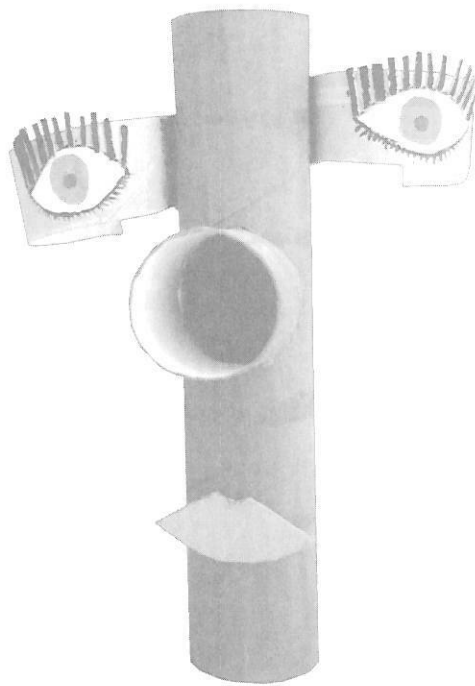


IX Trobada de plàstica

El tractament de l'espai i el volum



19 d'octubre de 1996

Universitat Politècnica de Catalunya

Av. Víctor Balaguer, s/n (davant Museu Víctor Balaguer)
Vilanova i la Geltrú

Organitzen:

ICE de la Universitat de Barcelona
Ajuntament de Vilanova i la Geltrú

Coordinen:

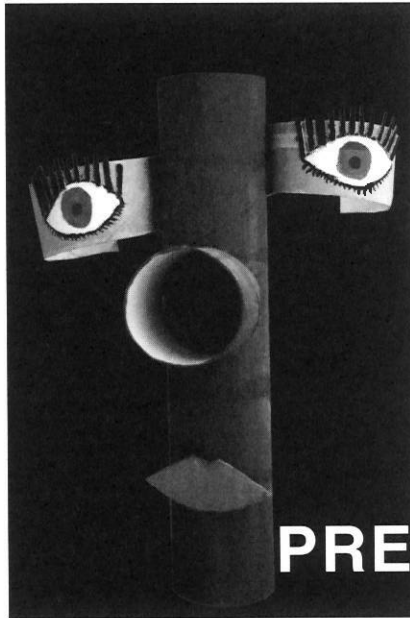
Amparo Berrueco Ruiz
José M. González Ramos
Jorge Feldstein Dvoskin
Jordi Caja Francisco
Carme Cabezas Salvador

Impressió i muntatge:

Gràfiques Llopart - Sant Sadurní d'Anoia
D. L.: B-27.836-1997

Índex

PRESENTACIONS	5
PONÈNCIA	9
El tractament de l'espai i el volum al currículum.	
Una proposta crítica	11
Jaume Fortuny	
COMUNICACIONS	17
I això... ho llenço o hi jugo? (Què reciclem avui?)	19
Pilar Bret, Montserrat Calvo i Fina Monreal	
L'espai en un espai	
Instal·lació/Entornament. Transformació d'espais,	
el pati porxat de l'Escola	25
Mestres del CEIP Escola del Mar (Vilassar de Mar)	
Escenografia a l'escola. Transformació d'espais	31
Roser Caritx	
Volum i escultura: embolicats, modelats, inflables...	35
Lluís Vallvé	
La representació de l'espai a partir del currículum	
d'educació visual i plàstica i de matemàtica a 7è d'EGB	
(1r d'ESO)	39
Vicenç Gil	
La integració del volum a l'assignatura de disseny	43
Anna M. Oliva	
"Cares i caixes"	
Un taller de volum a l'IES Banús de Cerdanyola	47
Encarna Larrey i Enric Beltran	
Descobrim Vermeer i Pimstein	59
Margarida Barjau	
TAULA RODONA	65
Art i escola, l'educació artística	69
AVALUACIÓ	83
ASSISTENTS	89



PRESENTACIONES

Sra. Purificació Santamaria i Izquierdo

Regidora d'Educació de Vilanova i la Geltrú

Com a representant de l'Ajuntament, i en nom de tots els ciutadans i ciutadanes de Vilanova i la Geltrú, us vull donar la benvinguda a totes les persones que participeu avui en aquesta Jornada. Ens alegrem molt que sigui la nostra ciutat la que acull enguany la celebració de la IX Trobada de Plàstica.

Considero que té molta importància el fet d'organitzar trobades com aquesta, per treballar, discutir, aprofundir, analitzar i aprendre entre tots i totes temes o qüestions que necessiten constants replantejaments per a la millora de la qualitat de la nostra funció docent.

Avui, professorat especialista, mestres d'educació infantil, primària i professors/es d'educació secundària, ens trobem per analitzar les expectatives de l'Educació Visual Plàstica en l'Ensenyament Obligatori.

Espero que el treball que engegareu a partir d'ara, que no dubto que serà ric, sigui també profitós.

Desitjo que us sentiú ben acollits i acollides en aquesta sala d'actes de la nostra Universitat Politècnica i també en la nostra ciutat.

Confio que feu una bona feina, us encoratjo perquè la continueu en properes edicions i que us endugueu un bon record de la vostra estada.

Vilanova i la Geltrú, octubre de 1996

Sr. Joan Mateo i Andrés

Director de l'ICE de la Universitat de Barcelona

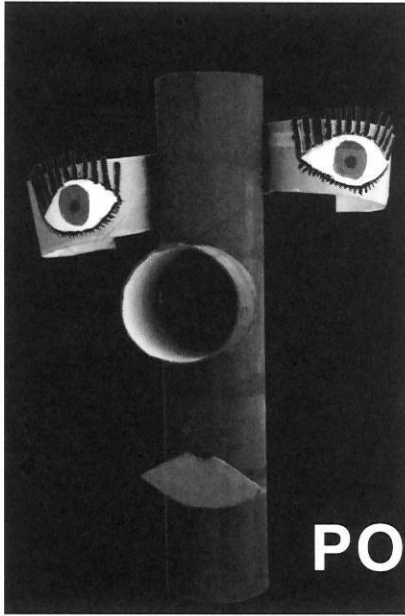
Vull agrair, abans que res, la invitació que m'ha fet el Programa d'Educació Visual i Plàstica de l'ICE de la Universitat de Barcelona, promotor d'aquestes Jornades, per a participar en aquest acte inaugural.

Voldríem assenyalar alguns aspectes que des de l'ICE considerem que són bàsics i sobre els quals cal reflexionar. Un acte com aquest és important perquè simbolitza la col·laboració de les diferents institucions participants, en un moment en el qual aquest fet no és gaire habitual. En aquesta Trobada, hi són representades tres institucions: l'Ajuntament de Vilanova i la Geltrú, que col·labora fent possibles tots els aspectes materials i d'espai necessaris per a dur a terme la Trobada; el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, que és el responsable del finançament d'aquestes Jornades, representat a través de la seva Inspecció; i la Universitat de Barcelona, representada per l'ICE, que té com una de les seves tasques més importants aconseguir que les diferents institucions participin en actes i cursos de desenvolupament professional, perfeccionament i innovació del professorat.

Aquesta és la IX Trobada de Plàstica; aquest exemple de continuïtat en el temps ha estat possible perquè al darrere de cada Trobada hi ha hagut un grup de persones i promotors que compten amb l'ajut d'un teixit de professionals motivats per l'Educació Visual i Plàstica i per la seva pròpia autoformació. Per a l'ICE, comprovar que el professorat d'aquesta àrea es preocupa de desenvolupar la cultura del col·lectiu és un motiu de satisfacció. La LOGSE no és tan sols una nova ordenació acadèmica: ha de ser un repte social que representi un nou tarannà, un nou enfocament, una forma diferent d'ensenyar i fer aprendre. A l'escola hi ha un excés de formació en les matèries més formalitzades, ja siguin llenguatges estructurats o matèries científiques i tècniques. Vosaltres, a través del vostre treball, basat en una àrea eminentment creativa com és la plàstica, esteu intentant que el repte de buscar una formació més integral de l'alumne comenci a tenir un espai d'actuació clarament definit.

Si la LOGSE promou realment un canvi en l'ensenyament, ha d'afavorir tot el que sigui l'entrada de les matèries més formatives. Si és veritat que els llenguatges de comunicació verbal són importants, el llenguatge de les arts plàstiques ho és també: és possible que sigui el llenguatge més antic de l'home, clarament anterior el verbal, i cal partir de les arrels en la construcció educativa.

Em queda desitjar, finalment, que aquestes Trobades siguin totalment encisadores per a vosaltres. Esperem amb ganes que els coordinadors de les Jornades ens facin arribar les vostres conclusions. Estigueu segurs que, per part de l'ICE, seran acceptades i difoses en altres col·lectius d'ensenyants que, com vosaltres, cerquen noves formes d'intervenció educativa i puguin, a partir de la vostra tasca, enriquir la seva experiència.



PONÈNCIA

El tractament de l'espai i el volum al currículum. Una proposta crítica

Jaume Fortuny. *Escultor i crític d'art*

Davant la proposta de llegir aquesta ponència, vaig optar per una perspectiva crítica fruit de la meua experiència com a educador de primària i secundària enfrontada a la pròpia de creador; i serà realment crítica, perquè aquesta és la meua vessant professional actual: crític. Una mirada des del món de l'art, tal com m'ho van demanar. Això sí, em preocupava la seva validesa avui; per la qual cosa va ser reconfortant rebre el tríptic d'aquesta trobada de plàstica per debatre el tractament de l'espai i el volum a l'escola. La simpàtica escultura que il·lustra la trobada (fig. 1) ja em dóna raó del meu posicionament i motiu d'interès per proposar-me mantenir-lo.

La peça demostra que en l'ensenyament de les arts plàstiques continua vigent l'anàlisi de les formes visuals com a solució instrumental prèvia a qualsevol representació. Això comporta que el taller de volum es realitzi després de l'estudi de les formes i, en conseqüència, els principis tectònics del volum són reduïts a l'experiència de la psicopercepció visual. Aquesta metodologia permet, doncs, denominar el volum com a configuració tridimensional, concepte que denota entendre l'escultura com a pintura en relleu. El tractament dels ulls a la figura 1 evidencia l'actitud tan

poc escultòrica del procediment amb el qual s'ha fet treballar l'alumne —insisteixo— s'ha fet treballar l'alumne; perquè hi trobem la forma dels ulls però no el seu volum.

Construir un objecte prenent com a punt de partida la forma, presuposa que sols podem entendre la matèria com un conjunt de línies i superfícies que determinen un contorn o una figura, és a dir, un element visual propi de l'àmbit pictòric. Realment, literalment, en la realitat el concepte de forma és aliè al de volum. Adjectivar la forma com quadrada i el volum com cúbic és correcte. Tanmateix, definir el cub com un volum conformat per sis plans quadrats és remetre a una percepció d'espais parcials que es contradia amb les relacions espacials reals: el desplegament concèntric al voltant de l'home. L'actual pla curricular dels centres entén la matèria com un conjunt de línies i superfícies (contorn-figura), la qual cosa suposa una reducció de la percepció de la realitat al sentit de la vista. És per això que l'ensenyament del volum no parteix d'aquest, sinó de la seva forma. Segueix sent un aprenentatge analògic, ja que estableix una relació de semblança entre allò que és real i la seva representació.

Desestimar els restants sentits en favor de l'experiència de la psico-

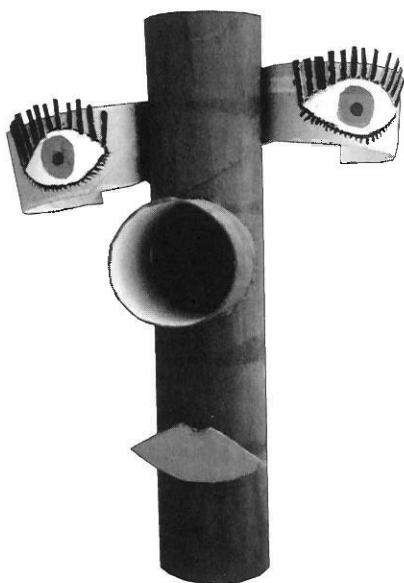


Figura 1
Imatge de la portada del tríptic de la IX trobada de plàstica de l'Institut de Ciències de l'Educació (1996).

percepció visual allunya l'alumne de la realitat mitjançant la reducció a la bidimensionalitat. Això no ha de semblar-nos absurd si tenim en compte que l'objecte, en trobar-se en el mateix nivell que el subjecte, sols pot ser presentat. És impossible portar el volum al pla de la representació perquè no coincideix amb la realitat pel fet que percebo l'espai real únicament si sóc conscient del meu propi espai, i és un espai fenomènic on no poden existir figures ni contorns, sinó esdeveniments. Esdeveniments, recordem-ho.

L'error està a pensar que les facultats motrius sols són una ajuda per a l'orientació perceptiva en l'espai. Aquesta orientació no ve donada per una integració racional en el conjunt espacial, sinó que és l'evidència intuïtiva la que permet crear una aparença racional de l'objecte. Afirmar que els materials palpables com fusta, metall, vidre o tela són bidimensionals és fals, ja que no existeix una superfície limítrof que remati el volum; no existeix una forma bidimensional, existeix una forma dinàmica. Percebo l'objecte a través de l'experiència hàptica que produeix esforç muscular i, per tant, moviment. D'aquesta manera, és possible afirmar que no hi ha configuració sinó afiguració.

Ara, aquest espai real no pot ser tridimensional perquè ja no és mètric sinó d'evidència intuïtiva. En l'espai mètric, el subjecte s'integra de manera racional reduint aquella intuïció a l'aparença abstracta del logos a través de la visió; mentre que en l'espai d'evi-

dència intuïtiva, si no moc el cos, no existeix percepció d'espai, no puc descobrir-lo.

Probablement, pensareu que conciliant l'existència dels dos espais podeu desmentir l'afirmació que no pot haver tridimensió perquè no existeix una dimensió concreta sinó intuïtiva.

Aquesta conciliació estaria basada en un subjecte que pren consciència del seu cos gràcies a tres dimensions: baix-alt, davant-darreja i esquerra-dreta; és a dir, tota consciència que el subjecte tingui de l'espai partiria d'una vertical i una horitzontal. Això no obstant, el vostre raonament cauria en apriorismes en establir el cel i la terra com a dues horitzontals.

L'espai descobert pel moviment del cos o cinestèsia embolcalla perquè és circumdant, absolut i infinit. Perquè no quedeu amb el dubte, us proposo el següent exemple: respireu amb mi, per favor, respireu profundament. En respirar no veiem els nostres pulmons, però sentim l'aire que contenen. La dimensió és absoluta, sense referència panoràmica.

Un ajut per treballar la descoberta del volum a través de l'espai intuïtiu pot ser la introducció del teatre dins el programa pel tractament de l'espai, perquè aporta un distanciament del codi visual. Així trobem un espai per al cos, i aquest es converteix en instrument del propi subjecte que experimenta l'espai. Conseqüentment, perd la identitat de subjecte i adquireix el caràcter d'objecte. Ara, no existeix un pla superior de re-

presentació perquè la magnitud de l'objecte creat comparteix el mateix espai global unitari. L'espai de la percepció deixa de ser una visió panoràmica (un espai que opera independentment) per passar a constituir-se com a espai fenomenològic. El Jo corporal que aporta el teatre permet la integració racional al conjunt espacial però evita racionalitzar aquesta integració. És ara quan existeix una veritable empatia amb l'objecte construït, ja que està en el mateix nivell que el subjecte, perquè l'avantatge d'introduir el teatre està en el fet que l'objecte a crear coincideix amb el subjecte creador. L'estudi de la percepció per la qual ens adonem del moviment muscular, el pes, la posició... del cos, no el realitzem pel xoc amb un altre objecte, sinó per la relació de les diferents parts del cos. És a dir, estudiem el nostre espai propi, que permetrà trobar l'espai real circumdant.

Proposo que llegiu un fragment del llibre segon de *L'Eneida* a classe, concretament l'episodi més conegut de la guerra de Troia: el gran cavall de fusta sobre rodes. Els grecs havien ficat en boca de la gent que aquest cavall era una ofrena a la deessa Minerva, el temple de la qual era dins de les muralles de Troia; però un sacerdot troià va advertir als ciutadans que no introduïssin el cavall de fusta a la ciutat. Nosaltres ens centrarem en aquesta part: mentre el sacerdot oficiava a l'altar de Neptú, dues serps enormes van sortir de l'aigua i van cargolar-se al voltant seu i dels seus fills. Ara podeu nuar

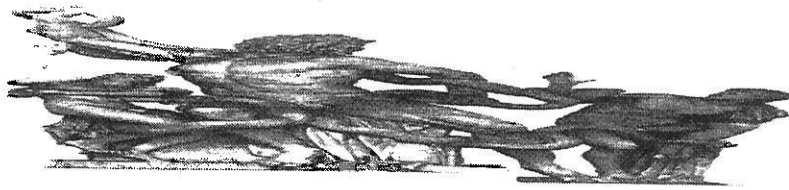


Figura 2
Tractament del volum a través
del subjecte com objecte.

Figura 3
Tractament d'altres subjectes.

bufandes, per exemple, i fer grups de tres alumnes que construeixin amb el seu cos l'objecte corresponent a la narració, tenint cura que realitzin l'esforç que requereix el seu dramatisme. Així aconseguim que l'objecte sigui subjecte. Si en aquest moment demanem un tractament plàstic de l'espai i el volum d'allò experimentat, probablement ens trobarem davant quel-

com similar a la figura 2. Solament després d'aquesta experiència, mostrarem l'objecte hel·lenístic de la figura 3 com a interpretació d'altres subjectes.

És aquí quan l'alumne pot començar a raonar el tractament de l'espai, i és sols aquí quan serà entenedor per ell el tractament del volum que van fer altres subjectes (hel·lenístics) perquè pot comparar dos resultats plàstics amb el mateix objectiu, el dramatisme d'aquell text llegit a classe. És ara quan pot entendre que està davant un pont hermenèutic, i com que coneix els dos extrems (seu i dels altres), pot aproximar-se a la interpretació del volum hel·lenístic, que segurament fou percebut com ell el tracta ara, malgrat que no pugui percebre'l com fou tractat llavors, perquè la diferència és ineludible, ja que és impregnada al cos.

Precisament, és l'escenificació prèvia la que evita el tractament de l'espai i el volum tal com és dissenyat pel Departament d'Ensenyament: una adaptació dels espais habituals de l'alumne a una trampa escenogràfica lluny de la realitat, perquè aquesta sols pot ser compresa corporalment per ell i qualsevol de nosaltres. Analitzar la figura 3 (i no vull dir Laocont) directament amb eines de la psicopercepció visual, com es faria en qualsevol experiment psicofísic, ens porta a l'abstracció espacial exigida al funcionari de la cultura pictòrica; car, com deia a l'inici, el contorn-figura sols porta a l'espai tridimensional, mètricament superior al bidimensional però

sense deixar de ser mètric. No podem descobrir Laocont partint d'un escenari tancat com un tetrabrik. Des de la perspectiva del món de l'art, així m'ho han demanat, l'actual camp d'ensenyament és terra erma.

Potser treballem amb els mateixos conceptes, però els nostres objectius no són els mateixos i, per tant, els procediments han de ser diferents. Es pretén que l'educador sigui com l'oncle més entrotllat de la família, però, això sí, que sempre el lligui a ella: la uniformitat és l'objectiu i l'art familiar el concepte.

El professor-artista és un company perquè acompanya l'alumne en l'inici de l'elecció del camí perquè pugui fer-lo sol, o ser capaç de triar-ne un altre. «Ser capaç de» és una expressió força coneguda per vosaltres, ja que és parangó d'integració, el principal objectiu de l'Estat pel qual treballa el funcionari.

Nogensmenys, al camp de l'art solament és un infinitiu lluny d'infinitud artística, l'objectiu de la qual sempre és la divergència. Dins d'un tetrabrik trobem aquells alumnes que han après bé la lliçó per deixar de ser menuts i arribar a ser persones. Persones amb contorn i figura, persones figurades, dibuixades si em permeteu recordar la cançó de Jaume Sisa. En realitat, la vostra tasca és bona. Uniformar la societat integrant-ne els alumnes no es pas fàcil, sobretot si ens adonem que el model que ens donen sols és un esbós; cap model pot deixar de ser-ho.

La meua crítica no és, doncs, per a vosaltres, sempre que us definiu com a educadors de l'Àrea Visual i Plàstica del cos d'ensenyament de la Generalitat, perquè el que no podeu dir és Batxillerat Artístic. Un estudiant d'art no pot ser uniformat, perquè l'infinitiu *ser capaç de*, per ell, sols té sentit si el capacita per saber donar la volta a l'uniforme que li doneu.

Segurament penseu que per aquest enfrontament precisarà de les eines que des de l'inici he negat: contorn-figura-contorn. Teniu raó; és per això que afirmo que la vostra tasca és bona. Amb la perspectiva crítica que adopto, no nego els vostres elements per tractar l'espai i el volum, nego la manera en què els ofereu. L'alumne podrà disposar de moltes eines; el que dubto és que sigui capaç d'utilitzar-les artísticament.

Podeu pensar que em posiciono massa com a artista i que aquest no és el vostre cas, perquè creieu que la divergència és cosa de l'escola d'arts i oficis. Cert. Aquest és l'últim reducte avui, mai més ben dit, on podia refugiar-se el nen que recorda tenir el dret de no ser uniformat; integrat, diu la disfressa oficial.

