

XXII TROBADA DE PLÀSTICA

Educació artística.

Per a què?

Coordinadors

Aragón J.

Lozano V.

Rosique C.

Barcelona, 15 de novembre de 2014

col·lecció/colección

JORNADES I CONGRESSOS, 6

edició / edición



Primera edició: Març 2015

Edició: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona

Tel. (+34) 934 035 175; ice@ub.edu

Consell Editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó, Mercè Gracenea

Correcció de textos: Mercè Gracenea

Maquetació de textos: Lara Longares

en col·laboració amb/en colaboración con:



amb el suport de/con el apoyo de:



Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades. Consulta de la llicència completa a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>



Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas. Consulta la licencia completa en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Aragón Javier, Lozano Valentín, Rosique Conxi (Coords). *XXII Trobada de Plàstica. Educació artística. Per a què?* Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2015. Document electrònic. [Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/65688>].

URI: <http://hdl.handle.net/2445/65688>

ISBN: 978-84-606-8234-9

Dipòsit legal: B-15391-2015

XXII TROBADA DE PLÀSTICA
Barcelona, 15 de novembre de 2014 – MACBA

“EDUCACIÓ ARTÍSTICA. PER A QUÈ?”

ÍNDEX

INAUGURACIÓ. Conxi Rosique	3
QUÈ de QUÈ? Mercè Rodó.....	4
ARTS & CRAFTS IN MOTION. Montse Francitorra	15
REVOLUCIÓ D'IDEES. Eloïsa Valero i Ana Belén Corzo.	22
PROJECTE D'ARTISTA A L'ESCOLA. PER QUÈ? Susana Bacardí.....	29
EL MEU ROBOT. Jordi Biendicho.	42
EL PENSAMENT VISUAL I LA SEVA TRASCENDÈNCIA EN L'EDUCACIÓ I LES ARTS. Guiomar Amell	47
EXPERIÈNCIES PER ANALITZ-ART. Francesc Casabella, Estefanía Figueras i Paco Rico	62
TOT UN ART. Anna Pérez, M. Àngeles Rivas i Eva Pecharroman	84
L'ARTTERÀPIA EN EL CONTEXT EDUCATIU. Cristina Geremías, Anna Tort i Gemma García	100
SÍNTESI VISUAL, LA IMATGE INTERPRETADA. Miquel Pescador	113
L'ART DE MIRAR. REFLEXIONS ENTORN LES ESTRATÈGIES DE PENSAMENT VISUAL. Montserrat Morales	124
L'OBJECTE QUOTIDIÀ POT ESDEVENIR OBJECTE D'ART: CONSTRUCCIÓ D'UNA SABATA A GRANS DIMENSIONS REPRESENTATIVA D'UNA PEL·LÍCULA. Flora García	135
CONCLUSIONS. Conxi Rosique	144

INAUGURACIÓ

CONXI ROSIQUE

El Seminari Permanent d'educació Visual i Plàstica de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona, en el seu programa d'activitats emmarcades en la formació permanent del professorat, presenta la XXII Trobada de Plàstica: <<Educació artística, per a què?>>, a 15 de novembre de 2014 al MACBA i us dona la benvinguda.

L'educació va més enllà del sistema escolar, interroga i compromet tota la societat. La XXII Trobada de Plàstica, espai de referència i generador de reflexió sobre la situació actual i els reptes de futur, promou la trobada des de totes les etapes educatives i diversos àmbits, per fer palesos el debat i l'anàlisi.

És aquesta una XXII edició on es fa palès l'esforç i el treball per posar de manifest la importància de l'educació PLÀSTICA-ARTÍSTICA en el marc del desenvolupament de l'individu en l'entorn de l'educació formal i no formal.

En el decurs de la preparació d'aquesta XXII Trobada ha estat present una constant: << No és el moment de restar en silenci>>.

Sabem que estem en temps difícils i complicats. Temps en els que l'especialista de la competència artística no és qui s'encarrega de validar les seqüències metodològiques en moltes ocasions, i conscients de la nostra responsabilitat, treballem esperonats per aconseguir una cobertura logística adient que legítimi la situació administrativa, així com un canvi en la forma de portar a terme el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Immersos en una societat en la que els alumnes són nadius digitals i la realitat esdevé diferent a la de molts educadors, cerquem el treball en la praxi de la forma més holística possible fent ús dels procediments heurístics més que algorítmics. També intentem obrir finestres per entendre el nostre propi món interior, el món que ens envolta i alhora poder transformar-lo.

Plantegem reptes de qualitat per aportar un projecte de futur compromès amb la consciència social.

Aquest és el cos intrínsec de la Trobada/es de Plàstica.

Dit això, GRÀCIES a tots per ser-hi una vegada més i ser els testimonis de la rellevància, del rigor científic, de la qualitat educativa i de ser el present que configura el futur d'una disciplina educativa inherent a l'ésser humà.

Torno a dir: el Seminari Permanent de Visual i Plàstica us dóna les gràcies i us felicita per ser el present d'un futur millor.

QUÈ de QUÈ?

UN PROJECTE DE COMPREENSIÓ LECTORA MITJANÇANT L'ÀREA DE VISUAL I PLÀSTICA PER A UN CENTRE DE MÀXIMA COMPLEXITAT

MERCÈ RODÓ

Departament d'Expressió, àrea de Visual i Plàstica
INS Agustí Serra i Fontanet. Departament d'Ensenyament.

Resum

Som un Centre que ens diem INS Agustí Serra i Fontanet, a Sabadell Ciutat. Segons la resolució Ens/906 /201/23 d'abril del DOGC, som catalogats com a centre de màxima Complexitat.

El Curs 2010-11, vàrem encetar un projecte anomenat **QUÈ DE QUÈ?**, per tal de millorar la comprensió lectora del nostre alumnat, en totes les àrees del currículum de l' ESO. Ja que es l'objectiu principal d'aquest projecte.

Què vol dir Centre de màxima complexitat? Què a part de tenir una USEE (unitat de suport a l'Educació Especial), tenim un alumnat força complex: nois i noies d'ètnia gitana, marroquins, berbers, hispanoamericans, paquistanesos, russos... nois i noies amb necessitats educatives especials: (Síndrome d'Asperguer, espina bífida, diferents graus d'autisme, problemes aconductals...etc).

Ens vàrem trobar un "handicap": Com trobar la connexió de l'àrea de VIP amb les àrees esquerra i dreta del cervell, ja que l'àrea estava supeditada a la vessant esquerra del cervell: Comprensió lectora. Per això es va crear aquest projecte. En un barri de l'extraradi de la Ciutat de Sabadell, la comprensió de les llengües i conceptes que volíem explicar, tocava de ple amb les cultures del nostres alumnes, ja que molts han estat poc escolaritzats, i d'altres gens.

Molts han estat en aula d'acollida, per poder entendre i parlar la nostra llengua: el Català i també el Castellà. I per buscar símbols universals que permetin l'entesa entre els professors/ores i els alumnes i alumnes del barri. Hem de dir també que la resta d'*alumnes de tota la vida*; són de famílies castellanoparlants, i no utilitzen la llengua vehicular del català en l'ambient familiar, ni de carrer. Son famílies nouvingudes dels anys 50-60 d'Andalusia, Murcia i Extremadura.

Objectius

Per començar els objectius, hem de situar-nos i fer una breu **introducció**.

En aquest centre, a mesura que anàvem passant els cursos, el fet d'escoltar al professor/ora, i entendre el que llegeixen, cada vegada era més deficient i complex, ja que ens vàrem sorprendre que no apuntaven, ni escoltaven tan sols el que els hi deia el professor/ora i estaven totalment desconnectats del que succeïa a l'aula. La seva dispersió mental, produïa una pobre o molt justa avaluació de resultats acadèmics i sobretot de maduresa personal. Per això, la Coordinació Pedagògica del Centre amb el vist-i-plau de la Inspecció Educativa, va crear aquest projecte, **el QUÈ de QUÈ** en el que **s'havia de valorar, amb una nota valorativa, la matèria de la avaluació de la Comprensió Lectora, dos cops l'any, amb textos de 122 paraules mínim**.

Quan ens ho van explicar a la reunió d'equip docent, se'm va presentar un dubte de què podíem fer a Visual i Plàstica, per fer comprensió lectora i vocabulari de l'àrea. S'havia de crear una connexió d'àrees, als nivells de 2n, 3r, i 4rt d' ESO optatiu, on treballem l'àrea de Visual i Plàstica i, per tant, a la reunió ja se'ns va donar les eines pautades:

-Primer: En la primera nota seria buscar textos vinculats a Visual i Plàstica i fer 3 preguntes obertes (amb raonament inclòs) i 2 de tancades, o molt concretes, que havien de buscar en un text, pautat pel professor/ora.

-Segon: En la segona nota, es faria exactament el mateix mètode de treball resolutori, que en la primera nota.

-Tercer: L'objectiu d'aquestes notes no era crear una connexió entre conceptes abstractes i creació amb formes o colors, sinó, limitar-nos a fer un examen d'un text escrit amb preguntes pautades i puntuació d'aquestes preguntes, ja configurades per coordinació per anar totes les àrees alhora.

-Quart: En definitiva, perdíem totes les àrees la nostra particularitat com a tal, i tampoc creàvem un nexa comú més enllà de la qualificació i la supeditàvem a una nota, i a detectar d'una manera segura, i controlable qui estava atent a classe o qui no ho estava, o qui tenia un problema més "greu": que no ens entenia. Classificàvem els alumnes. En definitiva, sols la part esquerra del cervell.

Descripció del projecte

Com he explicat abans, **en la primera prova, primera nota**, vàrem buscar aquests textos que són parts del llibre:



Edwin A. Abbot. Autor de Planilàndia.

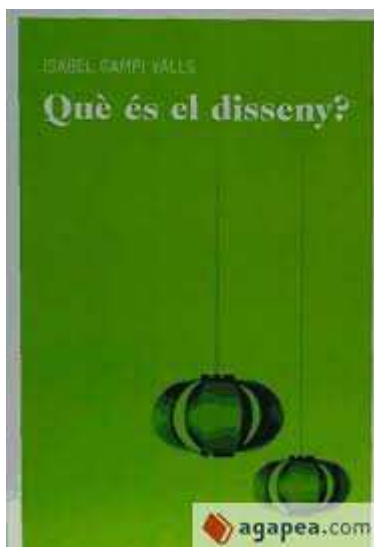
A 2n d'ESO: És va utilitzar el llibre *Planilàndia*, d'Edwin A. Abbot, col·lecció L'Arcà, Barcelona, 1993. Editorial Laertes. Vaig emprar una part del *primer capítol*, utilitzant una frase ja que fa pensar una mica: "**sigues pacient que el món és llarg i ample**"; i els seus sistemes de representació, de manera introductòria. Per qui no conegui aquesta obra, el seu autor, Edwin Abbot era mestre d'una escola anglesa al segle XIX, i explicava geometria als seus alumnes, i va escriure aquest llibre perquè els seus alumnes poguessin entendre millor aquesta matèria. Cal, esmentar, però, que hi ha una influència anglesa-victoriana de l'època.

A 2n d' ESO, es va optar per fer unes preguntes més descriptives, preguntant el significat de diferents parts del text, no ens vam detenir a anar quelcom més enllà.



Planilàndia, d' Edwin Abbot, col·lecció L' Arcà, Barcelona, 1993. Editorial Laertes.

A 3r d' ESO, vaig optar per un text de l'àmbit del disseny, de l'autora Isabel Campí i Valls, del seu llibre, *Què és el disseny?* Col·lecció *textos i eines*, Barcelona 2001, columna edicions. També amb el mateix mètode, 3 preguntes obertes i dues de tancades.



Isabel Campí

Portada del llibre Què és el disseny?

El text és titula: **L'àmbit del disseny. El primer capítol**. Es van fer un ítem de preguntes en relació al text. Es va introduir una preguntar de dissenyar una peça de roba i pintar-la amb llapis de colors. Tenien una hora per fer-ho. Era un examen.

A 4rt d'ESO, vaig fer "ídem de ídem". El text era *El Cinema, Art de masses*. De VVAA. *Història de les civilitzacions i de l'Art. 1r de BUP*, Barcelona, 1985. Editorial Barcanova, on es feia un repàs molt sintetitzat dels inicis del cinema, fins avui en dia.

Sempre he introduït a tots els nivells una pregunta vinculada a la VIP, sigui dissenyar una peça de roba a 2n o a 3r d'ESO, dibuixar una figura geomètrica. A 4rt d'ESO, vaig preguntar sobre pel·lícules que havien vist i com creien que els havia incidit en la seva experiència vital i personal. Així creia intentar "escapar" de la pauta que m'havien marcat des d'aquest projecte.

-**A partir de la segona prova i la segona nota** que havia de posar, "em vaig allunyar" (és una manera de dir) de les recomanacions donades per Coordinació Pedagògica i em vaig centrar més a 4rt d'ESO, sobretot, en la **Comprensió Auditiva**, per arribar a la comprensió lectora. Per poder entendre hem de saber escoltar, si no ho sabem fer no podíem arribar a cap fita. Com incideix **Guimar Amell en els seus articles sobre la part dreta del cervell**, sinó escoltem primer, no podem fer el pas de entendre després.

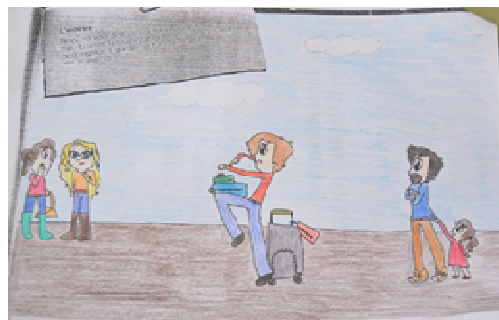
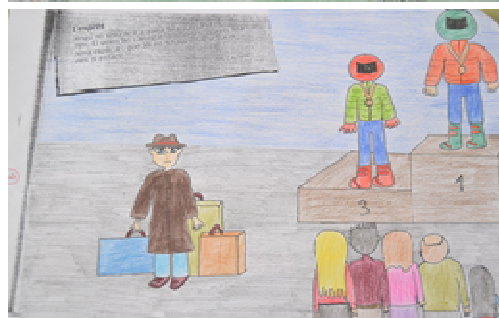
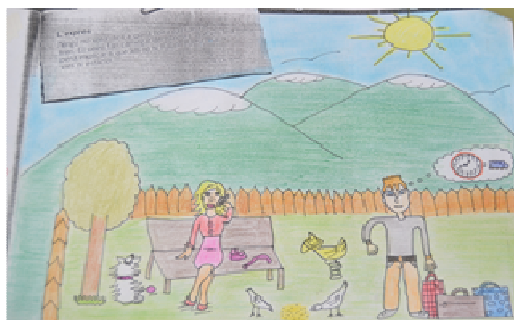
Amb 2n i 3r d'ESO vaig treballar autors com Pere Calders i la poesia de Joan Maragall, però amb petits textos, analitzant les paraules i què volen dir, i fent una composició d'allò que entenien, amb diferents resultats. Vaig mantenir la llengua vehicular; el català, però reduint-ne les paraules i buscant textos intuïtius pels alumnes, fàcils d'expressar formes, opinions, significats lliures...i no atrapats en preguntes d'examen. Així l'alumne/a, podia expressar-se més còmodament, i valorant la seva maduresa personal. Els textos utilitzats van ser de **Pere Calders "l'expres"**, i la **poesia de "vistes al mar" de Joan Maragall**. Aquest poema està format per una seqüència de cinc poemets que constitueixen fragments d'una mateixa realitat, el mar, a la costa del Maresme. Crec que la poesia de Joan Maragall, va ser molt més comunicativa, vers els alumnes adolescents de 2n i 3r d'ESO. Hem

d'incidir, que en les poesies d'en Joan Maragall, moltes vegades trobem una anècdota inicial: Un element vegetal aparentment en una situació externa. Els alumnes confonen **aquest element extern (un pi mediterrani) per un pi nadalenc**. Dedueixo que és un tema cultural introduït per una llegenda nòrdica, no per la cultura mediterrània. A mesura que avança el poema, adquireix una força o un vigor que neix d'ell mateix. Si l'alumne/a adolescent pogués captar aquesta força interior (com sembla que ha passat), i la pogués o pot representar, vol dir que l'activitat ja ha transcendit per sobre de l'acció mecànica (còpia-repetició), i l'alumne/a ha fet seu/va l'experiència del poema i del poeta. Això mateix passa amb Pere Calders; l'estil narratiu de l'autor, fa que sigui pels alumnes més feixuc, i no ho entenguin amb tanta facilitat. Pot ser causat per el llenguatge més concís i, de vegades, més abstracte de l'escriptor Pere Calders.

Les poesies / narracions treballades són les següents:

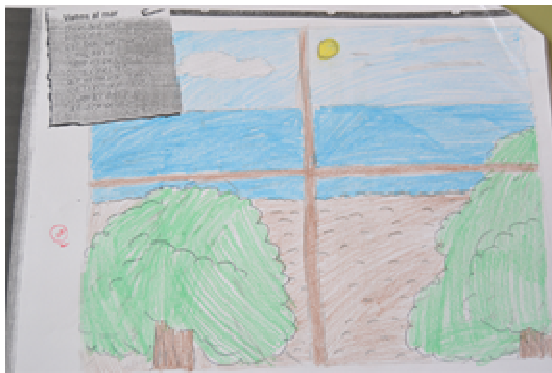
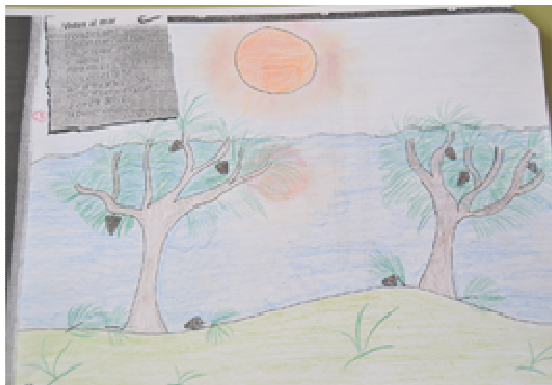
Pere Calders: l'express.

Ningú volia dir-li a quina hora passaria el tren. El veien tan carregat de maletes que els feia pena explicar-li que allí no hi havia hagut mai ni vies ni estació.



Joan Maragall: **Vistes al mar.**

El cel ben serè
 torna el mar més blau,
 d'un blau que enamora
 al migdia clar:
 entre els pins me'l miro...
 Dues coses hi ha
 que el mirar-les juntes
 me fa el cor més gran:
 la verdor dels pins.
 La blavor del mar.



Hi ha **3 grups de 4rt d'ESO optatiu**, depenent dels seus graus d'aprenentatge. El 1r grup, el que no té gaires problemes de comprensió lectora, va veure la pel·lícula "**La joven de la perla**" en anglès i



subtitulada en castellà. Vaig fer un recull de preguntes d'elements que sorgeixen durant tot el film vinculats a la Visual i Plàstica (VIP); i es va analitzar si s'havia entès el vocabulari demanat. Havien de contestar aquest recull escoltant la pel·lícula, tant d'oïda com visualment, i també hi havia una pregunta de valoració personal de la pel·lícula, per veure si agradava o no. El projecte es va fer en format word. El recull de preguntes (unes quinze, aproximadament) es centren en detalls molt concrets de la vida diària que ens envolta: Des de preguntar la diferència de la cuina actual, amb la de una cuina del segle XVII, la vida diària de una dona del segle XVII, quines obligacions té... passant per detalls de l'estudi del pintor, parlar del tema de la llum, els materials que emprava el pintor, com es treballen.....etc. Els hi demano que contestin de manera detallada i concreta, i amb el seu propi vocabulari.

Caràtula de la pel·lícula

"La joven de la perla", dirigida per Peter Webber. Actors principals: Colin Firth, Scarlett Johansson i Tom Wilkinson. Any 2003. Basada en la novel·la de Tracy Chevalier.

També hi ha preguntes molt concretes, en que només hi ha una única resposta. En aquestes preguntes trampa podem assegurar-nos de si l' alumne/a, ha estat atent a la pel·lícula, ha pres apunts o cites i ha fet la feina encomanada amb uns mínims prou correctes. Hi ha una pregunta que els hi agrada molt i



és la següent: Quina relació hi ha entre un quadre de Vermeer i marca de productes làctics. Els hi demano que ho busquin per Internet i em diguin el nom de la empresa i em posin la fotografia del quadre en qüestió. Els resultats, van ser força satisfactoris.

Vaig fer una pregunta d'opinió personal i va ser valorat força positivament l'interès per aquesta **pel·lícula**, (els sorprenia molt la fase de l'enamorament entre el pintor i Griet); **dirigida per Peter Webber**, i basada en la novel·la del mateix títol de Tracy Chevalier. També es varen treballar a la vegada les àrees de ciències socials i història de l'art, i la part oral de listening, d'anglès.

La noia amb turbant. Coneguda també com **La noia de la perla**, és un quadre fet per Vermeer de Delft aproximadament del 1665 i actualment es troba al Museu Mauritshuis, La Haia. Període: Edat d'Or neerlandesa. Dimensions: 44cm X 39 cm. Retrat.



La Lechera (De melkeid).
Obra de Johannes Vermeer. 1658-1660.
Oli sobre tela. 45 X 41cm. Rijksmuseum,
Amsterdam.



Antic logotip d'empresa de **La Lechera**, de productes làctics:
(iogurts, flams, postres...etc).



Imatge de la pel·lícula "La joven de la Perla", amb Scarlett Johansson com actriu principal, fent el paper de Griet, la criada.



En aquesta escena amb Colin Firth, en el paper de Johannes Vermeer, fent els forats per a les arracades de perles.



Escenificació a la pel·lícula de l'estudi del pintor Johannes Vermeer, molt semblant al seu.



Colin Firth escenificant el pintor Johannes Vermeer.



Scarlett Johansson escenificant l'escena del quadre "La joven de la Perla".



Colin Firth i Scarlett Johansson escenificant el possible "enamorament" de la parella.



Griet intentant valorar la perspectiva i la llum del quadre a l'estudi de Johannes Vermeer, en el film.

Amb els altres 2 grups vaig optar per canviar de pel·lícula, ja que la seva comprensió empírica és més difícil, i vaig optar per la seva comprensió personal. Vaig optar per visionar el film **“Blade Runner” de Ridley Scott (1982)**, basat en el relat de Phillip K. Dick “Somnien els andròides amb ovelles elèctriques?” del 1969. Es tracta el tema dels andròides i els éssers humans, i els seus sentiments. No sabia com reaccionarien. La experiència va ser força positiva, i van considerar la pel·lícula prou interessant.



Blade Runner 1982. EUA

Es van introduir al treball uns altres ítems diferents als punts anteriors: història de l'art, el color, la llum, i temes com la vida i la mort, la bondat....El document també es va fer en format Word. Vaig fer un document molt semblant al de la pel·lícula anteriorment mencionada, però també vaig treballar el tema de la llum, les estructures arquitectòniques, a qui o què els hi recordava que havien estudiat al llarg d'ESO, i temes d'ètica, com la llibertat, la mort, els sentiments, la dignitat...descripció dels personatges principals a nivell psicològic, ambients futuristes...i també vaig fer una pregunta sobre qui era l'autor de banda sonora de la pel·lícula, (Vàngelis), els hi vaig fer trobar el compositor. Es varen treballar les àrees de ciències socials, educació per la ciutadania, i música.

Vaig fer també la pregunta d'opinió personal, i els comentaris més transcendents varen indicar que la pel·lícula era prou interessant, però lenta i fosca.



L'androide salva a Rick Deckard, policia, caça replicants. Els sentiments de l'androide s' imposen per sobre de la força i la brutalitat.



L'androide s'està morint i ha salvat a Deckard de morir. Li explica la seva vida, i el sentit de voler viure.



L'androide Nexus 1, ha mort hi ha deixat anar el colom. Tot ha acabat.



Harrison Ford interpretant el paper de Rick Deckard, caçador de replicants.



Darryl Hannah. Nexus tres. Androide. També vol viure. Parella sentimental de Nexus 1, (Rutger Hauer).



Rachel. Androide especial. No té final de vida Viu a Tired Corporation. S' enamora de Rick Deckard.



Els ulls. La pupil·la dilatada serveix als replicants per saber si els habitants de la terra són humans o androïdes.

Resultats i/o Conclusions

L'èxit del projecte ha estat prou significatiu per continuar amb ell l'any que ve. No els hi agraden els textos si no hi ha sentiments, volen pel·lícules. Són una cultura de caire visual, no de lletres que no són emotives....

Estem avançant cap a una generació de nois i noies molt sensibles i receptius i abans d'ensenyar continguts, o potser alhora, cal ensenyar a aprendre sensibilitats i sentiments personals, el "saber escoltar", implica aprendre dels altres i d'ells mateixos.

Continuo "explorant" (és una manera de dir), en el projecte. El què hem estat treballant fins ara és un "tastet" del que es pot arribar a aconseguir. Només estem a l'inici. L'objectiu ideal del projecte, és que l'alumne/a aconsegueixi automatitzar o fusionar a la representació figurativa tots 2 hemisferis, tan l'esquerre (abstracció); com el dret (Creació), com a resultat final, (que no és fàcil).

L'originalitat de l'artista sempre ha estat presentada com un moment místic o eteri. Tenim l'exemple del Romanticisme que creia en un ideal inabastable. Jo com a professora, haig d'intentar que l'alumne/a pugui desenvolupar el seu potencial creatiu plasmant el producte de la comprensió lectora, en una composició que tingués vigor pel ell mateix. La composició en un nivell ideal d'aprenentatge no només ha de reproduir, si no que també ha d'expressar a la vegada el sentiment de l'adolescent i allò que vol dir.

La interpretació de diverses àrees del currículum, comporta un treball i un recorregut més complex i ple de sorpreses, perquè es desdibuixen els límits entre àrees curriculars, i has d'informar-te bé de les diferents àrees que estàs treballant, per no cometre errades. Has de canviar preguntes dels projectes, perquè res és immutable, tot és canviant. Els alumnes també, i poden donar respostes molt diferents.

Bibliografia

- CALDERS; PERE: "L' exprés". *Invasió subtil i altres comptes*. Edicions 62, col·lecció El cangur, biblioteca Pere Calders, 24^a edició. Maig de 1998, ISBN: 84-297-1682-3.
- MARAGALL; JOAN: "vistes al mar". *Antologia poètica*. Editorial Barcanova, biblioteca didàctica de literatura catalana, nº 4, ISBN: 84-7533-494-6.
- ABBOT, EDWIN A.; *PLANILÀNDIA*. Col·lecció L' Arcà. Barcelona 1993. Editorial Laertes.
- CAMPÍ I VALLS; ISABEL: *Què és el disseny?* Col·lecció textos – eines. Barcelona 2001. Columna Edicions.
- V.V.A.A.; "El cinema, Art de masses". *Història de les Civilitzacions i de l' Art. 1r de BUP*. Barcelona, 1985. Editorial Barcanova.
- CHEVALIER, TRACY; *La joven de la perla*. Traducció de Ignacio Gómez Calvo. 2007, Barcelona, Random House Mondadori.
- DICK; PHILIP K., *Somien els andròides amb ovelles elèctriques?* 1969.
- EDWARDS, BETTY; *Dibuixar amb la part dreta del cervell*. Editorial Urano.

Webgrafia

- AMELL I AMELL; GUIOMAR; *La llei Wert, un cop de destrà a la creativitat*. Article. Grup Vèrtex. Bloc-tertúlia, grupvertex.cat.
- <http://www.wikipedia.es>

Filmografia

- *La joven de la Perla*. Basada en el best-seller de Tracy Chevalier. Director Peter Webber. Any 2003. Europea.
- *Blade Runner*. Basat en el relat de Philip K. Dick. *Somien els andròides amb ovelles elèctriques?* (1969). Director: Ridley Scott. Any 1982. EUA.
- Totes les imatges són extretes del buscador Google.

ARTS & CRAFTS IN MOTION

MONTSE FRANCITORRA

Escola Els Pins, Cabrianes

mfrancit@xtec.cat

Resum

Com a qualsevol altre llenguatge, per comunicar cal un procés de creació, i sobretot, cercar el millor canal per transferir-lo.

L'expressió plàstica és un il·limitat i valuós mitjà per tal de que petits i grans puguem transmetre el que portem dins a través d'una via lúdica, creativa on cadascú pugui submergir-se i connectar l'instrument amb l'emoció. Quan es produeix la conjunció entre aquestes dues realitats l'esclat plàstic esdevé èxit. Expressió plàstica, un terreny que ens queda molt per descobrir, encara.

Paraules Clau: canvi, aprenentatge, equip.

Objectius

Des de l'àrea de llengua anglesa:

- 1) Potenciar l'anglès com a via d'expressió i comunicació.
- 2) Millorar el nivell de comprensió i expressió oral, en llengua anglesa, dels alumnes.

Des de l'àrea d'expressió plàstica:

- 1) Potenciar les habilitats artístiques dels alumnes.
- 2) Aprendre a superar les limitacions i prendre riscos sense por al fracàs.
- 3) Potenciar el desenvolupament socio-emocional dels alumnes, mitjançant les propostes plàstiques.
- 4) Ajudar els alumnes a observar l'entorn, explorar i tenir esperit crític davant una manifestació artística.
- 5) Potenciar el pensament divergent i buscar solucions alternatives davant els reptes.
- 6) Fomentar el treball d'equip i les relacions entre iguals.
- 7) Gaudir de les expressions artístiques, tant de les pròpies com les dels altres.
- 8) Entendre el procés de creació com a via d'aprenentatge més enllà del resultat final.

Descripció i característiques de l'escola

L'escola Els Pins està situada a la població de Cabrianes. Forma part del terme municipal de Sallent, a la comarca del Bages i a 15 minuts de Manresa, just a la Catalunya Central.

La història de l'escola es remunta 110 anys enrere, quan al 1904 la parròquia de Cabrianes tenia assignat un vicari mestre. Al 1928, l'ajuntament assumí la instrucció pública i va llogar un mestre i un local. Al 1936, es van inaugurar dues sales destinades als treballs manuals i al 2004 l'escola va celebrar el seu centenari.

Som una escola rural, formada per un equip de 5 mestres, i actualment acollim 49 alumnes organitzats per cicles. A l'etapa d'educació infantil hi ha 16 alumnes, a cicle inicial 15, a cicle mitjà 10 i a cicle superior 8.

Cada any, a l'escola, s'escull un tema que ens acompanyarà al llarg de tot el curs i aquest any la

temàtica escollida ha estat l'Art Contemporani.

Descripció del treball

Introducció

L'àrea d'educació visual i plàstica, coneguda com a plàstica, ha patit més d'una crisi d'identitat amb no masses anys. Fa un temps, aquesta matèria estava dividida en dues assignatures: el dibuix per una banda i les manualitats per l'altra. Més tard es va passar a dir "*educació plàstica*" per tornar-ho a canviar en "*expressió plàstica*" i no va passar massa temps en tornar-se a dividir; avui dia l'entendem com "*educació visual i plàstica*" que de la mà amb l'educació musical reben el nom d'Ensenyaments Artístics, tenint present també, aquelles escoles que l'anomenen "*tallers*". Així doncs, davant l'evidència, podríem dir que aquest podria ser el penúltim nom per referir-nos a l'expressió plàstica, ja que potser no passarà massa temps en el qual ens hi hàgim de referir en un nom diferent.

Total, podríem dir que aquesta, ha estat una de les assignatures que més bateigs ha sofert al llarg del temps, per referir-nos a un mateix objecte d'estudi. Aquests canvis però, podrien ser fruit del plantejament que té cada escola a l'hora d'impartir aquesta matèria, la manera d'entendre-la, mirar-la, afrontar-la, atrevir-se, i sobretot d'oferir-la als alumnes. Tot plegat, un autèntic poti-poti tan divers i versàtil com un desitgi.

A l'escola Els Pins, conscients dels canvis que l'educació ha anat esdevenint aquests últims temps, per aquest curs 2013-14 el claustre de mestres presentem la proposta de realitzar l'expressió plàstica a tots els cicles d'educació primària en llengua estrangera, concretament en anglès. Aquesta iniciativa sorgeix per tres motius concrets; per una banda, de la motivació de l'equip de mestres al donar-nos dels baixos nivells d'anglès registrats any rere any en els alumnes de primària; per l'altra, per tal de potenciar l'ús de l'anglès a les aules a fi de posar-lo en un context real i finalment, de poder donar a l'expressió plàstica la importància que es mereix. Es tracta doncs, d'adquirir la llengua mitjançant el seu ús i de manera natural (*natural English*) a la vegada que impartim expressió plàstica.

Així doncs, és quan vàrem pensar en la possibilitat de fer un "*CLIL*" (*content and language integrated learning*). Es comença a gestar el projecte ARTS & FUN.

I com ho fem?

L'equip de mestres de l'escola sabíem que havíem de trobar una metodologia efectiva per tal que els nostres alumnes milloressin la competència de l'ús de la llengua anglesa a la vegada que aquesta els arribava a través d'un canal ben diferent, l'expressió plàstica. Tot un repte que ens plantejava un seguit de preguntes però que, a la vegada, ens il·lusionava i encoratjava a replantejar-nos canvis en el nostre fer a l'escola i sobretot en la manera de fer.

Volíem una metodologia oberta, activa, divertida, eficaç...una manera d'endinsar els nens i nenes en l'aprenentatge significatiu de la llengua anglesa, un aprenentatge natural i real a través d'unes propostes plàstiques seductores, participatives, engrescadores i properes a ells. D'aquesta manera podíem experimentar amb la llengua, utilitzar-la com a via de comunicació i fer-ne un ús del tot natural sense descuidar que, a la vegada, havíem de potenciar també, les habilitats artístiques de cada alumne. Havíem de començar a treballar a partir de les inquietuds i necessitats dels alumnes.

"En realitat l'art no existeix, tan sols hi ha artistes" Ernst Gombrich.

Quan fem expressió plàstica, les diferents propostes vénen donades per la mestra, tot i que en la mesura que podem, s'ajusten i s'adapten als interessos dels alumnes. Donem un cop d'ull al

currículum que ens proposa el departament d'ensenyament i ens serveix de guia per assegurar-nos els alumnes rebin els coneixements però tot i així intentem oferir propostes plàstiques de la manera més seductora possible, a part de tot el que hi afegim. Aquestes propostes es presenten mitjançant un *Power Point* amb imatges i explicacions curtes, clares i concises del que cal transmetre per tal que l'alumne pugui visualitzar tot allò que la mestra està explicant. Amb aquest recurs no s'ofereix tota la informació, sinó que es fa un petit tast, el suficient per provocar la curiositat als alumnes. Poc a poc però, la informació es va ampliant a mesura que tots contribuïm a compartir recerques, experiències i anem descobrint els diferents interessos que cada proposta provoca en l'alumnat. Cadascú es fa familiaritzant amb la proposta fins a fer-se-la seva.

En algunes ocasions, també se'ls ensenya una mostra d'un treball acabat per tal d'ajudar-los a entendre allò que estem treballant, amb aquesta mostra però, no pretenem que l'alumne ho copiï, ans el contrari, pretenem ajudar-lo mitjançant un altre tipus de suport; en aquest cas el visual. Tal com diem a l'escola, nosaltres ens inspirem, no copiem, i tots els recursos que utilitzem estan pensats en ajudar els alumnes en la comprensió i construcció significativa del que està passant al seu voltant.

Al finalitzar cada proposta, es fa un petit treball escrit per tal de contextualitzar el que hem treballat. Aquesta part sempre la fem en grup. També és una petita contribució a poder repassar els aspectes treballats i de practicar l'expressió escrita en anglès, tot i que aquest no és l'objectiu de les sessions d'expressió plàstica. A l'aula també tenim molt present les noves tecnologies. Utilitzem diferents suports digitals, ja sigui l'ordinador, pissarra digital, càmeres fotogràfiques...tenim per costum documentar les activitats que anem fent i en l'elaboració d'aquest procés els alumnes hi tenen un paper molt important. Per fer la divulgació de les nostres produccions artístiques, cada cert temps fem una exposició a la sala gran de l'escola, així tan familiars, visites externes (que en tenim moltes) i els mateixos alumnes poden observar els treballs realitzats. A l'escola vivim rodejats d'art. Aquestes difusions també es fan a través del blog de l'escola.

Breu resum d'una proposta plàstica a cicle superior: "IN MOTION".

En una de les propostes amb els alumnes de cicle superior, vàrem estar treballant el volum, l'espai...i a partir d'una idea tan senzilla ens va sorgir un gran enigma; l'enigma de les dimensions.

Quantes n'hi ha?

Quantes en veu el nostre ull?

Podem dibuixar en 3D?

Podem ficar-nos dins d'una obra d'art?

...

I agafant els nostres dubtes com a pauta, vàrem començar a engegar un projecte d'investigació artística que plasmés, d'alguna manera, l'art, la dimensió i la persona.

En el procés de la recerca ens va aparèixer el moviment FLUXUS, aquest art d'avantguarda, renovació, moviment i agrupació de diferents disciplines artístiques...i ens va captivar. A mesura que anàvem buscant, descobrint, trobant...començàvem a ser conscients que la paraula, el missatge que volíem donar, deixava de ser el protagonista i que calia treballar en el mitjà per arribar a donar aquest missatge. Tot un repte.

Experiència teòrica:

Vàrem indagar i indagar què era això del Fluxus i les característiques d'aquesta corrent artística en

plena efervescència en els anys 60 tant i tant important i que va marcar tota una època. D'ón venia? Què significava? Què es pretenia? ...

Ens va cridar molt l'atenció el poder utilitzar l'art per a efectes més reivindicatius. Descobrir les moltes alternatives que ens ofereix l'art, aquest voler anar més enllà dels estereotips establerts, aquest sovint inconformisme...ens va enganxar.

Vàrem estar treballant les trajectòries de George Maciunas, Yoko Ono, Joseph Beuys entre altres, situant-nos en el temps i en el què passava en el món en aquella època artística.

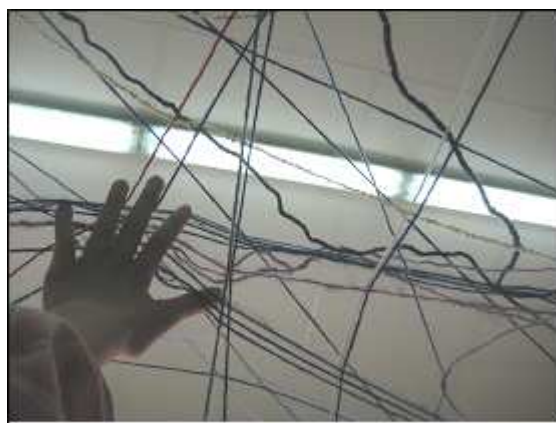
Experiència a l'aula:

Podem inventar-nos una experiència artística que ens permeti fer, tocar, modificar, participar de l'obra en sí, formar-ne part.... i gaudir del procés?

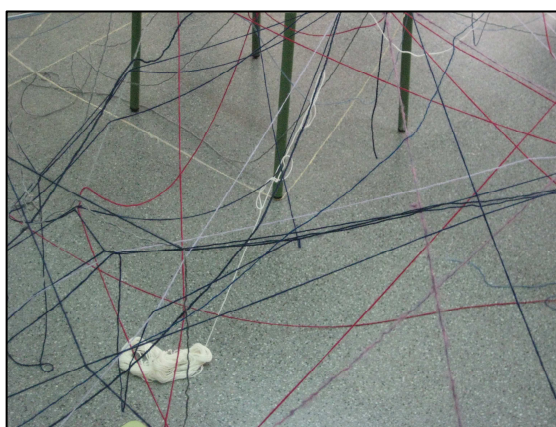
Així ho vàrem fer: la "performance".

El procés de creació.

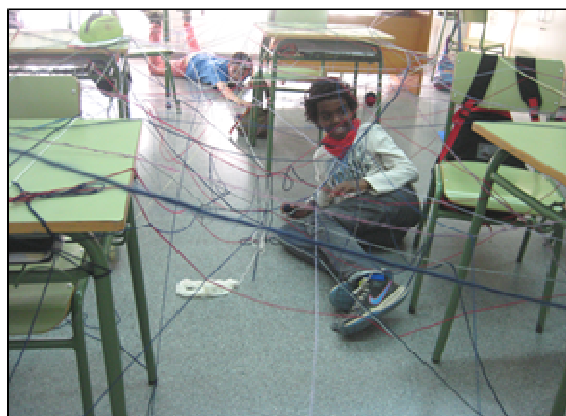
Els alumnes es van situar en punts diferents de l'aula i al ritme de la música es varen anar passant madeixes de llana de colors. Començàvem a fer un treball d'equip. Val a dir que la música va ser triada per la mestra, una música en anglès i que proporcionés la motivació adequada per tal d'anar marcant ritme i dinàmica del grup. En aquest cas es va optar per: *"What it is"* de Mark Knopfler.



Vàrem tenir en compte tots els elements de l'aula, ja que aquests es van acoblar a la nostra experimentació.



Ho veiem igual si ens belluguem?
 Observem, toquem, caminem...nosaltres també formem part
 d'aquesta obra d'art.
 Si toquem els fils, canvia l'escenari? Ens ho passem bé.



Una vegada tenim l'aula totalment modificada, treballem i experimentem amb les dimensions.
 Podem caminar per dins la nostra obra? Què passa? Com ens sentim?
 A partir d'aquesta genial experiència, ens animem a treballar la perspectiva, els diferents punts de
 vista. I ens belluguem i passem per dins l'entramat parant especial atenció en tot allò que es va
 modificant al nostre pas.



La nostra producció artística, la veiem igual segons la nostra posició? Què passa si ens belluguem?
 Cada alumne es situa en un punt de l'aula diferent i en fa una fotografia.
 En el mateix punt, es proporciona una làmina i cada alumne hi dibuixa l'obra d'art dins del seu punt de
 vista. Seran iguals tots els dibuixos? Ho comprovem i establim un diàleg tot compartint les nostres
 opinions, sensacions i experiències.



Avaluació

Quan vàrem plantejar-nos aquest canvi a l'escola, sabíem que malgrat la il·lusió i ganes que teníem de fer-lo, seria molt probable de trobar-nos amb algunes dificultats, sobretot a l'inici. No tan sols estàvem canviant la manera d'impartir l'expressió plàstica, sinó que havíem de tenir molt clar quina seria la postura del mestre en tot aquest procés. No es tractava de fer dissertacions magistrals sinó que calia acompanyar, respectar, motivar, ajudar, escoltar, animar i dialogar amb una actitud oberta per tal de donar a l'alumne el paper protagonista i la plena confiança.

I fent-ho d'aquesta manera, a mesura que han anat passant els dies, comprovem que l'alumne se sent respectat, encoratjat i amb una bona auto estima per treballar i sentir-se bé en el grup. El fet d'utilitzar l'anglès el 100% de la sessió sí que ha significat preveure un cert temps d'adaptació per part dels alumnes. A l'inici, la mestra havia de repetir força vegades les explicacions però el fet de deixar el power point obert a la pissarra digital i que l'alumne el pogués anar a consultar tantes vegades com necessités va ajudar a guanyar agilitat a les sessions. Poc a poc, els alumnes es varen anar mostrant més avesats al nou sistema i sobretot, el fet de saber que no se'ls avaluarà per l'anglès sinó per les produccions artístiques i el processos creatius, els va anar traient pressió i s'arrencaven cada vegada més en utilitzar l'anglès per expressar-se, cadascú en el seu nivell de fluïdesa. Es tracta d'estimular a l'alumne a parlar en anglès, a ajudar-lo a desenvolupar les capacitats lingüístiques, de provocar, en cada sessió, la necessitat de comunicar en anglès anant més enllà del fet de donar-los una llista amb el vocabulari treballat.

Establir el diàleg ens ajuda a esbrinar com se senten a l'aula, les preferències, aportacions que han anat fent al llarg del curs...aquests indicatius els hem tingut molt presents. I tot i que encara ens resulta massa aviat per fer-ne valoracions més estrictes, sí que ens adonem que els alumnes van perdent la por a l'hora d'expressar-ne en anglès i que per a ells aquest nou projecte el viuen amb tota naturalitat i és més, veure les rialles a l'hora de plàstica, la motivació, l'energia que porten...per a nosaltres és la millor de les avaluacions.

Conclusions. Expressió plàstica, perquè?

