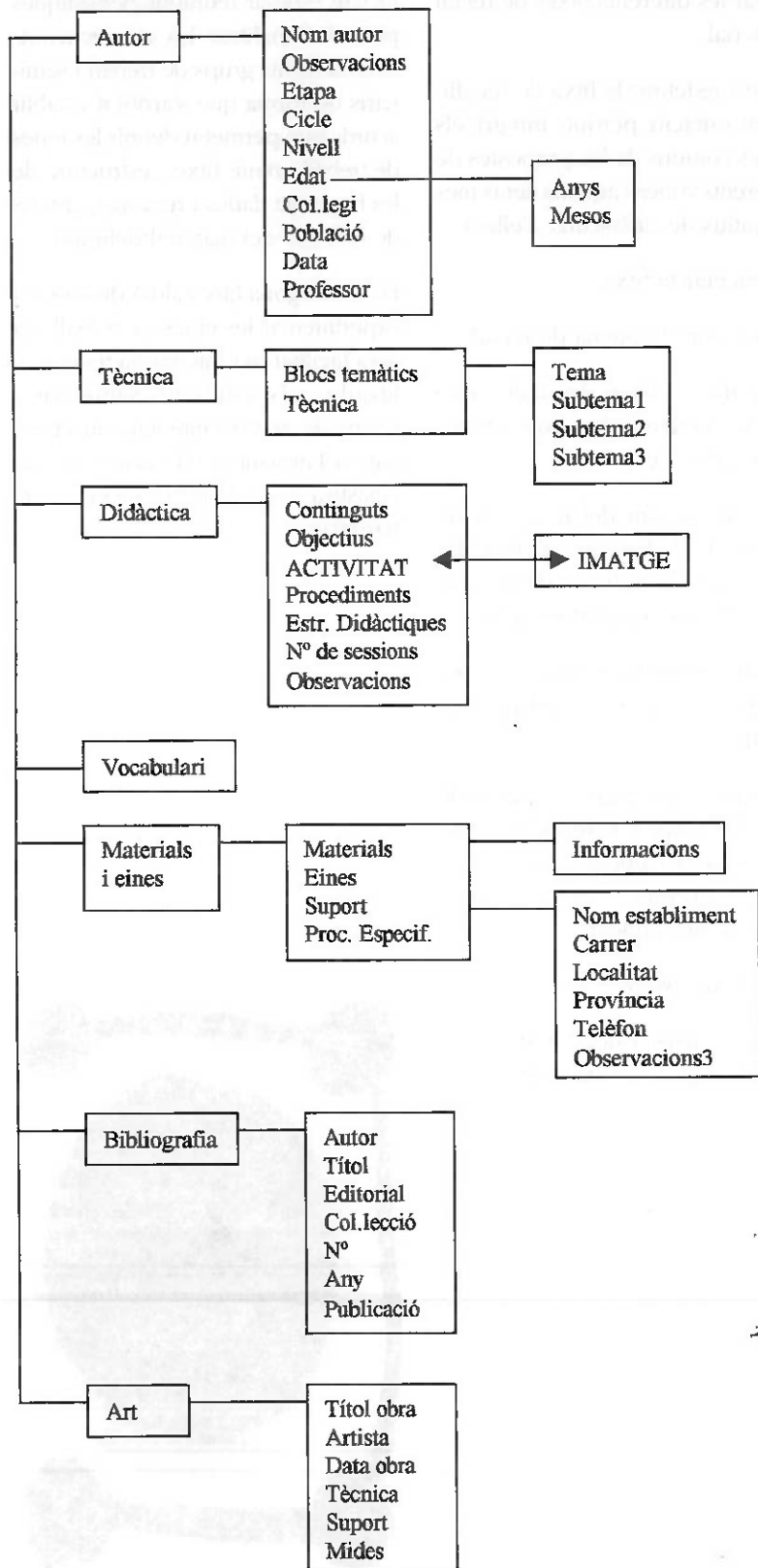
Metodologia

Es van establir reunions periòdiques per tal d'analitzar les consecucions dels diferents grups de treball i seminaris de forma que s'arribi a establir acords que permetin definir les eines de treball comú: fitxes, estructura de les bases de dades i registres, criteris de selecció del material definitiu...

En una segona fase caldrà dissenyar i experimentar les eines de treball i la seva facilitat per integrar la feina realitzada pels diferents Seminari i Grups de Treball integrats en el Seminari Permanent d'Educació Visual i Plàstica de l'ICE de la Universitat de Barcelona.



Estructura del Projecte MAI



Fases

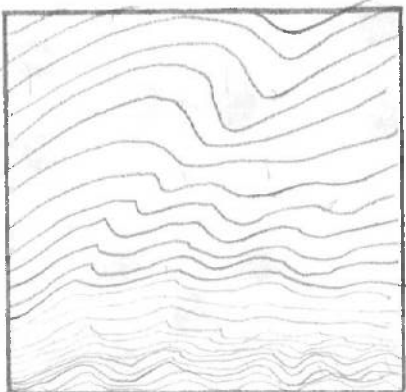
Les tasques que comporten posar en marxa el Projecte MAI s'han estructurat en diferents fases per tal de clarificar el procés de realització. Aquestes fases es refereixen al procés d'informatització i distribució i/o consulta del Museu d'Art Infantil.

És evident que algunes d'aquestes fases ja s'han dut a terme, d'altres s'estan realitzant, i la resta impliquen una planificació de futur que es desenvoluparan a mesura que s'avanci en el procés de divulgació de MAI.

Inicialment s'han definit les següents fases:

Fase A1

Anàlisi i disseny de les estructures de taules a partir de fitxes de recollida d'informació dels diferents Grups de Zona, i de les relacions necessàries



per a cobrir els objectius de MAI definits pel Programa de Plàstica de l'ICE de la Universitat de Barcelona amb la finalitat d'obtenir una base de dades àgil i utilitzable pels usuaris del Grup.

Durant la fase de disseny s'utilitza el programari Access per la seva gran capacitat de treball, la diversa tipologia de dades que tracta, el seu caràcter relacional i la seva agilitat quant a modificacions d'estructura. Això assegura una gran versatilitat i una elevada capacitat de resposta del sistema dissenyat.

S'han definit una sèrie de taules, formularis i informes i programar un conjunt de mòduls i macros pel funcionament dels sistemes de CREACIÓ, ACTUALITZACIÓ I CONSULTA de la base de dades emprant formularis d'Internet.

Fase A2

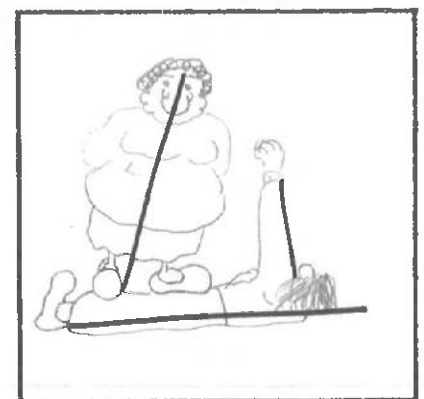
Producció d'un model informatitzat dels objectes definits a la fase A1. Ha inclòs el disseny de les taules, relacions, formularis, informes i la programació de mòduls i macros per a l'actualització i la consulta de la base de dades.

Durant aquesta fase, s'ha continuat treballant amb Access, a causa de la seva grans facilitats de modificació.

Fase A3

Introducció d'una mostra representativa de dades pels membres del Programa. Proves sobre el sistema en un ordinador únic situat a l'ICE. Posta a punt del sistema. Introducció de les modificacions decidides.

Un cop definit i provat el sistema s'instal·larà la base de dades sobre un servidor web (al PIE o al centre de càlcul de la Universitat de Barcelona) accessible mitjançant Internet per realitzar les "visites" al Museu.



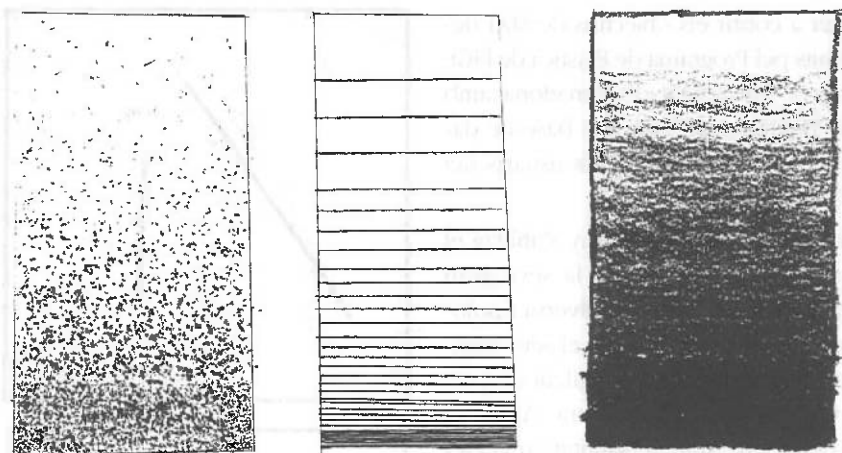
Fase B1

Un cop provats i aprovats l'estructura els mòduls i el sistema de consulta realitzats a la fase A3 pel Programa de Plàstica, es començarà la fase de disseny i implantació d'un sistema distribuït d'ACTUALITZACIÓ de les dades MAI en el servidor Web.

Aquest sistema permetrà l'actualització periòdica i de forma distribuïda (amb les noves obres que els membres del Programa proposin afegir al Museu) de la base de dades central situada a l'ICE. Les propostes d'incorporació d'activitats seran revisades per un membre del Programa que farà les funcions d'administrador del Museu abans d'ésser incorporades definitivament a MAI.

A partir de la seva incorporació definitiva al Museu ja poden ser visitades pels usuaris de tota Catalunya.

Aquesta base de dades centralitzada



del servidor Web facilitarà i farà molt econòmica la producció de les següents versions del CD-ROM.

Fase B2

Assessorament en el procés d'introducció massiva de les dades recollides a través d'Internet.

Les procedències d'aquestes dades són tres:

- a) Fitxers de fotografies digitalitzades de les obres MAI, situades a les escoles.
- b) Recuperació d'alguns fitxers de BD en diversos formats ja existents sobre alguns camps de les taules definides.
- c) Entrada per teclat de dades textuals a partir de les informacions de les fitxes sobre paper.

El format proposat per a les imatges és GIF o JPG. Això representa que dins d'un CD-ROM (650 Mb de capacitat) caben aproximadament unes 2.400 obres. Cada obra tindrà, com a mínim, una imatge de 500x328 i 256 o 500x328 i 16,7 milions de colors i les dades alfanumèriques amb ella relacionades.

Fase C

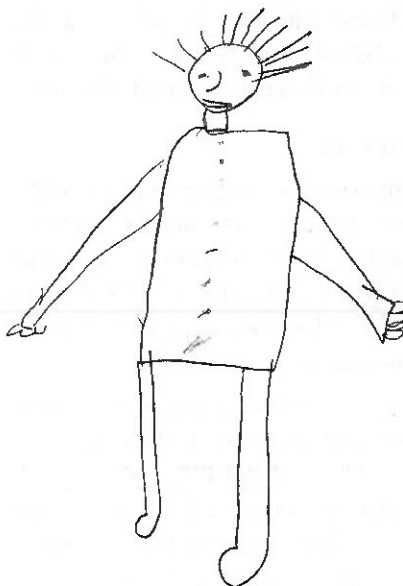
Disseny del master d'un CD-ROM recopilant tota la informació MAI dis-

ponible en el servidor web fins una data convinguda.

Com a suport de programació per a les consultes del CD-ROM s'utilitzarà el llenguatge HTML. Això facilitarà molt el procés de producció del CD-ROM al permetre l'aprofitament de l'estructura de la web en la seva creació.

Aquest procediment de disseny estalvia costos en la construcció de les pàgines Web MAI, i fa innecessària la creació d'una aplicació específica per a l'accés al CD-ROM.

Per tant, a partir d'aquest moment, les

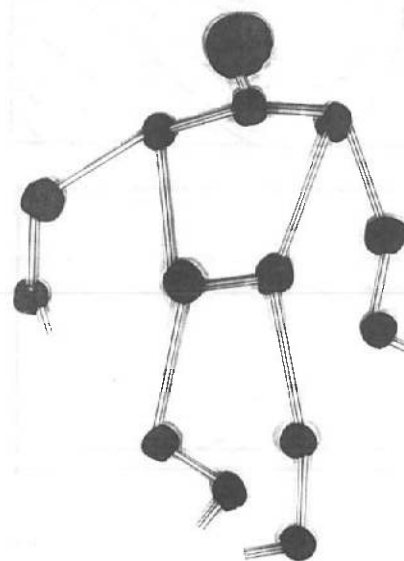


consultes previstes de les dades MAI seran operatives amb una mateixa interfície d'usuari i un sol esforç de disseny informàtic sobre un PC isolat amb el CD-ROM i a distància a través d'Internet.

Conseqüències i aplicacions previsibles del resultat del treball

La conseqüència més immediata serà la possibilitat de disposar d'un recull de propostes plàstiques que, per una banda, es podran organitzar de forma seqüenciada i per tant suposarà disposar d'un currículum organitzat de l'àrea d'Educació Visual i Plàstica i, per altra banda, es podran consultar en funció d'aquells criteris que l'usuari cregui més oportuns: materials o eines que es volen utilitzar, tècniques, edat dels alumnes, procediments, conceptes o hàbits que es volen treballar, o bé, la combinació de dos o més criteris de selecció.

Difusió de propostes d'Educació Visual i Plàstica, sobradament contrastades per diferents especialistes que les han experimentades als seus centres educatius, de les quals es poden observar els resultats obtinguts per mitjà d'imatges.



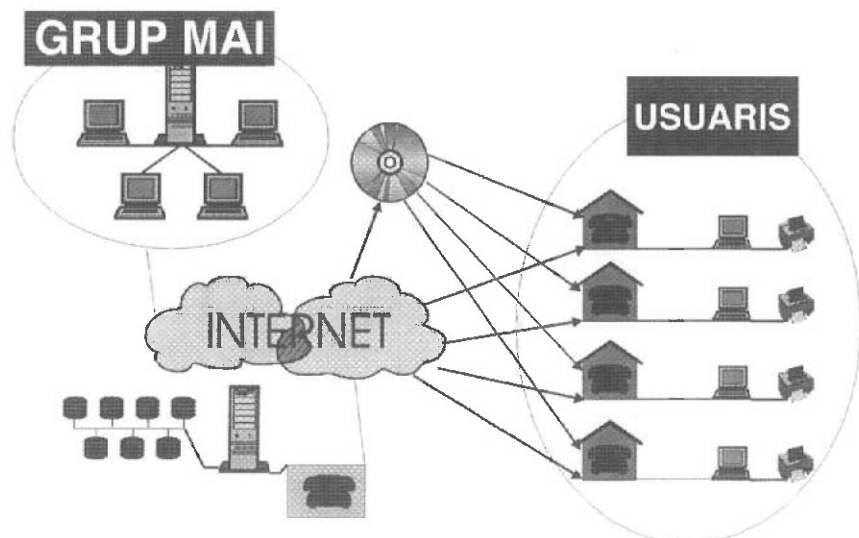
Facilitar un material didàctic a les escoles, Centres de Recursos Pedagògics i aquelles entitats o institucions interessades en l'Educació Artística, així com als mestres i altres professionals de l'ensenyament o persones interessades que desitgin informació sobre el currículum i les aplicacions didàctiques d'aquesta àrea.

Cada obra (representada bàsicament per una o diverses imatges en un format de presentació en pantalla adequat per a la seva correcta visualització) està lligada a un conjunt d'informacions textuais sobre l'autor, el tutor, la procedència, els mitjans emprats, la bibliografia relacionada i d'altres de caràcter pedagògic que la relacionen amb els objectius, continguts i orientacions de l'Àrea i del nivell definits en el Currículum de la Reforma Educativa. A més a més, s'inclouran algunes obres d'artistes adults amb les informacions textuais corresponents.



La incorporació del Museu d'Art Infantil a un servidor Web en les instal·lacions de l'ICE de la Universitat de Barcelona permetrà l'accés en línia del professorat des de qualsevol centre escolar a les versions actualitzades del Museu que es vagin produint.

Un cop finalitzat el procés d'una actualització, la imatge actualitzada del web permet, de manera senzilla i econòmica, la obtenció de successives versions en suport CD-ROM.



El nostre llibre de plàstica: els museus

Sylvia del Amo Alcàcer

Escola Municipal Turó Blau
(Barcelona)

Dins el disseny curricular de l'Educació Visual i Plàstica he introduït com una activitat més d'aprenentatge la visita a museus i exposicions.

Objectius:

- 1.- Conèixer les obres d'art en directe de diferents artistes.
- 2.- Mostrar-se sensibles envers el món de l'ART i de LA IMATGE.
- 3.- Desenvolupar l'observació treballant:
 - El llenguatge plàstic (composició, color, espai, volum i materials.)
 - Les nocions més abstractes (codis, símbols)
 - La sensibilització crítica (continguts, narració, etc...)
 - Memorització visual de les dades obtingudes per l'observació.

Exposicions i museus:

Per poder portar-ho a terme he programat al llarg de l'educació infantil i primària una sortida per curs durant l'any com a mínim.

P3 i P4 Fundació Miró: "Miró pinta com nosaltres"

Estudi del color, traç i gest.

P5 Fundació Tàpies: "Observem la matèria" "Nosaltres també tenim cadires!"

Estudi de la matèria i de la textura.

1r Museu Picasso: "Picasso"

Estudi de l'expressió i els sentiments a través del color: "Ciència i caritat". "La Nana". Estudi del volum i

la forma: "Els coloms"

Interpretació: Cadascú té el seu estil Les Menines (Velázquez, Picasso, Nosaltres, etc...)

2n Diàlegs amb l'artista: Lídia Porcar "Un món fet a trossos"

Conèixer a l'artista i el seu entorn.

3r Laboratori de les Arts: Frida, Tarsila, Amelia.

Estudi del retrat, l'expressió a través del nostre cos.

4t MACBA "Veure la llum" Eugènia Balcells. W. Kandinsky

Estudi de la llum i el color.

5è Laboratori de les Arts: Óskar Schlemmer.

Estudi de la figura humana, el moviment.

6è Laboratori de les Arts: William Klein - New York

Estudi de la fotografia i la imatge Interpretació de la imatge: "Mirem l'escola per un forat"

Justificació

Les activitats del segon cicle d'educació infantil i del cicle inicial de primària, són exposicions no itinerants.

He triat Miró, el pintor dels nens, Tàpies i Picasso perquè són els nostres pintors.

Diàlegs amb l'artista, per a conèixer artistes actuals.

A partir de 3r adapto, el meu programa, a les exposicions que es faran al llarg del curs.

La Fundació La Caixa i el MACBA envien els seus programes anuals o trimestrals i els adapto.

Procuro que siguin exposicions dinamitzades amb tallers, perquè els infants tinguin una altra visió que no sigui la meua i normalment estan molt bé preparats.

Activitats d'ensenyament i aprenentatge:

Educació infantil P3 i P4

Presentació a la classe d'en Joan Miró (fotografies, reproduccions, catàlegs.)

Explicació de la biografia al seu nivell, a P4 introdueixo el conte del "El diari del sol vermell", els hi explico el primer paràgraf i els convido a tancar els ulls per veure les mateixes imatges: estels, cercles etc... i ells acaben veient planetes...

Fins i tot "un planeta amb un cérvol saltant" més tard amb un suport de color i ceres o guixos plasmem els nostres somnis. Tot jugant entrem en el món dels símbols d'en Miró.

La sortida a la Fundació hi anem els dos grups, en arribar presento l'edifici i parlem com està fet, i comentem el fet de que és diferent a les nostres cases, etc...Un amic d'en Miró li va fer per a poder realitzar els seus somnis...

Mentre entro amb els de P3 els altres dibuixen l'edifici.

3 anys "Tapís" Què veiem? Està fet amb pinzell? etc...

"Mans volant cap el cel", Són les mans d'en Miró, pinta com nosaltres. Les seves mans volen o juguen....

"Maqueta conjunt històric de la defensa" Donem voltes mirant-la per tots els costats, i parlem com és, quin color té, etc...

"Autoretrat" nosaltres també ens dibuixem.

Sortim a la terrassa, observem les escultures, les podem tocar, reconeixem els objectes....,

4 anys "Tapís", recordem de l'any passat i en tornem a parlar.

"Sobreteixim", què hi ha?, materials, etc. Respostes dels alumnes, plou, fa fred, ocells lluna, etc...



"Maqueta del conjunt històric de la defensa", la treballem parlant i la dibuixem.

1r pis "Dona i ocell a la nit", personatges que es veuen en el quadre. Dibuix

"Autoretrat"

"Ocell solar"

Terrassa, observem i toquem les escultures. Reconèixer els objectes que veiem a les escultures.

Treball a l'escola: fem colors amb pintura de dits i trobarem els colors de Miró, fem escultures amb tot el què trobem, les nostres mans també volen.

"Som els Srs. Miró..." aquesta frase ens acompanyarà al resta dels cursos, i trobarem coses Miró per a tot arreu.

Per exemple un alumne a la visita a l'aquari mentre miràvem els peixos tropicals em va preguntar si eren peixos pintats per en Miró o si en Miró havia après les tonalitats dels colors mirant els peixos.

5 anys Fundació Tàpies. Presentació a la classe de la maqueta de l'edifici, reproduccions, catàlegs, etc... a la sortida fem un dibuix de l'edifici i

aprofito per explicar la història breu de l'edifici i del núvol i cadira.

Entrem i observem els quadres que en aquell moment hi ha .

"Llibre i Mur". Què veiem? Nº. Lletres, creus, com està fet? Amb pintura i què més?, què podríem dir el títol que ha posat?..

"Porta i violí" o "Pantalons sobre vestidor". Ens ensenya que quan pinta ell també porta la bata de plàstica, li agrada molt la música!, s'ha trobat un violí i l'ha posat a la porta etc...

"El Peu", en veure'l els nens i les nenes comenten: és el teu peu?, no és el meu peu, no és el seu peu quan arribem a l'escola comencem a jugar amb els peus.

A la classe treballem, la matèria, les

textures, i la cadira i a partir d'aquí ens inventem la nostra història.

1r Picasso. Presentació de la documentació històrica.

Fem carnet de notes com ell.

Sortida: Sala de ceràmica i fotografies

Ràpida passada per la sala Picasso nen i retallables

"Ciència i Caritat", Què veiem? Qui sap explicar-me el què passa?

Estan malalts, per què, el fill està trist, els colors són pàl·lids, etc...

"La Nana". Contraposició colors vius una nena que està contenta. És una nena? Fixem-nos bé, no, les faccions no són de nena, és una senyora.

Trèiem el nostre carnet i dibuixem la Nana.

"Les Menines". Proposo un joc, trec reproduccions de Velázquez i per parelles han de trobar les diferències. Explico que no copia sinó que fa la seva interpretació.

A l'escola nosaltres també fem les nostres interpretacions.

Sortim al Parc amb el carnet i prenem apunts dels coloms més tard els farem amb fang.

Fem una exposició amb les nostres obres.

2n Diàlegs amb l'artista.

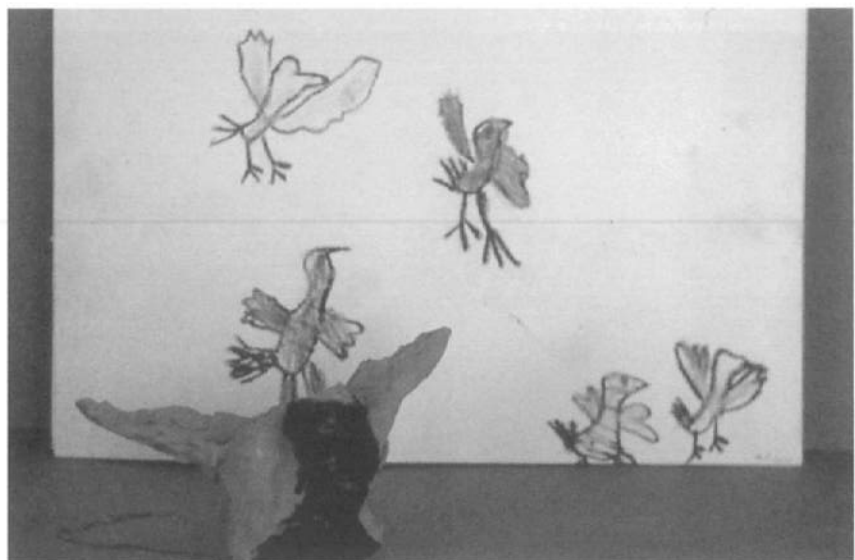
Presentació de la Lúcia Porcar, què fa?

Preparem preguntes a classe: Com t'imagines el què pintes? Amb quin estri pintes? A la primera vegada ho fas molt bé?..

Arribem al Laboratori de les Arts i coneixem a la Lúcia Porcar li fem les preguntes que prèviament hem preparat, ens ensenya els seus diaris, i obres, i ens proposa fer-ne una per grups. Després a l'escola fem també el nostre diari d'idees.



Fundació Miró



Detall

3r Laboratori de les Arts: Frida, Tarsila Amelia.

Aquest cop explico molt poc abans d'entrar a l'exposició i espero que els monitor facin la presentació. Treballem els tallers que ens proposen.

A classe treballem el retrat i el bust.

4t MACBA:

Veure la llum Eugènia Balcells. W. Kandinsky

A classe comento molt poc sobre el treball de l'Eugènia. I a Kandinsky, ja el coneixem (2n).

No cal dir la sorpresa que van tenir els alumnes en entrar en el món de l'Eugènia. Vaig trobar a faltar un vídeo per gravar als nens i les nenes, doncs era un altre espectacle veure la cara de sorpresa i admiració que feien. Si heu vist l'exposició us ho podeu imaginar.

El treball a classe: amb llanternes fè-



iem dibuixos amb la llum, papers de cel·lofana, llum de colors, projector, etc... amb els papers de cel·lofana vam anar al pati, i vam crear un món de colors que unint-los amb altres canvia totalment.

Amb acetat i els papers de cel·lofana fem composicions, comprovades a través del projector de cossos translúcids un cop comprovades les exposem a les vidrieres de la classe.

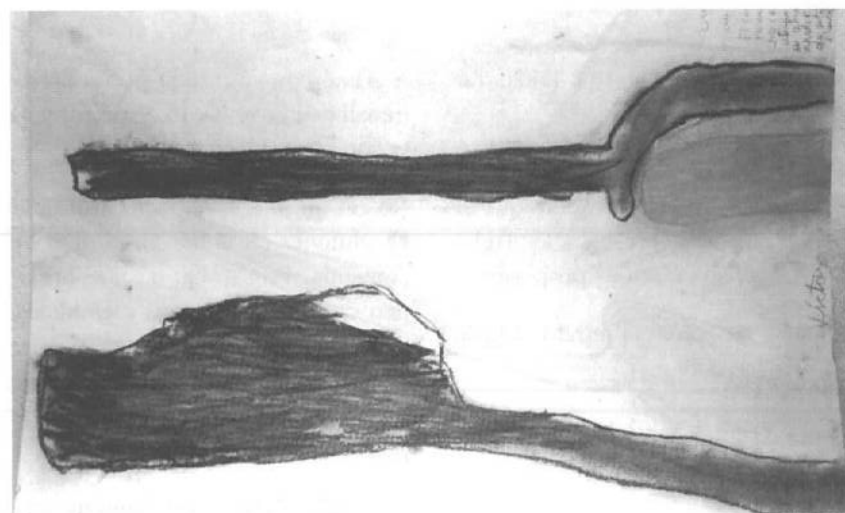
Arrel d'aquesta exposició l'endemà, quan arriben els de 2n descobreixen ombres de colors per la taula, sobre el braç a terra etc...proposo atrapar-les i amb la tècnica de pastels, les plasmem al full. Després amb les formes sortides demano que expliquin una història.



Kandinsky el treballem durant tot el curs: la musicalitat dels colors i el dinamisme de les línies etc...

5è Laboratori de les Arts. Óskar Schlemmer

Arribem a l'exposició i els educadors presenten la seva obra abans a classe els hi he explicat una mica l'escola Bauhaus després de comentar l'exposició amb els monitors fem els tallers, una activitat que ha agradat molt, un cop a l'escola apliquem els conceptes a la figura en moviment que estem treballant i també ens aporta idees per l'obra de teatre.



6è Willam Klein. New York.

Interpretació de la imatge un cop vista i comentada l'exposició i fets els tallers partint de la fotografia a classe proposo buscar el racó de l'escola que més els agradi i el fotografiïn un cop obtinguda la fotografia comentem la imatge real i la passem a l'abstracció. Tècnica utilitzada pintura tempera. "De la realitat a l'abstracció", "El món per un forat".



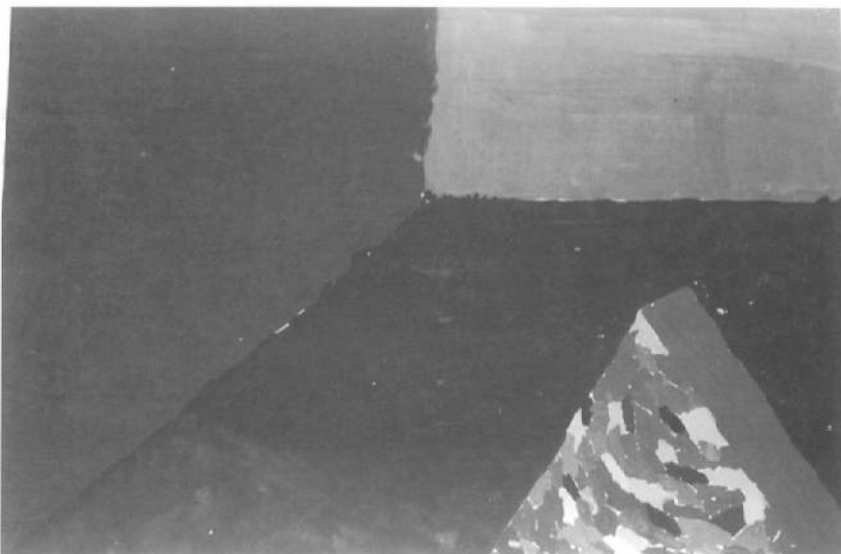
observant aprenen a analitzar, sintetitzar, a abstraure i a descriure com en les altres matèries del currículum.

El que és un llàstima és que es retallin les hores per impartir aquesta àrea així com també no és reconegui l'especialitat del mestre.



Valoració

Aquestes sortides estan molt ben valorades tant pels alumnes com pel claustre. És un recurs que hem serveix per desenvolupar l'Àrea d'Educació Visual i Plàstica d'una manera completa, a més, no hem d'oblidar el treball globalitzador que es porta a cap, ja que els nens i les nenes tot



La interacció de l'infant i el medi socio-cultural: vehicle per a una formació integral i crítica.

Gemma Vitolo Guzmán

Professora Especialista d'Educació Visual i Plàstica d'ensenyament Infantil, Primari i Secundari

L'art en el comportament humà vers a una recerca de la pròpia identitat: El nen es troba immers en el procés social de la "postmodernitat" caracteritzat per una creixent complexitat i abundància; i com membre d'aquesta realitat, no tan sols es fa coneixedor de tot el què el rodeja, sinó que a més té la inquietud d'explorar què existeix més enllà del seu entorn immediat, amb la finalitat de "saber el que és".

L'art com un ens multi i transcultural quant a l'acumulació d'experiències i coneixements, per mitjà del qual l'infant pot establir un intercanvi conversacional¹, al mateix temps que va adquirint una autonomia crítica propícia per conèixer-se a sí mateix² i viure harmònicament en el món que l'envolta³.

L'educació actual s'ha vist íntimament lligada als principis de la moderna pedagogia o ensenyament actiu, marcat per un esperit social vinculat a les necessitats de la vida mateixa.

Partint d'aquesta teoria educativa el govern implanta la Reforma en el sistema escolar i elabora el currículum per tal de fer operativa la pràctica pedagògica a cada centre.

En aquest marc educacional s'estableixen els inicis del nostre projecte educatiu des de l'àrea visual i plàstica: "LA INTERACCIÓ DE L'INFANT I EL

MEDI SOCIO-CULTURAL: VEHICLE PER A UNA FORMACIÓ INTERGRAL I CRÍTICA".

La interacció de l'infant de parvulari i el medi socio-cultural

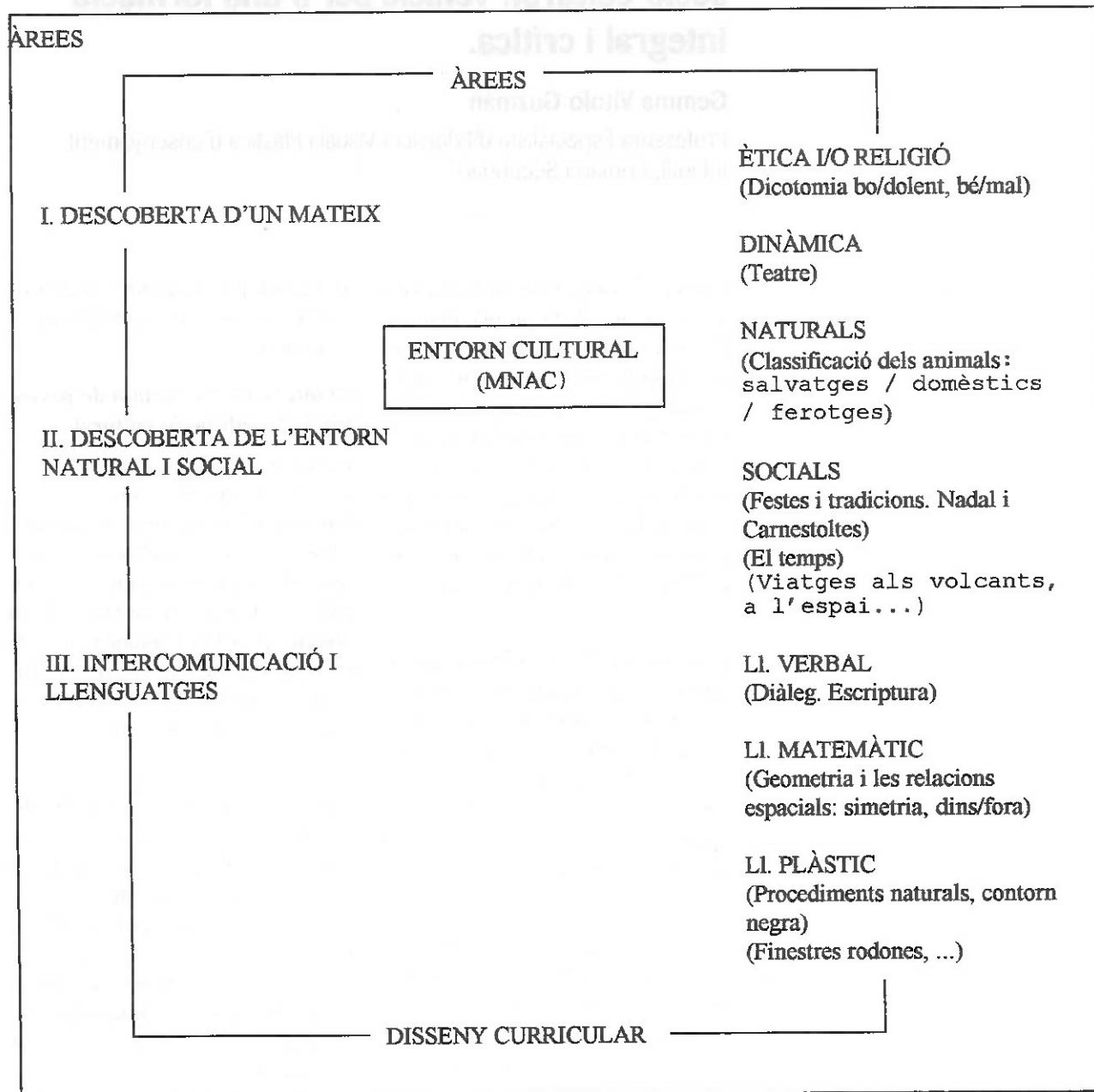
Des de l'escola l'educador analitza les possibilitats que li ofereix el seu entorn per tal de garantir un adequat "desenvolupament del nen en sintonia amb el seu medi natural i socio-cultural" (LOGSE). I s'estableix com objectiu prioritari l'optimització dels processos d'ensenyament-aprenentatge, per mitjà de la interconnexió context - necessitat - currículum.

A l'aula l'educador està compromès a presentar realitats socio-culturals, immediates i no tan properes, vinculades a la vida quotidiana del propi infant; llavors, ha de contribuir a l'intercanvi conversacional tant amb el medi com entre els altres subjectes per una formació individual i interdisciplinària (aquesta última relaciona continguts i objectius de les 3 àrees curriculars).

El museu mitjà de culturització al servei del docent

Barcelona ofereix recursos que faciliten el desenvolupament de la legislació educativa. -I a on es troben aquests recursos? Una de les institucions més riques és el museu, contenidor d'uns significats que l'educador està obligat a transmetre.

Relació d'àrees i continguts



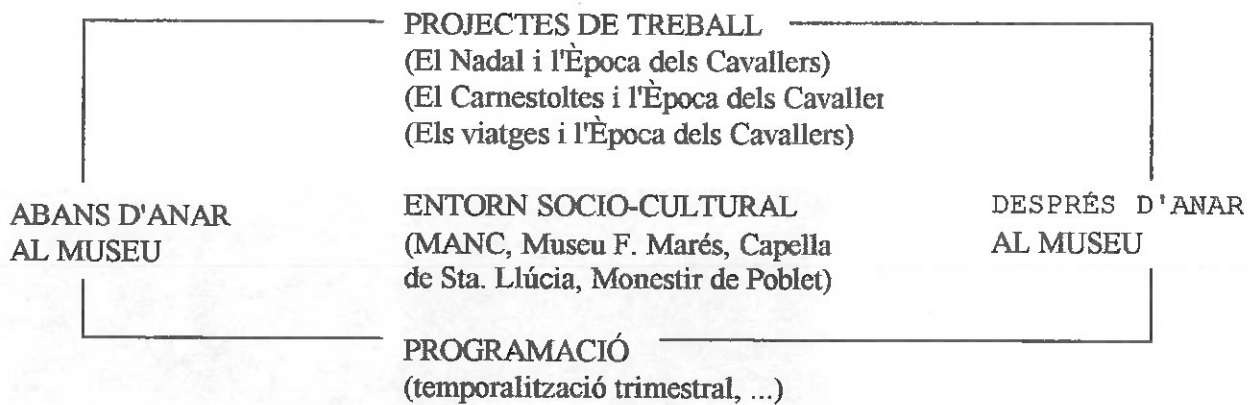
Projecte: "Romànic. L'Època dels Cavallers"

Consideracions i orientacions metodològiques:

En el marc de l'ensenyament contemporani podem constatar l'arbitrarietat de models educatius aplicats a l'àrea visual i plàstica. Per tant el nostre projecte ha procurat desenvolupar l'Educació Artística per mitjà d'una metodologia sistemàtica coherent i homogènia: **Els projectes de treball**. I per fer-ho possible s'ha recolzat i fonamentat lògicament en la **investigació en l'acció**.

Per facilitar la planificació de la programació didàctica, en primer lloc aclarirem una sèrie de concepcions psicopedagògiques i aspectes metodològics:

- a) La tasca de l'educador és la de proporcionar a l'alumne una forma pròpia de pensar i relacionar-se amb els altres (Wilfred Carr, 1.990); objectiu que s'acompleix per mitjà:
 - * Una coordinació i col·laboració de tot l'equip docent (reunions).
 - * La transmissió a l'alumne d'una actitud activa i investigadora (educador-investigador).
 - * Una contribució del mestre veritadera, evident ... donant una informació proporcional als propòsits educatius i a la base de coneixements del discent (principi de cooperació).
 - * Una instrumentalització (currículum, llibre de text, ...) al servei de l'educador i de l'infant. El què? El com? i El quan? no han d'estar mediatitzats pel conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics, ni criteris d'avaluació.
 - * Una vinculació de la família amb els processos d'ensenyament-aprenentatge del seu propi fill, i amb la dinàmica escolar.
 - * I per últim la pràctica de la filosofia de "l'escola del món" (L. F. de Moratín) per una banda; i per l'altra, una educació contagiada de vides transparents, senzilles i clares (Unamuno).
- b) El Museu esdevé un recurs en l'elaboració d'unitats de programació. Doncs, a partir d'aquest nucli socio-cultural (àrea II) es planifiquen els "projectes de treball" en sintonia amb les unitats didàctiques d'aula.