Tanmateix, també és cert que la desaparició d'aquestes escoles ja està decidida. Per tant, la divergència sí que és cosa vostra, malgrat que a qui us administra no li convingui que ho sapigueu. Ara, per favor, no caiguen en la fal·làcia de preguntar-me què significa artístic. Puc assegurar-vos que durant la taula rodona d'aquesta tarda, els nascuts als anys cinquanta

parlaran d'expressió; mentre que els nascuts als anys seixanta parlarem de comunicació. La qüestió sobre la significació d'utilitzar-les artísticament sols es pot respondre parcialment. Per exemple, davant les publicacions dels programes de la Generalitat i dels treballs d'alumnes que es mostren, puc respondre que no significa solament Bauhaus. S'ha triat un camí programàticament fàcil, perquè pren la pedagogia recolzada en una didàctica que per definició no pot prescindir d'una metodologia. No em confongueu, no vull negar-la. No podem negar-la. El que aquí proposo és que tota aquesta lògica (tologia) tingui certament l'alumne com a punt de partida (me).

També podeu pensar que a la vostra pràctica docent del tractament de l'espai ja imbriqueu el teatre i el volum a través del cos. Enteneu-me, el que dic és que ho feu sense tenir en compte l'alumne, i això comporta un problema d'aplicació que podem exemplificar amb l'experiència pedagògica d'Oskar Schlemmer i Jean-François Pirson.

Dins el Bauhaus, Schlemmer va aplicar una servo-forma-cinestèsica però no una veritable vivència cinestèsica. Els moviments de l'interpret en l'espai seguien una estricta geometria coreogràfica, una matemàtica dansaire on el volum existeix en un espai no intuïtiu sinó racional; es a dir, mètric-perspectiu. La proposta de Schlemmer és un succés de la representació escènica de la mímica d'un cos, convertint el mim en un simple succés cinètic que res té a veure

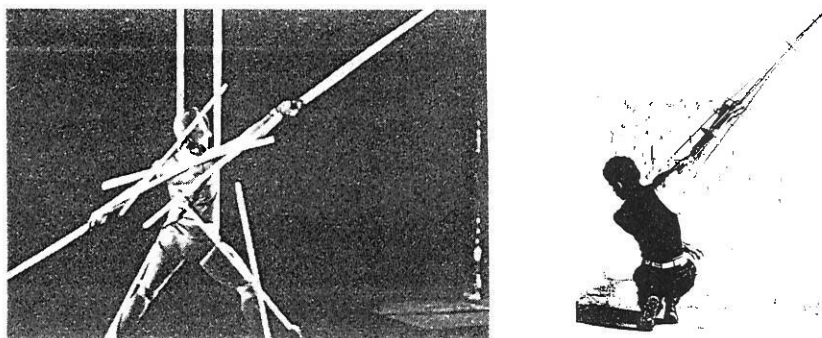


Figura 4
Oscar Schlemmer. Dansa de la vara, 1927 (esquerra). Jean-François Pirson. Danse du Bras, 1983.

amb la cinestèsia. La proposta del Ballet Triàdic (1926), o la Dansa de la Forma (1927) són un clar exemple de la construcció del volum antropomòrfic com a resultat d'una estètica basada en la cinètica del compàs, aplicada a través d'una preconcebuda osteologia plàstica que no parteix del Jo corporal, sinó directament del Jo mental. A la fi de maig de 1928, Schlemmer descriu en el seu diari quin és l'objectiu del seu nou curs *Der Mensch* (l'ésser humà) per a l'escola Bauhaus de Dessau: l'anatomia interna, la fisiologia i en particular la psicologia, sense oblidar la filosofia; l'interessen vivament, encara que no les considera totalment imprescindibles. Aquest és el seu error. Schlemmer pretén l'augment de l'autoconsciència mitjançant l'estil, però aquella prescindibilitat li permet acceptar que, de les dues accepcions ambivalents de la paraula alemanya *Raum*, habitació o espai, el programa de la Bauhaus oblidí la segona i converteixi l'escenari en un mer envàs cartesià, el tetrabrik que mencionava abans, on l'augment de l'autoconsciència que Schlemmer pretenia mitjançant l'estil queda hermèticament tancat.

A la figura 4 podem comparar els treballs dels dos professors proposats. Vegeu com Jean-François Pirson realitza experiències idèntiques amb els seus alumnes. Parteix del concepte de cultura física proposat per Schlemmer seixanta anys abans, malgrat que no fa referència mai al moviment Bauhaus. L'actual intenció no és la d'apropiació perquè, malauradament, el professor belga ignorava aquest treball de Schlemmer. En oferir-li la informació, Pirson va vincular-ho al seu programa; així de senzill. Evidentment, excusa l'art com a sinònim d'investigació, i això comporta buscar-li un caràcter científic, per la qual cosa desmereix la historicitat de l'exercici-experiment en favor del resultat; almenys així ho vull creure per no caure en un altre pensament més greu. Aquesta perillosa amnèsia identifica l'actual metodologia: el professor sotmet la informació a un procés d'osmosi simbiòtica de les divergències ísmiques en una integració no sistèmica aglutinada per la seva subjectivitat.

El greu és que, utilitzant aquesta metodologia, es crea un exercici que no serà més que un hibridacionisme recombinatori i, per conseqüent, l'ensenyament de l'art un simulacre. Una gimnàstica sense argument, i sense argument no pot haver-hi allò que demanava a l'inici: l'esdeveniment, és a dir, veritable acte creador. Si el succés escènic del cos en Schlemmer sols era una relació constructiva d'elements sense argument vinculant a l'espai real, la investigació de Pirson sobre l'estructura de l'ob-

jecte mitjançant el cos és un treball neutre que reinterpreta l'estètica creant sols retòrica.

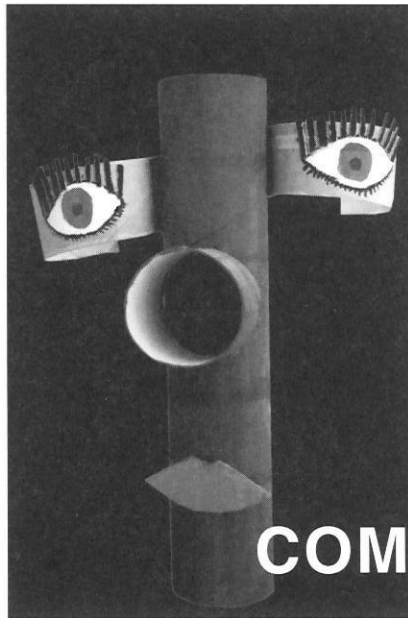
Si davant el predomini de la percepció visual, encara creieu que l'ensenyament de l'art és prop de l'estètica entesa com psicologia de la forma i lluny de la intuïció proporcionada pel mètode cinestèsic que us proposo, no oblideu que el marc original de l'àmbit estètic no és l'art sinó la realitat, la naturalesa material. Si és cert que el significat etimològic de la paraula *estètica* es troba en *aísthesis*, l'experiència sensorial de la visió, també hi és en *aísthetikós*, paraula grega que denota allò que és perceptible a través de la sensació. L'estètica naix com un discurs del cos. És una forma de cognició a la qual s'arriba a través del gust, el tacte, l'oïda i l'olfacte, i tot el sensorial corporal. Crec lícit afirmar, doncs, que si no volem un ensenyament de l'espai i el volum com a simple simulacre, aquest ha d'enfatitzar la breu vida de l'experièn-

cia sensible prèvia al seu correlatiu fet de raonar.

Si el professor basés els seus exercicis de construcció d'objectes en l'experiència cinestèsica, és a dir, la intuïció prèvia a la raó, els resultats mai serien neutres perquè els alumnes de Pirson mai podrien experimentar la mateixa percepció que els de Schlemmer. Aquesta proposta garanteix l'ensenyament per a un art actual per real, ja que el subjecte creador queda imbricat en el seu isme espacial, l'únic que li és propi per dret de carn. Permeteu que l'alumne pugui tractar l'espai a través del volum de la seva carn, no l'encarneu.

Com en el cas de les arts i els oficis artístics, també s'ha decidit redistribuir les escoles d'educació especial perquè comparteixin el mateix espai que els vostres alumnes. Què passarà quan el vostre alumne pugui comparar el precepte que li imposeu a través de la psicologia de la forma amb el que experimenta el seu company

suposadament discapacitat. Probablement s'adonarà de la trampa del terme i entindrà que l'altre és capaç d'altra manera, perquè no comparteix la mateixa psicofísica que per simple estadística no li permet aprehendre el(s) mateix(os) espai(s). La meua proposta no és, doncs, tan excloent com podia semblar al principi, ben al contrari. Tampoc està en contra de la uniformitat de la societat (fer-la uniforme); està en contra d'uniformar-la (vestir-la amb uniforme). Crear estratègies curriculars recolzant-se en moviments tan programàtics com el Bauhaus és perillosament fàcil. Pregunteu-li a un cec quin sentit tenen les paraules que utilitzava a l'inici de la ponència per descriure un cub. La resposta tindrà un sentit divergent, i és aquí on volia arribar. Educar a través de l'art significa procedir amb criteris validats, però educar per a l'art porta el procés cap a l'únic criteri pedagògic vàlid a perpetuïtat: l'uniformisme divergent.



COMUNICACIONES

I això... ho llenço o hi jugo? (Què reciclem avui?)

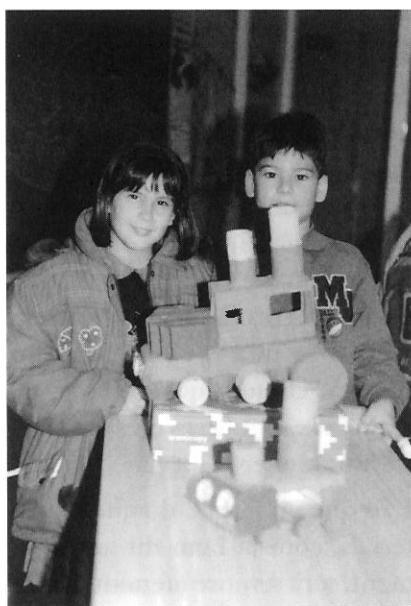
Pilar Bret Escales

Montserrat Calvo Segarra

Mestres de l'escola MARE NOSTRUM (Barcelona)

Fina Monreal Aviñó

Mestra de l'escola Dr. FERRAN I CLUA (Barcelona)



Nens amb joguines.

Som un grup de mestres que estem convençudes que tot allò que sabem és bo compartir-ho perquè a la vegada també volem aprendre de tot allò que els altres saben. Aquest és un dels motius que ens ha encoratjat a presentar aquesta comunicació. L'altra és la bona influència i els ànims que ens va injectar en Jorge Feldstein.

En el món real dels nens **TOT** és aprofitable, en contradicció amb el món dels adults, on tot el que sobra va a parar a la bossa d'escombraries.

Pensem que és bo aprendre a obrir aquesta bossa, i a destriar, per fer-los conscients que aquesta bossa pot no ser tan grossa. Motivar-los no costa gaire, ja que els infants són molt més pràctics que els adults. Per a ells tot pot tenir un segon ús, tot serveix, res no pot anar a les escombraries perquè es pot aprofitar per a fer milers de coses si escoltem la seva imaginació i deixem que alliberin la seva creativitat.

Amb aquestes idees ens hem plantejat com a objectius principals a treballar:

- Donar vida real a la imaginació i la creativitat dels nostres alumnes.

- Augmentar i potenciar les seves destreses i habilitats manual.

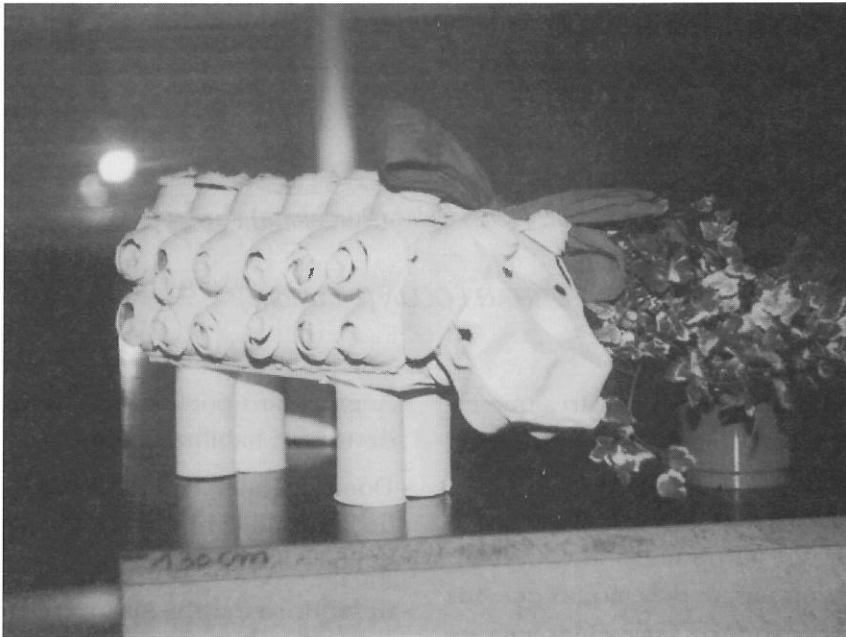
- Donar a conèixer **EL PERQUÈ** de la recollida selectiva de brossa i fer-ne un bon ús.

- Aprendre a transformar, reciclar i reutilitzar els materials en desús.

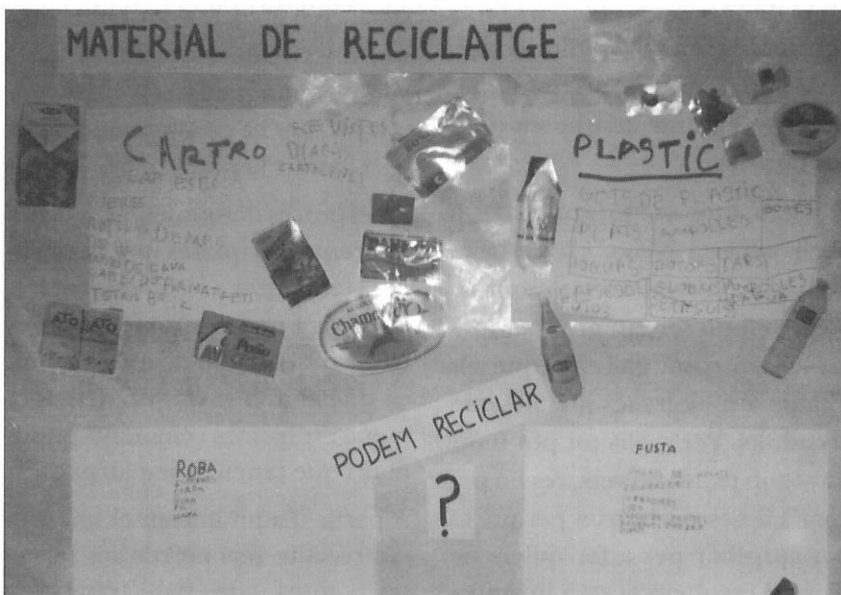
Partint d'aquestes premisses, voldríem dir que el nostre plantejament d'aquesta àrea no és fer sessions com a tal, fer per fer; si més no, mirem de trobar moments adients (d'aquells que et surten tots els dies i a cada moment) per fer i gaudir la plàstica.

En el procés d'aprenentatge de les diferents disciplines que hem viscut i fem servir a les nostres aules, els nens i nenes aprenen a construir, descobreixen, investiguen, es qüestionen i manipulen tota mena d'objectes i elements quotidians que tenen al seu abast.

A partir d'aquí inicien el seu procés creatiu: reconeixen els objectes (capses, taps, pals, tetrabriks, diaris...) i les seves propietats més directes, els transformen primer mentalment i després mitjançant la manipulació fins a aconseguir un nou producte: **LA JOGUINA IMAGINADA I DESITJADA!!!**, i ens mostraran la seva satisfacció personal amb l'animació de la seva obra.



Ovella.



Classificació de materials.

Creiem que a totes les aules, seria bo tenir un racó (EL MAGATZEM) de les coses que poden ser útils, on els nostres alumnes puguin deixar totes les seves aportacions materials de reciclatge, que són molt variades, per tal de fer-les servir quan les seves necessitats ens ho demanin.

Els nens i nenes en un primer moment munten el gran magatzem (apilen els materials) i després, ells sols, influïts per les seves necessitats immediates, el van organitzant. La classificació que acostumen a fer quasi sempre és per materials (cartró, roba, ...), ja que d'aquesta manera es facilita la seva recerca. La que us mostrem aquí n'és una d'elles, però no l'única. Creiem que cada grup, confegeix la que li és més útil i àgil a l'hora de fer-la servir.

L'ús que en farem, d'aquests materials, com ja hem dit anteriorment, serà sempre atenent a unes necessitats que de vegades ens demanarà la matèria que treballam i d'altres el desig del nen/a per crear.

Com a mestres hem de disposar d'eines adequades per facilitar la resolució dels problemes que els nens/es ens plantegin. Un dels que més els amoïna és el de la unió i la consolidació de les diferents peces. Dins del ventall de possibilitats podem optar per la cola, les pestanyes, la pistola de calor... Ja sabem que de vegades la utilització d'aquests materials pot ser molt útil i adequada si es fa sota la supervisió d'un adult. No cal recordar que s'ha de fer el mateix amb altres estris com els cùters, els punxons...

**PROCÉS D'ELABORACIÓ
D'UNA JOGUINA:**



*Alumnes enganxant amb
la pistola de calor..*



*Alumnes treballant al ta-
ller de reciclatge.*



*Animació de l'objecte
creat.*

Programa d'educació visual i plàstica

ICE de la Universitat de Barcelona - Ajuntament de Vilanova i la Geltrú

ACTIVITATS FETES AMB MATERIALS DE RECICLATGE EN DIFERENTS ÀREES

Aquestes només són una mostra de les activitats que hem realitzat amb els nens; és evident que de propostes n'han quedat moltes en el tinter, però n'hem seleccionat aquelles que ens han semblat més significatives.

Àrea	Objectes construïts	Material	Concepte
MATEMÀTIQUES	Cossos geomètrics	capses, cartolines, cartró, coladors, tubs wc, embuts, boles de porexpan...	Volum, figuració espacial, construccions i transformacions...
	Balances	iogurts, capses de formatgets, llanes, cordills, penja-robres...	Pes...
	Relloctges	capses de formatgets, cartró, retalls de cartolina, claus d'enquadernar...	Temps, figuració espacial, numeració...
	Monedes	xapes, taps de suro, cartrons, botons, pedretes...	Numeració, càlcul: sumes i restes, resolució de problemes quotidians...
	Botiga (racó)	llaunes, tetrabriks, capses de cereals, conserves, ampolles de plàstic, iogurts, petit suís, papers de diari per embolicar, oueres, bosses...	Numeració, càlcul: sumes i restes, resolució de problemes quotidians, classificacions, seriacions...

Àrea	Objectes construïts	Material	Concepte
MÚSICA	Maraques	llaunes, ampolles de plàstic, sorra, pedretes, cigrons, pasta de sopa...	Ritme, so...
	Timbals	pots de detergent, de llet per a nadons, de cola-caó, pals dels gelats...	Ritme, so...
	Bateries	plats, pots, ampolles, capses...	Ritme, so...
	Flautes	tubs de plàstic negre corrugat (d'electricista), canyes de refresc, embuts...	Ritme, so...
	Efectes especials	mitjos cocos, papers arrugats, tubs...	Ritme, so... Teatre, contes...

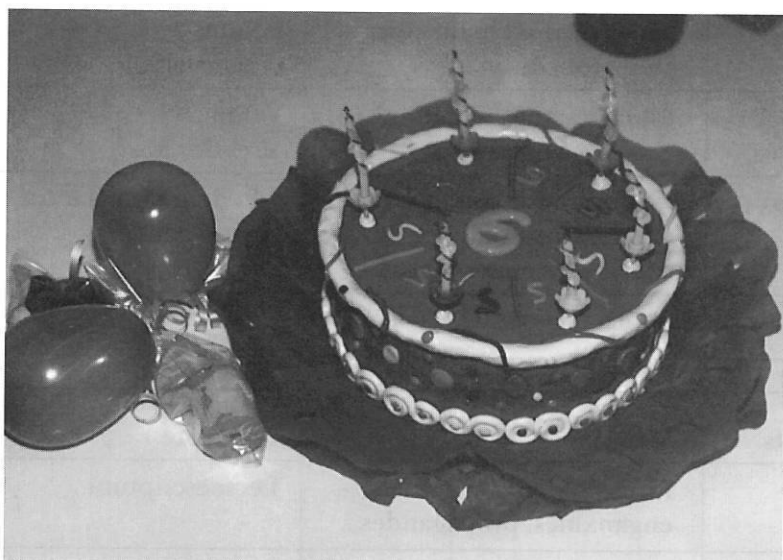
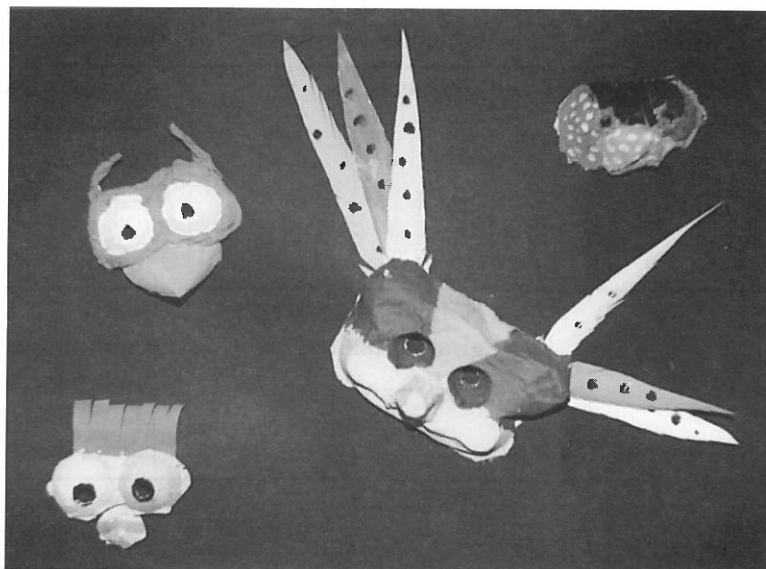
Àrea	Objectes construïts	Material	Concepte
CONEIXEMENT DEL MEDI	Maquetes	fulloles, cartons, planxes, tubs, imants, pedres, diaris, capsetes...	Escales, orientació espacial, treball tridimensional i en el pla, recorreguts amb imants...
	Animals: cucs, serps, girafes, abelles, ovelles...	tubs de wc, paper d'alumini, roba, agulles d'estendre, gomes ampolles, plàstic transparent, oueres, capses de sabates...	Volum, creativitat...
	Flors: roses...	capsetes de rodets fotogràfics, fil ferro, retalls de paper pinotxo...	Volum, creativitat...
	Arbres: palmeres...	paper de diari, penjadors, penja-robes...	Volum, creativitat...
	Raïms	tubs wc, paper d'alumini, cintes, cartolines...	Volum, creativitat...
	Experiments (racó)	* Aquest racó admet tot tipus de materials per dur a terme els experiments.	* Podem treballar tot tipus d'activitats.
	Disfresses	Admet tot tipus de materials.	Creativitat...