A l'escola Els Pins, no mirem la plàstica com a recurs per tenir els nens i nenes entretinguts sinó que l'entenem com a valuós mitjà d'expressió i comunicació. Un mitjà que ens ajuda a créixer, tan a petits com a no tan petits. El món plàstic és un espai espontani on pensaments i emocions caminen de la mà, un espai on ens deixem anar dins una dimensió de desenvolupament personal i emocional propi de cadascú de nosaltres i, sobretot, dels més petits.

Però, què passa a mesura que ens anem fent grans? Passa que, sovint, aquesta espontaneïtat es va difuminant i precisament això és el que procurem evitar. A l'escola, intentem potenciar les habilitats artístiques de cada nen i nena i "re despertar" aquestes aptituds en aquells alumnes que sembla que han anat perdent pel camí, aquesta vena artística innata que tots tenim a dins, per tal que, novament, siguem tots junts capaços d'imaginar, crear, construir i produir els nostres horitzons personals, és a dir, tot allò que desitgem crear i des de la nostra escola la funció de la mestra és la d'oferir la llibertat necessària perquè els nens i nenes puguin expressar-se, produir, imaginar... cadascú al seu ritme i proporcionar-los les eines i els recursos tècnics per tal de que ells, els autèntics artistes, puguin materialitzar-ho.

I és que estar al capdavant de l'expressió plàstica en una escola és una de les sensacions més gratificants que un mestre pot experimentar, a diferència del que a priori un pot pensar, ja que sovint la paraula que ens pot venir al cap sigui la por. Els nens i nenes, a través de l'expressió plàstica, experimenten i adquireixen tot tipus de coneixements (matemàtics, lingüístics, ...), una via de comunicació i expressió lliure i genuïna de cadascú d'ells ja que la canalització que en fan es manifesta d'una manera totalment espontània, sobretot els més petits que al mancar-los els canons estètics establerts els beneficia en les produccions que fan. Veure, i sobretot, viure aquest procés en els nostres alumnes és tot un goig i privilegi i a l'escola, conscients del que la plàstica ens aporta, li donem la importància que es mereix.

Bibliografia

Departament d'ensenyament Generalitat de Catalunya. Currículum Primària

Qué estás mirando? 150 años de arte moderno en un abrir y cerrar de ojos. Will Gompertz, Ed: taurus, 2013

Fluxus, arte hoy. Ignacio Estella Noriega Ed: Nerea S.A.

Arte conceptual y posconceptual. La idea como arte: Duchamp, Beuys, Fluxus. Adolfo Vásquez Roca. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* | 37 (2013.1)

La importància de la plàstica en els aprenentatges. David Bueno. Article diari Ara. Maig 2014.

Processos de creació a les arts plàstiques i visuals. McGraw-Hill.

Webs:

www.moma.org

www.theartstory.org/movement-fluxus.htm

www.britannica.com/EBchecked/topic/.../Fluxus

REVOLUCIÓ D'IDEES

ELOÏSA VALERO

evaleroanton@gmail.com

ANA BELÉN CORZO

anabelencorzo@gmail.com

Institut Antoni de Martí i Franquès

e3003641@xtec.cat

Resum

Us presentem una experiència en educació artística que parteix de l'art urbà tarragoní, aquell més compromès socialment, per tal de crear consciència de canvi social en l'alumnat i donar-los l'oportunitat d'expressar-se a través del dibuix sobre temes tan propers a les seves vides com: l'estat de l'educació avui, la nostra relació amb les tecnologies, la influència exercida pels mitjans de comunicació, la moda i els cànons de bellesa estereotipats, el qüestionament dels valors que mouen la societat d'avui, el paper de l'art a l'actualitat, etc. Podeu veure el resum de l'activitat a: <http://fervisible.blogspot.com.es/2014/01/la-revolucio-de-les-idees.html>

Paraules clau: Art contemporani, reflexió social, expressió artística.

Desenvolupament de l'activitat

L'experiència didàctica "Revolució d'idees" s'ha desenvolupat durant el primer trimestre del curs 2013-2014, amb l'alumnat de tècniques d'expressió gràficoplàstica, de primer de batxillerat artístic, de l'institut Antoni de Martí i Franquès de Tarragona, juntament amb alguns alumnes de cultura audiovisual, també de primer de batxillerat. Els estudiants han estat acompanyats, durant tot el procés, per dues professores: Ana Belén Corzo i Eloïsa Valero, així com per l'artista plàstic Pere Isern, de *Mirall Lifestyle*.

Tal i com assenyala Kerry Freedman (2006: 153), nosaltres també considerem que "l'educació artística està clarament lligada als aspectes polítics (ciutadania, ciència, gènere, etc.) de la vida social". És per això que, prenent com a referent l'art urbà de *Mirall Lifestyle*, visible als murs de la ciutat de Tarragona gràcies al projecte DISPLAY, hem proposat al nostre alumnat un treball de dibuix amb la intenció d'expressar opinions personals sobre alguns temes socials directament relacionats amb les seves vides. Els temes han estat escollits pel propi alumnat i han resultat tan diversos com: l'estat de l'educació avui, la nostra relació amb les tecnologies, la influència exercida pels mitjans de comunicació, la moda i els cànons de bellesa estereotipats, el qüestionament dels valors que mouen la societat d'avui, el paper de l'art a l'actualitat, etc. Es tractava de reflexionar sobre el nostre entorn social més proper amb una mirada crítica, manifestar punts de vista personals mitjançant el dibuix i fer reflexionar a l'espectador amb l'exposició dels dibuixos fets i fent entrevistes a la gent.

Objectius

Objectius curriculars de la matèria tècniques d'expressió gràfico-plàstica:

- Desenvolupar la capacitat creativa i comunicativa mitjançant l'exploració en els diferents llenguatges artístics.
- Mostrar respecte i interès envers les persones, les obres i l'entorn i context on es generen, amb predisposició a l'intercanvi d'opinions, experiències, i col·laboracions davant de manifestacions artístiques i culturals diverses.

Altres objectius de l'experiència:

- Reflexionar sobre diferents qüestions socials que afecten a la nostra vida i als nostres comportaments socials.
- Construir pensaments creatius per tal de millorar la convivència i fomentar el respecte i la tolerància dintre de la diversitat d'opinions.
- Fer servir l'expressió gràfico-plàstica per comunicar idees pròpies.
- Establir vincles entre l'art més actual i el treball de classe, descobrint l'expressió artística com a experiència de vida.

Descripció de l'activitat

1. El nostre referent immediat: Pere Isern, artista de *Mirall Lifestyle*, participant en el projecte DISPLAY de Tarragona. Ja fa anys que DISPLAY ofereix als creadors emergents del territori la possibilitat de donar-se a conèixer gràcies als plafons situats pels carrers de la ciutat. DISPLAY vol connectar-nos amb el que està passant al món i fa arribar al Camp de Tarragona aquelles propostes que estan obrint nous camps expressius, noves fórmules sintàctiques i nous codis semàntics provinents de l'univers sempre expansiu de les arts visuals. És per això i, havent detectat el valor educatiu dels dibuixos d'en Pere Isern, que vam considerar oportú fer arribar el missatge de *Mirall Lifestyle* (DISPLAY del moment) a la mateixa aula.



Dibuixos de *Mirall Lifestyle* pels carrers de Tarragona

2. **Pere Isern (*Mirall Lifestyle*) a l'institut.** En Pere va venir, amb molt de gust, a parlar amb nosaltres. A l'inici de la xerrada, es dirigeix a l'alumnat dient-los que són socialment molt

importants perquè estan aquí per canviar el món, que el món té uns patrons caducats, pensats pels altres, i que ja és hora que els joves pensin un món nou.

Parla també de l'art. Creu que ara toca parlar de les coses invisibles, dels pensaments i les emocions. Creu fermament que la comunicació visual és capaç de produir canvis en la societat

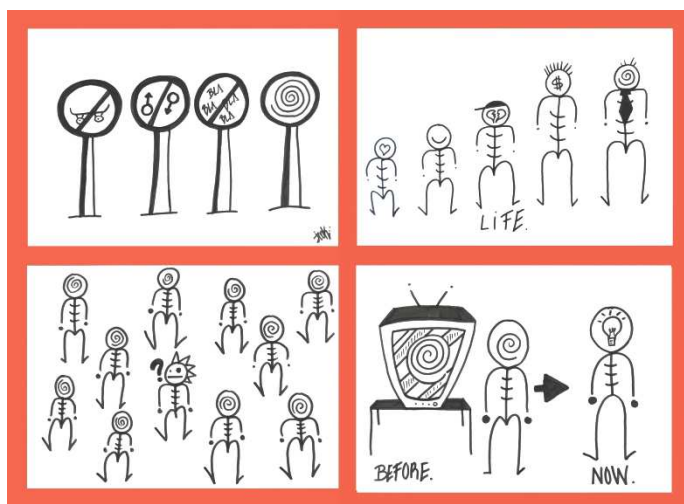


Xerrada d'en Pere Isern a l'institut

i que amb aquesta xerrada posarà una petita llavor en tots nosaltres que donarà el seu fruit. Fa referència a Kandinsky i la seva piràmide social en la qual l'artista se situa justament en la cúspide, com a pensador, un pensador al qual li preocupa més l'ànima o l'essència de la persona que no pas el pensament material.

Durant el col·loqui final, en parlem sobre la moda, la publicitat, l'obsessió per la imatge personal, sobre l'escola i les situacions d'ensenyament i aprenentatge... David pregunta si els dibuixos de *Mirall Lifestyle* són consells, però Pere contesta dient que és una tendència. Agust opina que el moviment *before-now* és cíclic, universal i canvia segons l'època.

3. **Altres referents comentats a classe.** Abans de començar a treballar, vam projectar i comentar a classe altres referents com Mr. Wonderful, Kukuxumusu, Keith Haring o Banksy que, per la simplicitat formal i/o pel seu contingut emocional i social, podíem relacionar amb el treball d'en Pere. Considerem fonamental el fet de fer servir alguns referents propers a l'alumnat per tal d'establir lligams entre els temes tractats a classe i les seves pròpies vides.
4. **Comencem a treballar.** Vam dedicar varies hores de classe a fer esbossos a llapis sobre els diferents temes que van sortir al col·loqui inicial, però sobretot a reflexionar sobre la manera de ser crítics i comunicar les nostres idees mitjançant el dibuix. La tècnica més emprada per acabar de donar forma als dibuixos va ser el retolador negre sobre paper, tot i que alguns alumnes van treballar també amb programes de dibuix per ordinador. Durant el procés de creació, vam compartir altres referents de l'art (i de la cultura visual en general) a través del grup de Facebook de classe com, per exemple, les il·lustracions de premsa de Georges Grosz o els dibuixos dels Simpsons, que ens van ajudar en la creació de metàfores visuals. En Pere va ser el nostre convidat d'honor en el grup i, d'aquesta manera, va poder seguir amb nosaltres les diferents fases del treball. Cal dir que, un cop acabat el projecte, en Pere va continuar participant en el grup, fent aportacions personals molt interessants en relació a d'altres temes tractats a classe.



Dibuixos de l'alumne David Martínez

5. **Exposem els dibuixos.** Vam escollir el vestíbul de l'institut com espai expositiu per l'afluència de persones que hi passa cada dia. Volíem fer arribar el nostre missatge a molta gent. En el mateix moment de la col·locació dels dibuixos, vam escoltar converses molt interessants sobre els diferents temes representats, per això vam prendre la decisió d'entrevistar a la gent i després extraure'n conclusions.



Exposició dels dibuixos fets al vestíbul de l'institut

6. **Fem entrevistes.** Un cop fetes les entrevistes a diferents membres de la comunitat educativa, vam comprovar que molts companys de l'institut s'identificaven amb els dibuixos fets: la dependència que generen els telèfons mòbils, la manipulació que exerceixen els mitjans de comunicació, la necessitat de renovació del sistema educatiu, la importància de l'educació en valors... Altres espectadors no havien entès algunes de les estratègies de representació utilitzades com la ironia (del dibuix "Error de fàbrica", per exemple) o la hipèrbole (del dibuix "Typical Spanish", per exemple).

7. **Valoració final.** Amb paraules de l'alumnat: "Gràcies a aquesta experiència he après que, amb dibuixos senzills, però amb un gran missatge, es pot fer pensar a una persona" Montse. "L'autor ha de pensar i després ha d'expressar, dóna igual la senzillesa o no, la gent pot rebre el missatge i rebent-lo, dia a dia, aquest s'implanta en la ment, el poder de l'art és increïble, realment" (anònim). "No ha sigut el típic treball del *cole* que et manen i el fas sense ganes, sinó que ha sigut un treball on la teva opinió és el més important" Berta.



Posada en comú dels dibuixos fets

"Ens ha ajudat a pensar sobre el que passa al nostre voltant" Mireia. "Aquest treball m'ha ajudat a valorar molt més l'art i el món d'una manera més crítica" Samira. "Segurament hem fet que, almenys, persones del nostre institut obrissin una mica els ulls, i s'adonessin del que està passant i que no pot seguir així" David. "L'art pot començar una revolució i, entre tots, canviar el món" Diana.

Resultats i/o conclusions

Treball competencial

En relació a les competències generals del batxillerat, hem treballat la competència comunicativa escoltant la xerrada de l'artista i participant en el col·loqui posterior. També hem compartint punts de vista diferents sobre els temes tractats, primer oralment i després mitjançant el dibuix. I, per últim, hem entrevistat als espectadors de l'exposició, per tal de crear debat i extraure'n conclusions sobre el treball fet.

La competència en gestió i tractament de la informació l'hem desenvolupada sobretot amb l'ús de la xarxa social Facebook per tal de crear situacions d'ensenyament i aprenentatge entre l'artista local, el professorat i l'alumnat. Aquesta polisincronia telemàtica crea sinèrgies que multipliquen l'efectivitat de la relació habitual alumne-professor. Així mateix, la competència digital s'ha posat en pràctica fent servir programes de dibuix per ordinador.

La competència personal i interpersonal s'ha desenvolupat en les diferents fases del projecte gràcies a l'expressió plàstica de les pròpies idees (autoconeixement) i al treball col·laboratiu a través de la xarxa i durant les posades en comú a classe (capacitat d'escoltar i aprendre dels altres).

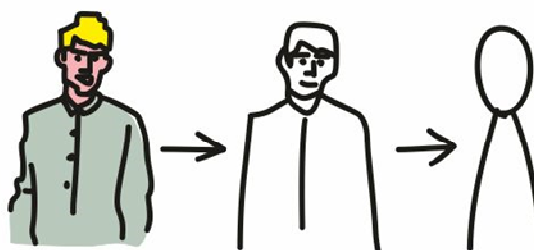
La competència en el coneixement i interacció amb el món ha estat la més treballada, ja que hem afavorir la comprensió crítica de la societat que ens envolta, analitzant alguns problemes socials des d'un punt de vista local i alhora global. Hem intentat promoure la construcció d'un sistema de valors propi, d'acord amb un model de societat democràtica i solidària, amb compromís social i ètic, i amb la valoració crítica de les diferents manifestacions culturals i artístiques, evitant tota mena d'estereotips i prejudicis.

En relació a les competències específiques de la matèria de tècniques d'expressió gràficoplàstica, hem

treballat, en primer lloc, la competència en el domini de les tècniques i els procediments de la producció artística que, en aquest cas, s'ha concretat en el dibuix sobre paper i amb ordinador. Una altra competència de la matèria fa referència a la sensibilitat estètica, la qual hem desenvolupat apreciament les mostres d'art urbà de Tarragona (*Mirall Lifestyle*) i altres referents propers a l'alumnat (Mr. Wonderful, Kukuxumusu, Banksy, etc.). Per últim, la competència en la creativitat artística s'ha portat a terme per la realització de dibuixos originals i la competència cultural artística en el coneixement i anàlisi dels diferents referents comentats a classe.

Maneres de fer art

"Això és art?" aquesta és la pregunta amb la qual ens enfrontem quan parlem d'art contemporani, ja sigui a classe o fora d'ella. Gràcies a aquesta experiència, hem posat de relleu que no hi ha una manera "correcta" de fer art. L'expressió artística és precisament això, "expressió" que fa servir mitjans plàstics per comunicar idees o emocions. Els dibuixos de *Mirall Lifestyle* fan trontollar la idea clàssica que una obra d'art s'ha de treballar molt, per donar pas a una idea trencadora en la qual el missatge a transmetre és molt més important que la forma final o el procés d'elaboració de l'obra.



Dibuix d'en Pere Isern

D'altra banda, gràcies a aquest projecte, la por de "jo no sé dibuixar" s'ha diluït en favor d'un treball fresc i dinàmic en el qual, la gestació de la idea a representar, ha pres molt més temps que l'execució. Com diu l'artista Dan Perjovschi, un dels referents d'en Pere: "No es l'habilitat de la mà el que compta, sinó el pensament que hi ha darrere".

Treball semi-presencial

Hem treballat a classe, comentant oralment els diferents referents, fent pluges d'idees sobre els possibles temes a tractar, obrint el diàleg sobre aquests temes, dibuixant primer molts esbossos, per triar després els més punyents i intel·ligibles... Però també hem gestionat noves maneres de crear coneixement, compartint situacions d'ensenyament i aprenentatge fora de l'aula, a través del grup de Facebook de classe. Aquest fet ha dilatat el temps de dedicació al projecte, més enllà de les hores lectives. La xarxa ha mantingut la relació entre l'artista, les professores i l'alumnat, fent que qualsevol dels membres del grup prenguéssin la iniciativa a l'hora de construir coneixement, en qualsevol moment i des de qualsevol lloc. Estem d'acord amb Alfred Porres (2012:20) quan apunta que "la feina com a docent s'orienta a explorar les possibilitats formatives que es vinculen a les aportacions de tots els subjectes. I tots vol dir, tots. No només els que responen a l'ideal del que ha de ser un alumne".



Exemple d'aportació d'una alumna al grup de Facebook

Consecució dels objectius proposats

S'han complert els objectius inicials de la matèria tècniques d'expressió gràficoplàstica. Hem desenvolupat la capacitat creativa i comunicativa; en aquest cas, expressant les nostres idees mitjançant el dibuix. Hem mostrat respecte i interès envers les persones, les obres i l'entorn i context on es generen, amb predisposició a l'intercanvi d'opinions, experiències, i col·laboracions davant de manifestacions artístiques i culturals diverses, ja que hem estat atents a l'art urbà del nostre entorn quotidià i hem establert el diàleg obert entre un artista plàstic local i els membres de la classe, així com entre la resta d'alumnes de l'institut i la nostra pròpia obra plàstica.

S'han complert també la resta d'objectius proposats, ja que hem reflexionat sobre diferents qüestions socials que afecten a la nostra vida i als nostres comportaments socials, i hem fet servir el dibuix per comunicar idees pròpies i crear debat a l'institut. Hem establert vincles entre l'art més actual i el treball de classe, convidant un artista a l'institut, compartint amb ell tot el procés de treball, descobrint la seva manera de pensar i de fer, sentint d'a prop l'expressió artística com a experiència de vida.

Per acabar, fem nostres les paraules de Kerry Freedman (2206:190): "l'objectiu essencial de l'art dels alumnes no és terapèutic, és social i cultural. No es tracta només d'emocions individuals, tracta de la personalització de les qüestions socials"

Bibliografia i llocs web

Freedman, Kerry (2006), *Enseñar la cultura visual*, Barcelona, Octaedro

Porres, Alfred (2012), *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*, Barcelona, Octaedro

DISPLAY TARRAGONA: <http://www.visual-lab.info/>

FER VISIBLE L'INVISIBLE, bloc d'educació artística: <http://fervisible.blogspot.com.es/>

MIRALL LIFESTYLE: <https://www.facebook.com/miralllifestylenow>

PROJECTE D'ARTISTA A L'ESCOLA. PER QUÈ?

SUSANA BACARDÍ

Especialista de l'àrea visual i plàstica

susanabacardi@ya.com

Escola Montserra Solà (Mataró)

Nivell on treballem el projecte: Els infants de 1r.

Paraules clau: Projecte compartit escola-família. Art com a llenguatge d'expressió i comunicació. Procés de creació i transformació.

OBJECTIUS

Generem vincles amb artistes que ens són propers a l'escola. Familiars d'alumnes dels diferents nivells. Fem Projectes d'Art dins el marc de l'àrea de visual i plàstica. Aquests projectes ens apropen a la vessant més humana de l'obra dels diferents autors. El procés és el que compta. Un procés ric en vivències, coneixements i experiència.

Treballar amb les famílies dins els Projectes d'Art ens ajuda a desenvolupar capacitats per ser més: flexibles, crítics, cooperatius, creatius, curiosos, oberts i respectuosos.

TREBALLEM AMB L'ARTISTA LOCAL AGÀPIT BORRÀS

Aquest curs, el projecte amb l'Agàpit Borràs arquitecte i escultor, avi d'en Lluç Castellví de 1r, ens ha permès conèixer i apropar-nos a l'artista, tant des de la vessant humana com del seu procés de creació. Treballem al llarg del curs vinculant les activitats d'art del projecte amb el dia a dia de l'aula i compartim el projecte amb les famílies.



Els infants de 1r

Iniciem el nostre projecte amb el **cartell de les Santes**, la festa Major de la nostra ciutat. El cartell serà

el primer contacte amb la seva obra i el punt de partida del nostre projecte.



Recuperar la festa major, després de les vacances d'estiu, ens resulta fàcil i motivador per tots. Sabem que l'artista ha pres com a model el relleu escultòric "La filosa" de la casa modernista Coll i Regàs. Visitem la Casa Coll i Regàs, ens apropem al Modernisme i al **patrimoni artístic de la nostra ciutat**.



L'artista ens visita a l'escola. Arriba amb una maleta plena d'objectes i estris. Amb ell compartim una sessió carregada de **màgia, enginy, creativitat i transformació**.



Treballem el cartell. Coneixem l'espart, una fibra natural que hi és present al cabell de les Santes. Fem un **joc de descoberta** amb els sentits per saber més coses d'aquesta fibra natural. Descobrim que la seva olor és forta, que és una fibra molt lleugera, que ocupa molt volum, que quan l'apretem fa soroll...

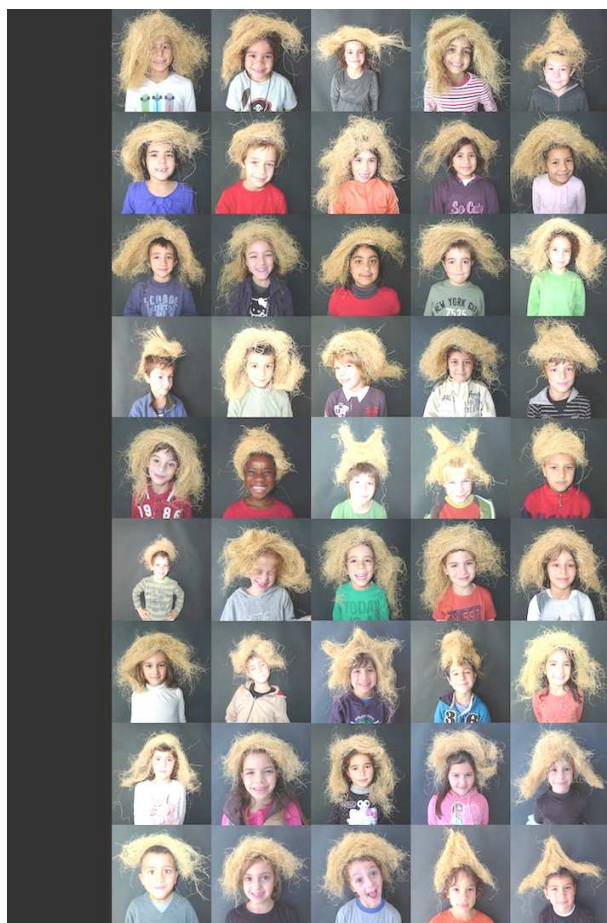


Els proposo un exercici de transformació a partir del què ens suggereix un cabdell d'espart? En Lluç i la Berta el transformen en un núvol. Els demanem que a partir del seu dibuix facin l'acció. **Entre tots dos aconseguixen que plogui dins un racó de l'aula!!!**



Juguem amb l'espart, ens fem pentinats i barrets!

Amb l'ajuda d'un mirall juguem amb l'espart i li donem forma. Treballem en grups per veure els nostres companys. El treball en grup ens dona pistes i ens fa gaudir. Fer d'actors i espectadors alhora enriqueix la nostra mirada.



Juguem
Vivenciem
Comprenem
Expressem
Gaudim

Reinterpretem el cartell.

“Les Santes sostenen una vara a la mà ...Un element inclinat que representa la mesura de les coses, un element per moure’ns en el món on vivim”... Agàpit.

Mirem el cartell i l’interpretem. Amb el llenguatge del cos, busquem la postura, l’expressió i el gest.



Fem una sortida per la ciutat per descobrir i conèixer l'escultura de l'artista **“Un crit per la justícia la llibertat i la solidaritat”**. Una escultura feta en homenatge a Pep Manté, advocat laboralista, activista social, cultural i cívic i bon amic de l'artista. **La sortida ens permet generar vincles amb la ciutat i amb el barri per conèixer-lo, valorar-lo i estimar-lo.**

En arribar al parc de Rocafonda on hi ha l'escultura, ens retrobem amb l'Agàpit. Amb ell observem l'obra i l'anàlitzem segons la forma, el color, la mida, el material, el què ens suggereix... Les nostres mirades són divergents i les nostres intervencions també, això fa que l'estona que compartim davant l'obra estigui carregada de matisos. L'escultura té unes portes per poder-nos passejar. Ens agafem de les mans fent una cadena i fem un recorregut col·lectiu. Poder-la explorar a partir de la vivència ens apropa a l'obra i fa que l'entenguem millor.



Dibuixem l'escultura tenint en compte els conceptes de forma i color, passant de la tridimensió a la bidimensió. L'exercici de dibuixar-la requereix un esforç d'atenció, d'anàlisi i de síntesi. Treballem sense pressa, observant-la bé.



En arribar a l'escola **pensem els nostres crits** i els escrivim fent que els nostres missatges arribin a la resta dels companys de l'escola. Són crits que parlen dels nostres amics, de la família, de les coses que ens agraden o ens espanten, de la natura... coses que formen part del nostre dia a dia i que volem compartir.



Fem un joc retallable de l'escultura i construïm una maqueta. Treballem el concepte de mesura i escala 1/10. Passem del pla al volum.



“Jo vaig néixer en una fàbrica de joguines “Joguines Borràs”. La va començar el meu avi i la va continuar el meu pare i el meu germà. Allà vaig conèixer amb la fusta, el ferro, el cartró i el paper. Més tard l'Escola d'arquitectura em va ensenyar l'ordre i la mida de les coses.” Agàpit

Anem al **“Museu de la Joguina”** de Figueres per conèixer algunes de les seves joguines. Parlem de les joguines d'avui mentre l'artista ens explica les d'ahir. Ens adonem que són molt diferents pel que fa als materials, que el plàstic ha substituït matèries més naturals com la fusta, el cartró o els metalls. Que algunes joguines com les nines, són molt artesanes. Li fem preguntes de les seves estones de joc a casa amb la família i a l'escola, amb els amics. Ens agrada compartir els records de l'artista, ens ajuden a conèixe'l, ens apropen i generen vincles.



Presentem la seva obra **“Arquifactes”**. Escultures fetes amb tota mena d'objectes i materials de la vida quotidiana que amb la seva creativitat esdevenen **poemes objecte** d'alt sentit poètic.



L'artista ens convida a conèixer els Arquifactes. La seva casa es **transforma en un museu**.



L'Agàpit ens fa la visita. Les parets, els mobles i tots els racons de la casa són plens d'Arquifactes que ens aturen la mirada i ens emocionen. Reconeixem molts objectes, estris i materials que tenim per casa i coneixem bé (tubs, fregalls, raspalls, guants, tapes, pinces, eines...).

Ens sorprèn la seva creativitat alhora de transformar-los. Anem més enllà del que hi veiem i parlem del que ens transmeten, del que sentim, del que ens expliquen... En totes les obres hi ha un procés de creació i tria de materials molt interessant i ric.

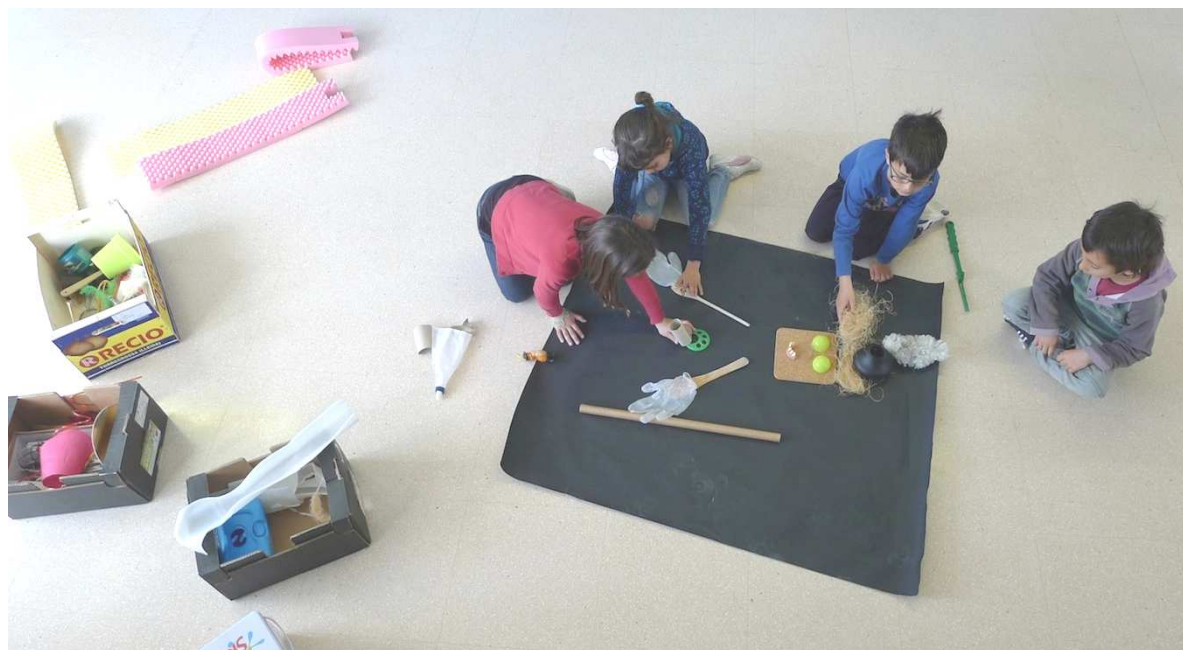


Apropar-nos a l'obra amb les seves paraules i reflexions ens permet entendre-la, gaudir-la i recordar-la.

Iniciem el nostre procés de creació.

Treballem **a partir d'objectes i materials d'ús quotidià** que portem de casa, donant-los un altre valor i mirada.

Fem un treball en grup per poder compartir les nostres idees i potenciar els valors del treball en equip: Tenir una actitud d'escolta i respecte, posar-nos d'acord, ser pacients i respectuosos, compartir...



Els objectes i materials ens ofereixen formes suggeridores. Juguem a compondre buscant una idea, un personatge.

El joc de transformar i construir s'apropa al joc dels infants i per aquest motiu gaudeixen mentre treballen.

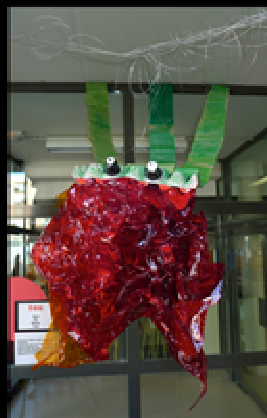
El procés de creació s'inicia mirant i explorant tot el que han portat. Els materials, estris i objectes són interessants i comencen a aparèixer les primeres idees. Triar i renunciar a coses que han dut no els resulta gens fàcil. El meu paper és d'acompanyament, els plantejo interrogants que generen respostes i els ajuden en el seu procés de construcció.

El procés de creació el duem a terme en tres sessions de treball.



Alguns dels nostres Art-i-factes

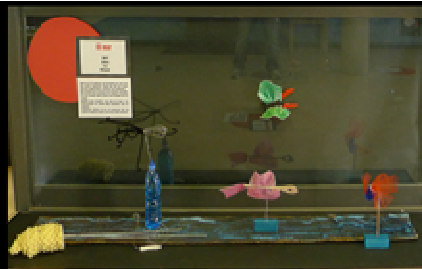




El drac

Dekra, Mar, Martina, Paula

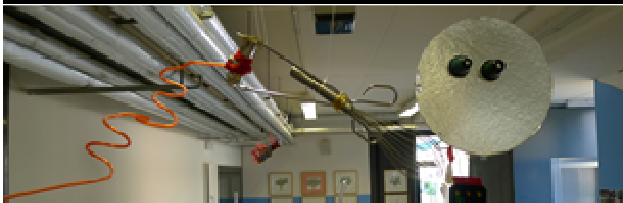
Seleccionar els objectes i buscar el personatge no ens costa gens. El cartró de les queres ens fa pensar en un drac i amb el sac decidim fer el cos. Busquem pel taller algun material per fer la llengua de foc, la cel·lofana ens pot anar bé! Gaudim del procés de construcció i creació del drac.



El mar

Abril, Adam, Lluc, Oleguer

Una antena ens fa pensar en unes banyes i decidim fer una cargola. Amb el fil·ferro i una forquilla fem un cargol. Agafem unes xanalles i una cullera de fusta i les transformem en peixos. Amb la batedora fem un calamar. Finalment, pitem un mar on hi posarem tots els nostres animals marins, serà un mar molt especial.



Cohet a la lluna

Bernat, Marc, Max

Després de mirar els objectes ens costa una estona decidir-nos i posar-nos d'acord. Amb la batedora comencem a fer propostes. Primer hi veiem una cara, després un cos i finalment hi veiem un cohet. Busquem altres objectes que ens ajudin a crear-lo. Pensem on anirà el cohet? Un cercle de cartró platejat ens fa pensar en la lluna. Decidim fer el cohet a la lluna.



El Menjarròs

Berta, Cèlia, Clara, Claudia, Helena

Una peça de pòrex és el punt de partida del nostre artefacte. Comencem a desgrena-lo i ens suggereix arròs. Cui podria menjar-lo? Decidim fer una mascota! L'ampolla de plàstic transparent ens fa pensar en el cos i en la panxa. L'omplim de boletes de pòrex d'arròs. Busquem altres objectes que ens ajudin a crear un entorn. Fem una làmpada i li posem una estora. La nostra mascota serà el Menjarròs.

Fem una exposició a l'escola i convidem a l'Agàpit a inaugurar-la. Ens vestim dels seus colors preferits, el vermell i el negre. Busquem un element sonor, un picarol, per donar-li la benvinguda, volem que tots els sentits hi siguin presents. En arribar l'artista fem sonar el nostre picarol i esdevé un moment molt especial per tots. Hem estat molts dies treballant per poder compartir les nostres produccions amb l'artista, les famílies i l'escola. Poder inaugurar l'exposició és per tots molt important.



L'Agàpit arriba a l'escola per inaugurar l'exposició. Tots l'esperem amb moltes ganes, és un moment especial fruit del recorregut compartit amb l'artista al llarg de tot el curs.



CONCLUSIONS

Treballar amb l'artista al llarg de tot el curs ha generat vincles:

- Amb l'artista.
- Amb la ciutat (festes i tradicions) i el seu patrimoni.
- Amb les famílies i la comunitat educativa.
- Amb els altres llenguatges artístics permetent-nos fer un treball integral des del coneixement, l'emoció, el cos i la vivència.
- Amb les altres àrees del currículum (projecte interdisciplinari).

EL MEU ROBOT.**APLICACIONS DIDÀCTIQUES DE L'ORDINADOR PORTÀTIL A L'AULA DE VISUAL I PLÀSTICA DE SEGON D'ESO****JORDI BIENDICHO**jbiendi1@xtec.cat**Institut Gabriel Ferrater i Soler**e3006678@xtec.cat**Resum**

El treball "El meu Robot", realitzat durant el curs 2012/13, va consistir en la creació d'un robot i la posterior creació d'un vídeo-tutorial que explica com s'ha construït el robot en equips de dos alumnes. Es va dur a terme a l'aula en equips de treball de dos alumnes de segon d'ESO.

Aquest treball es va realitzar mentre estava en actiu el programa 1x1.

Podeu veure els treballs a <http://www.xtec.cat/~jbiendi1> (Clicar damunt la icona de l'ordinador portàtil).

Paraules clau: vídeo-tutorial, portàtil, ensenyament artístic.

Desenvolupament

Durant el curs 2012/13 jo vaig impartir la matèria a 4 grups de segon d'ESO, amb els quals vaig fer el treball "El meu Robot".

Els alumnes van realitzar la tasca en parelles, i l'execució es va fer tant a l'aula ordinària com al taller.

El treball es va realitzar durant el primer trimestre i l'alumne/a ja havia realitzat algun treball previ de Visual i Plàstica amb el seu portàtil.

Durant tot el curs, els alumnes van utilitzar els seus portàtils com eina de treball i consulta a l'aula de Visual i Plàstica.

Objectius

- Un objectiu fonamental del treball *es aconseguir la interdisciplinarietat entre llenguatges expressius com el llenguatge audiovisual i el llenguatge plàstic* a fi de millorar la manera, així com la qualitat, d'allò que aprèn l'alumne a l'aula de Visual i Plàstica.
- Tenint en compte que la realitat quotidiana dels nostres alumnes està plena de missatges realitzats des de plataformes de creació i comunicació digitals, *hem d'apropar les noves tecnologies de la informació a l'alumnat*, perquè pugui crear els seus propis missatges digitals amb criteri.
- La utilització de les noves tecnologies a l'aula, és necessària i adequada als temps que vivim. *La nostra matèria ha d'acceptar els reptes dels nous llenguatges* i això també és un objectiu que es deriva directament del que acabem d'explicar.

Altres objectius de la investigació:

- Oferir pautes i guies de treball al professorat perquè *les noves tecnologies es converteixin en un instrument interdisciplinari*.
- *Potenciar el coneixement de l'art digital actual* per part de l'alumnat.

Descripció del treball

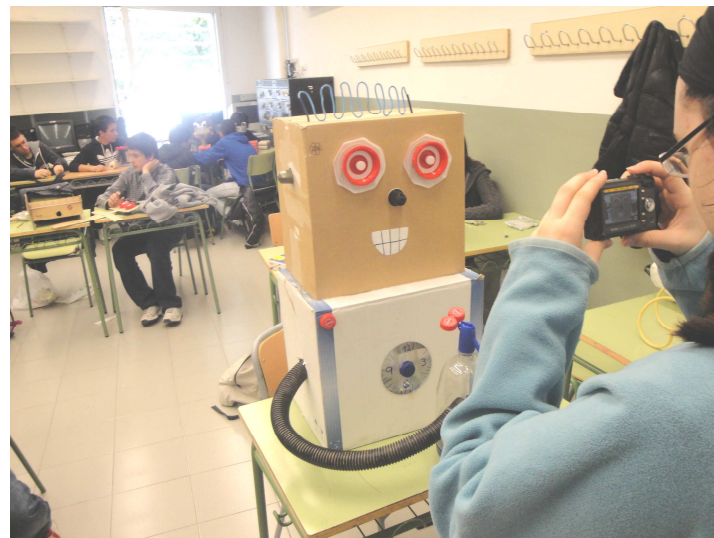
El procés va ser el següent:

- 1- Vaig donar a l'alumne/a *un full escrit on es detallava tot el procés de treball*, el què es volia aconseguir i de quina manera. El fet de donar unes pautes per escrit quan es tracta d'un treball llarg en el temps (com era aquest cas) fa millorar el resultat del treball.
- 2- Vam formar *equips de treball de dos alumnes*.
- 3- Vaig fer una introducció oral al tema de la tasca encomanda.
- 4- Després vam visionar la pel·lícula "Jo Robot" i vam fer un debat sobre el tema de la robòtica i els seus problemes ètics i morals. Visionat d'un documental sobre robòtica.
- 5- Vam tractar el tema del robot com a temàtica de creació en l'art contemporani. Més que un robot autèntic, des de la seva vessant tecnològica, es tractaria de la creació volumètrica d'un robot amb aparença mínimament humana. Deixàrem a l'alumne/a lliure interpretació d'aquests paràmetres.
- 6- Els vaig indicar quin tipus de robot havíem de construir i quines eines utilitzaríem:
 - *Material reciclat* com capces de cartró, de plàstic, botelles, tetrabriks, goma, escuma, papers de tot tipus, botons; tot allò que sigui susceptible de ser utilitzat en la seva creació volumètrica.
 - Utilització de pega.
 - Utilització d'una pistola de silicona que utilitzaria el professor.
 - Estisores per tallar.
 - Regles per a mesurar i dissenyar.
 - Pintures plàstiques aportades pel professor.
 - Una càmera de fotografia, mòbil o web cam del portàtil.
- 7- Els alumnes *van fer un esbós* amb la idea del robot. Es supervisa i comença el treball en parelles per tal de construir el robot.



Fent anar la pistola de silicona

- 8- Mentre van construint el robot, *fan fotografies* de tot el procés de creació, que serviran per realitzar el vídeo-tutorial.



La Cristina fent fotografies al seu robot

- 9- S'acaba el robot i es desa. Comença el procés de *creació del vídeo-tutorial*.



L'Elia i la Marisol amb el seu robot

- Es passen les fotografies de la construcció del robot al portàtil.
- S'instal·la el programa gratuït de Microsoft *Photo Story 3* a l'ordinador portàtil.
- Es cerca una música adient per a posar com a música de fons al vídeo.
- S'editen les fotos i la música. S'incorpora la veu en off.
- Es finalitza i exporta el vídeo

10- Projecció dels vídeos a l'aula i exposició al vestíbul de l'institut.



Resultats i/o Conclusions

Treball competencial

L'aplicació de les estratègies didàctiques presents en els treballs que exposo al web poden ajudar a aconseguir l'assoliment i desenvolupament de les següents competències :

- Fomentar la *competència comunicativa, especialment la competència audiovisual*.
- La *competència social y ciutadana*, fomentant *el treball cooperatiu*.
- La *competència d'autonomia* per a reforçar el esperit crític de l'alumnat en relació al seu entorn visual.
- *Desenvolupar la creativitat* como una competència generadora de recursos emotius y capacitats personals fonamentals.
- La *competència digital*; el seu desenvolupament ve donat per la pròpia naturalesa del treball realitzat. L'alumnat necessita saber utilitzar les noves tecnologies per a crear els seus propis missatges i poder, a la vegada, analitzar la multitud de missatges multimèdia als que és sotmès.

Valoració

La valoració de l'experiència ha estat molt satisfactòria. Els resultats, així com la implicació i motivació per part de tots els alumnes, han estat molt positius. El fet que cada alumne pogués disposar del seu propi ordinador, ha suposat un avantatge infinit en relació a la utilització de l'aula d'informàtica del centre. Cada portàtil s'ha convertit d'aquesta manera en un instrument, una eina més de l'alumnat, fent-lo així descobrir una nova dimensió de l'ordinador com un instrument capaç de generar nous projectes creatius.

Considerar l'alumne/a com un creador audiovisual, que utilitza els instruments que la tecnologia actual posa a la nostra disposició, aconsegueix fomentar la seva capacitat d'adaptació a les noves estructures comunicatives dels "media" i fomenta el seu esperit crític per a llegir els missatges complexos que actualment ens aclaparen. Tanmateix, l'alt grau de motivació que s'aconsegueix amb la utilització de les noves tecnologies, facilita i promou el treball creatiu propi de la nostra matèria.

Bibliografia i llocs webs

Bartolome, Antonio. (2008), *Vídeo digital y Educación*. Madrid, Síntesis

Bartolome, Antonio, (2008), *El profesor cibernauta*. Barcelona, Graó

WEB DIANA, web de l'autor on es mostren els videotutorials: <http://www.xtec.cat/~jbiendi1>

EL PENSAMENT VISUAL I LA SEVA TRANSCENDENCIA EN L'EDUCACIÓ I LES ARTS

GUIOMAR AMELL

Llicenciada en Belles Arts i Grau d'Arts i Oficis

“La educació plàstica, per a què” es el títol escollit com a aglutinador de les proposicions i les propostes de comunicació que incita a suggerir. Aquesta comunicació pretén introduir en el món pedagògic la necessitat imperiosa, donada la deriva de fracàs escolar que arrosseguem, d'incorporar a les metodologies i didàctiques educatives en ús les importants descobertes i constatacions que els coneixements científics neuro-biològics d'una banda i les característiques del cervell humà i els seus processos mentals, ens ofereixen. Ho dic amb convenciment, l'educació plàstica és en aquest àmbit una eina important. Es per tant una comunicació de recerca i proposta. Els nombrosos encreuaments disciplinaris i les hibridacions possibles entre les arts, l'educació i els altres àmbits de la vida social fan que *“ constantment ens veiem obligats a repensar com educadors o artistes, el nostre paper en aquests nous nínxols d'acció i a prestar especial atenció a les pràctiques que d'aquesta acció es deriven.”* Paraules de les Jornades del 2011 a la UB de COLBACAT. No me'n puc estar de mencionar les següents aportacions perquè crec que ens estimulen i reforcen en aquest sentit.