– Seqüenciació d'objectius, continguts, procediments, metodologia i recursos (tallers, activitats, sortides, ...)

Tallers	Activitats	Sortides
de matemàtiques, llenguatge i plàstica.	elaboració de contes, confecció de disfresses, procediments pictòrics (...).	urbanes rurals (...)

La investigació en l'acció entorn als museus: seqüenciació d'etapes (fases), objectius operacionals i instruments.

Enumeració de les etapes:

Abans d'anar al museu

- 1r Selecció temàtica.
Elaboració i presentació del problema clau.
- 2n Diagnòstic de dubtes compartits, a més de l'estat cognatiu del nen.
- 3r Planificació de la programació d'aula.
Elaboració de material educatiu (dossiers, maleta viatgera, ...)
- 4t Pràctica educativa en el context escolar.

* 5è (Experiència directa amb la realitat socio-cultural musealitzada)

Després d'anar al museu

- 6è Pràctica educativa post-museu.
- 7è Avaluació.
- 8è Valoració.

* Fases produïdes a nivell conceptual-operatiu.

Consecució metodològica: Descripció de les situacions/instruments.

1a Es selecciona un nucli cultural (Museu) seguint un criteri de socialització i una perspectiva d'enfoc globalitzador i interdisciplinari. En aquesta **fase de preparació** es requereix la reunió de l'equip docent per tal de presentar una preselecció de propostes pel segon i tercer nivell de concreció. Es compta amb la presència

de l'educador-investigador, mestres, psicòleg, coordinadors d'etapa i director del centre.

En la definició del problema intervé la posada en comú dels temes suggerits en les unitats didàctiques elaborades pel Servei d'Ordenació Curricular a la vegada que es planteja el calendari de les activitats socio-culturals que tenen lloc a la ciutat de Barcelona o rodalies (informació facilitada per l'ICUB, el Departament de Cultura i d'Ensenyament de la Generalitat i/o pel propi museu, fundació o centre cultural o bé pel departament de cada municipi).

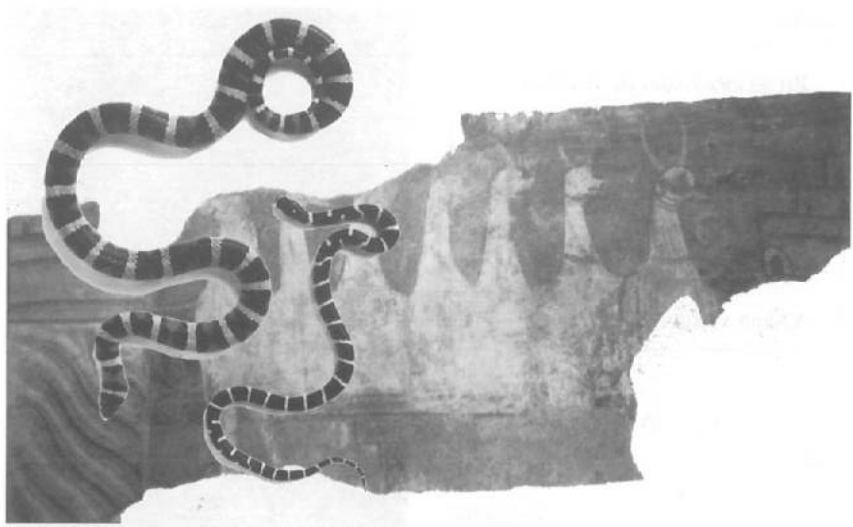
INSTRUMENTS:

- recerca d'informació
- reunió de claustre

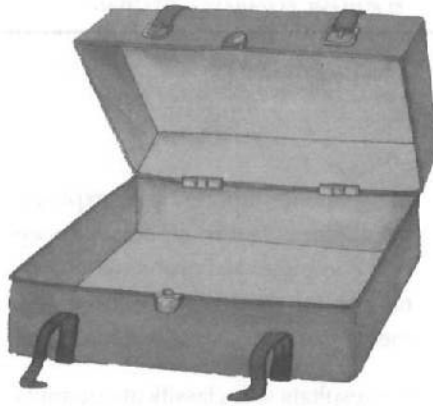
Exemples de connexió entre diferents unitats didàctiques i el nucli cultural del romànic.



Conectat amb la unitat didàctica del Nadal s'elabora BLOC TEMÀTIC I: "EL NADAL I L'ÈPOCA MEDIEVAL" (1r Trimestre)



A partir de la unitat didàctica dels animals es crea el BLOC TEMÀTIC II: "DISFRESES I L'ÈPOCA MEDIEVAL" (2n Trimestre)



El BLOC TEMÀTIC III: "VIATJAR I L'ÈPOCA MEDIEVAL" (3r Trimestre) proposa un viatge per anar tan a llocs càlids (volcans) com a l'espai...

Localitzat el nucli d'interès concloem l'etapa amb la fase de presentació del problema clau a l'aula. I l'educador motiva a la classe perquè es produeixi una "admiració", "expressió" i "comunicació" enfront d'uns fenòmens concrets.

INSTRUMENTS:

- Projecció visual de realitats artístiques concretes.
- Contes.
- Emissió d'interrogants entorn al problema vinculat a la vida diària.
- Maleta viatgera.

Fase de presentació del problema clau dins l'aula.



Introduïm el romànic per mitjà d'una contextualització geogràfica, històrica i socio-cultural concreta, oferint fragments audiovisuals (instants d'"El Nom de la Rosa", "Bravebeat"... de documentals, fotografies...



A partir de la lectura visual els nens fan les seves pròpies deduccions (Descripció de nens de 5 anys): "EL ROMÀNIC ÉS D'ABANS... ALS CAVALLERS ELS HI AGRADAVA LLUITAR AMB ESPASES CONTRA ELS DOLENTS, PERQUÈ SINO AQUESTS MATARIEN ALS HOMES QUE VIVIEN DINTRE I FORA DELS CASTELLS..."

2a Medim les hipòtesis que "exposen" els alumnes entorn als fets, conceptes i continguts del problema presentat per tal de detectar els plantejaments i coneixements erronis.

Els resultats són classificats quantitativament i qualitativament. Informació a partir de la qual determinarem les variables objecte d'estudi.

INSTRUMENTS:

Per accedir a la informació cognitiva del nen la recollida de dades s'efectua mitjançant:

- Dibuixos
- Diàleg
- Entrevistes

Per la mesura i buidatge dels resultats:

- Gràfics
- Graelles
- Enumeració de conceptes

3a L'educador organitza la programació en funció a les variables obtingudes. Seleccionarem les que evidencien plantejaments i concepcions errònies entorn la realitat presentada; informació que cercarà una reversió en la proposta pedagògica del currículum. La fusió de les necessitats del propi alumne, del medi socio-cultural i de la normativa conflueixen en la programació d'aula.

INSTRUMENTS:

- Llistat de variables conceptuals.
- Currículum
- Recerca d'informació: Museu, Biblioteca
- Graella d'objectius / continguts / metodologia i recursos didàctics

Procés d'ensenyament-aprenentatge en relació al contingut iconogràfic del romànic.



Un dibuix i la corresponent explicació per part del nen, són un dels instruments que ens ajuden a detectar deficiències i errors en la formulació d'hipòtesis (En aquesta representació del pessebre els reis porten gorros de nen i van a portar regals als nens de Barcelona)



Els relats de la Bíblia (presentat com un llibre meravellós que explica coses del món i dels homes) ens poden ajudar a transmetre els continguts del Nadal, de la disfressa...



Narracions que troben el seu suport visual en les obres de museus i centres del patrimoni del nostre propi entorn (visualitzades a classe per mitjà de l'amines, diapositives...)

En aquesta etapa l'educador confecciona material educatiu (fulls informatius pels pares i mares, dossier del museu, ...)

4a En aquesta etapa es produeix una **fase d'experimentació** de la realitat clau, en la que el nen "investiga" fenòmens del problema presentat.

INSTRUMENTS:

- Una programació globalitzada de les 3 àrees
- Dinàmica grupal (tallers, exposicions, ...)
- Preparació de la sortida dins l'aula
- Circulars als pares

Tallers: Procés d'interpretació, expressió i comunicació:

Matemàtiques



METODOLOGIA: Descriure un element (mà) per mitjà d'una descripció matemàtica: nocions de mesura, geometria, espai i simetria



Procediments



METODOLOGIA: Observar i deduir l'execució tècnica de frontals i manuscrits. Obtenir pintura per mitjà de productes naturals (terra, ou, vi, cafè...)

5a La confrontació real de l'infant amb un fragment viu del problema clau es produeix per mitjà de la **sortida al museu**. Plataforma on el nen realitza una elecció inductiva dels objectes investigats. En aquesta fase s'emfatitza la pràctica d'estratègies discursives d'entre les quals destaca:

ACCIONS:	INSTRUMENTS:
- Determinació objectual (pintura, escultura...)	- Exploració material i tècnica (recurs: sentits) i classificació conceptual (recurs: memòria).
- Definició de les propietats i les qualitats.	- Observació i anàlisi de les formes representades (recurs: sentits i sensibilitat).
- Conversació amb l'obra.	- Exteriorització de les impressions sensorials produïdes per l'espai, les formes, els colors, ... (recurs: llenguatge verbal i gràfico-plàstic).
- Contextualització.	- Anàlisi i narració de continguts per mitjà d'una discussió grupal sobre els efectes que produeix l'obra en la persona (recurs: diàleg).
- Reflexió.	- Transmissió puntual d'informació - pont entre l'obra i l'infant - (recurs: imatges i objectes complementaris escenificació, ...)
- Associativisme.	- Establir correspondències amb altres fenòmens i realitats (recurs: vida quotidiana).
- Interpretació crítica.	- Emetre judicis (recurs: dossier de la sortida)

Visita al MNAC, Museu Frederic Marés, Capella de Santa Llúcia, Monestir de Poblet...



En el Museu es produeix un contacte directe amb el patrimoni del seu medi cultural (Àrea II. Descoberta del medi social i natural).



Davant l'obra es produeix una lectura descriptiva...



...i una interpretació ideològica.

OBSERVACIÓ: Aquest mètode d'interpretació no necessàriament ha de produir-se de forma seqüenciada.

I s'efectua entorn a un reconegut predefinit integrat per un conjunt d'obres preseleccionades.

6a El retorn a l'aula és una **fase productiva** de reconstrucció d'experiències, imatges i coneixements; en la que potenciarem la capacitat crítica i creativa.

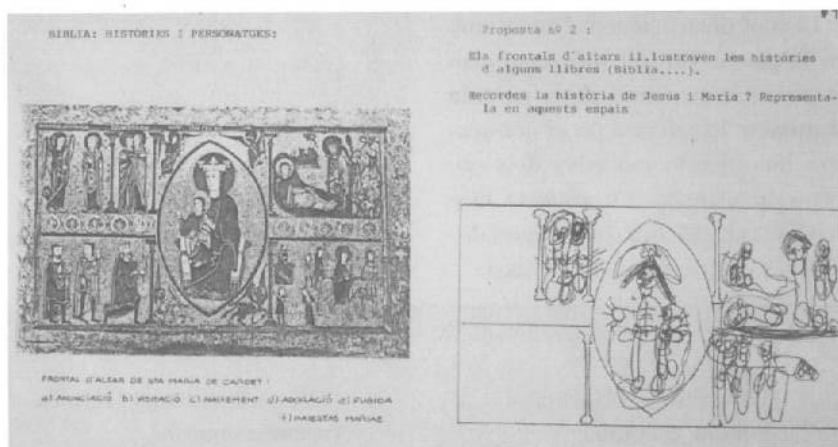
INSTRUMENTS:

- Diapositives
- Tallers (de matemàtiques, llenguatge i plàstica)
- Murals i exposicions, ...
- Fitxes

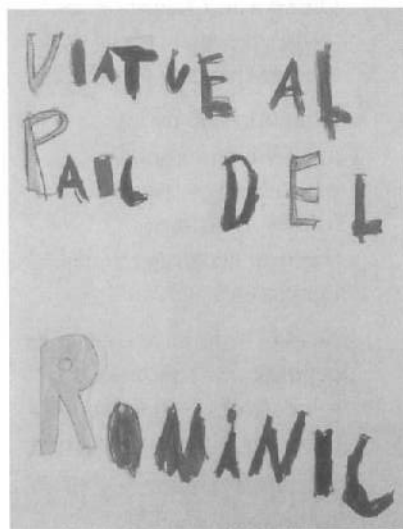
Activitats de reelaboració ideàtica i productiva.



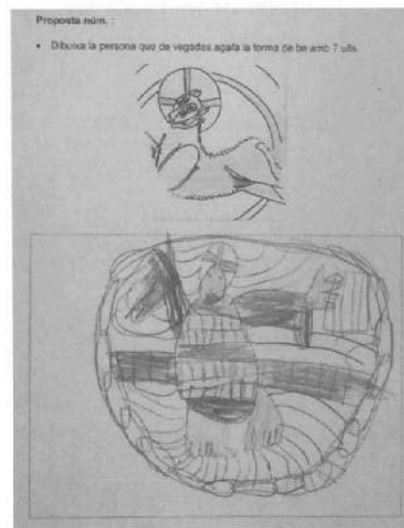
Discriminació associativisme



Discriminació



Narració



Retroalimentació



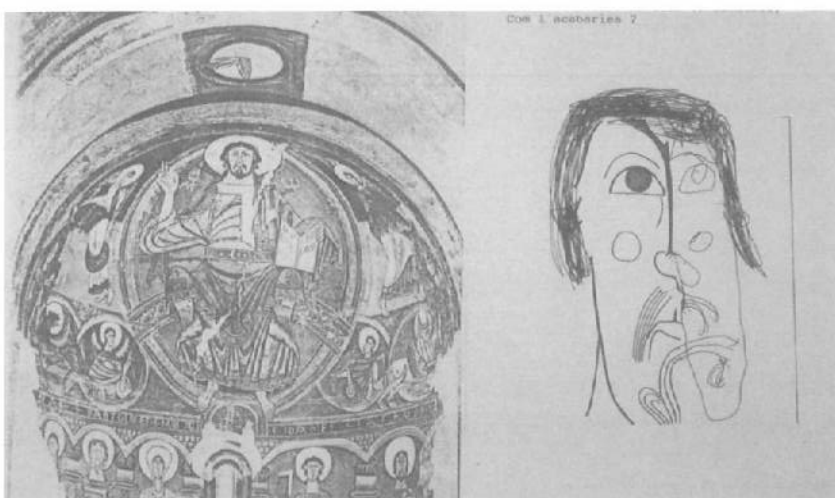
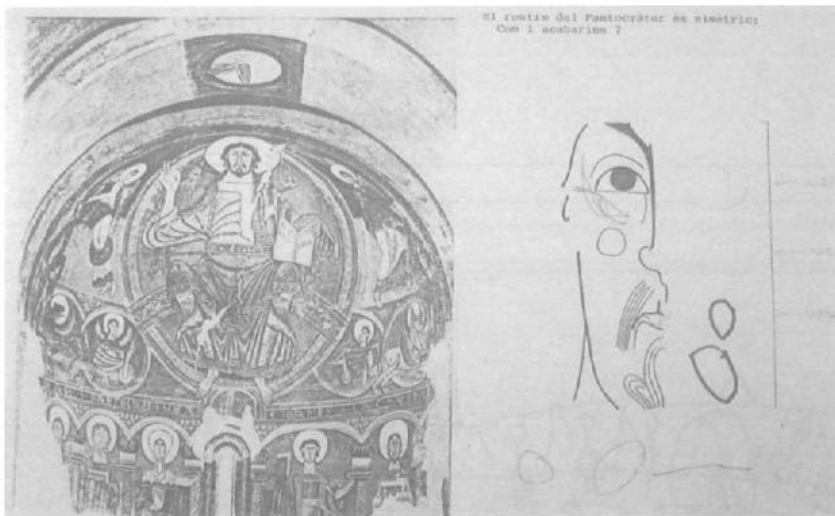
Invenció

7a S'organitza una **fase de comprovació** en la que es verifica la viabilitat del nostre projecte educatiu, quan a l'assoliment dels objectius finals.

INSTRUMENTS:

- Revisió dels dossiers del museu
- Ídem 2a

Fase de comprovació i revisió de dossiers.



Exemple d'un exercici de matemàtiques i dibuix.

8a Transcorregut un temps prudencial valorarem els reductes de la nostra acció pedagògica entorn a la realitat socio-artística seleccionada com "problema clau".

INSTRUMENTS:

- Diàleg
- Entrevistes
- Dibuixos



Transcorregut un any, reprenem el tema del romànic per mitja de fotocopies, el grup actual de P-5 recorda:

- La forma de les arquivoltes romàniques.
- La història de Adam i Eva (enganyats per la serp).
- La història de Isaac (pujant al cel per un lleó i una àguila)
- L'origen natural dels pigments.
- El maestres Marius ("Rei de la pau")

Comentari final

El projecte "La interacció de l'infant i el medi socio-cultural: vehicle per a una formació integral i crítica" sorgeix de la voluntat de transmetre els valors i continguts de la cultura a través de l'educació organitzada des de l'escola.



*Portada romànica.
Museu Frederic Marés
Ramon (5 anys)*

¹ 1a edició 1.992, pel Servei d'Ordenació Curricular del Departament d'Ensenyament.

² Àrees (I) Descoberta d'un mateix, (II) Descoberta de l'entorn natural i social, (III) intercomunicació i llenguatges, tal com diu el Decret 94/1992 de 28 d'abril (DOGC 13-5-92).

³ Ídem nota ²

X Trobada de plàstica

~~Art i
Educació~~

COMUNICACIONS

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LA IMATGE

Treball de la lectura de la imatge a les etapes d'educació infantil i primària

Llorenç Guasch i Terré

Anna Mackay i Jarque

Escola Costa i Llobera
(Barcelona)

El treball de la imatge

Introducció de la lectura i escriptura de la imatge a l'ensenyament Infantil i Primari

Antecedents

El treball de la imatge, a l'escola Costa i Llobera, no és una experiència nova. Fa ja anys que es va començar a introduir com a una de les vessants del llenguatge.

En un principi el treball es basava quasi exclusivament en la lectura de la imatge i a poc a poc es van anar introduint elements d'escriptura que es van integrar al treball dels cursos de forma desigual. Malgrat això hi havia una proposta de programa per als cursos de Cicle Mitjà i Superior de l'Ensenyament Primari que s'havia experimentat però que havia deixat d'aplicar-se.

Punt de partida

Quan a finals del curs 1993-94 ens vam plantejar iniciar la present experiència de treball de la imatge partíem de la feina feta fins aleshores per avançar en l'experimentació per tal de poder arribar a un nou programa de lectura i escriptura de la imatge que abastés tot l'Ensenyament Infantil i Primari.

Per altra part teníem com a punt de referència el treball que s'estava fent a cinquè i que permetia veure quins

podien ser els objectius terminals de la proposta de programa de lectura i escriptura de la imatge.

L'educació *en* i *amb* els mitjans àudio-visuals l'hem relacionat amb totes les àrees del currículum escolar, per tant l'hem tingut en compte com a eix transversal de l'educació i ho treballem en la doble vessant de l'àudio-visual:

- a) Educació *en* el llenguatge àudio-visual: aprenentatge dels codis del llenguatge i els seus recursos expressius.
- b) Educació *amb* els àudio-visuals: utilització dels mitjans per treballar qualsevol tema relacionat amb les àrees del currículum.

Per què fem aquesta experiència?

Vivim en un món on la imatge és un mitjà de comunicació predominant i una part, cada cop més important dels continguts culturals, arriben per la via de la imatge el nen ha d'estar preparat per captar aquesta informació.

El nen/a rep com a espectador passiu una gran quantitat d'imatges que assimila directament sense criticar ni interpretar. Cal que aprengui a fer-ho.

Caminem, si no és que ja hi som, vers una cultura dels mitjans d'informació, i el nen/a necessita dominar i relacionar entre si codis diversos.

Si l'escola ha de procurar educar per a un món futur partint de perspectives pedagògiques, com a mínim ha d'educar per a un present, i el present també passa per la imatge.

Amb quina intenció es fa aquesta experiència?

Que el noi/a sigui capaç de diferenciar la imatge de la realitat.

Que el noi/a sigui capaç de fer servir la imatge com a eina d'accés a la informació: Fer servir implica reflexió, crítica i formació d'un criteri personal.

Que el noi/a arribi a incorporar la imatge al ventall de fonts d'informació que té al seu abast, i que fa servir segons el seu criteri.

Que el noi/a utilitzi i manipuli imatges com ho faria amb un text bibliogràfic, arribant a emetre un missatge personal.

Que concebi i generi imatges personals amb voluntat de comunicació de continguts, de sensacions, d'emoció...

Marc de l'experiència

Aquesta experiència es va plantejar com un treball de dos anys de durada que abastava tot l'Ensenyament Primari. Més tard es va incorporar al PCC de l'escola.

L'experiència s'ha fet mitjançant tallers d'una hora de durada on els nois/es hi van agrupats per cicles.

Cada cicle té un mestre especialista que atén els diferents grups que van passant pels diversos tallers que funcionen alhora.

La concepció general, amb les adequacions pertinents a cada cicle, es basa en el treball grupal per assolir l'objectiu prefixat: arribar a fer un treball àudio-visual col·lectiu.

L'experiència s'ha aplicat a l'etapa d'Educació Infantil, ja que els infants d'aquesta etapa educativa són també, grans consumidors d'imatges.

Plantejament de cada taller

Educació Infantil

L'educació àudio-visual en l'etapa educativa de Parvulari, s'ha de centrar en les grans unitats de significació per a l'infant:

- La descoberta d'un mateix
- La descoberta de l'entorn natural i social que l'envolta
- Intercomunicació i llenguatge

Per tal d'expressar i comunicar tot allò que observa, l'infant ha d'utilitzar uns instruments de comunicació: llenguatge verbal, àudio-visual, plàstic, musical i matemàtic. Tots aquests llenguatges serveixen per expressar, interpretar i modificar la realitat que l'envolta.

L'educació àudio-visual ha de contribuir a aquesta interpretació de la realitat, treballant i analitzant les imatges per tal que arribin a descobrir que la imatge no és la realitat. Per mitjà de diferents activitats acabarà deduint que la representació de la realitat és fàcilment manipulable.

Activitats que es realitzen

Les activitats que es realitzen al llarg del Parvulari ajuden a adquirir uns conceptes que creiem són bàsics per a llegir i interpretar les imatges, siguin fixes, seqüencials o en moviment.

Aquestes activitats les agrupem en:

Aprendre a mirar: activitat que ajuden a despertar la capacitat per mirar, observar i analitzar. Mirar de lluny i de prop objectes reals, mirar amb una lupa, analitzar les imatges que

reflexa un mirall, mirar a través d'un forat, mirar fotografies d'objectes des de diferents punts de vista... mirar alguna sèrie de TV com *en Pingu...*

Aprendre a escoltar: activitats que ajuden a despertar la capacitat auditiva dels alumnes, descobrint primer els sons que els envolten, aprenent a escoltar, a discriminar, a reproduir sons i finalment a relacionar imatges i so.

Imatge i realitat: activitats que ajuden a entendre que les imatges no són la realitat sinó únicament una representació de la realitat d'aquesta. És el primer pas per esdevenir, en un futur, un espectador crític.

Organització de les activitats

Les diferents activitats es realitzen en diferents àmbits de treball:

Racones de l'aula: els alumnes autogestionen la seva feina amb diferents propostes d'activitats.

Projectes o tema monogràfic: els alumnes treballen conjuntament un tema, per exemple les joguines i s'incorporen activitats d'aprenentatge de la lectura de la imatge (classificació d'imatges de joguines, comparació d'imatges de catàlegs amb la realitat, comparar joguines amb un espot publicitari...)

Tallers inter-classe: aquest tipus d'organització afavoreix l'intercanvi de coneixements entre els alumnes d'altres grups classe i d'edats diferents, a la vegada que ajuda a transportar i comunicar l'experiència a la resta dels infants i mestres.

Cicle Inicial

* Objectius

- Ens proposem que els nens s'iniciïn en el llenguatge de la imatge, diferenciant-lo del verbal i de l'escrit.

- Saber distingir diferents maneres de construir imatges: fotografia, dibuix, cartell, diapositiva, vídeo.
- Iniciar-se en el camp creatiu i productiu de la imatge, utilitzant diferents tècniques adequades a l'edat.
- Fomentar el treball en equip per tal de poder realitzar amb una major complexitat les diferents creacions.

* Procediments

- Mitjançant diferents activitats van aprenent a utilitzar la imatge com a llenguatge de comunicació. Utilitzen diferents tècniques a nivell visual i plàstic i els ajuda a començar a comprendre i a interpretar la informació de la vida quotidiana que els arriba des del carrer.
- Els treballs que realitzen es basen amb imatges estàtiques (fotografia, diapositiva, dibuix) i imatges dinàmiques (vídeo).

Cicle Mitjà

* Objectius

- Descobrir valorar el llenguatge de la imatge com a mitja d'expressió i de comunicació.
- Iniciar-los en la lectura i la interpretació d'imatges.
- Conèixer tècniques i recursos molt simples que els permetin comprendre i expressar idees mitjançant les imatges,
- Aprendre a treballar en grup i a col·laborar en la realització d'activitats que impliquin interdependència entre el treball dels diferents components del grup.

* Procediments

- En les sessions de treball observem diferents tipus d'imatges fixes i en moviment, i també s'observen i creen d'altres referides a diferents situacions com: transmissió d'informació, descripció d'accions...
- S'inicien en l'ús de diferents recursos expressius de la imatge com: limitació de l'espai, ampliacions, successió de termes, punts de vista.
- Es realitza col·lectivament un treball pràctic de producció d'un àudio-visual (imatge estàtica) sobre un conte popular. Es seqüència la narració, es dibuixa les imatges corresponents a cada seqüenciació, es fan les diapositives de cada dibuix i finalment s'hi incorpora la banda sonora (veu i música gravada prèviament en cintes de casset i unides mitjançant un mesclador de so).

Cicle Superior

* Objectius

- Amb aquest taller ens proposem treballar la capacitat de lectura de la imatge, però per damunt d'això volem que millorin la seva capacitat d'utilització de la imatge com a eina d'expressió personal.
- Malgrat que estiguin llegint contínuament imatges, cal que es facin conscients dels mecanismes que els ho permeten, i que per tant vagin penetrant en el codi que utilitza la imatge. Utilitzar el codi per crear imatges els capacita per fer-lo servir amb major capacitat quan s'han d'emprar per interpretar imatges.

- Un major domini de la imatge, un major coneixement del seu llenguatge, fa que puguin ser més crítics i per tant menys vulnerables a la "manipulació" que pot representar el llenguatge de la imatge aplicat a la publicitat.
- El treball de la imatge és, generalment, un treball de grup perquè representa una gran complexitat formal, i difícilment pot ser portat per una sola persona. És per tant un bon marc per fomentar el treball en grup.
- Malgrat que parlem d'imatge, en realitat la imatge es dona generalment unida a la paraula i al so, és a dir en forma àudio-visual: cal que aprenguin a relacionar els diferents codis de manera que es reforcin i complementin.

* Procediments

- El procediment bàsic és analitzar unes imatges per descobrir per què s'han fet i com s'han fet, per arribar a fixar un esquema que els permeti generar imatges amb intencionalitat, tenint en compte a qui ens dirigim i què els vols comunicar, per arribar a determinar com ha de ser la imatge que hem d'emetre en cada cas.
- Això es fa en el cas de la imatge estàtica (fotografia, cartell, collage,...), en el de la imatge estàtica i seriada (grups de diapositives, sèries de fotografies,...), i en el cas de la imatge dinàmica (vídeo).

SITUACIÓ	NEN	ESCOLA	INTENCIÓ EDUCATIVA
La imatge és un mitjà de comunicació i de culturització.	Ha d'estar preparat per accedir i captar aquesta informació.	Ha de vetllar per la seva integració al món socio-cultural.	Que el noi sigui capaç de fer servir la imatge com a eina d'accés a la informació.
La imatge ens parla a qualsevol lloc i a tota hora.	Rep com espectador passiu l'allau d'imatges.	Ha de capacitar per reflexionar, qüestionar i criticar els missatges.	Arribar a assolir: reflexió, capacitat crítica i formació d'un criteri personal.
Som dins d'una cultura de la informació global, o ens hi apropem.	Necessita dominar i relacionar entre si codis diversos.	Ha d'ensenyar a llegir, a més a més de les lletres, les paraules, els sons,...	Arribar a incorporar la imatge al ventall de fonts d'informació que fa servir.
El coneixement canvia ràpidament i cal saber-se adequar una realitat canviant.	Necessita accedir a l'alfabetització àudio-visual que li obri la porta a la comunicació global.	Ha d'educar en el present però per al futur: desenvolupar habilitats comprensives i expressives.	Que utilitzi i manipuli imatges com ho faria amb un text. Que arribi a emetre un missatge personal amb voluntat comunicativa: continguts, sensacions, emocions...

Oda a la pintura

Pablo González Lucio.

Profesor de Matemáticas en el I.E.S Besaya de Torrelavega

Álvaro Rubio Fernández.

Profesor de Lengua y Literatura en el I.E.S Besaya de Torrelavega

José Antonio Gallego Poveda.

Profesor de Lengua y Literatura en el I.E.S. Valle del Saja de Cabezón de la Sal

Juan Carlos Fernández Izquierdo.

Profesor de Plástica y Visual en el I.E.S. Foramontanos de Cabezón de la Sal
(Cantabria)

A partir de la obra de Rafael Alberti "Oda a la pintura", cuatro profesores de Educación Secundaria, adscritos al Centro de Profesores y Recursos de Torrelavega (Cantabria), hemos creado una unidad didáctica multimedia e interdisciplinar para las áreas de Lengua y Literatura, Música y Educación Plástica y Visual en cuarto curso de Secundaria después de tres años de trabajo. Está compuesta por un vídeo, dos cintas de audio con música y lectura de los poemas y tres unidades didácticas. Se pretende poner en relación la literatura y la poesía con otras artes.

La visión que Rafael Alberti presenta de la obra de tres pintores, El Bosco, Goya y Picasso, sirve para reflejar la complejidad del mundo en el que vivieron. En nuestro caso nos sirve como motivo para trabajar con los alumnos de 4º de E.S.O. diferentes lenguajes que se fusionan en un mismo mensaje didáctico de naturaleza plástico-visual, músico-auditivo y poético. Tanto la música como las imágenes han sido cuidadosamente seleccionadas, en consonancia con

los movimientos culturales tratados, los textos del poeta y las preocupaciones y estilo de los pintores.

Solo uno de los miembros del grupo procede del campo audiovisual, los otros tres son autodidactas, de sólida formación cultural y clara vocación artística.

Todo comenzó hace cuatro años con la realización de un diaporama el poema de El Bosco extraído de la "Oda a la pintura" como trabajo práctico dentro de un curso de formación del C.P.R. de Torrelavega. Más tarde se amplió a un vídeo. Los poemas dedicados a Goya y Picasso vinieron después, no sin esfuerzo para ilustrar las referencias pictóricas a las que se refería Alberti. Encontrar todas las obras aludidas, entender todas las referencias del autor llevó mucho tiempo. En un siguiente paso se grabó la voz en off para dar lectura a los poemas y se seleccionaron las músicas que iban a acompañar dichas lecturas conformando la banda sonora. Las piezas elegidas fueron: "Carmina Burana" de Carl Orff para el vídeo del

Bosco; la "Sinfonía fantástica", de Berlioz; "El carnaval de los animales", de Saint-Saëns, para la parte dedicada a Goya, y, por último, "El amor brujo", de Falla, y tres piezas de Stravinsky, para el vídeo de Picasso.

El resultado una unidad didáctica interdisciplinar para las tres áreas indicadas con material vídeo, audio y unas guías didácticas diseñadas por el asesor de medios audiovisuales del C.P.R. de Torrelavega, siendo este C.P.R. el que ha corrido con la financiación del trabajo.

Cada una de las partes dedicadas a las áreas se componen de objetivos, contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) y actividades. Así entre los objetivos didácticos que se proponen para Lengua y Literatura están el de "suscitar el placer por la lectura, provocar la creación poética y disfrutar con la manipulación del lenguaje". Se han buscado actividades que pongan en relación la literatura/poesía con otras artes, como la música o la pintura, en orden creciente de complejidad. Se debe empezar por comprender y explicar el contenido de los textos poéticos, para posteriormente investigar cuestiones sobre la forma del discurso poético. Hacer un poema visual, construir una composición con la sonoridad de un nombre, tomando como motivo el fragmento del poema "Picasso" en el que Alberti juegue con la sonoridad de España, escribir un poema sugerido por imágenes o por un estímulo musical, aprender a dar expresividad a la lectura y grabar los resultados son algunas de las propuestas desde Lengua y Literatura.

La Asignatura de Plástica y Visual se puede trabajar desde variados aspectos, pero coincidentes todos ellos en

unos objetivos que pretenden "dar a conocer las épocas a que pertenecieron cada uno de los pintores así como suscitar el placer por la observación y la práctica pictórica". Se sugieren actividades como la realización de una gama cromática a partir de alguno de los cuadros de Picasso en sus etapas azul o rosa, efectuar un trabajo libre con técnica cubista, analizar y comparar la utilización del color en cada uno de los pintores, servirse de la composición del "Guernica" para realizar una obra que refleje algún acontecimiento actual, realizar murales y cómics tomando como referencia alguna de las obras de los artistas, confeccionar un trabajo sobre soporte vídeo con el mismo plan de trabajo que el seguido en el de la "Oda a la pintura".

Dentro del área de Música se pretenden conseguir objetivos relacionados con la "expresión de emociones y estados de ánimo a través de la música, diferenciar los tipos de fuentes sonoras que forman parte de un montaje audiovisual, analizar el sentido de la banda sonora o valorar la utilización que se hace de la música en los medios de comunicación".

Els murals d'Ausiàs March

Ricard Huerta Ramon

Professor del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal
Universitat de València
(València)

La proposta "Els murals d'Ausiàs March" va tenir lloc a l'Escola Universitària de Magisteri "Ausiàs March" de la Universitat de València durant els mesos d'abril i maig del 1997.

Aquest exercici s'ha desenvolupat dins de la matèria optativa "Percepció i anàlisi de la imatge i la seua didàctica". Es tracta d'un mòdul de 4 crèdits. Hauréem de tindre en compte, per tant, que disposem tan sols de 40 hores (aproximadament un quadrimestre amb tres classes setmanals d'una hora cadascuna) per tal d'aconseguir un ambient propici, de confiança entre professor i alumnat, per tal de generar idees i establir una coordinació adequada. Per tant, el factor temps resulta completament condicionant en aquest cas.

També influeix el nivell amb el qual accedeix a la matèria cada alumne. Això resulta difícil de concretar, ja que alguns dels alumnes ja havien tingut abans l'oportunitat d'entrar en contacte amb alguna matèria de l'àrea, mentre que d'altres no han rebut mai classes d'educació artística. Amb això indiquem la complexitat del punt de partida en cada cas, ja que un grup nombrós de la classe desconeix l'existència d'una gramàtica visual, i mai no ha estat format o introduït en el llenguatge de les imatges.

Per tal d'unificar el nivell del grup, al començament de la matèria s'han

plantejat i exposat una sèrie de qüestions teòriques: des de la percepció i les característiques de la imatge fins a la gramàtica i la sintaxi visual. També s'han exposat els valors de la imatge en determinats moviments artístics, i s'ha explicat la importància que adquireix el significat de la imatge als mitjans de comunicació. Després d'una sèrie de classes teòriques (analitzant autors com Rudolf Arnheim, Donis Dondis, Lorenzo Vilches, etc.) es van plantejar a l'aula els exercicis de taller que haurien d'acompanyar les explicacions de cada tema del programa. Es tracta d'aconseguir que l'alumnat experimente i vivencie amb els seus propis resultats aquells conceptes dels quals es parla.

El primer exercici que el grup havia realitzat eren dos gravats amb la tècnica del linòleum. Això els serveix per conèixer les possibilitats de la repetició mecànica de les imatges. També aprenen a valorar l'obra gràfica amb els exemples de Ribera, Rembrandt, Goya i Picasso.

El segon exercici que van dur a terme consistia en fotografiar el cos humà. A partir d'exemples de grans fotògrafs com Man Ray, Raoul Hausman, Cartier-Bresson, Mapplethorpe i Bruce Nauman, i també d'algunes nocions bàsiques sobre llum, color, textures, plànols i contrast, realitzaren un treball de captació i composició.

El tercer exercici consistia en combinar elements de l'atzar a partir de fotomuntatges. En aquesta proposta s'hi analitzen les relacions que s'estableixen quan es conjuminen materials ben diversos en un mateix muntatge. L'explicació prèvia parteix de figures emblemàtiques com John Heartfield i Josep Renau. La col·lecció de Renau "The american way of life" resulta molt atractiva per als estudiants. També parlem de moviments d'avantguarda com l'Independent Group anglès, en el qual participaren Richard Hamilton i Eduardo Paolozzi. Sobre un fons uniforme de color es combinen les imatges en un joc d'atzar que provoca les relacions, estimulants els mecanismes de percepció.

Una vegada superats aquests exercicis, i quan s'ha establert entre el professor i l'alumnat una mínima confiança i complicitat, passem a la proposta dels "Murals d'Ausiàs March", en la qual s'hauran d'involucrar al màxim, ja que els resultats quedaran exposats al públic i, a més, s'ocuparan alguns espais del recinte universitari.

La commemoració del 600 aniversari del naixement del poeta és el detonant que justifica l'elecció del tema. També hi ha la possibilitat d'analitzar en classe una qüestió tan rellevant com la tipografia i els seus valors gràfics, accedint així a la composició d'imatges procedents inicialment del llenguatge verbal escrit. Es tracta d'una proposta eminentment interdisciplinària i transversal, ja que parteix de l'obra poètica d'un escriptor del segle XV. Els valors predominants seran, però, la força de les imatges (dels textos pintats sobre el mur) que adquireixen finalment la força visual que ens interessa comunicar.

Introducció a l'aula de la proposta dels murals tipogràfics.

L'exercici del mural tipogràfic que es planteja als alumnes requereix una aplicació directa sobre les parets del centre. L'enfocament de la proposta és el d'una autèntica intervenció artística en l'espai de l'Escola de Magisteri. L'alumnat es va mostrar immediatament favorable a la idea, tot i que en un principi no estaven convençuts de la seua capacitat per realitzar els murals. Un important aspecte motivador consistia en mostrar els resultats al públic, la qual cosa va generar un cert nerviosisme inicial que en realitat es va convertir al llarg del procés en font d'estímul i adquisició de responsabilitat.

La primera gestió o tràmit burocràtic era aconseguir que la direcció del centre ens donés permís per pintar uns murals a les parets. Després d'explicar-los detalladament la idea, l'equip de direcció ens va concedir el permís sol·licitat. Més endavant, quan ja estàvem en el procés de treball al taller, es va comentar la possibilitat que el centre assumís les despeses de material que s'utilitzaria en els murals. També aquest suggeriment va ser aprovat. El ben cert és que totes aquestes qüestions de gestió es van convertir en veritables factors de motivació entre l'alumnat, el qual veia com se li donava suport a la seua iniciativa a través de la col·laboració de la direcció del centre.

La celebració del 6è centenari del naixement del poeta Ausiàs March.

El poeta Ausiàs March va néixer al ducat de Gandia el 1397. Es commemora enguany el 6è centenari del seu naixement. La seua obra literària la componen uns 10.000 versos repar-

tits en 128 poemes. La primera edició de la seua poesia data del 1543. Els temes constants als seus poemes són l'amor, la mort, la moral, i també són cèlebres els seus cants espirituals. La seua obra és introspectiva i es basa en el sofriment que originen les contradiccions. Les seues formes d'expressió són contundents i les imatges que utilitza són metàfores extretes de l'experiència quotidiana.

L'Escola Universitària de Magisteri de la Universitat de València duu el nom del poeta Ausiàs March. Amb la intenció de participar en els actes de commemoració del centenari del poeta, a l'àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica s'han coordinat una sèrie d'activitats de caire gràfic, entre les quals hi ha els Murals d'Ausiàs. Al conjunt de la celebració se la va nomenar amb el títol genèric "Ausiàs entre mestres". Es tractava de preparar una sèrie d'exercicis interdisciplinàries en els quals l'activitat plàstica seria el motor principal.

Explicació dels valors gràfics del text.

Els textos i les lletres són expressions de caràcter visual que desenvolupen conceptes amb valors plàstics. També representen paradigmes històrics, estètics i estilístics. Aquestes diferents vessants dels valors de la lletra són transmeses als estudiants universitaris que normalment desconeixen les possibilitats gràfiques del text.