Àrea	Objectes construïts	Material	Concepte
LLENGUATGE	Contes	Revistes, diaris, enganxines, propagandes...	Lectoescritura...
	Diccionari imatge/paraula	Revistes, diaris, enganxines, propagandes...	Lectoescritura...
	Targetes postals	Revistes, diaris, enganxines, propagandes...	Lectoescritura...

Àrea	Objectes construïts	Material	Concepte
RACÓ DE LES JOGUINES	* Les activitats d'aquest racó les deixem obertes als nens i nenes: Els i elles són els artistes, dissenyadors i creadors d'aquesta secció.		

Programa d'educació visual i plàstica

ICE de la Universitat de Barcelona - Ajuntament de Vilanova i la Geltrú



Tot aquest tipus de treball ens ha permès afavorir i gaudir de les relacions interpersonals dels alumnes i dels mestres de l'escola, ja que la participació i l'intercanvi d'experiències és molt enriquidor a tots els nivells.

I per acabar, ens agradaria que la nostra experiència sigui motiu per engrescar-vos a un nou plantejament de la **CREATIVITAT PLÀSTICA** a les vostres aules, amb pocs recursos però amb grans projectes significatius per a tots.

L'espai en un espai Instal·lació/Entornament. Transformació d'espais, el pati porxat de l'Escola

Felip Barba
Carme Florensa
Josep Malagarriga
Anna Moreno
Montse Tarter
CEIP Escola del Mar (Vilassar de Mar)

DESENVOLUPAMENT DE LA UNITAT DE PROGRAMACIÓ

Aquesta experiència visual i plàstica cal situar-la dins el marc de la Setmana Cultural que es va celebrar a la nostra escola del 24 al 28 d'abril de 1995. El tema central de la setmana va ser l'UNIVERS.

Durant aquesta setmana es van elaborar diferents unitats de programació per cada àrea amb un únic centre d'interès: l'UNIVERS, l'Espai.

L'equip de mestres de l'Àrea d'Expressió Visual i Plàstica es va encarregar de cercar una solució plàstica

per a aquest centre d'interès prioritant els següents objectius generals:

- 1.- Fomentar la participació de tots els components dels cicles de l'escola.
- 2.- Crear un espai diferent i "universal" en el pati porxat de l'escola treballant tècniques i materials sobretot no convencionals.
- 3.- Estimular el treball en equip.

La solució plàstica que vam trobar va ser "folrar" amb plàstic negre les parets i el pati porxat de l'escola per crear l'efecte de "L'espai en un espai" i poder encabir-hi tots els elements més escaients d'aparença sideral.

Per aconseguir els tres objectius que ens vam proposar, vam seguir el procediment del treball per equips de cicles. Cada cicle es va encarregar de compondre un tros de cada espai. Així vam fomentar la participació de tots els nivells.

Amb l'ús de materials no convencionals (tetrabriks, pots de plàstics, tubs, caps, diaris...) vam modelar tots els elements que més tard constituïrien l'UNIVERS.

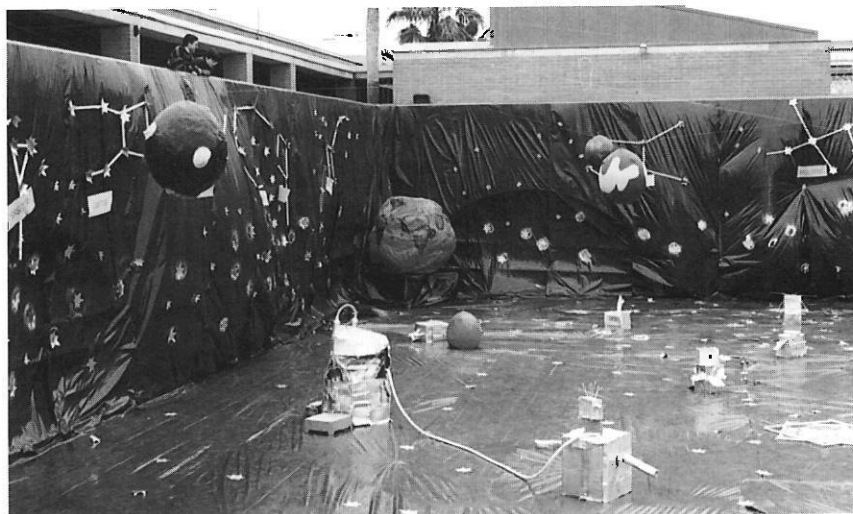
El treball d'equip va ser fonamental per portar a cap aquesta experiència. Des dels mestres que van distribuir les tasques per cada cicle fins als diferents grups de nois i noies que enganxaven els plàstics, feien planetes, fabricaven satèl·lits i éssers galàctics, muntaven la lluna, les constel·lacions, els estels i els icosaèdres.



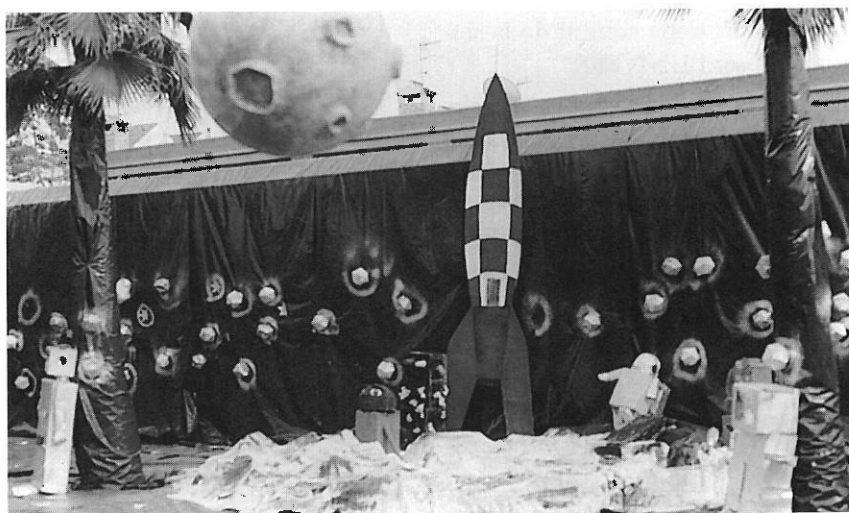
Aspecte general del pati porxat amb la instal·lació acabada. Observeu el folrat dels troncs de les palmeres.

Programa d'educació visual i plàstica

ICE de la Universitat de Barcelona - Ajuntament de Vilanova i la Geltrú



Al centre de la fotografia podeu veure la Terra un xic elevada del terra per donar la sensació de flotació.



El coet fet a imatge dels còmics de l'Hergé.

La temporització d'aquesta experiència es va concretar al llarg d'un mes aproximadament, malgrat que la mateixa instal·lació es va muntar en dos dies d'horari escolar.

METODOLOGIA

Prèviament a la distribució de les tasques per a cada cicle, es va reunir la comissió formada per

l'equip de mestres de l'Àrea d'Educació Visual i Plàstica durant cinc sessions d'una hora aproximadament, on es van prendre els següents acords:

1ª Sessió (1-II-95):

- Decorar el pati i els laterals porxats.
- Triem el motiu: l'Espai al voltant del sòl lunar.

- Cada cicle tindrà destinada una tasca específica.
- El muntatge es farà durant tota la setmana cultural.
- Caldrà elaborar una llista de material.
- En principi, en l'escenografia del pati hi hauria: coets, vehicles lunars, astronautes, planetes i el folrat de plàstic negre.

2ª Sessió (8-II-95):

- Calcular el m² que necessitem de plàstic negre per fer la comanda.
- Acordem demanar envasos de "tetrabriks" nets i oberts a cada alumne/a.

Els tutors ho passaran a un encarregat de la comissió.

- Cal començar a fer la distribució del treball per a cada curs.

3ª Sessió (17-II-95):

- Es distribuïran les feines per cicles i aquest ho farà extensiu a cada classe.

4ª Sessió (20-II-95):

- Es concreten definitivament les tasques a fer per a cada cicle:
 - E. Infantil: faran estrelles i estels.
 - C. Inicial: construcció de vuit planetes.
 - C. Mig: constel·lacions.
 - C. Superior: satèl·lits, màquines i éssers galàctics.
 - S. Etapa: confecció de la Terra, la Lluna, folrat del pati i asteroides.

5ª Sessió:

- Enumerem la llista de material que convindrà i els grups de treball.

MATERIAL ESPECÍFIC, TASQUES I GRUPS DE TREBALL

Segona Etapa

Tasques específiques (8 equips)

- 1ª - Confecció de mòduls en forma d'icosàedres (políedre de 20 ca-

res triangulars de deu cm de costat) imitant asteroides, decorats amb trossets de tetrabriks que aniran enganxats amb silicona calenta als plàstics negres de les parets. Serà l'equip més nombrós d'alumnes i es farà a la classe.

2^a - Cobriments de les arcades, parets laterals, troncs de les palmeres i encordillar pel darrere les arcades per evitar la força del vent. Es distribuirà en quatre equips de vuit alumnes aproximadament.

3^a - Construcció de la Terra. És la tasca més llarga i s'ha de fer amb força anticipació. Convé l'ajuda del conserge (que és un manetes) per soldar l'estructura interna. L'equip estarà format per nou alumnes.

4^a - Construcció del coet. Es fa anteriorment al taller de visual i plàstica. És amb estructura de cartró reforçada amb llistons. Un equip.

5^a - Estructura lunar. Tindrà una superfície d'uns 15 m² i es col·locarà entre les dues primeres palmeres. És on aniran l'astronauta i d'altres éssers galàctics. Un altre equip.

Aquí podeu veure dos detalls de l'estructura lunar.

Materials específics de cada tasca

1^a - 120 cartolines, 20 tubs de pega, tisores i tetrabriks.

2^a - 1000 m² de plàstic negre (quan es va desmuntar es va aprofitar en part per a tasques de tallers) 5 pistoles elèctriques de silicona, claus, dos rotlles de cordills, dues escales, allargadors elèctrics...

3^a - 6 barnilles de 4 mm de secció per fer l'esquelet de la Terra. Equip de soldadura. 10 m de reixat de secció mínima. Cartrons, grapadores, paper d'embalar i diaris. Cola cel·lulòsica, pintura

plàstica de diferents colors i pinzells.

4^a - 12 llistons, cola de fuster, grapadora, plaques de cartró, cúter, pintura vermella, blanca i pinzells.

5^a - 5 sacs d'escaiola, roba vella de llençols, caps de cartró, pintura molt líquida i brotxes gruixudes per fer "dripping".

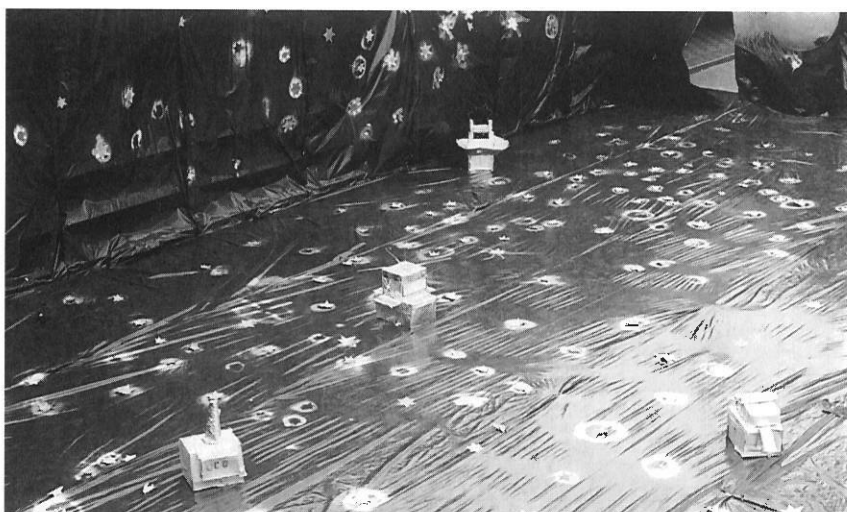
Cicle Superior

Tasques específiques

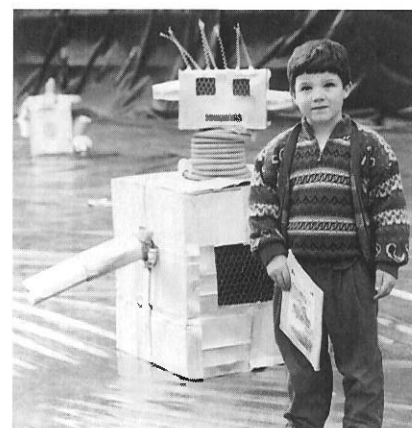
1^a - Es dissenyaran prèviament els robots, l'extraterrestre, l'astronauta les naus siderals. Ho faran a la clas-



Composició lunar.



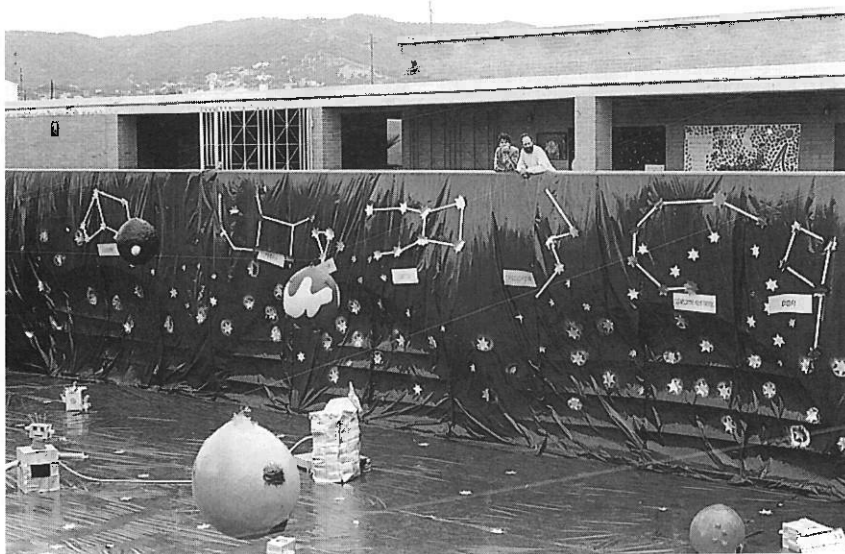
Vista general d'uns quants satèl·lits.



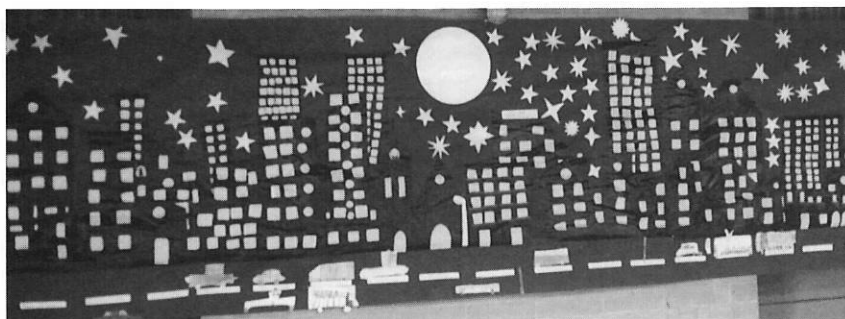
Aquí podem veure un robot al costat d'un parvulet.

Programa d'educació visual i plàstica

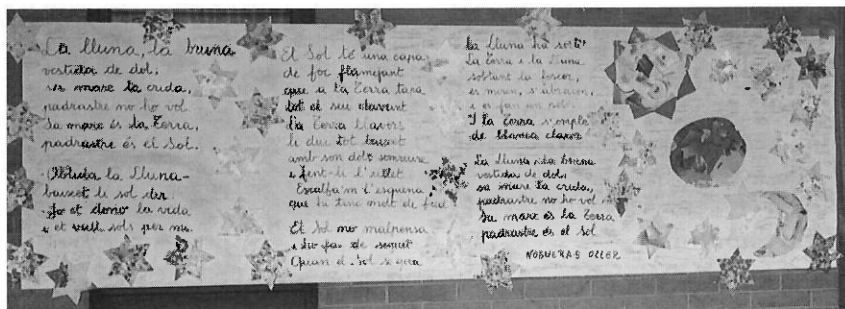
ICE de la Universitat de Barcelona - Ajuntament de Vilanova i la Geltrú



Aquí podem observar set constel·lacions i quatre planetes dels vuit que van fer els alumnes del Cicle Inicial.



Mural elaborat pels alumnes d'Educació Infantil.



Aquí tenim un exemple del que van fer els alumnes de Cicle Mig.

se de 6è (2n de Cicle Superior) un grup per a cada ésser.

- 2^a - Disseny i fabricació de 10 satèl·lits o màquines. Els alumnes dels dos 5ès (1r de Cicle Superior) es repartiran la feina en grups.

Materials específics de cada tasca

- 1^a - Tetrabriks, capses, estris vells, enganxines, 5 m de tub de plàstic de recobriment elèctric, materials diversos reciclables...

- 2^a - Igual que l'anterior, paper d'alumini, cinta adhesiva...

Cicle Mig

Tasques i materials específics

Els dos nivells del Cicle es repartiran la construcció de 12 constel·lacions fetes amb llistons i decorades amb estrelles, que aniran penjades a les parets del pati. També portaran a sota les inscripcions corresponents a cada constel·lació.

Cicle Inicial

Tasques i materials específics

Els vuit planetes que faran s'elaboraran a partir de vuit globus gegants folrats amb pasta de paper i amb relleus de cartró i tubs. Posteriorment pintats i envernissats, penjats a l'espai amb fil de pescar. Dos planetes per a cada classe del Cicle.

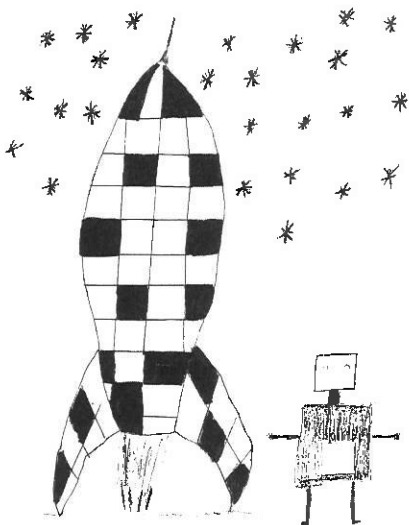
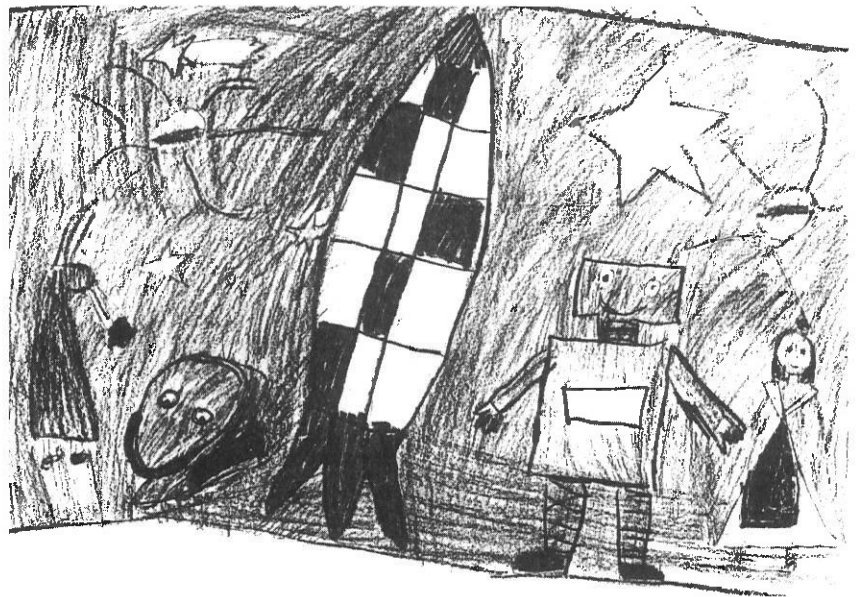
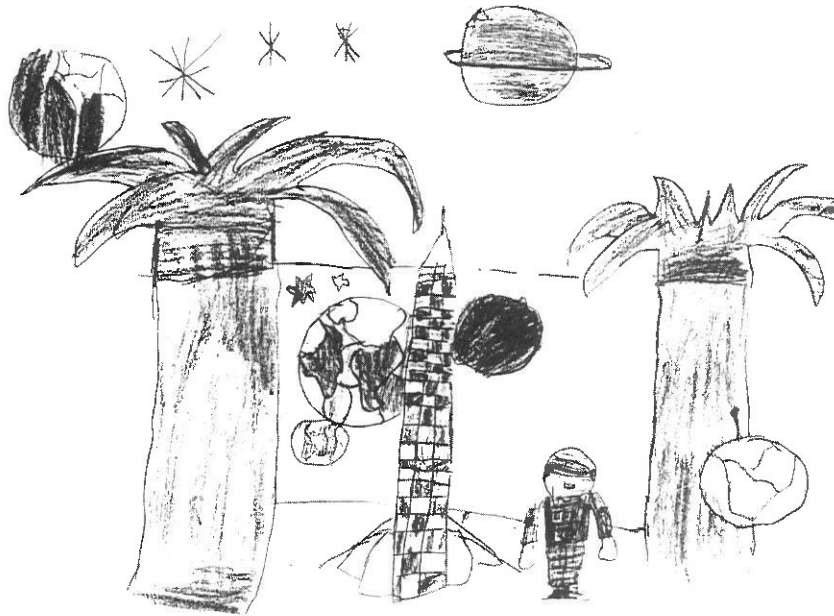
Educació Infantil

Tasques i materials específics

Els alumnes d'Educació Infantil, ajudats per l'equip de mestres i un equip de Segona Etapa, faran estels i estrelletes per enganxar a tota la superfície de l'espai. També faran algun mural decoratiu pels passadissos de l'escola.