Rudolf Arnheim diu a “El pensamiento visual” Ed. EINAUDI. Torino 1974.- **“Las artes son negligidas porque se basan en la percepción y la percepción es despreciada porque se supone que no tiene que ver con el pensamiento. En realidad los educadores y los responsables educativos no pueden atribuir un papel importante a las artes en los programas docentes si no comprenden que estas son el medio más importante para reforzar el componente perceptivo, sin el cual no puede existir el pensamiento productivo en ninguno de los campos de estudio. No necesitamos más estética, ni manuales de educación artística más esotéricos, sino un texto convincente que contemple el pensamiento visual en general. Una vez adquirida esta teoría básica, podremos intentar curar, en la práctica, la malsana división que paraliza el ejercicio de la capacidad de razonamiento.”**

Aquesta comunicació es presenta amb el convenciment de que calen nous enfocaments sobre realitats velles amb la idea de revisar els propis relats, no tant sols sobre la educació de les arts, sinó també sobre la pròpia dinàmica educativa, pels beneficis que la col·laboració amb l'art i els processos creatius li proporcionen. I pretén posar en relleu les aportacions substancials que per a la millora del rendiment escolar tenen; el coneixement de l'estructura fonamental del cervell i la seva incidència en els processos mentals, la descripció de les seves característiques essencials i la seva repercussió en els processos d'aprenentatge individuals dels alumnes que els han de proporcionar les claus del seus èxits.

Una tasca urgent

Cal prendre consciència que en aquest àmbit, les arts visuals tenen un paper principalíssim car esdevenen les eines per a la formació i aprofitament del pensament visual cada cop més reivindicat com a element substancial al costat del pensament verbal.

La societat occidental, a diferència d'altres societats més ideogràfiques, ha creat i suporta una clara dominància dels valors que es desenvolupen a partir de les tasques mentals governades per la part esquerra del nostre cervell, només cal reflexionar-hi una mica per prendre'n consciència.

Som racionals, lògics, seqüencials, temporals...etc. Els processos educatius ens han ajudat a dinamitzar tot allò que va en aquest sentit, però no han equilibrat aquesta tendència desenvolupant harmònicament també les capacitats, potencialitats i funcions de la part dreta del cervell, que ens fan: intuitius, sintètics, globalitzadors, holístics, imaginatius i sensibles.

Com és el nostre cervell?

Per aplicar i gaudir de les formes de processar del cervell humà pel que fa al “pensament visual” ens cal conèixer: La seva estructura fonamental , la seva incidència en els processos mentals, la descripció i coneixement de les seves característiques essencials i la seva repercussió en els processos d’aprenentatge individual. Finalment és important també tenir consciència personal d’aquesta realitat mental

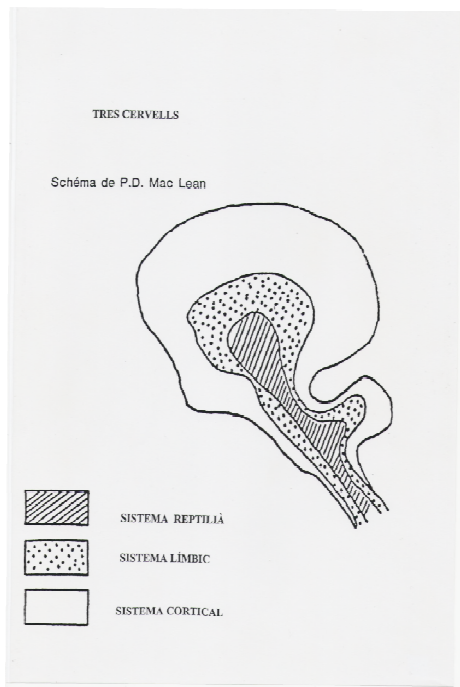
Per tal de fer més entenedora aquesta realitat cal recórrer a les descripcions que Dominique Chalvin ens fa en els seus quaderns de “*Formation Permanente en Sciences Humaines*” de **Les éditions ESF**. Dominique Chalvin psicòleg i sociòleg s’ha dedicat a exercir de consultor d’empreses i té una nombrosa bibliografia. Fonamentalment ens interessa a nivell pedagògic el seu seminari “ *Utiliser tout son cerveau*” editat el 1987. El pas del temps ha reafirmat encara més la validesa d’aquesta informació i la seva transcendència en els àmbits formatius de la persona. Avui quan els nivells de fracàs escolar , ara i aquí ,son considerats inacceptables, ens cal revisar la dinàmica del nostre esquema educatiu. En els seus inicis l’ educació es plantejava com a forma d’adquisició d’unes habilitats, l’ alfabetització: llegir i escriure i comptar, especialment perquè la transmissió del saber era factible a partir d’aquestes habilitats. Aquestes habilitats segueixen essent vàlides, tot i que ara se’n requereixen també d’altres, i sense aquestes habilitats es obvi que no es facilita l’adquisició de coneixements , que es l’altre objectiu consubstancial de l’ensenyament; un altre factor essencial per apprehendre és la comprensió de la qual deriva la interiorització d’allò que percebem.

De manera general , Dominique Chalvin ens descriu : els tres cervells que funcionen simultàniament en cada persona (divisió vertical) i les funcions de cadascun ; i els dos hemisferis (divisió horitzontal) i les característiques de cadascun i com això determina la personalitat i les habilitats mentals de cada individu, entre altres coses. Ara bé, avui quan reclamem una educació universal que proporcioni l’accés a una formació i bagatge personals a tothom i quan coneixem cada cop més la manera com es processen mentalment les percepcions que son la font de la nostra formació, no podem ignorar les característiques i forma del nostre cervell: El cervell humà té una estructura interior configurada pel que podríem dir-ne tres cervells superposats.

Divisió vertical

El més primitiu, **el cervell reptilià**; és el que organitza, tant en els humans com en els animals, els gestos i comportaments automàtics del nostre cos i governa l’instint de conservació individual i de l’espècie.

El cervell límbic, equival a un còrtex primitiu que embolcalla el reptilià, es on es generen els mecanismes de motivació del plaer, la por, les emocions, els impulsos d’atac o defensa. Es el cervell de la visceralitat i l’afectivitat. També conté el disc dur de la memòria, recull les experiències i permet iniciar el coneixement a partir de les imatges mentals.



El **cervell superior o còrtex**, és el més complex. Si despleguéssim les circumvolucions que el configuren obtindríem una superfície de més de 2.200 metres quadrats, com indica el seu nom constitueix l'escorça que recobreix el sistema límbic. L'augment de connexions neuronals que el **còrtex** ha desenvolupat ve acompanyat d'un augment de les capacitats de recepció de les informacions rebudes, genera la capacitat de reflexió i en definitiva la consciència i la capacitat d'invenió que genera el pensament, l'abstracció. El pas següent serà cap a l'expressió del pensament, el llenguatge. Aquests tres cervells funcionen simultàniament.

Divisió horitzontal

Gràcies als treballs i experimentacions científiques iniciades fa més d'un segle, sabem també que a més del funcionament vertical del cervell humà, existeix també un mode de processar podem dir horitzontal, ja que el **còrtex** presenta dos hemisferis cerebrals que treballen de manera asimètrica i complementaria i estan connectats a través del cos callós que els uneix. Broca i Wernike, al segle XIX ja van establir la predominança que l'**hemisferi esquerre** exerceix pel que fa a les operacions verbals i el llenguatge. Aproximadament cent anys després, Roger Sperry (Premi Nobel 1980) i J.E. Bogen atribueixen a l'**hemisferi dret** la predominança en les operacions visuals i espacials.

EL CERVELL DELS MAMÍFERS

Divisió vertical: superposició evolutiva de tres cervells

REPTILIÀ:

- Cervell primitiu
- Instint de supervivència
- Instint de conservació
- No és capaç de generar noves actituds
- No és capaç de generar nous comportaments
- Controla els gestos automàtics

LÍMBIC:

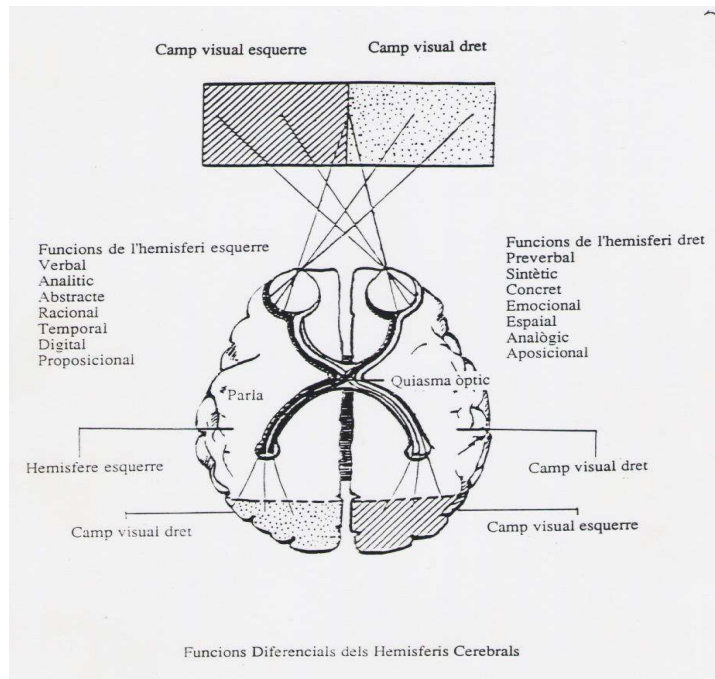
- Cervell visceral, emotiu
- Es estimulat per les sensacions
- Es capaç de generar respostes als estímuls
- Es capaç de bloquejar aquesta resposta, al dolor o al plaer.
- Amagatzema el record de les experiències viscudes.
- Identifica les característiques (interès, monotonia, por, seguretat, etc.)
- Genera les imatges mentals: COGNICIÓ
- Filtra les informacions que transmet al cervell superior o CÒRTEX

CORTICAL

- Cervell superior o CÒRTEX
- És l'escorça cerebral o substància gris.
- Formada per 30.000 milions de connexions neuronals
- Es on resideixen el coneixement i la consciència
- Pot imaginar i generar respostes reflexives als estímuls sensorials
- Crear respostes pròpies a situacions noves o inusuals
- Tracta i acumula la informació, l'analitza.
- Genera el pensament abstracte i el formula amb el llenguatge

La interacció i relació entre els tres cervells, és constant, complexa i diversa.

DUALITAT DEL CERVELL



Característiques dels hemisferis.

Un cop demostrades científicament les característiques específiques i la forma de processar de cada

CERVELL ASIMÈTRIC=COMPLEMENTARIETAT	
HEMISFERI ESQUERRE	HEMISFERI DRET
Verbal	No verbal
Analític	Sintètic
Simbòlic	Concret
Abstracte	Analògic
Temporal	Atemporal
Racional	Metafòric
Seqüencial	Holistic
Lògic	Intuïtiu
Intel·lectual	Sensitiu
Deductiu	Imaginatiu
Secundari	Primari
Reduccionista	Globalitzador
Jeràrquic	Heteràrquic
Objectiu	Subjectiu
etc.	etc.

hemisferi, podem anar més enllà, descrivint les funcions pròpies de cadascun d'ells, entre altres:

MODE ESQUERRE (Mode E):

RACIONAL, OBJECTIU, ABSTRACTE, LÒGIC, LINEAL, PARCIAL, SEQÜENCIAL, VERBAL, TEMPORAL, SINGULAR, PROPOSITIU, SIMBÒLIC.

MODE DRET (Mode D):

INTUITIU, SUBJECTIU, CONCRET, ANALÒGIC, SINTÈTIC, HOLÍSTIC, SIMULTANI, NO VERBAL, ESPACIAL, GLOBAL, IMAGINATIU, REAL.

Com més afavorim la complementarietat dels hemisferis cerebrals i la seva interacció, millors eines tindrà l'alumne per resoldre amb eficiència i creativitat les seves tasques mentals i en conseqüència la seva formació integral. Perquè la asimetria dels modes de processar mentals enriqueix la capacitat de

comprensió resolució de tasques, problemes i/o situacions quan actua complementàriament.

DIVISIÓ HORITZONTAL DEL CERVELL HEMISFERICITAT

Descobertes científiques:

CERVELL ESQUERRE

1860 Paul Broca ÀREA DEL LLENGUATGE
1884 Karl Wernicke ÀREA DE L'ESCRITURA

DOMINÀNCIA DE L'HEMISFERI ESQUERRE
descoberta de biòlegs europeus

CERVELL DRET

1962 Roger Sperry (Nobel 1981)
J.E Bogen Especificitat dels hemisferis: dret, esquerre.
Importància del pensament visual i espacial
DOMINÀNCIA DE L'HEMISFERI DRET
descoberta de biòlegs americans

La interrelació i la connexió entre ambdós hemisferis es realitza a través del COS CALLÓS.

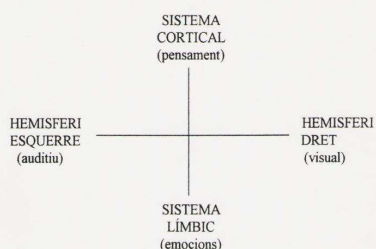
Aquesta informació és essencial per determinar les metodologies i les didàctiques pròpies d'un sistema educatiu. Tot i que ens podria semblar una tasca inabastable donada la diversitat personal de l'alumnat, si tenim presents totes les descobertes científiques fins ara descrites, els estudis fets per Ned Herman a *Whole brain teaching and learning*.1983, ens simplifiquen molt la qüestió. Herman planteja fins a 81 tipus teòrics a partir d'unes coordenades basades en l'hemisfericitat del cervell humà a partir d'aquesta divisió vertical i horitzontal. A la pràctica que és el que ens interessa és que d'aquest total de tipus teòrics, n'hi ha 29 de freqüents i només 12 tipus comuns. Per

tant podem dir que pel que fa a les característiques cerebrals de l'alumnat. Aquests 12 tipus comuns freqüents ens concreten en: 3 tipus visuals- 3 tipus verbal-auditius i 6 tipus amb equilibri funcional (usen indistintament i complementàriament els dos hemisferis cerebrals)

En conclusió: **Segons la prioritat cerebral els processos mentals són diferents.**

La gran plasticitat del cervell humà, el fa capaç d'aprendre a desenvolupar altres capacitats no preferencials

HEMISFERICITAT DEL CERVELL



Les coordenades estructuren uns modes específics i uns preferències procedimentals, en funció de les predominances d'uns o altres sectors

Ned Herman estableix sobre aquestes coordenades 81 tipus teòrics, d'aquests hi ha 29 freqüents i només 12 tipus comuns

3 tipus visuals - 3 tipus verbals auditius - 6 tipus equilibri funcional

CONCLUSIÓ:

- Segons la prioritat cerebral els processos mentals són diferents
- La gran plasticitat del cervell humà, el fa capaç d'aprendre a desenvolupar altres capacitats no preferencials

Herman, Ned. *Whole brain teaching and learning*. 1983

En podem extreure algunes conclusions: segons la prioritat cerebral, els processos mentals són diferents, tot i això la gran plasticitat del cervell humà, el fa capaç d'aprendre a desenvolupar altres capacitats no preferencials. Les coordenades que aquesta estructura del cervell a la vegada vertical i horitzontal, estructuren uns modes específics i uns preferències procedimentals. Ned Herman a "Whole brain teaching and learning" (any 1983) presenta els seus treballs d'investigació en funció de les predominances d'uns o altres sectors.

Ned Herrmann sobre les coordenades vertical: SISTEMA CORTICAL (pensament) i SISTEMA LÍMBIC (emocions) i horitzontal : HEMISFERI ESQUERRE (auditiu-verbal) i HEMISFERI DRET (visual). Estableix 81 tipus teòrics, d'aquests n'hi ha 29 de freqüents i només 12 tipus comuns. Aquest tipus comuns corresponen a:

3 tipus visuals - 3 tipus verbals auditius – 6 tipus d'equilibri funcional

Experiència i teoria d'Antoine de La Garanderie

Antoine de La Garanderie té molts llibres dedicats a aprofundir *“La pedagogia dels mitjans d'aprendre”*, fruit de la seva preocupació sobre el fracàs escolar, i analitzant *“El perfil pedagògic de l'alumne”*. En si, aquests són els títols dels seus primers llibres sobre aquesta matèria, però n'hi ha molts més i ha creat escola amb altres col·laboradors. (Ed. LE CENTURION). Gràcies al seu treball de recerca i investigació, la seva aportació primera i fonamental es la descripció de tres tipus d'alumne , visual , auditiu-verbal i mixt o d'equilibri funcional (com diu Ned Herman) detectats a partir dels seus *“Diàlegs amb l'alumne”* . En fa la descripció i constata la diferent manera de processar mentalment d'uns i altres i la seva repercussió en els processos de comprensió.

Antoine de La Garanderie, pedagog francès, estableix dos principis fonamentals:

-PER APRENDRE I PER COMPRENDRE NECESSITEM UTILITZAR IMATGES MENTALS

-LES IMATGES MENTALS PODEN SER VISUALS O AUDITIVES

Segons aquestes lleis pedagògiques és necessari identificar la prioritat mental de cadascú. Observant les descobertes de Roger Sperry es pot establir que:

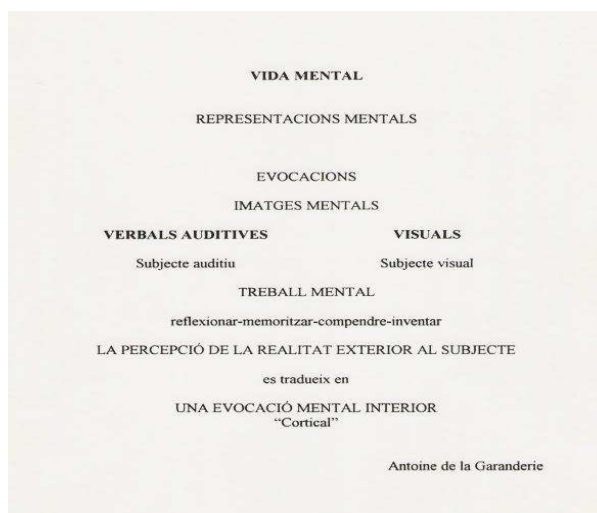
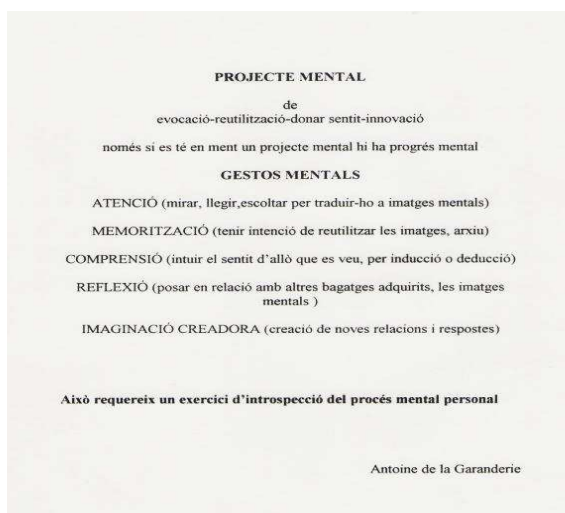
El **MODE** de processar de l'HEMISFERI ESQUERRE prioritza les imatges mentals:

VERBALS-AUDITIVES

El **MODE** de processar de l'HEMISFERI DRET prioritza les imatges mentals

VISUALS

Per tant: Els processos cognitius de la ment són diferents segons sigui la predominança d'un o altre hemisferi i requereixen per tant didàctiques diferents, el (subjecte auditiu) necessita un relat amb imatges mentals verbals-auditives i el (subjecte visual) el necessita amb imatges visuals per tal de



endegar el seu: **“Projecte mental”**.

La seva teoria dels **gestos mentals** “gestos que es fonamenten en les imatges mentals, ja siguin visuals o auditives, en cada cas, ens ajuda a copsar i a identificar la llengua pedagògica mental del alumne i en conseqüència podem proporcionar-li la informació de forma adequada a la seva prioritat

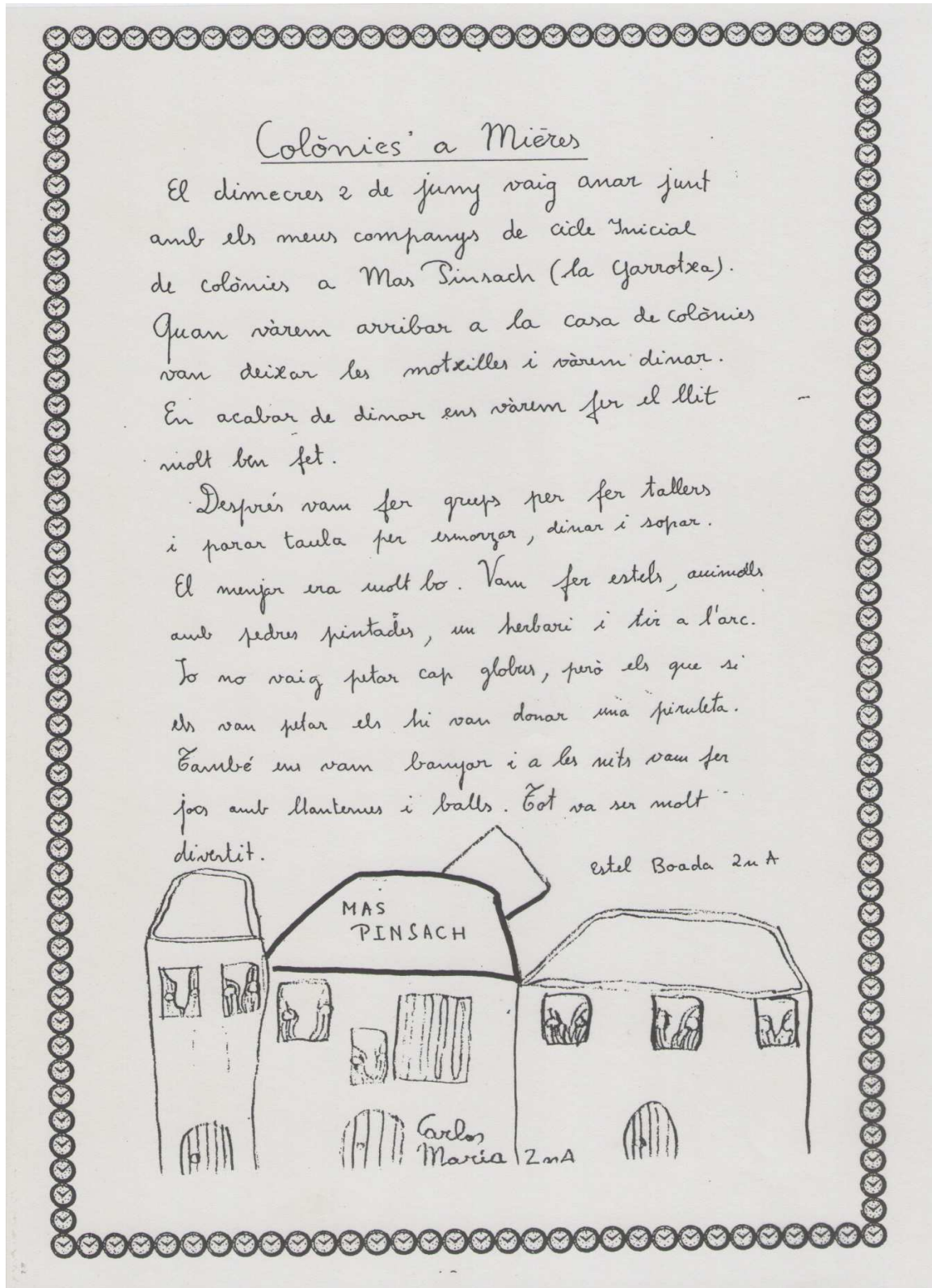
mental. Al meu entendre aquesta adequació és imprescindible si el procés educatiu vol reeixir . No cal dir que aquest coneixement de la prioritat personal en l'ús de llengua pedagògica mental es també necessari per al professor , car en la identificació de la seva prioritat, haurà de fer la versió adequada a la prioritat mental de l'alumne.

En tot cas aquest es un camí possible i factible , atès que en qualsevol cas es tracta única i exclusivament de dues versions de llenguatge pedagògic: la visual i la verbal-auditiva. Dues versions amb les quals ens farem entendre per la totalitat dels alumnes i en l'exercici de les quals, cadascú anirà assimilant també aquella que no té per a ell o ella la categoria de llenguatge mental matern , com la defineix La Garanderie, per tal d'arribar a la categoria de **"equilibri funcional"**, òbviament la més reeixida atès que usa totes les capacitats dels seus hemisferis cerebrals en funció de la tasca a realitzar.

Bilingüisme mental

Discernir quin es el llenguatge mental de l'alumne es per tant important i imprescindible. Per aprofundir més en aquest tema ens caldrà conèixer les característiques dels modes de processar dels hemisferis cerebrals , avui prou coneguts i que en part ja hem descrit. La forma de treballar mental de l'hemisferi esquerre, on resideix l'àrea del llenguatge, la racionalitat , la seqüencialitat, la temporalitat...etc , és bàsicament la que el sistema educatiu ha fomentat i gairebé podríem dir imposat. Per moltes raons i moltes d'elles positives. Podem posar un exemple d'alumne (de Primària) que treballa mentalment prioritàriament amb aquestes característiques:

Vam pujar a la golondrina d'Arenys i un senyor que es deia capità Hug ens va fer posar a tots uns salvavides que ens haviem de posar tots sols. Ens va dir que no ens podíem aixecar en cap moment i que quan aniria més ràpid potser ens esquitxaria...(Sortida a Arenys de Mar, Pol G. 2on).

Exemple de redacció d'alumne: **AuditIU-verbal**

La seva narració s'expressa en termes temporals i descriu les accions. Aquest alumne de fet treballa dins dels esquemes del sistema, les seves dificultats més aviat poden derivar-se de la manca de qualitats que l'aportació de les funcions pròpies de l'hemisferi dret li aportarien, enriquint-ne els continguts. Segurament es trobarà en dificultats quan li toqui un professor/a molt visual mentalment, car els seus específics llenguatges mentals poden crear, incomprensions involuntàries.

En canvi l'hemisferi dret, es ben bé allò que en diem un "camp a guaret" on les herbes si hi creixen ho

fan perquè volen i com volen. Essent com és l'hemisferi del pensament visual disposa de poques metodologies que el facin ser productiu. Les àrees educatives que li poden donar suport, sovint son menystingudes, l'educació visual i plàstica es una d'elles, la música una altra i totes les arts en general. Podem posar un exemple de treball d'alumne visual:

La golondrina sortia del port per anar mar endins. Quan sortíem del port, vam passar per davant de l'espigó, que és una paret de pedres que fa de barrera del port. També hi havia dos semàfors, un de vermell i un de verd, que quan estava de color verd ens deixava passar.

(Sortida a Arenys de

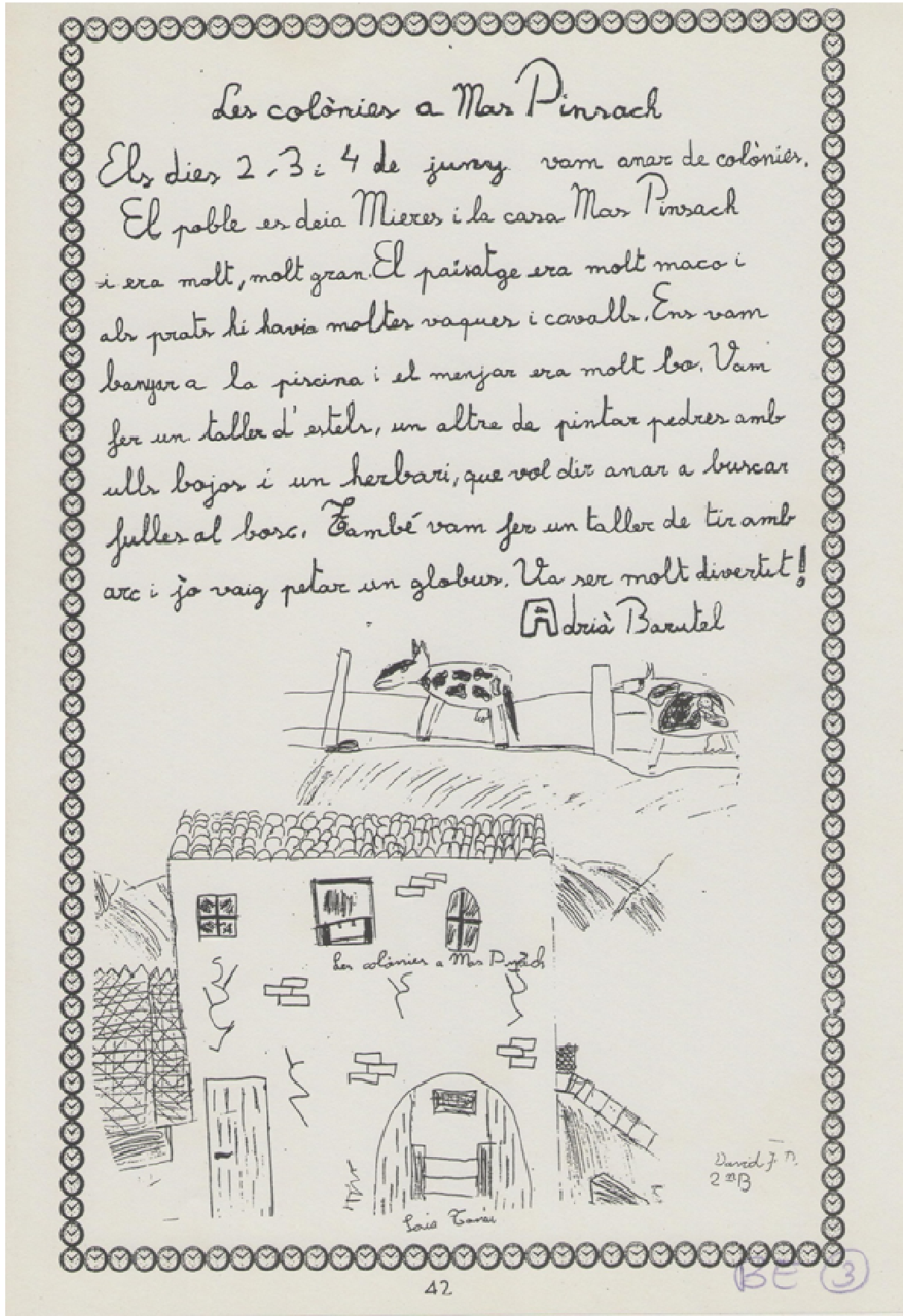
La seva narració es predominantment visual i descriptiva de l'espai. Quan l'alumne és visual i a més ho desconeix, es troba amb una gran dificultat per adaptar-se a uns esquemes educatius que normalment estan estructurats en un llenguatge verbal i auditiu, per moltes raons; tradició oral i escrita del saber, qualitats i capacitats pròpies de les funcions que s'atribueixen a la part esquerra del cervell, la lògica, la seqüencialitat, l'anàlisi, el raonament etc. Tot això que ja li suposa un esforç considerable sovint es veu agreujat pe les explicacions d'un professor/a predominantment auditiu o verbal en els seus processos mentals. Realment n'hi hauria per llençar el barret al foc! I certament el seu monolingüisme mental es converteix en un handicap important.

Per descomptat que, atès que el cervell humà tot i la seva divisió de funcions és un de sol, qualsevol matèria formativa pot incorporar elements propis del pensament visual que enriquirien també la seva percepció i aprehensió per part dels alumnes. Ajudarien a uns i altres a adquirir un real bilingüisme mental incrementant el % d'equilibri funcional en la comprensió i assimilació dels aprenentatges.

Quina relació té aquesta descripció de les dues formes de prioritzar (en aquests exemples), un o altre llenguatge mental amb la necessitat i importància d'una educació visual i plàstica que l'enunciat de la trobada planteja. L'educació plàstica per a què? A meu entendre aquesta àrea és la que ens proporciona les eines pedagògiques per desenvolupar aquestes capacitats processals del cervell. En el ben entès que a partir de la ESO, no es pot confondre amb una versió tipus manualitats, sinó que ha de proposar exercicis generadors de processos mentals. I són indispensables per a la totalitat dels alumnes, uns reforçaran els seus processos mentals en favor de les altres matèries i els altres adquiriran noves formes d'interpretació de la realitat incrementant el seu món imaginatiu.

A Primària, l'infant té prou recursos mentals per compensar el desequilibri que pot produir la ignorància dels seus processos mentals, tot i que seria beneficiós el seu coneixement, però és principalment a partir de l'ESO que aquestes premisses demostrades sobre el bilingüisme mental es fan imprescindibles.

Exemple de redacció d'alumne: Visual



El pensament visual i l'art.

Aquesta es també una de les justificacions del títol, atès que amb esperit creatiu es poden generar infinitat d'interaccions entre el món de les arts i la educació, no tan sols com a especialitat, que també, sinó com a element plural i instrumental, en relació amb la majoria dels àmbits propis del coneixement. Incrementant-ne les metodologies i didàctiques afavoridores del pensament visual. I fomentant la seva interdisciplinarietat amb altres matèries curriculars.

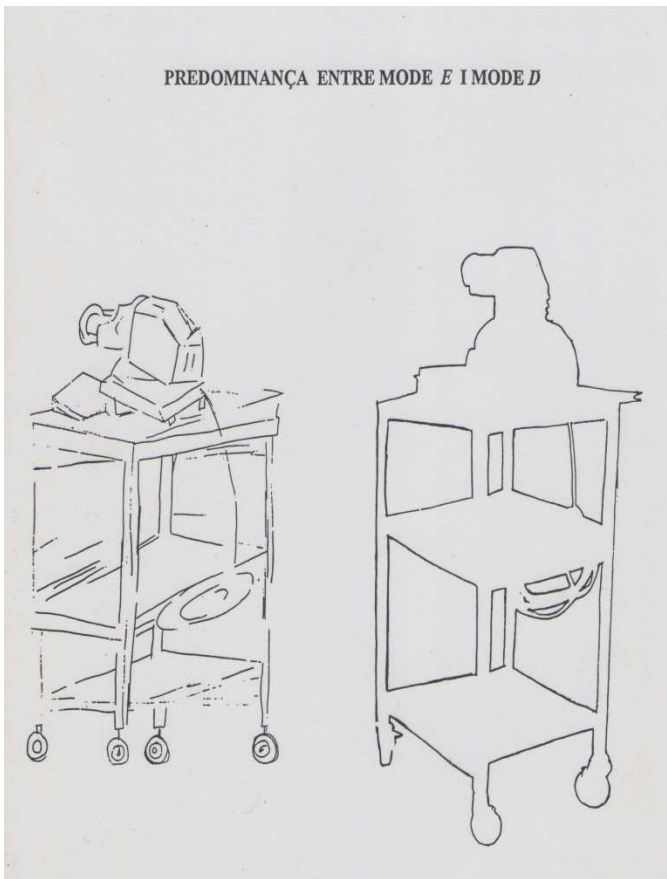
No puc deixar de fer referència a les aportacions de la Dra. Betty Edwards, autora de dos llibres *“Dibuixar amb la part dreta del cervell”* i *“Desvetllar l'artista que hi ha en nosaltres.”* Ella defensa que aprendre a dibuixar es tan important per al pensament visual com ho és escriure, per al pensament auditiu-verbal. Les seves aportacions didàctiques a *“Dibuixar amb la part dreta del cervell...”* ens inicien en moltes de les conseqüències que posteriorment formula, al seu segon llibre *“Desvetllar l'artista que hi ha en nosaltres”*. Ella mateixa constata que el seu primer llibre era com una **“cacera en la foscor”**, recerca que li fa prendre consciència del valor i transcendència dels valors del pensament visual. Del que ella anomena **“Mode D”** perquè es fonamenta en les característiques de l'hemisferi dret, i que són, la capacitat espacial, la síntesis, la analogia, la intuïció, la globalitat....entre altres i que representen un mode de funcionament divers i complementari del que presenta el **“Mode E”** propi de l'hemisferi esquerre.

A *“Desvetllar l'artista que hi ha en nosaltres”* la Dra. Edwards aprofundeix les condicions amb que treballa l'hemisferi dret, les analitza i les comprova. I descriu com la major operativitat i quantificació, que ofereixen les qualitats de l'hemisferi esquerre per a la seva avaluació i que fan que siguin més apreciades a nivell social, devaluen la importància de les capacitats de l'hemisferi dret. Car és obvi que, la intuïció, la globalització, l'atemporalitat i les altres funcions pròpies d'aquest hemisferi cerebral són més difícilment quantificables. Aquesta devaluació es constata fàcilment quan s'examina el paper que els ensenyaments artístics tenen dins del currículum formatiu. I podríem actualment considerar, a les lleis educatives del país.

Si tinguéssim prou consciència de la transcendència d'algunes d'aquestes funcions i de la seva importància en els processos mentals ens afanyaríem a conservar-les i desenvolupar-les en benefici de l'alumne o simplement del subjecte persona. El terme “intuir”, paradoxalment, es refereix a veure i a la visió, però significa veure alguna cosa que no és necessàriament visible, veure *“a dintre”* de qualsevol cosa, o captar alguna cosa. Captar per mitjà de la comprensió i el *“discerniment”*, que torna a significar individuar amb els ulls, *conèixer o reconèixer* amb la ment, aquesta connexió entre veure i entendre, consisteix en definitiva a copsar-ne els significats, element clau per a la creativitat. I element clau també per a l'exercici de l'art.

Sovint, perquè li atribuïm una certa intangibilitat a les formes d'expressar-se del **Mode D** (Hemisferi dret), tenim la falsa concepció que la persona posseeix o no determinades habilitats i que per tant es incapaç d'aprendre-les o desenvolupar-les. Això no es cert, el que succeeix, és que com en qualsevol òrgan i habilitat humanes, allò que no s'exercita s'anquilosa. I donada la superioritat que atribuïm a les funcions en **Mode E**, (Hemisferi esquerre) les del **Mode D**, queden subjugades. La Dra. Edwards ens mostra com sovint cal forçar el desinterès per la tasca de l'hemisferi esquerra (auditiu-verbal) per permetre aflorar el funcionament en **Mode D** (visual). Això és el que experimenten els artistes.

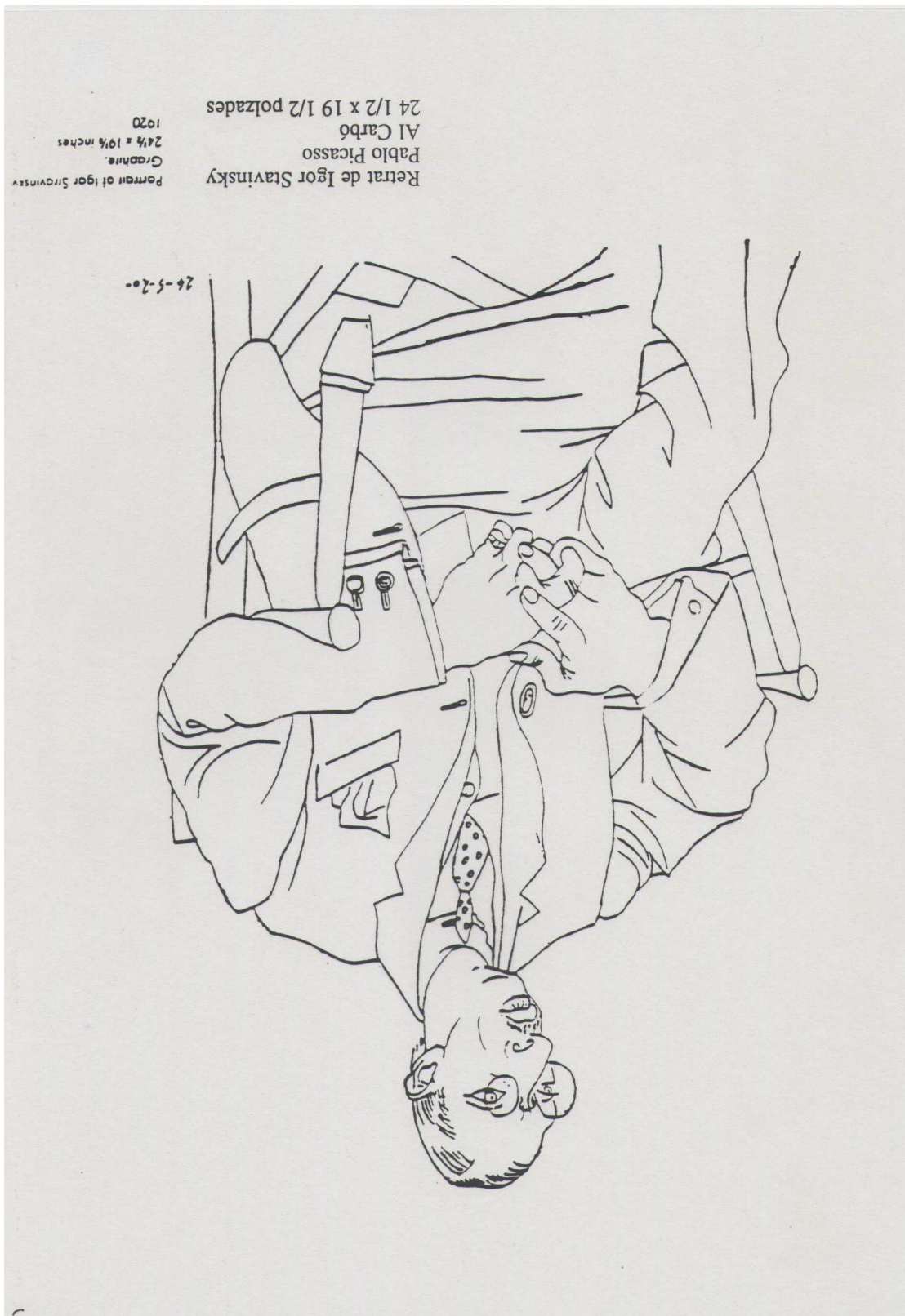
La següent imatge il·lustra molt clarament aquestes diferències substancials.



Aquesta imatge ens mostra les dues visions generades d'un mateix objecte. La de l'esquerre semblaria a cop d'ull més correcte i no ho és perquè no deixa parlar el pensament visual i racionalitza les característiques de l'objecte, errant la perspectiva. El de la dreta en canvi tot i que sembla més simple, recull les característiques visuals, la percepció de la imatge. És un exemple del llibre de B. Edwards.

Podem mencionar també com realitzant exercicis de pensament "analògic" podem expressar conceptes abstractes visualment, sense realitzar imatges reals o figuratives, sinó únicament a partir de grafismes intuïtius o amb l'ús del color. Són exercicis d'expressió visual i plàstica molt interessants.

Un altre exercici de la Dra. Edwards, que incideix en la percepció visual, consisteix en copiar un dibuix cap per avall. Es una demostració de com la visualització és més lliure i capaç d'interpretar les relacions espacials i en definitiva sense interpretacions "raonades" que distorsionen la visió de la realitat.



Segons B. Edwards, els seus alumnes van reeixir de forma notable en els seus treballs

Aprofitar tot el cervell

Lucien Israël al seu llibre "Cerveau droit-Cerveau gauche. Cultures et civilisations" (Ed. Plon 1995) es pregunta també com és que aquesta realitat i coneixement del cervell no es té present pel que fa al

sistema educatiu i social. I explica una anècdota reveladora de la complementarietat necessària en la resolució de problemes i de les capacitats del l'hemisferi dret, citant a Alan Watts quan aquest amb un col·lega havia estat racionalitzant un problema que requeria una solució immediata. L'altre científic en un moment donat abandona la investigació i expressa que ara anirà a bullir la closca d'una tortuga i observar com la calor la va craquelant. Sorprès Watts li diu si no seria millor seguir raonant i el seu company li diu, "mentre la meua ment observa anirà treballant per trobar una solució". Es així com dona pas a la seva activitat cortical no verbal.