Es van iniciar les explicacions teòriques a la classe analitzant els instruments que s'utilitzen per a l'escriptura manual. Actualment predomina el bolígraf, però al llarg de la història els pinzells i les plomes s'han fabricat amb materials ben diversos. L'alumnat es va mostrar molt interes-

sat per l'evolució de les eines d'escriptura. Convé en aquest punt recordar-los que una de les funcions primordials dels mestres consisteix en ensenyar als menuts a llegir i escriure, és a dir, a desxifrar els codis de l'escriptura i a representar amb els seus propis grafismes el codi del text escrit. S'expliquen així mateix les diferències entre cal·ligrafia i tipografia; els paràmetres que separen gràficament les majúscules de les minúscules, insistint en els aspectes de representació. La versatilitat de les imatges del text és tan gran que només està delimitada pels marges de la llegibilitat.

En unes altres cultures (orientals, musulmanes) la cal·ligrafia està considerada com un veritable art. S'intentarà explicar a l'alumnat el valor que té la seua pròpia escriptura personal com un autèntic dibuix expressiu. També es comenten aspectes dels graffitis i de la intervenció fonamental del text a la publicitat.

El disseny tipogràfic.

A partir d'exemples tan interessants com els dels dissenyadors tipògrafs Enric Crous Vidal i Ricard Giralt Miracles es dona constància del disseny d'alfabets i del treball rellevant d'aquests creadors gràfics. Actualment disposem d'ordinadors que ens permeten dibuixar el text i alterar la seua representació, convertint-lo en imatge manipulable. Però durant cinc segles de domini de la tipografia, la lletra ha estat sotmesa al rigor i estatisme de la caixa tipogràfica dintre d'un únic i invariable esquema cartesià. Van ser les primeres avantguardes artístiques, i sobretot l'herència de la Bauhaus, que van convertir el disseny tipogràfic en una capsula de sorpreses visuals.

Sobre els cartells i els murals.

La imatge del text està molt més valorada en el cas dels cartells, ja que forma part intrínseca d'aquest model de discurs visual. En la classe es comenten amb exemples els treballs d'alguns grans cartellistes, d'artistes que han dedicat part dels seus esforços creatius a desenvolupar idees gràfiques a través del cartell: Henry Toulouse-Lautrec, Joan Miró, Antoni Tàpies. S'expliquen les funcions del cartell, que algú va definir com "un crit a la paret". Josep Renau va explicar la seua teoria al llibre de 1935 "La función social del cartel". Actualment la publicitat s'expressa mitjançant cartells a les valles i als anuncis impresos. El cartell és un fenomen mediàtic eminentment urbà.

Les fases del treball al taller.

El primer pas va consistir en conèixer les possibles ubicacions dels futurs murals. En un recorregut que vam fer els alumnes i el professor a través dels espais de tot el recinte de l'Escola Universitària es van poder elegir les parets més adequades, analitzant en directe les possibilitats que tenia cadascuna. Es van fotografiar aquells murs elegits per l'alumnat. S'havien de tindre en compte factors com la textura del mur, el color de la paret i l'estat de conservació, així com l'entorn en el qual estava ubicada.

Cada alumne va seleccionar un vers d'Ausiàs March, procurant que per ell mateix fóra capaç de transmetre un significat complet. La professora Rosa Giner del Departament de Didàctica de la Llengua ens va assessorar en temes d'adequació ortogràfica dels textos.

Una classe es va desenvolupar a l'aula d'informàtica, en la qual els alumnes van dissenyar per ordinador les

seues pròpies composicions tipogràfiques. Una vegada elaborat el disseny, i després d'imprimir-lo sobre paper, es van fotografiar per passar-los a diapositiva. Amb les diapositives projectades es van realitzar unes trepes amb les quals s'hauria de traslladar posteriorment el dibuix sobre la paret elegida. Abans de passar a la realització definitiva es va explicar en classe la forma més adequada d'aplicar la pintura amb el pinzell i la trepa. També es podia fer servir pintura en spray. Es va insistir en l'aplicació correcta de la pintura per tal d'aconseguir uns marges definits i precisos.



La realització dels murals definitius.

El plantejament de treball individual es va convertir realment en una proposta d'equip, ja que tot el grup es va involucrar, no solament en l'execució del seu propi mural personal, sinó també en ajudar els companys i companyes que anaven més endarrerits. La tasca del professor en aquest moment consisteix en actuar com a veritable aglutinador i assessor, des-

bloquejant les ofuscacions d'alguns alumnes que s'ho trobaven més complicat, sobretot en aquesta fase final de l'execució. Degut a les diferents ubicacions de les parets i a la falta de temps, en algun moment calia fins i tot desplaçar-se ràpid per totes les instal·lacions.



La inauguració dels murals.

El dimecres 21 de maig s'havia fixat la data per presentar al públic els resultats de la proposta. S'havia convocat a l'acte de presentació tant al personal de la universitat com als mitjans

de comunicació. Es va realitzar un recorregut pels 21 murals, alguns dels quals estaven més visibles, mentre que d'altres resultaven més ocults. L'acte es va completar amb una audició de cançons composades pels mateixos alumnes amb versos d'Ausiàs, i també un recital de poemes.

L'avaluació

Coherents amb els pressupòsits del model de procés, l'avaluació no podia consistir en valorar exclusivament el resultat de cada mural, sinó que calia tenir en compte cada pas del

procés i fins i tot la implicació a nivell de conjunt dels alumnes.

Els resultats han estat satisfactoris no solament per l'èxit de la proposta a nivell gràfic, sinó sobretot per haver aconseguit superar determinades actituds d'inseguretat envers les possibilitats de l'activitat plàstica, i també per l'esforç de conjunt que s'hi ha verificat.

Bibliografia

- BENJAMIN, Walter (1983) L'obra d'art a l'època de la seva reproductibilitat tècnica. Barcelona. Edicions 62.
- GARDNER, Howard (1994) Educación artística y desarrollo humano. Barcelona. Paidós.
- GIROUX, Henry (1997) Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona. Paidós.
- HUERTA, Ricard (1995) Art i educació. València. Servei de Publicacions. Universitat de València.



X Trobada de plàstica

~~Art i
Educació~~

COMUNICACIONS

L'APRENTATGE DE L'ART

Taller per a tots: una programació vertical

Marta Figueras i Pinart

CEIP Sant Cosme i Sant Damià
(El Prat del Llobregat)

1. Context socio-cultural i pedagògic

Primer de tot ens hem de situar en un centre d'atenció educativa preferent, al barri de Sant Cosme del Prat de Llobregat, amb un alumnat d'ètnia gitana (75%) majoritàriament, i amb una càrrega de misèria econòmica i social molt gran.

L'alumnat de la nostra escola, a la zona més deprimida del barri, té unes característiques que el fan "diferent": grau d'absentisme molt alt, manca de motivació, desintegració, incorporacions tardanes,.... Aquests trets diferencials fan que s'hagi d'adaptar el currículum amb molta cura, i que per atendre la diversitat s'utilitzi com a clau l'educació visual i plàstica i les tecnologies.

En el nostre món la imatge pren cada dia més importància i creiem essen-

cial que els nostres nens i les nostres nenes tinguin esperit crític i capacitat d'interpretació, camps en els quals les seves famílies no poden ajudar-los gaire. Per aquest motiu l'escola es proposa prioritzar aquest aspecte: l'educació per la imatge.

El projecte consta de vuit unitats de programació, cada una amb un centre d'interès:

- El barri. La població
- El circ: un món màgic
- Nadal
- Carnestoltes
- Reciclatge
- Edat mitjana
- El nostre delta
- Els transports

Va dirigit a tots els nivells de primària i es treballarà, de moment, durant dos cursos escolars.





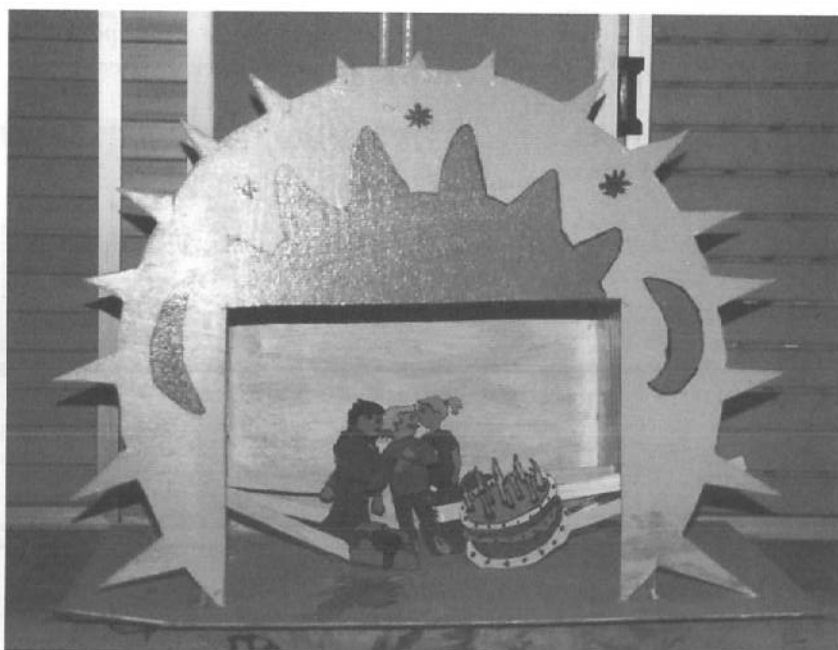
Tota la programació està basada en el disseny curricular de l'àrea d'educació visual i plàstica, adaptat al centre pel departament de plàstica, del qual formen part els especialistes de música i taller, més tres tutors, un per cicle.

2. Objectius

Descobrir, apreciar i respectar l'art
Respectar les produccions pròpies i d'altri
Possibilitar la integració de tots els nens i les nenes
Col·laborar en l'aplicació d'un currículum adequat per al nostre alumnat, amb verticalitat i coherència
Familiaritzar l'infant amb els llenguatges visuals i audiovisuals
Afavorir el comportament conscient envers els missatges visuals i audiovisuals
Ajudar l'infant a expressar-se creativament amb el major nombre de tècniques visuals, audiovisuals i plàstiques

Afavorir la relació amb les famílies dels nostres alumnes

Tenir cura dels materials i respectar les normes de seguretat



3. Què? Quan?

La seqüenciació dels continguts s'ha realitzat tenint en compte el DC de l'àrea.

Els continguts s'han organitzat per centres d'interès, seleccionats i organitzats segons:

- Eixos transversals: El Delta (medi ambient)
El reciclatge (medi ambient)
- Interdisciplinars: El barri. La població (medi social)
Els transports (medi social)
- Festes i tradicions: Nadal
Carnestoltes
L'edat mitjana (Sant Jordi)
- Altres: El circ

Les activitats per a cada nivell s'han programat tenint en compte que es treballassin el màxim de tècniques i materials, seqüenciats segons l'edat i els coneixements previs del grup.

El dibuix és considerat la nostra eina bàsica de treball al disseny d'activitats i models i com a mitjà d'expressió d'idees.

4. Com? Organització i metodologia

Es treballa amb la meitat del grup, la qual cosa dóna dues sessions setmanals per nivell. L'altra meitat és atesa per el/la tutor/a, que treballa altres aspectes de l'àrea, programats conjuntament.

Les sessions són d'una hora i mitja.

Primer de tot hem de tenir en compte els **criteris metodològics del nostre DC de l'àrea d'educació visual i plàstica:**

Continuïtat	La programació d'un curs o d'una activitat ha d'estar lligada a l'anterior
Recursivitat	Entesa com a retorn cap a alguns continguts i com a l'ampliació o repetició d'activitats obligades per la maduració psicològica de l'infant
Transversalitat	És una àrea que és útil per a moltes d'altres i que hi té molta relació
Mètodes actius i descoberta	L'infant ha d'estar obert i preparat per a la recerca i el mestre també
Individualització	El currículum ha d'ésser construït d'acord amb la realitat psico-social de l'infant i dels seus interessos, tenint en compte la diversitat i l'originalitat
Socialització	Hem de basar-nos en el treball de grup i en la cooperació. Dins del treball de grup cada noi/a té un paper específic que també pot fer sortir les capacitats i originalitats de cada individu
Creativitat	Els llenguatges visuals i plàstics estimulen la flexibilitat, la fluïdesa, l'originalitat, el pensament divergent i la intuïció
Atenció a l'extraescolar	S'han d'establir comunicacions entre l'ambient escolar i l'ambient de la vida
Màxima motivació	Els manca confiança en les seves produccions artístiques i interès pel món visual i plàstic. S'han de buscar estratègies motivadores
Ús de moltes tècniques diferents	Per a motivar-los i per a ajudar-los a descobrir eines i materials
Aprofitament al màxim de les habilitats de cada mestre/a	Elaborar un arxiu on hi consti cada experiència nova, amb un format de fitxa tècnica senzill i comú
Atenció a les dificultats	Tenir en compte les dificultats de cada activitat i realitzar les proves que calguin abans de fer-ho amb alumnes

A part d'aquests criteris generals de l'àrea, a l'aula taller en tenim d'altres:

- Autonomia
- Sentit de la responsabilitat
- Il·lusió pel treball
- Mobilitat
- Seguretat

Aquests criteris es fan realitat perquè l'espai del taller és especialment adequat per que els nens i les nenes el facin seu, i un cop se l'han apropiat queden enganxats a la teranyina de la il·lusió i de la llibertat.

Què tenim en compte al dissenyar activitats?

L'alfabet visual. Elements visuals i plàstics:

- Composicions en el pla: punt, línia, volum
- Color
- Llum i ombra
- Pes i equilibri
- Ritme

Com ampliar l'exploració perceptiva:

- Relació figura-fons
- Figures reversibles i ambigües
- Figures amagades
- Conceptes lògico-temporals
- Reconeixement de les regles de proximitat
- Formes tancades i obertes
- Col·locació dels detalls
- Percepció de l'espai
- Percepció del moviment

Elements externs a l'escola que s'han d'explotar:

- Museus
- Mitjans de comunicació de masses: còmics, fotografia, televisió, cinema

L'especialista d'educació visual i plàstica

Ja hi ha molts centres que el consideren imprescindible, donat que calen coneixements tècnics, inclinació i temps, per tal que aquesta àrea deixi de ser una *maria*.

Finançament i recursos

Qui es dediqui a aquestes activitats també haurà de tenir inventiva a l'hora de cercar els diners, els materials, etc. El nostre projecte està finançat a mitges entre l'Ajuntament del Prat, la Generalitat i la imaginació del claustre de professors/es del centre.

5. Com controlem el procés. Com avaluem.

Atrevir-nos a avaluar les produccions plàstiques dels nostres alumnes és un acte agosarat que cal emprendre amb cura i respecte.

L'avaluació ha d'ésser una guia per a millorar i animar, mai per a menysprear, ja que l'apreciació de les nostres produccions artístiques sempre penja d'un fil molt prim.

L'autoavaluació hauria d'ésser la pedra de toc del procés avaluator, sobretot en una experiència com aquesta.

Què avaluem?

- La creativitat, la imaginació, l'originalitat
- La col·laboració
- L'actitud
- La tècnica
- El bon ús dels materials

Com avaluem?

L'avaluació inicial la realitzem comentant aspectes del treball que volem fer, dels materials que farem servir,... Amb aquest treball previ de comunicació d'objectius avaluarem la situació inicial del grup: coneixen el material, hi han treballat, coneixen la tècnica, els agrada,....

L'avaluació formativa es recull en unes pautes d'observació basades en els criteris d'avaluació, que ens perme-





ten un seguiment sistemàtic de cada alumne i de cada grup. Els mateixos nens i nenes col·laboren en omplir-les, en sessions d'avaluació conjuntes, individuals o de grup, que ens ajudaran a reflexionar sobre el nostre treball.

Els informes es preparen amb ajut del llibre d'observacions aprovat pel claustre i conjuntament, amb el/la mestre/a tutor/a.

6. Valoració del projecte.

Amb l'experiència de tot un curs al darrera, i amb la col·laboració, mitjançant una enquesta, d'alumnes, famílies i tutors/es, fem una valoració molt positiva de l'experiència. De ser possible continuarem el curs següent, si les plantilles i els pressupostos ho permeten...

7. Bibliografia.

V. LOWENFELD, W. L. BRITAIN.
Desarrollo de la capacidad creadora. Editorial KAPELUSZ

G. HEINELT. Maestros creativos-alumnos creativos. Editorial KAPELUSZ

M. CUXART, A. GASCÓN. 40 ninots.
Instruments Guix 5

Diversos números de la revista GUIX

AAVV. Educació artística: propostes didàctiques / IRRSAE Piemont.
EUMO Editorial. Vic, 1994

AAVV. Educació artística: actualització científica / IRRSAE Piemont.
EUMO Editorial. Vic, 1994

Interdisciplinariedad del lenguaje visual en las materias de lengua castellana y educación plástica y visual

Oliva Andrés Hernández

Margarita Díaz Leno

Juan Carlos Esteban de Mercado

Nilvia Villalba Fernández

I.E.S. Príncipe de Gerona
(Barcelona)

Introducción

Dentro del ámbito temático del aprendizaje del arte nos encontramos con una interdisciplinariedad entre las áreas de Lengua castellana y/o catalana, y Literatura y la de Educación visual y plástica. Ambas trabajan con códigos que se articulan dentro del mundo de la comunicación. Los factores de esta comunicación son los mismos, aunque los códigos, es decir, los signos y su sintaxis o forma de articularse sean diferentes, pero en ambos casos estamos ante un tratamiento denotativo y connotativo de sus lenguajes. Es evidente que para poder alcanzar a comprender los diferentes valores de cada lenguaje hay que empezar por alfabetizar a los alumnos, no sólo en el plano del lenguaje verbal, sino en el del lenguaje icónico. Si bien la comunicación entre los habitantes de la aldea global de McLuhan se realiza a través de iconos, el punto de referencia es siempre el lenguaje verbal. Antoni Muntadas, el único español en "Documenta X", señala que su trabajo con la imagen se ha conducido siempre en correlato con una indagación sobre el lenguaje, sus usos sociales y las dimensiones políticas de su configuración.

Según datos recientes, los españoles reciben aproximadamente 12.000 estímulos visuales cada día y pasan casi 4 horas ante la televisión. A pesar de todo nos empeñamos en educar a nuestros alumnos obviando estos datos. Sally P. Springer y Georg Deutsch en "Cerebro izquierdo, cerebro derecho" describen una dicotomía en los procesos de los hemisferios derecho e izquierdo. La información recibida es tratada de manera diferente, según se haya desarrollado más un hemisferio que otro. Parece, así lo aceptan la mayor parte de los psicólogos y pedagogos, que en la cultura del libro, se desarrollaba más el hemisferio izquierdo; en la cultura de la imagen es el derecho. Hemos pasado de la era Gutenberg a la era Marconi, pero nuestras metodologías como enseñantes vuelven la espalda a esta realidad.

El lenguaje, en su acepción más amplia, no es sólo un instrumento de carácter interpersonal. Es, además, un medio de representación del mundo, sea de carácter denotativo o connotativo, figurativo o simbólico, la mayor parte de la cual es de naturaleza lingüística y visual. El lenguaje, en consecuencia, está estrechamente

vinculado al pensamiento y, en particular, al conocimiento. El lenguaje cumple así una función de representación y de autorregulación del pensamiento y de la acción.

El aprendizaje del lenguaje no consiste solamente en el conocimiento de un completo sistema de signos, sino también los significados culturales, y por ende artísticos, que estos signos transmiten. Se contribuye, pues, a la socialización del alumno, a su integración social, cultural y artística. Sirve de instrumento básico para la construcción del conocimiento y la adquisición de aprendizajes, y para el dominio de otras habilidades y capacidades, encuadradas siempre en el área de la expresión.

Así pues, el lenguaje verbal, las palabras, aunque se nos muestren aisladas, y aunque su aparición sea inesperada, aluden a una imagen perdida o hallada, a un icono, a una idea. La separación es imposible entre los signos de uno y otro lenguaje: la imagen se apoya en la mirada, la palabra en la voz, la mirada y la voz son en nuestro cerebro los dos motores primordiales de cualquier aprendizaje y cabalgan el uno sobre el otro inseparablemente, a pesar de que la educación tradicional ha querido siempre mostrárnoslas como conceptos separados, como procesos diferenciados. Cualquier artista o cualquier fabricante de imágenes de consumo sabe perfectamente que el lenguaje verbal y el visual se muestran en íntima relación, inseparables y sin bordes definidos, muchas veces indistinguibles, y que ambos son fácilmente reconvertibles el uno en el otro. Los artistas conceptuales de los años setenta bien sabían de este flujo y vaivén entre texto visual e imagen escrita; también los artifices de la escultura

románica escribían auténticos textos visuales en las piedras, ¿por qué entonces considerar ambos lenguajes por separado?

Los sistemas simbólicos de producción del sentido (los usos iconográficos, objetuales, verbales... de la comunicación de masas) se cargan de valores míticos connotando modos concretos de percibir la realidad y de entender las formas de vida. De ahí la conveniencia, desde el aula, de aprender a leer (y de enseñar a hacerlo) los códigos verbales y no verbales e icónicos de la comunicación de masas.

Este bombardeo de imágenes al que hemos hecho alusión también afecta al proceso creativo del alumno y a su mirada.

Todas las afirmaciones anteriores nos obligan a darle una concreción en el proceso educativo: cómo llevar al aula toda esta problemática (velocidad de información, cantidad, sofisticación, complejidad, superposición de lenguajes –sonoro, plástico, verbal, prosémico–). Y, a la vez, crear y mirar analizando. En definitiva ¿cómo conseguir que el alumno asuma toda esa problemática en su propio proceso de aprendizaje?

Objetivos

A partir de aquí, los profesores del departamento de Lengua, conscientes de que la formación en el campo de lo visual era nula, sentimos la necesidad de una coordinación con los profesores del departamento de Plástica, con los que establecimos unos **objetivos comunes**, tratados desde perspectivas diferentes en cada área.

Conocimiento de los códigos visuales, tanto para su desciframiento (Lengua Castellana y Literatura) como para

su cifrado (Educación Visual y Plástica).

Conocimiento de los bienes culturales visuales (y audiovisuales, entre los que se incluyen por ejemplo las videoesculturas y videoinstalaciones)

Educación y desarrollo de sus posibilidades expresivas.

Desde las dos áreas es preciso diseñar una estrategia que nos ayude a alcanzar estos objetivos.

Alfabetizar a los alumnos en las nociones y destrezas comprensivas que permiten una lectura inteligente de los usos iconoverbales de la comunicación constituye un reto de primer orden en la enseñanza en general y del departamento de Lengua en particular. Contribuir desde una visión semiológica de los lenguajes al dominio comprensivo y expresivo de los usos verbales y no verbales de la comunicación supone ir desterrando esa idea pesimista de que nuestro mundo está escindido en dos culturas entre las que no existe comunicación.

Los alumnos no se dan cuenta de las múltiples comunicaciones basadas en imágenes presentes en su vida, puesto que están acostumbrados a considerar información sólo lo que les llega a través de la palabra. Por ello parece razonable incluir un conjunto de prácticas discursivas que se articulan a través de un uso combinado de sistemas icónicos y verbales de comunicación y que constituyen el fenómeno cotidiano de la comunicación de masas.

Desde un punto de vista educativo es muy sugerente distinguir entre imagen literal e imagen simbólica, entre textos iconográficos denotados y connotados. Los primeros invitan a

una lectura natural, mientras que los segundos actúan desde los saberes culturales del lector. Sin embargo cabe señalar que todo mensaje está connotado culturalmente y su lectura depende de los saberes y competencias lectoras del destinatario.

Si el departamento de Lengua se aplica en el análisis de las imágenes, el departamento de Plástica también lleva a cabo esta tarea, pero intentando a la vez desarrollar la capacidad creadora hasta sus últimas consecuencias. Cabe entonces apoyarse en el empleo de los medios audiovisuales y en el cimientamiento del lenguaje verbal, de la comunicación, de la palabra. A través de una metodología que, previa a la creación, haga tomar al alumno consciencia del trabajo posterior con una percepción atenta y analítica de la imagen observada previamente.

Creemos que el educador ha de ser ante todo un creador.

Éste ha de ser capaz de diseñar una didáctica novedosa que incentive el proceso creativo del alumno. El papel del profesor ha de ser más amplio y ambicioso que el de la simple aplicación de un programa educativo, ofreciendo siempre nuevas posibilidades de ejercicios, intentando en la medida de lo posible sorprenderse a sí mismo a la hora de plantear los contenidos, haciendo un esfuerzo por acercar la compleja realidad externa que nos envuelve.

Somos conscientes que gran parte de la propia producción del alumno nace de un proceso mimético, el alumno copia, sobre todo, de aquellos resultados exitosos que observa sobre la marcha. Es muy importante, por lo tanto, dotarle de gran cantidad de imágenes y técnicas para su realización, de tal manera que sea capaz de

ofrecer un resultado acorde a las pautas previas, con un alto grado de originalidad.

Planteamos, en definitiva, una serie de propuestas, de actividades que pongan de relieve la relación existente entre la palabra y la imagen. Aparecen **tres ejes básicos**:

No se trata ya sólo de desarrollar una habilidad gráfico-plástica, sino también la percepción y el desciframiento de la imagen. Si en el área de Lengua se parte de la imagen, en la de Plástica de la palabra: la palabra como configuradora de imágenes.

Cabe poner énfasis en la motivación, poniendo al alumno en contacto con todo proceso comunicativo contemporáneo. Muchos son los artistas de hoy en día preocupados de la relación existente entre el lenguaje visual y el verbal, (ya señalamos el caso de Muntadas), como un cineasta (Peter Greenaway) o un vídeo-instalador (Gary Hill). Estos ejemplos nos sirven de punto de partida para exponer sus intereses a los alumnos y plantear a partir de ellos, distintos ejercicios, basándonos en la vídeo-instalación o el cine de vanguardia.

El último eje, como recurso, es la utilización de los medios audiovisuales. La palabra en silencio, la palabra como sonido, como voz o música, abren también un camino a la conjunción de elementos dispersos. La palabra como imagen.

Actividades

Hemos diseñado una serie de actividades que en la mayor parte de los casos pueden ser desarrolladas por ambos departamentos, si bien los enfoques que se dan en uno y otro caso son complementarios.

I. Lectura de imagen

A. Proyección de una serie de diapositivas o de transparencias en las que se pusiera de relieve alguno de sus elementos o propiedades, realizando colectivamente una lectura objetiva y descriptiva, para pasar al análisis subjetivo, sin olvidar la influencia que la proyección de las imágenes tiene en la formulación de estereotipos sociales. (Todos los niveles)

II. Práctica con la cámara

Realización de diferentes fotografías en las que se pongan en práctica las técnicas y códigos aprendidos, trabajando fundamentalmente el retrato (su expresión) y/o el paisaje (la luz): (a partir de 4º de E.S.O.).

1. Variando los tiempos de exposición y los motivos.
2. Variando la incidencia de la luz sobre los objetos: contraluz, luz blanda y dura, luz picada y contrapicada, luz de atardecer, día de lluvia y de sol, artificial y natural,...
3. Explorando la profundidad de campo, variando la abertura del diafragma.
4. Variando la velocidad, diferenciar la nitidez y el movimiento.
5. Variando el encuadre.

Para esta actividad es preciso que los alumnos anoten concienzudamente los diferentes parámetros con que han realizado las exposiciones, para valorar los resultados y sacar conclusiones. Es conveniente que estas prácticas se lleven a cabo entre varios alumnos por carrete. Es preferible realizar diapositivas; así con el proyector se puede hacer un análisis individualizado y colectivo a la vez. Cada alumno será responsable del proyector mientras se exhiben sus

fotografías; el resto de los alumnos valorarán, bajo la supervisión del profesor, los resultados. Seleccionando los temas, se atienden los temas transversales que se programen en cada momento.

III. Análisis de imagen fija

A. Fotografía de reportaje, creativa: (a partir de 4º de E.S.O.).

1. Tras organizar grupos de aproximadamente seis alumnos, entregarles una fotografía de reportaje, creativa, diferente a cada grupo, para que analizaran un análisis en el que tuvieran que responder a una serie de cuestiones concretas, presentadas por el profesor.
2. Describe la impresión de distintas personas, al observar esta fotografía, teniendo en cuenta las fuentes audiovisuales que maneja habitualmente. Por ejemplo la de una persona aficionada a los seriales y revistas del corazón, la de una persona con gran variedad de lecturas, la de una persona especializada en algún campo científico o técnico, ...
3. Esta imagen te llega aislada, sin estar asociada a otras o a un texto, incluso en un tamaño modificado; ¿en qué medio o medios opinas que se ha distribuido, para qué público?
4. Describe brevemente lo que ves considerando los signos, gestos, acciones, formas que predominan y su distribución, ritmo, composición equilibrio, ejes de interés, líneas de fuerza,...
5. Haz lo mismo en cuanto al encuadre, iluminación, colores cálidos o fríos, tonos claros u oscuros, armonía, contraste de colores.

6. Desde el punto de vista del fotógrafo señala lo que éste enfatiza o destaca, lo que trata de transmitirnos.
7. ¿Cuál crees que es la posición del fotógrafo? ¿Cuáles son las características técnicas de la realización de la fotografía (punto de vista, ángulo, tipo de objetivo, diafragma)?
8. ¿Se necesita un conocimiento o experiencia previa asociados a esta imagen para su lectura? Si es así, indícalos, y también qué posibles lecturas puede tener. ¿Qué título o pie le pondrías?

IV. La publicidad

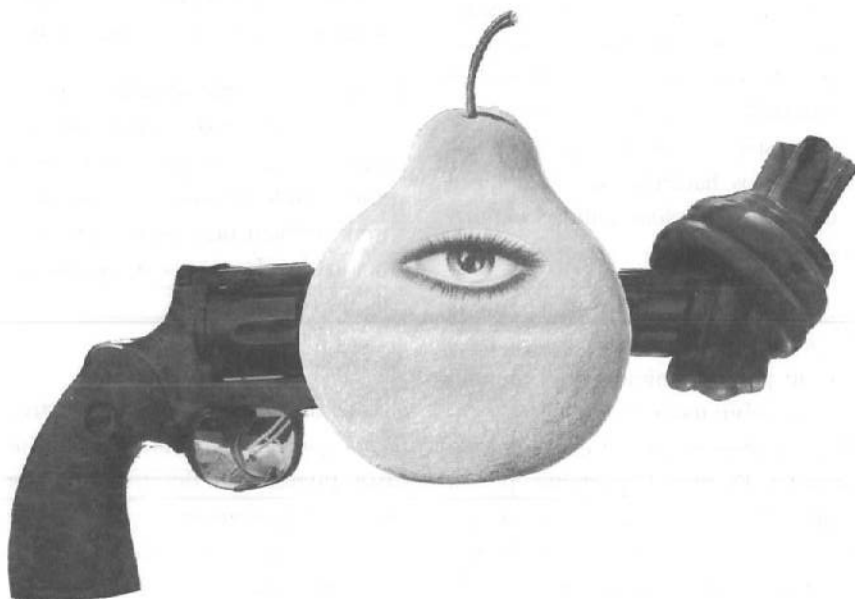
A. Fotografía publicitaria (a partir de 4º de E.S.O.)

1. El tamaño de esta imagen está cambiado. ¿Dónde publicarías o expondrías este anuncio y con qué dimensiones?
2. Responde brevemente a las cuestiones 4 y 5 de la actividad anterior y expresa lo que ves en esta foto.

3. ¿Es una imagen simple o compleja? En primer lugar desde un punto de vista técnico. En segundo lugar, desde su lectura, e indica la o las lecturas que pueda tener.
4. Señala si existen estereotipos, convenciones sociales, si refleja un trocito de vida real, o informa seriamente sobre un producto, o trata de atraer sublimando ansiedades, provocando fantasías,...
5. Nombra algún elemento no explicitado en la imagen o el texto y que sea imprescindible para captar realmente su significado.
6. ¿Adquirirías el producto sólo por el anuncio? ¿Por qué?

B. Elaboración de carteles y spots publicitarios: (a partir de 1º de E.S.O.)

1. Selección del tema teniendo en cuenta los temas transversales.
2. Los alumnos han de reflejar por escrito qué técnicas utilizarán y con qué objetivo, teniendo en cuenta lo aprendido sobre el código de la imagen.
3. El tipo de soporte y la estética estarán supervisados por el área de plástica.



V. Ejercicios de transposición de palabras a imágenes y viceversa.

A. De la idea a la imagen (a partir de 3º de E.S.O.)

1. Cada alumno expresará por escrito la realidad que desea reflejar en una imagen fotográfica.
2. Tras varias tomas, debe seleccionar la que más se acerque a la idea inicial.

3. Exposición pública al resto del grupo que hará la lectura final.

4. Contraste entre esa lectura final, que puede no ser única, con la idea inicial, y valorar si esa idea inicial se ha conseguido plasmar, está incompleta o por el contrario hay más elementos de los que se perseguían.

B. Creación de una imagen a partir de tres palabras: (a partir de 2º de E.S.O.)

1. El alumno debe elegir tres palabras al azar, sin ninguna conexión, pertenecientes a contextos o acciones diferenciadas.
2. El alumno las ha de combinar creando una imagen final con un contenido mínimamente coherente y capaz de transmitir algún mensaje.

C. Ejercicios sobre textos escritos sustituyendo palabras por imágenes, el jeroglífico. (1º E.S.O.)




D. Construcción de ilustraciones sobre *baikus* japoneses o bien creados por los alumnos. (a partir de 4º de E.S.O.)

E. La fotopalabra. (a partir de 3º de E.S.O.)









De una serie de fotografías muy diversas, cada alumno selecciona una de ellas. Reunidos en grupos de unos seis alumnos, han de construir una historia, que reflejarán por escrito. Tras la exposición icónica, el grupo debe intentar su lectura, que se contrastará con la idea original.






F. A partir del fragmento de una imagen, constatar las diferentes lecturas. (a partir de 3º de E.S.O.)



1. Presentación de una foto incompleta. Identificación del personaje.
2. Presentación completa de la imagen. Redefinición de el/los personajes e identificación de la acción.
3. Contraste de las diferentes lecturas.

Los 2  buscaron por el 
y por la  pero no lo encontraban.

Por la  se fueron a , y 
le dijo que por el  seguirían buscando.

Por la  fueron a  de su amigo
, y le  si había  al  y ella les
dijo que lo había  en el  y los 
fueron  al .

Al llegar  al  H_2O en el
. So  y se lo llevaron a .

Javier estaba muy  y les  a
sus amigos.

G. Ejercicio sobre la iconicidad. (a partir de 1º de E.S.O.)

1. Dadas una serie de palabras dictadas, dibujar su icono o su imagen más simple.
2. Después dictar otra serie de palabras para representarlo bajo un ángulo o un aspecto lejanos a su icono, desiconizándolo.

VI. La imagen imposible.

A. Alteración de un guión cinematográfico y construcción de una imagen basándose en él (imagen fija o en movimiento). (a partir de 4º de E.S.O.)

B. Apropiación y reciclaje del *copyright*. (a partir de 4º de E.S.O.)

VII. Aproximación a la escultura a través de la vídeo-instalación.

A. Análisis de los discursos verbales posibles que aparecen en las mismas. (a partir de 4º de E.S.O.)

VIII. Manipulación de imágenes

A. Variaciones de composiciones estáticas, en fotografía, para cambiar su contenido. (a partir de 2º de E.S.O.)

B. Manipulación de carteles publicitarios. (a partir de 3º de E.S.O.)

IX. La imagen abstracta

A. Juego de adivinanzas partiendo de un trabajo abstracto que refleja una situación o palabra. Trabajos sobre diferentes soportes, ya sean diapositivas o acetatos. Éstos permiten una puesta en común verbalizando todas las sugerencias. El realizador dirá al final aquello que quiso representar. (Todos los niveles)

X. Titulación de imágenes

A. Nombrar exhaustivamente las imágenes y de forma múltiple, otorgando todos los títulos posibles (En cual-

quier ejercicio). (Todos los niveles)

XI. Globalización de contenidos

A. Partiendo de una palabra, se trabajarán diferentes contenidos como el lenguaje verbal, el lenguaje de la prosemia, el tema de la luz y el clarooscuro, imágenes atávicas como pueden ser los tatuajes, ...

Un ejemplo de esta propuesta es la ejecución de unas diapositivas tomadas por los alumnos utilizándose ellos mismos como modelos. Posarán delante de la cámara con la piel pintada a modo de tatuaje y con posiciones expresivas de sus miembros, en actitudes que intenten reflejar aquello que previamente se decide. (a partir de 4º de E.S.O.)



El llenguatge de la fotografia: l'autoretrat

Esteve Masó Vilanova

Dolors Guix

CEIP Can Puig
(Banyoles)

1.- Introducció

Com a mestres hem intentat introduir l'Art a les nostres aules, un aspecte tan important de la formació humana i que no està contemplat de manera curricular als primers anys d'escolarització que, com tothom sap, són uns anys bàsics per al desenvolupament posterior de qualsevol tipus d'habilitat. Si deixem els nens i nenes dels primers anys d'escolaritza-

ció sense la possibilitat de conèixer l'immens potencial de creació que representa qualsevol faceta de l'Art els estem abocant a ser uns ciutadans poc reflexius, poc creatius i poc imaginatius i amb unes mancances que arrossegaran al llarg de la seva vida. És precisament la imaginació un dels aspectes que es desenvolupa més en els nens i nenes amb la presentació, coneixement i estudi de diferents obres d'Art. És màgic veure com els mateixos nens veuen a través de l'Art que totes les coses tenen més d'una lectura i que un mateix objecte ens pot produir sensacions diferents a uns i a d'altres. És apassionant fer veure als alumnes que no tot té una explicació lògica, matemàtica, exacte i única; que les interpretacions són diverses com diverses són les persones i que tan bona és una anàlisi com una altra, això sí, sempre que estigui ben raonada. Totes aquestes reflexions ajuden als nostres alumnes a la investigació, a posar en dubte allò que existeix per a poder trobar camins nous i a saber expressar i a interpretar aspectes d'Estètica. En el fons, estem ajudant-los a ser persones crítiques davant qualsevol esdeveniment de la seva vida. Fins fa poc l'ensenyament s'havia preocupat molt pels aspectes més cognitius i sobretot en la transmissió de coneixements i en la valoració d'aquests coneixements, la qual cosa ha dut a establir criteris de rendiment basats en aspectes quantitativs. Tothom sap que hi ha



Escultura d'Andreu Alfaro

alumnes que són capaços d'obtenir millors resultats que d'altres, basats en aquests criteris. Però això no vol dir que els alumnes que no aconseguen superar el "llostó" que s'ha obligat a superar no siguin alumnes que tenen unes altres capacitats que no els hi hem sabut potenciar. Per tant, quan introduïm a les nostres aules aspectes com crear, pensar, investigar, imaginar... ens estem posant en contacte amb la realitat diferenciada de les nostres aules. Introduint aquests nous elements als currículums escolars estem diversificant coneixements, ampliant procediments, valorant actituds diferents, ajudant a l'alumnat a aconseguir eines per a desenvolupar els seus propis interessos i a saber-se situar amb èxit davant de les noves i diverses situacions que es trobarà al llarg de tota la seva vida. Els estem donant la possibilitat de decidir per ells mateixos abans que algú ho faci per ells.

2.- Antecedents

El CEIP Can Puig de Banyoles participa en el Programa Filosofia 6/18 des del curs 90-91 i durant tot aquest temps i, gràcies al Programa, s'han anat incorporant diferents activitats relacionades amb l'Art. El Projecte Filosofia 6/18 permet convertir el grup-classe en una comunitat de recerca on el diàleg és l'element fonamental. Els membres que formen part d'aquesta comunitat (els alumnes de l'aula) han d'intentar expressar allò que pensen de forma respectuosa, ordenada i raonada, de manera que el grup-classe i cadascun dels seus membres vagin madurant intel·lectualment i afectivament. Tot aquest procés fa que hi hagi un aprenentatge col·lectiu i, a la vegada, una maduració individual per arribar a què cadascú pensi per ell mateix.

L'Art ens serveix per a investigar entre tots mitjançant el diàleg, i trobar-hi algun significat a qualsevol peça i és aquí on vàrem començar una sèrie d'activitats encaminades a aprendre a "llegir" estèticament.

2.1.- Escultures que ens envolten. (Mirem, però no veiem).