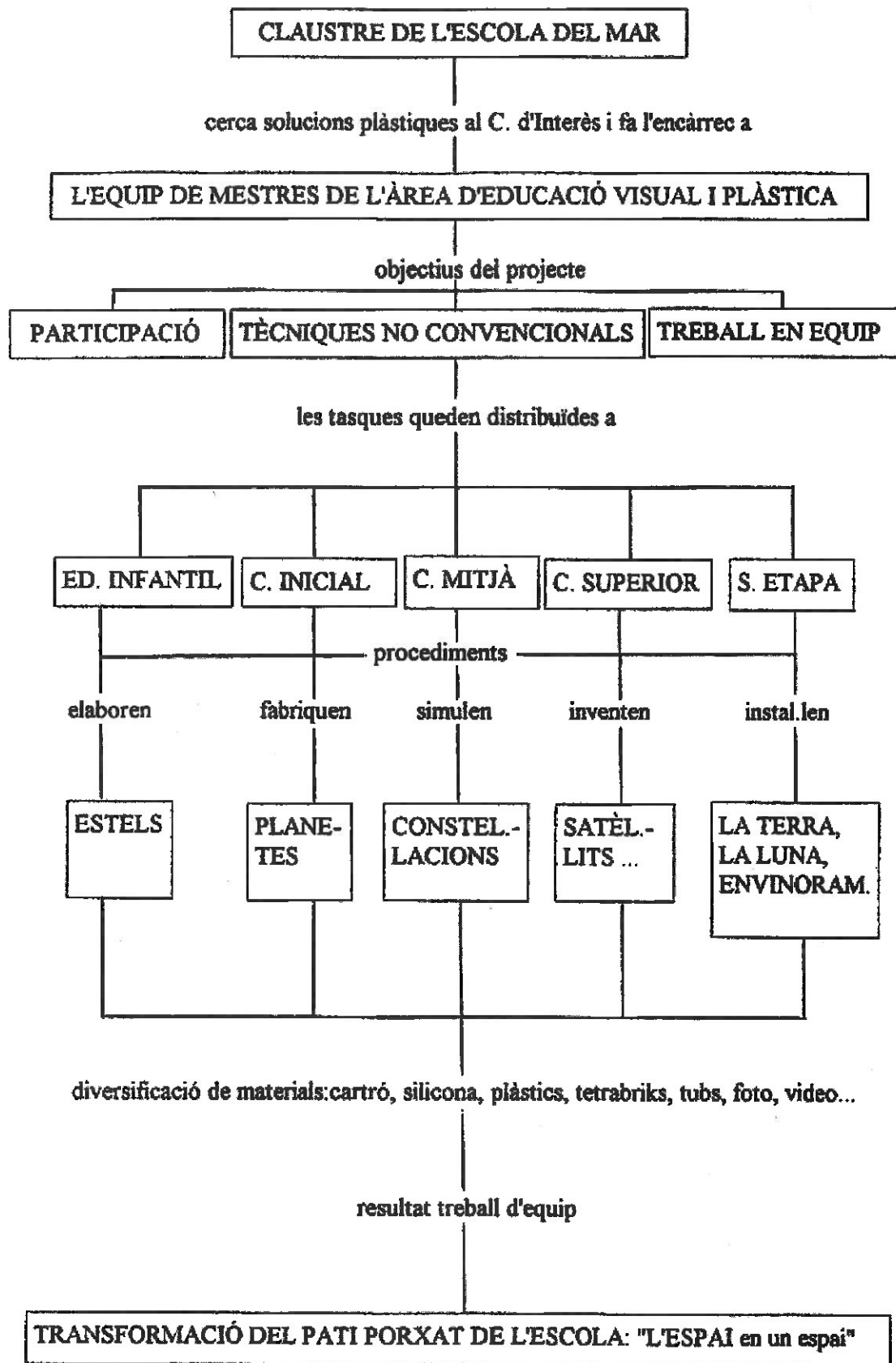
Paral·lelament els diferents Cicles van decorar els passadissos amb diferents murals al·lusius al tema de la Setmana Cultural.

ELS ALUMNES VAN VEURE AIXÍ EL RESULTAT DE LA TRANSFORMACIÓ DEL PATI DE L'ESCOLA:



La lluna, la bruina
vestida de dol,
sa mare la crida,
padrastre no ho vol.
Sa mare és la Terra
padrastre és el sol

NOGUERAS OLLER



Escenografia a l'escola. Transformació d'espais

Roser Caritx

CEIP EL SAGRER (Barcelona)

INTRODUCCIÓ

Parlar d'**escenografia**, com és evident, ens aboca a pensar en el teatre. El teatre a l'escola és un àmbit que al **CEIP EL SAGRER** es duu a terme des de fa molts d'anys d'una manera constant i programada, des de parvulari fins als més grans. **El teatre a l'escola** s'utilitza com a eina per aprofundir pedagògicament en la majoria dels aprenentatges escolars, permet treballar d'una manera lúdica i col·lectiva l'expressió oral, l'expressió corporal, la història, la literatura, la música, les relacions humanes, la comunicació i el **llenguatge plàstic** entre d'altres. Aquest últim és l'element imprescindible i enriquidor alhora de crear els espais, transformar personatges o entrar dins la **màgia del fet teatral**.

La màgia teatral al SAGRER comença quan de cop i volta transformem el menjador de l'escola en teatre; és a dir, EL SAGRER, com la majoria d'escoles públiques, està afectada per aquest **gran** oblit que l'arquitectura escolar té enfront del teatre a l'escola i dels treballs estètics de l'espai. Tot està pensat per als treballs plans: suros, pissarres, parets per penjar coses... Però quan es vol treballar alguna cosa de volum o d'espai comencen a venir els

problemes per subjectar, aguantar, o ubicar els elements.

De totes maneres, a l'escola s'ha superat aquest "handicap" arquitectònic, i això ha provocat que el col·lectiu escolar (pares, alumnes, professors i personal escolar), engrescat en la dinàmica comuna d'entendre l'educació com un tot, faci possible que existeixi un teatre (d'aquells que a mi m'hauria fet molt feliç poder trepitjar de petita) i un altre de muntable i desmuntable al menjador; que les festes populars com, per exemple, el carnaval, prenguin una dimensió important com a muntatge escènic motiva que hi hagi una sensibilitat artística pels treballs escenogràfics, que en alguns casos també es poden anomenar instal·lacions o *environaments*, però jo ho englobo tot com a *escenografies*.

"Escenografiar vol dir escriure l'escena, l'espai de la representació, dissenyar un espai per a la ficció. Per crear un lloc fictici en l'indret inicial neutre que es l'escenari teatral es pot recórrer a una extensa gamma de camins de plantejament plàstic. Des del lloc concretíssim reproduït amb tots els pels i senyals, fins al lloc informal (per dir dues posicions extremes) hi ha moltes altres posicions: llocs concrets on els detalls són estilitzats o deformats, llocs sintètics que suggereixen el tot

per a la part, llocs amb formes precises no figuratives sinó abstractes etc. hi ha també diferents possibilitats tècniques: escenografies fetes amb peces bidimensionals o amb elements volumètrics basades en la pintura o en la seva absència, que utilitzen la llum com a complement o com a fonament del modelatge d'espais, etc..."

Isidre Bravo "L'escenografia catalana"

Partint, doncs, del fet teatral i aprofitant tot el bagatge que hi ha a l'escola, s'aprofita per escriure un **espai nou** per a **crear-hi escenografies** que ajudin a convertir un espai neutre en un altre de poètic, suggeridor de climes, presències, afectes, intencions, il·lusions... Aquest espai serà **EL RACÓ**.

EL RACÓ: UBICACIÓ, MOTIVACIÓ, REALITZACIÓ

Escollir la **ubicació** d'aquest **RACÓ** que, com a espai, ens ha de servir per projectar les nostres escenografies plàstiques és molt important. Busquem un **lloc de pas** que no s'hagi de trepitjar directament i així es respecti i valori el treball. **L'entrada de l'escola** és un bon lloc. És un **espai neutre i visible** per a tothom, afavoreix la interrelació i comentari dels pares i els nens. Tothom pot ser espectador, i és un lloc idoni perquè es fomenti la discussió o recreació del muntatge.

El racó que tenim al Sagrer no és pas que sigui una meravella, però sí que ens dóna joc. Té llum natu-



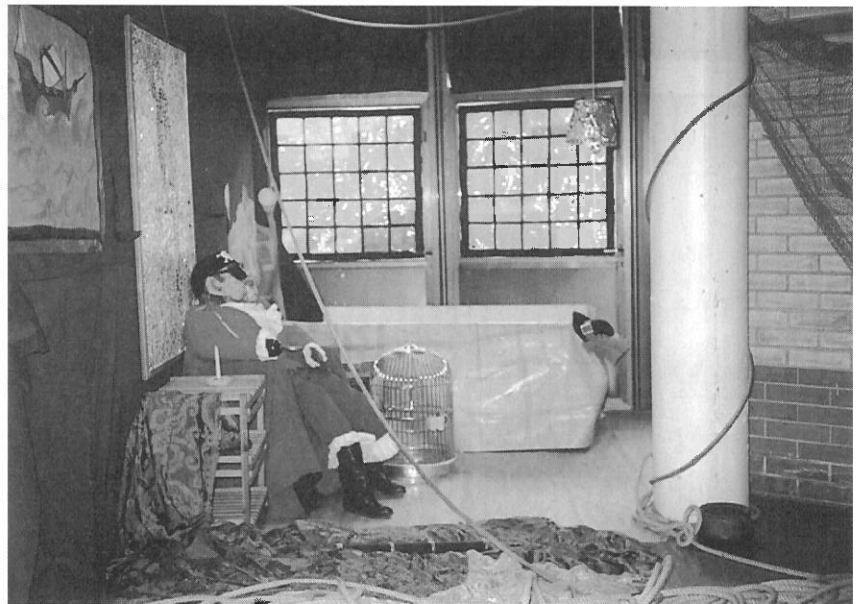
ral, una columna enorme i, això sí!..., suro a tota una paret.

Volem que en aquest espai nou **hi participin quasi tots els nens** d'una manera sistemàtica (que més endavant ja explicaré) per a poder gaudir d'aquestes escenografies

tant com a espectadors com a creadors. El concepte d'espai i la seva manipulació demanen una certa maduresa a nivell d'aprenentatge gràfic i visual; per tant, comencem a partir del **cicle inicial com a artistes creadors**.

Les motivacions de veure com de cop i volta **el teu treball forma part d'un de gran i col·lectiu** o que la teva pinzellada ha contribuït a construir un cel són molt gratificants. Per als nois-es, els estímuls per a crear i construir estan disponibles i la manipulació d'elements grans i col·lectius és una normalització que es contempla plàsticament a l'escola; per tant, també els nois-es han assimilat la seva dinàmica de construcció i desenvolupament. La dinàmica no és un problema, sinó que, per part de l'alumnat, més aviat és un plaer. La seva realització provoca un canvi d'ubicació que obliga a sortir de les aules i treballar als passadissos, ajaguts a terra, descalços, o bé a sobre d'una escala.

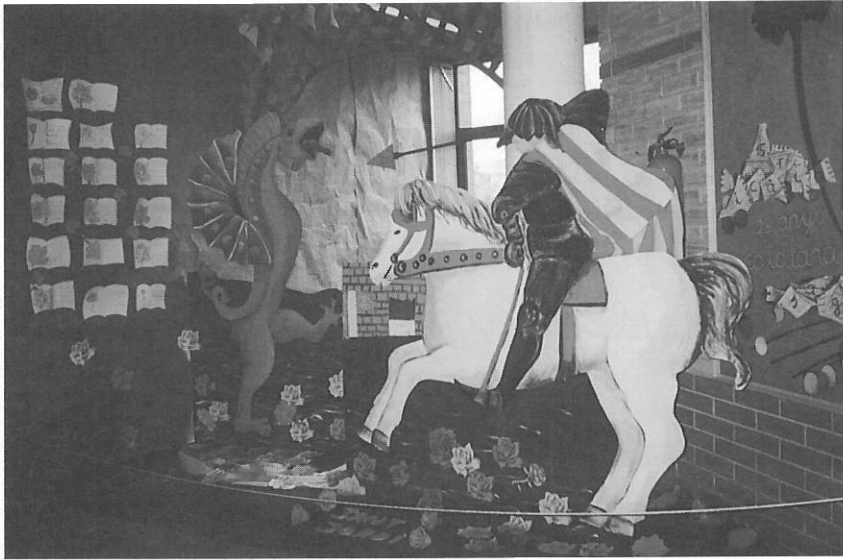
Per a la realització de muntatges plàstics al RACÓ cal que hi hagi força **quantitats de material per manipular**; també cal **ampliar la llista de possibles eines i elements per a la seva manipulació**, cal perdre la por de treballar materials nous i **utilitzar el col·lectiu de l'escola, familiar o del barri** per tal de fer possible **obtenir materials nous** sense haver-ne de pagar el preu del mercat. És important que **algú tingui la idea clara del resultat final** que es vol aconseguir, que **dirigeixi tot el muntatge** i que tingui una sensibilitat artística per creacions noves i pel món de l'art en general. La realització d'aquestes escenografies plàstiques que facin possible que l'espai del RACÓ sigui un conjunt suggeridor de climes, sensacions, colors, formes, conceptes o poesies, ha de ser sistemàtica i constant, de ma-



nera que porti a crear una dinàmica positiva, engrescadora, i cada vegada amb més qualitat artística. Organitzem la realització de les escenografies plàstiques al RACÓ de la següent forma: **quatre grans blocs**, relacionats amb **quatre festes populars** importants per a nosaltres, que són **LA CASTANYADA, NADAL, CARNAVAL I SANT JORDI**.

La castanyada és realitzada per 3r i 4t; els muntatges que hem fet fins ara són, entre d'altres:

- Dedicat al **centenari de l'AMADES**.
- **LA CASTANYADA FUTURISTA A L'ESPAL**.
- Una castanyada dedicada a **JOAN MIRÓ**, amb formes i colors *miro-nians*.
- **LA DIVERSITAT**, tots som iguals, tots som diferents. La castanyera tenia una cara amb faccions de tots els continents i era molt bonica. Les castanyes, de colors.



- **EL BOSC CREMAT.** Ens va motivar el rebuig per la gran crema del bosc català, sobretot la de l'estiu del 94. Va ser una escenografia molt **conceptual**: tot el terra era com un tros de bosc sec, cremat i mort, amb llaunes i deixalles, però tot estava a sobre d'esponges humides amb llavors **que creixien dia a dia.**
- **EL BOSC,** la natura, els animals, les boires...

El Nadal es realitza amb els noies de 5è i 6è. Els temes que hem treballat:

- S'ha treballat també a partir d'artistes com el **NADAL GAUDÍ.**
- **L'UNIVERS:** es va aprofitar part del muntatge futurista.
- **EL POL NORD.**
- **EL PESSEBRE,** treball de maqueta gran. Vàrem fer el pessebre tradicional català amb muntanyes i

rius; les figures, inclòs el **caganer**, fetes amb fang.

- **EL NADAL AL MÓN:** es van treballar la majoria d'iconografies nadalenques.

El carnaval pren una altra dimensió perquè és tota l'escola que canvia d'escenografia, però en el cas concret del RACÓ sempre l'ocupa el REI CARNESTOLTES. S'encarreguen de la seva manipulació i realització 1r i 2n i ho fan d'acord amb el tema general de l'escola, per exemple (vegeu fotografia) els pirates. El carnaval, des de fa anys, és un tema que al SAGRER es treballa amb tant de carisma, que per a ell necessitaria un apartat específic per a desenvolupar-lo amb molta més profunditat.

SANT JORDI. Se n'ocupen els més grans. El tema et porta a escenografies més poètiques i etèries. El resultat també és tècnicament més ben acabat. S'han treballat entre d'altres temes:

- **DEDICAT A MARTÍ POL,** eren grans quadres amb poemes visuals aprofitant tanques publicitàries.
- **LA TERRA** era un treball escultòric amb fang.
- **POEMES VISUALS AMB ORDINADOR.**
- **El pintor PAOLO UCELLO del RENAIXEMENT.** Es va utilitzar el taller de fusteria per fer les figures amb fullola retallada, perquè així es poguessin utilitzar per a altres muntatges.
- **SANT JORDI ETERI:** s'aprofita material que ens han donat: tuls, tubs etc., i es juga amb la seva composició.

Volum i escultura: embolicats, modelats, inflables...

Lluís Vallvé i Cordoní
Escola Municipal Arc Iris (Barcelona)

L'escultura a l'escola de primària sempre ha estat una mica oblidada. Potser a causa de la dificultat que tenim per treballar determinades tècniques o per la dificultat afegida que els treballs ocupen espai i no poden ser normalitzats quant a grandària i format amb tanta facilitat com ho fem amb la resta dels treballs escolars. Sigui quin sigui el motiu, caldria donar un impuls fort a l'escultura perquè ocupi el lloc que li pertoca i ajudi a desenvolupar capacitats que difícilment es poden adquirir per altres camins.

Quan es treballa l'escultura a l'escola s'hauria de tenir present tres aspectes molt importants:

L'escultura, un mitjà de comunicació:

Les arts plàstiques són un llenguatge, i cal aprendre a comunicar-se a través del volum. En els treballs dels alumnes hi ha d'haver la voluntat d'explicar o expressar alguna cosa.

L'escultura, un mitjà per descobrir l'espai, el volum:

És a partir de la manipulació de l'espai —omplint-lo, alterant-lo o creant-ne de nous— que els infants aniran a poc a poc adquirint una noció rica d'espai.

L'escultura, un mitjà d'aprenentatge de tècniques:

La gran diversitat de tècniques

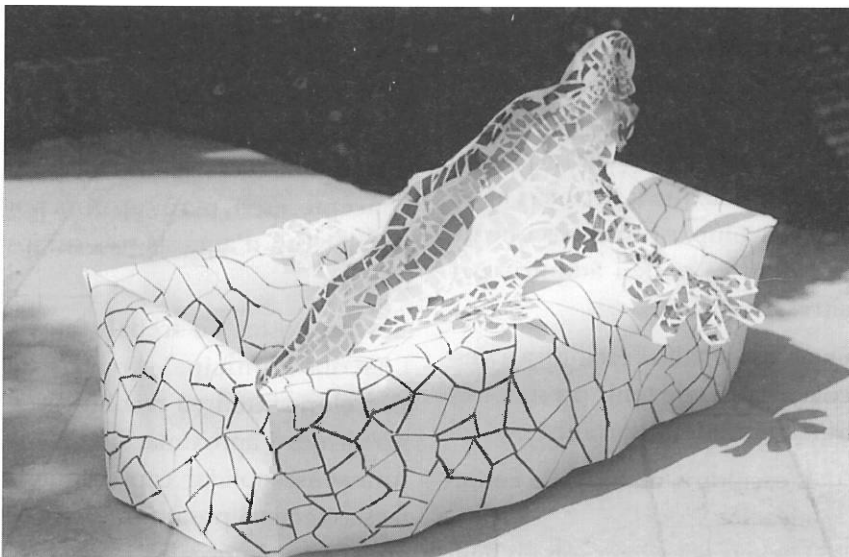
i recursos que cal adquirir per construir, modelar, embolicar, etc. converteix l'escultura en un bon mitjà per desenvolupar l'habilitat manual i dotar de recursos els alumnes.

Hi pot haver propostes de treball que posin més èmfasi en uns aspectes més que en els altres o en prioritzin un de concret. Podem triar diferents punts de partida (el material, la tècnica, una idea, un concepte, etc.), però cap obra pot oblidar cap d'aquests tres camps d'acció.

Les propostes de treball fetes a l'Escola Municipal Arc Iris de Barcelona intenten recollir diverses formes d'aproximació a l'escultura sense oblidar cap d'aquests tres aspectes i posant més èmfasi en el **procés creatiu** que en el mateix resultat.

Avui només voldria concretar dos aspectes de treball; per un costat, com es pot anar treballant un aspecte des dels més petits fins als més grans i com podem ajudar a explicar coses, una experiència de seguiment d'un treball col·lectiu.