Betty Edwards es refereix també a això quan proposa tasques que "avorreixen" a l'hemisferi esquerre per deixar treballar les capacitats de l'hemisferi dret, indispensables en el món de l'art. Quan ella fa un exercici de dibuix capgirant el model, obté millors resultats dels treballs dels seus alumnes, perquè anul·la o minimitza la potència que el raciocini de l'hemisferi esquerre imposa a la interpretació mental del objecte que es percep.

Pel que fa a la seva aplicació en el món educatiu, es obvi que aprofitar totes les capacitats que, utilitzar "**tot el cervell**", en el sentit que ens indicava Dominique Chavlin, i ens corroboren Antoine de La Garanderie i la pròpia Betty Edwards, entre altres que també podríem citar, facilitaria a l'alumne, **a tots els alumnes**, unes millors perspectives de reeixir.

Conclusions

Es un factor de discriminació a la pràctica i s'ha demostrat poc eficaç, vistos els resultats i la taxa de fracàs escolar, no tenir en compte la prioritat mental dels alumnes. Es indispensable que els futurs docents tinguin coneixement d'aquesta realitat i aprenguin a servir-se'n.

Es indispensable que els docents tinguin consciència de la seva pròpia prioritat mental, quan aquesta existeixi.

Es indispensable que els docents de Belles Arts incorporin aquests coneixements i els desenvolupin

El tractament que en els currículums es dona a les matèries que ajudarien a educar, promoure i fomentar l'ús del llenguatge visual es, avui en dia, encara poc apreciat i encara menys aprofitat: les arts plàstiques i visuals, la música, el dibuix, la poesia....totes les que ajuden a desenvolupar el pensament visual.

Cal corregir la inexistència de plantejaments temàtics, a les aules, en la doble versió visual i verbal-auditiva per part del docent, facilitant a cada alumne la seva aproximació al tema exposat, ja sigui en matemàtica, en llengua, en socials o en qualsevol altra matèria a partir de la seva prioritat de processar mental, aprofitant la interdisciplinarietat que proporciona l'àrea de visual i plàstica.

En definitiva cal generar i aplicar la doble versió auditiva-verbal i la visual a les aules.

Bibliografia

- Drawing on the right side of the brain. (revisat i ampliat) Autor: Betty Edwards.
Editorial Jeremy P. Tarcher. Inc. Los Angeles (1991)
- Designare ascoltando l'artista ché in noi. Autor: Betty Edwards. Editorial Longanesi & C (1987).
- Utiliser tout son cerveau. Autor: Dominique Chalvin. Editorial: Les editions ESF. Col·lecció Formation
Permanente en sciences humaines.
- Aprender con todo el cerebro. Autor: Linda Cerlee Williams. Editorial Martinez Roca. Colección
Educación/Didáctica
- Arte y percepción visual. Autor: Rudolf Arnheim. Editorial Alianza Forma (nueva versión).
- Pédagogie des moyennes d'apprendre (1928). Autor: Antoine de La Garanderie.
- Le dialogue pédagogique avec l'élève (1984). Autor: Antoine de La Garanderie.
- Tous les enfants peuvent réussir (1988). Autor: Antoine de La Garanderie. Editorial Le Centurion.
- Critique de la raison pédagogique (1997). Autor: Antoine de La Garanderie.
- Cerveau droit-Cerveau gauche (Cultures et civilisations). Autor: Lucien Israël. Editorial PLON (1995).
- Educació: Hi ha un tresor amagat a dins. Autor: Jacques Delors i altres. Editorial Mediterrània (1996).
Informe Comissió UNESCO.

EXPERIÈNCIES PER ANALITZ-ART. TRES PRÀCTIQUES CREADES PER CARACTERITZAR UN CENTRE NOU

FRANCESC CASABELLA

fcasabel@xtec.cat

FANNY FIGUERAS

efiguer4@xtec.cat

FRANCISCO RICO

frico1@xtec.cat

Institut Moisès Broggi de Barcelona

Resum

A partir de diverses propostes construïm un discurs artístic que enriqueix els participants i els fa més crítics davant la societat. Es tracta d'involucrar els alumnes en el procés d'aprenentatge des del mateix enunciat, fent-los raonar sobre què serà necessari aprendre per arribar a l'objectiu plantejat.

Es pretén que els alumnes es qüestionin els següents temes:

De qui és l'autoria d'una obra d'art? de qui la pensa, o de qui la realitza?

L'aproximació física a l'obra d'art ens permetrà conèixer-la millor?

Conèixer una emoció ens permet crear-la i transmetre-la millor? com es fa cinematogràficament?

Cada obra d'art és única? està pensada exclusivament per algú? com es pot treballar per encàrrec?

Paraules clau: Mirar. Interpretar. Descobrir.

Desenvolupament

1. Objectius
2. Descripció del treball i resultats
3. Conclusions
4. Bibliografia

Objectius

Els objectius principals son:

- Obtenir un sistema de treball ràpid i cooperatiu entre tots els interlocutors (multidireccional).
- Identificar i conèixer el treball de tots els companys del grup d'una forma àgil.
- Afavorir metodologies que permetin el treball en xarxa.
- Potenciar la classificació i ordenació dels treballs i exercicis.
- Donar a conèixer a la comunitat educativa i a l'exterior, les creacions de l'alumnat en una plataforma compartida.
- Individualitzar l'aprenentatge, potenciant el talent de cadascú.
- Reforçar els vincles entre l'alumnat.
- Apropar l'alumnat al món de l'art contemporani i a les institucions punteres de la ciutat.
- La fotografia i el cinema com a eixos clau per potenciar la creativitat i la capacitat d'innovar.
- Reflexionar sobre la pràctica docent i els processos d'aprenentatge fent servir la mirada d'agents externs al centre.

Descripció del treball

Aquesta memòria vol detallar 3 propostes realitzades a l'ESO i a Batxillerat d'Arts, sota el marc d'un procés artístic cooperatiu, multidireccional i crític.

1. Vehicular i transmetre coneixement a partir de la fotografia i el cinema.

1.1 Síntesi

Com a línia de centre i concretament dins els projectes artístics de 1r i 2n d'ESO la fotografia, el cinema i l'art contemporani s'inclouen en el currículum de l'alumne. Aquests llenguatges afavoreixen un **aprenentatge vivencial, interdisciplinari** i fan que l'**alumne** aprengui com un **agent actiu** en tot el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'aproximació a la fotografia i el cinema ens permet que l'alumne utilitzi ambdós arts visuals com a instruments que li permeten tant enregistrar processos com crear obres pròpies. A primer d'ESO treballem ambdós llenguatges des dels centres d'interès: "retrat", "coneixement dels espais del centre" i "coneixement de l'entorn". A segon d'ESO des dels centres d'interès: "El món dels objectes" i "Emoció i ciutat".

1.2 Perquè la fotografia i el cinema?

Participem en els projectes externs *Fotografia en curs* i *Cinema en curs* ideats i duts a terme per l'entitat *A Bao A Qu*. Compartim metodologies, pràctiques i processos a través d'un bloc conjunt amb altres centres.

En l'actualitat el món de la imatge se'ns fa present de manera constant. Convivim amb imatges, ens són properes de diferent manera: des del dispositiu mòbil, l'ordinador, la televisió, els cartells del carrer... Tenim a l'abast enregistrar, fotografiar... Però com fomentem l'anàlisi i l'esperit crític? ens fixem en el què veiem? què ens comuniquen les imatges? Transmeten emocions?

Les pràctiques que plantegem a l'alumnat tenen com a eixos fonamentals incidir en:

- el saber mirar, l'atenció a la realitat i la capacitat d'apreciar-la
- la reflexió sobre les pròpies emocions i les dels altres
- la capacitat crítica envers tot el que ens envolta
- l'autonomia i la responsabilitat
- la capacitat de cooperar i treballar en equip
- l'autoestima, la il·lusió, el rigor
- el coneixement i respecte vers realitats diverses
- la capacitat d'argumentar, escoltar i dialogar
- la realització d'un treball profund d'expressió oral i escrita
- l'elaboració i interpretació de textos (descriptius, poètics, narratius...)
- l'expressió d'idees i emocions amb: imatges, paraules, músiques, sons...

1.3 L'art contemporani. Com i perquè?

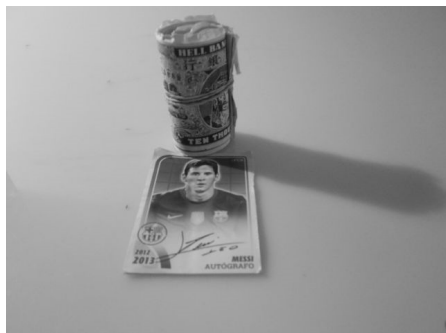
L'art contemporani ens ofereix la possibilitat d'**incidir en el procés** més enllà del resultat. Ens potencia la capacitat crítica i possibilita a l'alumnat veure la diversitat de respostes artístiques que plantegen els artistes entorn un mateix punt de partida. A més de ser un eix cabdal que afavoreix **el món de les idees**.

En les activitats que proposem tant a 1r com a 2n d'ESO incorporem sempre el referent d'algun artista contemporani.

1.4 Un apunt del treball per projectes de 2n d'ESO.

Com hem anunciat anteriorment a 2n d'ESO es treballen dos centres d'interès i dins aquests incorporem la fotografia i el cinema de diferent manera:

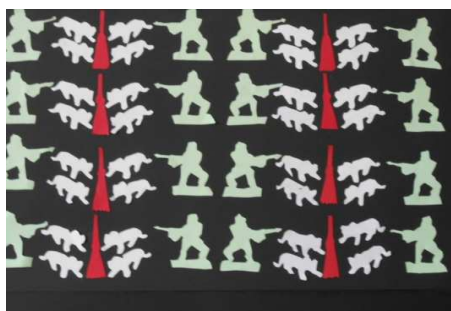
"El món dels objectes" - És un treball d'aproximació directa a l'art contemporani amb l'objecte com a centre de treball. Iniciem el projecte amb la inserció a l'aula de la maleta pedagògica ExpressArt. Partint d'aquest centre d'interès realitzem diferents activitats des de diverses àrees (Castellà, Anglès i Educació Física). Entre d'altres: descripció d'objectes en llengua castellana i anglès, relats i històries associant objectes, fotografia de metàfores visuals partint dels objectes de la maleta en relació amb objectes associats per emocions, representacions amb el cos de la forma dels objectes... El procés i el treball realitzat acaba amb una exposició al centre.



Metàfores Visuals realitzades pels alumnes: *L'economia del futbol* i *Atrapat en el temps*.



Imatge del treball de la maleta Expressart a l'aula.



Composicions rítmiques de les siluetes d'alguns objectes i Formes dels objectes representades amb el cos.

"Emoció i ciutat". Ens apropem al món de les emocions i a la ciutat de Barcelona a través de la fotografia. Treballem artistes com Friedrich, Hopper, Perejaume i ens centrem en el tema del paisatge. Quines emocions ens suggereixen els paisatges d'aquests artistes?

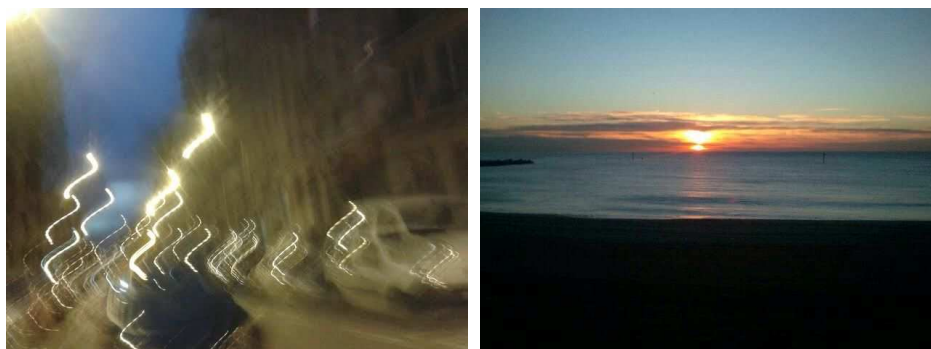
Sortim a la ciutat i ens fotografiem a l'estil Friedrich, "Mirant un paisatge", un cop fetes les fotografies les comentem a classe i descrivim emocions. A més, creem una banda sonora amb el software de notació Noteflight i tot plegat el convertim en un video amb l'Adobe Premiere.



Fotografies Mirant un paisatge fetes pels alumnes

Continuem amb més fotografies. Ens centrem en espais buits de la ciutat de Barcelona: panoràmiques de vistes de la ciutat, parcs, carrers. Fixem la mirada en les emocions que ens produeixen les imatges a diferents hores del dia. Fem una selecció que ens serveix per triar localitzacions del nostre curtmetratge.

Ideem i planifiquem una seqüència cinematogràfica on el món de les emocions i la ciutat de Barcelona són els protagonistes.



Fotografies de la ciutat de Barcelona fetes pels alumnes.

Per ajudar-nos en aquest procés dins el projecte Cinema en curs comptem amb l'ajut de dos cineastes: el Pep Garrido i l'Alex Garcia. Fem sessions amb l'alumnat de: guió (tria de l'emoció i ideació de la seqüència), planificació i tria de localitzacions, visionat de fragments de films (per la tria expressiva dels plans), fem sessions per conèixer l'equip de rodatge. I un dels dies més emocionants, [sortim a rodar](#) per Barcelona. Una jornada que atrapa a l'alumnat, només cal llegir la [valoració de l'experiència](#).

Un cop fets els rodatges l'alumnat participa del muntatge en petits grups. Per l'edició treballem amb el programa Adobe Premiere. Un gran moment per la presa de decisions.



Treball a l'aula amb el cineasta.



El dia de rodatge.



Un cop fet el muntatge visionem plegats el resultat, triem títol, fem les modificacions pertinents en gran grup i donem per tancat el procés amb un magnífic resultat: els films de ficció: “Viatge d’anada” i “Canvi de rumb”, que s’estrenen a la FilmoTeca de Catalunya. Per a més informació del procés es pot consultar el [bloc de cinema en curs](#).

1.5 1r d' ESO. 4 peces cinematogràfiques.

Dins el projecte del 2n trimestre “Conec el centre”, treballem els espais de l’institut, i aquest curs donat que és el primer curs que som Magnet en aliança amb el Macba, ens plantegem treballar també els espais del Macba. La primera aproximació als dos espais és fotogràfica i posteriorment pensem una manera d’explicar els espais a través del cinema. Dividim els 60 alumnes en 4 grups i pensem conjuntament amb l’alumnat com idear cada pel·lícula.

El resultat final 4 peces cinematogràfiques:

Un nou dia comença
Cada indret, cada racó amaga una historia
Visitant el Macba
Formes. Llum, impressions...

A continuació detallem aquest últim film, realitzat amb el mateix procés de creació que les altres peces.

1.6 FORMES, LLUM, IMPRESSIONS...

Una aproximació a l'art contemporani des de la creació cinematogràfica.

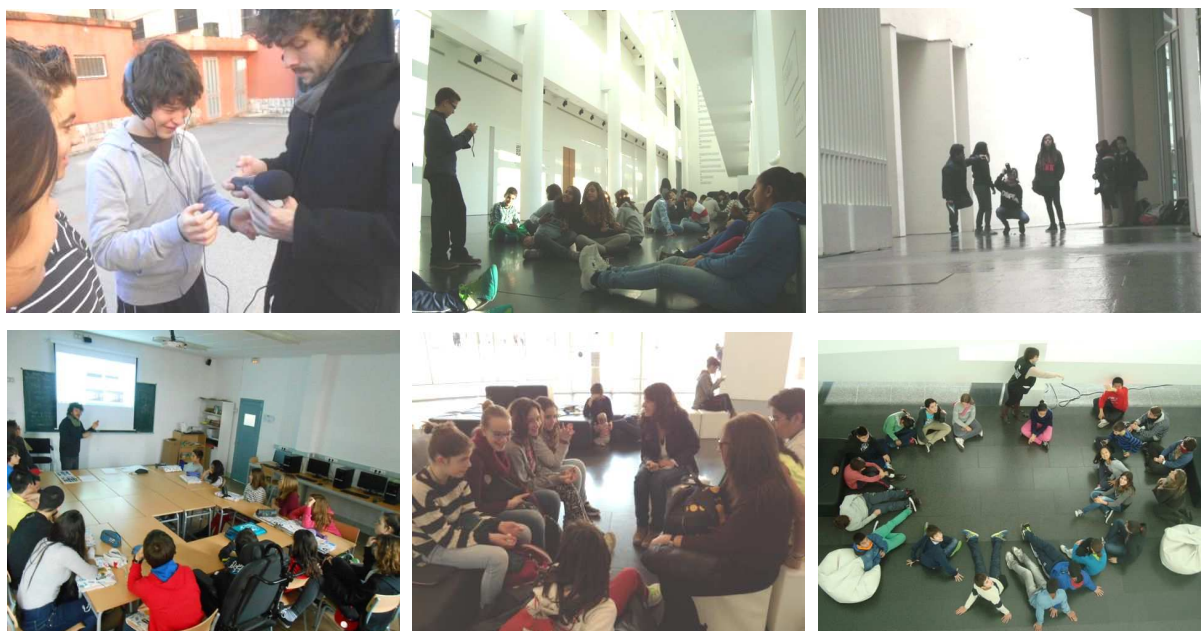
FORMES, LLUM, IMPRESSIONS és el títol d'una peça cinematogràfica de Fotografia-so-text en el marc del projecte [Cinema en curs](#) dins el projecte Magnet.

Descripció del procés:

Els alumnes de 1r d'ESO del Broggi s'apropen a l'art contemporani a partir de les emocions que els ha provocat visitar el MACBA.

- Visitem el museu, **fotografiem** l'espai amb tres consignes: l'espai interior del museu, l'espai exterior, espais transitats i les imatges/detalls que identifiquem amb art abstracte (llum, ombres, formes, geometries, línies, colors...). Ens fixem en els detalls, eduquem la mirada. Donem a l'alumnat coneixements bàsics de fotografia: enquadrament, enfocar/desenfocar...
- **Gravem sons**, des de dins del museu, des de fora. El so del museu l'identifiquem amb el so del silenci (molt interessant identificar què s'escolta al MACBA, quin és el so del museu des de diferents indrets: a sales, a l'entrada, a les escales...). Centrem **l'atenció en escoltar** el que a simple vista sembla no aportar-nos res de nou.
- **Del museu a l'aula, de l'aula al museu**. Posem èmfasi en el valor d'aprendre més enllà de l'espai centre educatiu. A l'aula ordenem el material enregistrat en carpetes del Drive, després d'una primera tria i un cop tenim la recopilació de material sonor i fotogràfic, **intervé a l'aula un creador**, el nostre cineasta: Daniel Lacasa. Pensem que la incorporació d'un creador extern dóna rigor i professionalitat en la manera de fer. L'alumnat comparteix el procés creatiu des de la visió d'un professional.
- **Revisió del material** amb el cineasta: Sons i imatges. I primera **pluja d'idees** sobre com volem concebre la nostra peça. Com ordenem el que tenim? Amb quin sentit? Què volem explicar?
- Per ajudar-nos en aquesta decisió **visionem peces creades per cineastes** per situar-nos sobre el que han fet professionals del cinema, ens alimentem de referents. Els referents ens ajuden a remoure la nostra creativitat... **Comentem els fragments vistos**.
- En una segona pluja d'idees decidim **què volem fer**: una peça abstracta en homenatge al MACBA i a l'art contemporani. Iniciem un nou procés.
- Imprimim les fotografies de l'espai MACBA seleccionades i fem **un primer muntatge intuïtiu** sobre paper. **Associem imatges** pels colors i les formes, triem les que s'allunyen de la descripció de l'edifici i ens centrem en els petits detalls: ombres, formes, llums...
- **Tornem al MACBA** a enregistrar més sons, parlem amb la responsable d'educació del museu i encetem un **llistat de paraules sobre el que ens provoca l'art contemporani** del MACBA, quan entrem al museu i passem, què sentim?



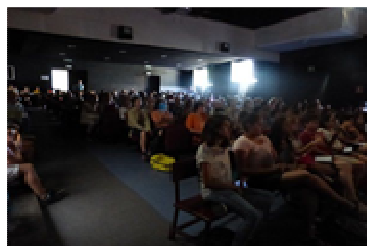
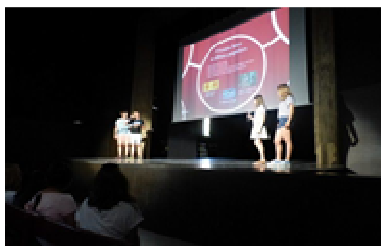


Imatges del procés

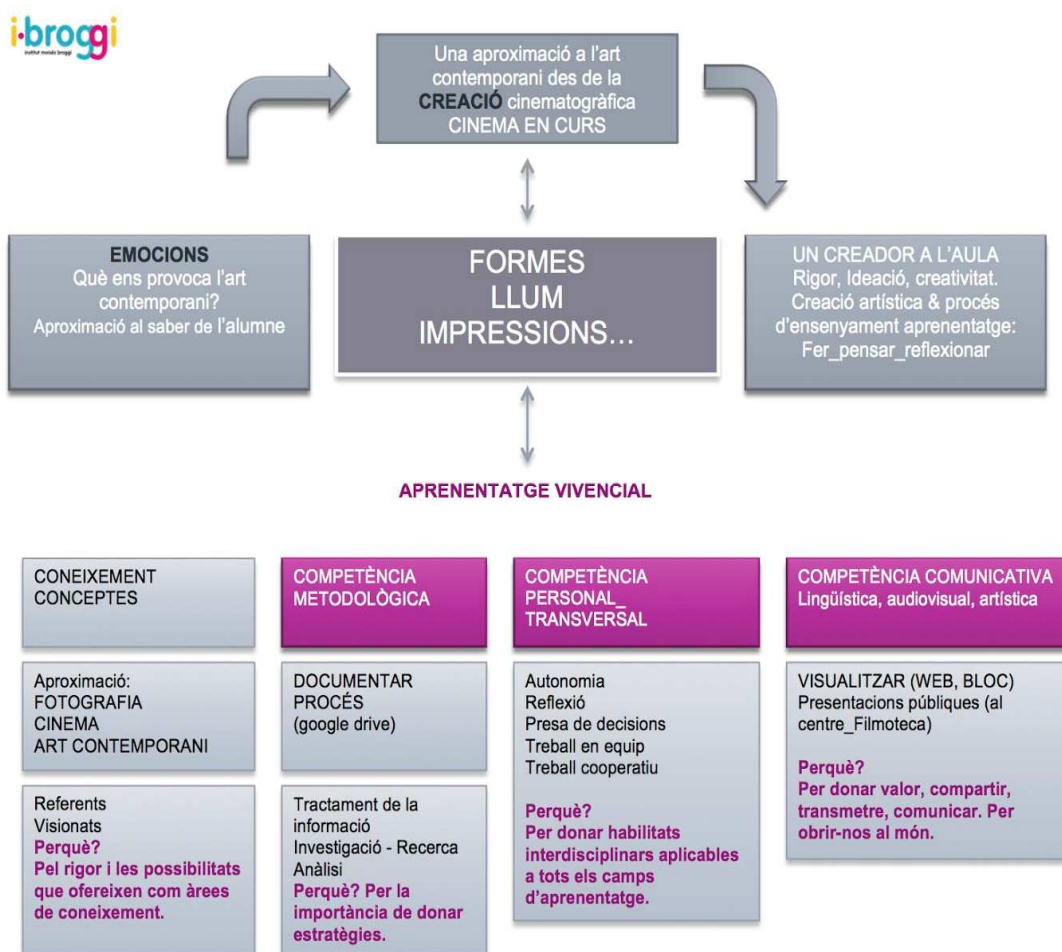
- A l'institut continua la llista de paraules sobre el que ens provoca l'art contemporani. Fem una **tria** i decidim gravar les paraules amb les nostres veus. Ens adonem que acabem de fer una **aproximació a l'art contemporani des de les emocions**
- Què et provoca l'art contemporani? Les paraules triades són: Idees, impacte, sensació, dubtes, provocació, joc, enfrontament, estrany, imaginar, curiositat, Imprevisible, confusió, perplexitat, atracció, incertesa, interès, admiració.
- Comencem **el muntatge** amb el programa Adobe Premiere. Fotografies, sons, text. Cerquem ritmes, decidim on posar les paraules d'acord amb les imatges i els sons. Volem fer una peça que ens transporti a sentir-nos dins el museu. Posem en joc el **treball en equip** i ha **acceptar l'opinió dels companys**, treball en grups reduïts (3 o 4 alumnes). Cada grup d'alumnes passa per muntatge sabent respectar el que ha fet el grup anterior.
- **Visionat** del que tenim en gran grup. Ajustem entre tots alguns temps. Sorgeix la idea de posar la frase: "Us heu fixat mai que els petits detalls són les grans obres".
- **Tria de títol** en gran grup. Pluja d'idees. Visionat conjunt i últimes decisions.
- **Darrer visionat** plegats. Satisfacció de saber que ens ha costat molt però que hem fet una gran peça, que la sentim nostra (autoria) i que ens satisfà veure-la.

Presentació pública:

Un cop tenim la peça acabada es presenta en una acte públic obert a les famílies. S'edita un DVD que regalem als alumnes i al professorat del centre.



Volem destacar el valor competencial de la pràctica, a continuació l'esquema que detalla les competències treballades:



1.7 Reflexions.

- **Aproximar-nos a la creació des de la creació**, esdevé la clau perquè l'alumne experimenti el procés. En l'aproximació a l'art contemporani des de la creació cinematogràfica l'alumne esdevé creador.
- Comencem per les emocions (tots els alumnes són capaços de parlar d'emocions) en canvi no tots es veuen capaços de parlar d'art contemporani. **L'emoció** de descriure el que els provoca l'art contemporani **els apropa al concepte**.
- El procés de **creació cinematogràfica** té moltes similituds amb el **procés d'ensenyament-aprenentatge**, entès aquest de manera significativa si s'apropa a la realitat de l'alumne, al coneixement previ que aporta, fomenta un **aprenentatge vivencial**. Emoció i coneixement entrelaçats.
- **El coneixement es genera a partir del procés** i és més significatiu perquè el realitzen els alumnes.
- Sentit de **col·lectivitat**, de **pertinença** a un grup, el paper de **l'autoria**.

L' experiència d'incorporar a l'aula entitats i projectes externs possibiliten replantejar-nos com ensenyar i treballar amb els alumnes. Destaco el valor dels projectes: *Cinema en curs i Creadors en Residència* ideats per l'entitat A Bao A Qu.

2. El retrat

2.1 Predisposició, actitud i dinàmica

Davant una societat que es mou per *copia i pega*, tot apropiant-se de qualsevol cosa sense plantejar-se la seva autoria, a més de deixar-se portar per les modes que resten personalitat, cal reaccionar per un entorn més **creatiu i dinàmic** sense cabuda per la manipulació. Dins l'àrea d'Educació Visual i Plàstica ens plantegem qüestions i exercicis per tal de millorar resultats i actituds.

És necessari crear unes dinàmiques plurals i enriquidores per tothom a partir dels valors ètics de convivència i respecte mutu. Els dos grans termes a utilitzar són: **la motivació i l'art** en totes les seves disciplines. Així doncs, no s'entén l'aprenentatge per obligació o per càstig, tot i que pot aconseguir bons resultats de memòria temporal. Però de què ens servirà? Els ordinadors i internet ja poden suplir-los perfectament no? Així doncs el millor que podem fer és formar persones crítiques, reflexives i amb gran capacitat per investigar tot allò que els ordinadors -de moment- no poden fer. Els seus experiments poden obrir nous camps d'investigació, vies de treball o eines de fabricació, que a la vegada, portaran més coneixement per continuar en nous processos creatius.

També cal potenciar la **capacitat narrativa i l'oratòria de cada individu**, doncs no es pot acceptar la mala redacció d'un treball. Cal augmentar el nivell escrit i oral del nostre alumnat. Volem persones *amb cara i ulls*, que quan vagin a una entrevista de feina, o hagin de parlar en públic, no els hi *tremolin les cames*. Han de ser gent amb idees clares que tinguin l'hàbit de formar un discurs mental al cap i exposar-lo raonadament, com a bons comunicadors. I per això, cal pràctica! hem de practicar en totes les matèries. Cal recordar que la competència comunicativa inclou tant la llengua escrita com la llengua oral.

Qualsevol dinàmica que es generi en un grup classe i trenqui la comunicació unidireccional que sovint

associem a l'ensenyament, serà molt positiva. Aquest fet provocarà un enriquiment d'experiències i

sensacions per tothom, la **comunicació bidireccional i multidireccional** farà qüestionar-se coses i haver de decidir ràpidament comportaments personals que afectaran la relació d'un mateix amb l'entorn. Tot plegat és un símil i una bona manera d'entrenar-se amb situacions del món adult. Per tant, cal realitzar treballs en grup, en parelles, per diferents nivells d'edat, i a vegades establint criteris peculiars com fer parelles amb persones que portin el mateix color de samarreta, o amb els mateixos o oposats gustos culinaris... El resultat crearà un cúmul de coneixements sobre els altres i d'un mateix molt interessants.

Creant espais de diàleg on hom hi pugui dir la seva, **potenciarem l'autoestima** dels seus participants i conseqüentment augmentarà la seva producció creativa que es veurà incrementada per la força de tot el grup, convertint-se gràcies al treball cooperatiu en un resultat excel·lent ple de sinergies positives. Així doncs, en una presentació col·lectiva serà primordial que el grup estigui unit i exposi el contingut amb claredat, sense nervis, intercalant els locutors i fins hi tot provocant alguna situació bidireccional cap el públic. Fet que evidenciarà un alt nivell de comprensió, segurament per l'auto obligació de cadascú i el sentiment de responsabilitat cap el grup de treball.

Les matèries han de ser una **plataforma per educar**. És primordial que el professorat valori l'esforç personal de cada individu davant les competències bàsiques per sobre dels resultats del grup.

2.2 El retrat per parelles. 1r d'ESO

Sota el tema del retrat, els alumnes de 1r d'ESO per parelles van fer un retrat a llapis el més fidedigne possible, de l'alumne que el professor els va assignar. Prèviament a la pissarra s'havien donat les directrius i alguns trucs per enquadrar la cara al paper, dimensionar i proporcionar elements, a més de tècniques per afegir ombres i poder crear textura i volum.

Aquest exercici que sembla senzill amaga conceptes importants d'autoestima i relacions personals. La cara és el primer que veiem al parlar amb algú, i inconscientment ens creem una ràpida impressió positiva o negativa de la persona, que afectarà la nostra futura relació. Cal educar per no valorar tant les primeres impressions, buscant la bellesa interior.

Quasi tothom té la necessitat de ser acceptat i per tant intenta projectar la millor imatge d'ell/a mateix/a, sense adonar-se que la felicitat que irradien algunes persones no ve donada per la forma sinó pel caràcter i l'estat d'ànim, on segurament les endorfines i l'acceptació personal d'un mateix/a hi tenen molt a dir. Normalment els defectes que un es veu baixen l'autoestima, intentant que aquesta no baixi més del compte, cal reaccionar i parlar-ne, com més aviat es superi i s'accepti, es serà més fort.

És per això que l'exercici serveix de plataforma per explicar aquests conceptes a la classe, i deixar enrere la vergonya, el què diran, i els defectes que ens veiem. Tots aquests prejudicis o opinions personals son fruit dels **impactes mediàtics** que rebem a la nostra societat. En la majoria d'ocasions les cares i els cossos dels i les models de publicitat, estan retocats amb programes informàtics o trucs visuals, però com que desconexim aquestes eines és normal que ens pensem que son reals, fet que ens allunya del que suposadament ells i elles son la perfecció. Així doncs cal mostrar i detallar que en els mitjans audiovisuals les coses no son tal i com les veiem ([exemple de retoc fotogràfic](#) i [exemple](#)

d'excessos).

En el moment de començar per parelles, la dinàmica de classe es va convertir en un repte per cada alumne que va moure les taules per centrar-se amb el seu objectiu proposat. Això va convertir l'aula en petits mons de treball, on tot el que passés fora de les seves dues taules, era irrellevant. Alguns alumnes van demanar poder desplaçar les seves taules al passadís per tenir més espai i sentir-se més còmodes. Tot l'alumnat va comentar, ajudar i criticar a les seves parelles enmig d'algunes rialles, per aconseguir uns dibuixos el més reals possibles. Implícitament l'exercici pretén que s'estableixin lligams afectius positius per tal de sentir-se arrelat al grup i crear bones sinèrgies a l'aula.

Seguidament en un nou full, tot inspirant-se amb les obres de [Matisse](#) i [Modigliani](#), es va fer una versió de l'anterior dibuix reinterpretant algunes parts, emfatitzant alguns colors, o fent un mix de tot plegat.



Recull de retrats on es pot veure diferents variacions

Després, agafant les obres de l'artista [Arcimboldo](#) com exemple, cadascú a casa seva havia de construir una versió del seu retrat però amb objectes per fer-li una foto i enviar-la al professor. En aquest cas, es va conscienciar el fet de deixar constància de les coses. Sobretot per la part efímera que poden tenir algunes obres d'art, on **l'enregistrament i la documentació** que se'n generi serà l'única mostra d'existència. I per tant, cal preservar-la i ordenar-la adequadament.



Altres retrats formats a partir de la disposició d'objectes

Les composicions resultants d'objectes es van imprimir i enganxar juntament amb els exercicis anteriors per exposar-los al passadís. El suport final tenia forma d'acordió pel fet de diferenciar el treball per parelles i a la vegada integrar-lo dins un tot. En cada doblec es van disposar les obres de la mateixa parella d'alumnes tot contraposant les seves obres i apreciament verticalment els diferents canvis sobre els *models*.

Amb aquest format d'exposició es veu clarament com la participació de cada alumne emfatitza tot el grup i li dona força, sense que això no menyspreï o anul·li l'obra individual.



La matèria de Socials va actuar en paral·lel, i va demanar als alumnes que portessin imatges de quan ells/es eren petits/es, aquestes es van afegir a la mostra per donar un toc més precís sobre el pas del temps i la seva conseqüent reflexió.

Mural del passadís en forma d'acordió.

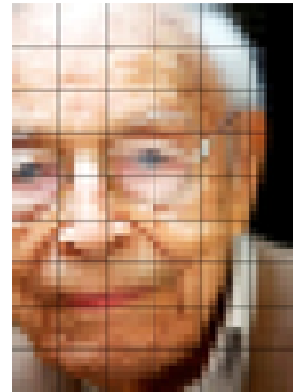
Després d'adonar-nos que cada retrat contenia alguna característica del model, també va sorprendre comprovar l'essència i l'estil del seu creador, i és per això que ens vam adonar que totes les obres tenen fragments de les dues persones que han intervingut en la seva creació. Convertint aquest fet en una **reflexió sobre qui és l'autor i propietari de l'obra?** Qui se l'ha de quedar? Totes les obres d'art tenen només un autor? Les obres d'art són de qui les compra o de qui les realitza? El Guernica de Picasso on ha d'estar exposat? L'espoli d'obres d'art s'ha de retornar als seus països de procedència? Són els museus d'art com volem que siguin? I fins i tot, es planteja què és Art, o quan es converteix quelcom en Art? Tot un seguit de qüestions que van provocar diverses opinions i que pretenien crear espais de diàleg i opinió anteriorment comentats.

2.3 El retrat col·lectiu com a símbol. 1r d'ESO

Per acabar de treballar el retrat de forma global i buscant tècniques de cooperació i col·laboració entre l'alumnat es va consensuar la realització d'una imatge gegant del doctor Moisès Broggi per penjar al *hall* d'entrada, personalitat que dóna nom al nostre institut. Aquest element va aportar, com previsiblement es creia- un **sentiment de pertinença** al centre per totes les persones que hi van aportar el seu *gra de sorra*, perquè totes elles van veure el seu esforç plasmat en un mural que dóna caràcter i identitat a l'institut.

Paral·lelament a Socials es va realitzar un treball d'investigació per conèixer quina és la història d'aquest edifici, així com qui era el doctor Broggi.

Prenent com a referent l'obra de [Salvador Dalí "Gala contemplant el mar"](#) amb el retrat d'Abraham Lincoln, les obres d'[Eric Daigh fetes amb xinxetes](#) i els retrats fets amb [figures humanes de Craig Alan](#), es va pensar en reproduir una imatge del doctor amb píxels, així que es van comprar cartolines de diferents colors i es van confeccionar 1944 caselles tallades a 5cm x 5cm, per aconseguir una peça d'uns dos metres d'amplada per tres metres d'alçada.



La seva construcció va costar bastant per la gran varietat de tonalitats que té, i per la paciència i exactitud que requereix. Factors que molts alumnes no estan acostumats a treballar, però la concentració d'altres, va fer integrar a aquells que molestaven tot donant-los responsabilitat sobre les seves accions en: l'elecció dels colors pels mòduls, la conseqüent revisió seguint la guia de colors, tallant trossos d'adhesiu, o enganxant-ho tot seguint l'ordre. Un gran treball col·laboratiu on cadascú aportava el millor d'ell/a mateix/a en benefici de tothom.



Imatges durant l'elaboració col·lectiva del gran mural

El gran secret va ser fragmentar la peça amb mòduls numerats, d'aquesta manera cadascú feia un mòdul tenint de referència unes fotocòpies amb els colors dels píxels corresponents, i encara que alguns eren difícils d'escollir amb exactitud, el resultat funcionava. Després de plantejar les cartolines de colors, es revisava i es procedia a enganxar. En tot aquest procés intervenia un o dos alumnes per mòdul, i sempre es tenia en compte els mòduls que anaven al seu costat per tal d'igualar colors. Tot plegat requeria grups de treball reduïts i concentració, per això es va pensar en altres activitats pel gran grup. També era important que sempre coordinés alguna persona que ho hagués fet el dia anterior. Un cop ben enganxats per darrere tots els mòduls, es va penjar l'obra i retocar algun quadrat de color per millorar l'efecte en la distància.

I és que la gran sorpresa va ser comprovar com allò que s'estava construint a 40 cm de distància, prenia vida vist a 10 metres. La distància va convertir una obra minuciosa plena de paciència en un espectacle visual gegant. Allò que tothom havia tingut a les mans desconfiant de que funcionaria, ara havia crescut era molt gran i mostrava perfectament la imatge com si d'un secret es tractés. Depenent

del punt de vista es pot veure una cosa o un altre, i això ens va recordar a moltes obres que parteixen dels efectes visuals i que vam aprofitar per repassar a l'aula. Sabent sempre que *tot depèn del color del vidre amb què es miri*, resultant una interpretació personal.



Amb aquest gran mural del doctor Broggi pixelat es volia demostrar que els petits canvis són poderosos, i que un grup de formigues pot moure muntanyes. És una **metàfora visual** per dir-nos que l'esforç constant té una recompensa, i que tots –siguem del color que siguem– formem part del Broggi.

El Broggi és el **nostre institut** i això converteix aquesta obra en molt més que un mural, té força i crea pertinença a aquells i aquelles que l'han vist créixer. Dóna nom i el fa més amable, allò que els alumnes van crear es converteix en testimoni observador del pas del temps.

Tot plegat ens ha servit per **explicar molts conceptes** del món de l'art, del món en que vivim, de com és millor comportar-nos i del nostre sentiment cap a aquest *nou* edifici.

3. Una obra per encàrrec: les premisses

3.1 Síntesi

La pràctica *Una obra per encàrrec: les premisses* consisteix bàsicament en una experiència realitzada durant el 3r trimestre del primer curs de batxillerat i en la que cada alumne imagina unes premisses que ajuden a concretar una obra d'art única pensada per a un alumne concret de la classe. Com veurem, ens vam inspirar veient el film de Lars Von Trier “*Les 5 condicions*”. Cada alumne dissenya un exercici, basat en el que s’ha estudiat prèviament sobre l’art contemporani, pensant en l’alumne que li ha tocat a l’atzar. Després de dos trimestres de treball en comú en tasques, tan individuals com col·lectives, programades pel professor es fa evident que cada alumne té unes habilitats específiques que encara no s’han pogut explotar. D’aquesta manera l’alumnat mobilitza uns recursos extres.



Exemple 1: Has de crear un còmic marxista d’estil manga (fragment)

3.2 Marc d’actuació

La pràctica es va realitzar durant el curs 2012-13 dins de les matèries de Dibuix I i de Tècniques Gràfico-Plàstiques. Aquestes són matèries de modalitat dins del currículum del batxillerat d’arts del primer curs.

El **Taller de Dibuix i Tècniques Gràfico-Plàstiques** aplega des dels inicis del nostre batxillerat d’arts (curs 2002-13) els continguts de les matèries de Dibuix I i de Tècniques Gràfico-Plàstiques. D’aquesta manera es fa possible treballar durant 8 hores setmanals concentrant un gran nombre d’hores en determinades activitats tant a l’aula com en sortides. La majoria de les sessions de treball són de dues hores seguides. Gràcies a això podem visualitzar pel·lícules, fer sessions de debat, fer presentacions seguides d’altres activitats, fer proves d’avaluació de 2 hores, planificar sessions llargues de treball al taller, etc.... El fet de que les dues matèries siguin impartides pel mateix professor, simplifica inicialment la distribució de continguts al llarg del curs, de tal manera que hi ha un marge de maniobra molt gran pel que fa a la necessària flexibilitat que demana una programació experimental. Es tracta de no tenir por a reubicar blocs de continguts a mida que avança el curs en funció dels resultats parcials de la pràctica. Tampoc a reagrupar determinats continguts, donat que una activitat de classe o la possibilitat de rebre visites externes pot fer necessari incloure un tema que es pensava treballar més endavant. S’ha de tenir en compte que bona part del resultat es fruit d’aquesta predisposició per mantenir la programació oberta en tot moment. D’una altra manera és impossible encabir algunes de les aportacions més innovadores i interessants dels alumnes en un determinat moment.

3.3 Descripció del procés

La llibertat que es dona als alumnes en aquest exercici no ens sembla gens agosarada. Si al principi de curs els alumnes feien un pla de treball basat únicament en las capacitats prèvies en arribar al nostre centre, en el moment de realitzar el treball de “*Les premisses*” la situació és molt diferent. Fem un resum del que els alumnes han pogut fer abans de començar aquest treball:

- S'han treballat la sintaxi de la imatge i les principals tècniques seques i humides. També s'han fet treballs relacionats amb la perspectiva central i obliqua, així com una introducció a les alternatives a aquestes perspectives tradicionals.
- En paral·lel, alguns alumnes han fet i presentat a la resta de companys treballs relacionats amb altres camps com ara la fotografia, el vídeo, les imatges generades per ordinador o la creació de pàgines web.
- Els alumnes han fet dues sortides a la Fundació Miró i una al MACBA i al centre de documentació del museu. Han entrat en contacte amb un artista de l'Espai 13 i un comissari. També han rebut la visita dels responsables de pedagogia de la Fundació Miró.
- Des de la matèria de Volum han realitzat un taller amb l'artista Mar Arza.
- Han participat en el festival *DeProp* creant un audiovisual pels concerts i també en la mostra *Exporecerca* de Barcelona creant el cartell d'aquest event.
- A partir de la visualització de pel·lícules relacionades amb l'art contemporani, s'han fet debats i presentacions orals.

Detallarem a continuació el que fan durant el tercer trimestre relacionat amb el treball de “Les premisses”:

- **Els primers elements: Vocabulari de termes artístics d'art contemporani**

La primera activitat de preparació directa consisteix en la creació col·lectiva d'un vocabulari de termes relacionats amb l'art contemporani i en la que es fa servir la plataforma de *Google Drive*. El professor crea en un document compartit una llista de paraules relacionades amb la manera en que els artistes del segle XX han entès la creació. Aquests termes poden ser tant moviments artístics fonamentals (per exemple el minimalisme) com tècniques concretes (per exemple, l'apropiació o el concepte de document). Des de casa, cada alumne lliurement tria un dels termes, el defineix amb les seves paraules i afegeix una imatge il·lustrativa. Finalment es presenten a classe tots els termes, marcant els que no estan correctament definits, que caldria continuar treballant durant successius cursos. També s'afegeixen els termes nous que han sortit durant la presentació. D'aquesta manera els alumnes generen una base de dades que va més enllà de la seva presència física al centre.