El primer que vàrem fer va ser una aproximació al coneixement de les pròpies escultures que es troben ubicades al nostre poble. Aquest primer tema encara es continua treballant, al cap dels anys, amb els alumnes de primer de cycle superior. El que el fa interessant és un doble motiu:

– Primer: som conscients que MIREM, PERÒ NO VEIEM. Aquesta constatació la vam descobrir quan en una classe de Filosofia 6/18 va sorgir un comentari sobre una escultura d'Andrés Alfaro que hi ha a la plaça Major de Banyoles i cap dels alumnes de l'aula s'havia assabentat de la seva existència.

Més sorprenent fou quan vam fer un comentari sobre una reproducció de les Menines que hi ha en un dels passadissos de l'escola. Pràcticament ningú havia vist el quadre.

– Segon: Per aprendre a valorar i a respectar les coses el que hem de fer és conèixer-les. D'aquesta idea en sorgeix un treball per a descobrir les escultures del nostre poble que consisteix en treballar cada escultura i de manera individual, al mateix lloc on es troba ubicada i, després, una discussió col·lectiva a l'aula.

Recorregut escultòric:

- 1.- Andreu Alfaro a la plaça Major
- 2.- Xicu Cabanyes a la plaça de les Rodes



Escultura de Masdevall a l'escola Baldiri Rexach



Escultura de Picolives a l'estanyol del Vilar

- 3.- Fuses i Viader a la plaça dels Països Catalans
- 4.- Lluís Vilà a la plaça de Sant Pere
- 5.- Torres Monzó a la plaça del Monestir
- 6.- Masdevall a l'escola Baldiri Rexach
- 7.- Xicu Cabanyes al Parc de la Draga
- 8.- Picolives a l'estanyol del Vilar

Els alumnes tenen una fitxa per a fer l'observació de les escultures (veure Annex 1).

La presentació d'aquest treball personal es realitza mitjançant una posada en comú on els mateixos alumnes veuen que la interpretació de l'Art passa per tenir més d'una lectura, que un mateix objecte ens pot transmetre



Escultures de Xicu Cabanyes al bosc de Can Ginebreda.

sensacions diferents a uns i als altres. No hi ha explicacions lògiques i així, l'alumne a través de l'Art descobreix la diversitat de la realitat i aquestes reflexions el poden ajudar a desenvolupar una personalitat equilibrada.

2.2.- Visites assídues a les diferents Galeries d'Art de Banyoles.

A partir del treball anterior va sorgir, dels propis alumnes, la idea d'anar a visitar de manera assídua les exposicions que temporalment s'exposen en les Galeries d'Art del poble. Per a molts dels alumnes també va ser un descobriment saber que hi havia sales d'exposicions i que es podien anar a visitar. La manera de treballar-ho era primer anar a fer una visita individual a una exposició concreta i després fer-ne un comentari col·lectiu a la classe. El més important d'aquestes discussions va ser veure l'evolució de les seves opinions. En un principi els comentaris eren poc profunds, anaven molt per si els hi havia agradat o no. De mica en mica les discussions van servir per a què alguns alumnes descobrissin aspectes que els

havien passat per alt quan havien anat a visitar l'exposició i, més endavant, es parlaven de qüestions relacionades amb la llum i la foscor, els colors, el volum, les textures... creiem que són maneres d'anar descobrint un món on és imprescindible la capacitat de sorpresa i d'admiració.

2.3.- El bosc de Can Ginebreda.

Aprofundint en el coneixement de les escultures que tenim més a prop i també per a conèixer als nostres artistes vam programar una sortida a un bosc proper a Banyoles on hi ha exposades, en plena natura, una gran quantitat d'escultures de l'artista Xicu Cabanyes.

Primer de tot i, encara dins de l'escola, una sacsejada a la memòria i una invitació a cercar el concepte d'escultura: "tota forma tridimensional, tot allò que fa 'bulto'", diu en Xicu Cabanyes, l'artista a qui anirem a conèixer. Després agafem les bicicletes, l'aigua i les carpetes i ens enfilem cap al bosc. Una vegada allà ens hi endinsem inquietos: Cossos, masses, veus, volums, colors i formes, guix, projec-

tes i un soroll repetitiu que envaeix el silenci del bosc... Hi ha en Xicu que està desencofrant. Els volums estan harmònicament combinats amb els pins, les alzines i els roures, l'herba fetgera, la flor d'abella, l'aigua i el blau del cel. El joc Natura-Escultura ens envaeix. Un passeig atemporal ens porta a preguntar-nos quina és aquesta obra, de què està feta, de quina època és, a quina sèrie pertany...

Petita entrevista amb l'escultor: –"M'agraden la natura i les senyores", diu en Xicu. I aquí comença un intens bombardeig de preguntes, per part dels alumnes cap a l'escultor: Quins temes treballas? Quant de temps tardes per a fer una escultura? Com es fa la maqueta? Quins materials utilitzes? Explica'ns aquesta sèrie. Quin procés segueixes per a arribar a construir una obra? Com va sortir la idea del bosc? Amb què estàs treballant ara?..

Els alumnes s'escampen enmig de les escultures, arbres, verd i blau per a fer un treball seriós entre creació, artista, natura i imaginació. El rellotge va més de pressa que mai i hem de marxar. Serà una visita que marcarà les vides dels nostres alumnes. La màgia ha entrat als seus cors.

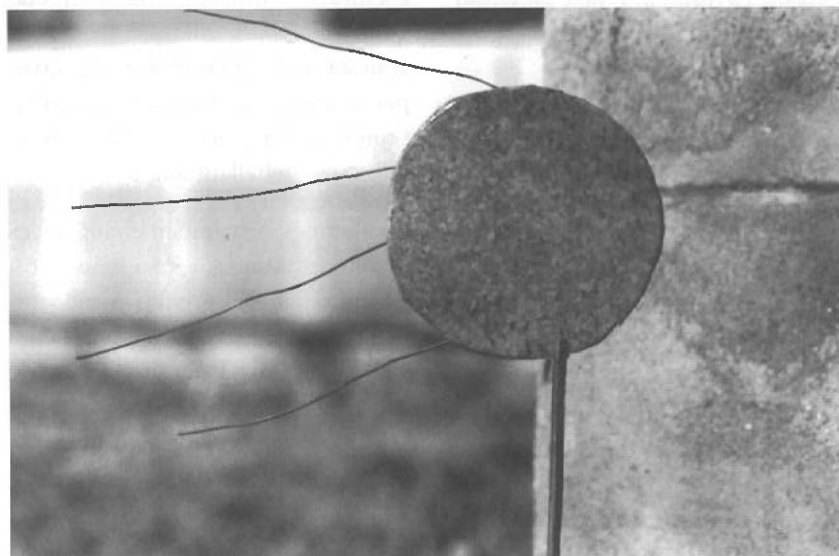
2.4.- Pintada de contenidors d'escombraries.

La pintora Montserrat Vallès, resident al Pla de l'Estany va venir a presentar a l'escola un ambiciós projecte per tal que els alumnes presentessin idees per a poder pintar els contenidors d'escombraries que feia poc que l'Ajuntament havia instal·lat a tota la ciutat. Evidentment, sense dubtar-ho, hi vam participar.

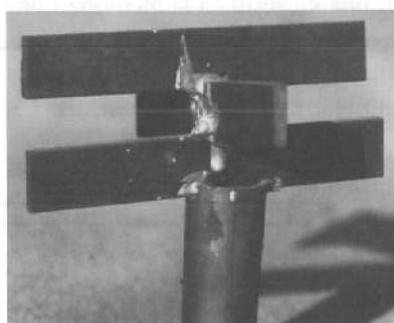
Els alumnes havien de presentar un



Pintada de contenidors a l'escola.



Criatura Misteriosa feta a l'Aula-Taller de can Puig per alumnes de 8è d'EGB



Criatura Misteriosa feta a l'Aula-Taller de Can Puig per alumnes de 8è d'EGB

dibuix dins unes maquetes, que representaven les quatre cares del contenidor, i s'havien d'anar seleccionant. A més dels alumnes de les escoles de Banyoles també hi participaven artistes amb un cert renom i d'altres de reconeguda fama. Un determinat dia i després d'haver escollit els dibuixos més interessants van portar tots els estris necessaris per anar a pintar a sobre els contenidors. El treball es va fer en grups i els alumnes els va agradar molt poder participar en una iniciativa que servia per a dignificar un objecte tan banal com un contenidor i així poder deixar la seva empremta en un lloc públic. Després de la pintada i durant força dies els mateixos alumnes i companys seus anaven a veure el treball realitzat.

3.- Filosofia 6/18 i Art

El Projecte de Filosofia 6/18 i l'Art sempre s'han donat la mà. Des d'un primer moment els diferents programes que conformen aquest projecte han tingut cura de presentar d'una manera o altra diferents aspectes relacionats amb l'Estètica. Així el primer esdeveniment important fou l'exposició de "Criatures Misterioses" per després passar a veure l'exposició "La Màgia de la ciutat" a la sala de La Capsa Màgica de la qual, posteriorment, en va sortir la "La Màgia de la Capsa". En l'actualitat hi ha un lligam entre el projecte i el MACBA, la qual cosa fa molt fàcil que qualsevol iniciativa que es proposi des del museu pugui arribar fàcilment a les aules.

3.1.- Criatures Misterioses: Rosa Amorós, Miquel Barceló, Robert Llimós, Xavier Mariscal, Jaume Plensa, Chelo Sastre, Susana Solano.

L'exposició de "Criatures Misterioses" va ser un autèntic revulsiu a les aules que treballàvem Filosofia 6/18. Dins

la comunitat de recerca s'introduïa un exercici d'observació que no resultava gens fàcil. S'havia d'aprendre a "veure art" i a "parlar sobre art" i, per tant s'hi havia de treballar. Vàrem fer un abans, un durant l'exposició i un després. Primer vam contemplar obres d'art i en vàrem parlar a classe, vam estar molt atents en la manera que tenia l'alumnat a l'hora de parlar d'art: paraules, sentiments, sensacions, significació... i vam mirar amb atenció diferents obres d'art: colors, formes, textures, composició... Durant l'exposició vam treballar, amb l'ajuda de monitors especialitzats, una visió global: disposició interna, sentit de la mostra col·lectiva..., vam treballar l'obra de cada autor des de la contemplació i el descobriment de diferents punts de vista. Després de la visita vam repassar, recordar, reviuir i PRODUIR les nostres pròpies criatures misterioses.

A partir d'aquesta visita cada alumne, revivint els moments de l'exposició i amb combinació amb l'Aula-Taller de l'escola, ha creat la seva pròpia criatura misteriosa a través de materials de rebuig i utilitzant tècniques del taller de mecànica.

3.2.- La Màgia de la Ciutat.

Continuant amb el camí encetat i molt encertat la propera proposta sobre Art que se'ns va fer des del Projecte de Filosofia 6/18 va ser una magnífica exposició de diferents visions de la ciutat de diferents artistes a la sala de la Capsa Màgica. Aquesta exposició va ser tot un descobriment de com l'obra d'art es pot integrar dins de l'espai on està ubicada. La pròpia sala formava part de les diferents obres d'art que hi havia i que només podien ser allà on eren de la manera que hi estaven posades i per tant en condicionava la mirada de l'espectador.

D'aquí en sorgí el proper treball: La Màgia de la Capsa.

3.3.- La Màgia de la Capsa

Després de la visita a l'exposició "La màgia de la ciutat" se'ns varen donar unes capsas de cartró per tal que els nens i nenes les modifiquessin, les decoressin, les manipulesin, les transformessin... amb la possibilitat de, més endavant, poder fer una exposició amb totes les capsas que es poguessin recollir. Els alumnes de la nostra escola, per grups i per classes, van treballar en la transformació de les capsas. Al curs següent se'ns va demanar que les enviéssim a Barcelona per tal de formar part de l'exposició "La Màgia de la capsa". Havia estat una experiència molt enriquidora, per part dels nostres alumnes el fet de treballar en la decoració de les capsas, però la sorpresa més gran ens la vam endur tots plegats, alumnes i professors, quan vàrem visitar l'exposició. La distribució de les capsas, la llum, l'ambientació, la música... tot ajudava a magnificar aquelles simples capsas que, juntament amb la transformació que havien sofert i l'encert de la presentació que

se'n feia, s'havien convertit de veritat en capsas màgiques dins un espai, encara, més màgic. Aquesta visita ens va deixar embolcallats en una teúrgia especial que va fer que busquéssim noves maneres de continuar treballant algun aspecte relacionat amb les capsas. La idea va sorgir dins l'Aula d'Informàtica. Els alumnes de la nostra escola treballen diferents programes d'informàtica des de P-3 fins a 8è d'EGB. Això fa que els alumnes de 5è, 6è, 7è i 8è ja portin un bon bagatge de coneixement per tal que ells mateixos puguin arribar a fer les seves pròpies creacions amb els programes que han anat aprenent a utilitzar durant la seva escolarització. Es va considerar que el DeluxePaint seria l'eina més adequada per a treballar una altra vegada les capsas des d'una perspectiva ben diferent de la primera. Els alumnes quan arribaven a l'ordinador tenien cinc arxius diferents per a triar on en cadascun hi havia una capsa dibuixada. La seva feina era escollir l'arxiu que els agradés més i transformar-lo amb les eines que els permetia l'ordinador i el mateix programa fins al moment que ells decidien que ja era correcta. Des-



Visita dels alumnes de Can Puig a l'exposició La Màgia de la capsa.

prés ho gravaven en un disquet i ajuntàvem tots els arxius de cada grup. Una vegada els teníem tots, el professor els incloïa dins un executor que porta el mateix DeluxePaint que es diu Gallery i es van anar creant els diferents grups per a visionar-los. L'entusiasme, les ganes i les idees que van sorgir al llarg d'aquest treball van ser moltes. N'hi va haver de molt simples, d'altres de molt complicades, d'altres una mica abarrocades, algunes de molt interessants i d'altres de moltes bones i, fins i tot, alguna de genial però el que compte més de tot és el fet que durant unes quantes setmanes tots plegats vam tornar a reviuir aquella màgia que ens enduguérem cadascú molt endins després de visitar l'exposició de les Capses Màgiques.

4.- El llenguatge de la fotografia: l'Autoretrat.

Els dies 5, 6 i 7 de març vàrem assistir al seminari de fotografia dirigit a mestres i estudiants de primària, dins el programa El Llenguatge de les Arts, organitzat pel Servei Educatiu del MACBA. Allà s'hi van presentar temes de discussió com Els nens i la fotografia, El llenguatge de la imatge, Els autoretrats, Fer un autoretrat, Com parlar de l'experiència i com organitzar l'experiència a l'escola. També hi va haver un Taller fotogràfic on cadascú dels assistents van passar per l'experiència de fer-se el seu autoretrat amb una discussió final on tots els participants manifestaven la seva opinió sobre els que els semblava que representava cada autoretrat.

4.1.- Autoestima, autoconcepte i autoimatge: Treball a classe

El nostre objectiu educatiu era desenvolupar en l'alumne/a una personalitat sana i equilibrada que l'ajudés

a millorar el seu rendiment i a sentir-se feliç. Per això ens vam proposar treballar l'autoimatge, l'autoconcepte i l'autoestima. Aquestes tres paraules que per hom poden semblar sinònims per a nosaltres tenen matisos diferents i així ho vam treballar amb els nostres alumnes.

Vam definir:

AUTOIMATGE com la imatge que cada un té de sí mateix, es a dir, **COM ES VEU**.

AUTOCONCEPTE com la creença que cada un té de com és. Descripció d'un mateix.

AUTOESTIMA com la valoració que cadascun es fa de sí mateix. L'autovaluació.

Una vegada definits els conceptes vam demanar que cada alumne/a fes una reflexió d'ell mateix. Per ajudar-los els hi vam donar un qüestionari on hi havia preguntes de quatre tipus: personal, familiar, escolar i amical. (Veure Annex 2)

Aquest qüestionari no era per fer una anàlisi quantitativa del nivell d'autoconcepte de cada alumne/a o de la classe, sinó per ajudar a pensar i a respondre les següents qüestions:

1. Com et veus a tu mateix?
2. Com et creus que ets?
3. Com et valores?

Després d'aquestes reflexions, complicades pels adults però més fàcils pels nens, vam encetar un debat on cadascú es presentava a sí mateix. i es veia si les opinions personals coincidien amb les de la resta de la classe. Si aquestes eren contradictòries l'alumne/a en qüestió intentava buscar recursos perquè els altres el veiessin com ell creia.

La finalitat de tot això, com hem dit

al principi, era que cada individu desenvolupés percepcions positives de sí mateix i del seu medi i ajudés als companys a millorar la percepció que tenien d'ell.

El nostre fonament teòric parteix de: Els principis de l'OPEN EDUCACIÓ, moviment anglosaxó, que posa èmfasi en la satisfacció de les necessitats afectives dels alumnes, posant l'atenció en el desenvolupament d'un adequat clima de classe que doni confiança per l'autoaprenentatge.

Les darreres investigacions que senyalen que la percepció declarada que l'alumne/a té del concepte de sí mateix que li atribueixen entre altres els seus companys presenta una relació amb el rendiment (Quan parlem de rendiment ens referim als processos dels alumnes en l'esfera afectiva ja que els objectius de l'educació no poden identificar-se exclusivament amb les estrictes habilitats acadèmiques doncs aquestes són multifactorials) tan intensa com la que té del seu propi autoconcepte.

Un dels temes primordials de la Filosofia 6/18 que és el coneixement d'un mateix.

Aquesta base teòrica ens va portar a treballar els conceptes d'autoimatge, autoconcepte i autoestima a tots nivells perquè els companys positivesin les imatges que tenen entre ells. Era important, per tant, que cada nen es mostrés tal com li agradaria que el veiessin els altres.

Això va donar lloc, entre altres coses, al treball que avui us presentem.

El procés de treball va ser el següent:

- 1r.- L'alumnat es va ajuntar per parelles i es van fer un retrat recíproc amb llapis
- 2n.- En un estudi fotogràfic, prèvia-

ment muntat, amb càmera, trípode, pantalla, focus, mirall..., cada alumne/a es va fotografiar com es veia i com li agradaria que el veiessin. (Veure fitxa tècnica en l'annex 3).

Amb aquest treball vam aconseguir una orientació personal a nivell educatiu i un treball plàstic important a nivell artístic i pensem que vam fusionar perfectament l'art i l'educació.

4.2.- Autoretrat: Treball a classe.

La idea inicial va ser concebuda i realitzada a la ciutat holandesa d'Utrecht amb les professores Marieke Middekoop i Marije van der Hoeven a l'any 1993. Amb els anys aquesta proposta s'ha anat desenvolupant a diferents països fins arribar a Barcelona. La idea de l'autoretrat va molt lligada a la concepció que cadascú té d'ell mateix que, tal com ja hem anat explicant, és un dels temes que es treballen a Filosofia 6/18. D'aquí en ve el lligam i, per tant, en seria la realització pràctica de molts dels conceptes teòrics que s'han anat treballant durant diferents sessions a les classes de filosofia.

La fotografia és màgia. Davant un paper s'hi pot veure el passat i contemplar i admirar llocs on no s'ha estat mai. La fotografia desafia les lleis del temps i de l'espai i, a més, cal considerar que té molt d'art: és una forma de materialitzar una perspectiva personal sobre les realitats i una forma de transmetre als altres aquesta perspectiva, és un vehicle de presa de consciència personal i col·lectiva.

La imatge és omnipresent en el nostre món i ha assolit gran importància. Estem materialment submergits en un univers d'imatges prefabricades amb alguna intenció, tenint en compte que aquesta és confusa i incoherent: en

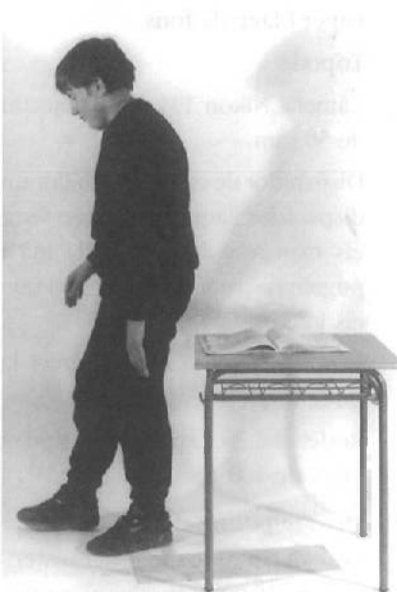
una mateixa pàgina de qualsevol revista hi podem veure fotografiada, anunciant una bona temporada turística, una platja plena gent prenent el sol i la imatge de l'últim nen mort en qualsevol guerra. I això no és pas que ens afecti massa.

La nostra immersió en aquest univers no és únicament material, sinó que hi ha quelcom més d'implicat: aquest univers està fet de mil temptatives d'identificar-nos amb les intencions dels creadors de les imatges, però sempre de manera passiva. Davant aquest fet els nostres alumnes han d'aprendre a "llegir" les imatges, a situar-les, a valorar-les i a connectar-les amb l'experiència personal. Si s'aprèn a crear imatges s'aprèn a assumir el propi medi social i humà i a sortir de la passivitat i de l'alienació que creen els bombardeigs d'imatges, tot facilitant a qui les fan una forma d'expressió de la seva visió del món, una forma de prendre contacte amb el món real immediat i de poder-lo valorar amb el resultat de la imatge obtinguda a través de la capacitat de saber mirar i escollir. Quan es mira a través d'un objectiu d'una màquina de fotografiar sempre hi ha una imatge. És ben diferent quan un pintor es posa davant d'una tela buida i blanca i ha de dibuixar-hi, pintar-hi la seva realitat. Una persona amb una càmera troba realitat sempre i és ell, i ningú més, que selecciona la part que més li interessa. Ha de saber mirar i prendre una decisió que després els que vegin la fotografia també interpretaran.

L'autoretrat és una suma de decisions personals que han de portar a una interpretació més o menys uniforme de la imatge que volem transmetre sabent que la nostra autoimatge potser no és la mateixa que els



Autoretrat d'un alumne de 2n de CS de Primària



Autoretrat d'un alumne de 8è d'EGB.

altres tenen de nosaltres. Una imatge personal és molt més que no pas l'instat d'una fotografia. En un autoretrat volem explicar alguna cosa de nosaltres i volem que els altres ens coneguin de la manera que nosaltres ens agradaria.

El projecte de l'autoretrat tracta de:

- pensar en un mateix i donar forma a allò que és realment únic.
- determinar un mateix la seva pròpia imatge i el moment just.
- l'experiència de trobar-se sol davant una càmera.
- l'experiència de desenvolupar criteris propis.
- l'experiència de saber que allò que jo vull explicar als altres és una cosa que val la pena.
- ser conscient de la gran expressivitat que poden reflectir les imatges fotogràfiques.
- ser conscient del llenguatge de la imatge.
- adquirir consciència que realitzar una fotografia és realitzar una imatge d'un mateix.
- ser conscient que l'enquadrament com a dada fotogràfica i com a limitació i també com a creació personal.

Un nen que realitza un autoretrat busca una imatge personal que coincideixi amb les seves pròpies intencions. Pensa sobre el que ell vol mostrar de sí mateix i com pot donar-li forma. Ha de prendre decisions. Ell és, a la vegada, el tema i el realitzador i això és el gran canvi del que normalment està acostumat: només ser tema i, moltes vegades, malgrat seu.

El treball es realitza per tal que sigui vist i comentat per a les persones que coneixen a cadascun dels autors del

seu propi autoretrat. El treball s'ha de realitzar pel fet que té un significat i que realment val la pena ja que ajuda a cada nen a arribar a conèixer-se ell mateix una mica més.

Annexos:

Annex 1

Fitxa d'observació de les escultures de Banyoles:

- 1.- Mesures:
 - a) Alçada
 - b) Amplada
 - c) Gruix
- 2.- Forma:
 - a) Té forma de...
 - b) Té subformes: Cavitats, orificis, volum...
- 3.- Textura: Fina o rugosa
- 4.- Color:
 - a) Pintada o no: Tota o una part
 - b) De quin color o colors és.
- 5.- Material:
 - a) Un sol material o varis
 - b) Tipus de material o materials
- 6.- Missatges:
 - a) Què et comunica?
 - b) Pots relacionar aquesta escultura amb algun element natural?
 - c) Títol que li posaries.
- 7.- Dibuix

Annex 2:

Exemple de tipus de preguntes del qüestionari per tal que l'alumne reflexioni sobre ell mateix.

Personal – Estic molt segur de mi mateix?

Familiar – Els meus pares esperen massa de mi?

Escolar – Al col·legi hauria d'anar millor del que vaig?

Amical – Els altres nois/es solen acceptar les meves idees?

Annex 3

Fitxa tècnica del material fotogràfic usat:

- Paper blanc de fons
- Trípod
- Càmera Nikon FM amb objectiu de 50 mm
- Disparador de cable. (Va millor un disparador llarg que puguin tenir els mateixos alumnes a la mà i puguin disparar en el moment que els interessa més).
- Mirall per veure el moment i la posició que els agrada més.
- Rodet de 36 exposicions Kodak Tri-X de 400 ASA
- Fotografies tamany 18x24
- Pressupost aproximat del material usat: 50.000 pessetes per a uns 40 alumnes

Una experiència d'educació estètica a l'escola: el Projecte Comenius filosofia i art contemporani europeu

Enric Calvet Tomas

Ignacio Andrés Garralaga

Escola Pública Pau Vila
(Esparreguera)

A l'escola pública Pau Vila d'Esparreguera treballem des de fa 10 anys en el projecte Filosofia 6-18, impulsat per l'IREF (Institut per la Recerca i l'Ensenyament de la Filosofia). El projecte pretén afavorir les habilitats de pensament i diàleg dels infants per tal que esdevinguin persones raonables, capaces de pensar per elles mateixes i preparades per construir una societat democràtica i participativa.

Desenvolupar la capacitat de judici no es pot fer únicament a través de programes específics de lògica o filosofia. Sense excloure aquesta possibilitat, és més fàcil i eficaç fer-ho a través de les pròpies activitats del currículum, i en tots els camps que l'activitat escolar permet. D'aquí que consideréssim la necessitat de desenvolupar els judicis dels nostres alumnes també en els aspectes lligats a l'estètica i l'art, a la idea i la presència de la bellesa en les nostres vides, a la creativitat i la cerca de formes d'expressió noves.

Des de 1996 coordinem un projecte Comenius amb altres tres escoles de primària de diversos països: Escòcia, Bèlgica i Itàlia. El projecte, que compta amb el suport de l'IREF i del MACBA, es diu Filosofia i Art Contemporani Europeu (PECA en l'acròstic del nom en anglès). Amb ell pretenem

conjuntar i aprofundir línies de treball ja obertes a les escoles associades: filosofia per nens (Philosophy for Children), educació estètica i valoració de la construcció i la diversitat europees. Algunes de les finalitats específiques del projecte són les de reflexionar, buscar el sentit i compartir l'art més nou des de la mirada dels ulls més nous, així com incrementar la participació en el grup i la creativitat.

L'assoliment d'aquests objectius d'aprendre a gaudir de l'art i amb l'art, intercanviar punts de vista, potenciar el diàleg i la reflexió per evitar el subjectivisme més superficial en la valoració de l'art contemporani, intercanviar creacions amb nois i noies de diferents països, permetrà, esperem, aprendre a participar en la construcció d'Europa també des de la sensibilitat artística.

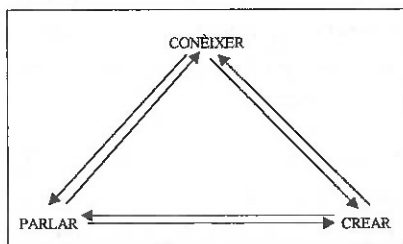
A la pràctica, aquest projecte ha cristal·litzat en un munt d'activitats i propostes desenvolupades unes al llarg del curs 96-97 i d'altres en vies de realització en els cursos següents. Presentarem els tres eixos que hi ha a la base del nostre projecte i tres de les activitats realitzades, que exemplifiquen cadascun d'aquests eixos i algunes de les dinàmiques de treball seguides.

Quan ens vam plantejar el treball sobre l'estètica a l'escola, la reflexió sobre l'art i sobre la bellesa, el primer dubte que ens va assaltar va ser si això no seria una empresa massa agosarada per afrontar en els cicles de Primària, i més encara en el Parvulari.

L'anàlisi de les coses que creïem es podien fer, i les que no, ens va portar a una primera conclusió. Els nostres infants, des d'edats ben primerenques, i nosaltres com a ensenyants i com a persones podem, com a mínim

- conèixer algunes coses sobre l'art i els artistes,
- parlar sobre les obres d'art,
- participar en processos de creació.

Aquests tres eixos vam veure que podien configurar l'esquelet de les propostes i del treball que s'havia de realitzar. Però es tracta d'aspectes que difícilment es poden deslligar l'un de l'altre. És per això que vam adoptar mentalment i també gràfica la imatge del triangle. Cada aspecte estava directament interrelacionat amb els altres dos i influït per ells. Això ho veurem clarament en parlar de cadascuna de les activitats que presentem.



Podem conèixer: buscar informació sobre els artistes, els títols de les obres, el contingut i les característiques de les obres (què representen i com ho fan), la seva trajectòria... Tot i que ens preocupa més l'art que la història de l'art, és inevitable i con-

venient conèixer determinades informacions. I a més a més és possible.

Podem parlar: preguntar-nos en veu alta què hi ha en el quadre, l'escultura o l'obra que sigui, què representa, quins són i com s'utilitzen els colors, els materials, les línies, les formes, l'espai, el moviment, discutir de tot això, ajudar-nos col·lectivament a mirar millor, compartir la mirada.

Podem crear, participar en processos de creació, individuals o col·lectius, intentar representar coses, sentiments, vivències, idees amb llenguatges diferents, utilitzar les tècniques que aprenem de manera creativa, no només com a habilitats, com a manualitats.

Parlem en primera persona perquè tot això té molt més sentit quan ens ho plantegem també com a ensenyants i com a persones. No som mestres que ja ho sabem tot i ensenyem als alumnes què han de fer o com. L'equip de mestres està implicat també en aquesta recerca perquè partim d'una situació molt semblant a la dels nostres alumnes: sabem ben poca cosa de l'art contemporani i, en general, tenim pocs recursos per a desenvolupar la nostra creativitat. Per això hem organitzat la formació interna del claustre durant al menys dos anys a l'entorn del desenvolupament de la capacitat de creació.

1.- Coneixem un artista del segle XX

A principi de curs, les 4 classes de Cicle Superior implicades en el projecte Comenius havien escollit com a nom i decoració de la porta de la classe un artista cadascuna: Miró, Kandinsky, Calder i Dalí. Van fer una petita recerca de la vida i les obres dels mateixos i les van passar a explicar i mostrar a d'altres classes. Pos-

teriorment es va visitar l'exposició que al MACBA s'exhibia la tardor del 96 sobre Kandinsky. Alguns alumnes del Cicle Superior van acompanyar els alumnes de 1r de Cicle Inicial en aquesta visita.

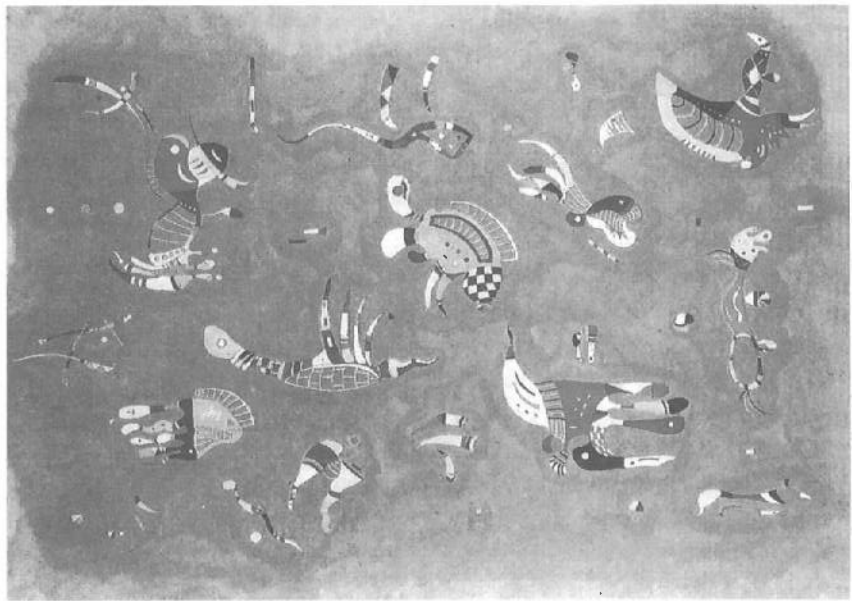
Mentre visitaven la sala d'en Kandinsky, aquests nens i nenes de 6 anys van observar que "primer pintava formes com les del quadre dels "vikings" (*Cant del Volga*, 1906), però després va voler anar més enllà i va pintar amb els colors. Era la seva manera d'entendre i expressar el pas de la figuració a l'abstracció. Després s'hi van estar molta estona davant del quadre *Blau de cel* (*Bleu de ciel*, 1940). Amb la monitora del MACBA i els nois més grans que els acompanyaven van anar elaborant múltiples interpretacions d'aquesta obra.

Aquesta primera aproximació al coneixement d'un artista cabdal del s. XX va deixar un pòsit que es va recuperar mesos més tard, permetent una veritable "apropiació" de l'obra *Blau de cel*.

Un matí de maig van trobar a la pissarra un enorme full enganxat. Al mig del full, un petit forat deixava entreveure una part d'una estranya figura sobre fons blau. En el full hi deia: "Què penses que hi pot haver amagat sota aquest full?" Tothom va començar a fer hipòtesis i a imaginar què hi devia haver a sota. Ho explicaven i ho anaven dibuixant. Llavors algú va exclamar: "Jo crec que deu ser aquell quadre d'en Kandinsky, el que tenia un cel blau amb animals fabulosos". Quan es va descobrir l'enigma (efectivament era aquell quadre), van treballar sobre les característiques d'aquells éssers fabulosos que els permetien viure en un hàbitat aeri. Aleshores, com que dies abans havien tornat de les colònies a

Cubelles, on van descobrir moltes coses de la vida del mar i animals reals del medi aquàtic, van voler crear uns éssers fabulosos que visquessin al mar.

Van dibuixar esbossos de les siluetes d'aquests animals fabulosos i, de tota la col·lecció que es va crear, cadascú va escollir-ne un per fer-lo en format gran i decorar-lo. La mestra aprofità per treballar diverses tècniques plàstiques (retoladors, ceres, pintura, collage), fer classificacions amb diferents criteris, repassar les característiques de la vida al fons o a la superfície del mar, etc. Finalment la classe va decidir col·locar els animals creats sobre un fons blau i fer el quadre *Blau de mar*. Però algú va dir "Quin blau posem com a fons d'aquest quadre?" No sabien si podria ser el mateix to de blau que havia utilitzat en Kandinsky i van estar pensant si era diferent el blau de cel i el blau de mar. Això originà una rica discussió amb observacions, arguments físics, hipòtesis, exemples i contraexemples: "...al final de tot s'ajunta el mar i el cel; allà es pot veure que són diferents"; "el mar és blau, verd fort... i on trenquen les onades és blanc; el blau de cel és més fluix"; "depèn del dia, el color del mar i del cel varia"; "el blau de mar és més fosc perquè té algues"; "el mar de prop té color transparent i de lluny és blau fort"; de sobte un nen diu: "per què pensem que el mar és blau? L'aigua no té color, això ho sabem molt bé" (va a buscar una mica d'aigua en un recipient de vidre); "a lo millor és blava perquè és el reflex del sol"; "no és blava, nosaltres la veiem blava"; "de nit, la mar i el cel es veuen negres"; "el sol il·lumina el mar i fa que sigui blau"; "l'aigua que cau amb la pluja no té color: quan plou i cauen gotes damunt nostre no ens tornem blaus. Com és que veiem



el cel blau? què deu tenir?" –Un altre misteri...–

Finalment es va triar una roba d'un color blau que podria representar el blau de mar que imaginaven i es va fer un gran quadre posant-hi els seus animals fabulosos. Així, doncs, el coneixement de l'obra d'un artista va portar a moltes discussions relacionades amb diferents àmbits de la vida i del currículum escolar i a un procés de creació individual i col·lectiva. No

va acabar aquí la història, doncs els animals no estaven complets si no tenien moviment. Van decidir inventar-se també els moviments i representar-los amb el seu propi cos a la sala de psicomotricitat. En ella, convertida en fons marí, el dia de la festa de l'escola es va poder veure un senzill però molt digne espectacle de llum, color, música i moviment. L'art és una conquesta de l'esperit, però es pot viure amb tot el cos.

2.- Exposició a l'escola d'obres d'artistes locals

Abans la majoria d'escolars veien les obres d'art només a les fotos dels seus llibres o a la tele. D'un temps ençà, afortunadament, cada cop són més els qui tenen oportunitat de visitar museus, galeries, etc. En el sùmmum de l'atenció a la població infantil, molts museus tenen serveis de monitors i activitats per apropar l'art als nens. Tot això està molt bé i s'ha de fer. Té, però alguns inconvenients: preus, desplaçaments, limitació del temps de visita, gairebé impossibilitat de tornar-hi per veure-ho d'una altra manera després de fer algun treball a la classe...

A l'escola tenim diverses experiències de visites en grup a exposicions que han estat importants pels alumnes perquè els ha permès de parlar, preguntar, dialogar entre ells i amb els monitors sobre les coses que realment els interessaven d'allò que estaven veient. Dins del nostre projecte de lligar el diàleg filosòfic amb l'art contemporani, activitats d'aquest tipus eren imprescindibles. A banda d'aprofitar les que ofereixen diferents institucions, sobre tot de Barcelona, vam pensar que era possible apropar més els infants a l'art si érem capaços d'apropar més l'art als infants.

Així, doncs, per què no convertir l'escola en una galeria d'art o en una sala de museu, si més no per un temps? Això és el que vam fer a final de maig del 96. Vam demanar a 10 artistes d'Esparreguera que exposessin una obra cadascú durant quinze dies a l'escola. Es tracta d'artistes amb una trajectòria de recerca creativa, preocupats per la renovació del llenguatge plàstic que utilitzen. Vam procurar també que hi hagués varietat en les obres presentades. D'aquesta ma-

nera escultures, pintures, fotografies, ceràmiques, joies i una petita instal·lació amb aquarel·les van ocupar durant tres setmanes el vestíbul del centre, degudament condicionat com a sala d'exposicions.

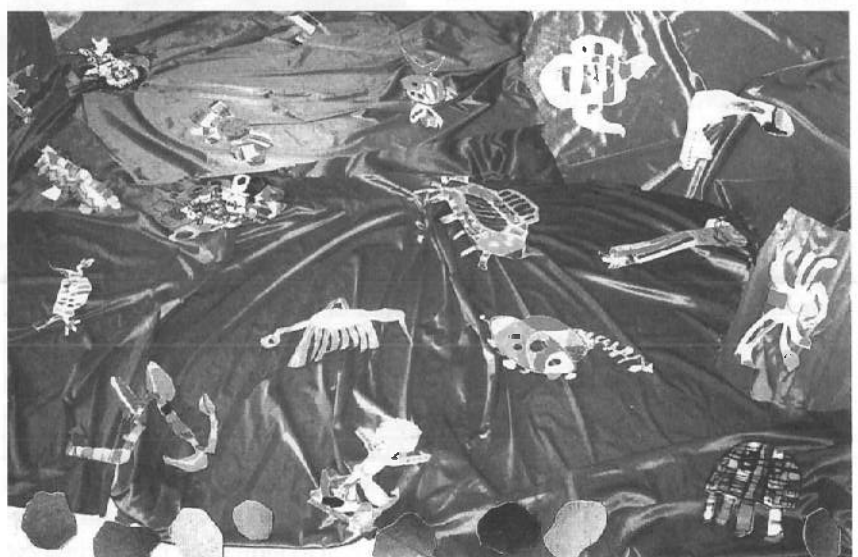
Però no es tractava només de veure. El nostre objectiu fonamental era que els nens i nenes de l'escola des de P-3 fins a 8è tinguessin el temps i les condicions adequades per mirar amb tranquil·litat, centrar-se on més els cridés l'atenció i poder parlar en grup al voltant d'allò que s'oferia als seus ulls, i de vegades al seu tacte. Per tal d'ajudar els nens i nenes a mirar i parlar vam organitzar les visites en grups de mitja classe cada vegada, durant 45-50 minuts aproximadament. D'aquesta manera els grups que volien podien tornar a baixar. A més a més, el fet de tenir sempre les obres allí al vestíbul, un espai ampli però de pas, permetia visites fugaces en molts moments del dia.