Crec que des de molt petits els infants poden abordar aspectes complexos de forma intuïtiva sense problemes, per després, al llarg de l'escolaritat, de forma recurrent, tornar-hi cada cop amb perspectives més elaborades.



Per exemple amb els

DESENVOLUPAMENTS o EMBOLICATS:

Un dels treballs que abordem des de molt petits és l'**embolicat** (desenvolupament). D'entrada, al **racó de botiga**, per anar, a poc a poc, complicant els objectes (cilindres, piràmides, esferes, el recollidor, etc.) i acabar amb **objectes grans o conjunts d'aquests** (cadires, taules i cadires) amb intencionalitat estètica. Això els permet anar descobrint a poc a poc el volum de les coses i el seu desenvolupament. Més endavant (cicle mitjà) comencem els embolicats amb el **mínim de paper possible**, enganxant amb cinta adhesiva o amb pega, apareixent així les **pestanyes**. Després investiguem diferents tipus de plecs i cerquem transformacions del pla a partir d'aquests.

Finalment, arribem a grans desenvolupaments amb els **inflables**, desenvolupaments fets amb plàstics i cintes adhesives, i per inflar-los, un aspirador muntat al revés.

Sempre m'ha interessat que **intentin explicar alguna cosa**, i, per tant, cal deixar sempre una porta oberta. Les propostes de treball han de ser tancades o **acotades quant a dificultats** perquè no es desanimin, però **obertes quant a realització**.

SABER QUÈ EXPLICAR, ACOTAR LA PROPOSTA

Sovint es fa difícil que **concretin** o que sàpiguen què volen explicar. Cal anar acotant el tema, els

materials, la grandària, el format, els colors, etc. No sempre ho saben fer sols i **cal algú que els faci parlar**, que els discuteixi el que volen fer o que els faci preguntes. Aquesta feina a vegades és difícil de dur a terme un per un, i el treball de grup és una bona estratègia per poder treballar el procés de creació fent la comparació: el **debat de grup equival al debat que porta dins seu l'artista individualment.**

Un treball realitzat en aquesta línia, amb alumnes de 6è, va ser l'**escenografia** que vàrem fer per a la cantata de **l'ocell daurat** de la 13a trobada de cant coral de les escoles municipals en homenatge a Mompou.

Partírem de les premisses següents:

- Era l'any **Miró**.
- Miró i Mompou eren **amics**.
- El que els va impressionar més de Mompou varen ésser els **acords metàl·lics**.
- L'espai on s'havia de realitzar la cantata era molt gran (el Liceu) i no hi podia haver canvis, ja que es movia molta gent.

A partir d'aquí vàrem acordar fer un **acord plàstic**, intentant treballar l'escenografia des d'una **simbologia mironiana**.

L'acord plàstic es va traduir en un **mòbil de 10 metres** de llargària amb els símbols dels tres elements més importants de la cantata, que s'anirien movent al llarg del temps de l'obra, moviment que era el quart element clau de la cantata, que també estava representat al mòbil.





Per grups es va anar desenvolupant cada un d'aquests elements fins a configurar la maqueta del projecte sobre la maqueta del Liceu feta amb fotocòpies. Posteriorment, al gimnàs de l'escola es va construir fent un pas d'escala.

Per acabar, dir només que tot aquest treball va encaminat a assolir l'objectiu prioritari de l'educació:

Fer persones creatives i sensibles, i no només sensibles al fet artístic sinó a la pobresa, a la injustícia, a la guerra; que estiguin capacitades per afrontar els reptes del futur.

La representació de l'espai a partir del currículum d'educació visual i plàstica i de matemàtica a 7è d'EGB (1r d'ESO)

Vicenç Gil i Burriel
CEIP POMPEU FABRA (Barcelona)

PLANTEJAMENT INICIAL

El treball que aquí es presenta ha estat desenvolupat a 7è d'EGB des del curs 1991-92, al CEIP Pompeu Fabra de Barcelona. És el disseny d'un crèdit interdisciplinari de les àrees d'educació visual i plàstica i matemàtiques.

L'escola funcionava com a centre d'EGB i no es disposava de la infraestructura dels centres d'ESO quant a horari, nombre d'alumnes... I, per tant, aquest model no es correspon a l'estructura exacta dels crèdits variables.

En un inici, va sorgir com una necessitat des de l'àrea de matemàtica per treballar la geometria. Els nois i noies tenien una gran dificultat per fer mesures estimatives d'unitats de superfície i de volum; no els eren gens significa-

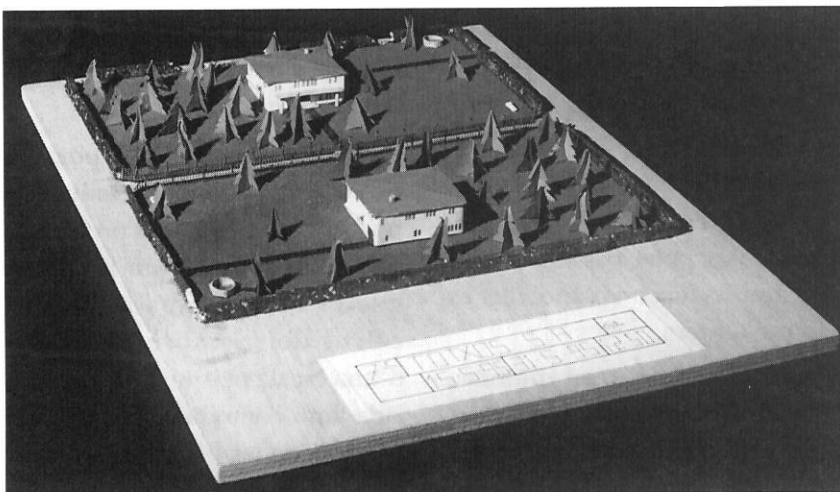
tives; era igual que la superfície d'una habitació fos 10 cm^2 o 1.000 km^2 , tot era possible. Per tant, calia buscar una nova fórmula de tractament de la geometria.

Se'ns va ocórrer, a partir de l'experiència d'un institut de Manchester comentada per David King, la realització de maquetes com a aplicació funcional dels instruments matemàtics del currículum de geometria de 7è d'EGB. A poc a poc vam anar veient la gran quantitat de lligams existents entre el currículum d'educació visual i plàstica i el de matemàtica.

La matemàtica és una eina que ens permet fer una determinada anàlisi de la realitat, principalment quantitativa. En el nostre cas, la geometria fa una descripció de l'espai purament descriptiva i mesurable, però una percepció global ha d'incloure altres elements: estètics, funcionals, sociològics. Nosaltres intentàvem en aquest projecte ajudar els nostres alumnes a tenir eines globals per a la percepció i representació de l'espai.

CONDICIONS

Es realitzava a la classe de matemàtica, tenia una durada quadrimestral, amb 3 h setmanals, en 1 sessió d'una hora i una altra sessió de 2 h. El total d'hores treballades a l'escola en aquest projec-





te és de 50 h (més les que suposa acabar algunes feines a casa).

OBJECTIUS

- Representar al més exactament possible elements de l'espai que ens envolta;
- Observació de les proporcions dels elements arquitectònics propers.
- Triar una escala diferent en funció de la realitat i l'espai de dibuix disponible.
- Dibuixar diferents plantes a escales diferents.
- Representar amb volum un determinat espai. Elaborar una maqueta.
- Fer els càlculs necessaris per a les representacions anteriors:
- Canvis d'escala.
- Mesures de superfície i volum.
- Triar diferents materials en funció de l'efecte que es vol aconseguir.
- Seguir un procés de treball a llarg termini.

CONTINGUTS

El dibuix tècnic:

- Les eines i el seu ús.

- Característiques i simbologia del dibuix arquitectònic.
- La representació d'un espai volumètric mitjançant planta i alçat.
- Ús de diferents escales.

Maqueta:

- Ús dels diferents materials: fusta, cartolina, cartró...
- Importància del detall segons l'escala.

Mesures:

- Unitats lineals, superfície i volum.
- Mesures estimatives i sistemes de comparació.
- L'escala.

DESENVOLUPAMENT

En primer lloc es proposava als nois i noies que triessin un terreny de Barcelona on no els agradés el que hi havia.

El mesuraven utilitzant els estris disponibles: peus, passes... i a partir d'aquí es feia un plànol de l'espai que teníem.

Segons l'espai del qual disposava cadascú, s'imaginava què volia construir i el distribuïa: mercat, escoles, habitatges, hotels... Hi havia una

condició: "Com a mínim un dels edificis havia de ser d'habitatges".

Es dibuixava un plànol que anomenàvem "Idea": la planta del que volíem construir.

Cada alumne/a escollia un dels seus edificis d'habitatges i feia una planta amb els elements comuns: escala, ascensor, patis interiors... i la distribució d'aquesta en diferents habitatges, pensant en les necessitats de serveis i llum dels futurs habitatges.

Es seleccionava un dels pisos i es feia la planta de la distribució interior, moblant-lo.

Fins ara, tota la feina feta eren plànols (treball en 2 dimensions). A partir d'aquest moment es començava a construir una maqueta. L'alumne/a pot triar fer-la de la idea general, de l'edifici escollit (plànol 2) o de l'interior de l'habitatge (plànol 3).

Calia en tot moment observar l'espai que ens envoltava, les alçades de cadascun dels pisos d'un edifici, l'alçada dels edificis i la seva relació amb l'amplada del carrer, les habitacions interiors i exteriors, el mínim espai per a una habitació, menjador, la distribució dels patis interiors...

Un dels aspectes més importants de l'activitat era buscar una de les possibles solucions als problemes que se'ns plantejaven a mesura que es desenvolupava: des del càlcul del nombre de graons d'una escala perquè pugui ser pujada amb comoditat, fins a la distribució de les finestres per aprofitar la llum exterior.

Normalment, les dificultats que sorgien les intentàvem solucionar engegant un procés de discussió entre els nois i noies. Molts cops calia sortir de l'aula i observar; per exemple, les proporcions entre les amplades dels carrers i l'altura dels edificis. Calia qüestionar-nos el perquè d'aquelles proporcions, i prendre una decisió al respecte. El desenvolupament de l'activitat acabava amb una exposició de les maquetes acompanyades cadascuna d'un dossier on hi havia l'explicació del treball realitzat, tots els plànols i els càlculs necessaris per arribar a construir-la.

AVALUACIÓ

De l'activitat dels alumnes:

Es separava en tres parts: maqueta, dossier i procés d'elaboració.

Els ítems més importants de l'avaluació final eren:

- Maqueta:

Distribució de l'espai: espai edificat, zona d'equipaments, zona verda, comunicacions...

Ventilació, lluminositat.

Acabats i detalls: qualitat de l'acabat segons el material emprat i quantitat de detalls.

Originalitat: del treball i dels materials emprats

- Dossier:

Presentació

Plànols: precisió en el dibuix,

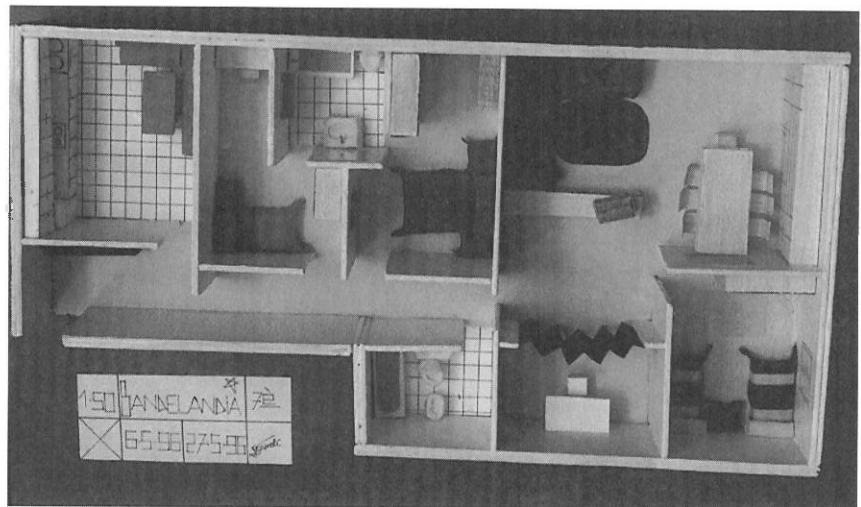
Càlculs: mesures, canvis d'escales...

Introducció

Opinió personal

- Procés d'elaboració:

Lliurament dels plànols en els terminis marcats



Col·laboració en les discussions del grup classe

Recursos emprats per solucionar les dificultats de representació

L'avaluació intentava ser, d'acord amb el tipus de treball, interactiva, contínua i qualitativa, retornant a l'alumnat aquells elements que necessitava millorar per portar a bon termini el seu projecte.

Del disseny del treball:

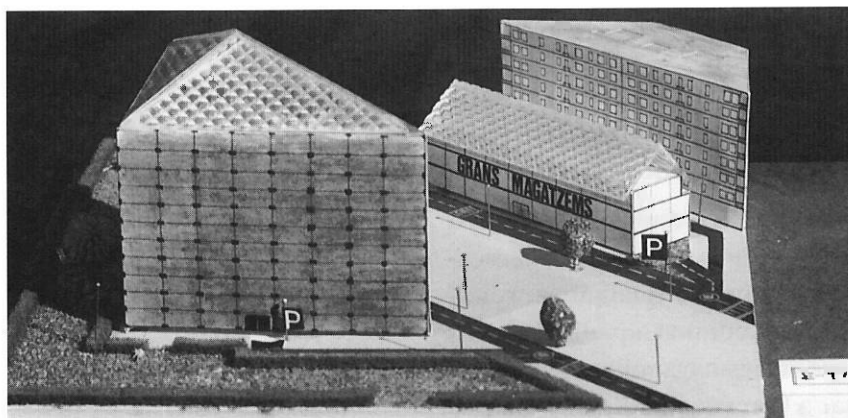
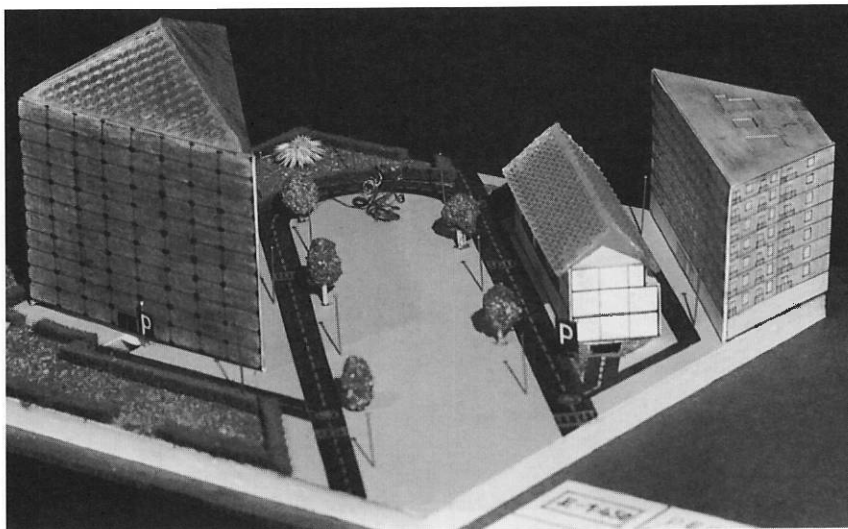
Amb tot això podríem dir que l'avaluació d'aquest treball per part de l'equip de mestres ha estat molt positiva, tot tenint present que al llarg dels anys s'han anat canviant elements. El curs 91-92, (el fèiem per primer cop) ens vàrem proposar fer tot el treball en petits grups que realitzessin unes maquetes en format Din-A3, ja que pensàvem que era un treball de massa envergadura per a nois i noies de 12-13 anys. El procés de discussió comportava massa temps, i per altra banda el treball produïa el repartiment de la feina (com es pot repartir el fer un

plànol?). A partir de l'avaluació del treball realitzat, ens vàrem proposar fer-lo l'any següent individualment, això sí, reduint les dimensions de la maqueta (aprox. A4).

A mesura que anaven passant els anys, vàrem anar afegint-hi elements que consideràvem importants: ús del retolador amb gruix determinat 0,2; 0,4 i 0,8, ja que calia ajustar-se al màxim a les condicions del dibuix arquitectònic; no calia que empressin estilògrafs, ja que per preus més econòmics podíem obtenir resultats de prou qualitat.

També ens vàrem plantejar la possibilitat de coordinar-ho amb l'àrea de Ciències Socials: necessitats del barri, impacte urbà..., però la vàrem desestimar per la complexitat que pot suposar i sobretot per la manca de temps (el total del treball era d'unes 50 h lectives).

Tampoc ens proposàvem fer un estudi del tipus d'estructura dels edificis, en teníem suficient amb l'aparença externa i ens fixàvem en un sol edifici en el seu aspecte interior.



Aquest treball permetia tenir en compte la diversitat: cadascun es proposava unes fites diferents, segons el seu tarannà i capacitats, el treball el resolvia de forma diferent i emprava estratègies i materials diferents. La tasca del mestre era sempre la d'ajudar a resoldre situacions complexes i "estirar" aquells nois i noies que es proposaven fites poc adients a les seves capacitats.

Amb aquest tipus de treball hem aconseguit que els nois i noies siguin molt més àgils en el càlcul estimatiu de distàncies i superfícies, que els siguin significatives les quantitats més usuals. També s'han desenvolupat

estratègies de treball amb les diferents escales. Són més àgils amb els estris de dibuix tècnic, i no els espanta gens el treball amb plànols.

Una de les dificultats importants és el seguiment continu del treball, no es pot deixar per al final, no és un treball que es pugui fer en dos dies i, per tant, cal que el mestre marqui uns terminis intermedis on l'alumnat tingui referències de l'estat del seu projecte.

CONCLUSIONS

Durant un quadrimestre els nois i noies han jugat a ser arquitectes, han jugat ser els "creatius funcionals".

La geometria, vista només des de l'àrea de matemàtica, té una funcionalitat limitada. En canvi, integrada al món dels sistemes de representació de la realitat, passa a ser una eina necessària per resoldre problemes de la vida quotidiana.

Ja l'escola italiana, des de 1964, va intentar canviar l'orientació de l'aprenentatge de la matemàtica i especialment de la geometria basant-se en l'observació de la realitat.

Aquesta és la forma concreta a la qual hem arribat a la nostra escola de desenvolupar els currículums d'educació visual i plàstica de 1r d'ESO; evidentment no és l'única ni la millor, però sí que integra els elements necessaris perquè l'aprenentatge de la geometria sigui significatiu als nostres alumnes, integrant també els elements estètics com un valor important, que no ha d'estar renyit amb la funcionalitat dels elements dissenyats.

La nostra feina com a mestres és crear conflictes d'aprenentatge, adequats als coneixements previs dels nostres nois i noies, que els permetin avançar en el seu coneixement des d'un punt de vista global. Això no treu que hi hagi moments en què el treball que es realitzi sigui més acadèmicista o tècnic, que permetin aprofundir en el coneixement d'un material, un estri, un suport..., però creiem que sempre caldrà buscar punts de connexió global que permetin interpretar allò après com una eina per a la construcció de nous aprenentatges.

Des d'aquest punt de vista, hem aconseguit els objectius que ens proposàvem.

La integració del volum a l'assignatura de disseny

Anna M. Oliva

ESCOLA MUNICIPAL D'ART I DISSENY (Vilanova i la Geltrú)

Primer explicaré, per situar l'experiència que presento en aquesta comunicació, que l'Escola Municipal d'Art i Disseny de Vilanova és una escola que depèn acadèmicament de l'Escola Llotja, i hi realitzem els estudis d'arts aplicades i oficis artístics en les especialitats de disseny gràfic, disseny d'interiors, disseny de moda, pintura, esmalts i ceràmica.

Totes les especialitats tenen unes assignatures específiques i d'altres de comunes per a tots els alumnes d'un mateix curs.

Els treballs que aquí presento consten de dues parts: primer uns treballs realitzats a l'assignatura de disseny bàsic de 2n curs i després uns treballs sobre l'espai realitzats en el departament d'interiorisme de l'escola, també amb alumnes de 2n curs.

L'assignatura de disseny bàsic és una de les assignatures comunes de 3 hores setmanals, on l'alumne rep una sèrie de continguts i treballa amb una sèrie de tècniques que li seran bàsiques a l'hora de crear, realitzar i millorar els seus dissenys i alhora s'inicia a treballar amb una metodologia que anirà millorant i completant al llarg dels seus estudis.

Una part dels treballs els realitzen en pla, sobre làmines, però n'hi ha d'altres que els treballen en

volum, intentant sempre combinar els dos processos.

Són treballs que igualment es poden realitzar en un IES o en un Institut i no es necessita de cap aula especial dedicada al volum.

Aquests treballs han estat realitzats amb tot tipus de materials: paper, cartró, argila, teixits, plàstics, fustes, pòrex, cordes... que els alumnes han enganxat, pintat, clavat, folrat, tapissat, enquadrant... donant pas a l'experimentació amb un bon nombre de materials en funció de les necessitats, de la seva aplicació i en funció de la seva manipulació. Aprenen a la vegada a utilitzar les eines i utensilis apropiats a cada procediment.