Durant el curs passat vam afegir una variació: es crea una nova llista compartida que reuneix els comentaris que generen la lectura d'uns textos realitzats per artistes contemporanis. Vam fer servir la web de la revista *Artforum* (apartat *500 Words*). El resultat de la presentació d'aquest exercici va ser molt més atractiu pels alumnes, tot i la dificultat afegida de ser textos escrits en anglès. Es tractava de reflexions sobre les obres pròpies dels artistes, una cosa que vinculava directament als nostres alumnes amb el rol d'autor.

- **El discurs. Visita a galeries**

Durant les vacances de Setmana Santa vam organitzar una sèrie de visites a galeries d'art de la ciutat. L'objectiu era l'aproximació a un món de fàcil accés però totalment allunyat a la seva experiència (únicament una alumna afirmava haver entrat en una galeria anteriorment).

Els alumnes havien de triar una galeria (entre una llista de 7 que vam preparar). Havien de visitar-les en petits grups de treball amb l'objectiu d'aconseguir material gràfic i escrit de l'exposició per preparar una presentació a la classe. S'intentava que ells poguessin interpretar el discurs conceptual que pretenia oferir la mostra.

- **Inspiració: “Les 5 obstruccions”**

A continuació es va fer una projecció de la pel·lícula “Les 5 obstruccions” de Lars Von Trier (2003). Som partidaris de l'ús del cinema a la escola, però sempre integrat d'una manera clara en un moment del curs i en una matèria en les que es pot aprofitar la seva força. Creiem que la duració d'un llargmetratge és ideal per poder desenvolupar tot el poder d'una idea particular. El film triat consisteix en un documental en el que Von Trier provoca al seu antic professor de cinema, a partir d'una sèrie de proves gairebé absurdes, a refer un curtmetratge amb determinades condicions. El documental explora els límits del llenguatge cinematogràfic. També exemplifica una manera de qüestionar l'autor d'una obra d'art.

- **El repte**

En aquest moment tan emocional, els alumnes coneixen per primera vegada en què consistirà el treball. A partir d'una llista s'aparella a l'atzar a cada alumne amb un altre. Cadascú ha de dissenyar una sèrie de condicions a partir de les quals aquell alumne haurà de crear una obra, sense cap limitació tècnica. Evidentment, l'enunciat ha d'aprofitar les característiques d'aquella persona. En aquesta fase teòrica - que encara no han de construir res- dona una oportunitat per imaginar sense restriccions (hi ha alumnes que voldrien treballar amb altres però no s'atreveixen per problemes d'autoestima, per capacitats comunicatives, etc... també hi ha alumnes amb molta imaginació, però amb una tècnica que no permet executar determinades propostes). Els resultats d'aquesta fase ja són obres en sí mateixes, independentment de la realització posterior. Durant el curs hem vist que hi ha moltes obres creades a partir de contractes molt concrets, per exemple, *El entierro del conde de Orgaz* del Greco. I que tot i així, l'artista encara té un alt marge de maniobra.

Alguns exemples dels treballs fets:

Exemple 2 (imatge dreta)

Realitza un mínim de 5 retrats realistes de persones. Cada retrat farà servir una sola tècnica. Només faràs servir les mans, un llapis, un bolígraf, guaix i carbonet. Un ha d'estar dibuixat amb trames i un altre amb els dits. Organitzats en una instal·lació.



Exemple 3 (imatge esquerra)

Realitza un vídeo en el que apareguis únicament tu fent tricks de parkour. Tria una banda sonora de música clàssica. El vídeo durarà el mateix que la música. Hi haurà primers plans. No faràs servir trespeus.

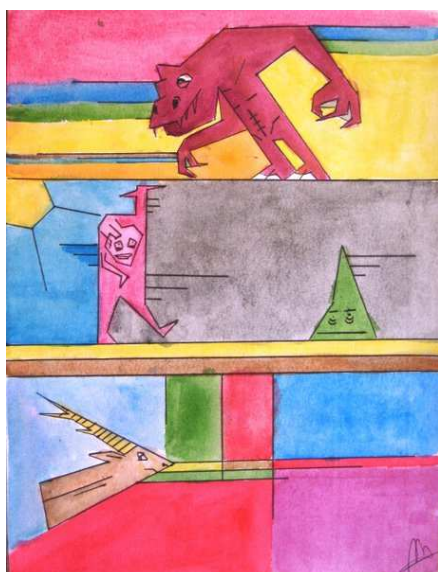
Exemple 4 (imatge dreta)

Realitza un treball amb pintura acrílica sense fer servir pinzells. Serà en format Din-A2 i utilitzaràs només gammes dels colors de verd, lila i taronja. Has de plasmar alguna cosa que et preocupi molt amb un estil abstracte.



- **El professor com a coach**

Un cop tenim les premisses per cada alumne, comença una tasca important i delicada per part del professor. Es tracta d'ajudar a interpretar les instruccions que s'han generat. En molts casos el que s'ha proposat està molt clar i únicament cal ajudar a planificar la realització, en altres cal orientar en la concreció d'una obra poc clara o simplement limitar les ambicions d'una impossible. A partir del coneixement dels dos alumnes implicats, per exemple, es pot mostrar una obra que pot servir d'inspiració. La majoria d'alumnes no van plantejar una obra que ells voldrien fer, sinó que realment van assumir el paper de *productor*, pensant en l'altre alumne. A partir d'aquí el professor s'ha de multiplicar donat que cada alumne té una tasca molt diferent. Hi ha alumnes que han de fer una feina que no es pot fer a classe o que requereix mitjans tècnics dels que no disposem. En qualsevol cas el que es fa es assegurar que tots han descrit detalladament les fases i requisits per realitzar



correctament l'exercici. Entre tots consensem fins i tot el nombre d'hores que pot requerir l'activitat. Es preveu inicialment una forquilla de 6 a 8 hores dedicades a classe i es plantegen activitats paral·leles pels alumnes que acaben abans o que han de fer la feina a casa per diferents motius. Aquestes activitats poden estar relacionades per exemple amb un reforç de dibuix artístic o també, donades les dates en que es fa aquesta activitat, a una primera aproximació al treball de recerca. Aquesta fase es pot allargar si l'ambició de les propostes ho fa necessari.

El treball de la imatge esquerra va servir com a base per encaminar el treball de recerca de l'alumne (disseny d'un videojoc).

- **Tanquem el cercle. Presentacions i publicacions**

Finalment els treballs s'exposen i comenten públicament. És un moment de sorpreses donat que algunes obres no s'han pogut veure evolucionar a l'aula. En aquestes sessions és interessant convidar a altres professors. Des del curs passat, també es convida als membres del departament d'educació de la Fundació Miró. Per ells és fonamental conèixer de primera mà en què es transformen les seves propostes inicials.

El cercle es tanca publicant articles al bloc de l'institut i de la Fundació Miró, afegint a l'apartat del web del centre algunes obres seleccionades i també exposant al centre alguns treballs. Cada any anem implementant el sistema d'exposicions. Coincidint amb les diferents jornades de portes obertes

i també amb les diades culturals fem servir gairebé tots els espais de pas de l'institut per anar mostrant els treballs dels alumnes.

3.4 Recursos materials

- **Personal**

És possible que un professor que es troba amb aquestes matèries per primer cop necessiti un marc més sòlid a l'hora de treballar. Hem d'aclarir des del principi que aquesta pràctica s'ha dut a terme per professorat que imparteix aquestes matèries durant un llarg nombre d'anys. Pel que fa a la col·laboració amb altres docents, és necessari tenir una relació de confiança plena, donat que moltes vegades cal compartir espais, delegar funcions i crear documents a 4 o més mans. Fins ara això no ha comportat majors problemes donat que, els alumnes responen a aquest tipus d'activitat amb un alt grau d'autonomia, treballant en petits grups sense la presència del professor, en determinades ocasions. Hem intentat que en aquest tipus de treball per projectes hi hagi també la implicació de persones externes al centre. En aquest treball concret ha participat el departament de pedagogia de la Fundació Miró, com explicarem més endavant.

- **Espais i equipaments**

El taller s'imparteix en tres espais del centre. Disposem d'un aula de grans dimensions en la que es pot treballar diferents tècniques en format bidimensional i tridimensional. Al costat tenim un aula més petita amb ordinadors en la que es pot treballar per exemple fent servir software de disseny gràfic, retoc fotogràfic i edició de vídeo o simplement per reunir en un entorn tranquil un parell dels grups de treball. També tenim un aula de dibuix artístic convencional, amb cavallets. Durant aquest curs, i aprofitant l'autonomia demostrada pels alumnes, hem habilitat un replà annex a les aules, amb un parell de taules, per facilitar aquesta mena de treball autònom. Sembla que els alumnes demostren molta més maduresa quan hi ha menys control per part del professor. En aquesta línia de reflexions s'ha de comentar que aquest tipus de pràctica inclou en alguns casos tècniques que no formen part del currículum bàsic de les matèries (per exemple, l'ús de determinat software de creació o també el món de la videocreació). Els alumnes del batxillerat han de centrar-se cada vegada més en l'adquisició de capacitats que els hi permetin formar-se de manera contínua i autònoma aprofitant internet, de manera que no s'ha de tenir por de confiar en que l'alumne es formi sol en algun moment del curs, per aprendre una tècnica que veu necessària o que intueix que li pot orientar a l'hora de triar futurs estudis. Per la resta dels alumnes també és positiu donat que amplia enormement la seva formació gràcies a la presència de materials que el centre no pot facilitar, per exemple, hi ha alumnes que en un moment donat han treballat amb tauletes gràfiques, i-pads o càmeres professionals.

3.5 El projecte dins i fora de l'institut

Els nostres alumnes entenen que els treballs realitzats tenen una repercussió més enllà de la pròpia realització i la seva avaluació corresponent. Documentar el procés i catalogar el resultat fan que se li doni una importància particular a totes les fases de la creació, estimulants els alumnes a implicar-se en tot moment i augmentant la qualitat final de tot el procés d'aprenentatge. En la mateixa direcció, la participació en alguns moments del procés de persones alienes a la classe també aporta reptes relacionats tant amb els alumnes com amb el professor. La manera de fer-ho pot consistir en la presència d'altres professors o alumnes durant la fase de presentació d'un treball, en la exposició pública dels mateixos treballs a l'institut o fora, també virtualment gràcies a internet, en la

participació en un concurs, integrant el treball en la visita a una institució artística, en la visita d'un professional a l'aula...

A continuació concretarem com s'ha treballat aquest aspecte al nostre projecte:

- **Galeries Picasa /drive**

Els alumnes creen al principi de curs un **compte de correu de google**. A través d'aquest entorn aprenen ràpidament a crear i compartir tota mena de documents amb la resta de la comunitat educativa (*Google Drive*).

- **Creació de galeries amb Picasa Web**

En paral·lel al treball del bloc d'esbossos personals, demanem als alumnes, que des del primer dia fotografiïn els treballs realitzats a les diferents matèries del batxillerat d'arts. Tots els alumnes tenen accés a aquestes galeries a través d'un document compartit, de manera que uns aprenen dels altres. Volem que els alumnes aprenguin a fotografiar correctament totes les seves creacions i que aquestes es puguin valorar amb el pas dels mesos de manera que l'alumne tingui una perspectiva de l'aprenentatge, més enllà de les notes numèriques.

- **Projecte [MMS. Missatges d'aproximació a l'art contemporani. Fundació Miró](#).**

El batxillerat d'arts des de fa 3 cursos participa juntament amb 3 centres més de Catalunya en aquesta iniciativa d'aproximació a l'art contemporani que facilita un accés privilegiat a artistes i comissaris que treballen amb la Fundació Miró. És necessari comentar en què consisteix aquesta col·laboració donat que tot i que aquest treball s'ubica en el tercer trimestre, concretament en el bloc de col·laboració amb la Miró anomenat "les idees artístiques", també fa servir elements treballats als altres trimestres del curs.

La Fundació Miró ens facilita l'accés a les exposicions de l'Espai 13 amb l'acompanyament del comissari de la mostra o de l'artista. A més, han preparat uns documents que presenten al centre ells mateixos als alumnes i en els que es reflexiona al voltant de l'art contemporani des de 4 òptiques diferents. Aquestes 4 idees han servit als professors per programar exercicis més o menys llargs, facilitant als alumnes una visió completa del fenomen artístic i també implicant-los al llarg del curs en una mena de viatge de creixement personal en el que tots els elements quadren, en el que tot el que es fa és necessari per continuar avançant. Els alumnes es converteixen en autors. S'elimina la percepció de l'alumne de que hi han blocs autònoms de coneixement aïllat. Aquestes 4 idees són:

La personalitat artística / els grups artístics

Amb el grup implicat, aquesta idea es va treballar al principi de curs, establint nuclis d'interès. Es van formar 4 grups de treball que en la major part dels casos van durar tot el curs. El primer treball en grup consistia en la definició dels trets característics que identificaven el grup i en la creació d'una imatge corporativa.



En aquest sentit, destaquem la feina feta per un grup que va crear un web/bloc molt interessant: *bodypop*. Aquest treball va mostrar que els alumnes estaven molt interessats en aprendre i va servir per poder-los informar de quins continguts era necessari treballar per poder dur a terme els plans que tenien per treballar en grup.

Les formes artístiques

El següent treball en grup va servir per facilitar els alumnes un nucli concret de formes a partir del qual treballar des del seu propi punt de vista.

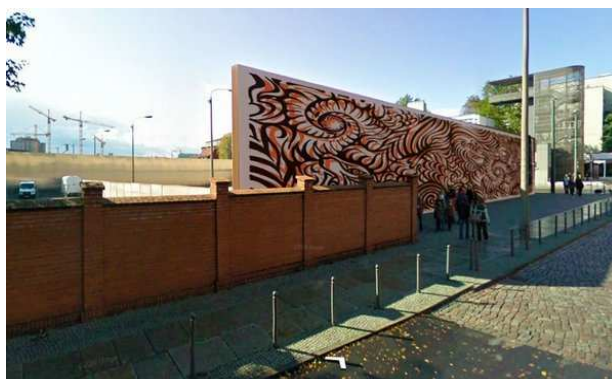
Les idees artístiques

El treball de *Les premisses* s'ubica en aquest apartat. La majoria dels alumnes de primer de batxillerat no tenen un coneixement particularment clar del món de l'art contemporani ni tan poc visiten galeries o museus. Entren fàcilment en la dinàmica de copiar estils i produir imatges artístiques a partir de models tradicionals però en canvi els hi costa reflexionar sobre els temes conceptuals. El projecte de *Les premisses* parteix de la base de coneixements tècnics sobre figuració i tècniques gràfiques que ja han assolit els alumnes però sobre tot de les diferents activitats relacionades amb les idees artístiques, des de la gènesi de l'obra d'art a la repercussió social de la mateixa.

L'exhibició

Les 2 visites que es van realitzar a l'Espai 13 de la Fundació Joan Miró van fer entendre els alumnes la importància del context, de manera que es va poder realitzar amb garanties d'èxit una proposta de pintura mural que reunia reflexió teòrica sobre un espai, dibuix i finalment integració digital (imatge dreta).

Al final d'aquest procés, els responsables de la Fundació assisteixen a la exposició final dels treballs per part dels alumnes.



- Ús de webs i blocs

El nostre **web del centre**: institutbroggi.org, actiu des del gener del 2013, resulta estratègic perquè és un mirall de la dinàmica de funcionament del centre i mostra els treballs realitzats pels alumnes.

Hem publicat al **bloc de la Fundació Miró** tots els resultats de cada una de les fases d'el projecte. Els alumnes tenen accés d'aquesta manera a una valoració de la seva feina des d'altres instituts que també col·laboren amb el projecte MMS. L'objectiu d'aquest curs és augmentar el nombre de comentaris a les entrades i també potenciar la creació d'entrades fetes pels mateixos alumnes.

Valoracions

Aquesta pràctica s'ha ubicat entre el segon i el tercer trimestre. Per valorar la nota final de la matèria els alumnes disposaven de diferents parcials amb la qual cosa la nota de la pràctica global seria únicament d'un 5% en cada trimestre.

Les dues promocions d'alumnes que hem tingut al centre han estat força diferents. Tot i així, amb els resultats numèrics contrastats i també amb la percepció dels professors participants en el procés, podem afirmar que pràcticament tots els alumnes mantenen o superen les notes anteriors.

És interessant observar com aquestes pràctiques aconsegueixen motivar-los més enllà de la nota.

Com a reflexió final, creiem que l'avaluació en aquest cas no ha estat el moment més important del

procés ni ha motivat una major implicació dels alumnes. Seria convenient facilitar pràctiques que treballassin en aquesta direcció.

Conclusions

Les pràctiques presentades comparteixen una mateixa línia de treball, potenciant la creativitat i la comunicació a més de sintetitzar els següents punts comuns:

- **L'alumne** com **agent actiu** del procés d'ensenyament-aprenentatge.
- L'ús de les **noves tecnologies** com a mitjà de treball.
- La **creació i el procés creatiu** com a punts forts en l'aprenentatge.
- **Comunicar i compartir coneixement** més enllà de l'aula.

No obstant això, aquest és un projecte obert, en constant revisió. Tota una demostració del la manera d'entendre la vida i l'exigència en el treball que intentem transmetre a l'alumnat. Com diu Mark Van Doren: **"L'art d'ensenyar és l'art d'ajudar a descobrir."**

Bibliografia

- GORDON, William J.J. (1961). *Synectics: The development of Creative Capacity*. New York: Collier Books.
- VON TRIER, Lars (Director). *The Five Obstructions* [pel·lícula]. Zentropa Real ApS, Copenhagen, 2003.

TOT UN ART. UNA EXPERIÈNCIA INTERDISCIPLINAR

ANNA PÉREZ

Mestra d'Educació Especial

Tutora de 1er Primària a l'escola CEIP Tomás Viñas curs 2003-2004

Mestra d'Educació Especial a l'escola CEIP Banús, a Sta. Coloma de Gramanet, curs 2004-2005

Tutora de 3er Primària al CEIP Les Palmeres, Sta. Coloma de Gramanet, curs 2005-2006

Mestra d'Educació Especial a l'escola d'EE Les Aigües de Mataró, del curs 2006-2007 fins el 2010-11.

Especialista en Psicomotricitat en la mateixa escola, del curs 2011-12 fins l'actualitat.

M. ÀNGELS RIVAS

Mestra d'Educació Especial

Mestra d'Educació Especial a l'escola Sta. Benardeta de Mataró, del curs 88-89 al 90-91.

Mestra d'Educació Especial a l'escola d'EE Les Aigües de Mataró, del curs 91-92 fins 2006-07.

Especialista de Visual i Plàstica en la mateixa escola, del curs 2007-08 fins l'actualitat.

EVA PECHARROMÁN

Mestra d'Educació Musical

Mestra de Música a l'escola Bernat de Riudemeia d'Argentona, curs 2008-09.

Especialista de Música a l'escola d'EE Les Aigües de Mataró, del curs 2009-10 fins l'actualitat.



CCE LES AIGÜES
MATARÓ 2014

AUTORES:

M.ÀNGELS RIVAS

ANNA PÉREZ

EVA PECHARROMAN

Paraules clau: Inclusió, Expressió, Interdisciplinarietat, Cooperació, Atenció a la diversitat, Expressió Plàstica, Expressió musical, Expressió corporal, Ús de les TAC, Treball col·laboratiu, Llenguatge de signes.

Introducció de "Tot un art"

Som tres mestres que treballem a l'escola d'educació especial Les Aigües de Mataró.

La nostra escola es va inaugurar el mes de setembre de 1990, és d'àmbit comarcal i acull a nens i nenes d'edats compreses entre els 3 i els 21 anys, afectats de diferents tipus i graus de discapacitat, amb necessitats educatives especials.

Es dona la circumstància que el nostre centre es va construir just al costat d'un altre de règim ordinari: l'escola CP Camí del Cros. Ja des del primer moment vam entendre que havíem d'aprofitar la situació, en un moment on "integració" era una de les paraules "clau", com ara puguin ser-ho "inclusió", "atenció a la diversitat" o "treball col·laboratiu". El fet era que no podíem deixar passa l'oportunitat de fer visibles els nostres alumnes, en un moment en que la societat no hi estava encara massa acostumada.

Així doncs, de la mateixa manera que vam començar a fer sortides pel barri, anar a comprar a diferents comerços de la zona i a fer ús dels transports públics propers, també ens vam posar en contacte amb l'escola Camí del Cros per proposar-los de compartir aquelles activitats que consideràvem viables per als nostres alumnes i de molt bon aprofitar pels seus, encara que només fos a nivell emocional i de valors ètics.

En aquests gairebé 25 anys s'ha fet molt de camí i en l'actualitat en són moltes les activitats que, no només compartim sinó que ja programem junts, tant amb aquesta escola com amb d'altres de la ciutat i fins i tot Instituts com és el cas de l'IES Maremar del Masnou. Una d'aquestes activitats és la que avui us presentem i que hem passat a denominar:

"TOT UN ART"

La història ve de fa cinc cursos enrere. Les dues classes de P5 del Camí del Cros venien a compartir l'estona d'esbarjo del matí amb els nostres alumnes de l'etapa d'infantil, cada divendres. Les mestres dels dos centres feien una mica com d'intermediaris entre els nens i es procurava adequar una mica el joc lliure perquè l'experiència resultés profitosa per a tots dos col·lectius.

A mesura d'anar-nos relacionant, va sorgir la demanda (per part de l'escola veïna) que un nombre reduït d'alumnes de l'etapa d'Infantil (3 o 4) del seu centre pogués utilitzar la nostra sala de psicomotricitat, donat que era molt més complerta que no pas l'espai del que ells disposaven. Resumint-ho molt, arribem al moment on, veient el bon resultat dels patis compartits i la bona resposta dels vaillets a nivell de psicomotricitat, la nostra especialista d'aquell moment, la Isabel Gallén, llença la proposta que siguin tots els nens de P5 que comparteixen pati, els que, durant un parell de dies, facin psicomotricitat en el nostre centre, conjuntament amb els alumnes d'educació especial de l'etapa d'Infantil i algunes tutories de Primària.

La proposta va ser molt ben rebuda per tothom però es presentava un problema logístic, i és que, a l'hora de treballar, els nostres alumnes tenen la necessitat de fer-ho en grups més reduïts. Ja ens

aveníem a treballar junts però calia una organització especial per tal d'assegurar l'èxit de l'experiència. Es feia imprescindible reduir el número d'alumnes per activitat i va ser per aquesta raó que la Isabel va fer la proposta a l'especialista de Plàstica, l'Àngels, d'organitzar les "Sessions de Psico-Plàstica".

La idea era partir de les dues tutories de P5 (aproximadament 50 alumnes) i 4 tutories d'Infantil - Primària de la nostra escola (uns 25 alumnes en conjunt) i fer 4 subgrups formats per la meitat dels integrants de cada una de les dues tutories de P5 + 1 tutoria d'Educació Especial. D'aquesta manera obteníem 4 subgrups de treball formats per, més o menys, uns 15-18 alumnes (amb una proporció de 10/12 d'ordinària i 6/7 d'educació especial), amb el suport dels tutors de totes dues bandes, les dues especialistes i els educadors corresponents.

L'experiència durava 4 dies. La sessió de Psicomotricitat la dirigia la nostra especialista i es realitzava a la seva Sala. La de Plàstica la dirigia l'Àngels com a especialista de Visual i Plàstica i es duia a terme en una sala polivalent, on hi havia una taula de dimensions increïbles, que permetia poder treballar tots junts. Així doncs, a efectes pràctics, l'experiència en sí era programada i pautaada des de la metodologia i perspectiva funcional de l'educació especial.

Es va treballar d'aquesta manera durant uns 4 cursos. Entremig, la Isabel va marxar a una altra escola i en va agafar el relleu l'Anna, que es va adaptar molt bé a la dinàmica i va continuar l'experiència els dos darrers cursos.

L'activitat era sempre molt ben rebuda pels vaillets de tots dos centres i els resultats finals, molt ben valorats tant pels tutors de les dues escoles com per les especialistes, que eren les organitzadores. Motivades per la bona resposta, se'ls va acudir anar una mica més enllà.

Havien anomenat aquesta experiència "Jornades de Psico-Plàstica". La veritat és que el nom en sí suggeria la idea que es treballaven les dues àrees alhora quan, en realitat, eren activitats independents, sense cap nexa en comú.

Va semblar que el nom no responia a la realitat i així va ser com va néixer la idea de crear una activitat on Psicomotricitat, Plàstica i fins i tot l'àrea de Música hi estiguessin total i absolutament vinculades. En una paraula, crear una experiència pedagògica interdisciplinar, dirigida a contribuir en el desenvolupament integral dels nens i nenes, procedents d'escola ordinària o vinguts d'un entorn educatiu amb respostes educatives especials, partint de les arts com a eix conductor i generador de l'activitat.

Justificació

L'Art estimula els dos hemisferis del cervell. Hi ha estudis que demostren que els nens que hi estan estretament vinculats, són més competents tant en raonament lògic com en comprensió lectora. Si totes aquestes afirmacions són certes, és absurd pensar que no calgui afavorir al màxim el camp artístic dins l'àmbit educatiu quan tots els nostres esforços van encaminats a aconseguir que els vaillets d'avui esdevinguin les persones creatives, capaces, responsables i resolutives del demà.

Quan l'Art està integrat en altres matèries del programa escolar, els nens es mostren més compromesos en el seu procés d'aprenentatge, i involucra a pares i tutors en el fet educatiu, convidant-los a participar-hi activament.

La nostra intenció era submergir als vaillets, ni que fos per un dia, en un context totalment artístic compost per música, dansa i creació plàstica i utilitzar aquests mons expressius per constituir una performance que tenia com a objectiu la recreació de diferents espais naturals i humans del nostre planeta.

Objectius generals de l'activitat

- Potenciar la relació entre els infants de les dues escoles.
- Valorar la interdisciplinarietat de les diferents arts com a un recurs vàlid pel treball significatiu.
- Sensibilitzar als infants en relació a la diversitat i l'enriquiment que proporciona la diferència.
- Possibilitar un espai i un temps a l'escola perquè els nens puguin expressar-se de forma global.
- Afavorir l'autoestima a través de l'Art.
- Potenciar respostes creatives, finals oberts, més d'una solució per un mateix problema.
- Valorar, mitjançant el fet artístic, el descobriment d'altres cultures .
- Promoure actituds que afavoreixin l'entesa entre col·lectius diferents.
- Ampliar la seva capacitat perceptiva per desenvolupar la sensibilitat estètica.

Descripció del treball

La intenció fonamental de les jornades de psico-músico-plàstica va ser sempre la d'afavorir la relació dels infants de les dues escoles i encaminar-los cap a la consecució d' una fita comuna. Una proposta didàctica que potenciés la relació entre ells, la creativitat compartida i les habilitats de cada un d'ells per arribar a un únic objectiu comú: crear una performance que il·lustrés un espai del nostre planeta. El llenguatge que s'utilitzaria per explicar-la no seria ni el català ni el castellà sinó el propi de cada àrea, de cada disciplina: el corporal, el cromàtic, el que mana de les formes i les textures i el musical. Tot i així, la llengua vehicular utilitzada durant tot el procés va ser la catalana.

La idea de basar-nos en aquest tema sorgeix del projecte ja treballat a l'escola per l'etapa de Secundària durant el primer trimestre: "*Els diferents ecosistemes del nostre planeta*". Els de Primària tenien com a Projecte "Els animals" i l'etapa d'infantil havia centrat el treball en la identificació de diferents manifestacions meteorològiques. Els vaillets ja eren coneixedors dels elements identitaris de cada zona: el temps que hi fa, la vegetació, els colors predominants, els animals més significatius i alguns dels grups humans que els habiten. A través de les ombres xineses, i comptant amb les tres disciplines com a context expressiu, el resultat final de l'activitat era escenificar una petita performance amb la idea de transportar el públic fins a tres espais naturals diferents: la Selva, el Fons Marí i el Desert. En definitiva, oferir un petit espectacle com a cloenda del tema.

Com ja hem comentat abans, el treball dels diferents ecosistemes havia estat el tema de l'àrea de coneixement del medi de l'etapa de Secundària dels nostres alumnes durant el 1r trimestre del curs 13-14, l'estudi dels animals ha estat el de Primària i la identificació de diferents factors meteorològics, el tema que ha donat nom a les aules d'Infantil. Durant la celebració del Carnaval del curs 13-14, a l'escola es van organitzar cinc comparses diferents que, sota el títol de "Els Pols", "El Desert" "Els Aiguamolls" i "La Sabana" , incloïen en la seva coreografia els grups de Primària que havien estudiat animals propis d'aquell ecosistema i els grups de infantil que pertanyien a un factor meteorològic relacionat també amb aquell ecosistema.

A nivell organitzatiu, els caps d'estudis de les dues escoles es van coordinar per reservar les quatre dates, intentant no repetir els dies de la setmana per tal de no interferir tant en les rutines de l'escola, donat que aquest treball deixava l'escola de Les Aigües sense cap de les tres especialistes (o sigui, sense Plàstica, sense Música i sense Psicomotricitat) durant tot un dia sencer. En les reunions de coordinació es va parlar amb les tutores, se'ls va explicar en què consistiria aquest treball i amb quins alumnes es comptaria: 3 tutories de Primària i una d'Infantil de la nostra escola i els vaillets de les dues aules de P5 del CEIP Camí del Cros. Els criteris per triar els alumnes d'educació especial van ser:

- L'edat cronològica / Coeficient intel·lectual
- El seu nivell de coneixements i habilitats generals.
- El projecte realitzat durant el 1er trimestre, per tal d'assegurar uns coneixements previs sobre el tema.

La programació de l'activitat i el disseny de cada sessió va partir exclusivament de les tres especialistes de l'escola Les Aigües. En una d'aquestes sessions organitzatives, es va convidar a les dues tutores dels grups de P5 de Camí del Cros per si volien participar en la programació de les Jornades però donat el seu calendari i temari establert, no disposaven de prou temps i vam convenir que la seva aportació seria la de donar quatre pinzellades del tipus d'alumnes i les habilitats més destacables de cada un, així com ser el referent i suport dels seus alumnes al llarg de les sessions.

Per tal d'atendre millor la diversitat i perquè els alumnes de totes dues escoles gaudissin de més temps per conèixer-se i poder interrelacionar-se millor, van decidir allargar l'activitat. Així doncs, en lloc de l'hora i mitja de cursos passats, enguany es va convertir en una activitat de dia sencer.

- TEMPORALITZACIÓ I HORARI DE LES QUATRE SESSIONS:

Dates: Dilluns 17 de març - 2014
Dimecres 2 d'abril - 2014
Dijous 3 abril - 2014
Dimarts 29 d'abril - 2014

Horari:

Matí: De les 9:15h fins les 12:30h (amb mitja hora d'esbarjo)
Tarda: De 15:00h a 16:00 h

L'activitat de "Tot un Art" acabava a les 16:00h de la tarda donat que la jornada escolar dels alumnes de totes dues escoles acaba a les 16:30h. A ells els havia de donar temps de tornar al seu centre i a nosaltres poder retornar els infants a les seves aules respectives, berenar i preparar-se per marxar. Cal recordar que el CEE Les Aigües és escola comarcal i que més de la meitat dels alumnes marxen en diferents autocars.

- DISTRIBUCIÓ DELS ALUMNES:

Van participar 3 tutories de primària i 1 d'Infantil de l'escola Les Aigües + 2 tutories de P5 de l'escola Camí del Cros desdoblat, repartits en 4 subgrups:

- o Un grup de Primària + ½ grup P5 A Camí Cros = LA SELVA
- o Un grup de Primària + ½ grup P5 B Camí Cros = EL FONS MARÍ
- o Un grup d'Infantil + ½ grup P5 A Camí Cros = EL FONS MARÍ-2
- o Un grup de Primària + ½ grup P5 B Camí Cros = EL DESERT

Donat que a Primària no havien triat cap animal corresponent als Pols ni als Aiguamolls, es va desestimar utilitzar aquestes zones pel treball de "Tot un Art" i per aquesta raó vam haver de repetir la referent al fons submarí.

- LLOC I ORGANITZACIÓ DE LA SESSIÓ:

L'activitat es va dur a terme dins la sala d'actes de "Les Aigües" i l'organització proposada per a cada sessió va ser:

Matí: 9:15 a 9:45h Presentació d'un PowerPoint explicatiu de la zona en qüestió, per situar-nos, amb el suport auditiu de la música de la performance.

9:45 a 10:30h Preparar la part plàstica. Presentació del projector de transparències i materials, concretar la proposta, pluja d'idees per la decoració de l'escena i execució.

10:30 a 11h Esbarjo conjunt al pati d'infantil.

11h a 12:30h Preparar la part musical i d'expressió corporal. Vivenciar els ritmes vitals del lloc concret, assajar coreografia. Presentació de la cançó final i aprenentatge dels signes que acompanyaven la cançó, que servien per emfatitzar noms comuns i verbs.

Tarda: 15:15 a 16:00h Últim assaig i representació de la Performance, tenint de públic la resta dels alumnes de la nostra escola, mestres i educadors. Execució conjunta de la cançó final signant algunes parts segons el llenguatge de signes. Torn obert de preguntes.
Cloenda.

- ESTRUCTURA DE LA PERFORMANCE:

La Selva va ser la primera performance representada, i en ella apareixien els següents personatges: Ocells, micos, elefants, indígenes i lleons. El Fons Marí comptava amb: onades, peix globus, dofins, bombolles i meduses, i en el Desert apareixien: encantadors de serps, camells, el vent i ballarins de dansa del ventre.

Cada personatge tenia un moment d'entrada i sortida d'escena marcats per fragments musicals que els nens van aprendre a reconèixer al llarg de la jornada, l'attrezzo es va realitzar des de la part plàstica, els moviments i el control de l'espai es va treballar des de psicomotricitat i la discriminació auditiva del passatge i cançons, des de l'àrea de música.

Per decidir el personatge que representaria cada nen, es va optar per un sistema de sorteig lliure, el menys condicionant possible, per tal d'assegurar que el repartiment de personatges no depenia del nivell de cada alumne. Així doncs, les mestres, prèviament, van atribuir un color a cada personatge sense que els infants ho sabessin. Van proposar que agafessin la boleta que més els agradés d'una cistella i seguidament van anunciar a quin personatge corresponia cada color.

Objectius i descripció del treball aportat per cada una de les especialitats

Tot i que sempre vam treballar les tres especialistes alhora, cada una de nosaltres va programar la seva part. Després, es va realitzar una posta en comú per veure de quina manera s'amalgamaven totes en una mateixa activitat.

Treballar de forma interdisciplinària no és sinònim de "caos". Per nosaltres vol dir aprofitar els coneixements i recursos que ofereix cada àmbit per poder entendre una mateixa realitat des de diferents perspectives, per poder tenir una visió més completa d'aquella realitat. En el nostre cas, la realitat a presentar eren els ecosistemes i els diferents punts de vista, les àrees de les que partien les propostes, fossin musicals, cromàtiques o corporals. En definitiva, presentar la realitat d'una manera global i no parcel·lada, exactament tal i com és la vida mateixa.

OBJECTIUS DE VISUAL I PLÀSTICA

Des de Plàstica es partia del que els nens ja sabien i de les habilitats pròpies de cada un. La finalitat principal, com ja hem dit, no era aprendre continguts nous sinó tenir l'oportunitat de demostrar el que ja sabien i gaudir d'una posta en escena creativa i divertida, aprofitant el que els alumnes de tots dos centres tenien per oferir.

- Exercitar les habilitats necessàries perquè, tant els materials com les tècniques plàstiques, es converteixin en un mitjà d'expressió.
- Conèixer instruments nous que ens poden ajudar en el procés creatiu: el retroprojector de transparències, en aquest cas.
- Descobrir el potencial de cada material quan el sotmetes a la llum del projector.
- Realitzar el decorat i l'attrezzo de cada jornada.

DESCRIPCIÓ DE LA PROPOSTA APORTADA DES D'AQUESTA ÀREA

Potser no seria exagerat dir que la part plàstica va suposar l'aportació més "màgica" de la jornada, a jutjar per les cares d'expectació que van posar els nens quan l'Àngels va anunciar que farien "decorats de llum".

Així doncs, allò que aporta l'àrea de Plàstica a la jornada de "Tot un Art" és la recreació cromàtica i formal dels diferents espais. L'eina que va permetre arribar fins aquí va ser el retroprojector o projector de transparències portàtil, que va cedir el centre de recursos pedagògics de la nostra zona (CRP).

Amb tots els nens asseguts a l'estora, el primer que es va presentar fou el Projector, veure de quines



parts estava compost i què ens permetia fer. Els vaillets de la nostra escola estan habituats a veure'l perquè és un dels recursos que es fa servir a Plàstica per traslladar els dibuixos que fan a diferents espais verticals de l'escola: portes, parets, suros, ...

És molt difícil traslladar qualsevol creació que s'hagi fet sobre paper de mida Dina 3 ó 4 a qualsevol espai de més d'1m2. Els dibuixos no surten iguals, es perden les proporcions i l'únic que

s'aconsegueix és desmotivar-los. Aquesta realitat és la mateixa tant si estem parlant d'alumnes amb o sense discapacitat.

El treball de creativitat, composició i habilitat per reproduir allò imaginat ja l'han fet i en la majoria de casos, amb un gran sentiment de satisfacció. Quan els valors l'esforç i els dies que aquell treball o part del mateix podria formar part d'una composició més gran, encara es senten més cofois. El projector ens facilita la feina feta i ens ajuda a traslladar allò que ells han creat sobre qualsevol superfície sense perdre el traç característic de cada un. Si es tracta d'un dibuix a llapis, només l'hem de calcar sobre un plàstic transparent amb retolador permanent de punta fina i passar aquesta pel projector. Si es tracta d'una composició amb textura i color, farem servir el projector de cossos opacs. En la tasca diària, el projector és una eina que resulta molt útil i que possibilita moltes activitats.

Tornant al tema, el primer era presentar aquesta eina i anunciar-los que, gràcies a una potent bombeta, una lupa d'augment i posaríem sobre la seva al llençol. Però, ... tot es pot. Amb aquesta pregunta es va d'investigadors, plantejant resultats i passant-los a la resultat final.



un joc de miralls, allò que plataforma es veuria projectat projectar?
iniciar una estona on vam fer hipòtesis, deduint possibles pràctica per valorar-ne el

Tots els objectes es poden projectar?

Què és el que realment veiem projectat d'aquell objecte sobre el llençol?

La mida?, el color?, la forma?, la textura?

L'Àngels tenia diferents materials preparats, els nens aventuraven resultats i després passaven a comprovar-ho.

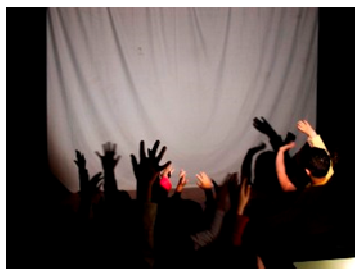
Entre tots arribaven a algunes conclusions que són les que després ens van servir per crear l'escena.

- El que es projecta és l'**ombra** de l'objecte, per tant, **la seva forma externa**. Es va introduir la paraula "*perímetre*" tot i que no calia que l'aprenguessin.
- Per tal que es pugui projectar una ombra, cal que l'objecte sigui **opac**, és a dir, que no deixi passar la llum a través d'ell.
- Només podem veure els **colors** i les **textures** de l'objecte que projectem si aquest està fet de material **transparent**.
Pregunta a l'aire: "Quants materials transparents coneixem?
Vidre!, plàstic!, paper de cel-lofana!, ..."



Per la performance del Desert, es va presentar la silueta d'un camell dibuixada sobre diferents suports. Es va proposar deduir com es veurien a través del projector:

- Dibuix d'un camell sobre foli blanc. Què creieu que es veurà ?
- Dibuix del camell sobre un plàstic transparent. ...
- Silueta del camell retallada sobre làmina de plàstic transparent color vermell ...
- Silueta del camell retallada sobre làmina de plàstic transparent color groc.
- Silueta del camell retallada sobre cartolina negra ...
- Silueta del camell retallada sobre cartolina blanca ...



Va ser molt divertit deixar pel final la cartolina negra i la blanca perquè tots queien a la trampa i deien, ja totalment dominadors del tema, que el camell que es projectaria fet amb cartolina blanca seria blanc i sortia negre !!



A partir d'aquí va ser un anar experimentant quins materials anaven millor i quins ja els podíem desestimar, deixant com a "ombra estrella" de la jornada la que obteníem amb el nostre propi cos.

El que hagués resultat ideal fou que entre tots haguessin pogut anar fent provatures i veure com quedava aquest material, com quedava l'altre, què passava si fèiem això o allò, ... però la superfície de treball del projector era petita i no possibilitava aquesta vesant artística. Per altra banda, teníem el temps repartit per tal de donar cabuda a les altres dues especialitats així que ens vam veure obligades a fer la sessió més dirigida del que hauríem volgut.



Un cop els nens havien experimentat diferents opcions i sabent que l'espai natural que ens tocava recrear era la Selva, vam començar a triar els materials que ens semblaven més adequats:

- Petits vidres de platja, de mides i formes diferents, color marró i verd.
- Branquetes petites i flors amb tija trobades al pati.
- Plàstic transparent blau per representar un riu i groc pel sol
- Les restes d'haver perforat diferents plàstics de colors amb la màquina de fer forats

La mestra de plàstica va agafar el material que entre tots havien triat i va situar el projector darrere el llençol, a una distància aproximada d'uns 4 metres. L'espai necessari perquè la llum del projector il·luminés tota l'amplada del llençol i, a continuació, va començar la "màgia".

Els diferents elements anaven arribant lentament, al ritme de la música que l'Eva, especialista de Música, havia triat per ambientar i recrear una Selva: una melodia tranquil·la donava entendre que començava el dia, moment en que damunt el llençol apareixia el que havien triat per fer de sol. Un



cordill dibuixava ondulacions que feien pensar en unes muntanyes llunyanes, .. apareixien petites rodonetes de



colors alhora que la música reproduïa el cant d'ocells exòtics. La remor de l'aigua un riu apareixia en escena!! Era el plàstic blau retallat amb una ondulació! Finalment l'escenari s'omplia d'un



mund de vidres de color verd i marró. Eren les plantes i la terra. En primer terme, les branquetes i les flors que havien trobat al pati.

La Performance de la Selva va ser la primera que vam representar. Val a dir que a mesura que realitzàvem les sessions les anàvem perfeccionant, tant les intervencions dels nens, les activitats com el temps destinades a elles. En el decorat de la Selva, l'aportació dels vailets només va ser decidir quins materials ens podrien anar bé. En canvi, en els dos decorats restants, la seva implicació va ser major perquè tots els elements que sortien a escena van ser fets per ells.

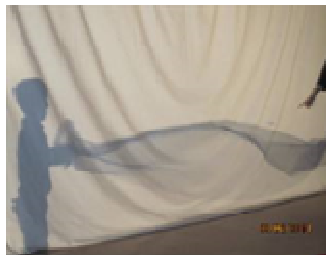


En les composicions que es van fer posteriorment per representar el fons marí i el desert, s'inclouïa un "factor sorpresa". Quelcom que no havien treballat i que se'ls oferia com a regal. En tots dos casos, la sorpresa apareixia al començament, just quan s'iniciava la música i abans de col·locar els elements fets pels vailets. Van aparèixer a escena (en el cas del fons marí) un munt de gotes d'aigua i d'aquarel·la líquida de color blau que semblaven arribades del no-res. Al cap d'uns instants i amb lentitud, un pinzell els passava per sobre fent que es barreguessin, per simular l'aigua del mar.

En el cas del desert i també just al començar, un tros arrugat de paper de cel·lofana de color groc, s'anava obrint tot sol (per efecte de la calor de la bombeta del projector) simulant el desvetllament del sol a mida que es fa de dia.

Per recrear el mar, els nens van triar el tul per fer les onades, bombolles de sabó per les bombolles dels peixos dins l'aigua, meduses fetes amb paraigües transparents blaus i morats. Els tentacles eren tires de plàstic de bombolles. Peixos de colors fets sobre separadors de plàstic i dibuixats amb retoladors permanents. Peixos globus que van obtenir inflant pilotes de platja de plàstic transparent, de colors, enganxant-los una cua de cartolina al darrera i escates dibuixades amb permanent.

Ones. Per davant i per darrera de l'escena.