Un altre element per afavorir el diàleg al voltant de les obres exposades era la presència d'*acompanyants*. Una vintena d'alumnes de 6è havien treballat més a fons aquestes obres, de

vegades fins i tot amb els autors. Per parelles, i com el seu nom indica, acompanyaven el petit grup, no tant per fer de guies, sinó per afavorir el diàleg, preguntar, ajudar a fixar-se en alguna cosa, estirar les intervencions i, inevitablement, en algun cas també per aclarir dubtes i preguntes en la mida que sabessin. Com a complement a la formació d'aquest grup de "mini-monitors", un dia van venir a l'escola dos monitors "de veritat" del MACBA. Amb ells van treballar les obres que aviat s'exposarien al vestíbul i van aprendre una mica més com ajudar un grup a parlar, en un entrenament curt però pràctic.

Unes senzilles explicacions escrites del treball i les opinions dels artistes acompanyaven cada obra a una distància suficient com per poder prescindir-ne si es volia o per consultar-les fàcilment. Aquests textos es van elaborar a partir de les entrevistes que diversos grups d'alumnes de 8è van fer a cadascun dels artistes.

Amb aquestes condicions, és obvi que les visites van ser en general molt profitoses i van ser valorades molt positivament tant per les mestres com



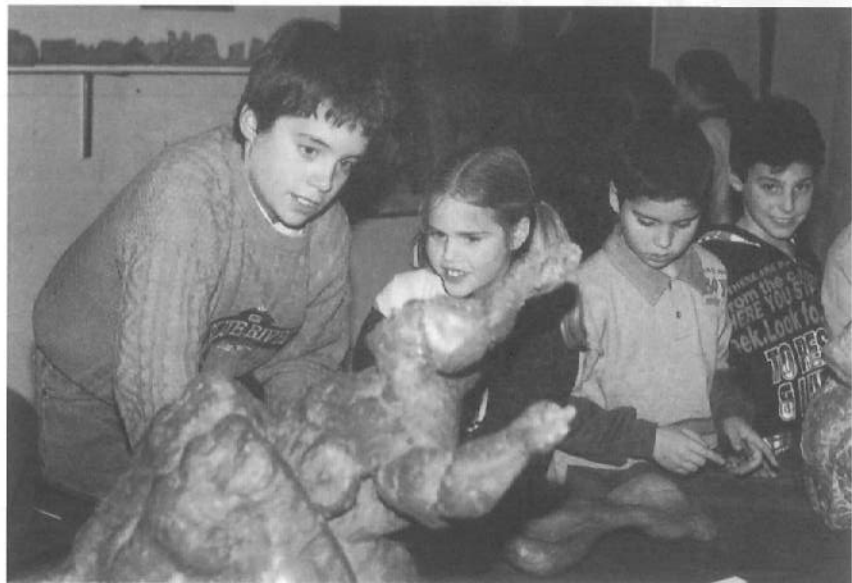
per la majoria d'alumnes, que normalment sempre trobaven algun punt d'interès. Alguns dels acompanyants van repetir unes quantes vegades, convertint-se gairebé en "professionals" entusiastes, capaços de crear un clima molt receptiu en el grup que acompanyaven.

3.- Realització d'una escultura col·lectiva al pati

En Jordi Junyent, un escultor amic que viu a Esparreguera, va anar un dia de febrer amb dues obres seves a les classes de 5è (al novembre havien visitat el MACBA i treballat escultures públiques de Barcelona). Es va parlar sobre elles i un nen proposà de fer una escultura al pati. Després de pensar i discutir sobre com podria ser i quins materials servirien per fer-la, en Jordi suggerí que fos a més a més com un joc de mirar: per intentar endevinar què pot representar, per aprendre a mirar-la des de diferents angles, per intentar treure els seus sentiments i expressions.

Es farien maquetes amb pals de pol en grups petits i després s'escolliria una que fos resistent i possible de fer amb els materials que l'escola podia aconseguir. Un cop fetes les maquetes, cada grup les va presentar i explicar a la resta de la classe. En Jordi va ajudar a analitzar-les: les qüestions de seguretat, de dificultat, de color, de quantitat de material, de temps disponible... havien d'influir a l'hora de decidir quina es feia. Com que hi havia moltes idees interessants es va decidir de fer una votació. Els nois i noies de les 7 més votades van anar un dia amb en Jordi al laboratori per decidir la maqueta final i definitiva. Això es va fer aprofitant idees de varies de les propostes. El mateix dia es va voler deixar la maqueta feta i pintada, però amb les presses els

colors no van quedar gaire bé. A més a més, tornant al lloc del pati on havia d'anar, es va veure que els colors "s'enganxaven" amb el verd dels xiprers del fons. També es va decidir suprimir una mena d'onades que la part central de l'escultura tenia al voltant: no hi havia material suficient, tot plegat quedava massa ple i, a més a més, s'impedia la visió des dels costats. No és el mateix veure la maqueta des de dalt que situar-se en el lloc a l'alçada real des d'on s'havia de mirar. Un altre canvi que es va introduir va ser fer uns triangles oberts en comptes de tancats a la part de davant de l'escultura, en part per una qüestió de material, però també perquè l'estructura "respirés" més.



Quan el grup reduït que finalment va treballar a la maqueta definitiva la va presentar a la resta de la classe es va trobar que a molts nens i nenes no els agradava. Van haver d'explicar moltes de les coses que ells havien aprofundit en fer-la: sobre els colors i el fons, la resistència, la seguretat, la necessitat que tingués una unitat i no es veiés una barreja de formes...

Això últim era molt important, doncs molts estaven descontents perquè no s'havia incorporat cap idea seva a la maqueta final. A alguns no els agradava la forma, però quan una noia va dir que semblava com un peix, s'hi van fixar amb més atenció, mirant de descobrir el significat de l'obra. Cadascú li'n veia un de diferent, i els va agradar molt que una mateixa cosa pogués suggerir interpretacions diverses. Això va ajudar molt a l'hora de posar-hi un títol. Van decidir de no posar-ne, precisament perquè la gent que la veiés pogués jugar a imaginar que era o que significava. Si es posava un títol, va dir algú, només es veuria allò que deia el títol.

A partir d'aquest moment, tothom se la va fer molt seva i va començar a agradar més a cadascú, encara que per diferents raons, però fonamentalment "...perquè és nostra i la farem nosaltres per tota l'escola, i mai més tindrem l'oportunitat de fer una escultura com aquesta, i a més a més és la primera escultura gran d'Esparreguera". Tothom va quedar tan con-



vençut i animat que fins i tot la feixuga feina matemàtica de calcular mides, proporcions i despeses es va fer amb una gran motivació.

Només quedava fer l'escultura en gran. S'havia acabat imaginar, pensar, parlar, explicar, discutir... Ara venia la part més fàcil: anar fent. Evidentment, aquesta idea de seguida es revelà falsa. Tot i que les feines havien estat molt repartides pels mestres i es treballava en equip i gairebé en sèrie, sorgien contínuament dificultats que calia resoldre, coses que no s'havien pensat, problemes no previstos amb els materials o el lloc d'instal·lació. Sort que en Jordi ja estava acostumat a tot això i sabia com sortir-se'n que si no... Sort també que els treballadors de l'Ajuntament van ajudar a fer els forats amb el martell mecànic i a muntar-la amb morter al seu lloc.



Aquest aspecte de la col·laboració d'altres persones en la realització d'una obra va ser molt valorat pels nois i noies de 5è després de tot el procés. Era una cosa que ni tan sols s'havien plantejat, però van veure

com contínuament, per poder anar endavant, es necessitava que algú col·laborés: deixant a bon preu les fustes, les pintures o el camió que ho va portar tot, fent els forats, els ferros que uneixen tota l'estructura i que a l'escola no es poden treballar, donant diners l'APA o l'Ajuntament...

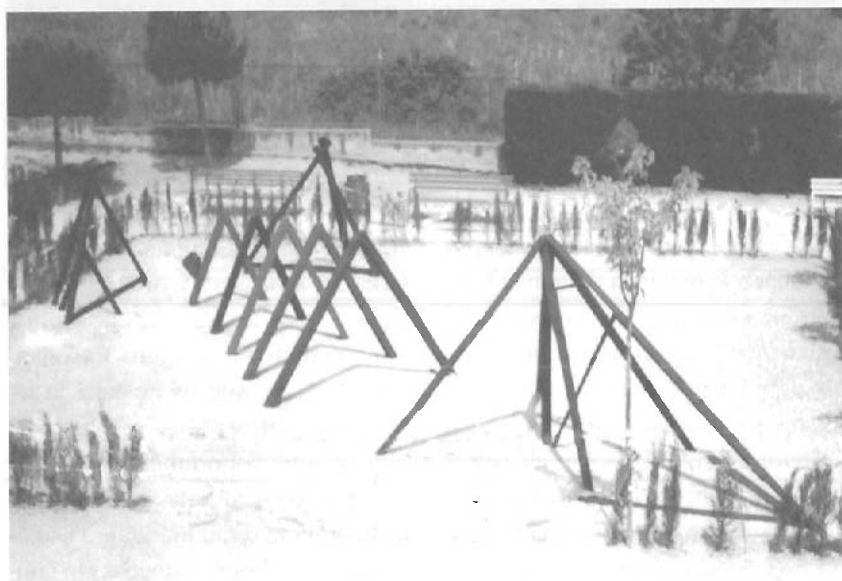
4.- Algunes conclusions

És possible treballar amb artistes i obres contemporànies gairebé des que els infants tenen un cert domini del llenguatge. Això ho hem pogut comprovar no només amb els alumnes de Cicle Inicial del primer exemple o amb els visitants de P-3 de la nostra exposició, sinó també en moltes altres activitats, tant a la pròpia escola com en alguna de les nostres escoles associades del projecte Comenius.

La incorporació d'algun tipus de treball sobre l'art actual, sobre tot si és molt proper, fa possible enriquir considerablement l'activitat escolar, no només en l'aspecte plàstic, sinó també en altres matèries. Com més relacions poden establir els infants entre les diverses parts del currículum i l'art, aquest és viscut d'una manera més significativa.

L'art pot esdevenir a l'escola una important font de gaudi, de creativitat, de comunicació, de diàleg i de desenvolupament del pensament.

El contacte directe amb obres artístiques, a banda d'enriquir la percepció de les mateixes i els sentiments que provoquen, a banda de possibilitar una reflexió i un diàleg sobre elles, molt sovint desperta un desig, de vegades inajornable, de crear, d'explorar, d'experimentar, d'expressar coses de formes noves. Després de la visita a l'exposició de l'escola molts nens i nenes manifestaven les seves



ganes d'anar a pintar, a modelar... Se'ls havia encomanat quelcom i se sentien motivats per esdevenir petits artistes.

Altrament, copsar la gran varietat d'opcions i camins que mostra l'activitat artística avui reforça en els infants una idea fonamental: hi ha moltes maneres d'expressar-se, de ser en la vida. Si a més d'ajudar a comprendre i respectar la diversitat d'opcions que hi ha a la vida, incita a la creativitat, a l'exploració de nous camins, a trencar amb allò conegut... el treball amb l'art esdevé no tan sols una possibilitat més per incorporar a l'escola, sinó un paradigma de les nostres intencions educatives més profundes i una potent eina per a assolir-les.

X Trobada de plàstica

~~Art i
Educació~~

COMUNICACIONS

**EL PROFESSOR D'EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA:
ARTISTA, EDUCADOR, ARTISTA-EDUCADOR**

El professor de plàstica a l'educació primària

Jordi Roig Morera

Escola de Pràctiques I
(Barcelona)

La meva exposició vol mostrar un pla general de la situació en què es troba el professor de plàstica a l'educació primària.

Parlar d'un especialista que no és reconegut/da, suposa d'entrada situar-se en un punt de vista més aviat surrealista i tenir la sensació d'un "outsider" que lluita contra corrent. Parlaré per tant, com a mestre de plàstica que a l'hora ha de dur una acció tutorial. L'exposició parteix de la meva experiència en diversos centres. Intento apuntar algunes de les premisses que s'haurien d'assumir en el futur per tal que el /la mestre d'Educació Visual i Plàstica a Primària (EVP) pugui realitzar aquesta tasca superant la situació d'impasse total en què ens trobem.

Per començar la meva exposició, voldria relatar-vos una anècdota ocorreguda, en diverses ocasions en els centres escolars on era destinat. En fer repartiment de tasques se m'oferia un tresor: **"Vols fer la plàstica?"**. Poques vegades he dubtat en donar una resposta afirmativa i per això m'ha tocat ser, sortosament per a mi, servidor mestre-aprenent de l'art visual i plàstic.

He dit servidor, perquè aquest **SÍ** voluntarista ha suposat la inversió en temps i esforços per organitzar i dotar els tallers i aula de plàstica per tal que tinguessin el mínim que es pot considerar per treballar dignament un àrea que s'ho mereix de totes, totes.

Em de recordar que encara ara no s'ha valorat prou el que suposa una educació en i des de la percepció i creació plàstica.

Tots sabem que la situació en què ens trobem és de forma general i objectiva d'infravaloració de l'àrea, pel fet mateix que l'Administració no reconeix a hores d'ara, i amb la Reforma en marxa, l'Especialista de Plàstica. Tot i això, podem reconèixer una diversitat de currículum i experiències en escoles que han pogut suplir la manca pressupostària bé per la via de finançament privat, bé pel finançament dels Ajuntaments o altres institucions (Diputació etc.) Això es tradueix en situacions molt dispars. A risc de generalitzar i per visualitzar la situació podríem dir que un 10% d'escoles tindrien el currículum de plàstica cobert per l'assessor especialista, un 30% que es treballaria amb un mínim de coordinació i un 60% on la tònica podríem resumir-la amb el "campi qui pugui".

Aquest handicap ha suposat a l'hora que qualsevol mestre-tutor d'altres especialitats, hagi pres consciència per dignificar a "La Maria" i aplicar-s'hi perquè de retruc en surt afavorit el coneixement general. Per tant, és justament aquest dèficit el que ens provoca i ens esperona per dur una recerca creativa en l'àmbit de la didàctica de l'art visual-plàstica. És la pròpia consciència que ens obliga a no baixar la guàrdia i a compensar, en el que es pot, les situacions en què cada centre es troba.

Rol del mestre d'educació visual-plàstica a primària:

Potser un dels avantatges que té la situació actual, discutible tanmateix, és que el mestre tutor té un visió general de totes les àrees i per tant de l'aprenentatge global de cada alumne/a. Vull dir que qualsevol àrea pot ser un punt de partida o motivació per anar aprofundint en el coneixement i per a completar aquest coneixement és del tot necessari integrar-ho des del camp sensoriu, percebre i crear o recrear el món que ens envolta, la història que volem aprendre, l'expressió mitjançant diversos llenguatges...

És justament en un ensenyament integral i integrat que copsem la necessitat ineludible de mestres que coneguin en profunditat què vol dir el llenguatge i l'educació visual-plàstica.

Quin podria ser el paper a jugar dins l'àmbit educatiu per part dels mestres d'EVP a Primària? Vull donar una sèrie d'idees a partir del que ha estat la meua experiència personal en aquests darrers anys.

1r. El professor i mestre ha de conèixer i estimar l'àrea. Aquesta és condició sine qua non per la resta que diré. Això implica la formació permanent i de fet ha estat la tònica dels que "per amor a l'art", hem realitzat cursos de post-grau, curssets dels ICEs, cursos dels Plans de Formació Permanent etc.

2n. El mestre de plàstica ha de propiciar l'organització de l'aula de plàstica per tal que sigui un espai compartit per la resta de companys..

3r. El mestre d'art a Primària ha d'ésser un provocador constant, un revulsiu perquè el Centre **con-visqui** en un ambient plàstic continuat (celebració de festes, entorns, dissenys de prospectes.... etc.)

4t. El mestre ha d'ésser assessor i coordinador amb la resta d'especialistes i tutors per tal que l'àrea de plàstica es desenvolupi com a eix vertebrador de les altres àrees, donant una projecció global a tot l'aprenentatge que el nen/a fa al centre.

5è. Ser capaç d'educar en valors i actituds derivats de la descoberta d'un mateix a partir de l'expressió individual i/o col·lectivament. Valors crítics, valors de la diversitat i cooperació, valors ecològics inherents a una bona educació plàstica. Arribats a aquest punt, podríem dir que la persona que ha descobert la necessitat d'expressió plàstica perdurà en la seva activitat més enllà dels límits del Currículum.

6è. El mestre de plàstica ha de saber lligar l'entorn històric-cultural amb el centre, mitjançant la visita a exposicions, a museus, a la ciutat, carrer.. donant pautes i propostes pedagògiques per cada nivell.

Si això és així o hauria d'ésser-ho, a ningú se'ns escapa que dur endavant a aquesta tasca conjunta a la tutoria o altres especialitzacions en l'horari prescrit, sobrepasa de bon tros la majoria de les funcions que hem enumerat, no vull dir que malgrat tot no s'intenti fer individual i col·lectivament, sinó que això suposa un desgast obvi que repercutirà en detriment de qualsevol de les àrees, tutoria o la programació de la pròpia àrea de plàstica.

Suposo que els que han patit, gaudit i suportat l'experiència esquizofrènica de la situació actual estaran amb mi en el que acabo d'exposar.

Encara ara no som prou conscients que el sistema sensorial és un dels principals recursos per a la nostra vida cognitiva i que aprendre a utilitzar intel·ligentment els sentits és una condició indispensable perquè la ment creixi en un contingut ric d'imatges, és a dir, estructures... si separem intuïció de l'intel·lecte és com si volguéssim fer créixer una planta sense l'arrel.

Els qui any rera any desitgem una millora substancial d'aquesta àrea només ens queda esperar que la propera reforma de la reforma intervingui un xic de l'hemisferi dret dels gestors i que les vaques econòmiques que ens acompanyin siguin grasses. Per acabar voldria retre homenatge a totes les/els mestres que voluntàriament estan suplint aquesta deficiència estructural amb voluntarisme, amb anys de recerca i experiències (algunes les hem conegudes al llarg de les diverses **Trobades de Plàstica** organitzades en aquests anys), voldria trencar una llança amb paraules d'un mestre que ha estat més de **40 anys investigant i treballant** el camp de l'educació artística, estic parlant del **Rudolf Arnheim** que després d'assenyalar els nuclis bàsics de les àrees d'aprenentatge reconeix que: "Percebre en tota la plenitud el que significa estimar veritablement, interessar-se per quelcom, comprendre, crear, descobrir, desitjar o esperar és, en si mateix, el valor suprem de la vida... L'art evoca la vida en plenitud i intensitat, L'Art per tant, és un dels instruments més poderosos de que disposem per a la realització de la vida. Negar aquesta possibilitat als éssers humans és certament desheretar-los..." "El sistema educatiu que he relatat

com a marc per a les arts és una imatge ideal, fins al moment no realitzada a cap nivell. Però, sense un objectiu, la planificació d'un món millor no va a enlloc..." 1989.

Per acabar vull reafirmar la necessitat de progressar en el sentit de dotar i reconèixer a les escoles els/les especialistes d'Educació Visual i Plàstica, la necessitat de recollir les experiències dels seminaris i grups que han treballat en una dinàmica de renovació, seguir recolzant els assessors plàstics des de les administracions que escaiguin (Ajuntaments, Diputació... etc.), seguir fent un balanç de les experiències positives desenvolupades aquesta darrera època. Em pregunto si al llindar del segle XXI, hauré d'esperar molts anys perquè això sigui així. El nou mil·lenni seria una bona excusa i una data escaient per fer un pas endavant en aquest sentit.

Anàlisi de les necessitats de formació del professorat de secundària a l'àrea d'educació visual i plàstica

Marta Berrocal Capdevila

Jorge Feldstein Dvoskin

Daniel Moya Goti

Carles Bayod Serafini

Juana Sánchez Trullons

Joan Carles Hernando Mercadé

Jordi Caja Francisco

José M. González Ramos

Institut de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
(Barcelona)

Aquesta comunicació té per objecte presentar el resultat de la feina que ha desenvolupat el grup de treball constituït a l'ICE que al llarg del curs 96-97, s'ha dedicat a analitzar les necessitats de Formació Permanent que té el professorat de secundària de l'àrea d'Educació Visual i Plàstica.

El programa d'Educació Visual i Plàstica de l'ICE de la Universitat de Barcelona, fins fa poc s'havia centrat bàsicament en l'Educació Primària, però arran de la implantació de la Reforma i amb totes les conseqüències que això ha comportat, es va creure necessari oferir també uns cursos adreçats al professorat de secundària; alguns d'aquests cursos han estat adreçats exclusivament a secundària i uns altres han estat també oberts a la participació del professorat de primària.

Un cop engegats aquests cursos es va constatar que no tenien el ressò esperat, tot i que no estaven centrats

específicament a la Reforma, sinó que eren cursos de caire més general. Arran d'aquesta situació, alguns formadors de l'ICE, van determinar que seria convenient constituir un grup de treball que investigués quines són les necessitats de Formació Permanent de tot aquest col·lectiu amb la finalitat d'intentar adequar l'oferta de cursos que es faci des de la institució, des de l'ICE, a les necessitats **reals** del professorat de secundària.

El dos objectius principals que s'han marcat són, conèixer per una banda, la composició del professorat de l'àrea d'Educació Visual i Plàstica i, per una altra banda, detectar quines són les necessitats de Formació Permanent d'aquest col·lectiu.

Per dur a terme tot aquest treball s'ha partit del disseny d'una enquesta que permetés determinar la procedència del professorat, el seu interès per la Formació Permanent, les mancances que creu que té, els temes que els

poden interessar, i les condicions en què treballen.

En el disseny de l'enquesta ha col·laborat el metodòleg Joan Carles Hernández Mercadé que pertany al departament de Metodologia, Investigació i Diagnòstic Educatiu de la Universitat de Barcelona, i que ha supervisat també tot el procés d'investigació, validant l'enquesta, el procés de recollida de dades i l'anàlisi de les mateixes.

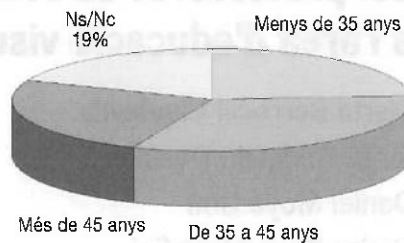
L'enquesta, un cop dissenyada, s'ha passat a tots els departaments d'Educació Visual i Plàstica dels centres públics i privats de tota Catalunya, i posteriorment s'han buidat les respostes per tal de realitzar l'estudi que es presenta en aquesta comunicació.

Cal dir que l'enquesta s'ha enviat a 667 instituts de tota Catalunya i que s'han rebut 168 enquestes emplenades, la qual cosa representa un 16% de tot el professorat de secundària de Catalunya. Encara que sembli una petita mostra, és prou significativa com per poder extreure conclusions generalitzables a tot el professorat objecte de l'estudi, donat que s'ha treballat a nivell estadístic amb una fiabilitat del 95%, la qual cosa corrobora la validesa de la informació recollida.

El que es presenta a continuació són els resultats que s'han obtingut a partir de les dades aportades per l'enquesta.

El **gràfic I** mostra la constitució del professorat de secundària per franges d'edat. Es va plantejar de demanar algunes dades de tipus personal a l'enquesta per veure si determinats sectors tenien unes dificultats o unes necessitats específiques de formació.

Gràfic I
Franges d'edat de la mostra



Es partia del tòpic que les necessitats de formació del professorat novell, que estaria comprès en la franja de menys de 35 anys, són diferents de les dels professors inclosos en posteriors franges d'edat, entre 35 i 45 anys i majors de 45 anys.

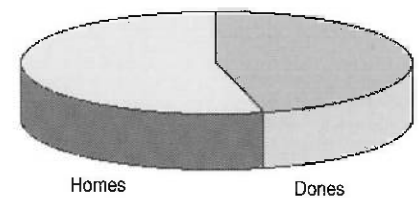
A la primera franja, sembla que l'interès està centrat en com transmetre els coneixements assolits a través de la llicenciatura o la titulació amb la qual s'ha accedit a la docència. A la segona franja d'edat, el tòpic seria que les necessitats de formació van encaminades a posar-se al dia de les noves tecnologies, a conèixer aquells aspectes de l'àrea que quan es va estudiar no entraven en el currículum universitari o bé han evolucionat respecte als coneixements que es tenien. I a l'última franja d'edat, representa que l'interès per la formació permanent decau.

Cal aclarir que aquest 19% de professors que responen que "no sap", són persones que no van contestar les dades de tipus personal perquè es va oferir la possibilitat de no respondre, donat que es va considerar que podria haver individus que consideressin ofensiu que se'ls preguntés sobre aspectes de l'àmbit estrictament personal, en una enquesta de caire professional.

En el **gràfic II** es pot veure la distri-

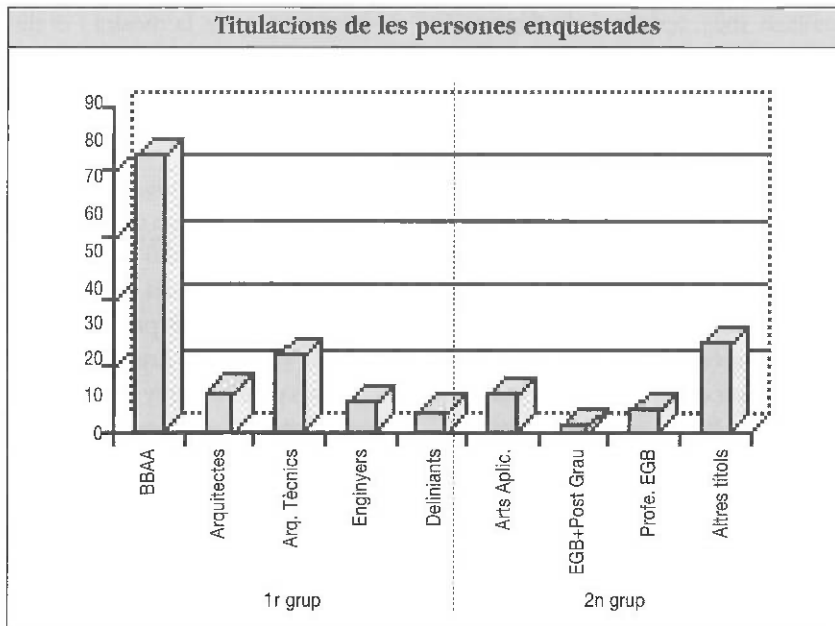
bució de la mostra per sexes, i el que s'observa és que no hi ha una diferència significativa entre homes i dones. És curiós perquè, contràriament al que es pensava, s'ha pogut comprovar que les dones casades amb fills dediquen les mateixes hores a la formació que qualsevol altre individu d'aquest col·lectiu.

Gràfic II
Distribució de la mostra per sexes



El **gràfic III** mostra les titulacions de totes les persones que han fet l'enquesta. Es pot parlar de dos grans grups. El segon grup es considera poc significatiu per diverses raons; les persones que han cursat els estudis d'Arts Aplicades, necessiten una altra titulació per dedicar-se a la docència i per tant estan incloses en les altres titulacions; els professors d'EGB són poc representatius dins de la totalitat del col·lectiu perquè fins aquest curs 97-98 no han pogut accedir com especialistes de plàstica al primer cicle de secundària obligatòria, a través d'un concurs de mèrits; això vol dir que les persones que han contestat l'enquesta i especifiquen com a titulació professor d'EGB, són especialistes d'altres àrees que a més a més imparteixen hores de plàstica per completar el seu horari; els professors d'E.G.B que han fet un curs de post grau, només són dues persones de tota la mostra; i el bloc d'altres títols (segones llicenciatures, doctorats, cursos de gravat, etc.) són titulacions, homologades o no, que completen la formació inicial però que

Gràfic III



no són determinants per accedir a la docència.

El sector realment representatiu del professorat de secundària, el compon el primer grup, format per les següents titulacions: Belles Arts, Arquitectes, Arquitectes Tècnics, Enginyers i Delineants.

Les persones titulades en Belles Arts representen uns dos terços de la mostra, mentre que el conjunt de les altres titulacions representen aproximadament un terç. Aquest fet és explicable si es té en compte el gran increment d'estudiants de Belles Arts que s'ha produït a totes les Facultats d'Espanya. Els darrers anys, la matrícula s'ha duplicat i han passat de ser un cinc mil estudiants a ser pràcticament onze mil. Aquest pot ser un dels factors que faci incrementar els professors titulats en Belles Arts respecte als que provenen d'altres titulacions; sobre aquestes últimes només afegir un comentari en el sentit que el gruix de professors que provenen de titulacions més tècniques estan

inclosos en la segona i tercera franja d'edat; hi ha pocs arquitectes menors de 35 anys donant classes d'Educació Visual i Plàstica.

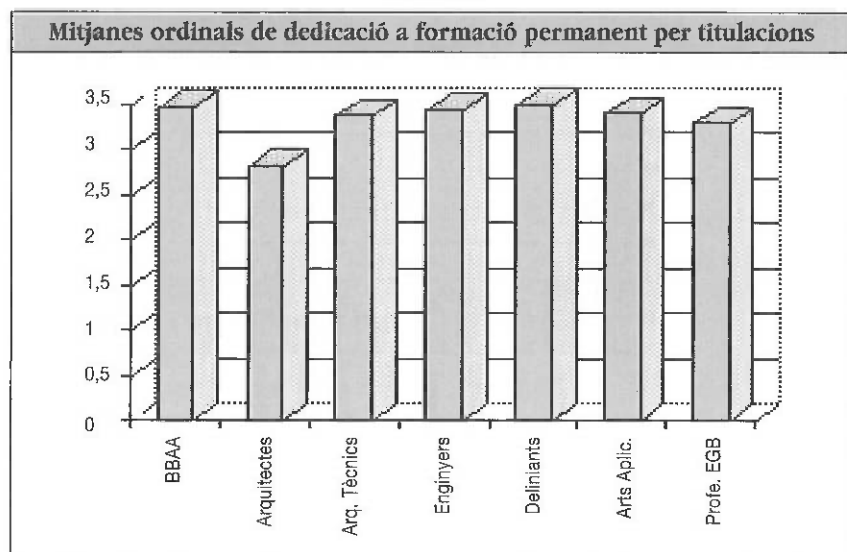
El **gràfic IV** correspon a les hores que el professorat està disposat a dedicar en un any, a la Formació Permanent. La mitjana és de 30 hores anuals (cada número de la gràfica es correspon

amb una determinada quantitat d'hores: el 3 correspondria a 30 hores de formació, el 2 a 20 hores). S'insisteix en el fet que les titulacions d'Arts Aplicades i EGB que apareixen, són un sector poc representatiu.

Cal puntualitzar que aquest gràfic el que representa és allò que la gent està disposada a fer. S'observa que en general hi ha una predisposició a dedicar unes trenta hores al llarg de l'any a la Formació Permanent. Si s'analitzés cadascuna de les titulacions per separat, es constataria que, per exemple del professorat que prové de Belles Arts, no tothom que ha contestat estaria disposat a dedicar 30 hores, n'hi ha que no tenen cap interès per la formació permanent i altres que tenen un major interès que els situa per sobre de les trenta hores; la mitjana però és la que queda reflectida en el gràfic; això també succeeix amb les altres titulacions

A la vista d'aquestes dades es pot dir que es corrobora un dels tòpics sobre la formació permanent que s'indicava anteriorment, quan s'ha dit que en el tercer sector d'edat, el del pro-

Gràfic IV



fessorat de més de 45 anys l'interès per la formació permanent decau; i aquest és el cas dels arquitectes i els arquitectes tècnics, la majoria dels quals es troben en una franja d'edat per sobre dels 40 anys. L'edat d'aquest col·lectiu sembla doncs que explica el descens del seu interès per la Formació Permanent.

El cas dels delineants, que són el col·lectiu amb més interès per la formació, s'explica perquè possiblement la seva formació inicial és menor respecte a altres titulacions i conseqüentment tenen més necessitat de formació.

El **gràfic V** recull els tipus d'activitats de formació que més interessen actualment al professorat; si s'hagués fet un gràfic amb el tipus d'activitats que el professorat ha realitzat fins ara, pràcticament coincidiria amb aquesta, és a dir, l'interès se situa específicament en el cursos, la qual cosa corrobora d'altra banda que el professorat estigui disposat a emprar unes 30 hores anuals en la seva formació, donat que els cursos habitualment tenen aquesta durada.

Cal afegir que les institucions on s'han realitzat més activitats de formació han estat el Col·legi de Doctors per una banda, i els ICE de la Universitat de Barcelona i de la Universitat Politècnica de Catalunya per una altra.

Els **gràfics VI i VII** fan referència als temes de formació que desperten interès entre el professorat de secundària. En el primer apareixen els temes que més han estat escollits (per 40 persones com a mínim excepte els tres últims blocs, que es situen una mica per sota d'aquesta xifra).

Caldria remarcar que els quatre primers temes han estat triats per més del 25% de les persones que han contestat l'enquesta; la resta es situa per sota d'aquest 25%.

Si s'observa el primer tema, l'aplicació didàctica de les noves tecnologies, ha estat aproximadament la meitat de la mostra qui l'ha escollit, i això té una lògica perquè el que suposa és que hi ha demanda per posar-se al dia de tots els avenços i els canvis que s'estan produint; en els tres temes següents es pot observar que el

dibuix artístic constitueix aproximadament un terç de la mostra i el disseny gràfic i el dibuix tècnic es situarien una mica per sota del terç de la mostra.

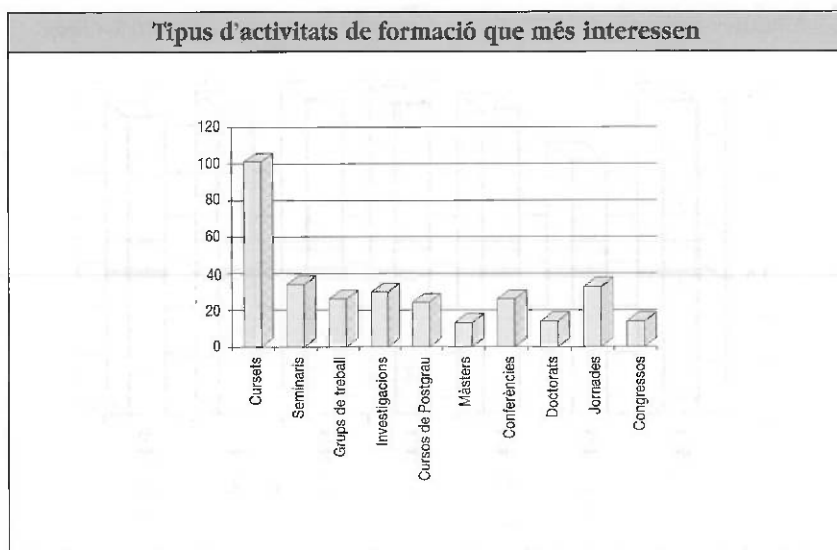
Aquestes dades són una mica sorprenents, perquè indiquen que es demana formació sobre allò que més es domina; aquest fet seria explicable si es donés el cas que els professors que provenen de Belles Arts estiguessin interessats en el disseny gràfic i en el dibuix tècnic, o si el professorat que prové de llicenciatures més tècniques fos el que estigués interessat en el dibuix artístic, però no és així.

El que s'interpreta és que allò que el professorat cerca són recursos didàctics específics per aplicar els coneixements que té, no sembla que tingui un interès especial i urgent per ampliar-los, sinó per saber de quina manera posar-los en pràctica. Aquesta reflexió sembla que permet entendre aquesta situació un tant sorprenent, encara que contrasta amb el poc interès manifestat per la didàctica general de l'àrea. Possiblement això té explicació en el sentit que com s'acaba de dir l'interès pels recursos didàctics s'emmarca en àrees o temàtiques específiques.

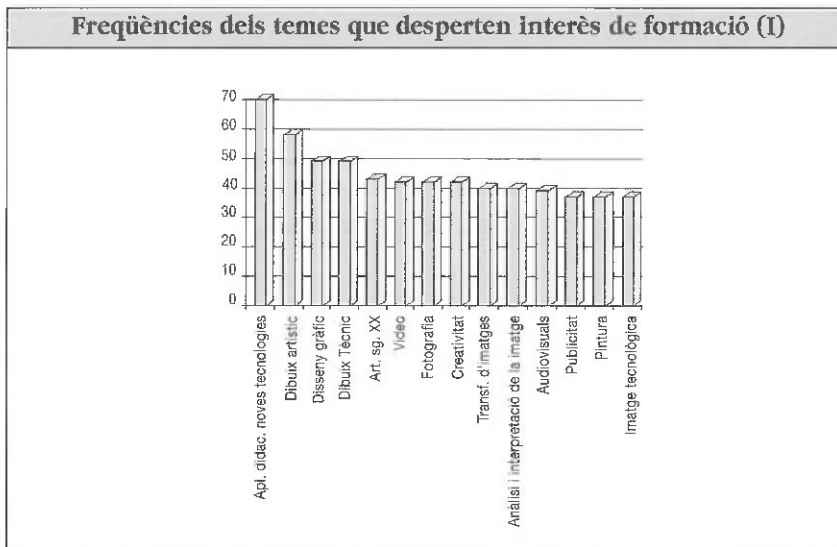
Es podria parlar d'un altre bloc de temes que desperten força interès, format per aquells que estan relacionats amb les noves tecnologies i la imatge en general; cal puntualitzar que l'interès es centra en el tractament i transformació de les imatges, (no tant en la lectura), a través de la utilització de les noves tecnologies (ordinador, vídeo).

El **gràfic VII** recull els temes que han estat escollit per un màxim de 35 persones i que per tant són objecte d'un interès menor.

Gràfic V



Gràfic VI



Observant aquestes dades queda clar que hi ha molt poc interès per les qüestions de didàctica, de disseny curricular, i d'avaluació, possiblement perquè són temes identificats amb aspectes teòrics de l'àrea i sembla que hi hagi una demanda més aviat pràctica.

Un altre aspecte a remarcar és que hi ha poc interès per temes que impliquen la utilització d'una dotació tècnica específica, com pot ser per exemple el gravat, l'escultura o la pintura; i encara que sembli anecdòtic, hi ha també un interès minso per activitats en les quals els alumnes s'hagin d'embrutar les mans; es pot dir que l'interès es centra en el que es podrien anomenar "activitats netes". Aquest fet també té una explicació, perquè a l'enquesta es demanava al professorat que indiqués quin tipus d'aula utilitzava per fer la seva docència, i majoritàriament el que s'utilitza és l'aula de dibuix en la que no hi ha l'obligació de què hi hagi unes piques amb aigua; per tant té sentit que si el professorat utilitza un determinat espai, lògicament demani activitats de formació que pugui aplicar

dins de l'espai que habitualment utilitza per a impartir les seves classes.

Com a conclusions el que es podria dir és:

que tant homes com dones estan disposats a fer formació permanent, no apreciand-se diferències en aquest sentit.

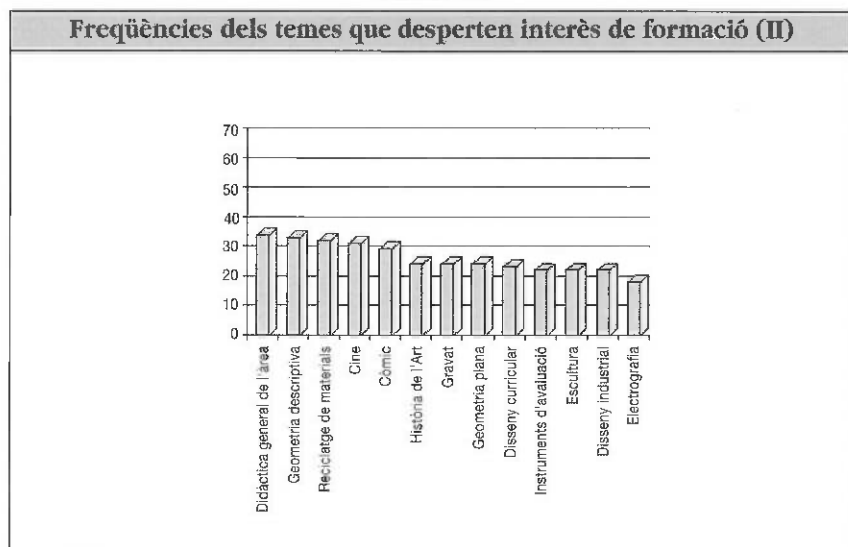
que en general el professorat està disposat a dedicar aproximadament

unes 30 hores anuals a la formació permanent.

que està més interessat en realitzar cursos que altres modalitats de formació.

que els temes que més interessin estan relacionats amb les noves tecnologies i amb la imatge, a la vegada que es creu que l'interès es centra en els recursos didàctics, és a dir, en la manera en com aplicar determinats coneixements.