Cada tema que s'explica a classe va acompanyat d'un treball pràctic que s'ha de realitzar a partir d'unes pautes metodològiques que els alumnes han de seguir per realitzar-lo correctament, que al final han de presentar conjuntament amb la memòria del procés seguit. En general les pautes que segueixen són:

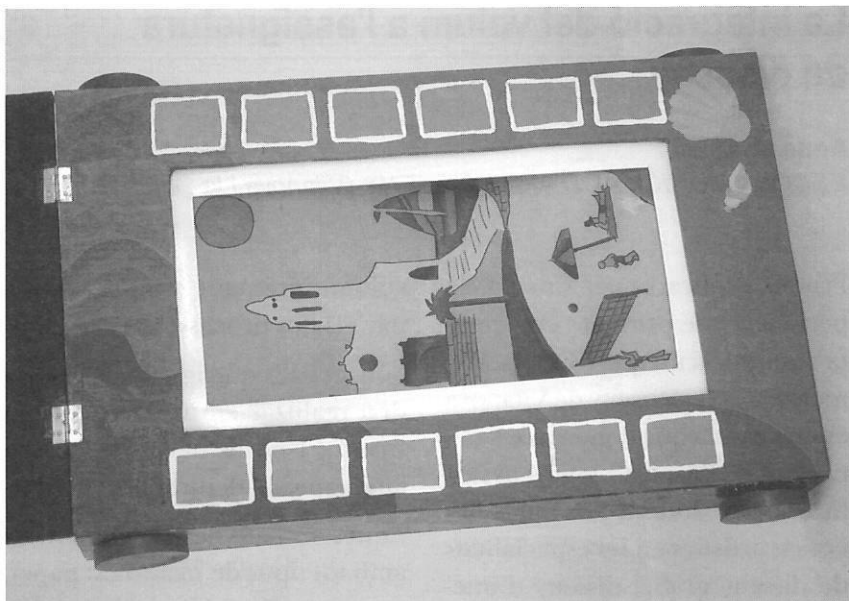
Recerca de documentació sobre el tema a treballar.

Realització d'esbossos.

Realització del dibuix tècnic, normalment en sistema dièdric.

Realització del disseny o maqueta.

Memòria del procés de treball.



"Libre de Sitges".

"El meu poble"

Abans de realitzar aquest treball, vam estar parlant de la composició: distribució de l'espai, equilibri i tensions que es poden trobar en les imatges. El treball a realitzar era un llibre que portava per tema "El meu poble". Es tractava de realitzar un llibre d'imatges, sense cap text, totalment gràfic i visual. Es demanava que amb les imatges es mires de plasmar com cadascú veu el seu poble a través del color, de les formes, de les festes, intentant posar-hi un sentiment personal a través del dibuix i del color.

Es demanava també que fos creatiu quant a forma, presentació i relligat, i que tingués 10 fulls d'extensió. Durada del treball: 21 h.

El procés de treball que van seguir va ser:

1- Recerca de documentació: cada alumne havia de buscar infor-

mació del seu poble: parcs, monuments, jardins, edificis, personatges importants, festes...

A partir d'aquí van començar a:

2- Realitzar esbossos sobre el que volien dibuixar, buscant propostes diferents tant en blanc i negre com en color, i començar a tenir idees sobre el material que necessitarien utilitzar.

3- Maqueta. Van realitzar una petita maqueta per estudiar la forma que tindrien les tapes del llibre i com aniria tot enquadrant.

4- Van començar a confeccionar el propi llibre.

5- Van acompanyar el treball de la memòria. Explicant el procés de treball, materials que havien necessitat, com ho havien fet, dificultats que havien trobat. Comparaven el format i enquadrant d'un llibre normal amb el que cada un havia dissenyat i incloïen una petita reflexió sobre els aspectes estètics: imatges i color. I una justificació raonada del perquè ho havien fet d'aquesta manera.

"La metamorfosis de la cadira"

Aquest treball tracta sobre el redisseny. Se'ls va explicar el canvi que sofreixen els objectes, ja que amb el pas del temps els modernitzem; continuen tenint la mateixa utilitat però amb un aspecte nou i diferent. En aquest cas, no es tracta de modernitzar, sinó de convertir un objecte quotidià en un element plàstic i artístic, on la creativitat fos el centre principal del treball i que pogués transmetre algun missatge a l'espectador.

En aquest cas l'objecte era una cadira. El títol del treball era "la metamorfosi de la cadira".

Amb moltes setmanes d'antelació es va dir que necessitarien una cadira vella per fer un treball. Una cadira que no tornaria a tenir el seu aspecte original. Uns portaven una cadira de casa, uns altres la d'uns veïns que canviaven el mobiliari i alguns l'havien recollit pel carrer al costat d'un contenidor.

Van començar fent dibuixos a partir de la cadira original; cada un va anar esbossant idees i treballant versions diverses fins a aconseguir la més original o la que millor misatge donaria.

Van començar a estudiar amb quins material es podria fer i a buscar les eines que necessitarien. Quan van tenir tot això clar, van començar el treball.

En acabar aquesta metamorfosi, van haver de presentar també una memòria on s'expliqués el procés de treball seguit, i descriure què representaven tots els canvis que havien realitzat a la cadira original i elements incorporats en la realització.

"Objecte per la botiga d'un museu"

Un altre treball que van fer va estar enfocat a partir de Museu del Ferrocarril que tenim aquí a Vilanova. Es va demanar als alumnes que havien de dissenyar un objecte utilitari que es pogués vendre a la botiga del Museu, sintetitzant la idea de la màquina del tren o alguna part d'aquesta.

El primer pas que calia fer era buscar documentació gràfica so-

bre el ferrocarril i màquines de tren. També vam fer una visita col·lectiva al Museu, que van aprofitar per dibuixar rodes, engranatges, xemeneies, màquines...

A partir d'aquests dibuixos havien de començar a elaborar la idea agafant un o diversos elements, mantenint o variant la seva col·locació, sintetitzant o esquematitzant les peces originals.

Un cop determinada la idea, els alumnes van haver de fer una representació dièdrica de la peça i la maqueta.

"L'espai"

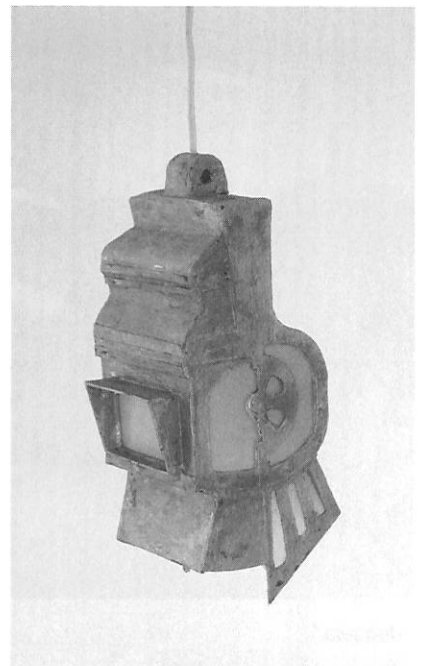
També a 2n Curs, dins del departament d'interiors, es comença a introduir els alumnes en la creació d'espais, espais oberts però molt definits i limitats.

Per treballar es parteix del cub o mòdul cúbic obert. Quan agrupen 4 mòduls cúbics iguals i organitzats en forma cúbica, creen un "supermòdul" cúbic ampliant l'espai en uns departaments que han d'interrelacionar-se entre ells per mitja de rampes o escales. També poden dividir els espais de cada mòdul sempre de forma proporcionada. Així comencen a configurar uns espais interiors que donen infinitats de possibilitats de joc, començant també a dissenyar alguna paret per limitar l'espai.

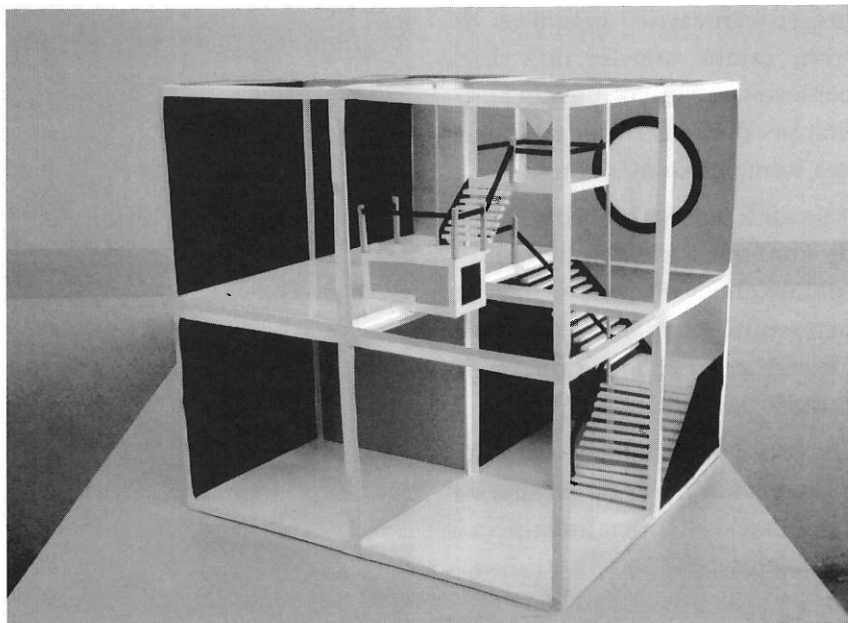
I de la mateixa manera que, unint 4 mòduls creen un "supermòdul", se'ls fa crear a cada treball un "submòdul" que és d'una quarta part del mòdul. Aquest "submòdul" el poden col·locar a la part externa del supermòdul o a la part inter-



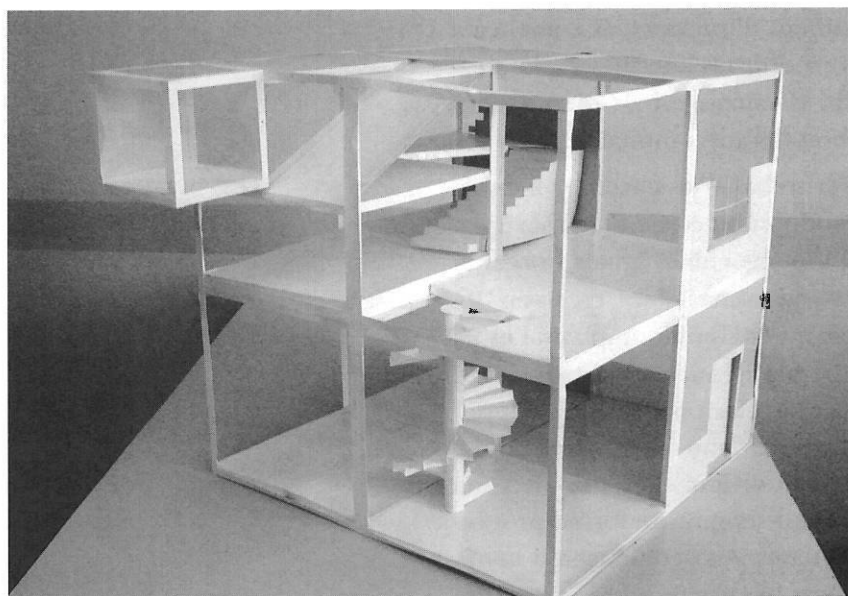
"Escalada".



"Llum".



"Maqueta".



"Maqueta".

na, allà on es vulgui, però ha de tenir una interrelació amb tot el conjunt.

Tot aquest treball és de cartolina i els mòduls són de 20x20 cm.

En aquest treball l'alumne comença a aprendre a distribuir uns es-

pais per anar introduint-se a poc a poc en el món del maquetisme.

CONCLUSIONS

En acabar cada exercici vam fer una posada en comú de tots els treballs. Cada alumne havia d'explicar als seus companys el que havia fet. Havia de comentar la memòria i fer una autoavaluació del procés de treball.

Una de les conclusions més compartides per tot l'alumnat ha estat que les propostes de treball han resultat gratificants de fer, perquè els han obligat a pensar molt en els dissenys, ja que no els podien fer perquè sí. Cada canvi, cada incorporació, cada forma, cada color, cada textura havia de justificar-se.

Dues coses s'han valorat positives en incorporar el volum a l'assignatura de disseny: l'aplicació en exercicis pràctics de les idees plasmes sobre paper, on els alumnes han pogut tocar i manipular materials diversos, i experimentar diferents tècniques manuals que han enriquit el seu aprenentatge artístic. Per una altra banda, la introducció de petits projectes com a procés de treball, que al llarg dels cursos d'especialitat aprendran a millorar i ampliar, i que els ha d'ajudar a la realització del projecte final de carrera que hauran de presentar a Llotja.

La forma, la composició, l'equilibri, la idea, l'enfocament que cada un dóna al seu treball i la creativitat són els elements que més es valoren al final del procés, tant per part de l'alumnat com del professorat.

“Cares i caixes” Un taller de volum a l'IES Banús de Cerdanyola

Encarna Larrey Izquierdo
IES BANÚS (Cerdanyola)

Enric Beltran Balaguer
IES CASTELL D'ESTELA (Amer)

En aquesta comunicació es fa un resum dels propòsits i de les activitats, que, en matèria d'educació artística, varen ser realitzats en un dels tres tallers d'educació artística integrats en la “Setmana de la Comunicació”, organitzats anualment a l'Institut d'Ensenyament Secundari BANÚS de Cerdanyola, des de l'abril del passat curs 1994-95.

L'equip de professorat en pràctiques, format per Enric Beltran, Joan Anton Torres, Pep Montoya, Andrés Pereiro, Cristina Andrés i Xavier Garriga, que realitzaren les pràctiques del Curs d'Aptitud Pedagògica (CAP) de Belles Arts de la UB a l'IES Banús de Cerdanyola, coordinat per la seva tutora Encarna Larrey i amb el suport de professorat de l'Institut, varen treballar la integració de l'educació artística en la dinàmica d'aquesta setmana que tenia com a eix principal la comunicació i la integració de la diversitat.

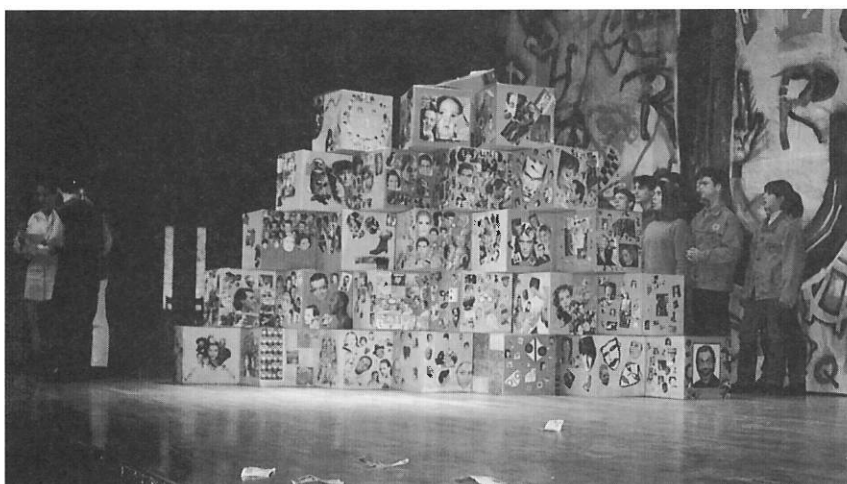
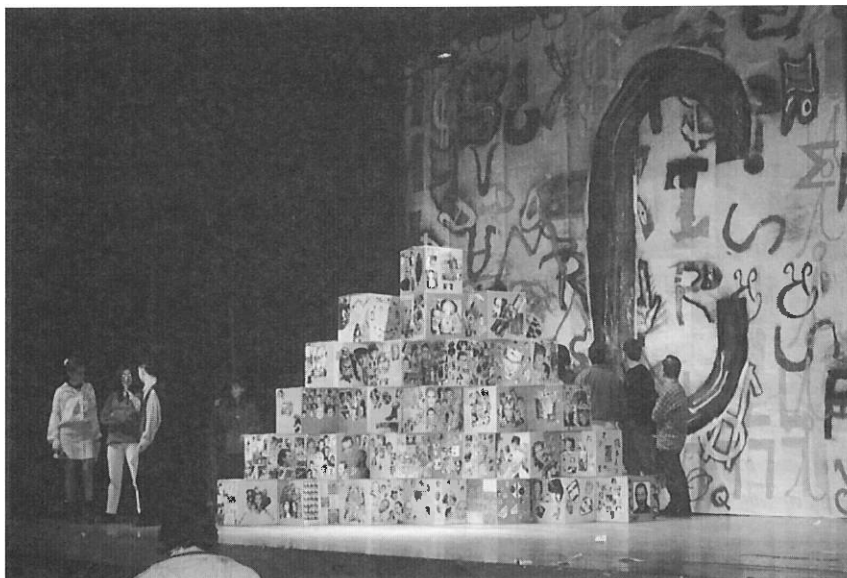
Creient en la comunicació com a base per a la cooperació i l'enteniment entre els pobles, ens vàrem proposar un objectiu principal: sensibilitzar i treballar en la formació de persones actives, crítiques i creatives, que es comprometessin a participar de l'esforç per assolir un desenvolupament humà, més just i solidari, amb el coneixement,

l'enteniment i la pràctica de llenguatges de representació artística.

Donat que l'alumnat havia cursat uns crèdits des de l'Àrea d'Educació Visual i Plàstica (EVP), on es treballà el fet comunicatiu (l'anàlisi visual —lectura d'imatges—, la publicitat, el reportatge gràfic, la fotografia i la premsa d'una banda, i de l'altra es plantejava la iniciació als volums i els sistemes de representació), vàrem proposar-nos, en aquest taller, un projecte de síntesi.

També era una bona oportunitat d'ampliar l'espai i el temps que té l'educació artística en el marc acadèmic en general. En aquest sentit, el període de pràctiques del grup del CAP va ser plantejat com un petit però important episodi, en l'aprenentatge per a la docència, considerant molt valuosa l'aportació que es pot oferir d'educació mitjançant l'art, una òptica tan rica i interessant com difícil d'aplicar en el nostre context.

Es van realitzar una programació general de l'oferta dels tallers de plàstica en la Setmana de la Comunicació (QUADRE 1: *Programació general dels tallers*) i unes programacions concretes per a



Escenificació dels resultats obtinguts al crèdit "Cares i caixes" a l'Ateneu de Cerdanyola.

cadascun dels tres tallers; en el (QUADRE 2: **TALLER DE VOLUM "CARES I CAIXES"**) podem veure la corresponent al taller de volum "Cares i caixes".

LA I SETMANA DE LA COMUNICACIÓ

Aquesta proposta que partia del Centre va ser, de fet, l'espai temporal per realitzar, de manera intensiva, una oferta de l'àrea artís-

tica, opcional per a tot l'alumnat, dirigida pel professorat en pràctiques, que va permetre la col·laboració de professorat de l'Equip Pedagògic i que significà tant la projecció —de l'àrea artística— internament i externament com individualment i col·lectivament.

Donat que la comunicació, fet integrat en el DCB de l'àrea d'EVP, és tractada interdisciplinàriament en alguns crèdits variables de 1r. i 2n cicle de l'ESO, es considerarà molt interessant recollir l'aportació personal de cada membre del grup de pràctiques, donada l'experiència i diversitat dels seus components.

Tot plegat resumia sobradament la pràctica que qualsevol docent ha d'exercir com a educador de l'àrea artística (EVP): sensibilitzar i capacitar les possibilitats creatives, expressives i comunicatives humanes, assumir les prescripcions normatives i oferir a l'alumnat allò que es creu més adient, realitzant-ho en funció de les conviccions personals, disposicions humanes, materials i horàries de què hom disposa i el centre permet.

PROGRAMACIÓ GENERAL DELS TALLERS DE LA SETMANA DE LA COMUNICACIÓ

Prenem com a referència el Disseny Curricular Base (DCB), els punts 1, 6, 7, 8 i 9 del Segon Nivell de Concreció del mòdul 3 —COMUNICACIÓ VISUAL—.

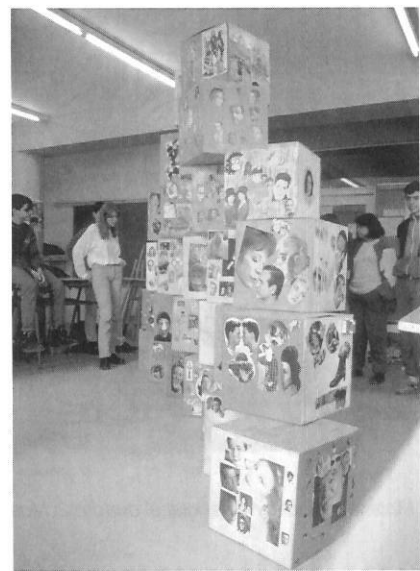
Les activitats d'ensenyament i aprenentatge consideren l'alum-

nat protagonista de l'intercanvi d'emissió i recepció comunicativa. Per la qual cosa tenim en compte les experiències prèvies compartides de l'entorn social i cultural. La interpretació personificarà allò culturalment assumit i el bagatge individual.

Amb aquesta consideració prèvia iniciarem una reflexió perceptiva sobre el missatge visual a través dels dos components de les imatges: FORMA I SIGNIFICAT; i a diferents nivells: representacional, abstracte i simbòlic. Continuarem amb el procés de comunicació dins el qual la imatge esdevé signe, senyal o símbol, conjunt amb el qual formarem codis. Planificarem la difusió de les imatges que han de constituir el missatge visual (transferència d'altres llenguatges). Dins el llenguatge icònic prioritzarem les apreciacions de caràcter estètic en concordança amb els continguts de la Setmana, que seran pactats amb l'alumnat del taller.

En funció del temps, la ràtio i el nivell del cicle que desenvolupi aquest crèdit, es proposaran activitats d'elaboració d'imatges bidimensionals, tridimensionals, tractament de suports inusuals, etc., tot tenint present que HAN DE SER ACTIVITATS EXPRESSIVO - COMUNICATIVES amb els valors perceptius, estètics, informatius, publicitaris, lúdics, creatius.