Peixos de colors amb plàstics i escura-pipes

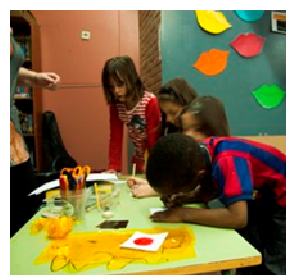
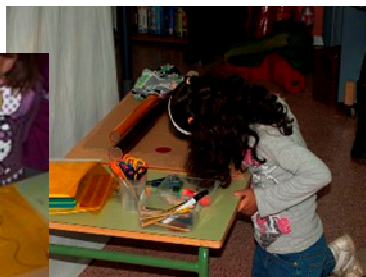


Meduses, Dofins, Peix Globus ...



Pel desert vam fer la cara riallera d'un sol vermell, tres tires de paper de cel·lofana groc sobre les que hi van dibuixar i retallar unes línies ondulades per fer de dunes. Cistelles d'on en sortien, com si ballessin, unes serps fetes amb plàstic de bombolles, cosides a un fil de cuca i enganxat al final de la flauta, que tocaven els encantadors de serps, la silueta del cap i el coll de dos camells fetes sobre cartró de la tapadora d'una caixa.

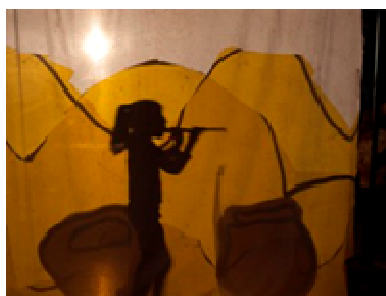
Sol i dunes del desert.



Camells amb l'ajut del projector, perquè un nen amb NEE pogués resseguir-lo.



Cistelles, serps i el flautista que les encanta. Representar l'aire calent del desert.



OBJECTIUS DE MÚSICA

La música contribueix al desenvolupament emocional, intel·lectual, social i físic de l'individu, i per tant, al seu desenvolupament integral. A través de les dramatitzacions de les performance s'ajudava a que l'infant tingués consciència del seu propi cos i controlar la coordinació.

El llenguatge musical inclou la resta de llenguatges: oral, matemàtic...és per això que l'àrea en sí esdevé un bon mitjà per a treballar de manera global i interdisciplinària.

La música els fa ser més sensibles, afectius i creatius, donant pas així a una desperta dels interessos i inquietuds. Crea emocions i un desig d'acostament i comprensió cap als altres i reforça la seva autoconfiança. És un magnífic mitjà per integrar a la diversitat de l'alumnat i compensar les desigualtats que es donen en l'educació.

Els objectius principals, de l'especialista de música, vers les jornades "Tot un art" van ser:

- Contextualitzar una música o melodia concreta seguint els ecosistemes, elements o animals treballats.
- Conèixer instruments que mantinguin alguna relació amb cada ecosistema.
- Desenvolupar la capacitat lingüística a través de les cançons.
- Conèixer i realitzar signes de les cançons.
- Crear llaços afectius i de cooperació a través de la pràctica musical.
- Desenvolupar la sensibilitat estètica.
- Gaudir de l'experiència.



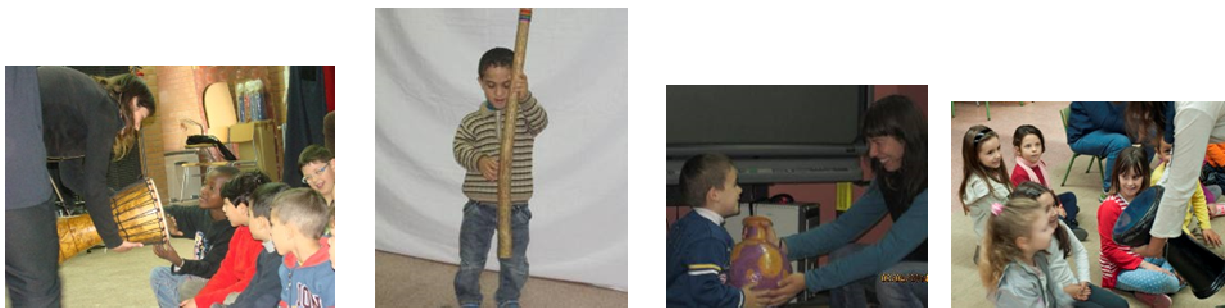
DESCRIPCIÓ DE LA PROPOSTA APORTADA DES D'AQUESTA ÀREA

La música de la performance, com ja hem esmentat, era la que sonava en el Power Point de presentació de l'activitat, de manera que anava calant dins l'infant i esdevenia cada vegada més familiar. La música es va crear a través de talls de fragments de diferents melodies, que et transportaven auditivament a l'ecosistema referent. El programa utilitzat per crear els fragments va ser l'Audacity.

Un cop escoltada la música es presentava un instrument arrelat a aquelles melodies. Per treballar la Selva es va presentar el Djembé, es va explicar el seu procés de construcció i es van observar els materials que el composaven. Es va facilitar un espai d'improvisació amb l'instrument on els infants lliurement podien reproduir ritmes i alhora valorar les improvisacions dels companys.

En el cas del fons del mar es va presentar el Pal de pluja i l'Udú, instruments que el seu so ens recorda a l'aigua, els infants en van fer una petita experimentació.

I pel desert es va presentar la Darbuka, van descobrir els diferents sons d'aquesta i les seves característiques.



La música tornava a reprendre un paper important dins l'activitat com a punt final de cada performance, on es cantava o signava una cançó relacionada amb aquesta. Així doncs per el fons del mar, els infants van aprendre a cantar i realitzar un parell de signes de la tornada de la cançó "Els animals del mar", es pot trobar al Youtube. I en el cas del desert es va inventar la lletra de la cançó de "l'esquimal", adequant-la a l'ecosistema, i els infants l'havien d'ensenyar al públic com a cloenda. La lletra deia així "Un Bereber perdut en el desert tenia molta calor i no tenia ventilador...", la mestra de música acompanyava la cançó amb la guitarra.

D'altra banda tots els moviments psicomotrius realitzats mantenien una estreta relació musical ja que es van realitzar amb un suport auditiu, ja fos una cançó, un so o un ritme a través d'algun dels instruments de percussió presentats.



La coreografia de la performance va ser dissenyada per les tres especialistes, és per això que el resultat final esdevé un veritable projecte interdisciplinar i inclusiu, on a través de les arts la integració i el desenvolupament estètic s'han fet factibles.

OBJECTIUS DE PSICOMOTRICITAT

L'expressió corporal i el moviment és el primer llenguatge que l'infant utilitza per relacionar-se i comunicar-se amb l'entorn proper molt abans que apareguin les paraules.

És també un vehicle d'aprenentatge, doncs el nen i la nena abans de poder arribar a una abstracció dels conceptes, relacions i fenòmens del entorn, aprèn a partir de l'acció, de la manipulació i de la vivència d'aquests de forma corporal i a partir del seu propi cos, en relació amb ell mateix i el què l'envolta.

El moviment corporal és quelcom inherent al desenvolupament, aprenentatge i és en sí mateix una eina de comunicació i una necessitat educativa de l'infant.

Sovint a l'escola ens oblidem d'aquest fet, i tendim a valorar el control de la postura i la capacitat de mantenir el cos silencià, en ve d'aprenentatges de tipus cognitiu. Però els aprenentatges cognitius i motrius van de la mà sobretot en l'etapa del desenvolupament infantil (0 a 6 anys) i en el cas dels infants amb NEE que tenen dificultat d'accés al llenguatge cal tenir en compte que és el seu mitjà de comunicació ja sigui a través del gest o l'expressió corporal.

Així doncs i valorant el cos com una eina d'aprenentatge i comunicació, vam plantejar l'activitat conjunta amb l'especialitat de música i de plàstica tenint en compte el llenguatge corporal.

El principal objectiu no requeria en la perfecció, o harmonia dels moviments, sinó en poder vivenciar



mitjançant l'expressió corporal allò que també havien captat a través dels sentits: la música i les imatges. L'altre gran objectiu es basava en el propi fet de compartir l'activitat, en l'aspecte relacional entre els infants, a partir d'una experiència que els permetia conèixer-se i gaudir conjuntament, i on cada un d'ells i elles era capaç d'expressar i formava part d'una "performance" o obra feta entre tots/es.

DESCRIPCIÓ DE LA PROPOSTA APORTADA DES D'AQUESTA ÀREA

Es plantejava el primer dia a partir de la música i les imatges dels diferents animals i grups humans de l'ecosistema " la selva".

Primerament vàrem explicar que necessitàvem el cos per poder realitzar la següent activitat i que era important despertar totes les parts del cos que és posarien en moviment. Així vam fer un petit escalfament dels segments corporals i el vam posar com a protagonista, l'havíem de tenir ben despert.

Després vam tornar a veure la presentació del Power Point i en cada "personatge" animal, (que després seria el representat a la coreografia) ens aturàvem i demanàvem la participació dels infants per esbrinar característiques d'aquell animal; necessitàvem saber com era i com es movia i perquè creien que es movia així. Amb l'ajuda d'una música suggerent que ens transportava a la selva la indicació era moure's per la sala com si fóssim aquell animal ; ocells tropicals, els micos, els lleons, els elefants i el grup humà dels indígenes.



La música i els sons dels diferents animals va ser un element molt important per poder suggerir un ambientació adient que submergís els nens i les nenes en la simbolització i el “fer com si fóssim...” de forma lúdica i vivencial.

Les indicacions van ser poques, per poder donar marge a l'expressió lliure, i no consistien en moviments molt complexes, sinó en grans trets característics.

Un cop havíem realitzat la improvisació de tots els moviments a través del joc d'expressió corporal sí que vam introduir la petita coreografia en que cada grup de nens i nenes interpretava un personatge i feia un moviment concret i dirigit.

Va ser el moment de l'assaig i preparació de la coreografia, tot i que aquesta ja estava plantejada com una actuació que durava pocs minuts, doncs disposàvem de poc temps per assajar i no volíem trencar la màgia del plantejament lúdic i motivador de l'activitat.

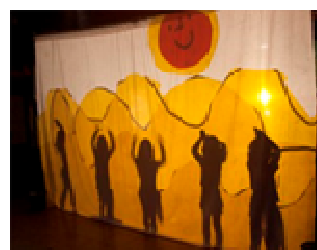
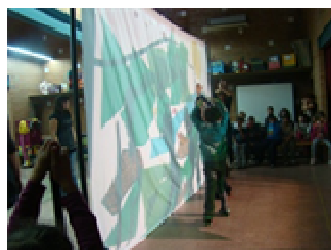
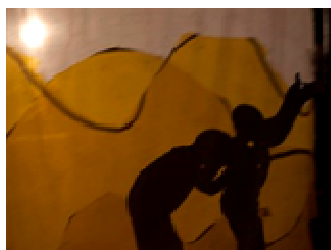
El fet que el llenguatge verbal gaire bé no hi tingués presència i la il·lusió dels nens i nenes per poder mostrar al públic durant la tarda aquella petita performance feta entre totes i tots, es va traduir en una gran predisposició i concentració en expressar a través de la gestualitat.



Així es va plantejar la mateixa dinàmica els altres dies amb els ecosistemes citats amb anterioritat (el desert i el fons marí), canviant els personatges i les coreografies però mantenint la metodologia i els mateixos objectius principals:

- Vivenciar a través del cos i el moviment
- Participar d'una experiència interpretativa i simbòlica
- Experimentar amb les possibilitats comunicatives de l'expressió corporal i el gest

I el més important de tots; gaudir de l'experiència compartida amb altres companys i companyes



Valoracions

Es valora molt positivament l'experiència, tant per part de les especialistes que la van idear, com pels resultats obtinguts, la vivència dels infants i la resta de mestres que hi van col·laborar, ja fos fent de suport com d'espectadors. L'art és un mitjà de comunicació dels sentiments, emocions, estat d'ànim... educar les emocions ajuda al desenvolupament integral de l'infant i l'apropa al seu ser únic i irrepetible, beneficiant la seva autoestima i reforçant les relacions socials amb els companys.

Per tots aquests motius i perquè creiem fermament que l'art ha de ser present en l'educació, per tal que els alumnes es puguin impregnar dels seus beneficis, les especialistes de plàstica, música i psicomotricitat del CEE Les Aigües, ens sentim satisfetes i orgulloses de tota la feina feta dins les jornades "Tot un art". Com a professionals, val a dir que ens ha ajudat a revalorar la feina que fem el dia a dia, motivar-nos i il·lusionar-nos vers el nou projecte, i sobretot seguir posant èmfasi en la importància de les arts dins l'educació.

En el context actual existeix una desvaloració d'aquestes àrees, que creiem injusta i poc intel·ligent, si el que realment es vol és crear una societat amb valors, innovadora, sensible i solidària. Anular les arts esdevindria anular l'ésser com a ser únic. Seria un gran error disposar d'un mitjà tant enriquidor com l'art i no utilitzar-lo dins l'àmbit educatiu on els resultats obtinguts a través d'ell sempre són realment significatius i sorprenents.

L'art ens permet expressar opinions i sentiments creant bellesa. L'art ens permet actuar, decidir, guanyar autonomia i llibertat fent ús de tots els llenguatges que tenim a l'abast.

L'ART ENS PERMET SER.

Bibliografia i enllaços

- Berrocal, M. (2008). "La educación visual y plastica, hoy". Barcelona: Editorial Graó
- Willems, E. (2002). "El valor humano de la educación musical", Barcelona: Editorial Paidós.
- You Tube https://www.youtube.com/watch?v=6_ueuid7LKE&feature=youtu.be (video muntatge de les jornades "Tot un art"
- You Tube <https://www.youtube.com/watch?v=DOWkexpFdvU>
- You Tube https://www.youtube.com/watch?v=ddYD_FcaQjw
- Rítmica a les escoles. (CD)



Associació Professional
d'Artterapeutes

L'ARTTERÀPIA EN EL CONTEXT EDUCATIU

CRISTINA GEREMIAS

cgerelli@gmail.com

GEMMA GARCÍA

gemma.garcia.pros@gmail.com

ANNA TORT

heposatlallunaaltocadiscos@hotmail.com

Resum

Parlem de l' Artteràpia en el context educatiu com un servei per a l'atenció als alumnes i als docents, des d'una vessant dirigida a trobar espais que puguin afavorir la reflexió i la descoberta de les capacitats creadores dins d'aquest context, molts cops massa impregnat d'aprenentatge dirigit i dissociat de la integració emocional.

Segons alguns dels propòsits que estima la Competència artística i cultural: *Saber crear amb paraules, amb el propi cos, amb tota mena de materials. Apreciant els fets artístics per a les capacitats cognitives, perceptives i comunicatives, sensibilitat i sentit estètic per valorar-les, emocionar-se i gaudir-les.* O com també en el currículum de secundària es diu: *La matèria (de Visual i Plàstica) col·labora en gran mesura en l'adquisició de la competència d'autonomia i iniciativa personal, ja que la comprensió i interpretació crítica de les imatges i les produccions artístiques condueix l'alumnat a aprendre a ser i a actuar de forma autònoma i solidària. A la competència d'aprendre a aprendre es contribueix en la mesura que el pensament crític implica la presa de consciència de les pròpies capacitats, el reconeixement de la dels altres i la identificació de les pròpies limitacions com a instrument de millora.* Tot això l' Artteràpia ho engloba intrínsecament el seu fer, totes aquestes qüestions es disposen en i per a la persona dins un marc ajustat per a que aquesta pugui deixar-se fer a partit de tots els llenguatges artístics.

Paraules clau: Artteràpia, Desenvolupament, Integració emocional.

Des de l' Artteràpia volem reflexionar sobre quins serien els punts que podem aportar al sistema educatiu, i fer una proposta per trobar les vies i els recursos que ho permetin.

Desenvolupament

1. Artteràpia adreçada a la infància i l'adolescència.
2. Què és l'Artteràpia?
3. Finalitats de l'Artteràpia.
4. El Marc Artterapèutic, continguts i principis fonamentals.
5. La posició ètica y professional de l'artterapeuta.
6. L'Artteràpia en el nostre país.
7. Qui és l'Associació Grefart?
8. Artteràpia a l' institut. Punts i apunts sobre l'experiència.
9. Accions realitzades per Grefart.

1. Artteràpia adreçada a la infantesa i l'adolescència

L'Artteràpia adreçada als nens/es i als joves ofereix un sosteniment continuat i profund que els ajuda a afrontar les dificultats en les que es troben durant el procés de desenvolupament i de maduració de la seva personalitat. Des de les capacitats creadores i el joc, els nens/es i els joves es posen en situació de poder relacionar, treballar i incorporar constantment allò que es mou en el seu interior, com ara les emocions, els desitjos, les preferències, els rebutjos, etc., i la realitat externa. Aquest treball d'anada i tornada des d'un mateix produint un vincle creador amb l'altre, ajuda a generar un desenvolupament harmònic i integrador de les seves potencialitats. En entorns o en situacions vitals conflictives, on la persona no aconsegueix trobar allò amb què identificar-se, on la recerca d'un mateix pot sonar tan llunyana, l'existència d'un espai de joc i de descoberta personal a través de dels processos creadors que l'experiència artística proposa és una eina i un recurs molt valuós per a les persones en creixement. Els centres educatius, més enllà de la seva tasca educativa, són una plataforma social en la qual es detecten les dificultats amb les que es troben els infants i els joves en el seu procés de formació i de desenvolupament. Al mateix temps, poden oferir un marc institucional des del que és possible fer una tasca d'atenció i prevenció artterapèutica, d'integració emocional, en els casos en els que es consideri necessari. De fet, l'àmbit educatiu és un dels camps professionals que té l'Artteràpia en altres països amb una trajectòria més llarga en aquesta disciplina.

Al nostre país, pensem que els mestres, els equips d'assessorament psicopedagògic, els mestres d'educació especial i altres professionals de l'àmbit educatiu poden valorar la tasca de l'artterapeuta per tal de coordinar-s'hi, i poden assessorar als centres educatius, als assistents socials i a les famílies sobre aquest nou recurs, que pot ser molt útil en els casos més delicats en els que no és suficient la tasca educativa curricular o el fet de fer un seguiment tutorial periòdic.

La concreció del projecte que es pugui desenvolupar en Artteràpia s'ajustaria a les necessitats i la demanda de cada centre o família.

Col·lectius

- o Dificultats de conducta i d'aprenentatge (dèficits d'atenció, hiperactivitat, etc).
- o Amb necessitats especials (altes capacitats, discapacitats, etc).
- o Situacions de violència, de desestructuració familiar, llarga hospitalització, etc.
- o Immigració. Integració.
- o Trastorns alimentaris (anorèxia i bulímia).
- o Dependències a tòxics, a les pantalles.
- o Nens/es i joves que desitgin potenciar les seves capacitats i habilitats creatives.

Objectius

- o Desenvolupament de les capacitats del joc, creadores, crítiques i associatives.
- o Integració emocional.
- o Interiorització de valors i normes.
- o Enfortiment i desenvolupament de la personalitat.
- o Aprofundiment i reforçament dels vincles familiars, educatius i comunitaris.
- o Atenció als diferents tipus de dificultats i potencialitats amb finalitat integradora i transformadora.

Metodologia

És activa: segueix l'eix de la interrelació entre la vivència, les diferents produccions artístiques, la reflexió i el concepte. Treball que ha d'anar realitzant l'artterapeuta durant tot el procés terapèutic.

APORTACIONS DE L'ARTTERÀPIA AMB INFANTS I JOVES

Quan els nens o joves poden realitzar una activitat de creació pròpia posen en circulació les emocions, els desitjos, i la sensibilitat. Això permet posar segell propi en l'obra, sigui quina sigui la seva naturalesa i permet tornar-se autor de la pròpia existència.

En l'Artteràpia es treballa des del respecte a la persona, sempre en un marc professional i acollidor. És un camí individual fet en companyia, amb recolzament. En ell els nois i noies, els joves fan un recorregut el qual els aporta riquesa a si mateixos però també al seu entorn, als seus companys, a la seva família i a la pròpia escola.

2. Què és l'Artteràpia?

L'Artteràpia és una disciplina que té per objecte la integració emocional en la persona mitjançant allò que n'és més genuí, les seves capacitats de creació.

D. W. Winnicott, pediatre i psicoanalista, trobava que quan es produïen efectes d'integració emocional, la persona era capaç de construir la realitat tot adaptant-la a les seves pròpies capacitats.

Les circumstàncies en que visqui, el conglomerat que formi la seva identitat, els símptomes que tingui, dificultats, edat, condició social i econòmica, cultura, origen... són tan sols la respectuosa via d'entrada a allò nuclear del seu ésser. Per això l'Artteràpia disposa un treball amb la persona, amb llurs capacitats i desitjos. Acol·lint els símptomes i les dificultats. Oferint-li suport per poder realitzar processos de canvi en els àmbits on desenvolupa la seva experiència vital com en la salut i la salut mental, l'educació, la integració social i comunitària i el desenvolupament personal.

L'Artteràpia treballa fonamentalment en dos eixos que representen un mitjà privilegiat per cercar les capacitats de creació de cada persona:

Els processos de creació, que sorgeixen mitjançant les produccions desenvolupades amb el suport de diferents llenguatges artístics. Pintura, escultura, titelles, dansa, escriptura creativa, música, representacions dramàtiques, fotografia, performance, cant..., són medis a disposició d'una escena en la que els desitjos, les inquietuds, els conflictes, els anhels..., troben la narrativa d'un univers imaginatiu en el que la persona va actualitzant les seves capacitats creadores, restituint-ne la seva dimensió simbòlica i poètica. Les arts, els seus llenguatges i els materials dels que ens servim en el treball artterapèutic, són mediadores i aporten una proposta d'apertura de les dificultats i de suport a la seva resolució.

El vincle, que es va formant en la relació emocional i de comunicació entre l'artterapeuta i les persones a qui atén, tot acollint un treball en transferència. El passatge i resolució de la transferència en el vincle permet desenvolupar noves formes de relació, tant amb els altres com amb les capacitats menys conegudes de nosaltres mateixos.

Aquest treball genera un espai pels desitjos, representats, traduïts, ubicats en un marc simbòlic, on la imaginació pren el seu veritable valor. Sense censura, convidant a realitzar els canvis i les transformacions que permeten desenvolupar la potencialitat de ser. Per això no és una distracció ni una evasió. No és tan sols una normalització a través del treball. Cerca allò que és original de cada persona. No és un mitjà per a desxifrar una determinada concepció estàtica i simptomàtica de la personalitat sinó per somoure certes condicions i oferir-se la possibilitat de construir altres representacions de sí mateix.

3. Finalitats de l'Artteràpia.

No és possible parlar d'objectius pròpiament dits en el treball artterapèutic ja que és cada persona qui cerca i nomena els que li són propis. No obstant això podem citar algunes de les finalitats fonamentals que orienten el treball en Artteràpia, serien les següents:

- Promoure vivències emocionals integradores.
- Actualitzar les capacitats de creació.
- Acompanyar en la construcció de noves dimensions personals i socials.
- Atorgar formes de representació, de les dificultats i de les seves formulacions de resolució.
- Fer un llaç creatiu a lo social i desenvolupar les funcions comunicatives pertinents.
- Sostenir el desenvolupament de projectes vitals.

4. El Marc Artterapèutic, continguts i principis fonamentals

El marc artterapèutic visualitza, delimita i posa en valor la pràctica de l'Artteràpia. És un marc que genera confiança, contenidor, seguritzador i sostenidor. Crea i ofereix un context diferenciat on desenvolupar una descontextualització d'allò quotidià per poder explorar noves dimensions personals. A tal fi ofereix una trama simbòlica teixida amb diversos vectors:

L'artterapeuta. És el suport de les identifications i de les projeccions del treball en transferència i representant d'un conjunt de regles operatives i simbòliques que faciliten el desenvolupament del procés creador i la integració emocional.

El procés artterapèutic. És un itinerari no lineal i que no preexisteix al propi acte artterapèutic que es construeix jugant els vectors anteriorment mencionats.

El temps. Un dels suports interns de la representació. Té dos vectors que actuen a l'uníson caracteritzant el procés. Compost per el temps lògic i el cronològic:

- El cronològic és constituït, a la seva vegada, pels temps de la sessió i el de la biografia de la persona. El de la sessió assenyala els temps per començar i acabar el treball, situa l'esdeveniment (dia de trobada, horari...) on es desplega l'itinerari de les dificultats i de la resolució creativa de les mateixes. El biogràfic reflexa la inserció en el cicle vital i dona compte de la dimensió històrica del subjecte.
- El temps lògic que pertany a cada subjecte, caracteritzat per l'atemporalitat de l'inconscient que es manifesta en el present. Present, passat i representació del futur jugat en el aquí i el ara de la sessió que actualitza els continguts dels complexos infantils amb tota la seva càrrega d'actualitat coalescent.

L'espai. En ell la persona desplega les seves produccions, on l'acció amb l'alteritat dels materials es desenvolupa fent possible la part corresponent del "construir la realitat adaptant-la a les capacitats

creatives". En ell la persona es figura i es configura amb la producció. Espai extern com a suport del diàleg entre l'espai intern i l'espai extern. Espai *organitzat* pel disseny, com si d'escenes dramàtiques es tractessin. **Els materials.** Són elements que, tot i la seva manipulació, preserven una resta suficient d'alteritat radical. Conserve les seves pròpies lleis de resistència, fragilitat, capacitat de combinació, durabilitat o caducitat... no deixant-se atrapar, configurar totalment per les projeccions del psiquisme humà. Poden estar en relació més íntima –el so- o més exterior –l'argila- amb la persona, però preserven la natura de les seves pròpies lleis.

Les produccions. Constituïdes per la matèria amb la que la persona dialoga per a transformar-la i transformar-se en el procés, permeten atorgar-se nous camps de representació de sí mateixa, desenvolupant noves traces de subjectivitat. En elles prenen cos el fet de "construir la realitat adaptant-la a les capacitats creatives".

L'art i els seus llenguatges. Amb la seva capacitat d'oferir noves representacions a les vivències més repetitives, de reobrir la pluralitat del sentit d'allò clos i potser excessivament organitzat, la dimensió poètica de l'art és mediatra entre la matèria, les produccions i el psiquisme humà, atorgant nous escenaris de representació per al desenvolupament de les capacitats creadores.

El vincle. Lligam desenvolupat dins del procés de comunicació que uneix a l'artterapeuta i la persona. Treballat en la transferència, la seva evolució i transformació, possibilita l'actualització i el sosteniment de la integració emocional.

5. La posició ètica y professional de l'artterapeuta

Com tota intervenció amb persones, l'artterapeuta troba el seu fonament i la seva raó d'intervenir en l'autorització de la persona que fa la petició de sosteniment. Per tant ha d'existir una demanda manifesta –encara que ni hagin altres de latents², per part de la persona o, depenent de la seva situació, de la família o de les entitats i institucions en les que aquesta hagi estat delegada.

Si té per objectiu facilitar les condicions que permetin construir un procés vital amb les persones implicades en la situació artterapèutica, ha de defugir actituds com les de voler "estar al servei de l'altre, d'ajudar-lo": això limita el reconeixement de la pròpia posició subjectiva i és, de vegades, una forma subtil d'omnipotència en la relació a l'altre.

No és un espai per a compartir entre artterapeuta i pacient. És una relació asimètrica –cadascú desenvolupant dos plànols del mateix procés³ però no jeràrquica. Es podria definir com un "procés de sosteniment assistit vers una independència creadora". No es tracta d'un acompanyament dirigit per l'artterapeuta, on el que guiaria el desenvolupament de la sessió serien les pròpies ressonàncies d'aquells sobre allò que va succeint. És més aviat un espai per a l'escolta atenta i pausada, sense expectatives prèvies on tant l'artterapeuta com l'artterapeutitzant van actualitzant les seves capacitats creadores. Sense esperar respostes determinades. En atenció oberta a la proposta de l'altre. Atenció en com és en l'altre i per a l'altre el que ell mateix va manifestant, impulsant. Atendrà a que siguin les interrogacions, més que les certeses, les que guien la seva posició. Un "fer cas" en la seva vessant humana i professional, a l'altre i amb l'altre.

Les situacions aparentment negatives com les resistències i les absències, seran contemplades com a parts fonamentals del procés. En la sessió no tindrà cabuda la moral –entesa com allò que és bo o dolent, pertinent o no, etc.,⁴ sinó l'ètica, aquella que acull el que presenta la persona i permet el seu

desplegament per a la seva elaboració, amb l'única excepció d'allò que cau fora dels límits del marc, o sigui la violència i el sexe, diferenciant-los de l'agressivitat i la sexualitat, elements vertebradors de la subjectivitat, que hi tenen cabuda ja que no desborden la possibilitat de la seva elaboració dins d'allò que el marc artterapèutic pot sostenir i elaborar.

Per tot això l'artterapeuta haurà de tenir cura amb les interpretacions, ja que en massa ocasions, la interpretació consisteix en un simple mecanisme de projecció que esborra la diferenciació entre l'artterapeuta i la persona i de retruc l'actualització dels processos de creació. De la mateixa manera, l'artterapeuta haurà de valorar si és necessària la seva intervenció tècnica –materials, usos i procediments² sobre el procés, atenent que és un mediador entre ells i la persona. És per això que haurà d'ajustar les propostes per tal de que sigui la pròpia persona qui encari les produccions a partir de les seves capacitats, tot i que això també resta per a ell, vol dir que ha d'ajustar les propostes a les seves pròpies capacitats, a allò que sent que pot sostenir.

L'Artteràpia és doncs una disciplina que tendeix al difícil art de saber com s'ha d'actuar a mínima per produir el màxim efecte, per tal de que la persona actualitzi les seves capacitats creadores i de sosteniment de sí mateixa. Amb una frase que va fer fortuna atribuïda als minimalistes diríem: “menys és més”.

Tot això haurà estat possible tan sols si abans l'artterapeuta ha seguit un procés artterapèutic personal.

6. L'Artteràpia en el nostre país

Ja fa més de quinze anys que l'Artteràpia està present en el nostre país consolidant-se com a pràctica professional dins de diferents àmbits com la salut i la salut mental, l'educació, la integració social i comunitària i el desenvolupament del potencial humà. Durant aquest recorregut s'han creat diverses associacions professionals d'artterapeutes junt a diverses formacions de Màsters en Artteràpia en universitats espanyoles. La Universitat de Girona (UdG) desenvolupa el Màster Integratiu en Artteràpia que forma professionals en aquest àmbit des de l'any 2005, promogut per l'Associació Grefart (Associació Professional d'Artterapeutes) i la FUDG: Innovació i Formació (Fundació Universitat de Girona). És en el 2010 que es crea la Federació Espanyola d'Associacions Professionals d'Artterapeutes (FEAPA) per donar representació i projecció a aquesta professió emergent que en d'altres països, com Anglaterra, Suïssa i Estats Units ja està reconeguda i consolidada.

7. Qui es l' Associació Grefart?

L'Associació Grefart, es va constituir l'any 2004 com Associació Professional d'Artterapeutes i és una de les cinc associacions professionals fundadores de la Federació Espanyola d'Associacions Professionals d'Artteràpia (FEAPA). Com Associació Professional vetlla per la formació continuada dels artterapeutes oferint cursos, monogràfics, supervisió i espais d'intercanvi professionals i de recerca. Els seus professionals treballen en projectes d'intervenció artterapèutica amb diferents col·lectius com són la salut mental, drogodependències, immigració, gent gran, infants i joves, dones en risc, altes capacitats i discapacitats entre altres.

Organitza actes i jornades en diferents poblacions dirigides a entitats i professionals interessats en l'Artteràpia. A Girona s'han celebrat les V Jornades d'Artteràpia, Salut i Comunitat organitzades per

Grefart i IAS (Institut d'Assistència Sanitària) i a Olot les III Jornades d'Artteràpia organitzades per Grefart, Altrart (Associació d'Artteràpia Olot) i la FES (Fundació d'Estudis Superiors d'Olot).

8. Artteràpia en un institut. Punts i apunts sobre l'experiència

Jugar és anar....

Per poder jugar primer s'ha de poder fer. A molts dels alumnes els hi costava fer, d'altres podien fer però no podien jugar, d'altres sembla que podien jugar des del primer dia.

El marc es va construint a poc a poc i la proposta principal de l'artterapeuta serà la de jugar. Jugar vol dir atrevir-se a fer i a anar. Un pot crear jugant. Jugant amb els materials, permetent-se investigar, provar, desfer, tornar-hi, trobar alguna cosa inesperada, tenir una idea i anar-hi, trobar altres idees pel camí, perdre la idea, modificar-la, incorporar el que va apareixent... Això no és gens fàcil i només pot passar quan un s'implica i es vincula amb allò que està fent i ho sent com a propi.

Winnicott, un referent teòric en Artteràpia, ens diu que és en el jugar on la persona pot desplegar tot el seu Ser.

Mirar és mirar-se...

L'altra proposta que fa l'artterapeuta per anar construint un marc de treball i un espai potencial de joc és el mirar. Mirar requereix un temps. A les primeres sessions quan proposo que mirin, la majoria de persones, miren dos segons i em diuen "ja està" com si es miessin el llibre de mates o de socials. A poc a poc es va creant un tempo, un espai on mirar significa donar-se un temps per veure, per sentir, per deixar-se suggerir pel que la producció ens desperta. Un espai de diàleg amb nosaltres mateixos. Un temps per sentir i descobrir.

El full en blanc

El pànic davant el full en blanc. Sempre es posa en joc aquesta qüestió, com començar? Com començar a tacar el full en blanc? Com atrevir-se a fer un primer traç? Alguna cosa comença a agafar forma, la imatge que mai es produirà, la decepció, la por, la incertesa...

Aquesta dificultat es pot travessar i traspassar gràcies al sosteniment de l'artterapeuta. És un treball sobre la confiança per poder anar i permetre's fer des de un lloc propi i elaboratiu.

El Sí i el No

El fet d'enfocar l'espai d' Artteràpia com un espai i un treball voluntari ha fet que poguéssim treballar amb el Sí i amb el No. Dos materials que no són físics però que han servit per fer treballs molt profunds. Hi ha qui diu Sí per no saber dir No. Hi ha qui diu No per no saber dir Sí. El que no pot implicar-se, el que no es pot comprometre, el que no pot decidir si vol venir o no i no decideix, el que s'angoixa perquè no pot decidir, el que ve però està dient No, el que li és igual estar aquí o allà....

Una creació pròpia

L'Artterapeuta fa propostes, propostes prou obertes perquè cadascú pugui trobar la seva proposta i fer la seva pròpia creació i això no és gens fàcil. Al començament del treball moltes de les persones agafen la proposta de forma literal, tal com l'han entès, com si fessin el treball que el professor proposa. Costa un temps que ells comprovin que es tracta de jugar, de trobar la seva proposta, que mai es fan judicis de valor dins la sessió sobre les produccions que van apareixent, que l'important és que trobin una proposta pròpia i una creació que sentin seva, amb la que es vinculin, on es projectin i es despertin sensacions pròpies....

És amb una creació pròpia que es pot crear quelcom de lo propi.

La sorpresa

És un moment important quan la persona es sorprèn, de la seva producció, de sí mateixa, del que acaba de produir. La persona reconeix la seva producció, la sent pròpia i a la vegada desconeguda, com un antic conegut que ja s'havia oblidat. Quan es troba alguna cosa que es buscava sense saber que es buscava. Una producció que desperta alguna cosa, que obre, que els hi diu alguna cosa, que permet un diàleg...que descobreix parts de la persona que hi són però que no s'han trobat. Obre el ventall de les capacitats de cadascú entrant en els matisos més personals, podent re-crear-se a sí mateix, i per tant tenir una experiència personal rica i fèrtil, integrada i vinculada amb l'Altre (lo social).

El marc simbòlic – la metàfora

L' Artteràpia opera dins un marc simbòlic. Un marc que s'ha de crear, que l'artterapeuta proposa i que, junt amb les persones, es va construint. D'alguna manera l'espai d' Artteràpia opera com a metàfora. Dins hi succeeix el que essencialment passa a fora.

El que succeeix a l'espai és metàfora també del moment que viuen les persones d'aquesta edat. Serà que no és una bona metàfora de l'adolescència el full en blanc? Un moment per començar a traçar línies en el full, començar a dir Sí i a dir No, començar a agafar responsabilitats, compromisos, a decidir sobre ells mateixos a poc a poc, trobar les seves pròpies propostes o atrevir-se a buscar-les, a trobar-les o a no trobar-les, anar-se formant com a persones, amb un espai propi d'experiència, un espai subjectiu.

Jugar, permetre's anar a lo desconegut, aprendre a anar i esperar a veure què surt més que voler que surti allò que esperes. Donar-se un temps per mirar i sentir és un regal que un es fa a sí mateix, un espai propi d'experiència. El que ens fa persones, subjectes.

La dificultat que apareix

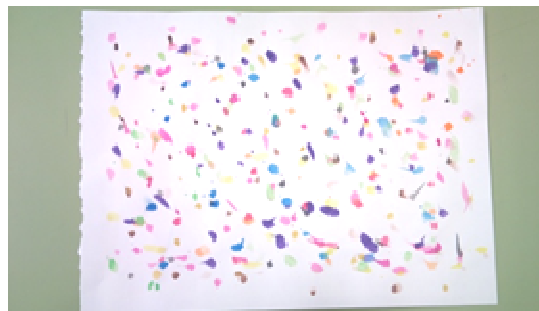
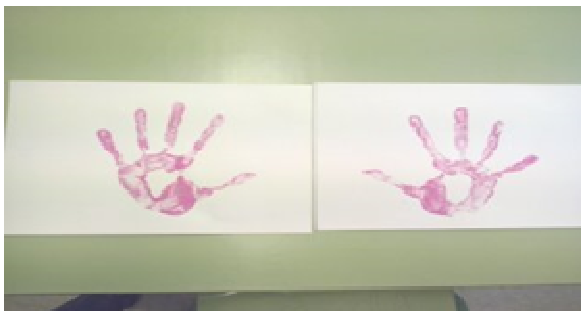
En Artteràpia no treballem directament amb les dificultats, només les anem acompanyant quan apareixen, les escoltem doncs ens parlen de coses importants en una llengua on s'ha oblidat el seu significat, les transitem sense quedar-nos-hi. La persona és les seves dificultats i les seves potencialitats. Com apareixen les dificultats? La producció és el suport i en el produir apareixen i es reflecteixen moltes de les dificultats de la persona. També apareixen dificultats en la relació que s'estableix entre la persona i l'artterapeuta. Aquest està molt atent a la transferència i això fa que es pugui donar un treball i la creació d'un vincle terapèutic. Com apareix la potencialitat? Treballem amb el potencial creatiu que cadascú té perquè la persona pugui elaborar les seves dificultats.

A-punts i imatges

Comiat a la infància

En molts treballs hi ha aquest transit per la infància, treballs que recorden haver fet de petits, en alguns casos amb narració del com va passar, de quina mestra tenien en aquell moment, de com es sentien...

Sembla un comiat, un tornar-hi anar per marxar, per deixar-ho enrere...



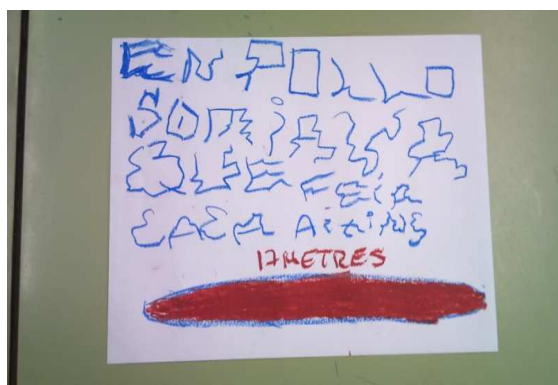
Perspectiva i desproporcions

Hi ha canvis en el cos, les mides canvien, el cos em creix, miro des d'una altra alçada. Una perspectiva nova. Allò que veia gran ara ho veig petit. Em faig gran però em continuo sentint petit/a, sento que em faig gran i em diuen que encara sóc petit/a, em faig el gran...



Caca i “pollo”

Aquest és un altre tema recurrent. La caca amb un somriure sota el nas i amb mirada de complicitat a algun company. Comiat d’infància em sembla. I després també l’interès creixent per la sexualitat.



Volcans i efervescència

Alguna cosa nova està passant, moviments i efervescència interna, cap a no se sap on. Canvis. Ebullició.



En molts casos transitar totes aquestes qüestions permet una integració i un poder continuar caminant en aquest procés de desenvolupament cap al SER adult. Sempre que hi ha hagut algun canvi en la persona, en la forma de relacionar-se amb si mateixa i amb els altres, hi ha hagut, també, una millora en la conducta i actitud envers l’ institut i, fins i tot, una millora en els resultats acadèmics. Moltes vegades es desbloquegen aspectes que tenen efectes en el subjecte, i evidentment, en les capacitats cognitives bàsiques.

Nous camins. Treballs al pati

La xarranca, un joc típic d’infància. Ara, aquestes xarranques adolescents, porten a llocs desconeguts....



9. Accions realitzades per l'Associació Grefart

- De 2005 fins a l'actualitat 2014 Grefart realitza juntament amb la FudG (Fundació Universitat de Girona) el Diploma de Postgrau en Artteràpia UdG i el Màster Integratiu en Artteràpia UdG.
- Maig 2007. Ponència i taller al Congrés de l'Associació Española de Neuropsiquiatria –AEN– a Girona.
- Juny 2007. Participació al Congrés Iberoamericano d'Artteràpia a Madrid.
- Abril 08. Participació al "Congrés internacional sobre Arte Contemporaneo como instrumento de inclusión social" A Corunya.

- Maig 08. Associació Aspronis (Associació de pares de persones amb retard mental, pel reconeixement i qualitat de vida d'aquests afectats. Serveis mèdics i assistencials). En el seu 40 aniversari participació com a conductors del Cinefòrum. Cinema i discapacitat.
- Maig 08. Ponència al Congrés d'Educació Especial- El Brot. Educació Barcelona.
- Maig 08. Cicle de xerrades al Hospital General de Bellvitge. Barcelona.
- Maig 08. Xerrada al Centre Fòrum de l' Hospital del Mar. Barcelona.
- Juny 08. Participació a l'exposició de pintura Associació Malalts Mentals, Hospital de Bellvitge *Associació de Malalts Bipolars*.
- Setembre 08. Cicle de xerrades i taller a l'Hospital de la Santa Creu de Vic.
- Novembre 08. Organitzadors 1ª Jornada de la Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia (Feapa) Barcelona.
- Maig 09. I Jornades sobre Artteràpia, Salut Mental i Comunitat. IAS (Institut d'Assistència Sanitària), Grefart, Centre Cultural la Mercè i Ajuntament de Girona.
- Juny 09. Ponències al Congrés Artteràpia Murcia.
- Juliol 09. Participació a la taula rodona sobre Art i Salut com a acte de cloenda del curs d'estiu que organitza la càtedra Martí Casals de Medicina i Salut en l' Àmbit Rural de la UdG al Museu d' Història de Sant Feliu de Guíxols.
- Novembre 2009. Participació en la taula rodona del "Dia de la no violència contra les dones" a Llagostera.
- Març 2010. II Jornades sobre Artteràpia, Salut i Comunitat. IAS (Institut d'Assistència Sanitària), Grefart, Centre Cultural la Mercè i Ajuntament de Girona.
- Març 2010. Es crea la FEAPA. Grefart soci fundador de la "Federación de Asociaciones Profesionales de Arteterapia" FEAPA que culminarà en la seva presentació formal a Girona en el I Congrés Nacional d'Artteràpia de la mateixa en el mes de març de 2010.
- Març 2011. Es celebren les III Jornades d'Artteràpia, Salut i Comunitat a Girona, organitzades per Grefart i l'IAS (Institut d'Assistència Sanitària) , amb col·laboració amb l'Ajuntament de Girona i el Museu d'Art de Girona.
- Novembre 2011. I Jornades d'Artteràpia a Olot. Organitzades per Grefart, l'Associació Altrart (Associació d'Artteràpia Olot) i la FES (Fundació d'Estudis Superiors d'Olot).
- Març 2012. Es celebren les IV Jornades d'Artteràpia, Salut i Comunitat a Girona. Grefart i IAS (Institut d'Assistència Sanitària) amb col·laboració de l'Ajuntament de Girona.
- Novembre 2012. II Jornades d'Artteràpia a Olot. Organitzades per Grefart, Altrart (Associació d'Artteràpia Olot) i la FES (Fundació d'Estudis Superiors d'Olot).
- Març 2013. V Jornades d'Artteràpia, Salut i Comunitat a Girona. Organitza: Grefart i IAS (Institut d'Assistència Sanitària), amb col·laboració de l'Ajuntament de Girona i de diverses institucions de la ciutat.
- Maig 2013. II Congrés Nacional d'Artteràpia a Madrid. Organitzat per la FEAPA (Federació d'Associacions Professionals d'Artteràpia) Grefart és fundadora de la FEAPA.
- Novembre 2013. III Jornades d'Artteràpia a Olot. Organitzades per Grefart, Altrart (Associació d'Artteràpia Olot) i la FES (Fundació d'Estudis Superiors d'Olot).
- Març 2014. VI Jornades d'Artteràpia, Salut i Comunitat a Girona. Organitza: Grefart i IAS (Institut d'Assistència Sanitària), amb col·laboració de l'Ajuntament de Girona i de diverses institucions de la ciutat.
- Gener a juny de 2014. Intervenció a l'Escola d'Educació Especial "La Ginesta". Consorci d'Educació de Barcelona. Intervenció setmanal amb dos grups en sessions d'una hora i mitja.