Gràfic VII



Pero niño ¿Quién te da a ti clase de plástica?

Francisco Manuel Moreno Gómez.

Profesor Titular de Expresión Plástica y su Didáctica
Escuela Universitaria de Magisterio "La Inmaculada"
(Granada)

P1: Di el nombre de 7 artistas.

R: *Velázquez, Dalí y Picasso.*

P2: Cuándo se dice que una obra de arte es buena?

R: *Cuando es bonita.*

P3: De los siguientes nombres: Mozart, Kandinsky, Goya, Leonardo, Duchamp, Vasarely, Warhol, Magritte, Botticelli, Tapies, Henry Moore, Josef Beuys, Miguel Ángel, Brueghel, Van Gogh.

R: *Leonardo, Goya, Miguel Ángel, Van Gogh,*

P4: Qué son colores primarios?

R: *Los que más se ven.*

P5: Qué es un estarcido?

R: _____

P6: Qué diferencia hay entre pintura acrílica y pintura al óleo?

R: *La pintura acrílica es para pintores de paredes y el óleo para artistas.*

P7: Qué diferencia hay entre un lápiz duro y un lápiz blando

R: *El lápiz blando se gasta antes.*

P8:Cuál es la obra de arte que más te gusta?

R: *Las Alpujarras. (Comarca granadina)*

P9: Qué te parece la obra de Miró?

R: *Que eso lo puedo hacer yo. Eso no es arte.*

P10: ¿Se puede educar la capacidad artística?

R: *No. Eso es un don.*

P11: Señala el nombre de un artista actual y la ubicación de una galería de arte de Granada.

R: _____

Este cuestionario, con sus correspondientes respuestas, muy bien podría formar parte de cualquier Antología del Disparate. De las que se publican para congratulación y consuelo de educadores y perplejidad de alumnos. Digo consuelo porque casi todos los educadores al leer este tipo de obras nos sentimos un tanto reconfortados, porque inconscientemente pensamos, *¡Ah, no son los míos sólo!*, y digo perplejidad para algunos alumnos porque no le ven la gracia. Tampoco algunos profesores, (¡).

Pero no, no es una muestra de incorrecciones sofocantes o graciosas para publicar. Estas preguntas (y sus respuestas) pertenecen a una serie de cuestiones previas que se plantean a los alumnos en el primer curso de carrera. Los alumnos que las responden, por tanto provienen en su mayoría, del COU. Tienen unos 18 - 19 años y por tanto, su formación académica y cultural media se da por finalizada. A partir de ahora se especializarán cada uno en sus Estudios, los de Geológicas al estudio de la Tierra, los de Derecho al estudio de leyes, y cada mochuelo a su olivo.

Sí, han leído bien, olivo. No es una errata.

Para un educador en general, es posible que estas afirmaciones de alumnos universitarios no le sean demasiado sorprendentes. Para un educador en el ámbito de las Artes Plásticas sin duda suenan un poco más preocupantes.

¿De qué carrera creen que son los alumnos que así responden? ¿De Empresariales? ¿De Informática? ¿De Óptica? ¿de Filología Hebrea tal vez?

Si así fuera, no le deberíamos dar mayor importancia. No tendría mayor repercusión en el futuro de las Artes Plásticas y tampoco de la Educación Artística en general.

Lo grave es que son respuestas de alumnos de una Escuela de Magisterio. Son algunas de las cuestiones previas, que a modo de toma de contacto, se presentan cuando se va a abordar la asignatura *Expresión Plástica y su Didáctica*.

Tampoco tendría mayor trascendencia en la Educación Artística en general y Plástica en particular, si no fuera porque estos alumnos son los futuros maestros, en cuyas manos estará por transmisión de valores, la futura concepción artística de la sociedad, de sus consideraciones artísticas plásticas y estéticas.

Cabe pensar, que no es éste un problema sólo de los alumnos de Magisterio o de Ciencias de la Educación, —como le queramos llamar—. Cabe pensar que son lagunas o errores acumulados a través de la formación académica previa, en cualquier estudiante español y que justamente para corregir esta laguna en un futuro maestro, aparece una asignatura como la mencionada *Expresión Plástica*

y su Didáctica en los estudios de Magisterio.

De hecho, casi todas las especialidades (Educación Física, Educación Especial, Educación Primaria, Educación Infantil, Lengua Extranjera) tienen algún contacto con la Plástica, excepto las especialidades de Audición y Lenguaje y, paradójicamente, la de Educación Musical. Esta última, en todo el currículum escolar discurre paralela con la Plástica en el concepto de Educación artística. Sin embargo, los planes de Estudio universitarios, entienden que un maestro especialista en Música no necesita ningún contacto con la Expresión Plástica.

En los planes de estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y en las Escuelas Universitarias de Magisterio adscritas a esta Universidad, como es el caso de la Institución privada, en la que el que escribe imparte docencia, se dan otras paradojas, que se pueden deducir de las tablas que se presentan en el Anexo I, como es el hecho de que los maestros especialistas en Educación Musical tengan formación en Ciencias Naturales y en Educación Física, pero no en Plástica, como ya hemos dicho.

Quien piense, que la Expresión Plástica está incluida en Magisterio para corregir aquellos errores a los que venimos haciendo referencia desde el principio, se equivoca de plano.

Por varias razones, pero fundamentalmente porque la carga lectiva que se le ha dado en los planes de Estudio a esta materia es de tan solo dos (2) créditos, esto es, veinte horas de clase lectiva.

Tenemos que hacer ver la capacidad formativa, educativa, social, y lúdica

de la Expresión Plástica. Y además aprender a manejar técnicas. Y además aprender después a llevarlas a la práctica en la clase (didáctica). Y todo eso en veinte horas.

Hemos comprobado experimentalmente las deficiencias que en el terreno del Arte y de la Plástica acumulan los alumnos de Magisterio. Todo el mundo coincide en la importancia del manejo y conocimiento de las técnicas artísticas en un maestro.

Si queremos abordar, pues, con mediana seriedad esta materia, pensando en la formación de un universitario, además de un futuro maestro, deberíamos empezar por los cinco puntos siguientes:

- 1. Aclarar el concepto, clasificación y definición de las distintas partes que se incluyen en la Expresión Plástica.
 - 2. Estudiar los códigos y elementos del lenguaje plástico.
 - 3. Estudiar los elementos básicos que intervienen en la configuración del espacio, plano y volumétrico.
 - 4. Conocer técnicas y materiales propios de la expresión plástica.
 - 5. Conocer los autores más importantes y las ideas que han aportado a la Pedagogía de las Artes plásticas, así como su posible adaptación a nuestros centros escolares. Y además
- Conocer instituciones y empresas que promuevan y desarrollen de algún modo, la expresión plástica en la vida social. (museos, galerías, incluso tiendas,...).

No me voy a extender en detallar un programa de contenidos que desarrolle cada uno de estos apartados, porque de su mera enunciación, pode-

mos entender que veinte horas no son suficientes para llevarlo a cabo con seriedad.

Es más, yo diría que esos 2 créditos, suponen un parche en el plan de estudios; Con ellos, no podemos decir que los maestros no estudian Expresión Plástica; pero a final de cuentas, lo único que hacen es “rellenar” el expediente.

Esto no es nuevo en nuestro sistema educativo parece ser, a juzgar por las opiniones que generalizadamente se tienen de los alumnos de primaria y de secundaria. El Fracaso escolar, es algo más que un término educativo, es ya un fenómeno social.

Si observamos el cuadro 2º del anexo, en donde se muestran el número de asignaturas y los créditos que representan, según las distintas áreas de conocimiento para cada especialidad de magisterio, observamos que las especialidades Educación Física, Lengua Extranjera y Educación Especial, tienen una única asignatura con 2 créditos de formación, que es nuestra querida Expresión Plástica y su Didáctica.

Como quiera que estos maestros no están dirigidos a impartir clase de Educación Artística, podría pensarse, que *¡Buena está así!* Ellos, son Especialistas en una rama en concreto y a lo que se van a dedicar en teoría es a impartir clases de su especialidad. Sea en el campo de la deficiencia, en el campo del idioma extranjero o en el campo de fútbol.

Sabemos que la práctica no corrobora este posible razonamiento, porque en la realidad, en los centros de enseñanza primaria, tanto públicos como privados, casi todo el profesorado completa horario con casi todo

tipo de asignaturas, con los resultados que ya, —no como educadores, sino como padres—, creo que todos conocemos. *Pero niño ¿a ti quién te da la Plástica?*

Reparemos en los maestros especialistas en Educación Infantil. Qué bonitas palabras dirige la LOGSE, la LODE y todo el BOE a la Educación Artística a través de sus páginas. ¡Qué importante parcela de desarrollo en el niño! ¡Qué maravilla si nuestros pequeños se educaran en la Danza, en el dulce lenguaje de la melodía y del equilibrio. En la apreciación de la armonía y en el gusto por el color y los sentidos! ¡Qué bonito sería! Hay que potenciar las Áreas de desarrollo artístico dicen los legisladores a instancias de los pedagogos, pero...

Pero nos encontramos con que de todas las Áreas de Conocimiento que intervienen en la Formación de un Maestro Especialista en Educación Infantil, la que menos carga lectiva tiene es... la Plástica.

Veamos que le ocurre al Maestro Especialista en Primaria. Este es el maestro generalista. El que va a saber y enseñar de TODO; todo menos la Educación Física, la Lengua Extranjera, la Música y tampoco la Religión, para la que se necesita una preparación específica. Entonces, ¿qué es todo? Pues las Matemáticas, la Lengua, y el Conocimiento del Medio. Ah sí, se me olvidaba. Y la Plástica.

En el Área Matemática tiene una formación de 16 créditos, 3 asignaturas. En la de Lengua, 20 créditos, 4 asignaturas. En Conocimiento del Medio, 5 asignaturas que suman 28 créditos, ¿y en Plástica?, pues en Plástica, 1 asignatura, de 2 tristes créditos, corregidos por otra asignatura, para es-

tudiar el mundo de la IMAGEN, el DISEÑO y las ARTES VISUALES, en 40 horas. Total 60 horas en tres años de carrera.

No es atrevido pensar, que las respuestas erróneas dadas en el terreno artístico y plástico, al iniciar la carrera, con las que empezaba mi exposición, sigan siendo incorrectas después de los tres años de carrera.

Lo malo no es que los maestros den respuestas erróneas a preguntas concretas. Lo peor es que estas respuestas erróneas, son el exponente de una visión equivocada de la educación artística y del entorno artístico del niño. Y del adulto. Los maestros entonces transmiten valores caducos y peligrosos, como es por ejemplo, y esto es muy frecuente, que una obra de Tapies o de Rothko no es arte, porque “eso” lo hacen ellos.

Con esto quieren decir que son capaces de hacerlo, cuando en realidad lo que quieren decir es que son capaces de repetirlo.

Al mismo tiempo los maestros tienen un bajísimo autoconcepto y autoestima como productores de obras plásticas. Como consecuencia de ello, cuando imparten esta asignatura se basan, (es lo más cómodo y aséptico) en los libros de texto publicados por las editoriales, con los resultados tan desastrosos para los alumnos y tan excelentes para las editoriales, que todos también conocemos.

Opino por tanto que urge la reforma de los planes de Estudio de Magisterio, en lo que a Educación Plástica se refiere. Podrían suprimirse los créditos de formación en otras especialidades en beneficio de al menos, los créditos formativos del Maestro Especialista en Educación Primaria, que

es a quien interesa más acercarse a la realidad de las artes plásticas. Todo esto en espera de la necesaria creación de la figura de un maestro Especialista en Artes Plásticas, del mismo modo que se crearon las otras especialidades.

Esta futura especialidad podría crearse con una carga lectiva aproximada de 56 créditos propios de la especialidad, que es la media que tienen las otras especialidades, tal como se especifica en el cuadro 1º del anexo. En estos 56 créditos propios de la especialidad, se incluyen los 15 correspondientes a las prácticas de tercer curso, –las que se llevan a cabo en la especialidad correspondiente–, y por lo tanto tendríamos que la especialidad de Artes Plásticas se podría crear con sólo 10 asignaturas de 4 créditos cada una, y entre las que yo incluyo DIBUJO, PINTURA, ESCULTURA, MODELADO, ESTAMPACIÓN, MANUALIDADES, DESCRIPTIVA, ARTE CONTEMPORÁNEO, ESTÉTICA Y PEDAGOGÍA DE LAS ARTES PLÁSTICAS.

Como se suele decir, no les voy a cansar. No voy a defender ahora y aquí el porqué de la elección de cada una de estas diez materias. Lo dejo para la reflexión de los que estén preocupados por el hecho de que la educación artística y plástica sea abordada con seriedad, rigor y actualidad desde los primeros años escolares y en todo el currículum escolar. Ello mejoraría sin duda la educación y el conocimiento que tienen los ciudadanos.

También mejoraría, su capacidad de goce y disfrute.

Y también, porqué no decirlo, la nuestra.

Estudio comparativo de asignaturas de magisterio según las distintas especialidades

Anexo I

CRÉDITOS DE TRONCALIDAD Y OPTATIVIDAD

	Obligatorios (y propios esp.)	Optativos	Libre configuración	TOTAL
Aud. y Leng.	140 (51)	31	19	190
E. Física	140 (55)	31	19	190
E. Infantil	142 (69)	29	19	190
E. Musical	142 (63)	28	20	190
E. Primaria	140 (47)	30	20	190
L. Extranjera	144 (47)	28	20	190
E. Especial	140 (64)	31	19	190

(x) PROPIOS DE ESPECIALIDAD: Créditos de asignaturas relacionadas directamente con la especialidad, y que no se cursan en otra especialidad, (p.ej. Morfosintaxis para L.E.). Entre ellos se incluyen los 15 créditos correspondientes a las Prácticas Docentes de 3º, que han de realizarse en la especialidad correspondiente.

Anexo II

VINCULACIÓN DE LAS MATERIAS OBLIGATORIAS (expresadas en créditos) CON LAS DISTINTAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO

	Psic.	Ped@	Mat*	Len	E.E.	Mús	Plás	Soci+	Nat.
A.L.	(7) 40	(9) 64	(1) 4	(5) 28				(1) 4	
E.F.	(2) 12	(7) 52	(2) 8	(3) 10	(9) 46	(1) 2	(1) 2	(2) 6	(2) 2
E.I.	(3) 16	(8) 56	(3) 14	(3) 16	(2) 10	(2) 10	(1) 6	(3) 10	(1) 3
E.M.	(2) 12	(7) 52	(2) 8	(3) 10	(2) 8	(9) 44		(2) 6	(1) 2
E.P.	(2) 12	(7) 52	(3) 16	(4) 20	(1) 4	(1) 2	(2) 6	3 (16)	2-12
L.E.	(2) 12	(7) 52	(2) 8	(10) 52	(1) 4	(1) 2	(1) 2	(2) 6	(1) 2
E.E.	(7) 48	(10) 68	(2) 8	(1) 4	(1) 4	(1) 2	(1) 2	(1) 4	

Entre paréntesis se expresa el número de asignaturas y después el total de créditos que suman.

* En esta columna se incluye la asignatura Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.

@ En esta columna se incluyen las Prácticas Docentes y Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación.

+ En esta columna se incluye Sociología de la Educación.

Paradojas de la enseñanza artística

José Antonio Martínez Liceranzu

Profesor titular, Departamento de Escultura
Facultad de Bellas Artes de Leioa
(Bilbao)

En la labor docente que venimos realizando ya desde hace varios años, hemos detectado una serie de contradicciones en la enseñanza artística que la vuelven especialmente compleja, a la vez que rica y plagada de desafíos. En cierta manera esas contradicciones son un compendio de aquellos puntos más conflictivos del trabajo docente, y por lo tanto más interesantes y creativos.

Para circunscribir el problema, hemos destacado seis situaciones que denominamos paradójicas, por las contradicciones que implican. Probablemente podamos encontrar un mayor número, pero las que destacamos a continuación nos han parecido las más interesantes:

El dilema del ARTISTA-PROFESOR

Dos mundos que aparentemente se oponen en todo, o en casi todo: la escuela y la producción artística, la enseñanza y la labor de creación. Poner frente a frente universos tan diferentes como el colectivo de la educación, y el íntimo del creador, entraña sin duda, numerosas cuestiones para ambos.

La educación artística aparece en este panorama, como un ámbito interdisciplinar en el que inciden de forma directa tanto los acontecimientos propios del mundo educativo como los del mundo artístico. *“Las más atractivas teorías de la educación artística son las que han sabido integrar con*

la máxima congruencia y homogeneidad las ideas provenientes de las ciencias de la educación y de las teorías del arte en una síntesis fecunda capaz de orientar tanto la enseñanza artística como la investigación sobre el aprendizaje artístico”. (MARIN VIADEL, Ricardo, “Un nuevo modelo curricular para la década de los 90: La educación artística como disciplina”, en: *Iconica*, nº 12, pp. 56).

En una hipotética teoría de la educación artística encontraríamos dos demandas simultáneas pero hasta cierto punto antagónicas. La primera proveniente del marco general de las ciencias de la educación, se orientaría específicamente hacia la enseñanza artística. La segunda demanda iría orientada hacia las teorías y el panorama de las artes, desarrollando una investigación sobre el aprendizaje artístico. El resultante de esta combinación entre el profesor, con estrategias generales de pedagogía, y el artista, con estrategias personales de investigación, pretende ser la imagen ideal del educador en procesos artísticos.

El conocimiento sin la capacidad de enseñar no es lo mismo que el conocimiento con esa capacidad. Así entendido, el artista que genera un conocimiento, desarrolla una sensibilidad y alimenta una inteligencia, pero que no posee una capacidad de enseñanza, de transmisión, no

es lo mismo que un artista con esa capacidad.

Uno de los ejemplos más destacados de artista que ha combinado con éxito arte y enseñanza lo encontramos en Joseph BEUYS. Artista y profesor de escultura casi desde sus comienzos, llegó a extender el problema de la educación desde la escuela hasta el marco general de la política, creando un programa político-pedagógico que no deja ninguna duda sobre su voluntad educativa. *"El arte que se contenta con su papel de orquídeas en las orillas apacibles de la sociedad renuncia a la posibilidad de convertirse en un instrumento educativo al servicio de las personas"*. (BEZZOLA, Tobia, "Joseph Beuys", catálogo Reina Sofía, p. 263).

Sin ignorar la dimensión social que tanto el arte como la educación llegan a adquirir, encontramos que hay una distancia muy grande entre lo que sucede en un proceso de creación artística, (privado, en comunicación con el objeto), y lo que sucede en clase, en un diálogo con los alumnos.

La educación artística participa, o debería hacerlo, de los dos momentos. Aunque es verdad que los centros de formación artística a menudo lo han sido de deformación, por la fácil tentación de volver académicos los resultados de una sensibilidad abierta y cambiante, no es menos cierto que innovadores acontecimientos estéticos de este siglo han cristalizado en torno a centros de educación, y que algunas de las grandes aportaciones al panorama del arte moderno se han producido a través de la simbiosis entre práctica artística y docencia. Recordar sin ir más lejos, la gran influencia plástica y pedagógica

que han tenido en el entorno artístico, las aportaciones de la Bauhaus.

Las consecuencias de una pedagogía que no tenga en cuenta las dos orientaciones de la educación artística, la investigación en la enseñanza y la investigación en el aprendizaje artístico, el pedagogo y el artista, pueden llegar a ser contraproducentes con la tarea de una Facultad de Bellas Artes tal y como la entendemos. El profesional de la enseñanza encargado de una clase de escultura, por ejemplo, que no tuviera una experiencia directa en el taller, acabaría fomentando la erudición en el alumno, más que la búsqueda fundamental. A su vez, la imagen del artista de prestigio que basa su pedagogía en una reproducción de su propia búsqueda, acaba siendo contraproducente y conduce a una serie de automatismos incompatibles con un espíritu de descubrimiento.

Por lo tanto, abogamos por un equilibrio, siempre inestable, por una vecindad problemática, entre el proceso artístico y la voluntad pedagógica. La conjunción de ambas orientaciones es la que, pensamos, puede alimentar un cambio sensible e intelectual superior en el alumno.

La pedagogía como DESCUBRIMIENTO frente a la pedagogía como INFORMACIÓN.

Saber y saber-hacer son dos cosas completamente diferentes. El saber como se hace un objeto aunque puede ayudar a comprenderlo, poco tiene que ver con la experiencia y el conocimiento proporcionados por la acción de construirlo. Sin embargo, tampoco somos animales ciegos que realizan una tarea de manera mecánica, sin comprender los procesos y

los resultados, sin relacionar las consecuencias.

El punto de vista que defendemos es una aproximación disciplinar a la educación artística, donde la discusión entre las aportaciones de un saber, de la teoría, y de un hacer, la práctica, se conjugan. Lo podemos describir como holístico, ya que intenta reunir los conocimientos de la historia, la estética y la crítica, o ciencias de los procesos artísticos, con la producción artística. Ambas aparecen como partes específicas aunque relacionadas.

"La diferencia entre experiencia interior y filosofía reside principalmente en que en la experiencia el enunciado no es sino un medio e, incluso a veces, en tanto que medio, un obstáculo, lo que cuenta no es el enunciado del viento, es el viento". (BATAILLE, Georges, "L'expérience intérieure", p. 25). Es en el salto cualitativo que se produce entre la reflexión sobre el mundo que proporciona la filosofía, y la experiencia interior que aporta una práctica artística, donde pretendemos situarnos. El conocimiento se revela a través de la experiencia. Naturalmente se trata de una experimentación orientada, es decir, con una intención.

Lo que los alumnos necesitan es información, mucho más de lo que con frecuencia advierten. Esta es la razón por la que el profesor debe ampliar las bases de la información y hacerla asequible. Con información y experiencia, el alumno puede hacer juicios más seguros sobre el arte. Cuanta menos información posee, menos capacidad de comprensión tiene.

Una experimentación plástica bien formada debe tener presente a la información. La información más la

experiencia puede dar lugar al conocimiento. Por lo tanto, el conocimiento es el producto de un proceso. Podemos ofrecer información al alumno pero lo que no podemos es venderle conocimiento. Éste surge de la combinación de la información con la experiencia en un proceso elaborado en el tiempo.

El dilema entre la enseñanza de HABILIDADES y las ESTRATEGIAS DE CONOCIMIENTO.

Difícil equilibrio entre el que debemos movernos al encarar la enseñanza artística. O bien ésta descansa en un aprendizaje de habilidades, o en un proceso de estrategias de conocimiento. Oponer tan resueltamente técnica y arte es una operación más que nada ilustrativa, una licencia que nos tomamos para mostrar una de las dificultades de la enseñanza artística. Ya que el proceso siempre es global, y es necesario mostrar que toda técnica está ligada a la poesía, es decir, al arte de la obra que produce. Cada técnica contiene, a menudo, sin que se tenga en cuenta una especie de proyecto. Buena parte del arte de este siglo ha abandonado el oficio, la receta, no para relegarlos al rango subalterno de técnicas, sino para interesarse por las cualidades físicas propias del material, de los instrumentos o de los procedimientos.

Esta dicotomía entre proceso técnico y proceso artístico, entre habilidades técnicas y estrategias de conocimiento, aparece poco conforme con la producción artística que conjuga ambos supuestos, pero evidencia un problema latente en todo proceso de aprendizaje. Delegar el núcleo de la enseñanza en la transmisión de unas habilidades, o poner el énfasis en despertar en el alumno unas estrategias de aprendizaje. Dicho de otra

manera, pone en evidencia las distorsiones que a menudo se producen entre formación técnica y artística.

Una dificultad característica del pensamiento humano es confundir a menudo el instrumento y el propósito. Lo que en un comienzo era valorado por su funcionalidad, (por ejemplo, la técnica de la talla en la configuración de la escultura), comienza a ser valorado por sí mismo, (la talla es la escultura). La consecuencia es que lo que en principio se justificaba como un medio en la consecución de una meta, (la talla transforma una piedra informe en una forma significativa), se convierte en un ritual (la talla es valorada por sí misma y el virtuosismo en la ejecución suplanta a una verdadera búsqueda). La herramienta se convierte en un tótem. *“La transformación de una herramienta en tótem es una tendencia especialmente marcada cuando la gente quiere generalizar teorías, leyes y reglas de situaciones que requieren una mayor flexibilidad que sólo una o dos alternativas”*. (SHAH, Idries, “Aprender a aprender”, p. 171).

Hoy día la pedagogía más comprometida se plantea que en la escuela no sólo hay que enseñar habilidades o unidades de información, sino también y fundamentalmente, habilidades de pensamiento. En el caso de la enseñanza artística lo hemos denominado “búsqueda fundamental”, donde confluyen de manera conjugada las habilidades, la información y la creatividad, dirigiéndose a la adquisición de métodos de trabajo propios aplicables a situaciones de diversa índole.

El dilema entre TRADICIÓN y MODERNIDAD.

¿Qué enseñar? sería la pregunta que

de modo casi espontáneo surge tras haber tratado de dar respuesta a la de ¿cómo enseñar? Enseñar valores eternos (en el supuesto de que los haya), o enseñar lo que aparece ligado al gusto del día, a la moda. Dos maneras de entender la transmisión de conocimientos aparentemente reñidas, que se excluyen, que son beligerante, cuando menos en los presupuestos de partida.

Las Escuelas de Bellas Artes en España permanecieron durante años ignorando deliberadamente los acontecimientos del mundo del arte contemporáneo. Con la llegada de los años ochenta, las nuevas generaciones de artistas y enseñantes irrumpen con nuevas ideas, y el contraste, a veces doloroso, entre las viejas tradiciones y los nuevos planteamientos, obliga a una reflexión sobre los límites de la tradición y las dificultades de la modernidad.

Los peligros de una pedagogía que basa sus contenidos en el refugio de los valores eternos, son tan evidentes como los que pueden derivar de una pedagogía que ansiosamente busca transformar sus contenidos a la misma velocidad que el mercado. *“Cuando la civilización se dota de una formidable logística de banalización cultural, esencialmente pensada en términos de consumo, la enseñanza del arte no debe necesariamente garantizar la empresa de adelantarse proponiendo la gestión de los efectos-moda antes que los datos ontológicos de la creación”*. (BONNAVAL, Jacques, “Point de vue collectif ou conscience individuelle?”, en: Guide des écoles d'art, Art Press nº 5, p. 15). Se puede entender la orientación de una pedagogía moderna en la medida que no quiere quedarse descolgada de lo que pasa en

la calle. Pero es evidente que se encuentra en franca desventaja, y además no es su tarea, si pretende competir con aquel en la permanente producción de innovadoras ideas estéticas.

Las Facultades de Bellas Artes, tampoco pueden aparecer como meras reproductoras de la moda imperante. El desarrollo de una propuesta pedagógica acorde con el momento, pensamos que debe crearse tanto a partir de un profundo conocimiento de la historia del arte, como de la realidad del mundo contemporáneo. Únicamente a partir de la integración del conocimiento transmitido por la tradición con la realidad del momento, puede surgir una propuesta inteligente, que sin renunciar a ninguno de los dos términos los integre en un todo coherente. De hecho, las últimas corrientes del pensamiento estético, pretenden superar la tabla rasa que, a modo de línea divisoria, establecieron las vanguardias.

Oponerse de manera simple a los antiguos sistemas de enseñanza, ofreciendo como alternativa la más rabirosa actualidad, es volver a caer en un nuevo academicismo, a saber el pecado de la modernidad. Es necesario comprender que el profesor de artes plásticas, no debe trabajar como un historiador, intentando hacer vivir los datos en relación a su tiempo, sino que debe tratar de orientarlos y hacerlos vivir su papel en la escena de hoy. El único arte que vamos a ser capaces de conocer y experimentar es el que se conjuga en el presente, a pesar del lastre que muchas veces supone el peso de la historia.

Quizás la clave para superar el conflicto que habitualmente se produce entre tradición y modernidad, resida en una vieja idea actualizada por Jo-

seph BEUYS: *"Tan sólo en el seno de lo viejo es posible crear lo que es nuevo, y sólo podemos conseguirlo con los instrumentos del sistema anterior"*. (citado por QUILEZ, Miquel, en "Las enseñanzas artísticas en la encrucijada", p. 18).

Antes, enseñar arte era relativamente fácil, se recibía una enseñanza y se transmitía. Pero hoy en día, con la aceleración tan grande de información y acontecimientos en la que nos movemos ¿qué modelos vamos a transmitir? Lo que en cualquier caso debe quedar claro es que la época de las certidumbres estéticas hace tiempo que quedó lejos de nosotros. Aunque sigan manteniéndose algunas de las estructuras ideológicas que la sostenían, el presente se perfila de manera multiforme, polivalente.

La educación artística como AUTOEXPRESIÓN CREATIVA o como DISCIPLINA.

Una vez superados los viejos esquemas de principios de siglo según los cuales, la enseñanza del arte consistía en la copia reiterada de un modelo, la situación actual se puede resumir diciendo que existen fundamentalmente, dos grandes líneas de desarrollo, en la manera de entender y abordar la enseñanza artística. A saber, aquel que deriva del principio de que lo importante no es lo que se enseña sino a quien se enseña, que podríamos denominar de Autoexpresión creativa; y aquel otro que denominaremos Disciplinar, que considera la enseñanza de las artes plásticas como un lugar en el que el alumno debe llegar a conocer y dominar el complejo y refinado ámbito de las artes y de la cultura.

Se podría decir que son dos puntos de vista opuestos acerca de cuáles

pueden ser los métodos óptimos para desarrollar el talento artístico. El núcleo del problema es saber si en la enseñanza artística hay algo que aprender, unos contenidos que dominar, o tan solo se trata de fomentar el desarrollo de las capacidades y del proceso de maduración espontáneo de cada individuo.

La educación artística entendida como Autoexpresión creativa, destaca por fomentar una educación no directiva. Los objetivos son desarrollar la creatividad y la autoexpresión. Los contenidos se centran en el arte como autoexpresión y en este marco la labor del profesor se desarrolla de manera individualizada y en procesos no secuenciales. El alumno así entendido tiene una capacidad creativa y expresiva innata, y la evaluación se basa en el desarrollo de los procesos personales desencadenados por las actividades prácticas.

Por contra, la educación artístico como Disciplina se plantea unos objetivos que considera esenciales para desarrollar el conocimiento del arte. La estética, la crítica, la historia y la creación artística orientan los contenidos de la educación. Desde esta perspectiva, los alumnos son estudiantes de arte, necesitan ser instruidos para poder desarrollar un conocimiento de lo artístico. Los objetivos se perfilan de manera clara y son la base para establecer una posterior evaluación centrada en el progreso de los procesos artísticos de aprendizaje.

A primera vista, pueden parecer un tanto inocentes las premisas de la educación artística como autoexpresión creativa, en un entorno tan altamente intelectualizado como es la universidad. La ausencia de unos objetivos claros, o la orientación de

los mismos hacia el complicado mundo interior, de difícil formulación y evaluación; la orientación de esta enseñanza fundamentalmente hacia el niño en formación, y no hacia el adulto; la época en la que surgió esta teoría, mediados de siglo, y en reacción a la enseñanza tradicional de las artes con modelos cerrados; pueden hacer pensar, de manera errónea, que la educación artística como disciplina es la única posible actualmente en el entramado universitario en el que nos movemos. Sin dejar de ser cierto, debemos recordar que hay autores como EISNER que se cuestionan si los objetivos son un estorbo o una ayuda.

Tradicionalmente se ha argumentado que los objetivos en educación necesitan ser claramente especificados porque proponen unas metas, organizan el contenido y hacen posible su evaluación. Sin embargo, EISNER destaca que los objetivos han tenido cuatro limitaciones significativas. *“Primero, no han enfatizado suficientemente el que no se pueden hacer predicciones de resultados educativos con exactitud. Segundo, no ha discutido las formas en las que la materia afecta a la precisión con la que establece objetivos. Tercero, ha confundido el uso de los objetivos, considerando los como un instrumento de medición, cuando en algunas áreas sólo se pueden utilizar como criterio para establecer un juicio. Cuarto, no ha hecho distinción entre la exigencia lógica de relacionar los medios con los fines y las condiciones psicológicas útiles para la construcción de curricula”*. (EISNER, E., “Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo?”, en: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, p. 263). Desde este punto de vista, los objetivos educativos, clara y específicamente establecidos, pueden

complicar tanto como ayudar a los fines de la educación.

Por experiencia podemos decir, que con un número tal elevado de alumnos entre el que nos movemos, es imposible establecer generalizaciones que sometan a la gran variedad de personalidades que se nos ofrecen bajo una única tutela. Pero precisamente por ese número de alumnos que consideramos excesivos, nos parece necesario establecer unos objetivos, crear una disciplina y alentar unos resultados. Lo contrario puede llegar a ser completamente ilusorio.

La contradicción entre la BÚSQUEDA FUNDAMENTAL y la UTILIDAD SOCIAL.

La última paradoja que queremos destacar, es precisamente aquella que pone el énfasis en la aparente contradicción entre los requerimientos, urgentes y particulares de una búsqueda fundamental, y las ineludibles demandas de una orientación social de la enseñanza. La contradicción que aparece en el centro de todas las actividades culturales entre la finalidad artística, que pertenece al dominio de la búsqueda fundamental, y la utilidad social.

Cada vez que se aplica el término “arte”, se utiliza de manera confusa, contradictoria. En la mayoría de los casos y culturas, no se trata a priori de una actividad artística, sino una manifestación de lo religioso que permite hablar de participación o de integración, y que determina tanto las formas como los sentidos. Por contra, el arte tal y como lo entendemos hoy día, es un fenómeno de marcada conciencia individual. No se procura la integración dentro de unos valores asumidos colectivamente, sino precisamente se lucha contra lo establecido,

provocando nuevas visiones de lo real a través de múltiples acercamientos personales. Más que una integración parece que se trata ahora de una constante tentativa de diferenciación.

Sin embargo, la peculiaridad del momento actual, no es tanto el dominio de alguna de estas dos orientaciones artísticas, sino precisamente su turbulenta convivencia. La conciencia individual, cada vez más aguda, se encuentra amenazada por la lógica de una sociedad de masas. Un ejemplo lo encontraríamos en la asombrosa uniformidad a que se está llegando en el mundo artístico contemporáneo. Se ha unificado la respuesta y da lo mismo estar en Nueva York que en Madrid o París, en todos los museos se producen los mismos acontecimientos.

Esta confusión entre el punto de vista colectivo y el individual se encuentra también, y no podía ser de otra manera, en las facultades de Bellas Artes. La categoría mítica, privada, indecisa, de la educación hacia la búsqueda fundamental, se encuentra en franca oposición y retroceso, frente a las demandas de una educación dirigida a un número cada vez más elevados de alumnos escasamente interesados en la búsqueda personal, (recordemos que no llega al 5% el porcentaje de alumnos que una vez finalizada la carrera continúan una labor artística). *“Esta inflación numérica corresponde a la categoría que acabamos de definir como integrada, participando en la vida social, lo que antiguamente se denominaban ingenuamente los oficios de arte, y que han evolucionado, con la tecnología, hacia la publicidad, la tele, el diseño, la moda. Con la aparición de las nuevas formas de comunicación, jue-*

gan un importante papel de adecuación de las producciones sociales y de los mitos de la modernidad, participan notablemente en la universalización acelerada de los códigos y de los signos: "look" idéntico en Dakar o París. No es posible apreciar la función de estos creadores más que en términos de sociología y de tecnología". (BONNAVAL, Jacques, "Point de vue collectif ou conscience individuelle?", en: Art press nº 5, Guide des écoles d'art, pp. 13-14).

A medida que se acerca el fin del milenio, la educación en las Facultades de Bellas Artes, se encuentra sumergida en esta aparente contradicción entre el aspecto más mítico de la enseñanza artística, la búsqueda personal, y las demandas cada vez más acuciantes de una posibilidad de orientación profesional futura al margen de los estrechos circuitos del arte contemporáneo. La pregunta, formulada en otros términos sería ¿Qué debe producir hoy día una Facultad de Bellas Artes? ¿artistas y/o personas educadas en los nuevos sistemas de comunicación? ¿Apocalípticos o integrados? La respuesta no es fácil, ya que renunciar de plano a alguna de las dos premisas puede llegar a ser peligroso. En un caso, si renunciamos a una pedagogía orientada hacia la búsqueda fundamental, podemos volver a las Escuelas de Artes y Oficios, pero ahora del siglo XXI. En el otro, si rechazamos cualquier compromiso social en favor de una pureza en la búsqueda, corremos el riesgo de aislarnos en una torre de marfil y no poder contrastar lo descubierto con el medio social al que en definitiva pertenece.

Una visión particularmente interesante de este dilema, es la que aporta el escultor Jorge Oteiza, cuando define

el arte como una escuela política de toma de conciencia. "El artista, responsable, en todo momento está comprometido políticamente. Pero para el artista hay dos comportamientos revolucionarios distintos: antes, dentro del laboratorio del arte, y luego en la vida. La vida entra en el laboratorio del artista, pero hasta que el artista no concluye, el arte es indisoluble en la vida, la obra de arte no tiene sentido para los demás". (OTEIZA, Jorge, "Oteiza. Propósito experimental", p. 240). El artista dispone de una especie de depósito de sensibilidad que le permite dirigir su búsqueda, sus preguntas e investigaciones en el arte, que es donde tiene que formularlas. Una vez contestadas puede volver a la vida con una nueva libertad, puede comprometerse en lo cotidiano, puede llevar a cabo con éxito una tarea de utilidad social con la nueva sensibilidad para la vida que debe al arte.

El punto de vista ofrecido por la experiencia artística de Oteiza, integra sucesivamente los requerimientos de un necesario aislamiento para orientar la búsqueda fundamental, con una posterior toma de conciencia política donde ahora las prioridades se proyectan hacia la sociedad. Una vez que el artista ha concluido con su trabajo interno, experimental, dentro del Laboratorio del arte, este debe interrumpirse para que pueda nacer una nueva sensibilidad del hombre hacia la vida.

Para finalizar recordar que si bien el número de paradojas que acabamos de mencionar se elevan a seis, esto no quiere decir que no se puedan plantear otras. Pero a través de la experiencia de nuestra labor docente, hemos detectado de manera prioritaria este grupo de contradicciones. De

tal manera que sin descartar otras, por el momento se han eludido por considerarlas apéndices o matices de las ya expuestas. También apuntar, que la disposición de lectura de cada uno de los epígrafes, no implica una voluntad jerárquica por medio de la cual el primero nos parezca más importante o siquiera urgente que por ejemplo el último. Todos ellos conforman una especie de radiografía parcial y aproximada de ese entramado tan difícil de deslindar que denominamos educación artística. Y en todo caso ofrecen una cierta medida de la complejidad de la tarea educativa en una facultad de Bellas Artes contemporánea.

X Trobada de plàstica



**Art i
Educació**

TAULA RODONA

Taula rodona

Participants:

Valerià Cortés, Professor del Departament de Dibuix de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona

Pilar Sanz, Directora del Departament de Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona

Avelino Perpiñan, Professor d'Educació Visual i Plàstica d'Ensenyament Secundari de l'IES Barcelona Congrés

Lluís Vallvé, Professor Especialista d'Educació Visual i Plàstica de l'Escola Municipal Arc Iris

Antoni Llobet i Artigues, Artista - Pintor

Moderador:

Joan Mateo, Director de l'ICE de la Universitat de Barcelona

Moderador

Abans de començar la taula rodona, i com a preàmbul, caldria fer esment d'anteriors trobades en les que s'havia manifestat, per part dels experts que participaven, de membres de l'administració i dels professors, la necessitat que a qualsevol dels nivells educatius, tant d'infantil, primària com secundària, calia que el professor que donés l'àrea de visual i plàstica fos un expert, un especialista i no admetre la situació actual on en certs nivells pot ocupar aquest lloc o pot desenvolupar aquesta tasca qualsevol professor sense una formació específica. Això ha donat peu a una demanda institucional, en la que, com a col·lectiu, no només es reclama aquest expert, sinó que també existeix la preocupació de quina ha de ser la formació inicial de l'especialista i altres aspectes de tipus professionalitzador.

Manifestades aquestes preocupacions, hem pensat que una taula rodona on hi participessin persones de diferents àmbits, des de l'àmbit professional

com es el cas de l'artista-pintor, passant pels àmbits universitaris, o des del punt de vista del treball amb alumnes, tant a centres de secundària com a escoles d'educació primària, ens donarà peu a què cadascun pugui exposar la seva opinió sobre el tema i, també amb les vostres preguntes i les vostres participacions, definir en la mesura que sigui possible la figura d'aquest professor especialista o d'aquest professor d'art, d'Educació Visual i Plàstica dintre del marc escolar no universitari.