Atesa la complexitat de les propostes esmentades, els projectes i les activitats d'aprenentatge seran diversificats i treballats per grups



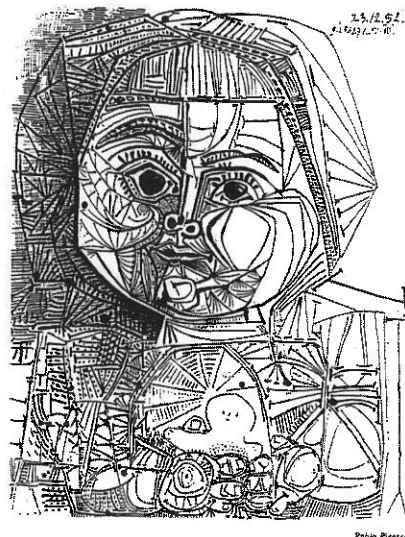
Exposició al vestíbul de l'IES Banús de diferents muntatges a partir dels elements elaborats al crèdit "Cares i caixes".

diferents. La coexistència de propostes i experiències i la varietat de solucions han de donar resposta a l'objectiu principal del centre: LA COMUNICACIÓ.



■ SOBRE UN MURIO DE ELLIS ISLAND RETRATOS DE EMIGRANTES LLEGADOS DE TODOS LOS LUGARES DEL MUNDO.

Material didàctic referenciat al quadre 2: Mostra d'art povera.



Pablo Picasso



1900-1902

Material didàctic referenciat al quadre 2: Mostra d'interpretació de la cara per diferents artistes.

EL TALLER DE VOLUM: CARES I CAIXES

Sobre una línia d'experimentació, aquest taller donà a conèixer les possibilitats de l'escultura mural. Sobre un suport de caixes de cartó i diferents tècniques de collage i pintura, es demanà als alumnes que fabriquessin, individualment, un objecte visual, que

havia de servir per a una construcció conjunta, com a mitjà d'intercanvi i trànsit d'experiències comunicatives, o com a signe pertorbador de la comunicació.

El treball de la caixa té un 50% d'obra personal i la resta d'acció conjunta per fer un espectacle, on es valora la diferència i la particularitat, on, amb la performance de

construir arquitectures variables, el grup es beneficia doblement; gaudeix realitzant-lo i participa del goig d'ésser reconegut socialment en la celebració d'un acte públic, espectacle cloenda de la setmana de la Comunicació a l'Ateneu de la Ciutat de Cerdanyola.

LA CONSTRUCCIÓ DE LA DIVERSITAT

Centres d'interès:

1. Comunicació. Performance, cerimonial de la construcció-integració-acció en una coreografia plural i diversa.
2. Nova percepció i comunicació dels espais i àmbits: interiors i exteriors de l'Institut.
3. Bidimensionalitat de les superfícies de les caixes, cobertes de fotografies, dibuixos, fotocòpies, plantilles... i color: les cares ben diverses.
4. Tridimensionalitat del mòdul-suport: la caixa.
5. Construcció de volums. Planta, alçat i perfil.
6. Frontalitat, punt de vista únic i multiplicitat de punts de vista.
7. Estructures modulars com a problemàtica de construcció.
8. Actituds simbòliques: manifestació, denúncia, evocació, suggeriment... basades en la creació individual d'un treball revelador i autoafirmatiu en l'adolescència, època de gran desori personal.
9. Realització de tècniques gráfico-plàstiques bàsiques.
10. Utilització de materials reciclats i reciclables.

INTRODUCCIÓ

El taller de volum té com un dels seus objectius construir una edificació simbòlica en la qual la comunicació, la diversitat i la tolerància envers els altres, hi tinguin cabuda. Aquesta edificació permetrà als alumnes prendre consciència del fet comunicatiu; així com entendre que el treball visual i plàstic és idoni per a tal propòsit. Així doncs, es combinaran les qüestions més purament formals i estètiques amb les qüestions de significació i simbolisme, que el treball artístic pot desenvolupar paral·lelament, fent aquest projecte doblement interessant.

L'esmentada construcció estarà feta amb caixes de cartró (emulant, simbòlicament, les rajoles d'un edifici) que seran treballades individualment pels alumnes i que

finalment formaran aquesta edificació de la diversitat. Això fa que el projecte tingui una primera part de treball i decisió personals i, alhora, una part posterior de treball en equip, on les parts formaran el tot simbòlic de la comunicació dins el propi grup.

Des de la vessant purament plàstica sorgiran temes com:

La bidimensionalitat, ja que les caixes seran cobertes de fotografies, dibuixos, fotocòpies, de rostres molt diversos. La frontalitat i el punt de vista únic. I també la tridimensionalitat, ja que el suport, les caixes, permet ocupar-nos del tema del volum de l'espai i de la multiplicitat de punts de vista (planta i alçat).

També tractarem les tècniques gràficoplàstiques necessàries, així com el tema del color, concretant amb el color pigment.

Pel que fa als continguts, sorgiran qüestions relacionades amb l'expressió artística: l'objectivitat i la subjectivitat del contingut artístic i del mateix fet comunicatiu.

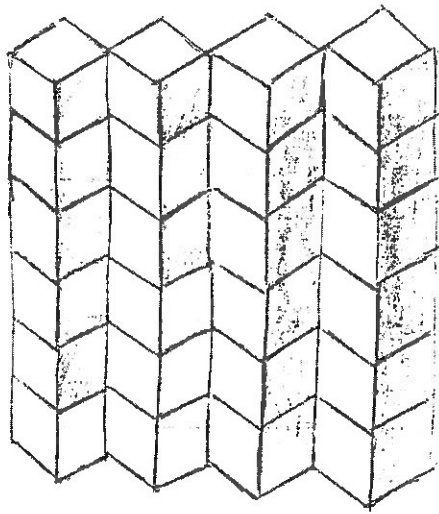
Finalment, es potenciarà una actitud crítica, ajustada i constructiva envers el treball realitzat i el fenomen de la comunicació.

Les peces d'aquesta construcció seran transportades a l'Ateneu el dia de la cloenda de la Setmana de la Comunicació, on s'escenificarà.

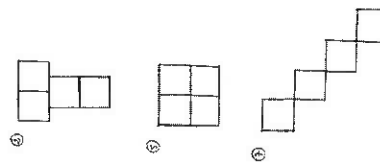
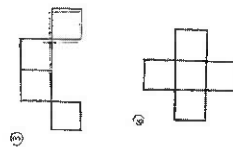
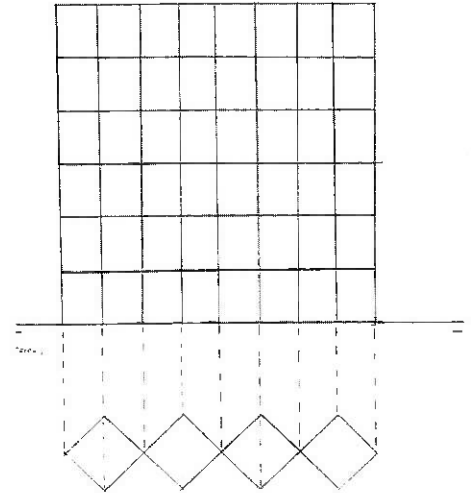
La continuïtat del projecte serà possible traslladant la construcció a l'Institut per enllaçar amb la unitat didàctica de "Sistemes de Representació", aprofitant el centre d'interès que suposa projectar diferents solucions de planta, alçat i perfil d'una construcció modular.

Programa d'educació visual i plàstica

ICE de la Universitat de Barcelona - Ajuntament de Vilanova i la Geltrú



ALÇAT : PLANTA

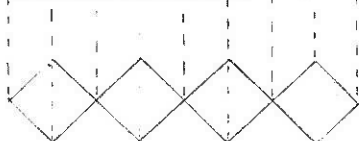


LA PLANTA

ALÇAT : PLANTA



■ SOBRE UN MURO DE ELLIS ISLAND RETRATOS DE EMIGRANTES LEGADOS DE TODOS LOS LUGARES DEL MUNDO.



CROQUIS



■ SOBRE UN MURO DE ELLIS ISLAND RETRATOS DE EMIGRANTES LEGADOS DE TODOS LOS LUGARES DEL MUNDO.

Procés realitzat pels alumnes referenciat als procediments del quadre 2: Representació i composició de la tridimensionalitat, la variabilitat de la planta a partir del cub.



Procés de realització de la proposta didàctica del crèdit "Cares i caixes".

COMUNICAR-SE DES DE L'EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA

Reconèixer l'art com a fenomen de comunicació paragonable amb la llengua comuna, com a llenguatge visual que pot ésser codificat i que alhora pot tenir una arribada àm-

plia, suposa una contradicció, si més no tenint en compte la gran desvinculació de la majoria de la població amb l'art, i sobretot amb l'art que ens és contemporani.

En l'actualitat del nostre segle s'ha posat seriosament en dubte la credibilitat del llenguatge (en general) i la seva capacitat de comunicar. Nombrosos autors estan rere d'idees que s'adscriuen al concepte de fractura lingüística a la qual W. Benjamin feia referència. En definitiva, és òbvia la dificultat de comunicar-nos, de dir el que volem dir, d'ésser escoltats i d'ésser entesos; donada la incomprensió de molts llenguatges i codis sotmesos a una irremediable interpretació, que fa com a mínim difícil creure en l'art com un fenomen real a partir del qual poder-nos avui dia comunicar.

Així doncs, en època de paraules buides i de continguts críptics, alguns tan sols intel·ligibles amb el diccionari de sinònims a les mans, plantejar la comunicació, i més de l'art, podria considerar-se un gran repte o bé una ingenuïtat.

Suposo que d'aquí ve una, tal vegada necessària o correcta, afiliació a determinades postures ja històriques (quasi tolstoïanes) que parlaven de comunicació amb la pretensió d'arribar a tothom i que a més aquesta fos l'aixopluc d'un conjunt de valors positius, tals com la tolerància, el respecte envers l'alteritat... que no són sinó alguns dels continguts transversals que la LOGSE teòricament preveu per a la formació integral dels i les alumnes, però que des del punt de vista de l'art no són més que anacronismes.



Procés de realització de la proposta didàctica del crèdit "Cares i caixes".

FER A PARTIR D'UN CONTINGUT

El fet de comunicar amb imatges és quelcom usual des de la postura receptiva i alhora passiva que tots nosaltres experimentem constantment (premsa, TV, publicitat, cinema...); cal, però, esdevenir conscients d'aquest paper de receptors per tal de mostrar-nos interessats i alhora crítics amb els missatges que rebem; perquè cal ser selectius.

La postura de productor de missatges (o, en termes de lingüística, d'emissor) és, en canvi, menys usual per manca de tradició i en pro de la paraula, a la qual molts autors han supeditat les imatges. És per això que aquesta postura incomoda molt més pel seu caràc-

ter actiu: cal saber què dir, què comunicar, cal dotar de significat les imatges que creem i, òbviament, cal saber crear imatges amb els recursos i elements plàstics adequats.

És per això que dotar la forma d'un contingut poderós que impliqui, interressi i motivi és primordial. Que sigui el mateix contingut el perquè, la raó de fer, de treballar amb quelcom real i alhora necessari, sembla el més adient.

Així, vam seguir aquest ordre: primer, dotar de significat i més tard parlar de qüestions formals. L'èmfasi en l'aspecte contextual fou també molt important, i no fou més tou o menys important l'aspecte formal, el treball dia a dia al taller.

QUÈ ES PRETENIA

Es pretenia un resultat espectacular, ambiciós, visualment atractiu i que, alhora, fos un projecte significatiu. El fet de dur a terme un projecte que va més enllà de les habituals "fitxes" comporta conjuntar molts esforços individuals en un sol projecte, en una responsabilitat compartida, que pensem que és molt desitjable.

Un projecte de grans proporcions i col·lectiu permet, a més, tres moments destacables; l'un, explicar i sintetitzar allò que s'ha de fer, motivant mitjançant el contingut i també amb els estris i materials que puguin despertar interès (pintures, ordinador...); el segon realitzar la construcció en el taller, amb totes les dificultats que els elements plàstics comporten, tot cercant-ne les solucions; finalment, el projecte permet treballar en profunditat alguns temes transversals reforçats per l'experiència viscuda, un aprenentatge fortament significatiu. Aquests són avantatges dels projectes col·lectius la finalitat dels quals pot ser lúdica i simbòlica.

Educar espectadors

Finalment volem considerar una prioritat que té l'Àrea d'Educació Visual i Plàstica: la de formar espectadors d'art, tolerants, respectuosos i amb una mirada àmplia envers tot allò que fa referència a la comunicació visual i les seves manifestacions. És a dir, promoure una obertura vivencial que faci possible eliminar molts prejudicis i desconeixements envers l'art, per així poder-ne gaudir.

QUADRE 1

Crèdit: Setmana de la Comunicació. Cicle: 1 i 2. Cursos: tots

Programació general dels tallers

Objectius del crèdit	Activitats d'ensenyament i d'aprenentatge
<p>1. Apreciar els valors estètics de les obres d'art, de disseny i de comunicació visual, fruit-ne i entendre-les com a part del nostre patrimoni cultural local i/o universal.</p> <p>6. Col·laborar en projectes visuals i plàstics realitzats col·lectivament o individualment mostrant conductes responsables, tolerància i autocrítica.</p> <p>7. Comprendre les relacions del llenguatge visual i plàstic amb altres llenguatges com a mitjà de transmetre i obtenir informació i elegir-ne l'opció adequada a les diferents finalitats comunicatives.</p> <p>8. Valorar la importància del llenguatge visual i plàstic en l'expressió de vivències, sentiments i idees, i com a potenciador de qualitats positives de la pròpia personalitat.</p> <p>9. Realitzar composicions gràficoplàstiques que expressin sensibilitat en el traç i personalisme expressiu i resultats originals.</p>	<p>1. Valoració i anàlisi de les obres artístiques de la localitat; escultura de la «C» de Cerdanyola (homenatge al President Companys).</p> <p>2. Observar formes i imatges, o conjunt d'unes i altres, i abstroure'n els elements propis del llenguatge visual i plàstic. (Proposta dels elements simbòlics de la ciutat: «C», pins de Les Fontetes, Collserola, castell, autopistes, El Drac Roig).</p> <p>3. Estudiar formes relacionades amb les propostes del tema de la comunicació, a fi de crear conjunts interessants per ésser representats.</p> <p>4. Realitzar composicions bi i tridimensionals.</p> <p>5. Expressar-se amb originalitat, imaginació i fantasia mitjançant imatges fixes o mòbils.</p> <p>6. Valorar el protagonisme dels missatges visuals als mitjans de comunicació i a l'entorn cultural.</p> <p>7. Realitzar transferències comunicatives d'altres llenguatges (oral, escrit, musical, gestual) al llenguatge visual i plàstic.</p> <p>8. Seleccionar i decidir entre els diferents recursos del llenguatge visual i plàstic, i les diferents tècniques, els més adequats a la proposta determinada general, «La Setmana de la Comunicació», i a la proposta concreta decidida en el taller o per encàrrec —vinculació a d'altres tallers.</p> <p>9. Planificar i seguir el procés de producció d'un missatge visual d'acord amb la intenció prefixada: recollida d'informació, maduració de la idea, esborranys, proves tècniques i de materials, prototips, realització de l'obra/les obres definitives.</p>

QUADRE 1 (Continuació)

Crèdit: Setmana de la Comunicació. Cicle: 2. Curs: 1r

Programació general dels tallers

CONTINGUTS		
Procediments	Fets/Conceptes	Actituds/Valors
<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Obtenció de la informació visual. . Observació directa sobre formes sota condicions diferents, variants lumíniques i de posició. . Observació directa a partir d'imatges manuals i tecnològiques. Retentiva visual respecte a formes i imatges. . Descripció de formes i imatges. . Representació: subjectiva i objectiva. . Utilització de signes i codis visuals. <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Ús del llenguatge visual i plàstic. <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Tècniques d'expressió gràficoplàstica. Utilització de la tecnologia de producció d'imatges com a camí de comunicació i expressió. . Transferència a obra plàstica de missatges verbals, musicals i gestuals. . Experimentació mitjançant els elements del llenguatge gràficoplàstic de propietats i possibilitats expressives i comunicatives de tècniques, materials i suports. 	<p>2. Llenguatge visual i plàstic</p> <p>2.3.</p> <p>Comunicació visual: signes i codis. Missatges visuals i plàstics (tipus i funcions).</p> <p>2.4.</p> <p>Valors estructurals, expressius, semàntics i pragmàtics.</p> <p>2.5.</p> <p>Sintaxi dels llenguatges visuals expressius.</p> <p>3.</p> <p>Expressió gràficoplàstica.</p> <p>3.1.</p> <p>Obres de creació.</p> <p>Expressivitat i creativitat.</p> <p>3.2.</p> <p>Anàlisi d'obres d'art.</p> <p>3.3.</p> <p>El disseny: síntesi de valors funcionals i estètics.</p>	<p>1. Compromís actiu i responsable en el projecte (individual o col·lectiu)... Actitud oberta i receptiva de la proposta comunicativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Sensibilització envers els fenòmens estètics. . Respecte envers el patrimoni artístic i cultural local i general. <p>2. Interès per la realització de les activitats gràficoplàstiques.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Interès per la recerca d'informació. . Constància. . Organització. . Interès per participar en activitats de caire artístic en general. . Responsabilitat en el desenvolupament de l'obra. . Reconeixement de la utilitat del llenguatge gràficoplàstic i de les seves possibilitats comunicatives / informatives. <p>3. Desenvolupament de la capacitat crítica.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Acceptació i respecte envers les obres pròpies i alienes. . Actitud crítica raonada sobre qualsevol missatge, comunicació, obra,... . Valoració de la pròpia obra i la dels altres. . Autocrítica de la pròpia activitat.

QUADRE 2

Crèdit: Setmana de la Comunicació. Cicle: 2. Curs: 1r

TALLER DE VOLUM "CARES I CAIXES"

Continguts			Objectius del crèdit
Procediments	Fets/Conceptes.	Actituds/Valors	
<ul style="list-style-type: none"> . Obtenció de la informació visual. . Selecció de les cares i retrats diversos. . Representació de formes bidimensionals mitjançant el collage i la pintura. . Distribució dels colors a les caixes. . Representació i composició de la tridimensionalitat: la variabilitat de la planta a partir del cub. . Experimentació de l'expressivitat i la comunicació a través de les tècniques, dels materials i dels suports. . Observació i experimentació de l'espai per adequar la construcció: distàncies, llum. . Resolució col·lectiva de les diverses possibilitats formals de la construcció. 	<ul style="list-style-type: none"> . La comunicació visual. . El fet artístic. . La integració. . La construcció de la diversitat. . L'expressivitat i el valor exhibitiu. . El color (pintura). . El collage. . La fotografia i el fotomuntatge. . Cares i diversitat. . El volum, el cub. . La planta i l'alçat. . La bidimensionalitat. . La tridimensionalitat. . Frontalitat i punt de vista. . La composició: simetria i asimetria. . Espai i escenificació. 	<ul style="list-style-type: none"> . Hàbit d'observació i anàlisi de la informació dels mitjans de comunicació. . Interès per la recerca d'imatges i per cercar solucions creatives. . Responsabilitat envers el treball. Exigència. . Corresponsabilitat del treball col·lectiu. . Responsabilitat individual dins el grup. . Organització i metodologia. . Actitud oberta i comunicativa. . Hàbits d'ordre i neteja dels espais i materials emprats. . Capacitat crítica i autocrítica amb respecte (tolerància). 	<p>Generals:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Apreciar valors estètics i de comunicació visual del treball «Cares i caixes». . Desenvolupar un projecte artístic col·lectiu. . Comprendre que el llenguatge visual és un mitjà de transmissió i obtenció d'informació i de comunicació. <p>Específics:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Observar i llegir formes i imatges. . Aprendre a decidir la planta de la construcció entenent els avantatges i les dificultats. . Aprendre a fer composicions amb les cares a les diferents facetes del cub, copsant-ne les diverses possibilitats. . Entendre l'adequació a l'espai d'un objecte. . Fruir de l'autoestima i la satisfacció de mostrar el treball.
<p>Bibliografia</p> <p>Del Professor</p> <p>G. Celant, <i>Del Arte Povera a 1985</i>, Ministerio de cultura, Madrid, 1985.</p> <p>VVAA, <i>Arte Pop</i>, Ed. Electa, Madrid, 1992.</p> <p>VVAA, <i>Arte Total</i>, Ed. Era, México, 1974.</p> <p>F. Iscan, <i>Colàge, assemblage et relief</i>, Bordas, París, 1985.</p>	<p>Recursos didàctics</p> <ul style="list-style-type: none"> . Diapositives d'obres artístiques realitzades amb aquestes tècniques. . Transparències de diferents representacions artístiques. . Dibuixos a la pissarra. 		