Bibliografia

- BASSOLS, M i OLIVERAS, A. (Compiladores) (1993). *Joc dramàtic i educació, entorn, art i cultur*. Barcelona: Escola Municipal d'Expressió i de Psicomotricitat, Ajuntament de Barcelona.
- Capacione, E. (1999). *El diario creativo*. Madrid: Gaia
- COREY, G. (1995) *Teoria i Pràctica de la Teràpia Grupal*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- ESTRADA DÍEZ, A. (1988). *La expresión plástica infantil y el arte contemporaneo*. Tesis doctoral. Facultad de Bellas Artes. Departameto de Dibujo. Universidad Complutense de Madrid
- Freud, A. (1999) *Introducción al psicoanálisis para educadores*. México: Paidós Educador
- VIGOTSKY, L.S. (1990) *La imaginación i el arte en la infanci*. Madrid: Akal.
- WINNICOTT, DONALD W. (1982) *"Realitdad y juego"* Editorial Gedisa.
- VIOLET OAKLANDER (1992) *"Ventanas a nuestros niños. Terapia Gestáltica para niños y adolescentes"* Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.

Docubibliografia

- IZUEL CURRIÀ, MIQUEL. EXPÓSITO COMINO, ALÍCIA *"L'Arteràpia, què és i què proposa? Presentació d'un cas: l'espai propi dins de l'espai compartit"*. Revista: Àmbits de Psicopedagogia. Nº 38. ISSN: 1885-6365, pag. 33-40.
- IZUEL, M. VALLÉS, J. (2013) *"Competencias profesionales e investigación en Arteterapia"* Revista: Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social. Nº7 pag. 13-23. Universidad Complutense de Madrid.

SÍNTESI VISUAL. LA IMATGE INTERPRETADA

MIQUEL PESCADOR

mpescador@escolesgarbi.cat

Escola Garbí Pere Vergés d'Esplugues de Llobregat

Resum: Cada edat té les seves mirades

A l'escola Garbí fa molts anys que utilitzem les imatges com a eina pedagògica. De fet, l'entorn arquitectònic està farcit d'imatges que ambienten la vida a l'escola.

La nostra proposta de l'ús pedagògic de la imatge es basa en dues metodologies molt semblants però amb objectius diferents. Per una banda, la metodologia del **Visual Thinking** planteja la lectura de la imatge com a eina de desenvolupament de les habilitats de pensament dels infants. A la nostra escola, la utilitzem amb els alumnes de Primària i Secundària. La pràctica consisteix en diàlegs en grup en què, seguint un guió de preguntes obertes, els participants construeixen interpretacions molt personals de la imatge. Aquesta metodologia, en aquest cas, serveix com a motivació per a una proposta creativa que l'alumne duu a terme a la mateixa sessió.

Per altra banda, la metodologia de la **Síntesi visual, La imatge interpretada**, que és el tema d'aquesta ponència, se centra en la lectura de la imatge en si i la utilitzem amb els alumnes de Batxillerat. Parteix de la interpretació dels seus elements formals sense cap dada específica de l'obra i hi va incorporant progressivament informacions sobre el context en què va ser creada. És a dir, a partir de la lectura de com és la imatge, interpretem què vol comunicar i finalitzem el procés amb la comprensió de perquè la imatge és així, cosa que aporta el context.

Paraules clau: Imatge, Emoció, Context

ÍNDEX

Objectius

Descripció del treball

Introducció

La naturalesa universal del fet visual

Una consideració respecte a l'espectador occidental contemporani

La gènesi de les imatges

Pensament visual: com ens parlen i com ens emocionen les imatges

Les imatges dels alumnes

L'emoció de les imatges: el context

L'emoció de les imatges: el llenguatge visual

Conclusió: la font de l'emoció

Bibliografia

Objectius

La imatge és un misteri
que ens atrau, ens sedueix, ens emociona...

Com ho fa?

El primer objectiu és ajudar a fer intel·ligible el llenguatge misteriós de la imatge, per gaudir-ne. Per a entendre la imatge, ens centrarem en dos aspectes fonamentals: el propi llenguatge visual i el context que la va fer possible. Com diu l'historiador E.H.Gombrich, per "veure" quelcom, cal disposar dels esquemes mentals adequats. A partir de fer conscients determinades estratègies, podrem focalitzar la nostra mirada sobre la imatge i tenir més recursos per llegir-la.

Una imatge és un condensat de significació i d'energia.

Què la fa tan especial? Què la fa tan intensa?

Segurament, la intensitat amb què va ser creada és el que la fa ser una VERITAT en si mateixa.

El segon objectiu és, doncs, ajudar a copsar la imatge com a condensat significatiu, amb tota la seva densitat i la seva profunditat. En aquest sentit, serà fonamental acostar-nos a la persona del seu creador.

Descripció del treball

INTRODUCCIÓ

Allò que ens fa pintar és l'emoció, diu el pintor espanyol Antonio López. Nosaltres pensem que podríem ampliar el sentit d'aquesta frase: *Allò que ens mou és l'emoció*. Les imatges ens emocionen, tant la seva concepció com la seva contemplació.

A la nostra escola tenim la sort de formar persones des dels 3 als 18 anys, de manera que tenim un seguiment molt intens del seu desenvolupament intel·lectual i emocional. Una de les eines que ens és més eficaç és l'ús de les imatges. Fa molts anys que treballem perquè aquestes siguin una via de creixement per a l'alumne. I, sempre, el motor és l'emoció.

Naturalment, cada etapa del creixement de l'alumne requereix unes estratègies diferenciades. La nostra experiència ens ha dut a tractar de manera diferent l'ús de la imatge a l'aula. Amb els alumnes de Primària i Secundària, fem sessions de lectura de la imatge en grup inspirant-nos en els principis metodològics del *Visual Thinking* que es va originar al MOMA de Nova York. Partim de la idea que l'observació i l'anàlisi de la imatge sense cap informació contextual és un desencadenant meravellós de pensaments i emocions en la ment de l'infant. A més, la seva verbalització i la interacció amb un grup d'altres infants generen un entorn molt ric per construir un discurs al voltant del significat de la imatge.

Amb els alumnes de Batxillerat, utilitzem una metodologia que hem anomenat Síntesi Visual en paral·lelisme amb el terme anglosaxó abans esmentat. Tenim en compte que, biològicament, el cervell de l'alumne ja està força desenvolupat i que ens els estudis dels anys precedents ha anat assolint un complex conjunt de coneixements que li serveixen de referents per interpretar el món. És en aquest moment quan introduïm una segona fase en la lectura de la imatge que implica una major capacitat de síntesi tot interaccionant coneixements, raonaments i imaginació (descripcions).

LA NATURALESA UNIVERSAL DEL FET VISUAL

Els homes hem creat i utilitzat les imatges com a eines per apropiar-nos simbòlicament del món i ho hem fet de manera intuïtiva. Hem creat abstraccions, signes gràfics abstractes que sintetitzen realitats tridimensionals. Conformen imatges, sovint clarament figuratives, amb diversos graus de simplificació. I, en haver nascut com a síntesi de continguts, esdevenen símbols. En aquest procés, els homes hem sabut i sabem la lògica interna del llenguatge visual sense haver necessitat teoritzar-lo. Probablement, el perquè d'aquest fet rau en la naturalesa del procés de percepció de la imatge.

Per entendre'l, ens ajudem de dues ciències. La fisiologia de la percepció visual ens permet entendre els processos físics i químics que expliquen com percebem a través dels ulls, del sistema nerviós i del cervell. La psicologia de la percepció visual ens informa sobre com convertim les sensacions en percepcions; és a dir, en construccions intel·lectuals. La pregunta és: què percebem en una imatge? Percebem les forces que són presents en les formes, els colors i en les composicions visuals perquè ens estimulen els sentits: les sentim vives. Percebre és copsar la tensió visual que generen aquestes forces.

Segons Arnheim, la percepció de la imatge es produeix copsant-la com un tot en primera instància. Només a partir del tot percebem les parts que la integren. Això és a causa que la ment humana funciona com un tot de gran complexitat. S'estableix un joc bidireccional entre la percepció del tot i de les parts que és el principal causant de la tensió visual. I en aquest joc, dues són les tendències bàsiques de la nostra ment. Per una banda, la llei de la simplicitat, que és la tendència de la ment a llegir l'estructura universal més simple en una imatge i que sintetitza la seva gran complexitat. Per altra banda, la llei de la diferenciació, que és la tendència de la ment a llegir el principi bàsic primigeni implícit en una forma altament diferenciada, complexa. Quan, a més, interpretem la imatge com una representació d'una realitat tridimensional, el joc de tensions entre els binomis complexitat-simplicitat, forma altament diferenciada-principi bàsic, es fa encara més intens i universal.

El mateix autor destaca que l'agent principal en la comunicació visual és la tensió dinàmica que la complexitat de la imatge estableix en les seves desviacions respecte la simplicitat i respecte els principis bàsics primigenis, implícits de cada qualitat expressiva. Afirmar que totes les qualitats expressives d'una imatge (forma, color, textura, grandària i composició) tenen un caràcter general, que són un codi universal. És a dir, que tendeixen a un principi simple i universal que tots els homes coneixem amb precisió. En percebre la imatge, detectem la desviació respecte aquesta generalitat. Percebem, per tant, la tensió vital d'aquesta desviació i, en funció d'ella, construïm el significat de la imatge. Cal, però, que hi siguin presents, d'alguna manera, tant l'origen de la desviació com la forma desviada.

Proposa que la imatge és eficaç quan és construïda com un tot en què les parts obeeixen al principi de necessitat, de la mateixa manera que els principis de creixement de la naturalesa. Si tots els elements són necessaris, conformen orgànicament la unitat (imatge) i es mouen amb llibertat dins d'ella. Ens sembla important destacar les aportacions que el pintor suís Paul Klee va fer en aquesta mateixa línia mentre exercia la docència a l'escola de la Bauhaus durant les dècades dels anys vint i trenta del segle XX. En paral·lel a l'experimentació, va fer un esforç de teorització que es va materialitzar en notes i dibuixos, alguns d'ells publicats com a notes de classe. Va investigar els elements del llenguatge visual cercant els principis interns que esdevenen el seu motor dinàmic de generació i de

transformació. I, per a aquesta tasca, s'inspirà en els principis que actuaven de la mateixa manera a la naturalesa, destacant, així, l'íntima raó de ser de la imatge com a interpretació del món.

Finalment, un deixeble de Klee, el també pintor i professor de la Bauhaus, Josef Albers, va investigar el color com a llenguatge, extraient quines són les seves tendències bàsiques i universals.

UNA CONSIDERACIÓ RESPECTE L'ESPECTADOR OCCIDENTAL CONTEMPORANI

Probablement, a causa de la descontextualització de les imatges i de la seva manipulació, aquestes ja no són un referent significatiu concret. Ens referim que la seva lectura és totalment subjectiva i depèn, gaire bé en la seva totalitat, dels referents del propi espectador. Aquest fet no és negatiu en si i, fins i tot, pot ser font d'una enorme aportació de creativitat. Però creiem que, en canvi, és negativa la banalització que acaba generant buidar de significats les imatges quan l'espectador té pocs referents culturals. És llavors quan **la imatge apareix sense densitat**; i sense densitat difícilment atraurà la seva mirada, senzillament perquè percep que la imatge no té res a dir-li. La conseqüència és caure en el mer judici de gust: *m'agrada o no m'agrada*, sense haver efectuat cap procés d'anàlisi ni d'aprenentatge.

No es tracta d'agradar sinó de llegir, d'interpretar. Sovint, després d'una lectura, el gust de l'espectador s'ha modificat, senzillament perquè ha entès part de la informació que la imatge conté; el missatge li ha arribat. I això li ha permès entrar en ella modificant l'opinió de gust original. Sovint, el judici de gust és emocional i respon a si la imatge em diu alguna cosa o no, i si comparteixo el seu patró estètic aparent o no. Quan descobrim que les imatges no són només aparença sinó continguts sintetitzats en agents visuals que una altra persona ha combinat per a nosaltres, llavors la seva lectura es converteix en una dinàmica generadora d'emocions, sovint apassionant.

Un joc imaginatiu-especulatiu sobre l'acció que s'esdevé a la imatge és també una excel·lent eina de desenvolupament del pensament i de la creativitat. I pensem que seria molt més complet si no es limités a jugar amb els "personatges figuratius" representats (objectes, persones, animals, paisatges...) i incorporés al joc imaginatiu els diversos elements del llenguatge visual presents a la imatge: identificar i imaginar com els propis agents visuals (llum, color, forma, textura, grandària, composició, pes visual, perspectiva...) creen tensions dinàmiques carregades de significats absolutament coherents amb els elements figuratius de la imatge.

Després d'haver posat en pràctica aquesta metodologia en els darrers cinc anys, deduïm de l'experiència que són, sovint, els agents visuals de la imatge la porta més "objectiva" a la lectura de la imatge perquè es basen en principis universals intemporals que tots els homes compartim. Diem porta perquè ells sols no significaran res. Però sí que faran patent que la imatge és quelcom viu i que conté un missatge per ser llegit. A partir d'aquí, i en un procés helicoïdal, la lectura s'anirà farcint d'especulacions que aniran construint un possible significat: la interpretació.

I si en aquest procés van arribant dades contextuais de la imatge, la interpretació serà cada cop més real i personal alhora: la imatge estarà arribant a l'espectador com a realitat que una altra persona com ell, en un temps anterior, ha pensat i ha realitzat. És a dir, no com a fet cultural indeterminat sinó molt i molt concret, responent a una persona concreta (l'autor) amb una realitat concreta, amb un missatge concret per comunicar (conscient o inconscient). Vista així, la lectura d'imatge es converteix en diàleg entre una persona (l'espectador) que mira d'entendre i de ser sensible a la realitat d'una altra persona (l'autor). Som conscients que pot semblar una excessiva simplificació reduir la lectura de

la imatge al diàleg entre espectador i autor. És tan sols una manera de visualitzar l'essència del procés. La resta de condicionants contextuals com les persones que hagin pogut encarregar aquella imatge i les seves raons per fer-ho si és que n'hi ha, són informacions molt significatives que anirem aportant al diàleg principal i que seran claus.

LA GÈNESI DE LES IMATGES

Una bona manera de copsar els continguts de significació de les imatges del nostre món actual, per banals que puguin semblar, és conèixer quins són els seus orígens. En l'impuls original de creació és on estan condensades les veritables forces que donaran forma a la imatge. I identificant-les en les imatges del passat ens adonem que, moltes d'elles (les forces), són plenament vigents ja que responen a la mateixa naturalesa humana. En aquest sentit podem dir que són forces universals compartides per tothom i que les formes creades en base a elles també ho són: són un codi comú.

La filòsofa Eulàlia Bosch afirma que el destí real de l'home és construir la pròpia cova, perquè en fer-nos la cova ens estem construint a nosaltres mateixos. És un procés absolutament personal i podem demanar ajut, però l'hem de fer nosaltres. Construir-se la cova és una metàfora del fet d'apropriar-se del món a través de la percepció per fer-nos un lloc en la realitat. L'anomena el procés d'anar-nos fent en el món a través d'anar interioritzant-lo. En el mateix sentit, el fotògraf Joan Fontcoberta diu que *la imatge és una apropiació simbòlica del món*. La imatge neix, doncs, fruit de la necessitat de la nostra relació, sempre canviant, amb el món. I esdevé símbol perquè és una creació visual que apareix en un context concret on és entesa per tothom. El símbol neix d'una realitat i duu una concepció intrínseca del món i de l'home. En qualsevol època, els homes hem creat, creem i crearem símbols que estan relacionats entre si, senzillament, perquè parlen dels mateixos temes. Reconèixer el significat simbòlic que rau en les imatges de tots els temps, fins i tot quan el signe gràfic ha esdevingut abstracte, és una de les millors maneres d'entendre què ens estan dient moltes de les imatges actuals.

Segons el filòsof Félix de Azúa, *les obres d'art* (nosaltres preferim dir imatges) *són concentrats de significació*. Arnheim es refereix a la mateixa idea encunyant una terminologia pròpia: la imatge és una unió complexa de forma* i idea (significació). Aprendre a veure les imatges com nosaltres plantejem implica aprendre a llegir els símbols que les formes* visuals duen integrats i que són invencions que els homes hem fet tractant d'expressar alguns principis primaris universals de la nostra existència. Quan copsem la síntesi que representa la imatge entre forma i contingut és quan comprenem les seves significacions profundes.

PENSAMENT VISUAL: COM ENS PARLEN I COM ENS EMOCIONEN LES IMATGES

Les imatges són mudes, però la seva contemplació activa la nostra imaginació. A més, la majoria de les vegades, llegim i interpretem les imatges fora del context en què van ser creades. Aquest simple fet fa que sigui molt difícil copsar la significació profunda que aquella imatge vol transmetre, per a la qual fou concebuda i que li dona el seu sentit. Nosaltres proposem un joc creatiu que pretén acostar vivencialment l'alumne a la imatge. Consisteix en un joc detectivesc que parteix de la visió de la imatge nua, muda i descontextualitzada. La majoria de les vegades, de fet, no és la pròpia imatge sinó la seva reproducció digital, cosa que significa una distorsió inicial. Un fet bàsic és que no disposem de cap mena d'informació sobre ella. Només la imatge.

El primer pas consisteix en demanar-ne una contemplació individual, silenciosa i activa durant uns

minuts, tractant de donar resposta a dues preguntes molt concretes: **Què creus que transmet aquesta imatge? I com creus que ho fa?** D'aquesta manera, els estem forçant a fixar la mirada cercant alguna acció visual que sigui capaç de comunicar quelcom més enllà d'un judici de gust personal. No es tracta d'agradar sinó de llegir, d'interpretar.

El segon pas es basa en compartir aquestes troballes dins del grup mitjançant un diàleg. Durant el diàleg, no hi ha aportació de dades sobre el context encara. Es tracta de deixar que vagin apareixent propostes de lectura de com els diversos elements de la imatge actuen creant significat: tant els figuratius com els agents visuals. Els elements figuratius són els que primer exciten la imaginació i donen peu a imaginar significacions. Però també ho fa la imatge en si: els agents visuals interaccionen a la imatge i creen tensions que són percebudes per l'espectador, sempre i quan, aquest estigui preparat per fer-ho. Com diu l'historiador E.H.Gombrich, quan l'espectador té l'esquema mental que li permet percebre aquella realitat. Aquestes percepcions esdevenen pistes per a significacions. Els elements visuals, com el color, la forma, la llum, la textura i la grandària, per la seva pròpia naturalesa, expressen en direccions concretes. Per exemple, els colors càlids creen una atmosfera més enèrgica i propera que no pas els colors freds. També els conceptuais (punt, línia, pla i volum) són font de tensions expressives, quan els visualitzem com a rastres del moviment d'un punt, d'una línia o d'un pla a l'espai. Quina força els duu a crear aquests moviments és allò que realment ens excita la imaginació. Finalment, les relacions entre els elements visuals i els conceptuais, sobre el suport, són una altra important causa generadora de tensió expressiva. I està fortament relacionada amb la nostra manera de percebre la imatge com a fet bidimensional. Nocions com equilibri, pes visual i ritme, són "traduccions", sobre la imatge, de la nostra experiència vital del món (gravetat i moviment a la naturalesa).

En el tercer pas, recollint totes aquestes idees, anem aportant dades contextuais que quasi sempre corroboren les observacions dels alumnes i que ajuden a donar un sentit encara més profund a la imatge. Aquestes dades són informacions consensuades actualment sobre la història i sobre la història de l'art.

Finalment, acabem la sessió de lectura fent una visió sintètica de com la imatge i el seu context es combinen coherentment per fer-nos arribar una informació: la imatge és comunicació.

Durant el procés, l'alumne es mou vivencialment entre dues fonts d'informació que li generen emocions diverses: l'emoció causada pel llenguatge visual i l'emoció que prové del context. Forma visual i context són els dos elements que permeten copsar el perquè holístic d'aquella imatge i la voluntat de les persones que la van fer possible. És un esforç de síntesi profund.

A través de les nostres experiències hem observat que, sovint, l'emoció neix de la **presa de consciència** de com actuen els elements formals i el context en la creació de significat.

Per concebre aquest mètode, ens hem basat en dues idees fonamentals. Per una banda, que la imatge és un tot organitzat i és percebut com un tot. I la seva lectura es basa en identificar els instruments visuals que l'autor ha utilitzat en una direcció expressiva. És a dir, volem entrar en el joc d'interpretar la intencionalitat de l'autor a l'hora de concebre i de realitzar la imatge.

Per altra banda, les imatges les percebem, sovint, descontextualitzades, amb la pèrdua de significació profunda original i amb l'enriquiment amb altres connotacions que això comporta. El coneixement del context específic en què es va gestar ens ajuda a reconstruir la significació profunda que en origen té cada imatge.

Per context entenem:

- les realitats històriques, polítiques, econòmiques, culturals, socials i personals que va ser significativament present en la concepció i l'execució de la imatge;
- la personalitat de l'artista, la seva formació, les seves preocupacions artístiques, les seves creences, la seva manera de guanyar-se la vida ja que tots aquests factors aporten dimensions noves a la lectura de la imatge i l'omplen de matisos i de profunditat;
- el context de l'espectador ja que cal que aquest sigui conscient que les seves circumstàncies també condicionen la lectura de la imatge: la seva edat, la seva experiència, coneixements, vivències, creences, sensibilitat, cultura, etc.

Les imatges desencadenen infinitud de ressons conscients, semiconscients i inconscients a la nostra ment. La nostra imaginació treballa constantment construint històries, atribuint simbologies i, fins i tot, categories morals.

LES IMATGES DELS ALUMNES

Per començar a treballar amb imatges, primer cal sentir interès o curiositat envers elles.

Després d'anys d'experiència docent, veiem que l'interès dels alumnes envers les imatges de l'art i la seva història és molt reduïda. En canvi, se senten molt atrets per fer i utilitzar imatges de contextos quotidians. No és casual que el món contemporani sigui eminentment visual: la imatge és una de les vies de comunicació més eficaces. Aquest fet no és nou. Des dels nostres orígens, els homes ens vam adonar que la capacitat de treballar en equip, tot utilitzant les enormes possibilitats de la nostra intel·ligència, és allò que ens converteix en l'ésser més poderós del planeta. Aquest fet era de vital importància ja que en depenia la nostra supervivència. I, per aconseguir-ho, calien dues coses: un mitjà que fes possible la comunicació i la capacitat d'aprenentatge. Explorant els nostres sentits, que són les vies d'interacció de l'individu amb l'entorn, vam crear dos llenguatges de gran eficàcia: la creació dels sons i la creació de signes i símbols visuals. No hem canviat tant en la nostra evolució física i mental, de manera que aquestes estratègies de comunicació ens continuen essent clarament vigents.

Res que l'home crea ho fa sense una necessitat real (emocional, intel·lectual...). Les imatges no en són una excepció. Fa anys que reflexionem sobre el perquè els alumnes que estan a l'adolescència o al final d'aquesta necessiten utilitzar imatges quotidianament com a mitjà de comunicació. La pròpia imatge és, sovint, el tema central. La construcció de la pròpia personalitat és la seva màxima preocupació. La fotografia i el vídeo són els mitjans més utilitzats gràcies a la seva immediatesa en la captació de la pròpia imatge com si es tractés d'un mirall. En principi, les actuals tecnologies permeten imatges fàcilment produïbles sense necessitat de coneixements específics. De manera que ens trobem amb una immensa producció d'imatges "sense autor", en el sentit que no hi ha hagut una concepció intel·lectualitzada de la imatge prèviament. Són imatges espontànies i sense pretensions.

Els seus referents visuals provenen, bàsicament, dels mitjans de comunicació, de la publicitat, de les indústries musical i cinematogràfica, de manifestacions urbanes populars com els grafitis i, en gran mesura, de les xarxes socials digitals. Totes aquestes imatges responen a impulsos reals de la societat actual. Moltes han estat concebudes i dissenyades per produir un efecte concret en el receptor. I, en conjunt, conformen un imaginari comú, de marcat accent urbà, occidental i globalitzat. Sovint, aquest món visual transmet una falsa sensació d'espontaneïtat i de facilitat en la creació de les imatges, alhora que, en gran mesura, una idealització banal del propi món.

Pensem que és fonamental l'alfabetització dels alumnes en l'ús del llenguatge visual, ja sigui com a productors o bé com a consumidors d'imatges, perquè és important ser conscients de quina manera ens afecten i de com construeixen aquestes la nostra pròpia mirada del món. També perquè són una font inesgotable de gaudi i de coneixement quan ens adonem de les idees i de les intencions que els han donat forma. Quan l'alumne aconsegueix fusionar el seu impuls creatiu amb la lectura conscient, les imatges prenen una altra dimensió i profunditat i esdevenen pròpiament un llenguatge més enllà de l'anècdota..

L'EMOCIÓ DE LES IMATGES: EL CONTEXT

Ens trobem, doncs, amb un grup d'adolescents i joves molt actius amb les imatges del seu temps però amb escàs o nul interès per imatges d'altres èpoques històriques. Pensem que aquest fet es deu perquè no hi ha comunicació entre els alumnes i les imatges del passat. Senzillament perquè no comparteixen prou codis comuns.

Reprenent Antonio López, l'emoció és allò que ens mou a gaudir d'una imatge perquè ens la fa sentir com quelcom realment viu. És a dir, que conté un missatge que continua essent vigent per a nosaltres avui dia. Quan coneixem el context en què va ser creada aquella imatge, quines persones reals la van impulsar, quines la van concebre i crear, i les seves motivacions, estem més a prop de copsar el seu sentit profund. És llavors quan apareix l'emoció perquè sempre ens aporta algun enriquiment personal.

Per restablir la comunicació entre imatge i alumnes, ens proposem crear ponts a través d'un procés d'observació, d'especulació, d'investigació i d'aprenentatge tot cercant codis comuns que puguem interpretar i que ens permetin acostar-nos a l'essència d'allò que ens vol transmetre la imatge.

Walter Benjamin, al seu assaig del 1936, *L'obra d'art en l'època de la seva reproductibilitat tècnica* i, posteriorment John Berger, han destacat la importància del context en la vivència de la imatge. Quan el context canvia es produeix la descontextualització.

La descontextualització es va originar amb l'aparició de la idea de museu, filla de la Il·lustració, a finals del segle XVIII. Fins aquell moment, les imatges només es podien mirar i llegir en el lloc físic a partir del qual van ser concebudes i ubicades. El context físic original formava part de manera essencial de la significació profunda de la imatge. Per exemple, les pintures de les esglésies romàniques s'impregnen del seu significat profund quan estan revestint els murs interiors i són il·luminades amb les espelmes com a l'època en què van ser concebudes i construïdes. En el pas del lloc original al museu, les imatges van perdre una part important del seu significat: el context.

Des de l'aparició de la fotografia i sobretot de la informàtica, la descontextualització va donar un altre pas que és el de la manipulació. No només podem mirar una imatge sense ser en presència de l'original sinó que la podem modificar, transformar, crear-ne una altra a partir d'aquella sense destruir l'original. En aquest procés, la imatge es democratitza i esdevé un conjunt visual apte per a ser utilitzat i transformat lliurement, però buit, en gran mesura, del seu contingut original.

Pensem que avui més que mai és quan es pot copsar el valor de la imatge com a fet material concret, senzillament per comparació amb el món digital. Tot acaba a Internet. Les imatges són a tot arreu i a cap lloc en concret. I les imatges són igualades al mateix format en una pantalla "sense mida". Però

tot té un origen i un suport, fruit d'una vivència física concreta que ha tingut la necessitat de fixar-se materialment en una imatge. Afirmem que no té la mateixa capacitat de comunicar la reproducció digital de la imatge ("democratitzada") que la contemplació en directe de la imatge material. Senzillament, perquè el contacte directe amb aquell objecte i amb l'espai per al qual va ser concebuda ens dóna molta més informació perceptiva que la limitada informació visual a través d'una pantalla digital. Com explicarem més endavant, el coneixement el construïm quan les sensacions que rebem a través dels sentits les convertim en percepcions al nostre cervell. Ser físicament a l'espai ens estimula a través dels cinc sentits. La pantalla, només un, la vista, però amb informacions mutilades del color, de l'escala, de la textura, etc. Aquests dos aspectes de la descontextualització, la pèrdua de significació i la manipulació de la imatge buidada de contingut, intervenen decisivament en la construcció de significat durant la lectura de les imatges.

En una sessió de Pensament visual, els alumnes fan especulacions sobre el context històric i estilístic, en base a elements que reconeixen a la imatge sense que el professor hagi donat cap mena d'informació. Això implica que a la ment de l'alumne ja hi ha informacions (que anem treballant durant el curs) que el fan cercar punts de connexió i de creació de significats. Es produeix un procés en què cada hipòtesi esdevé un graó sobre el qual se'n creen de noves que van construint un dibuix de l'entorn en què l'obra va ser creada, fins al punt d'especular sobre quin tipus de persona havia encarregat l'obra, amb quines intencions i quin tipus d'artista l'havia concebut i executat i quines eren les seves preocupacions. Tota aquesta informació és contrastada a cada pas amb les informacions consensuades actualment a la Història i a la Història de l'Art.

D'aquesta manera, gràcies a un diàleg col·lectiu, els alumnes tenen una idea bastant aproximada del context en què va ser creada la imatge. Malgrat que no podem contemplar la pròpia imatge ni el seu espai original, sinó tan sols la seva reproducció digital, conèixer el context permet a l'alumne "imaginar-la" i copsar-ne el "sentit". No és un procés lineal sinó ple d'anades i tornades i amb moltes ressonàncies, tantes com aportin els alumnes amb les seves pròpies vivències i coneixements; en definitiva, amb la seva sensibilitat. L'emoió que neix del coneixement del context és complexa de descriure però pensem que té molt a veure amb entendre que la imatge va aparèixer en aquell entorn de manera natural. Que la imatge és un fragment viu de veritat perquè va ser creada gràcies a impulsos humans reals i sincers. És així quan "entnem" que la imatge té sentit: en algun moment, va ser quelcom viu i va tenir veritable raó de ser per a algú. Tornar-la a sentir "viva" és emocionar-se amb ella.

L'EMOCIÓ DE LES IMATGES: EL LLENGUATGE VISUAL

A l'apartat de la Gènesi de les imatges vam mencionar Rudolph Arnheim i el seu terme Forma*, una de les dues parts necessàries per a la construcció de significat; l'altra és la idea. Aquest terme es refereix als elements visuals i al conjunt de la imatge que funcionen com una totalitat complexa.

Gràcies als intel·lectuals i als artistes del segle XX coneixem la lògica interna de la imatge com a llenguatge: el llenguatge visual. Avui és possible llegir una imatge com a un conjunt abstracte de formes, colors, textures, relacions d'escala i relacions compositives i extreure'n una intenció expressiva-comunicativa. Aquest descobriment el va fer visible el pintor i teòric Wassily Kandinsky quan, l'any 1910, es va adonar, accidentalment, que una aquarel·la que havia fet amb intencions més o menys figuratives, en contemplar-la invertida, esdevenia una imatge abstracta de forta expressivitat.

Va prendre consciència que els propis elements visuals tenien significacions intrínseques, relacions dinàmiques en les seves transformacions i en les interaccions entre ells i el suport sobre el qual es disposen. Va percebre les tensions visuals que es produeixen sobre el pla i que expressen idees i emocions.

Aquest va ser l'origen d'un camí fructífer en la recerca i l'anàlisi dels elements i de les lleis que intervenen en una imatge. El mateix Kandinsky va teoritzar sobre el tema en l'assaig *Punt i línia sobre pla*, però van ser els psicòlegs de l'anomenada escola de la Gestalt els investigadors que van analitzar científicament els processos fisiològics i psicològics que regeixen la percepció visual. És a dir, els processos amb què la imatge construeix significat a la ment de l'espectador. La importància d'aquestes recerques rau en què es tracta de processos inherents a la naturalesa humana i, per tant, són universals. Per aquest motiu podem afirmar que el llenguatge visual és de caràcter universal. També l'element cultural intervé atribuint-hi connotacions significatives més enllà de l'element visual: és un dels punts d'incidència del context. L'emoció de les imatges, a més del context, també prové de l'expressivitat pròpia de cada ús concret del llenguatge visual. Cada decisió que l'autor ha pres, cada renúncia, cada tria, introdueix una tensió sensible (una força visual) en l'àmbit visual que, quan és percebuda conscientment, és font de profunda emoció.

Pensem que, entendre les motivacions de l'autor per efectuar precisament aquestes decisions, i no altres, és una de les millors maneres de veure'l com a persona real en l'exercici d'un llenguatge. És sentir la imatge com a quelcom viu encara que hagi estat feta fa 37.000 anys.

Conclusió: La font de l'emoció

Un cop explicat el mètode, analitzat el perquè de l'origen de les imatges, analitzats els interessos dels alumnes pels fets visuals, i argumentats els dos pilars en què es basa (caràcter universal del llenguatge visual i la importància del context), només ens queda una darrera reflexió sobre el mètode en si.

La idea va néixer a partir d'un text de René Berger. Aquest autor parteix de la creença que la imatge pren vida, sentit, si l'espectador entra en el joc de llegir la tensió inherent als elements visuals de la imatge (copsa els moviments visuals induïts pels elements de la imatge) i utilitza la seva imaginació per interpretar-la construint el sentit profund de l'obra. Proposa una metodologia per a l'acte de la lectura de la imatge que consisteix en dos processos interrelacionats. El primer es basa en la intuïció. L'espectador té una intuïció instantània del sentiment global que la percepció de l'obra li transmet. El segon es basa en la reflexió conscient a partir d'anàlisis parcials dels diversos actors de l'acció plàstica. Al final del procés de lectura, es produeix la síntesi entre intuïció i reflexió i l'espectador copsa el sentit profund de la imatge. En paraules seves, *...que aquest mètode no pretén arribar a un coneixement objectiu, impossible en art, ja que la bellesa no és un objecte, sinó una forma de fruïció; que aquesta forma de fruïció, no obstant, origina un coneixement especial al qual podem tenir accés si respectem les condicions en què es realitza...*

Pensem, com Berger, que la imatge és una molt bona oportunitat, que tenim els éssers humans per experimentar la vivència del nostre esperit a través del nostre cervell i dels nostres sentits. És a dir, de ser conscients de la nostra naturalesa unitària, mixta i complexa. I és una experiència plena d'emoció.

Hi ha quelcom fonamental per a tots, i és que allò que ens fa pintar és l'emoció. I aquesta emoció ha de sortir d'una manera o d'altra si el quadre està mínimament aconseguit. És possible que plenament

no ho estigui mai, però quan un s'apropa a aquell punt que l'ha mogut a pintar, el treball realitzat ja no és inútil. Hi ha en ell una emoció indistinta: és el mateix que estigui expressada amb formes figuratives o abstractes, jo no veig cap diferència. (Antonio López)

Bibliografia

- ALBERS, Josef. (2013). *Interacción del color*. Madrid: Alianza Editorial, Col. Alianza Foma.
- ARNHEIM, Rudolph. (2008). *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza Editorial, Col. Alianza Forma.
- BERGER, John. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BERGER, René (1961). *El conocimiento de la pintura. Cómo verla y apreciarla*. Barcelona: Noguer, SA.
- BOSCH, Eulàlia (2010). Conferència *Percepció artística i curiositat científica* dintre de les XX Jornades de Visual i Plàstica al Cosmocaixa de Barcelona el 2 d'octubre del 2010.
- DE AZÚA, Félix. (2012). Seminari *El ojo que piensa (1750-1850)* al Museo del Prado l'any 2013. Entrevista a Hoyesarte TV del 23-12-2012. Minut 9. <https://www.youtube.com/watch?v=oLbLgv57nVU>.
- FONTCOBERTA, Joan (2013). Conferència amb Andrés Hispano *Fotografía i pintura*, al Caixaforum de Barcelona, dintre del cicle *Seduïts per la pintura* el 22 d'abril de 2013.
- FUNDACIÓN JUAN MARCH. (2013). Catàleg de l'exposició *Paul Klee: Maestro de la Bauhaus* del 22 de març al 30 de juny de 2013. Madrid. El text original de Paul Klee és: *Aportacions a la teoria de la forma. Teoria de la configuració pictòrica*.
- GOMBRICH, E.H. (2010). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Nova York: Phaidon Press.
- LÓPEZ, Antonio (1992). *El sol del membrillo*. Llibret introductori de la pel·lícula de Víctor Erice produïda per Rosebud Films SL entre 1990 i 1992. Madrid, pàg 27.

L'ART DE MIRAR. REFLEXIONS ENTORN LES ESTRATÈGIES DE PENSAMENT VISUAL

MONTSERRAT MORALES

mmoralespe@ono.com

Resum

El text de la comunicació fa una breu presentació dels continguts bàsics del mètode de les Estratègies de Pensament Visual, **el VTS**, subratlla els trets principals dels seus plantejaments teòrics i pràctics i reflexiona sobre les seves possibilitats com a eina pedagògica.

El VTS (*Visual Thinking Strategies*), és un mètode d'aprenentatge que **utilitza l'obra d'art per aprendre a pensar**. Va començar la seva trajectòria cap als anys 80, al MoMA de New York, com a recurs per apropar infants, joves i públics diversos al món de l'art, d'una manera més efectiva, afrontant el repte de promoure el gaudi i l'interès per les obres, però també per estimular l'aprenentatge actiu i la construcció de coneixement, a través de l'experiència que suposa explorar i parlar d'una obra d'art de forma lliure i creativa i des dels propis referents. El VTS ha passat per etapes diverses de formulació, de la mà del VUE, (Visual Understanding Education), fins esdevenir un programa que promou un mètode d'aprenentatge, un currículum educatiu i diferents activitats de formació. Nombrosos estudis reconeixen que la seva pràctica, exercita de forma específica les habilitats verbals i afavoreix el desenvolupament del pensament crític i creatiu, alhora que reforça l'autoestima, fomenta la integració i la inclusió, contribueix a la millora de les diferents competències i permet reflexionar sobre les pràctiques docents i els models educatius.

Aquesta comunicació no abasta tot allò que configura el VTS, ni pretén donar una visió simplificada de la proposta. És més aviat un pretext per a reflexionar sobre l'ús i la pràctica d'aquesta metodologia en diferents contextos educatius.

Paraules clau: art, pensament crític, integració

Reflexions entorn les estratègies de pensament visual

1. Preàmbul

What's going on in this picture?"

With this one question and a carefully chosen work of art, teachers can start their students down a path toward deeper learning and other skills now encouraged by the Common Core State Standards. (P.Yenawine, 2014)

El què i el perquè del VTS. Mirar i pensar per a construir significats

L'**art**, com a representació iconogràfica on es reflecteix l'essència de l'ésser humà, amb la seva força i els seus infinits sentits i significats, desvetlla la mirada, alerta l'esperit, nodreix el pensament i permet endinsar-se en la complexitat del món, a través dels interrogants que planteja cada obra.

És aquesta força de l'art, la que ens permet donar legitimitat al fet que "**Aprendre a mirar una obra art, per pensar sobre el que veiem i parlar del que sentim**", hauria de formar part de manera normalitzada de l'experiència vital i educativa dels infants i de tot ésser humà al llarg de la vida.

Aquesta experiència de **parlar** del que veiem, **expressar** el que se sentim, **escoltar** als altres per comprendre'ns i per comprendre millor i **donar sentit** al que ens envolta, en qualsevol context, són

comportaments propis de l'ésser humà. Són actes innats, espontanis, d'afirmació personal, de comunicació conscient, però sobretot, són experiències rellevants per a cadascú de nosaltres ja que connecten **els sentits, les emocions i els pensaments**. No obstant i això, aquesta pràctica necessària i essencial per a tothom, no té una presència prou explícita en els currículums, ni se'n reconeixen els seus beneficis ni el seu valor educatiu.

Possiblement, són actituds socials i culturals, on es tendeix a donar respostes a preguntes no formulades, reforçades per les inèrcies dels sistemes educatius que amb més o menys intenció, prioritzen, formes de fer més basades en l'escolta passiva que en la construcció activa del coneixement, on cadascú pugui ser agent i actor del propi aprenentatge. És en el marc d'aquesta realitat més o menys accentuada, que propostes com **el VTS**, que utilitzen **l'art per aprendre a pensar**, adquireixen sentit, i poden donar resposta a aquestes mancances, alhora que esdeven un referent important i un punt d'inflexió per a la pràctica docent i la reflexió pedagògica.

L'art, per la seva pròpia naturalesa, conté allò que ens és proper i familiar i el que ens és desconegut i llunyà; allò que és evident i el que és enigmàtic; allò que ens commou i el que ens violenta; la simplicitat aparent i la complexitat més diversa...**L'art doncs** des del principi, es fa present en la vida de les persones i n'és un referent, perquè com diu, Charles Fowler, *"Els éssers humans per sobreviure, necessitem totes les formes simbòliques al nostre abast, ja que ens permeten no només preservar i transmetre la nostra saviesa acumulada, sinó també per donar veu a la invenció de noves visions. Necessitem totes aquestes formes de veure el món, perquè no hi ha una sola manera per dir-ho tot."* Com es podrà constatar, **el VTS** és nodreix de tots aquests principis que relacionen **Imatge, Pensament i Llenguatge**, i són una part important dels eixos que configuren la metodologia.

El VTS, com a plantejament genèric es basa en **l'exploració d'una obra d'art de forma lliure i creativa**, des dels propis referents afectius, socials i cognitius, en un ambient de confiança, distès i engrescador, per afavorir que emergeixen de manera espontània els propis relats. Aquest apropament a l'obra d'art, en el que s'explora, s'expressen i comparteixen sensacions, emocions i pensaments, a través d'un diàleg respectuós i de l'intercanvi d'experiències i coneixements, possibilita **el prendre consciència del que es percep, a través dels sentits, del que se sent a través dels afectes i del que es pensa i se sap, a través dels raonaments**. És aquest procés, activat per unes preguntes específiques, el que permet construir els propis significats, entorn una obra d'art, en el marc de la recerca col·lectiva. Perquè **"El fet de mirar i de pensar interactuen i s'enriqueixen, ja que el que es veu fa pensar i el pensar fa veure millor"**, com diria R. Arnheim.

Aquesta estratègia educativa, que **"escolta totes les veus"**, sense deixar cap observador al marge de l'activitat, promou **la implicació i el compromís** de tots els que participen. Alhora que per la seva pròpia dinàmica esdevé **una activitat integradora, inclusiva i accessible per a tothom** que augmenta l'autoestima i la confiança en un mateix i en les pròpies idees, especialment entre aquells alumnes amb dificultats o grups amb problemàtiques diverses.

2. Orígens i referents del VTS

El VTS té com referents J. Dewey, la Psicologia de la Gestal, L. Vygotsky, i R. Arnheim, la teoria dels estadis evolutius de J. Piaget, els estudis sobre Imatge i Pensament i les Intel·ligències múltiples i tants

d'altres en aquesta línia de treball. **El VTS**, comença a prendre forma cap a la dècada dels anys 80, a partir de la col·laboració que s'estableix entre Abigail Housen, psicòloga cognitiva de la *Harvard Graduate School of Education*, amb la seva recerca sobre evolució del Pensament Estètic i Philip Yenawine, responsable del departament d'Educació del *MoMa de New York*, amb la seua estudis sobre el comportament de públics diversos, escolar, familiar i d'altres, en front l'obra en l'àmbit museístic, amb l'objectiu de que les visites al museu, fossin una experiència més plaent i significativa per a tothom.