Una primera pregunta que deixo damunt la taula, per tal que els participants iniciïn el debat és: com ha de ser el professor especialista en educació visual i plàstica, ha de ser fonamentalment un artista, ha de ser un educador, ha de ser un artista educador o ha de ser un educador artista?

Una altre pregunta que ens hem plantejat i que deixo a l'aire per a què la contestin els experts és, quina ha de ser la formació inicial que ha de rebre aquest especialista?

Una tercera pregunta que pot orien-

tar el debat és quin ha de ser el perfil, les qualitats, les característiques de l'especialista en educació visual i plàstica?

I finalment, quin rol ha de tenir el especialista dintre de l'aula i dintre del centre en cadascun dels nivells educatius no universitaris, el seu rol ha de ser el de l'expert, el de l'especialista, ha de ser més aviat una persona encisadora de cara als altres, un motivador o bé ha d'adoptar el rol del que orienta als altres mestres per tal de ser més transversal tot el que és l'educació visual i plàstica?

La dinàmica que seguirem serà per metre que cada un dels membres de la taula es posicioni davant del tema, i amb la diversitat i amb la pluralitat que donarà les seves visions s'obrirà el torn de paraules perquè qualsevol persona, tant vosaltres els assistents com els propis membres de la taula que ens acompanyen, puguin seguir debatent i preguntant al voltant de la professionalització del professor d'educació visual i plàstica i el seu perfil.

En primer lloc, i seguint l'ordre de presentació, dono la paraula al professor Valerià Cortès.

Valerià Cortès

Bona tarda, en primer lloc i d'entrada diré que sí, que el professor ha de ser un especialista sense més preàmbuls.

No voldria que les meves paraules s'entenguessin com una postura general de tots els membres de la Facultat d'on vinc, ni molt menys. Venen només d'una persona que, per circumstàncies diverses, ha donat classes a alumnes des de 4t. de bàsica en una escola municipal, ha estat molts anys a les escoles d'Arts Apli-

caades en diferents àmbits, tant de taller de ceràmica com de dibuix, i en aquest moment soc professor de dibuix a la Facultat de Belles Arts. Amb tot aquest coneixement sumat a què professionalment, per herència familiar, sóc gravador, home de taller i format en el taller, cosa que crec també molt necessària per un professor d'aquesta matèria. És en tot aquest marc de referència des del que jo emetré les meves opinions.

El dibuix –i em refereixo al dibuix en majúscula única i exclusivament– és el fonament del que denominem les Belles Arts, una matèria a desenvolupar des de dos continguts temàtics diferenciats però convenientment travats. Un primer de caire informatiu, referit al percepto i concepte, de què fan necessari el dibuix en una civilització, la nostra, en la qual la imatge és essencial en els diferents estadis culturals, i que per tant el dibuix viu permeable als canvis del pensament i de la economia. En un segon nivell, de caràcter empíric, tenint molt en compte que hi ha una gran diferència entre la formació específica de l'artista –com a professional especialitzat– i aquest altre, que ens ocupa avui, que fa referència a la formació general d'un individu que no es prepara expressament per al exercici de l'art, i on no val emmascarar el dibuix sota els epígrafs de plàstica, educació artística, expressió artística i no en dic d'altres encara més innòcues.

En relació al títol del col·loqui, és convenient entendre que tant injustificat és dir que l'art neix però no es fa, –idea que té l'origen en els tractats del segle XVI on es feia referència el Déu com a creador, per tant el primer pintor i per tant l'art era un do– com tòpic també és, i en aquest cas de tradició romàntica, que l'art es

pot aprendre però no es pot ensenyar. Això avui en dia ja no cal ni discutir-ho.

La consideració del professor artista, i entrem de ple en el tema d'avui, es pot rebatre amb la opinió generalitzada –que ens recorda el mateix Matisse– que allò que els mestres tenen de genial, que constitueix precisament la seva raó de ser, els sobrepassa i al no comprendre-ho són incapaços d'ensenyar-lo.

Què podem dir de la inconseqüència d'un ensenyament mitjançant la còpia d'un model de làmines, on es potencia la rutina manual, front al coneixement lògic i la raó teòrica, o com valorar positivament l'emulació de la ingenuïtat present en les mostres infantils en referència amb l'art primitiu? Aquesta opinió és errònia en quan el dibuix, com àrea de coneixement en el camp universitari i com a conseqüència en tots els anteriors, té un corpus disciplinar establert i explícit, fonamentat en uns principis teòrics escrits i en un àmbit d'investigació internacional. Per perfilar el dibuix i emmarcar-lo, crec procedent recordar que el terme grec “grafidos” és l'equivalent a la nostra paraula dibuix i que també ve a significar escriptura, posant en evidència l'origen comú entre l'escriptura i el dibuix, de fet comparteixen aspectes comuns en l'ordre estètic, la cal·ligrafia –la vella escriptura– també ho tenim en el dibuix; en l'acció física del fet de escriure o de dibuixar, subjectiu i irreproducible; i en l'expressió comunicativa que els dos tenen. Res del que acabo de dir té alguna cosa a veure amb el comentari que tot sovint se sent de “hacer lo que cada uno quiere” o “todo está permitido y todo sirve”, que ha conduït en els nivells elementals de l'educació a rea-

litzar amb arròs o llients de coloraines el personatge mític de torn del món infantil. Avalen aquesta pràctica espúria, sota l'epígraf de "punto" – pobre Kandinsky– i quan no confohent l'ocurrència amb l'originalitat..., i ja no parlem aleshores de com avaluar això.

A mi m'agradaria que tots tinguéssim molt presents les paraules d'Octavio Paz, "no em preocupa la rebel·lió contra la tradició però sí que em deixa molt inquiet, neguitós, l'absència de tradició", i això tristament es veu molt més a Espanya a diferència de molts països europeus. Si en el renaixement el dibuix, va tenir un caràcter humanista i va ser mostra del gust de la classe dominant, i amb la revolució industrial va passar a estar en funció dels especialistes que integraven els processos de manufacturació, avui està immers en el món del disseny industrial i les arts visuals, per tant, es fa necessari entendre la síntesi entre el patrimoni de la tradició en relació a les demandes dels nous mitjans per nodrir la sensibilitat social i contribuir en una formació interdisciplinària.

El que crec que aquesta assignatura o assignatures haurien de ser, és el d'aquesta formació necessària en la nostra cultura de la imatge, una veritable formació per sensibilitzar-nos davant de la imatge, saber el perquè, quina funció té, i que el dibuix complís com una veritable eina interdisciplinària. La qüestió no és la classe de dibuix, sinó entendre que el dibuix està plenament relacionat amb la geografia, amb la ciència..., què millor que dibuixar allò que els professors d'altres assignatures proposen! Podria parlar també de la llengua, he estat treballant a l'Escola Reina Violant on he treballat conjuntament a les clas-

ses de llengua des del dibuix... com especialista de dibuix. Aleshores s'entendrien molt més bé les funcions del dibuix.

Si més no, aquesta assignatura acaba sent uns exercicis de molt difícil avaluació i que en tant en quan s'ompli la carpeta o el bloc, ja ha complert la seva funció. No, no és això el dibuix, el dibuix ha de ser viu. Sempre he dit al meu alumnat que el dibuix més interessant és aquell de l'apunt, el bloc d'apunts. Fins i tot a nivell universitari valoro molt més l'apunt, aquella cosa improvisada, gestual que ha vingut per una motivació molt directa i no el dibuix que quedi en sí molt bé o més malament sinó perquè quan un reviu aquell apunt, reviu l'abans i el després de l'apunt, cosa que no es veu mai en qualsevol altre tipus de dibuix que no sigui nostre.

El dibuix és viu, el dibuix és part de la nostra vida i de la nostra cultura, per tant, davant de tot això, què menys que un especialista i que veritablement una assignatura que conformi a la persona i la prepari davant de tota una societat que necessita d'aquest dibuix per expressar-se. Un exemple, i potser el que semblaria menys adient, us heu adonat de que tota la premsa econòmica, és la que cada vegada té més il·lustracions?

Moderador

Donem la paraula a Pilar Sanz.

Pilar Sanz

En todas las jornadas que he participado he reivindicando en mi nombre –y creo no equivocarme si incluyo a todos los compañeros que nos estamos manifestando desde hace tiempo en el mismo sentido– la necesidad de un especialista en plástica pero esta es la primera vez que no

se reivindica, porque es que es un hecho, no lo es todavía, pero lo será.

Si los estamentos administrativos, políticos y educativos en general son inteligentes y creo que sí; creativos, creo que también; y con una visión de futuro, se darán cuenta de que no es una demanda trivial. Lo decía muy claramente el libro blanco, para determinadas áreas del currículum será necesaria la formación especializada, y dentro de la educación artística tan imprescindible es la formación especializada en el aspecto musical como en el plástico. Por lo tanto, punto, no hay que seguir reivindicando.

Corpus conceptual, lo tenemos trabajado muy a fondo de modo que la praxis educativa se sustente en un corpus teórico que dé paso al aspecto procedimental práctico. Ningún proceso de aprendizaje puede tener sentido si no se fundamenta en unos aspectos culturales, conceptuales, metodológicos que son el substrato del trabajo práctico, que a su vez va a derivar en un proceso de innovación educativa, de investigación, en un proceso donde las habilidades técnicas son importantes pero únicamente como medio para poder demostrar que, se le llame lenguaje o no-lenguaje, es una forma de expresar conceptos, y de expresar sentimientos, y de expresar capacidades.

No es necesario que inventemos nada nuevo, ni que acudamos fuera, porque aquí en España se está trabajando muy a fondo y hay grandes aportaciones bibliográficas, que, sin olvidar ninguna, sí quisiera citar los trabajos de Isabel Cabanellas y de Hoyos en educación infantil; a nivel de concepción general del área, uno de los trabajos de Ricardo Huerta; los trabajos, que en cuanto a la concep-

tualització del àrea precedieren a la reforma, de Marta Balada y Roser Joanola, y otros que definen el corpus conceptual del àrea.

A partir de ahí, si quisiera reivindicar algo, lo que reivindicaría es una buena formación del profesor especialista. Ahí es donde tenemos serias dificultades, seamos claros, porque sí que existen buenos cursos de formación especializada, pero no existe la especialidad, y si no existe la especialidad, socialmente (y administrativamente) no tenemos la capacitación para impartir ésta àrea, aunque de hecho la capacidad la tenemos para demostrar que podemos ser, y que de hecho somos, unos especialistas. Eso es lo único que nos hace falta, hasta que no tengamos ese reconocimiento, no nos engañemos, podremos estar muy bien formados, pero de poco nos servirá.

Es necesario tomar conciencia de que hasta ahora, tal y como está planteada, la formación inicial que reciben los maestros es insuficiente porque no hay tiempo, y que los cursos de postformación sí en buena parte acreditan la especialización, pero las condiciones actuales dificultan el reconocimiento del especialista a pesar de que la capacitación exista.

Moderador

Molt bé, té la paraula el professor Avel·lí Perpinyà.

Avel·lí Perpinyà

Soy profesor de secundaria, donde la especialidad ya esta definida, por lo tanto consideraré otro aspecto del tema a debate. Un artista es un comunicador de la realidad expresiva que le suele ser propia pero eso sólo no es válido para impartir en una etapa de la educación unos conocien-

tos artísticos concretos, pero únicamente con unos conocimientos pedagógicos generalistas tampoco es un perfil válido y adecuado para desarrollar estas asignaturas-créditos en el ámbito educativo, por lo tanto, la figura de educador-artista o artista educador considero que es vital y válida, independientemente del matiz, de artista-educador o educador especializado... pues es una sutileza conceptual de partida que en este nivel educativo no es necesario diferenciar.

De todas formas considero que dado que la educación visual y plástica en secundaria es generalista, no solo por la amplitud de los objetivos –desde la lectura visual a la expresión plástica–, en el breve espacio de tiempo, que esta àrea dispone, sino también porque es una enseñanza asistencialista, es decir, recibimos todo tipo de alumnado, diversidad que quierase o no distorsiona una atención personalizada, en un ámbito de expresión con soluciones muy diversas, alumnado que como principio no se pretende formar como futuros artistas, sino como futuras personas para desarrollar una creatividad propia y una aproximación a la visión artística del entorno. Por lo tanto un gran énfasis en una especialización artística evidentemente, lo normal es que no se puede producir.

Ahora bien, qué perfil puedo considerar idóneo para impartir en estos niveles, dado que, como se indicaba esta mañana en la comunicación..., las dos terceras partes de los profesores de secundaria proviene de bellas artes, por lo tanto ese parece ser el camino adecuado, perfil completado con la adquisición de un bagaje pedagógico más amplio, otro perfil que considero válido es el de titulado en la escuela de EGB con una es-

pecialización adecuada, o a través de másters, o postgrados exigentes o rigurosos, considero que son las dos vías lógicas de acceso.

Moderador

Té la paraula el professor Lluís Valvé.

Lluís Valvé

Provinc de l'àmbit de primària i també voldria reivindicar l'educació infantil. Els que estem a primària tenim la sort de tenir enganxats a l'escola un cicle de l'educació infantil del qual ens sentim molt orgullosos, i a més personalment crec que també és important no oblidar el 0-3, encara que directament no hi tinc relació perquè a l'escola no tenim ni ens deixen tenir, però per situacions familiars, i sobretot per situacions professionals com assessor, crec poder-ne parlar ja que no hi ha cap representant a la taula.

Començaré per l'especialista a la primària, i la primera virtut que ha de tenir, la fonamental, és existir. Nosaltres no podem dir de moment, com a secundària, que ja existeix. No el tenim i això es clau. Seria determinant que les escoles ens mobilitzéssim per reivindicar aquesta figura, potser llavors aconseguirem alguna cosa, perquè a nivell de sindicats i d'escoles universitàries s'han fet accions, però falta que es reivindicui des de baix, llavors des d'aquí convido a què des de tots els àmbits se segueixi pressionant en aquesta línia.

En el moment que tinguem l'especialista podrem definir una mica més quin és el seu perfil. De totes maneres, crec que el professor d'educació artística, d'una banda ha de conèixer l'etapa, la pedagogia de la edat, ha de conèixer de quins nens estem par-

lant, ha de saber què és una escola d'aquesta edat perquè tots hem vist grans artistes ficats com a bolets a dintre de les escoles i això tampoc no és útil. Fonamentalment ha de conèixer els nens, la edat i el moment educatiu i què representa estar situat dintre d'una escola a primària i d'educació infantil.

Crec que ha de ser una persona amb un gran domini de les tècniques, un home de taller com deien abans en Valerià Cortés, una persona que hagi treballat, que hagi tocat, que hagi estripat, que hagi pintat, que hagi dibuixat –i no magnífic el dibuix com única cosa, però sí que és l'eina bàsica i fonamental de la nostra àrea, el dibuix i la pintura són bàsics–. Ha de ser una persona formada tècnicament, si entenem tècnicament en aquest sentit d'un home de taller, capaç d'agafar un llapis sense por, i per últim ha de ser una persona capaç d'encomanar als alumnes, allò que deien al matí tant bé de saber mirar, saber emocionar-se davant un quadre, això com que és molt difícil d'ensenyar, educar es pot educar però ensenyar en el sentit estricte a vegades costa molt.

Jo diria que aquesta predisposició cap l'art, més que res s'encomana. És molt típic que en una família hi hagi nissagues d'artistes, i és perquè la vivència de l'art s'encomana. Crec que l'especialista ha d'encomanar aquesta vivència, ha de saber-la transmetre i ha de saber crear situacions per a què es pugui encomanar. Les malalties només les poden encomanar els que són portadors del virus, els que ja n'estan malalts, per això crec que l'especialista ha d'estar malalt d'art. Vull dir que ha de ser un malalt en aquest sentit, perquè del contrari de cap manera aconseguirem entusias-

mar als nens, ni fer-los vibrar, ni emocionar, i si realment creiem que a través de l'art és una bona manera que els nens aprenguin, que els nens connectin amb el seu món, l'entenguin i l'estimin, no hi ha cap altra manera que encomanar-ho.

En el cas de l'educació infantil ho veig una mica diferent, no tant per la capacitat del mestre que hauria d'anar en aquesta línia, sinó en les formes organitzatives, perquè no és la mateixa forma d'entrar en una aula de tres anys que en una zero o que en una de sis. S'haurien d'estudiar formes d'intervenció o formes d'assessorar, que en el cas dels zero a tres podria ser una fórmula que alguns ja hem experimentat i ha funcionat força bé. En el cas del tres-sis, penso que pot entrar a la classe perfectament, treballant de tu a tu amb el/la tutor/a.

La formació que haurien de rebre els mestres, en funció d'aquest perfil és una formació exhaustiva que, evidentment, no hi ha prou amb el títol de magisteri. Si algun dia aconseguim l'especialista, segurament, tindrà el títol de magisteri, però llavors s'hauran de fer mans i mànigues perquè amb dos crèdits, com es posava de manifest ahir en el debat de la comunicació "Pero niño ¿quién te da a ti clase de plástica?" evidentment no hi ha prou. Si arriba aquest moment, potser serà el moment de comparar amb les altres especialitats i veure en quines condicions es forma un especialista i que s'exigeix. Si realment el mestre d'educació infantil ha de donar educació visual i plàstica amb sis crèdits de formació inicial no en té prou, i si a primària no es concep la especialitat en el sentit estricte d'especialitat llavors s'ha de canviar el pla d'estudis de qui teòricament ha d'im-

partir l'educació visual i plàstica a primària perquè amb sis crèdits tampoc n'hi ha prou. Em sembla que si no va en aquesta línia difícilment es podrà dignificar l'àrea.

Moderador

Moltes gràcies, té la paraula el Sr. Antoni Llobet.

Antoni Llobet

Abans d'intentar donar un perfil de professor educador de plàstica he fet unes reflexions sobre l'obra d'art, perquè és clar que tots, més o menys, sabem que conté o de què està construïda una obra d'art, que hi ha una part racional -de reflexió- i una part emocional -on intervé un fet sensible, un fet màgic, un cert misteri- i tot això forma una cadena que va des de la creativitat, la recerca, la investigació i que integra la societat, l'ésser humà i, per què no, també les noves tecnologies.

Tot això, em pregunto, es pot ensenyar? Entenc que sí, que es pot desenvolupar la sensibilitat, potenciar-la. Es poden aclarir conceptes a la llum de la història de l'art... Crec que el perfil del professor-educador en plàstica podria ser una síntesi, una dualitat entre una persona creativa que sàpiga despertar el cuc o la passió de l'art, i per una altra banda que tingui uns coneixements multidisciplinars. La unió d'aquesta dualitat és per on veig el camí per on s'ha d'anar encara que, evidentment, no és un camí fàcil.

Moderador

Molt bé moltes gràcies, doncs bé els companys de la taula s'han posicionat i aleshores deixem obert el debat per a qui vulgui participar tant nosaltres com els assistents.

Assistent (Joan López Molina)

La meua pregunta està dirigida al Sr. Valerià Cortés, comparteixo molt el que ha exposat vostè sobre la importància del dibuix dintre de la nostra matèria, el que passa és que hi ha una contradicció entre l'ensenyament tradicional, i crec que el dibuix en forma part, i les tendències actuals del mercat, de la moda. Ahir mateix el degà de la seva Facultat, el Sr. Hernández Pijuan, va orientar la seva intervenció cap a una concepció mística, cap a l'enfoc de què l'art no es pot ensenyar, de què l'art és un do que tenen algunes persones i això entra una mica en contradicció al que diu vostè.

Per altra part ahir va haver una comunicació que es titulava "Las paradojas de la educación artística", que vaig trobar molt interessant, i també plantejava aquesta contradicció entre modernitat i tradició. Llavors dona la sensació de què si expliquem dibuix a la nostra assignatura, aprofundint en les seves arrels històriques, en la importància que té... estem enganyant als nens perquè avui dia el mercat va per altre cantó.

No fa gaires anys que vaig estudiar Belles Arts i recordo que un professor manifestava la idea de què si t'ensenyo et contamina, que seria el màxim exponent d'aquesta concepció de l'artista creatiu, lliure... i per tant l'ensenyament no serveix per res, fins i tot em poden contaminar si m'ensenyen a dibuixar. La pregunta concreta és: com es justifica el dibuix davant d'aquest món modern en el que sembla que està relegat a un segon terme?

Valerià Cortés

Crec que s'ha de distingir entre el que jo he intentat dir de dibuix a nivell

ensenyament primari i secundari i l'Art de l'artista, d'aquestes poètiques de Kandinsky, Itten, Mondrian... aquestes poètiques que acaben en sí mateixes. Aquest és un art personal i subjectiu, un art que evidentment no es pot ensenyar perquè si no repetirem a Kandinsky, Itten, Mondrian, Albers... evidentment que aquest art no es pot ensenyar... No és això el que jo he intentat dir, crec que en l'ensenyament bàsic en aquesta formació inicial que ha de tenir tot ésser, el que hem de fer-li practicar és una forma expressiva que és el dibuix, i no aquell dibuix tradicional que es reduïa a la còpia de làmines amb tota la problemàtica que comporta aquest mètode. Em refereixo a un altre tipus de dibuix, i fins i tot aniria més lluny, no barrejar diferents tècniques artístiques com pintura, collage..., no, quedem-nos amb el dibuix per expressar-nos d'una manera senzilla i sense floridures.

Un altre tema que s'ha plantejat ha estat la creativitat. Compte amb la creativitat! A la classe de matemàtiques s'ensenya a crear? O a la d'Història? O a la de Llengua? Sí, ja sé que a les classes de llengua jo també feia algun poema..., però això no era arribar a crear, en canvi a la classe de dibuix és diferent, s'exigeix que creï. A la meua edat amb prou feines em defenso dibuixant i sóc professor de dibuix a la Universitat, i ja volem que el nen de deu, dotze, catorze anys creï... Baixem a nivell de terra, no barregem l'artista, la formació d'una persona que professionalment s'haurà de guanyar la vida pintant, i aquesta altre formació d'un mitjà expressiu en una cultura que és d'imatge.

El dibuix és dibuix, és una cosa ben senzilla, el que no sé és perquè la gent té por a dir-li dibuix quan és

una expressió natural de l'home. Aquesta és a la que vull referir-me, i aquesta és la que s'ha de potenciar des de petit i no que quedi reclosa a aquells dos o tres alumnes que dibuixen bé i els demés, pobres, com que no dibuixen com aquells ja no dibuixen. No, tothom s'ha d'expressar amb el dibuix i no ha de tenir-li por, a veure si superant aquella edat dels vuit, nou, deu anys, que és tant perillosa, quan el germà de dotze anys s'ha n'adona que està dibuixant igual que el de vuit i per tant diu jo no sé dibuixar. Quan apareix aquesta expressió tremolo. No s'ha de permetre això. Hem de buscar aquest dibuix expressiu i natural, i aquest sí que és avaluable en funció dels objectius que vulguem cobrir.

Assistent (Joan López Molina)

El fonament de la meua assignatura, Educació Visual i Plàstica, a secundària, ha de tenir uns continguts artístics. Llavors la contradicció és que si em dedico a aprofundir en el dibuix, la perspectiva..., evidentment si aquest alumne vol fer el Batxillerat Artístic per anar a Belles Arts li passarà com a mi que vaig fer un dibuix figuratiu al carbonet i em van suspendre, i un amic meu em dir que m'havia equivocat, el que havia d'haver fet és una cosa no figurativa que no sabessin per on agafar-la. Es clar davant d'aquesta experiència, hauria d'ensenyar als meus alumnes a fer coses que no es sàpiga per on agafar-les perquè d'aquesta manera triomfaran...

Avel·lí Perpiña

Un matiz, de partida, para ver si a lo mejor aclara algunas posiciones; hay una educación artística y una expresión artística, que no es lo mismo y muchas veces se confunden las dos.

Aparece el artista y habla de expresión y transmite su forma estética de apreciar su mundo, no habla de educación artística, plural de enfoques, diversa en las manifestaciones, con procedimientos diversos y adecuada al nivel concreto. Nuestra preocupación como educadores es esa, y ahí nuestro problema. Entonces colocar únicamente un artista como educador evidentemente, para mí no es lo deseable. Inadmisibles por inadecuado el perfil de un técnico, ingeniero, périto, arquitecto, etc. Un educador-artista, sí procede. Un educador, se ha visto que por los conocimientos que ha tenido en su formación pedagógica puede disponer de una buena base de partida, evidentemente sumándole la especialización conceptual y procedimental específica del ámbito artístico, puede reunir un perfil completo y muy competente en el nivel del cual hablamos. Y un artista, concienciado y conocedor del entorno didáctico del ámbito y de la psicopedagogía de la etapa, son los perfiles idóneos.

A partir de ahí, podemos tener la osadía de intentar “influir” o “contaminar” en ese ámbito de la educación, o mejor ayudar a sensibilizar en la apreciación de una visión artística del entorno, a realizar una lectura de la imagen, y a producir imágenes con intencionalidad de significación.

La palabra dibujo a mí también me da cierto reparo, considero que hoy no acota las expresiones artísticas, ayer se habló de entornos creativos, una formulación acertada podría ser la de “dinamizador de entornos creativos”, se desenvuelve mejor en la idea del ámbito que con la definición profesor de dibujo, presumiblemente etimológicamente procede, pero hoy el concepto parece más ser am-

bicioso. También la palabra plástica me da reparo, pero no le daría más importancia al término sino a lo que entendemos como marco referencial del ámbito de la educación artística.

Moderador

Passem la paraula a Lluís Vallvé.

Lluís Valvé

Quan sento parlar de dibuix, malgrat defenso que el mestre ha d'estar capacitat a nivell de dibuix, pintura, escultura..., em fa una mica d'angunia perquè jo de petit vaig fer classes de dibuix i sé quines classes vaig passar i potser per això em fa certa angunia sentir parlar de dibuix. Per altra banda, també hem escoltat altres expressions que són a vegades molt restrictives, perquè recordareu que fèiem pretecnologia, i quan vaig començar a fer de professor i em va tocar fer pretecnologia, i havia de fer coses que eren artesanía insòlita, amb escuradents, i ho justificaven -com diu en Valerià- que si el “punto” de Kandinsky o que si l'escultura modular i eren agulles d'estendre i feies qual-sevol cosa. Això és la caricatura de la història de l'educació plàstica en el nostre país i suposo que molts més.

Crec, de totes maneres, que ja ho tenim una mica superat, però com qual-sevol altra assignatura tenim uns tics i els hem d'assumir. El tic del mestre de primer és que els nens han de saber llegir al primer trimestre perquè sinó els pares es posen nerviosos, i el tic del mestre de plàstica és que han de produir molt i ha de sortir un àlbum, i els dibuixos han de ser tots de la mateixa mida i tots apaïrats perquè sinó l'àlbum queda malament. El que sí reivindicó és que assumim aquests tics i un cop assumits els podrem destruir.

És meravellós quan entres a una escola que no coneixen la teva feina com a especialista, i això m'ha passat a mi i us deu haver passat a molts de vosaltres, quan fa una estona que no pintes ni dibuixes, els nens pregunten: que no fem plàstica avui? I estàs mirant la llum com entra per la finestra, o has anat a mirar la biblioteca a investigar sobre la il·lustració amb els nens, com il·lustren diferents il·lustradors, com cadascú representa o tanca la vinyeta, o bé si estàs observant com diferents il·lustradors aborden l'espai de la composició de la pàgina, resulta que aquell dia no has fet plàstica. A mi això em desespera, i per altra banda jo em plantejo que si només podem fer dibuix, en quin moment començarem a ensenyar a mirar vídeos, a mirar una obra d'art, començarem a ensenyar algunes coses que no formen part del dibuix perquè a través del dibuix sí que puc fer observar la realitat, l'entorn, expressar sentiments però a partir d'un cert moment hem de posar en contacte el nen amb l'art, amb la nostra cultura i que del contrari difícilment podrà interpretar.

Antoni Llovet

Voldria matisar algunes coses,estic bastant d'acord amb el que ha dit en Lluís. El que passa és que la societat s'està especialitzant molt i potser s'ha malentès o s'ha traduït, en l'educació de l'art, aquesta especialització en la producció desmesurada per part de l'alumne quan realment el que hauria de ser és despertar la sensibilitat al nen, però, això com es quantifica o com es mesura? Cara als pares dels alumnes s'ha de presentar un treball, una feina, un resultat sense plantejar-se què hi ha darrera, quan el plantejament, penso, que hauria de ser molt més proper a desenvolupar la

sensibilitat a través del fet lúdic i, és clar, aquest plantejament és difícil de poder mesurar i concretar.

Assistent (Jorge Felsdtein)

Se ha dicho en las jornadas que el arte es una vía de conocimiento del mundo, incluso de autoconocimiento, y yo me pregunto ¿cuándo enseñamos arte, cuando enseñamos educación visual y plástica en las clases, en última instancia qué es lo que estamos enseñando? Parecería que lo que estamos enseñando es que los alumnos aprendan una serie de conceptos, de técnicas, de habilidades, proponemos pretextos, consignas para que resuelvan una serie de ejercicios más o menos atractivos... pero donde no hay una reflexión detrás de ellos y no hay espacio para los procesos creativos que debería dinamizar el profesor, o sea, enseñar a sus alumnos a pensar, a intuir, a sentir, si es que se puede enseñar a sentir, pero sí a facilitarle la manera de desarrollar todos estos procesos.

Pilar Sanz

La idea clave que usted ha utilizado son procesos creativos. Cuando hablamos de creatividad pocas veces sabemos qué es lo que queremos decir, otras la usamos como cajón de sastre donde cualquier cosa que tenga algunos de los factores de lo que implica la creatividad, la originalidad..., puede dar pie a opinar que un niño es muy creativo –estoy hablando desde el punto de vista de la educación infantil y primaria– porque erróneamente se valoran sus producciones a partir de su extraordinario colorido, las formas exóticas.

El arte del niño no es más que un modo de expresión, expone, expresa. Dibuja como lenguaje, dibuja como expresión, pinta y se expresa

modelando, pero es una parte de ese proceso creativo que nos está transmitiendo lo que le interesa, lo que conoce o lo que nos quiere expresar. Saber o poder valorar si ese proceso creativo está yendo hacia algún fin, el que sea, o es simplemente una muestra esporádica es fundamental para poder estructurar nuestra intervención como educadores y potenciar el proceso de esa creatividad incipiente que el niño está manifestando.

Assistent (L'Altrange)

Bones tardes, actualment sóc conseller artístic l'Agrupació Catalana d'Entitats Artístiques, ACEA, però abans he ensenyat en sis països diferents i he estat director d'un centre d'ensenyament on la meua tasca era de formar educadors. Penso que en el perfil de l'educador hi ha moltíssims ingredients, però el primer i més important és l'entusiasme. Un entusiasme que contagia els alumnes, però que a vegades pot transformar-se en un excés de protagonisme o de dirigisme per part de l'educador, i per amortir aquest entusiasme és necessària una metodologia, perquè amb la metodologia, l'educador pot allunyar-se de la projecció de si mateix. Sovint quan l'educador és un artista, el que fa és projectar els seus problemes i contamina la classe, això és cert, i aleshores es fa necessària la metodologia. Primer per ser més neutral, i després per entendre el treball dels altres educadors i perquè la terminologia no sigui un problema en el moment de parlar entre nosaltres.

En segon lloc, el que també és important és l'esperit creador de l'educador perquè no sigui només un funcionari de la metodologia. Aquest esperit de creació és molt important perquè després a la societat es parla

molt de creació, però aquesta assignatura no existeix, i em sembla que l'educador visual i plàstic té una oportunitat molt interessant de crear l'assignatura de creació i em sembla que moltes de les comunicacions que he presenciat avui i ahir van en aquesta línia, realment ha estat un plaer i una gran satisfacció de veure uns treballs molt interessants, i encara que tinc prop de 50 anys, m'apuntaria a moltes de les activitats que he vist en aquests dies com a nen i no com educador.

Lluís Valvé

Estic d'acord amb la importància de la metodologia, penso que unes de les qüestions de l'educador es plantejar propostes factibles, que sovint els mestres d'educació plàstica demanem la lluna en un cova, demanem treballs que no sabríem realitzar nosaltres. Crec que les propostes, si hi ha una mica de mètode, han de ser acotades en quant a dificultat, i obertes en quant a resultats. Llavors, quan existeix la metodologia i ordre, es poden fer propostes acotades en quant a la dificultat i en funció de l'edat però obertes a possibles descobertes per part dels nens i als resultats que cadascun obté. Respecte a l'entusiasme, em sembla que no hi ha cap feina que es pugui fer sense entusiasme.

Assistent (Joan López Molina)

Volia donar la meua opinió sobre els continguts que ha de desenvolupar el professor més que sobre el seu perfil. M'espanta una mica quan es parla de creativitat, i no perquè no sigui partidari de la creativitat, però penso que la creativitat s'ha de treballar des de qualsevol matèria, crec que depèn una mica de l'esperit del propi professor.

Dit això, crec que a vegades la creativitat a la plàstica es confon en experimentar o improvisar per part del professor. Penso que la plàstica hauria de tenir uns continguts i s'haurien de treballar d'una manera sistemàtica, de vegades un museu realitza una exposició, o es celebra l'aniversari d'un artista, llavors es treballa exhaustivament aquell artista a les escoles, hi ha tot un bombardeig institucional que indueix a treballar determinat artista, però em sembla que una vegada acabat el curs l'alumne té unes mancances molt greus perquè ha treballat uns aspectes molt puntuals i totalment descontextualitzats de la història de l'art i dels processos artístics.

El meu enfoc de classes no deixa de banda el treball pràctic i creador de l'àrea però abans d'introduir qualsevol proposta cal situar-la històricament. Si treballa la perspectiva, abans he parlat del renaixement, he situat el nen en el renaixement, en els problemes que es plantegen els artistes del renaixement. Si parlo de la prehistòria he de parlar del significat que tenia la pintura en aquella època, i aprofito també per treballar la fabricació de pintura.

Si aquí estem parlant de què el professor ha de ser creatiu, que ha d'experimentar... em fa por que es deixin de banda els continguts curriculars. Reivindico que el professor ha de ser un especialista, però també ha de tenir un programa.

Assistent (Francisco Bolaños)

Quiero hacer unas cuántas matizaciones fundamentadas sobretudo en mi experiencia. Se está tratando con mucha facilidad el concepto de artista, tanto desde la mesa como entre los asistentes, para mí un artista es

una persona que tiene, por un lado, la capacidad de descubrir donde los demás no ven nada, y además otra característica que define el artista es que tiene también un gran atrevimiento, por consiguiente creo que no todos los estudiantes de Bellas Artes son artistas.

Por otro lado, se le está dedicando demasiada atención al concepto del maestro o de la maestra, para mí su perfil sería el de un maestro o maestra con unos conocimientos básicos de dibujo, unos conocimientos básicos de color —en la medida en que una persona dibuja bien, ya tiene por lo menos avanzado el 50 por ciento de la pintura— por otro lado procedimientos tanto bidimensionales como de volumen, de ocupación de espacio me refiero, capacidad de animar, de orientar la creación de los alumnos y todo ello conlleva una metodología.

Por otro lado, entiendo que esta formación debería estar ya ahí, debería ser gratuita y además creo que en horas lectivas. A pesar de todo, no desesperarnos porque hasta ahora ha habido muchos maestros muchas y maestras que con su dedicación a esta asignatura han conseguido alumnos y alumnas que han cursado Bellas Artes, unos han destacado como artistas otros como enseñantes... por eso animo a los maestros y maestras que están aquí a seguir trabajando para que desde esa formación que adquirimos, bien mediante cursos o en esta jornada, lleguemos a entusiasmar a nuestros alumnos en la educación artística, en ese aspecto animo a la gente que esté aquí a seguir luchando y, que de una vez por todas, la administración reconozca que hay personas preparadas entre los maestros y maestras para impartir esta área.

Pilar Sanz

Creo que cada uno desde puntos de partida diferentes, hemos llegado a una idea compartida sobre el especialista y el área. Por un lado es necesario el corpus conceptual que es la base de cualquier aplicación procedimental, pero que si no existe el substrato de la didáctica aplicada, si no nos preguntamos hacia dónde vamos, qué metodología vamos a seguir, qué personas tenemos delante, y no me refiero únicamente a niveles por edades, sino a las características del grupo en concreto al que vamos a impartir la enseñanza será difícil conseguir los objetivos. Estos aspectos y la capacidad de adecuación a cada situación concreta es lo que da el perfil de lo que debería ser un buen profesor especialista, o no especialista, pero en determinados campos si no hay una especialización, difícilmente se llega a una buena comprensión de la materia que se imparte.

Assistent (Carlos Bayot)

Me dedico a investigar en el campo de la sensopedagogía, la pedagogía de lo no verbal, la pedagogía de las sensaciones, y creo que esta asignatura, fundamentalmente, trata de un área no verbal del ser humano, trata de desarrollar unos aspectos del ser humano no verbales que influyen muchísimo en otros aspectos de su vida, y creo que si no se limitase sólo al aspecto artístico y se tratara de una forma interdisciplinar, alimentaría y potenciaría muchas otras asignaturas.

Por otra parte creo que no se desarrolla el aspecto artístico en la enseñanza primaria y media sino que se desarrolla más bien el aspecto puramente expresivo y técnico, y es ya en enseñanza superior donde se

trabaja el aspecto artístico porque creo que el dibujo y la pintura no es más que el soporte o medio a través del cual se expresa la artisticidad. Por tanto, creo que en enseñanza infantil, primaria y media las asignaturas que no son verbales, conceptuales – el dibujo, la pintura, la educación artística en general, incluida la música y la expresión corporal...– sino que son expresivas, puramente sensológicas, serían un soporte, un medio, un complemento ideal para otras asignaturas. Entonces lo que pregunto a la mesa, es hasta qué punto se contempla este aspecto de utilización de otras asignaturas para la potenciación de esta área más emocional y no verbal del alumno?

Valerià Cortés

Realmente has dicho que estas áreas que no son verbales, no son conceptuales?

Assistent (Carles Bayot)

No, no son conceptuales, este es mi punto de vista.

Valerià Cortés

Me ha dejado sin palabra. Lo he preguntado porque me ha sorprendido tanto, decir que cualquiera de las expresiones de las bellas artes no son concepto, cuando es lo primero que debe haber. Sin concepto no puede haber dibujo. No puede haber arquitectura si previamente no hay una idea, una idea que se fija en un soporte, que se rectifica, que se elabora para después llevarse a un trabajo definitivo. Decir que no hay concepto, es negar a Kant.

Assistent (Carles Bayot)

Kant dice en su estética trascendental, en la crítica de la razón pura, que los a priori de la sensibilidad son el espacio y el tiempo. Esto se ha en-

tendido como el espacio medible y el tiempo de reloj. Creo que Kant se refiere, y esta es mi tesis, al tiempo sensación y al espacio sensación, ahí no entra el concepto. En arte, el primer elemento de la producción artística no es el concepto sino es una sensación que no se controla. El artista, en sí, es un místico. San Juan de la Cruz empieza uno de sus poemas con el “tremendo que de no supe y quedeme no sabiendo toda ciencia trascendiendo” este entrar donde no sabe y quedarse no sabiendo pero trascendiendo toda la ciencia, o sea, que sabe pero no puede explicar, tiene el conocimiento pero no tiene el concepto, no tiene la estructura de este conocimiento, y precisamente la misión del arte es crear estos sentires del conocimiento que es lo que nos impelen a buscarlo, ésta es la tarea del arte.

Valerià Cortés

El pasaje de Kant al que concretamente yo me refiero es cuando él habla de percepto y concepto, y cuando habla de esas sensaciones a que tú te refieres es cuándo está hablando de percepto para llegar al concepto.

Se ha pronunciado muchas veces la palabra crear –aprovecho la ocasión–, crear es transgredir las reglas, primero has de saber las reglas, después las podrías transgredir, y en tanto las transgredas de manera conveniente habrás creado. Cuidado con la utilización de las palabras, y más en nuestro campo que es tan peligroso, adjetivamos con una facilidad que da miedo, me horrorizo de la manera en que se están utilizando los términos. Hablar de boceto, de apunte... para todo el mundo es lo mismo y son conceptos distintos. Vuélvete a leer a Kant, porque primero es el con-

cepto, no puede haber sensación, pues para haber sensación tiene que haber conocimiento, porque vendrá una sensación en función del conocimiento que tengas, conceptualizarás esa percepción y llegarás a hacer una obra, la que sea.

Moderador

Crec que aquesta discussió donaria molt joc, tots dos heu exposat molt bé les vostres posicions, estan molt clares per a tots, i s'escapen del tema de debat d'aquesta tarda.

Assistent

Voldria reprendre el tema del dibuix i dels continguts. Darrerament s'han incorporat a l'àrea d'Educació Visual i Plàstica professors provinents de carreres tècniques que son veritables especialistes del dibuix tècnic, però manifesten sense cap mena d'objecció que mai han agafat un pinzell, i parlo a nivell professional, perquè com a persones humanes i companys són molt vàlides i molt disposats a aprendre. Un professor de dibuix que amb quatre traços no sigui capaç de fer-te un esbós d'un cavall, d'una figura, ho trobo realment lamentable, estic totalment en desacord amb la persona que no té uns mínims de domini del llapis.

Tampoc estic d'acord amb voler crear artistes, però sí penso que els alumnes han de gaudir del que fan, i voldria remarcar una frase que va dir fa molts anys l'artista anglès Abraham Bogart: “Disfrutar de algo sin remordimientos”, és a dir, crec que a la classe de plàstica m'interessa embrutar-me els dits, ensenyar procediments, fer-los viure l'assignatura d'una forma agradable, crec que la base és començar per gaudir, ja sigui amb el color, amb les ceres, amb una tècnica mixta... i a partir d'aquí simple-

ment estar al seu darrere, guiar-los, fer-los gaudir, a partir d'aquí sí que treuen coses creatives.

Assistent (Juan Carlos Fernandez)

Soy profesor de plástica y visual de Cantabria, me estaba viniendo a la cabeza una reflexión que hacía un video-artista, Bill Viola, en una entrevista en el Paseante sobre la reflexión del arte en el siglo XX. Le preguntaban sobre el papel de artista-educador, esto que estamos debatiendo aquí, él decía que lo entendía desde el punto de vista en que el educador-artista o artista-educador tiene que ser una persona que intente transmitir a sus alumnos todo lo que el arte le ha dado a él o todo lo que haberte movido en un mundo especial te ha dado. Decía que era como una combustión, que esa combustión podía ser inmediata -una cerilla que se encendía inmediatamente- o podía ser fósforo mojado que tardara muchísimo en arder. Esa función no solamente depende de nosotros, depende de nuestros alumnos también, habrá alumnos que van a necesitar muy poco y que van a arder rápidamente, habrá otros que van a necesitar mucho y arderán muy despacio e incluso, algunos, nunca en la vida. Lo que intento con mis alumnos es eso, que sean gente medianamente especial, no trato de hacer artistas, sino todo lo especial que tiene el haberte movido o el haber sentido, el tener una serie de vivencias a través del mundo del arte. Yo he pasado por la facultad de Bellas Artes, como muchos que estamos aquí, y yo no sé si soy artista o no, lo que sé es que el arte me ha proporcionado mucho, y lo que intentamos es hacer personas íntegras, no me hace falta que sea artista o que lo deje de ser, y esas vivencias las puedo sentir a través del dibujo, de la pintu-

ra, del video, de la instalación, del arte conceptual, del arte primitivo, del cine, de la fotografía...

Assistent

Sóc professora de l'Escola de Mestres de la Universitat Autònoma, i el que voldria és exposar una experiència, em sembla que el company Bayot ha dit que el dibuix s'ensenyava a les escoles, jo estic totalment en desacord, es dibuixa a les escoles, que no es el mateix.

Potser fa vint anys que dono classes a l'Escola de Mestres, per tant, cada any rebo entre cent i cent cinquanta alumnes, la majoria amb un pànic terrible davant del llapis i davant del paper. En una sola classe, el dibuix del principi i el del final canvia espectacularment. Ells mateixos es sorprenden i pregunten què passa? Han dibuixat però no havien entès res del que havien fet, havien fet una activitat purament mecànica, sense comprendre, i crec que el problema és aquest, penso que en Valerià Cortés quan es referia al dibuix, es referia al dibuix com a comprensió, com a estructura, aquest sí té valor com a procés d'aprenentatge.

Per altra banda, voldria contestar a Lluís Vallvé que deia que sí només dibuixem, quan farem això, o allò altre. Penso que cada cosa té el seu moment bàsic i essencial i com tu mateix molt bé deies és molt important conèixer i comprendre les etapes evolutives del nen. Crec que el dibuix és molt important a primària, perquè és quan el nen és més narratiu i l'interessa més la representació figurativa, i no es tracta de fer-ne un virtuos del dibuix sinó tenir els suficients coneixements per utilitzar-los posteriorment i poder introduir, sobre aquesta base sòlida i a mesura

que es fan grans, les qüestions audiovisuals, les noves tecnologies... I sense cap mena de dubte el contacte amb el món de l'art els el donaria sempre.

Lluís Vallvé

Estic d'acord, però voldria constatar que hem tornat al començament del debat en què es qüestiona quin és el perfil de l'educador i què s'ha d'ensenyar. Respecte al perfil de l'educador falta dir una cosa, d'entrada no tenim aquests educadors i es lògic que t'arribi la gent que t'arriba, però en el supòsit de què hi fos, aquest educador ha de tenir les condicions per exercir, pensa que amb una hora de plàstica a la setmana -tal com marca la llei a primària- s'ha d'ensenyar tot això, mirar, dibuixar... i no funciona.

L'aplicació real dels objectius de plàstica depèn de la bona voluntat organitzativa de cada una de les escoles i de la capacitat que té la persona encarregada de l'àrea de saber-ho defensar davant de pares, consell escolar, equips directius..., llavors és lògic que t'arribi el que t'arriba, és que a la universitat no pot arribar altre cosa. Penso que sí, que el dibuix és fonamental, però amb una hora a la setmana mirar, dibuixar, pintar, etc..., és impossible.

Davant d'aquesta situació crec ens hauríem d'organitzar, especialment els mestres d'educació infantil i primària, d'alguna manera perquè sortís una comissió de treball que mobilitzes totes les escoles de Catalunya reivindicant la figura de l'especialista. Figura que no ha de sortir cara en quant a salari es refereix, i això ho avanço perquè hi ha gent que ja hi hem estat pensant, perquè la figura de l'especialista es pot pensar a partir de replantejar el perfil d'una de les 14 de les

persones assignades a una escola d'una sola línia, on el mestre d'anglès no està tot el dia fent anglès i fa altres coses, doncs el mestre de plàstica no estarà tot el dia fent plàstica sinó que farà altres tasques, doncs només resituant el perfil de les 14 persones que legalment estan adjudicades a les escoles de primària, se les podria dotar d'especialistes i només és un cost de formació però ja no és un cost de salari.

Per acabar només voldria afegir una cosa, no volem fer artistes però sí volem fer persones sensibles a l'art, a la misèria, a la pobresa, a un munt de situacions, volem fer persones creadores i creatives perquè el futur no sabem com serà i només una persona que és creativa té la capacitat d'adaptar-se i d'innovar.

Moderador

Sense pretendre que sigui un resum exhaustiu, m'ha semblat que hi ha aspectes en què la majoria de vosaltres esteu d'acord:

- cal que hi hagi un especialista a cada una de les àrees d'ensenyament des d'infantil fins els cursos més superiors del batxiller,
- m'ha semblat també que hi ha una certa comunió amb les característiques que ha de tenir aquest especialista, parlàveu inicialment que havia una dicotomia educador-artista, artista-educador, però crec que després de sentir-vos, queda clar que els alumnes més joves de l'escola necessiten un personatge, un especialista que estigui substantivat per l'àrea educativa i adjectivat per la qüestió artística, en canvi, a mesura que l'alumne es fa gran, el model d'especialista es decanta per ser un expert en tot, però la seva actuació ha d'estar

substantivada pel coneixement artístic i adjectivada en aquell moment pel coneixement més educatiu, però de totes maneres el binomi educador-artista ha semblat que era el que estava acceptat per part de tots,

- s'han assenyalat, m'ha semblat a mi, una colla de perills que es podien donar, perquè s'ha posat de manifest una dicotomia amb el qual sí que estàveu totalment dividits: Si allò que és fonamental, el que informa la vostra àrea és el món artístic o bé és l'art vist com una disciplina que té un cos teòric de coneixements, que és possible ensenyar-nos i que és possible adaptar-nos a una metodologia, a uns processos. Eren les dues visions, simplement com a fórmula de recerca d'una entesa, demanaria que possiblement es pot establir un espai relacional entre les dues concepcions ja que segurament el món de l'art que s'ha definit aquí com una transgressió de les regles, com una fórmula d'expressió subjectiva, possiblement és el que ha d'informar aquesta visió de l'art com a disciplina que dota de forma a través d'aquest corpus teòric. S'ha assenyalat que de decantar-se per una o altra banda podríem córrer perills, els perills estaven de convertir les classes en ensenyar una colla de tècniques, una darrera de l'altre sense sentir, i es demanava que això també és possible, però que ha d'estar acompanyat d'una reflexió en profunditat sobre producte que es fa i de les tècniques que s'utilitzen per tal de dotar d'aquesta sensibilitat i d'aquesta informació artística que cal també utilitzar a les aules.
- crec que han quedat a l'aire dos aspectes que s'han assenyalat tam-

bé com a prioritaris i que caldrà altres trobades per enforçar-los i que aquí només s'han esmentat però que no s'han tractat. Un és com reivindicar la presència professionalitzadora d'aquests especialistes als nivells on encara no estan reconeguts; i també un segon aspecte que s'assenyalat al final és que caldria parlar de les condicions en què treballem cadascun de nosaltres dintre del nostre àmbit, a les escoles, que caldria modificar-les i canviar-les perquè amb les que tenim actualment difícilment ni podem fer art ni podem fer aquesta disciplina pràctica que demanem uns o altres.

Abans de finalitzar vull donar les gràcies a tots els companys que han estat acompanyant-me a la taula i que d'una manera tan docta han expressat les seves opinions i a tots vosaltres també.

Voldria acabar amb una frase que vaig llegir de Groucho Marx. Espero que quan sortiu d'aquesta Trobada –que jo que sóc un inexpert de la matèria m'ho he passat francament molt bé–, no dieu el que va dir Groucho Marx a una senyora amb qui havia passat tot una tarda: "he pasado una tarde muy divertida, pero no ha sido ésta". Moltes gràcies.

X Trobada de plàstica



Art i
Educació

CLOENDA

Paraules de cloenda

Sra. Maria dels Àngels González i Estremad

Directora General d'Ordenació Educativa

Departament d'Ensenyament

Generalitat de Catalunya

Amigues i amics, molt bona tarda. En primer lloc he d'excusar la presència del Conseller, que fins avui a les 4 de la tarda tenia previst venir però, a l'últim moment, no li ha estat possible i m'ha demanat que jo el representés i que l'excusés.

El motiu d'aquesta reunió és la Desena Trobada de Plàstica, que mereix la màxima atenció i reconeixement per la importància creixent de l'àrea de què tracta, per la qualitat de les activitats programades i per la constància que demostra haver arribat a la desena edició. També mereix un adequat reconeixement la institució que l'ha organitzada, les activitats del qual gaudeixen d'un merescut prestigi i d'una tradició de qualitat. El Sr. Joan Mateo, com a director de l'ICE de la Universitat de Barcelona, ha tingut cura de mantenir els contactes institucionals necessaris perquè aquesta feina fos coneguda i valorada.

D'una manera molt breu vull dirigir-vos unes paraules respecte a la concepció de l'àrea d'Educació visual i plàstica i fer la cloenda formal d'aquesta trobada.

L'àrea d'Educació visual i plàstica, en els nous currículums, en la nova ordenació del sistema educatiu, té un relleu important pel que fa als continguts i a la concepció global i pel pes dintre del conjunt de l'educació. Això és motivat per l'evolució i els canvis de la nostra societat, que

incorpora cada vegada més la presència i l'impacte de la imatge. Presència i impacte de la imatge com a forma de llenguatge, com a forma d'expressió, com a art, com tota una sèrie d'elements importantíssims a la vida de les persones davant dels quals cal tenir una educació que permeti analitzar, interpretar, valorar, expressar-se...

Aquest nou llenguatge, present en tots els entorns de la vida, és summament entenedor, directíssim i de vegades influeix sense que les persones en siguin prou conscients: a través de la publicitat, de la televisió o els mitjans de comunicació en general. La imatge, aquest element omnipresent, s'ha de saber llegir i interpretar, i a més ha de ser objecte d'un tractament adequat per promoure una producció pròpia i una transmissió de la sensibilitat a través d'ella.

Aquesta concepció nova de la imatge com a llenguatge, per la seva potencialitat i pel pes que té en la vida de les persones, atorga a l'educació plàstica una dimensió important al llarg del sistema educatiu. De vegades, sentim que la gent es dol que el nivell llenguatge verbal baixa, que el llenguatge dels nostres alumnes és progressivament empobrit. Des de l'ensenyament cal posar els mitjans per neutralitzar les possibles mancances i millorar; però a la vegada hi ha una realitat evident, i és que en el nostre món el llenguatge verbal ha

de conviure cada vegada més amb altres llenguatges alternatius, i entre aquests llenguatges alternatius el més potent és el de la imatge. Des del sistema educatiu val la pena de lluitar de valent perquè tots els aspectes verbals es potenciïn al màxim i es mantinguin, però cal tenir molt present que una part creixent de la comunicació oral i escrita és substituïda en el món ordinari per imatges. Per tant, l'educació visual i plàstica, en l'àmbit de la imatge, s'ha de potenciar intensament, per aconseguir els objectius que el sistema educatiu preveu respecte a la comprensió i l'expressió en l'evolució del món actual.

Un dels indicadors disponibles sobre la realitat educativa en l'àrea visual i plàstica té molt a veure amb els professionals de l'ensenyament i amb la gran demanda existent d'activitats de formació permanent del professorat. El curs passat, 1996-97, s'han ofert, d'acord amb la demanda existent, 138 activitats referents a l'Educació visual i plàstica amb una participació de prop de 3.200 assistents de tot Catalunya. Les actuacions puntuals de l'àmbit visual i plàstic a les escoles d'estiu que queden fora d'aquest recompte són cada vegada més nombroses; aquestes mateixes jornades són testimoni que existeix un interès considerable del professorat per actualitzar, perfeccionar i millorar la seva tasca.

En relació a la formació del professorat, no voldria oblidar-me d'agrair també, en aquesta ocasió, al doctor Joan Mateo, la dedicació d'aquests anys a l'ICE. Quan vaig accedir a la Direcció General d'Ordenació Educativa al mes de gener de l'any 1993, el meu primer contacte amb el món educatiu van ser unes jornades de l'ICE de la Universitat de Barcelona.

En aquella ocasió eren de llengües clàssiques i la primera persona de fora de l'estructura del Departament que vaig conèixer va ser ell. Hem compartit uns quants anys i unes quantes tasques. Sé que continuarem col·laborant en altres àmbits relacionats amb l'avaluació, que és la seva especialitat. No és, en conseqüència, un acomiadament, però crec que, tractant-se avui del seu últim acte públic com a director de l'ICE, li devia un reconeixement institucional, amb el desig que ell també tingui un bon record de la seva dedicació a la formació del professorat. És una de les més altes responsabilitats per a un especialista amant de la pedagogia com és el doctor Joan Mateo. Vull també desitjar-li que en les seves noves dedicacions universitàries tingui tota la sort que mereix.

Les meves paraules finals en aquestes jornades aniran destinades a agrair a tot el professorat assistent la seva dedicació a l'àrea en particular i a l'educació en general; serviran també per reconèixer la tasca de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, la seva aportació en la formació del professorat, en la seva activitat general i molt especialment en l'organització d'aquestes jornades, que espero que ajudaran el col·lectiu docent a desenvolupar millor les seves activitats en el camp de l'educació visual i plàstica.

X Trobada de plàstica



**Art i
Educació**

AVALUACIÓ

Valoració

Lloc de procedència

ASSISTENTS PER AUTONOMIES:

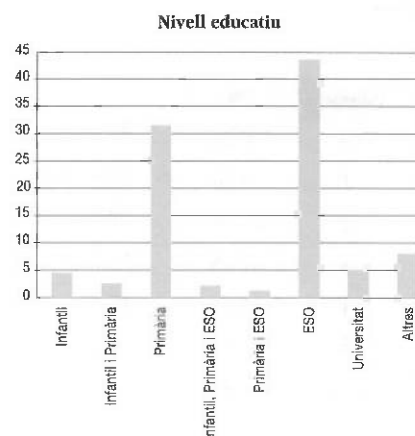
Andalusia	1
Aragó	1
Cantàbria	4
Catalunya	186
Galícia	2
Illes Canàries	1
Madrid	1
Múrcia	1
País Valencià	3
País Basc	1

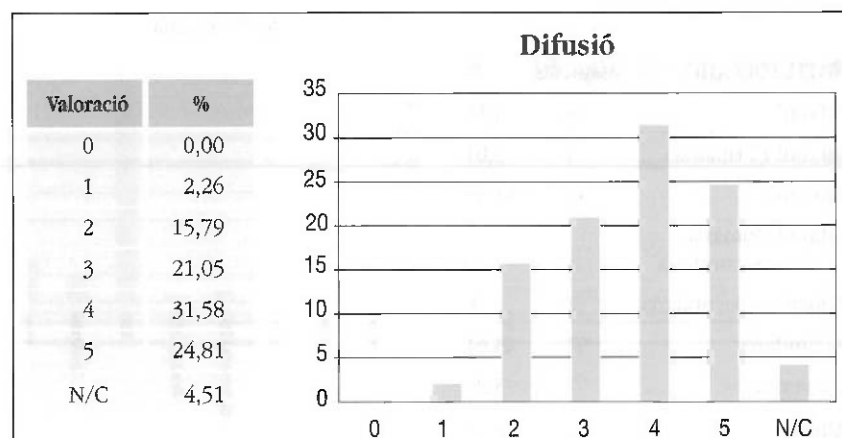
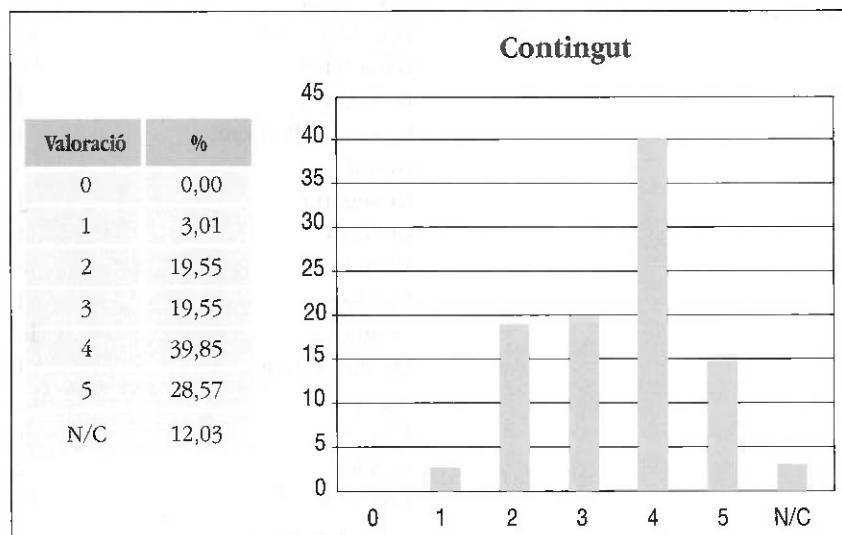
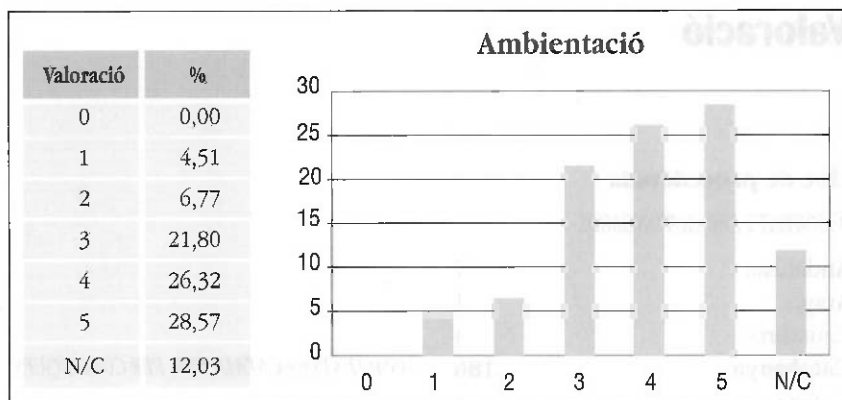
ASSISTENTS DECATALUNYA PER COMARQUES:

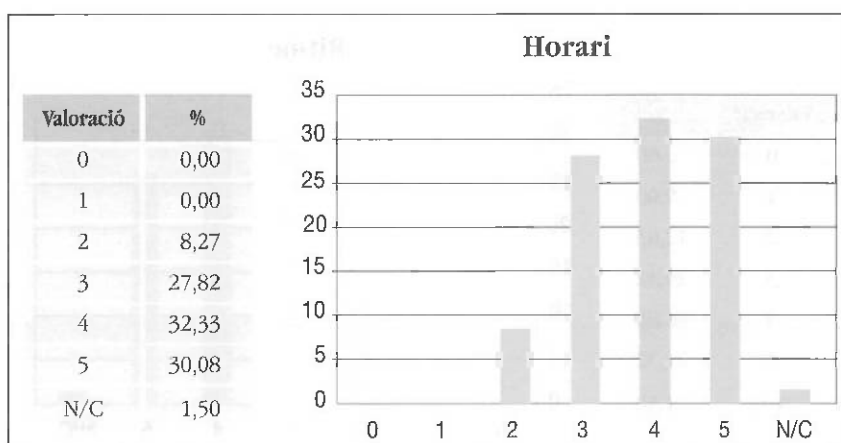
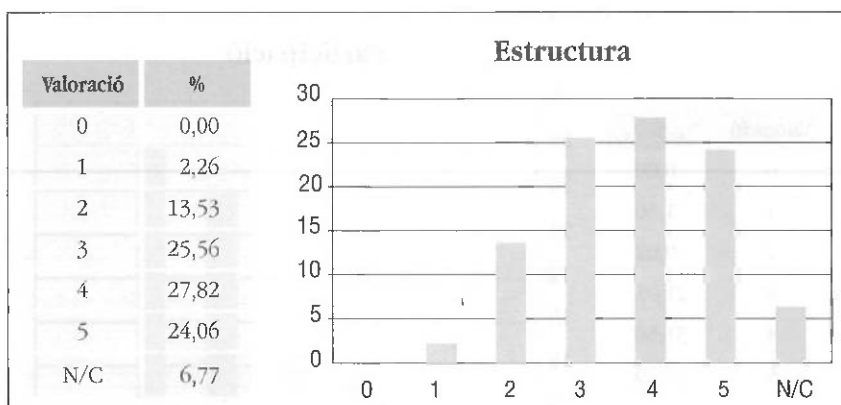
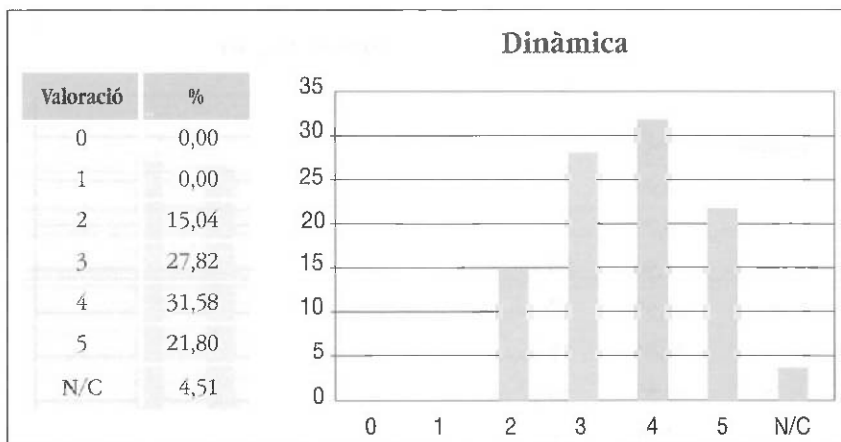
Alt Empordà	1
Alt Penedès	1
Anoia	3
Bages	1
Baix Camp	1
Baix Llobregat	19
Barcelonès	98
Bergadà	1
Conca de Barberà	1
Garraf	6
La Segarra	1
La Selva	1
Maresme	8
Montsià	1
Osona	14
Pla de l'Estany	1
Segrià	3
Tarragonès	1
Urgell	2
Vallès Occidental	17
Vallès Oriental	5

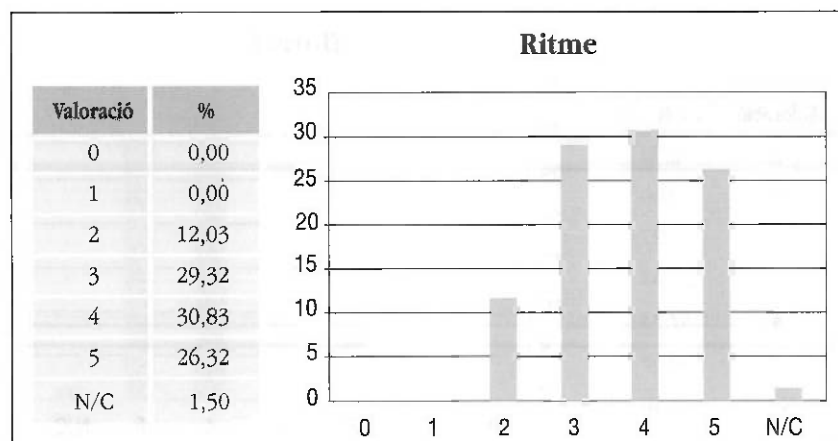
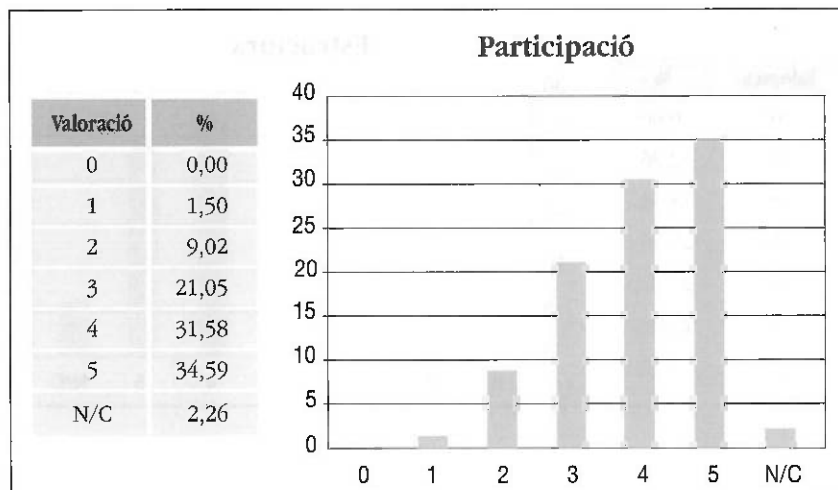
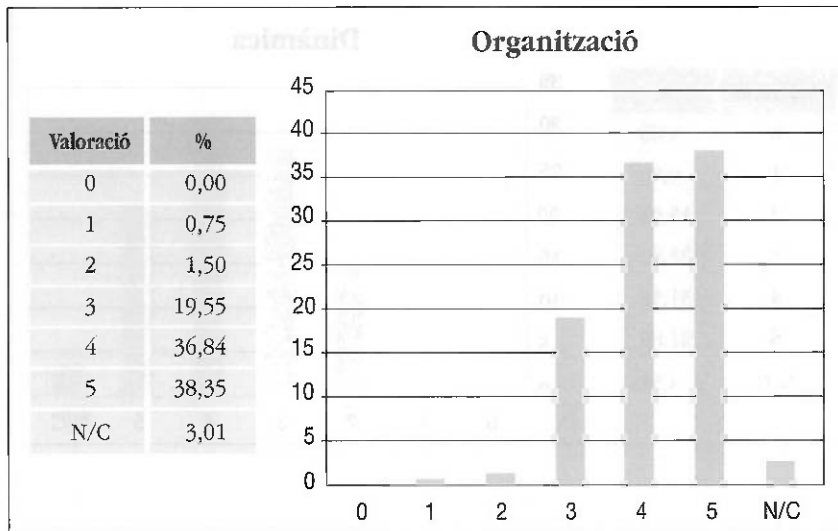
Enquestes contestades 133

NIVELL EDUCATIU	Assistents	%
Infantil	6	4,51
Infantil i Primària	4	3,01
Primària	42	31,58
Infantil Primària i Secundària	3	2,26
Primària i Secundària	2	1,50
Secundària	57	43,61
Universitat	7	5,26
Altres	11	8,27









X Trobada de plàstica



**Art i
Educació**

ASSISTENTS

Assistents a la X Trobada de Plàstica

NOM I COGNOMS

Maria Jesús Agra Pardiñas
 Esther Albardané Guivernau
 Núria Alberch Roca
 Fina Alert Raich
 Alba Alet Grau
 Ignacio Andrés Garralaga
 Oliva Andrés Hernández
 Dolors Aniento Martínez
 Francisco Javier Aragón Navarro
 Elena Arañó delgado
 Maria Alicia Arnau Sala
 Marta Arner Llobet
 Maria Emilia Balagueró Bernaus
 Carmen Ballester Adelantado
 Salvador Bauzá Garrufé
 Carles Bayod Serafini
 Carme Bernet Casas
 Marta Berrocal Capdevila
 Sònia Berrocal Seisdedos
 M. Amparo Berrueco Ruiz
 Mercè Blanch Ventosa
 Cristina Bohera Abril
 Carme Bohera Abril
 Francisco Bolaños Díaz
 Montserrat Borràs Pou
 M. Cinta Botella Mas
 Maria Rosa Bruguera i Ibàñez
 Margarita Burgaya Riera
 Ana C. Burgués Burillo
 Silvia Cabré Artiol
 Jordi Caja Francisco
 Enric Calvet Tomas
 Alicia Campo Salvador
 Carmen Carramiñana Blasco

 Enrica Casademont Oller
 Neus Cassí i Giralt

LLOC DE TREBALL

Universitat de Santiago
 Universitat de Barcelona
 Escola Pia Santa Anna
 Museu Nacional d'Art de Catalunya
 Escola Vedruna-Gràcia
 CEIP Pau Vila
 IES Príncep de Girona
 Escola Casa Masferrer
 CEIP Montbaig
 CEIP Salvador Lluç
 Escola Josep Tous
 IES del Vallès
 CEIP Gayarre
 Montbaig
 La Salle Gràcia

 CEIP El Pi

 Pompeu Fabra
 CEIP El Pi
 Escola Taber
 Escola Orlandai
 CP Alcalde Diego Trujillo
 Pompeu Fabra
 CEIP Torre de La Llebre
 Escola Proa
 Escola Casals-Gràcia
 IES Maragall
 Escola Escaladei
 ICE - Universitat de Barcelona
 CEIP Pau Vila
 Institut El Cairat
 Escola Universitària de Formació del
 Professorat d'EGB
 Universitat Autònoma Barcelona
 Escola Bergantí

Maria del Carme Castellví Auví	Jesuïtes Casp
Ana Castro Fresnadillo	IES Ramon Coll I Rodes
Dionisia Gelada Vaquero	Pràctiques I
Iolanda Clop Aguilar	Santa Teresa de Jesús
Francesca Clot Tor	Escola Casa Masferrer
Cristina Coca Ribas	Escola Professional de la Dona
Esther Collados Cardona	IES Vicenç Plantada
Maria Dolors Collell Coma	Escola Casals-Gràcia
Ramon Coma Ferrer	Centre de Recursos "Joan Amades"
Fina Comerma Casas	IES Antoni Pous
Mercè Comulada i Morell	
Carme Cornellas Puig	Escola Proa
Valerià Cortés Romero	Facultat de Belles Arts - Universitat de Barcelona
Josep Costa Pallarés	Maristes
Francesca Cristina Ureña	IES Gaudí
Daniel Cros Olivet	IES Màrius Torres
Carme Cuevas Vilchez	CEIP Ginesta
Sylvia del Amo Alcàcer	Escola Municipal Turó Blau
Álvaro Delgado Gal	
Pepita Delgado Manrique	IES Pompeu Fabra
Margarita Díaz Leno	IES Príncep de Girona
Eila Doval Badenas	
Carme Esmerats I Flotats	Escola Professional de la Dona
Mercè Espiell Jovaní	IB Bisbe Sivilla
Carme Espina Balcells	IB Manuel de Pedrolo
Juan Carlos Esteban de Mercado	IES Príncep de Girona
Montserrat Falgueras Masramon	CEIP Sant Miquel dels Sants
Jorge Feldstein Dvoskin	IES Francisco de Goya
Andreu Felip i Ventura	Escola Proa
Esther Feliu Grau	CEIP Reixach
Julia Fernández de Celis	IES Bisbe Berenguer
Juan Carlos Fernández Izquierdo	IES Foramontanos
Maria Concepció Ferrando Rios	CEIP Reixach
Marta Figueras i Pinart	CEIP Sant Cosme i Sant Damià
Pilar Fonseca Cuadrado	CEIP Prat de la Riba
Teresa Font Puigoriol	Escola Casa Masferrer
Missum Forrellad Bracons	Universitat Autònoma de Barcelona
Lucia Gallego	Centre de Recursos "Joan Amades"
Juan Antonio Gallego Poveda	IES Valle del Saja
Núria Garcia Turu	CP Escola Bellaterra
	Universitat Autònoma de Barcelona
M. José García Valbuena	CEIP Rosa Sensat
Xavier Garriga Mora	Escola Illa

Càndid Genovard	Professor de Psicologia Evolutiva i de l'Educació
Daniel Giralt-Miracle	Crític d'Art
Agapito Gómez	Centre de Recursos "Joan Amades"
Rosa Maria Gómez Marco	C. Montserrat
Rosa Maria González Casas	CEIP Barriada Tacó
Pablo González Lucio	IES Besaya
Raül González Pérez	IES Severo Ochoa
José M. González Ramos	IES Menéndez I Pelayo
Carles Gras Llena	IES Provençana
Llorenç Guasch i Terré	Escola Costa i Llobera
Dolors Guix	CEIP Can Puig
Joan Hernández Pijuan	Facultat de Belles Arts
	Universitat de Barcelona
Francisca Hernández Torrero	Salvador Sanromà
Joan Carles Hernando Mercadé	Universitat de Barcelona
Juana Herrera Romero	IES Josep Pla
Ricard Huerta Ramon	Escola de Magisteri "Ausiàs March"
Jordi Jové Viñes	IES J. Mestres Busquets
Lluïsa Jover Armengol	Universitat Autònoma de Barcelona
L'Altrange	ACEA (Federació d'Entitats Artístiques)
	CEIP Granullariús
Maria Jesús Lage Veloso	CEIP Sant Miquel dels Sants
Montserrat Lahoz Rovira	San Xulian de Laiño
Pilar Landeira Zanza	
Rosa López Calull	
Juan José López Molina	Ses Bosc de Montjuïc
Valentín Lozano Bolívar	Col·legi Verge de la Salut
Antoni Llobet i Artigues	Artista
Imma Llovera Montserrat	Tecnos
Elisabet Macarulla Obis	IB La Mallola
Anna Mackay i Jarque	Escola Costa i Llobera
Maria Rosa Pilar Mairal Dieste	Col·legi Virgen de la Salut
Conxita Martín Sevilla	Escola Casa Masferrer
M. Àngels Martínez Izquierdo	
José Antonio Martínez Liceranzu	Facultat Belles Arts
	Universitat de Bilbao
Feli Martínez Zayas	CEIP Àngel Guimerà
Esteve Masó Vilanova	CEIP Can Puig
Joan Mateo	GAIU - Universitat de Barcelona
Josefina Miret	Centre de Recursos "Joan Amades"
Delfina Miret	Centre de Recursos "Joan Amades"
Clara Miret Nicolazzi	Escola Professional de la Dona
Miquel Molins	MACBA

Maria Jesús Montoya Castejón	Ateneu
Montserrat Morales Pelejero	Escola Garbí
Francisco Manuel Moreno Gómez	Escuela Universitaria de Magisterio La Immaculada
Esteve Moret Serratosa	IES Carles Riba
Daniel Moya Goti	IES Pere Calders
Teresa Moyà Solà	IES Carrasco i Formiguera
Montserrat Nicolás Bellido	Escola Bressol Xiroi
Maria Luisa Nogueras Hernández	CEIP Sant Francesc d'Assís
Carles Núñez i Casado	Escola Proa
Montserrat Oliva Segura	CEIP Emili Vallès
Anna Maria Olivé i Compte	
Montserrat Oliver Busquets	Universitat Autònoma Barcelona
Antoine Otero	ACEA
Teresa Otero Capdevila	Escola Casals-Gràcia
Joan Palmerola Nogue	ACEA
Montserrat Pascual Llop	CEIP Font d'en Fargas
Jaume Passans i Güell	Príncep de Viana
Maite Pellicer Vallés	
Montserrat Pellise Capell	IES Màrius Torres
M. Araceli Pérez Ortega	La Salle Bonanova
M. Carmen Pérez Rodríguez	CEIP Sant Vicenç
Concepción Pérez Tagüaña	IB Isaac Albéniz
Avelino Perpiñán Yuste	IES Barcelona Congrés
Olga Pich Frutos	
Isabel Pinart Fernández	CEIP Costa i Llobera
Josefina Pintó Sorribes	IES Vall d'Arús
Luciano Pita Sabín	IES Ribot i Serra
Immaculada Plaza Vallejo	Sagrat Cor
Gemma Pont Monsó	Escola Pia Calella
Alfred Porres Pla	IES Jaume I
Virtudes Portugues Lafuente	IES Màrius Torres
M. Assumpció Pou Coll	Santa Maria del Pino
Montserrat Pueyo Jarque	
Isabel Puigarnau March	Jacint Verdaguer
Ana Ráfales Andreu	CEIP Drassanes
Montserrat Riba Farrés	Escola Pia
Martí Riera i Casas	Col·legi Sant Miquel
Montserrat Rierola de Mas	Escola Casa Masferrer
Maria José Ripoll Solé	IES Campclar
Empar Rodon Catalan	IES Alexandre Deulofeu
Jordi Jesús Roig Morera	CEIP Pràctiques I
Juan Romera Agullo	Facultad Educación Universidad de Murcia

Conxi Rosique Enguidanos	Col·legi Josep Tous
Álvaro Rubio Fernández	IES Besaya
Jordi Sabater Famadas	IES Mediterrània
Miguel Angel Sacristan Alonso	CES Mundet
Montserrat Sala Pesarrodona	CEIP Mil·lenari
Josefa Salvat Moure	Estudi d'Art DI-7
Carmen Sánchez Cintas	CEIP Dolors Garnès-Granès
Juana Sánchez Trullons	
Maria Cinta Sancho Solé	La Mercè
Mira Sant Granados	Taller Propi
Rosa Santamaria Bacardit	Escola Garbí
Pilar Sanz Iranzo	Escola de Mestres
	Universitat de Barcelona
Mercè Sañé Colomer	Casals-Gràcia
Roser Sàrries Bosch	IES Antoni Torroja
Carme Segarra Font	Col·legi l'Avet
Maria Àngels Sendra i Ballester	CCCB
Dolors Serra Baldrich	Taller Triangle
Maria Teresa Serra Biosca	CEIP Pompeu Fabra
Alba Serra Feu	Taller Triangle
M. Carme Serrat i Callis	Escola Ginesta
Isabel Serres Rexach	Escola Sadaro
Joaquima Serret Pitarch	CEIP Sant Antoni
M. Elvira Soto Rambla	CEIP Sant Ildefons
Pilar Subirana i Bertran	CEIP Dr. J. Saladrich
Antoni Subirana Verdaguer	IES La Mina
Miguel Angel Tabernero Moreno	IES Martí Pol
Mariona Teruel Samsó	E. Bressol la Fontana
Montserrat Torres i Tarrés	Universitat Autònoma de Barcelona
M.Carme Turon Casals	Escola Bressol Dracs
Maria José Valbuena Cuervo	Les Llisses
Dolores Valero de la Parra	IES Galileo Galilei
Glòria Valls Hausmann	Centre Cultural Fundació la Caixa
Lluís Vallvé Cordoní	Escola Municipal Arc Iris
Emília Verger Franjoy	ETP del Clot
M. Rosa Verges	Centre de Recursos "Joan Amades"
Carme Vidal Julve	Escola Universitària "Ausiàs March"
	Universitat de València
Enriqueta Vidal Petanas	Josep Tous
Georgina Vila Llorens	Taller Triangle
Maria Asunción Vilaseca Solà	CEIP Collserola
Nilvia Villalba Fernández	IES Príncep de Girona
Gemma Vitolo Guzmán	