Els resultats de la la recerca conjunta, entre Housen i Yenawine i els estudis del VUE (Visual Understanding in Education), sobre Percepció Visual, Comunicació Verbal, Desenvolupament Cognitiu... conflueixen finalment en la implementació del VTS com a metodologia. Una eina que ofereix un recurs als educadors, que permet promoure el gaudi i l'interès d'infants, joves i públics diversos pel món de l'art, alhora estimula de forma significativa l'aprenentatge actiu i la construcció de coneixement.

El VTS ha passat per diferents etapes de conceptualització i de formalització fins a configurar la proposta actual que segueix evolucionant, ampliant les seves propostes i contextos d'aplicació, i duen a terme una important tasca de recerca, de difusió i de formació, a través de diferents recursos i mitjans de difusió. Actualment són moltes les escoles, universitats, museus i centres d'art, hospitals, espais de lleure que apliquen el mètode del VTS, posant de manifest la seva rellevància en aquest diferents àmbits i demostrant com la seva pràctica incideix favorablement en les formes de fer i de pensar. És des de cadascun d'aquests àmbits, en funció de les característiques dels grups i de les necessitats específiques de cada col·lectiu, que caldrà donar sentit als objectius concrets **del perquè i com implementar un VTS**.

El VTS com a organització, posa els seus recursos a disposició de tots aquells que s'inscriguin en el programa i vulguin utilitzar-lo com a suport per a les seves sessions, com són els materials curriculars, les sèries d'imatges i els manuals per als docents, amb els objectius i orientacions concretes per a cada nivell, documents electrònics, publicacions dels grups de recerca i activitats de formació.

3. Continguts bàsics del VTS. Les Estratègies de Pensament Visual

El mètode

Possiblement n'hi hauria prou en formular la pregunta **Què està passant en aquesta imatge?**, en front d'una obra escollida adequadament, per començar a explorar i encetar el diàleg que inicia **un llarg camí d'aprenentatge i de coneixement**, com diu la frase de Philip Yenawine que encapçala aquesta presentació.

La metodologia que proposa el VTS, comença amb **la formulació de les preguntes** específiques que proposa el mètode i que són les que generen el diàleg i fan créixer el debat, dinamitzat per l'educador.

Són una sèrie de **preguntes obertes** que pel seu contingut generen respostes diverses de caire narratiu, més enllà de l'anomenar i descriure el que és obvi, i que afavoreixen la construcció de relats originals, imaginatius i una forma de pensar més autònoma i personal.

Aquesta estratègia convida als observadors que participen a:

Observar per descobrir, reconèixer, identificar trets distintius d'objectes, persones, llocs, esdeveniment...; **Copsar** emocions, identitats, rols, relacions, situacions, accions; **Interessar-se** i tenir curiositat per conèixer i saber...

Analitzar per esbrinar, associar, comparar, classificar; **establir connexions** entre els continguts i els referents personals, emocionals, socials, cognitius, ètics, estètics... **extreure** informació...

Reflexionar per aprofundir i qüestionar; **fer-se** preguntes i fer preguntes pertinents; **formular** hipòtesis creatives; **raonar**, clarificar, concretar; **buscar significats** diversos, inèdits...

Interpretar per donar sentit al que es veu; **inferir** a partir de les evidències visuals; **argumentar** i justificar les opinions; **considerar** les diferents perspectives; **verificar** els propis pensaments i creences; **emprar** la imaginació en fer valoracions; **ser creatiu** en construir els relats; **trobar solucions** per concloure una recerca...

Participar per implicar-se en el procés de resoldre qüestions i enigmes; **pensar** de forma independent i autònoma; **expressar** sensacions, emocions i pensaments, des de les pròpies conviccions i les evidències; **intervenir** amb opinions consistentes; **dialogar** amb respecte i tolerància; **intercanviar** idees, experiències i coneixements; **generar** debats oberts i constructius; **acceptar** els propis errors; **compartir** amb flexibilitat els diferents punts de vista; **activar** l'atenció i escolta activa; **adquirir** seguretat, confiança; **reforçar** l'autoestima i la integració.

Comunicar-se verbalment per articular les pròpies idees, **afermar** la fluïdesa verbal, el to de veu, la riquesa i precisió de vocabulari; **estimular** l'expressivitat i empatia; **adquirir** les habilitats verbals que permeten comunicar-se de manera rigorosa i eficient; **conciliar** emoció, pensament i acció.

És aquest procés que connecta i enllaça totes aquestes accions que s'exerciten en explorar una obra d'art i en reflexionar de forma conjunta sobre els seus significats, el que afavoreix el desenvolupament de les habilitats verbals i el que incrementa de forma significativa el desenvolupament del pensament crític i creatiu.

El currículum

El currículum visual que prosa el VTS s'elabora amb una selecció d'obres de d'èpoques, cultures, gèneres, estils, tècniques i autors diversos, on es puguin trobar elements i situacions reconeixedores, però on també hi aparegui el que es desconeix i s'ignora. Les obres s'organitzen en seqüències de tres o quatre imatges per a cada sessió, i per a cadascun dels nivells, amb una certa relació entre elles. Es recomana fer unes deu sessions, com a mínim al llarg del curs escolar o temporalitzades segons les necessitats. Les sessions acostumen a ser d'una hora, i es poden dur a terme a l'escola o alternant alguna sessió en l'espai del museu, si es dona la possibilitat, per poder accedir a l'obra original.

Les imatges es trien i s'organitzen en funció dels objectius de cada nivell o dels possibles interessos del grup, de menys a més complexitat. Es té en compte el grau de dificultat formal, les qualitats narratives i iconogràfiques de l'obra, el grau d'ambigüitat, la càrrega simbòlica dels elements o del conjunt, la densitat de significats. Per tal que l'experiència sigui positiva i el màxim de satisfactòria, en un principi es poden evitar aquelles obres que per comprendre el missatge cal una informació o formació específica.

4. Organització i funcionament

Tenir en compte les condicions d'espai, procurant que sigui un lloc acollidor, agradable i tranquil, que permeti una bona visió de les obres i una disposició dels alumnes que faciliti el diàleg.

Comptar amb les imatges que configuraran el material visual, de cada sessió, elaborat a partir dels criteris que recomana el VTS .

Visionar i familiaritzar-se amb les d'obres abans de cada sessió i revisar l'ordre i els objectius concrets

Considerar el nombre adequat d'alumnes per sessió i tenir el temps suficient per seguir el procés adequadament.

Establir la freqüència de les sessions per mantenir una certa regularitat, procurant que siguin en el mateix lloc, el mateix dia per crear un cert hàbit i sensació de continuïtat.

Ubicar l'àrea curricular d'aplicació. El VTS es pot aplicar des de qualsevol matèria i ho poden utilitzar indistintament els professors de totes les disciplines. Les imatges no té perquè estar relacionat amb els temes del currículum i fins i tot pot ser molt positiu per alumnes veure professors d'àrees diferents en altres situacions d'aprenentatge.

5. Protocol d'aplicació del VTS

L'aplicació del VTS comporta tenir en compte uns seguit de requisits formals, aparentment rutinaris i repetitius, però que tenen una raó de ser en relació als continguts teòrics i pràctics que fonamenten la metodologia.

Abans de començar:

Crear un ambient informal, agradable i engrescador

Donar la benvinguda i crear el clima d'observació

Recordar les normes de participació, com ara aixecar la mà per demanar la paraula, donar torns de paraula per no crear ansietat.

Insistir en la forma d'intervenir, vigilat el to de veu, la necessitat d'explicar clarament les opinions i argumentar-les a partir de les evidències.

Aclarir que no hi ha respostes bones, dolentes o adequades, sinó que es tracte d'expressar les pròpies opinions, escoltar amb respecte el que diuen els altres i que l'educador no és la font d'informació.

Insistir en la importància de la implicació i el compromís...

Presentació de l'obra d'art:

Mostra la imatge, assegurar-se que tothom la veu correctament i està ben situat, donar el temps d'observació i reforçar el clima de tranquil·litat

Iniciar el diàleg quan es considera que hi ha hagut prou temps per familiaritzar-se amb l'obra.

Formular les preguntes específiques que proposa el VTS, les *open-ended questions*:

Què està passant en aquesta imatge?

Per motivar l'exploració

Què veus que et fa dir això?

Per promoure l'argumentació de propis raonaments i opinions, fent referència a les evidències visuals presents en l'obra.

Què més hi podem trobar?

Com a preguntes de seguiment o reiteració per fer avançar i créixer el debat, mantenir l'atenció i la reflexió. Són les *follow-up questions*, que permeten anar aprofundint en la exploració i anar identificant llocs, identitats, rols, persones, ambient, accions, atmosfera...i anar avançant en l'especulació, en la resolució d'enigmes.

A mesura que s'avança en la pràctica del VTS i que els alumnes adquireixen més experiència i s'incrementen les habilitats, és van introduint preguntes addicionals amb estratègies complementaries, progressivament més complexes.

Estratègia metodològica i Dinamització de les sessions

Formular les preguntes específiques per iniciar l'observació i iniciar el diàleg que ha de generar un debat significatiu

Gestionar les intervencions, fent créixer el debat entre els participants.

Parafrasejar tots els comentaris per reafirmar les intervencions, per promoure l'escolta activa, per mantenir l'atenció i l'interès, per incloure i connectant totes les opinions, per enriquir i ampliar el vocabulari, per perfeccionar l'expressió oral, per donar a entendre que s'està escoltant i que s'ha entès el comentari, per acabar de formular alguna intervenció poc definida...

Assenyalar amb precisió els elements als que es fa referència, per assegurar que tothom ho ha sentit, ha entès el mateix i segueix implicat.

Connectar i enllaçar els comentaris per fer créixer el diàleg.

Demandar que justifiquin les afirmacions i argumentin les opinions, fent referència a les evidències visuals per mantenir el rigor del debat.

Vetllar perquè hi hagi una actitud d'escolta, de respecte i de tolerància, mantenint una actitud de neutralitat enfront els diferents comentaris, utilitzant el condicional de manera emfàtica per no determinar les afirmacions

Mostrar una escolta activa, però no informativa

Encoratjar a participar amb el llenguatge corporal i l'empatia visual, convidant directament a participar per que no deixar ningú al marge del diàleg.

Demandar als que no participen que es reafirmen o discrepin sobre alguna opinió manifestada com a forma d'estimular i incorporar-lo al debat.

Sol·licitar la intervenció dels participants per clarificar raonaments que no s'expressen prou bé o que el participant no troba les paraules adequades.

Fer el tancament de la sessió de forma col·lectiva per recollir les diferents opinions, procurant que quedin reflectides els punts principals del procés d'indagació, destacant les similituds o les divergències i valorant que no cal posar-se d'acord en una conclusió, si no contrastar la opinió de tots.

Agrair la participació de tothom, valorar l'interès de les contribucions, emplaçar-los per a la propera sessió i suggerir que en poden continuar fent recerca sobre l'obra, si es percep aquesta necessitat.

Encoratjar a seguir explorant altres imatges, objectes, textos amb aquesta forma de fer.

Reflexions en acabar la sessió, amb preguntes específiques per analitzar el que ha passat:

Què voleu comentar de la sessió?

Com us heu sentit expressant i comunicant les vostres idees?

Què heu après? Què diríeu que hem après parlant d'aquesta pintura?

Quin procés heu seguit per explorar, esbrinar, argumentar, fer hipòtesis?

Heu explicat tot el que volíeu, us han quedat coses per dir?

Us ha sorprès d'alguna de les intervencions dels companys?

Us ha cridat l'atenció algun aspecte concret de l'obra?

Heu sentit curiositat per algun tema que heu descobert?

Us han quedat coses per saber d'alguna obra o d'algun tema?

6. Observació i documentació com a eina de valoració i d'avaluació

Les recerques que s'han dut a terme, des de la pròpia organització, el VUE i altres entitats que l'han implementat la metodologia en diferents contextos, demostren que la pràctica del VTS, incideix positivament en la forma de fer i de pensar dels grups implicats en l'experiència, tant dels alumnes, com dels docents.

En aquest sentit el VTS, en lloc de plantejar una avaluació estricta, posa el seu interès en **observar i documentar** allò que passa i es diu a cada sessió, en els canvis individuals o del grup i en l'evolució de la pròpia activitat com a docent, ja que aporten una informació rellevant i significativa.

Per això és considerat fonamental, poder disposar de recursos per documentar l'efectivitat pedagògica del mètode i la incidència en la pràctica docent que es posa de manifest entre d'altres aspectes en l'evolució de:

Les habilitats dels alumnes per observar, analitzar, reflexionar, interpretar, participar i comunicar-se.

L'habilitat del docent per a parafrasejar i fer créixer el diàleg, com ara les habilitats comunicatives, empatia, implicació, recursos de gestió i de dinamització, tractament de les idees...

Hi ha altres qüestions a documentar en relació a l'aplicació del VTS que es valoraran en funció de la freqüència de les observacions. Si es documenta cada sessió o només la primera i la última; dels criteris que s'utilitzin, del tipus de registre. ..

Algunes d'aquestes qüestions es poden recollir a partir d'observar:

Els comentaris inesperats, les interaccions que cridin l'atenció, l'evolució del debat...

La dinàmica que s'estableix en el grup, actituds dels participants, to del diàleg, grau de participació...

La informació que aporta els continguts de les intervencions; que es diu, com es diu, els valors que es mostren, les creences, el que s'interpreta i com...

Les dades que es poden extreure de les estratègies que se segueixen per observar, analitzar, reflexionar, interpretar...

La verbalització dels comentaris, amb una sola paraula, amb adjectius, amb descripcions exhaustives, narracions imaginatives, interpretacions innovadores, la forma d'expressar-se...

La captació dels elements implícits de l'obra, sentiments, accions, estats d'ànim, atmosfera que es transmet, identitats dels personatges, estatus, rols, relacions entre persones i elements...

Els motius de les dificultats o conflictes que sorgeixen durant la sessió

Els dubtes que plantegi algun aspecte de la metodologia o l'elecció de la imatge, aspectes pràctics que es vulguin millorar.

La incidència de les preguntes en el contingut de les intervencions, inferències o interpretacions raonades, arguments elaborats, les referències a coneixements previs ...

Les aportacions de la metodologia a la pràctica docent del dia a dia de la classe i les reflexions pedagògiques se'n poden extreure.

7. Observació i documentació com a element de reflexió i de formació

Les activitats formatives del VTS ofereixen diferents recursos per anar consolidant el contingut de la metodologia:

Aprofundir en la pràctica del VTS

Les sessions per a formadors incorporen una sèrie de preguntes per a poder reflexionar sobre la pràctica docent, des de la vivència del que passa a cada sessió.

Aquestes activitats rotatives i intercanviables, de “*coaching*” col·lectiu, permeten posar-se en el rol de l'educador, de l'observador, dels participants i del formador, a través de preguntes específiques adreçades a **observar i analitzar, experimentar i reflexionar** sobre la pròpia pràctica i la dels altres.

Es tracte d'aprofundir en el coneixement del mètode, afirmar-se en la pràctica, especialment en l'estratègia de dinamització, que es focalitza en **les habilitats de parafrasejar i d'enllaçar els comentaris**.

Reflexionar entre tots, documentant el que va passant, en un ambient agradable i de respecte, subratllant els aspectes positius i evitant les afirmacions massa rotundes, sobre com es gestionen les intervencions, el to del diàleg, les reaccions com a docents, que fem i que no fem, que diem i que no diem...per saber-se'n adonar de tots aquests aspectes i identificar els moments clau d'una sessió, accions i reaccions, paraules i silencis, pot donar una informació molt vàlida per avançar en la millora de la pràctica docent a tots nivells.

Aprofundir en els continguts teòrics del VTS

L'experiència en la pràctica del VTS ha permès definir en **forma de preguntes**, les qüestions més freqüents que planteja l'aplicació del mètode: els principals dubtes teòrics, les dificultats de gestió més habituals...

A partir d'aquestes “**preguntes freqüents**”, les anomenades (FAQs), es pot anar reflexionant sobre **els perquè de cada estratègia**, buscar les respostes i adonar-se'n de la importància de cadascun dels factors que intervenen en l'aplicació i la implementació del VTS.

8. Reflexions sobre l'ús i la aplicació del VTS

En l'àmbit de l'Escola

La possibilitat d'implementar el VTS estarà en funció del Projecte Educatiu de Centre, del sistema pedagògic de referència, del perfil dels educadors, de les prioritats de l'Escola, dels recursos que es disposin..., per a poder definir la modalitat d'aplicació que pot concretar-se en un projecte d'Escola, on tot el claustre hi estigui implicat, per a un sol nivell, on cada curs hi participin alumnes diferents, per a uns grups determinats amb un objectiu específic...

Pel que fa als alumnes:

Promou una forma de fer i de pensar més oberta i sensible, creativa i imaginativa, rigorosa i efectiva, activa i implicada, respectuosa i tolerant, amb més esperit crític.

Exercita les habilitats d'observar, analitzar, reflexionar, interpretar i participar, d'expressar-se i comunicar-se verbalment i amb més empatia.

Incideix positivament en el procés d'assoliment de les diferents competències bàsiques, en transferir les habilitats adquirides, a altres situacions i contextos d'aprenentatge

Reforça la confiança, l'autoestima i la integració dels alumnes .

Pel que fa al grup classe:

Genera cohesió de grup, complicitats, reforça la pròpia imatge i crea identitat de grup, promou el coneixement entre els membres, es produeix intercanvi de coneixements i experiències ...

Pel que a la tasca dels docents:

Ofereix la oportunitat de conèixer una metodologia innovadora i pedagògicament interessant i poder reflexionar sobre la pròpia pràctica docent.

Pel que fa a l'Escola:

Suposa un repte, un compromís i un esforç, però també és un enriquiment i una singularització.

Ofereix la possibilitat d'utilitzar una metodologia que reforça l'aprenentatge de les habilitats verbals i la comunicació oral, especialment en aquelles escoles on la immersió lingüística per als nou vinguts és un tema preferent.

Permet per experimentar amb un mètode que emfatitza les pràctiques democràtiques en la comunitat.

En l'àmbit del museu

En front determinades formes de fer de la cultura i de la societat actual, on alguns dels esdeveniments sovint generen desencís i frustració, els museus poden ser una alternativa inspiradora i rellevant amb les seves propostes. En aquest sentit, el VTS és un bon recurs per afavorir un apropament més actiu al món de l'art als diferents visitants.

En qualsevol cas, abans d'aplicar el VTS en l'àmbit del museu, caldrà tenir en compte una sèrie de factors com són:

Els plantejaments del museu com a institució, l'enfoc de la programació dels Departaments d'Educació, el perfil dels educadors...

El tipus de patrimoni que es disposi, les característiques de les obres...

El tipus de públics a qui es dirigeixin les propostes, de les demandes específiques dels grups...

El tipus de visita, si és un primer contacte amb el museu, si ja s'està familiaritzat amb les col·leccions, si és una visita única o es preveu continuïtat, si el grup té experiència prèvia amb el VTS, si serà una experiència aïllada...

La disponibilitat per a col·laborar conjuntament per poder valorar els resultats de l'experiència...

Tots aquests factors i d'altres que no esmentem, determinaran la conveniència d'utilitzar el VTS com a punt de partida, com a estratègia per totes les visites que es facin al museu, com a proposta específica amb uns objectius concrets per a unes determinades visites o com una alternativa més a la resta d'ofertes que fa el museu.

En qualsevol cas, l'ús del VTS no hauria de generar conflictes, ni contradiccions amb les altres propostes educatives que ofereixi el museu, com l'**explicació** interessant d'un expert, la **presentació** innovadora d'una exposició, la **dinamització** motivadora d'un educador... Són formes diferents i que poden ser complementaries.

EL VTS en altres contextos

Pel que fa a altres contextos educatius, de lleure, de dinamització social o terapèutica, l'aplicació del VTS es estarà en funció de les necessitats que plantegi el col·lectiu. En cada cas caldrà elaborar un currículum específic, amb unes formes d'implementació concretes, adaptades als objectius que es vulguin aconseguir.

En qualsevol cas, volem fer constar que més enllà de cada situació específica, oferir la oportunitat de gaudir d'una obra d'art de forma lliure i creativa i de descobrir-la des de la pròpia mirada, escoltant i fent sentir la pròpia veu, és una experiència positiva a tots els nivells, que més que un privilegi per a uns quants, hauria de ser un dret per a tothom.

Per acabar

Amb aquesta presentació s'ha fet un recorregut que descriu i valora de forma personal el que són les bases del VTS, a partir de la pròpia experiència com a educadora i com a formadora.

Com a resum del que s'ha dit, més enllà d'imaginariis que teixeixen els valors, els símbols i les convencions de cada cultura, i més enllà dels significats i de la manera de representar i explicar les diverses realitats, voldria deixar constància del **valor de l'observació rigorosa, de la paraula ben expressada, del pensament ben formulat, del diàleg compromès, de l'escolta respectuosa, de l'intercanvi inspirador i enriquidor de coneixements...** per comprendre i donar sentit al que ens envolta. Són aquests alguns dels valors i les pràctiques que promou el **VTS**, i són alguns dels possibles valors que més i millor poden contribuir a dignificar les formes de fer i de pensar de la nostra societat.

Bibliografia

- Arnheim, R. (2010). *Consideraciones sobre la educación artística*. (5ª ed) Barcelona: Paidós Estética 22.
- DeSantis, K and Housen, A. (1996). *A Brief Guide to Developmental Theory and Aesthetic Development*. New York. Visual Understanding in Education.
- Eisner, E. (1995). *Educuar la visión artística*. Barcelona. Paidós Educador.
- Fowler, C. (1997) ex-Director Nacional de Recursos Culturals de Washington, DC) *Learnig Through the Arts*. citat a New Horizons for Learning. Johns Hopkins School of Education. Recuperat el setembre de 2014. a <http://education.jhu.edu/newhorizons>
- Gardner H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós Educador
- Hernandez, F. (1997). *Educación y cultura visual*. Cuadernos de cooperacion educativa, 7. Sevilla Publicaciones M.C.E.P
- Housen, A (2002). *Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer*. *Arts and Learning*. Journal, Vol. 18, No. 1, 99-132, <http://vtshome.org/research/articles-other-readings>
- Housen A., Yenawine, P. (2001) *Visual Understanding the Basics*. Visual Understanding in Education. Recuperat al setembre de 2014. vue.org
- Isabella Stewart Gardner Museum. *Thinking Through Art*. 2006-2007. The How and Why of an Urban School/Museum. Boston. Partnership at the Isabella Stewart Gardner Museum
- Jewitt, C. (2008). *The visual in learning and creativity: a review of literature*. A report for Creative Partnerships. Exciting minds. London. Institute of Education. University of London
- Kivatinetz, M, Lòpez, E. (2006). *Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo o efecto placebo para nuestros museos*. *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 18 209-240
- Laboratori de les Arts del Caixa Fòrum. (2000). *Mira, Un mètode interactiu de reflexió a través de l'Art*. Barcelona. Fundació "la caixa".
- Visual Understanding in Education. (2009) *Understanding the Basics*. vue.org
- Visual Understanding in Education. (2009). *Visual Thinking Strategies. Research and Theory*.
- Yenawine, P. (1999). *Theory into Practice: The Visual Thinking Strategies*. Presentat a al congrés "Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach,". Calouste Gulbenkian Foundation, Service of Education September 27-29, 1999, Lisbon, Portugal
- Yenawine, P. (2013) [Teaching to the \(New\) Tests: Benefits of Discussion..](#) Publicat a *The Whole Child Blog*
- Yenawine, P. (2009). *Jump Starting Visual Literacy: Thoughts on Image Selection*. Visual Understanding in Education. vtshome.org

Yenawine, P. *Visual Thinking Strategies. Guidelines for Image Selection for Beginning Viewers* . Visual Understanding in Education. Recuperat el setembre 2014.

Yenawine, P. (2104) *Visual Thinking Strategies. Using Art to Deepen Learning Across the School Disciplines*. Cambridge, Massachusetts. Harvard Education Press.

L'OBJECTE QUOTIDIÀ POT ESDEVENIR OBJECTE D'ART: CONSTRUCCIÓ D'UNA SABATA A GRANS DIMENSIONS REPRESENTATIVA D'UNA PEL·LÍCULA

FLORA GARCÍA

Flora.garcia@escolapia.cat

Fa uns anys vaig descobrir a Bruno Munari al caure en les meves mans, un dels seus llibres que porta per títol: "¿Cómo nacen los objetos?", on explicava un mètode per poder configurar el disseny de qualsevol objecte per molt senzill o complex que fos.

Em va agradar tant aquest llibre sobre metodologia projectual que el vaig incorporar al currículum de l'ESO. Primer en els desapareguts crèdits variables i després en les actuals optatives i específiques. Des de llavors intento que els alumnes als que els hi imparteixo Visual i Plàstica puguin conèixer, aplicar i utilitzar-lo almenys un cop en alguna activitat a l'aula (durant la seva trajectòria acadèmica) pels bons resultats tant per l'alumne com per mi.

Aquest mètode l'he utilitzat amb els alumnes en la creació de làmpades de peu, de mòbils, packagings ... i la última proposta on l'he aplicat ha estat en la configuració i materialització d'una sabata que simbolitza a una pel·lícula en l'específica de 4t d'ESO.

En aquesta activitat a l'alumne se li planteja un problema i ha de trobar per si mateix la solució més idònia i vàlida desenvolupant el mètode projectual que planteja Munari. L'alumne serà conscient a mida que avança amb el mètode que no totes les solucions seran les adequades, i per això haurà de tenir clara la definició del problema a solucionar, les seves parts, altres objectes similars al seu problema, i les directrius constructives per a la seva execució amb l' utilització de materials senzills. Tot això, amb un dossier que documenti la seva recerca on es plasma tots els passos del mètode projectual i com no, amb el lliurament de la sabata a grans dimensions que fa referència a una pel·lícula proposada per l'alumne.

Objectius

- Desenvolupar un mètode per fer creacions que pot ser aplicable a altres disciplines.
- Prendre decisions per elaborar una bona planificació de tot el procés de disseny i de construcció artística.
- Comprendre que una idea necessita d'un període de treball reflexiu, maduratiu, crític, per a la seva materialització.
- Emprar diverses tècniques i recursos artístics per representar de forma única i creativa un objecte quotidià i dotar-lo de qualitats comunicatives i expressives.
- Valorar el fet visual i artístic, les tècniques i procediments que permeten la comunicació del llenguatge estètic necessari per expressar-se.
- Acceptar les crítiques constructives en el procés d'avaluació (autoavaluació i avaluació col·lectiva).
- Decidir com serà la disposició de l'espai de l'exposició on situarem les diferents solucions plantejades.
- Prendre consciència que tota obra és susceptible de ser criticada per l'espectador constituït pels seus companys de classe i per totes aquelles persones que contemplaran l'obra en l'exposició final.

Descripció de la proposta

Paraules clau: volum, proporció, mètode projectual.

El punt de partida ho constitueix un element simple, la sabata i la finalitat de l'activitat artística i de la proposta, és la construcció en volum, (amb tractament d'escultura) i a gran escala d'aquest objecte quotidià i conegut per tots nosaltres i relacionar-lo amb una pel·lícula triada per l'alumne.

Així doncs, quan es defineix la proposta a realitzar amb tots els elements a tenir en compte a l'alumne se li planteja un problema. Però tot problema té solució.

Per a la construcció d'una obra en volum apliquem la premissa P de *problema* i S de *solució* que proposa Bruno Munari. Aquestes dues inicials constitueixen el principi i el final d'un mètode en el que l'alumne s'enfronta amb un problema funcional fins la projecció i configuració de la seva solució material.

S'aprèn. fent i que millor que construir una obra, prèviament escollida, analitzant, consensuant i confrontant les pròpies idees i opinions dins del grup. Ja se sap que dur a terme una idea és fàcil si se sap com fer-ho i si es tenen els mitjans per a materialitzar-la.

Tenim un problema: construir una sabata de grans dimensions que representi a un film conegut. Però de qualsevol manera? És evident que no i arribat a aquest punt ja estem en condicions de presentar el mètode projectual que proposa Bruno Munari.

De P de problema a S de solució.

Com ben diu Munari el problema no es pot resoldre per si mateix però en ell podem trobar tots els elements necessaris per arribar a la seva solució. Per tant els hem de conèixer i utilitzar-los en el procés de solució.

P (problema)

DP (definició del problema)

EP (elements del problema)

RD (recopilació de dades)

AD (anàlisi de dades)

C (creativitat)

MT (materials tecnològics)

E (experimentació)

M (models)

V (verificació)

DC (dibuix constructius)

S (solució)

Tots sabem que dur a terme una idea és fàcil si se sap com fer-ho i si es tenen els mitjans per a materialitzar-la, i també se sap que projectar, configurar, crear, construir s'és senzill i evident quan se sap quin camí s'ha de seguir. Ens sentim segurs quan sabem el que hem de fer, com ho hem de fer i on ho hem de fer per arribar a la millor solució del problema. De tots aquests elements del mètode per a la materialització de la sabata de pel·lícula s'han utilitzat només els que es detallen a continuació perquè el problema plantejat no requereix de tots els passos del mètode, degut a que la proposta de treball a desenvolupar està composta per elements senzills, però sempre sense perdre de vista que la sabata ha d'estar vinculada a una pel·lícula coneguda per tots els integrants de la classe. S'ha de tenir present que l'element visual dominant del cinema és el moviment i que la nostra creació artística serà una obra estàtica que ocuparà un espai i que tindrà molts punts de vista per a la seva visualització.

La finalitat no és conèixer el procés creatiu de qualsevol pel·lícula, ni els tipus de plans (pla general, pla de detall, pla mig pla de cos sencer, pla de conjunt...) ni aspectes que tenen a veure amb l'enquadra, l'angulació, la il·luminació, la durada del pla, el so, el camp... que formen un film ja que, la proposta s'allargaria molt en el temps.

Tan sols ens centrarem en dos aspectes. Un primer aspecte centrat en la definició del concepte de pel·lícula, sense aprofundir en els tipus de gèneres que la formen: bèl·lica, d'amor, històrica, ciència ficció, comèdia, drama.. i un segon aspecte centrat en l'explicació de forma senzilla i detallada de l'argument, es a dir, observar el film en la seva totalitat sense desglossar-lo en apartats tècnics

L' objectiu de visualització d'aquestes imatges en moviment, és la capacitat que mostra l'alumne per copsar i extraure la seva essència i fer d'aquesta manera, un exercici d'abstracció que durà a terme en la creació de la sabata tant en la seva forma, color, textura, materials, com en les seves dimensions. I per fer-ho s'ajudarà dels croquis, dels esbossos o dibuixos a color per donar forma a l'obra definitiva. De tots aquets esbossos triarà un, el qual utilitzarà per situar els elements reals per a la seva posterior construcció: mesures (dimensions), color, material, textura, detalls...

Aquest objecte senzill i quotidià estarà concebut com si es tractés d'una escultura i s'haurà d'expressar com un element tridimensional, un volum sòlid que alhora es percebrà amb els sentits de la vista i amb el tacte. Tots dos sentits, ens donarà informació cognitiva de la textura, de l'acabat i dels diferents punts de vista . A més a més la creació de la sabata podrà relacionar-se i tenir com a referent l'obra de Claes Oldenburg exponent del Pop Art americà, ja que les seves escultures són objectes de la vida quotidiana, concebudes com a monuments de grans proporcions dotades d'un caràcter nou i caracteritzades per una nova capacitat plàstica. sent la finalitat de l'artista la de provocar un desplaçament de la percepció que normalment es té dels objectes que ens envolten.

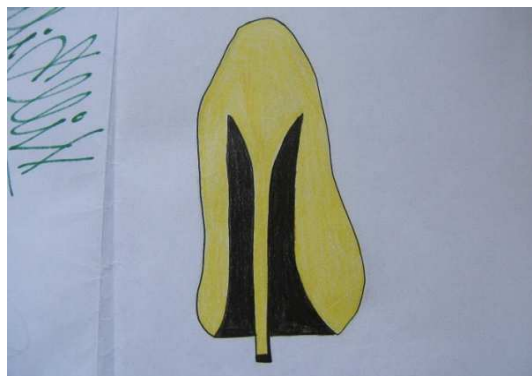
ESBÓS DE LA IDEA

El punt de partida per l'execució de l'esbós és la definició de sabata.

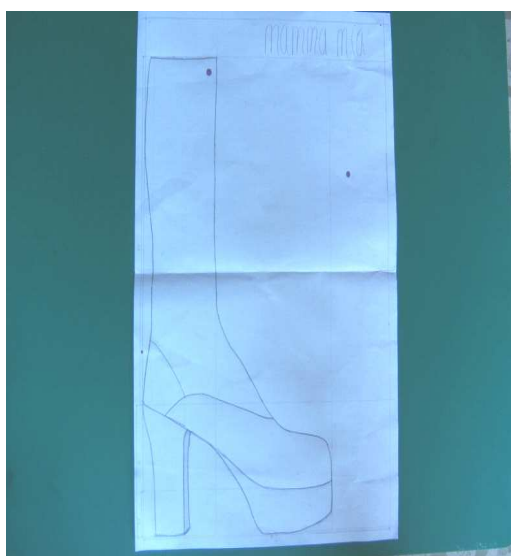
Esbossos que recullen algunes idees que fan referència a diferents tipus de sabates proposades i realitzades pels alumnes.



Pel·lícula Kill Bill. Dibuix a color. Vista posterior i de perfil de la sabata.



Pel·lícula Kill Bill. Dibuix a color. Vista posterior de la sabata.



Pel·lícula Mamma Mia. Esbós a llapis d'una primera idea (bota). Dibuix constructiu definitiu.
Botí amb plataforma que dóna una estètica una mica excèntrica.

MÈTODE DE TREBALL EMPRAT A L'AULA

P (problema)

Configuració i materialització de una sabata a volum de grans dimensions representativa d'una pel·lícula coneguda.

DP (definició del problema)

L'alumne definirà els seu problema depenent del tipus de sabata i la vinculació que tindrà amb el gènere de la pel·lícula.

EP (elements del problema)

S'haurà de precisar el tipus de sabata: sabata de dona, sabata d'home, sabata de taló, sabata de mig taló, sabata plana, sabata amb plataforma, sabata amb cordills, sabata descoberta, sabata tancada, sabata amb sivella... per identificar les parts del calçat.

RD (recopilació de dades)

Un cop que l'alumne s'ha decidit pel tipus de sabata podrà fer la recerca de diferents models que s'ajustin al tipus de forma de la sabata triada. Un exemple seria: sabata d'home, de pell amb cordills, de color negre de taló de 2 cm i sola de cuir...

AD (anàlisi de dades)

L'anàlisi de dades de la recerca prèvia de les sabates, ajudarà a considerar totes les possibilitats necessàries per poder aplicar-les en l'apartat de creativitat: taló prim d'agulla , taló de fusta, taló de goma taló en cunya, taló flamenc, taló cowboy, taló baix (menys de 6 cm) taló mig (de 6 a 8'5cm) o taló alt (més de 8cm)...

C (creativitat)

Abans de decidir-se per un única solució, s'haurà de considerar totes les operacions aportades en l'anàlisi de dades per poder definir-les en la forma definitiva i correcta mitjançant un dibuix o esbós.

MT(materials tecnològics)

Són els materials que l'alumne tindrà a la seva disposició dins de l'aula per poder dur a terme la seva creació a volum: cartró, filferro, cola blanca, paper de seda...

E (experimentació)

Experimentar amb eines, materials i tècniques que ajudarà a la construcció de l'objecte.

S (solució)

Presentació de la sabata acabada en el termini proposat.

MOSTRA DELS RESULTATS DE LA PROPOSTA

Quan es presenta l'obra, es fa visible la idea que tenim en la nostra ment mitjançant un problema i quan aquest el solucionem materialitzant-lo, el problema deixa d'existir i a partir d'aquí podem pensar que a tot problema li espera una solució que nosaltres hem de buscar. Quan el problema està solucionat, hem de cercar un altre problema i esbrinar amb l'aplicació del mètode la millor solució possible. I així successivament .Per tant com diu Bruno Munari tot problema té solució.

Aquesta mostra de les creacions artístiques seran realitzades obligatòriament i íntegrament a l'aula de visual i plàstica de forma individual a partir dels dibuixos de construcció definitius creats per l'alumne, els quals es veuran plasmats i en l'execució, la forma, la gran proporció, el material i l'acabat (textura) de l'objecte i en la pel·lícula a la que representen.

Exemples del procés de creació de la mostra

Durant la fase de creació l'alumne començarà a pensar dins de la classe com es podran distribuir els objectes-escultures en l'espai buit assignat a l'exposició, i valorarà de forma estètica i crítica les possibilitats de cada forma per obtenir la sensació desitjada al ser observada pels assistents a la mostra Ja que ,serà l'alumne qui plantejarà i decidirà de quina manera pot ser la presentació de les sabates al públic, i determinarà si haurà un petit escrit explicatiu del que es pot contemplar, el lloc on s'ubicarà... es a dir, res quedarà a l'atzar.



En aquestes imatges es poden apreciar la distribució de les formes que es podran veure, posteriorment, en l'exposició.

Exemples definitius de la mostra

Dimensions: 50 cm d'amplada i 40 cm de llargada



Kill Bill. Material utilitzat: cartró, cordill, tèmpera.



Mamma mia. Material utilitzat: cartró, cremallera, tèmpera, purpurina.



Ratatouille. Material utilitzat: cartró, paper de seda, tèmpera.



Las amistades peligrosas. Material utilitzat: cartró, llaç, tèmpera, filferro, purpurina.



Sex in the city. Material utilitzat: cartró, tèmpera



Bucando a Nemo. Material utilitzat: cartró, paper de seda, tèmpera.

Avaluació

L'avaluació serà individual (pel professor de la matèria) i col·lectiva (pels companys de classe).

Per avaluar la creació artística l'alumne haurà de lliurar per una banda un dossier compost per dos apartats, ben diferenciats, que faran referència a la pel·lícula i al mètode, i d'altra banda el volum en forma de sabata

Com que la cinematografia és també un art en el sentit que construeix formes que son contemplades per qualsevol espectador amb més o menys sensibilitat per aquest tipus d'expressió artística, un

primer apartat del dossier estarà dedicat a la imatge mòbil (pel·lícula) on l'alumne haurà de redactar un resum de l'argument i on haurà d'especificar on radica l'essència de la pel·lícula i de quina manera s'ha traslladat a l'objecte.

I un segon apartat constituït pel mètode projectual on haurà de constar la definició que cada alumne ha fet del seu problema i el desenvolupament de totes les parts del mètode.

També haurà de presentar el volum (objecte quotidià) que constitueix la percepció cognitiva que sintetitza i visualitza tota la recerca que l'alumne ha pogut fer durant el mètode.

Tots dos, dossier i volum, seran avaluats pel professor de forma individualitzada i a més l'alumne podrà ser avaluat de forma col·lectiva pels seus companys i per això, haurà de verbalitzar davant del grup la definició del seu problema i es podrà ajudar dels arguments necessaris per relacionar-los amb la solució que ell ha proposat, sense perdre de vista que valoraran el volum (objecte quotidià) per les seves qualitats estètiques, pel que comunica i pel que expressa.

Amb l'avaluació col·lectiva l'alumne serà conscient de que tota obra és susceptible de ser criticada per l'espectador, ja siguin els companys de classe, el professor o totes aquelles persones que contemplaran l'obra en l'exposició ubicada en el vestíbul de l'escola.

És en aquest moment on es posa de manifest tot el fruit del seu treball, la seva aptitud, disposició o capacitat natural o adquirida per materialitzar la idea en objecte. És cert que no tots tenim les mateixes aptituds ni aquestes es mantenen idèntiques al llarg de la nostra vida però si que podem tenir una bona predisposició per dur a terme una idea, per fer-la nostra seguint unes pautes i per poder lliurar-la dins del termini proposat.

Conclusions

No hi ha un únic mètode d'ensenyament que sigui millor que altres per a que els alumnes aprenguin el fet artístic, però treballar el volum seguint algunes pautes del mètode projectual de Munari ens ajuda a que cada alumne descobreixi per si mateix mecanismes, formes, materials, etc... que configuren una obra artística, fomentant la capacitat creativa, la iniciativa i l'autonomia. Els alumnes són capaços d'identificar i definir la terminologia pròpia del llenguatge artístic per descriure els objectes i les imatges, les tècniques i els procediments, els materials i les eines que s'han de seguir en el procés de creació artística.

El desenvolupament de la proposta amb uns objectius prefixats obliga a l'alumne a elaborar i buscar per si mateix estratègies de planificació per seguir un procés que el permeti afrontar amb èxit l'aprenentatge autònom ja que, quan construïm el volum, estem realitzant un exercici orientat a l'assoliment d'algun objectiu i per l'alumne suposa un esforç, de vegades mecànic ja que s'aplica la tècnica, i en altres ocasions, suposa un exercici conscient i reflexiu, fet d'esbossos, de dedicació i d'esforç que es veu reflectit en el producte final.

El resultat és que amb aquesta proposta els alumnes es tornen crítics i amb una gran iniciativa personal que queda reflectida i es dona a conèixer en la mostra que té lloc al vestíbul de l'escola on es poden percebre les diferents solucions del problema en la sabata. Arribats fins aquest punt, la P de problema es converteix en S de solució.

La funció, el contingut i el significat en les diferents solucions estan lligats als efectes que produeixen sobre la persona que contempla aquests objectes-escultures, i a més, aquestes formes volumètriques determinen aquest espai buit destinat a l'exposició que fa que l'omplin de significat per les seves

formes visuals i per les seves textures que produeixen en el públic unes sensacions que donaran peu a establir un diàleg amb l'obra, encara que sigui per verbalitzar el seu gust estètic, de si li agrada o no li agrada el que percep.

El fet de que aquestes representacions escultòriques puguin tenir un espectador anònim, és objecte de superació ja que el propi alumne es veu immers en tot el procés de transformació creatiu des de que l'inicia fins que aquest adquireix la forma definitiva de sabata i esdevé obra d'art.

Bibliografia

MONTANER, P. (1999): *Estètica* Barcelona. Castellnou Edicions

MUNARI, B. (1983): *¿Cómo nacen los objetos?* Barcelona. Gustavo Gili

CONCLUSIONS

CONXI ROSIQUE

Ens ha semblat sentir en la XXII Trobada de Plàstica qüestions com aquestes:

L'ART és l'obertura al món i el referent de la nostra tasca, per això cal obrir els porticons de les aules.

L'ART travessa el CURRÍCULUM: Socials (història, ciència, antropologia, religió, ...), Naturals (animals, plantes, paisatges, llum, ...), Matemàtiques (composició, perspectiva, geometria, ...), Música (ritme, moviment,...), Educació en valors/Ciutadania (respecte, silenci, empatia, ...)..., Llengua (acotació, inferència de textos i imatges...)...

L'ART esdevindrà educatiu en la mesura en que el docent possibiliti la construcció d'un camí que condueixi a l'alumne a ser competent per veure, llegir, comprendre i sintetitzar allò que s'amaga entre imatges, colors, línies, punts, formes, textures que configuren l'obra d'art en les diferents disciplines de dibuix, pintura, escultura, ... en la mesura en que el docent tingui coneixement de la matèria, coneixement dels continguts a transmetre i dels mètodes a emprar.

Les aules canvien: els contextos, les relacions entre els que estan implicats en els processos d'aprenentatge... Per això, el repte del docent, en aquest món que es modifica@ vertiginosament serà ACTUALITZAR.

Un compromís? El nostre treball ens compromet, si més no, a oferir als alumnes la possibilitat de:

- Comparar les diverses visions perquè puguin prendre consciència de la subjectivitat i de l'objectivitat de l'obra d'art i aprofundir en la pròpia visió així com en l'establiment del propi codi.
- Capacitar perquè puguin valorar i analitzar tots els elements que componen l'alfabet visual.
- Fomentar l'esperit crític i el gust estètic.
- Consolidar actituds i valors tan importants per a la comprensió de la realitat.
- Transformar la informació en coneixement que implica comprendre-la i comunicar-la.
- Potenciar l'autonomia i la iniciativa personal per ajudar a transformar les idees en accions i a emprendre i avaluar projectes individuals i col·lectius.
- Assolir habilitats per desenvolupar-se en àmbits de la vida i del coneixement molt diversos i per interpretar el món.
- Assolir habilitats per participar activament en la vida cívica i construir i practicar normes de convivències d'acord amb els valors democràtics.
- Vetllar pel desenvolupament de les capacitats de l'alumnat.

És important que la PLÀSTICA esdevingui present en el currículum, present per fer possible una bona estructuració del pensament, present per ser testimoni del diàleg amb un mateix i amb l'entorn; PRESENT i legitimada.