QUADRE 2 (Continuació)

Crèdit: Setmana de la Comunicació. Cicle: 2. Curs: 1r

TALLER DE VOLUM "CARES I CAIXES"

Temps	Activitats d'ensenyament i d'aprenentatge	Activitats d'avaluació	Criteris d'avaluació
2 h. hores lliures	<ul style="list-style-type: none"> . Exposició del projecte «Cares i caixes». . Passi de diapositives d'obres d'art povera i d'art pop, fent explícit l'exemple. . Passi de transparències de diferents obres interpretant cares, mostra de diferents tècniques i estils. . Recerca, interpretació, selecció, retallat de les imatges. . Decisió de les composicions (esbós). 	<ul style="list-style-type: none"> . Autoavaluació. . Coavaluació. . Avaluació a partir de: . La bona realització de les tècniques emprades. 	
2 h.	<ul style="list-style-type: none"> . Pintat de les caixes amb esprais, segons les cares i els colors. . Collage fotogràfic i dibuix. 	<ul style="list-style-type: none"> . La creativitat en la recerca de solucions. 	
2 h.	<ul style="list-style-type: none"> . Enganxat de les imatges al cub. . Muntatge i escenificació de la construcció amb totes les seves parts. Experimentació de les variabilitats. . Elaboració de conclusions. 	<ul style="list-style-type: none"> . La participació en la tasca col·lectiva. . La responsabilitat individual i col·lectiva. . El grau de satisfacció. 	
2 h.	<ul style="list-style-type: none"> . Escenificació definitiva a l'Ateneu muntant a l'escenari dues variacions de la construcció. 	<ul style="list-style-type: none"> . La intenció comunicativa. 	
2 h. vàries	<ul style="list-style-type: none"> . Enregistrament de la construcció amb vídeo tot jugant amb l'animació. . Muntatge en el hall de l'Institut, on cada grup canvia la construcció periòdicament. 	<ul style="list-style-type: none"> . La resolució de la proposta. 	
<p>Vocabulari</p> <p>Convivència- Expressió-Creació. Comunicació-Diversitat-Tolerància- Cooperació. Construcció, volum, espai, bi i tridimensionalitat, mòdul, cub, frontalitat, punt de vista. Composició, simetria, asimetria. Color pigment, collage, fotomuntatge.</p>		<p>Orientacions</p> <p>Valorar i incentivar l'ús de materials senzills, diversos i també de rebuig. Potenciar el reciclatge, també per a la creació artística. Motivar l'anàlisi de les condicions de comunicació i d'incomunicació, voluntàries i imposades, i les aportacions artístiques en aquestes situacions.</p>	

Descobrim Vermeer i Pimstein

Margarida Barjau

IES Municipal J.M. ZAFRA (Barcelona)

INTRODUCCIÓ

Un dels temes que més preocupa els joves de l'àrea d'expressió artística és com representar correctament allò que volen dir de forma coherent. La seva angoixa és no tenir prou mecanismes per poder plasmar clarament una idea. No conèixer les tècniques que els poden permetre construir una imatge clara, expressiva i sobretot realista i, al mateix temps, que digui exactament allò que ells volen i tenen en ment, els deixa en un estat d'insatisfacció davant el seu treball.

Com tots sabem, són especialment hipercrítics amb les seves realitzacions artístiques i valoren molt més aquell pintor o escultor que, per damunt de tot, cospa la realitat amb fidelitat. Dels 12 anys als 16 acostumen a tenir una fixació idealitzada del realisme en l'art.

Al llarg dels anys, com a ensenyant m'he adonat que els alumnes, en aquesta edat, no passen amb tranquil·litat a l'abstracció si no dominen més o menys bé la realitat, en el seu estat pur. Volen que la seva expressió, en el món visual, s'apropi més a una màquina fotogràfica, que no pas desdibuixar fins a l'abstracció els seus sentiments. Volen dir, en les seves realitzacions plàstiques, allò que la seva ment reté en la seva imaginació com ho veuen els seus ulls, i

volen envoltar-ho d'un romanticisme clàssic no gens menyspreable.

PREAVALUACIÓ

El crèdit que vam treballar va tenir una durada d'un trimestre, el primer de l'any 1995, amb alumnes de 4t d'ESO. Convé remarcar que la majoria d'aquests alumnes van matricular-se al centre a 3r d'ESO i que els seus coneixements en la matèria d'educació artística, en la majoria dels casos, es redueixen al que en diem "treballs manuals". Molt pocs alumnes han pogut gaudir de l'assignatura d'expressió artística amb un especialista en la matèria i aquest fet condiciona tant la meua programació com els seus aprenentatges.

Tinc com a norma fer una preavaluació als alumnes, que consisteix en una enquesta i en quatre dibuixos a llapis. A l'enquesta els feia les següents preguntes:

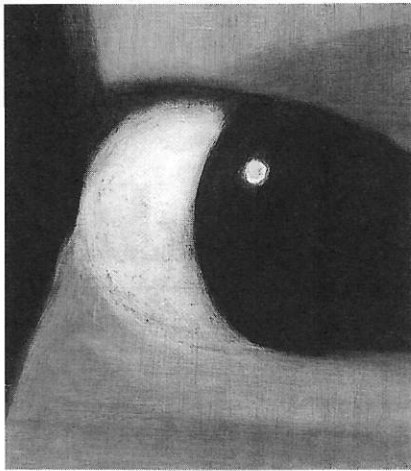
- Què vols aprendre a fer en aquesta àrea?
- Què et preocupa no saber en l'assignatura d'expressió artística?
- Amb quin tema de l'àrea d'expressió artística et sents insegur?

Les respostes foren les següents:

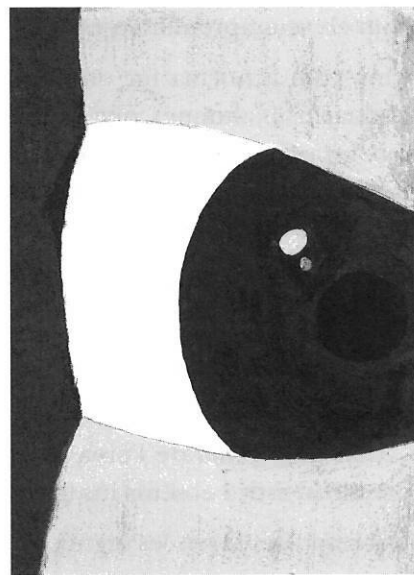
- "No domino la geometria."
- "No sé fer anar el compàs."
- "No entenc la perspectiva."



Johannes Vermeer, Jove amb perla (detall), 1665, oli, 46,5x40 cm.



Victor Pimstein, Ull,
1994, oli, 21,5x19 cm.



Isaac Buendía, Reelaboració de "Ull" de Victor Pimstein, 1996, tèmpera, 32,5x22 cm.

- "No sé dibuixar bé el cos humà, ni sé dibuixar bé cap animal."

- "Com puc aprendre a dibuixar o a pintar un paisatge?"

Els quatre dibuixos els vaig demanar que els fessin amb el següent plantejament:

- "dibuixeu una dona, un home, una nena, un nen i l'animal que més us agrada.

PROGRAMACIÓ

Recollint les respostes dels alumnes, vaig dissenyar la programació basant-me en el volum i l'espai de les representacions pictòriques, agafant Vermeer com a pintor per treballar en l'anàlisi de la representació en la vessant realista, per poder introduir-los en el món intimista del pintor i la interpretació que aquest fa del món que l'envolta. Introduir un pintor del passat que interpreta l'entorn més proper a ell en un moment dins la història era una forma de donar-los a conèixer un pintor i una època. Per situar-los en el present i analitzar un pintor d'ara vaig escollir Pimstein, pintor que s'ha dedicat aquests darrers temps a estudiar i reinterpretar Vermeer.

OBJECTIUS

1. Aprendre a utilitzar els estris de dibuix geomètric.
2. Aprendre les bases del dibuix geomètric en el pla.
3. Fer-los prendre consciència que els aprenentatges, per senzills que siguin tenen una aplicació i unes conseqüències en el món

laboral i que el coneixement de la geometria pot ésser utilitzat en diferents camps del disseny i no només com a aprenentatge per superar una assignatura.

4. Aprendre a dibuixar la perspectiva frontal a partir d'un quadrat.
5. Conèixer el cos humà. El volum.
6. Estudiar les proporcions àuries del cos humà.
7. Obtenir informació.
8. Facilitar eines per a l'anàlisi i interpretació d'obres d'art.

CONTINGUTS

(La numeració dels continguts fa referència als objectius)

2. El dibuix geomètric en el pla.
 - 2.a. La perpendicular a la línia.
 - 2.b. La bisectriu d'un angle.
 - 2.c. El quadrat.
 - 2.d. La circumferència.
 - 2.e. Les tangències a la circumferència.
 - 2.f. El triangle.
4. La perspectiva frontal.
 - 4.a. El volum, l'espai, la llum: l'atmosfera de la seva sala d'estar.
 - 4.b. Les intensitats lumíniques al llarg del dia.
 - 4.c. La claror de Vermeer en les sales que pinta.
 - 4.d. La perspectiva en els quadres de Vermeer.
 - 4.e. Els estudis geomètrics en els quadres de Vermeer.
 - 4.g. El volum i l'espai en l'obra de Vermeer.
5. El cos humà. El volum.
 - 5.a. Reconeixement del propi cos.

- Com sóc?
- 5.b. Com és la meua mà?
- 5.c. Reconeixement del cos dels companys.
- 5.d. El retrat del company/a.
6. Estudi de les proporcions àuries del cos humà.
- 6.a. El cos en la pintura de Vermeer.
7. La recerca d'informació.
- 7.a. Recerca bibliogràfica de Vermeer.
- 7.b. Recerca d'informació periodística sobre una exposició antològica de Vermeer. (Haya 1995).
- 7.c. Recerca catàleg exposició antològica de Vermeer. (Haya 1995).
- 7.c. Visita exposició Victor Pimstein.
8. L'anàlisi i interpretació d'obres d'art.
- 8.a. Anàlisi de l'obra de Johanes Vermeer.
- 8.b. Victor Pimstein (Mèxic D.F. 1962).
- 8.c. Pimstein reinterpreta Vermeer.

PROPOSTA D'ACTIVITATS

Les activitats que s'esmenten a continuació són una mostra reduïda, a tall d'exemple, d'algunes de les que els alumnes han realitzat abans de centrar el tema en l'anàlisi i interpretació de les obres de Veermer, la seva reinterpretació per Pimstein i la proposta de reelaboració per ells mateixos. (La numeració fa referència als objectius i continguts esmentats anteriorment.)

3. Fer un mosaic propi i creatiu utilitzant els aprenentatges anteriors (objectius 1 i 2), com si fessin un disseny per presentar-lo a una casa especialitzada en mosaics, o com si haguessin de presentar el disseny a una empresa tèxtil que necessita dissenys geomètrics per fer una col·lecció exclusiva per a una firma de moda.
4. Dibuix de la seva sala d'estar.
- 4.b.a. La sala d'estar amb totes les finestres tancades i un dels llums elèctrics que tinguin, encès. Anar fent totes les possibles combinacions, amb tots els llums artificials que hi hagi en la seva sala d'estar. Realitzar els exercicis, amb llapis tou.
- 4.b.b. Dibuixar la seva sala d'estar amb claror del dia, tancant tots els llums elèctrics. Amb totes les combinacions possibles. Les cortines tancades, obertes, amb les persianes mig abaixades...
- 5.a. Dibuixar al natural diferents estudis del propi cos davant d'un mirall.
- 5.b. Dibuixar el propi retrat davant un mirall.
- 5.c. Dibuixar al natural la mà en diferents posicions i expressions.
- 5.d. Dibuixar al natural els diferents companys/es de la classe amb deu minuts de temps, primer amb un sol company/a com a model i després amb dos companys canviant els que fan de model de postura.
- 5.e. Fer el retrat d'un company/a.
6. Dibuix al natural del cos humà seguint les pautes de les proporcions àuries.

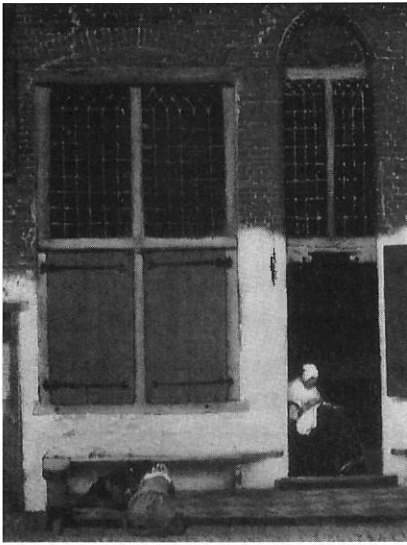
PROCÉS

Un cop clars els objectius, continguts i activitats marcats, vam començar les sessions amb la programació plantejada a partir de l'avaluació inicial.

A les primeres sessions vam aprendre a utilitzar els estris de dibuix geomètric, donant seguretat a la mà. No calia realitzar cap treball concret, només fer pràctiques amb els aparells (compàs, el regle, l'esquadra...) perquè s'acostumessin a utilitzar-los amb desimboltura.

Quan els alumnes es van sentir segurs, vam realitzar els primers exercicis de geometria, molt lentament, ja que tinc molt clar que els ritmes d'aprenentatge i de comprensió dels diferents alumnes són variats; uns capten de seguida i amb facilitat els problemes plantejats, a d'altres els costa més arribar a les resolucions dels problemes. Però la Reforma exigeix sobretot que es respecti la diversitat de l'alumnat, i sobretot que siguin tots (tret d'alumnes amb problemes, amb deficiències psíquiques, per als quals també cal realitzar una adaptació curricular específica) capaços d'arribar als mateixos objectius de la programació adaptada d'antuvi en l'avaluació inicial. Calia anar a poc a poc per poder passar amb seguretat cap a la perspectiva frontal.

Quan vam assolir l'estudi i la rea-



Johannes Vermeer, El car-
reró, 1661, oli.

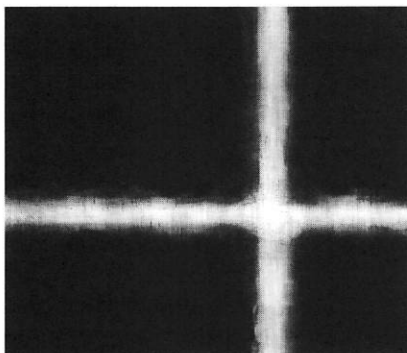
lització de la perspectiva (objectiu 4), els vaig demanar que busques- sin qui fou Johannes Vermeer i vam començar a analitzar el pintor. Primer vam conèixer la seva vida i el seu entorn. No fou difícil moti- var-los, ja que la premsa va publi- car informacions i reportatges durant tot el primer trimestre de l'any 95 sobre Vermeer i la seva obra. Els vaig portar documenta- ció i, sobretot, fotografies de les obres de Vermeer. Vam analitzar el que pictòricament preocupava Vermeer: l'estudi dels espais inte- riors i la perspectiva en un espai tancat, el cos humà, especialment el de les dones.

Haviem estudiat les nostres prò- pies sales d'estar i, per tant, era una forma, encara que prudent, d'entrar en la mirada vermeniana. Les perspectives de Vermeer ens apropaven als nostres propis estu- dis. La representació del cos en l'obra de Vermeer, així com les diferents atmosferes i lluminosi- tats recollides pel pinzell del pin- tor, ens endinsaven en el seu espai i ambient interior, en el seu caràcter, en el seu estil. Per tant, ja tenien elements per treballar el volum, l'espai, i sobretot l'atmos- fera resultant. Els vaig explicar com Vermeer va aconseguir pin- tar l'abstracció de l'aire en una at- mosfera pròpia i personalíssima. Els cossos representats de les do- nes, captades amb l'efecte sorpren- ent que sembla que no "posin"; per tant, dones en actiu, realitzant sempre quelcom que no té res a veure amb la dona "model". Vaig intentar que arribessin a analitzar en quina hora estava pintat cada

quadre, segons la indicació de la llum dels rajos tènues que pene- tren per la finestra vermeniana. La claror sempre penetra pel cantó esquerre de la visió de l'especta- dor. Analitzàrem altres preocupacions de Vermeer, com són també els estris de càlcul, l'astronomia, les robes, les joies, els brocats, la perspectiva del terra, la disposició dels mobles...

A través de la lectura feta, pels quadres de Vermeer vam poder entendre les preocupacions intel- lectuals del pintor: la geografia, representada als mapes penjats a les parets dels seus quadres; l'as- tronomia —el globus celest que Vermeer repeteix en diferents te- mes—; la música —la dona amb instruments de corda, el detallis- me dels brocats en les diferents robes i les pells d'armini i les joies representades com una carícia en la pell de la dona més que no pas com a pura mostra d'ostentació.

Vam analitzar, finalment, com la llum és la que crea l'espai i el vo- lum a partir del color; les masses plasmades d'una forma o una al- tra perfilen el volum dels cossos vius i dels objectes, però, a més, com aconsegueix Vermeer, pinten l'atmosfera i l'aire, allò que no es veu, que no es pot pintar amb els estris, però que el pintor aconse- gueix de plasmar. La mirada inte- rior del mateix pintor, subjectivant la realitat. Com aconsegueix que el possible espectador percebi que, fora de l'habitació, fa fred, i dins els rostres estan sufocats per l'escalfor ambiental de les estufes pròpies del nord d'Europa.



Victor Pimstein, Emplomat,
1995-96, oli, 58x64 cm.

Experimentàrem i realitzàrem l'estudi de la perspectiva, l'estudi de "la meva sala d'estar", l'estudi del cos humà, tot fent dibuix al natural, i simultàniament, com si amb un microscopi ens ajudéssim, anàvem desgranant els secrets de Vermeer.

Però calia anar més lluny: com desfer del tot la realitat, encara que fos subjectiva? Com, a partir de la realitat d'un pintor, podíem arribar a conèixer-ne un altre, que, basant-se en Vermeer, ens descobria una personalitat diferent i un estil propi?

Amb aquests interrogants, vam apropar-nos a Victor Pimstein, pintor nascut a Mèxic D.F. l'any 1962. Va estudiar literatura comparada a la Columbia University de Nova York i va fer la carrera d'arquitectura a la Harvard University. Ha treballat en l'àmbit de l'arquitectura, de la fotografia i del vídeo. El 1989, es va instal·lar Barcelona. Ha realitzat diverses exposicions a Barcelona, Eivissa i Nova York.

Victor Pimstein exposava a partir del 29 de febrer de 1996 a la Galeria Joan Prats de Barcelona. Aquest fet fou important per a la meva tasca pedagògica, ja que Pimstein exposava una col·lecció de quadres basant-se en l'estudi de les obres de Vermeer.

Els alumnes no sabien qui era Pimstein; encara molts de nosaltres no el coneixem. Perquè arribessin a entendre el treball de Victor Pimstein, els vaig recordar el que va fer Picasso amb Velázquez: l'estudi de les Menines. Aquest tema,

més o menys el coneixien quasi tots, en tenien alguna referència. Vaig demanar que portessin material de Pablo Picasso i del seu estudi pictòric sobre les Menines, i també una fotografia del quadre de La Menina de Velázquez. Vam analitzar les interpretacions de Picasso fetes a partir del quadre de Velázquez.

Finalment vam anar a veure l'exposició de Pimstein amb els següents materials:

- folis blancs, llapis tou, goma d'esborrar i maquineta, així com una carpeta de suport.
- la col·lecció (prèviament recollida) de les fotografies dels 35 quadres que va pintar Vermeer.

Objectius:

1. Trobar les semblances dels quadres de Pimstein amb les de Vermeer.
2. Analitzar, com Pimstein, basant-se en Vermeer, reinterpretava les obres del pintor de Delft creant un nou llenguatge visual.
3. Agafar un quadre de Pimstein, com a model per fer-ne una reelaboració pròpia de cada alumne.
4. Escriure una crítica de l'exposició.

RESULTATS

Com a conseqüència de l'estudi de les tècniques per a la representació del volum i l'espai en el pla, dominant els estris de geometria i els clarobscurs de la llum, els alumnes van apropar-se al món pictòric de Vermeer amb ganes d'analitzar-lo i comprendre la seva

pintura. Quan els vaig presentar Pimstein, es familiaritzaren fàcilment amb el nou llenguatge d'abstracció del pintor actual, a cop d'ull. Van captar amb una certa facilitat totes les diferències d'aquest pintor pel que feia al referent de Vermeer. Es sentiren motivats per investigar, en el silenci de la contemplació, quines obres de Vermeer eren les que Pimstein prenien com a model. Prengueren consciència que no sempre és tan fàcil saber a quin quadre s'estava referint Pimstein en fer el seu estudi, i s'esforçaren a trobar la referència en l'obra vermeniana. Veieren per ells/es mateixos/es, com el pintor mexicà aconsegueix un altre llenguatge que no té res a veure amb Vermeer i, no obstant això, ens està parlant d'aquest contínuament.



Oscar Franco, Reelaboració de "Emplomat" de Victor Pimstein, 1996, tèmpora, 29,7x21,1 cm.



Johannes Vermeer, *La lletera (detall)*, 1660-61, oli, 45,5x41 cm.

En les seves crítiques van opinar que els quadres de Pimstein eren el resultat d'haver agafat una filmadora que hagués fet un apropament amb la tècnica "zoom". Pimstein, per a ells, diuen, agafa un detall d'un quadre de Vermeer i el fa gran, treballant-lo de forma exhaustiva fins a l'esgotament. Així doncs, d'un tros de roba d'un vestit d'una dona d'un quadre de Vermeer, Pimstein aconsegueix un paisatge que no té res a veure amb Vermeer. Com si treballés amb una lupa o amb un microscopi pictòric. Agafa l'esfera celeste i la transforma en un planeta de mides grandioses, que pren personalitat per ell mateix.

Finalment, els alumnes van realitzar la seva reelaboració sobre Pimstein, i a partir de les notes que van prendre de l'exposició van fer una obra pròpia. No calia un suport específic, cadascun dels alumnes podia realitzar el treball amb el suport que volgués (fusta, paper, cartró...).

VALORACIÓ

El crèdit es va allargar un mes i mig més de la data prevista d'acabar-lo, a causa que l'exposició de Victor Pimstein es va celebrar a finals de febrer, però això no va resultar un obstacle en els criteris d'avaluació, ja que el vaig poder fer en dos blocs, reservant tota l'avaluació del bloc temàtic de Pimstein per a la segona avaluació del segon trimestre.

En el grup de 4t d'ESO en el qual

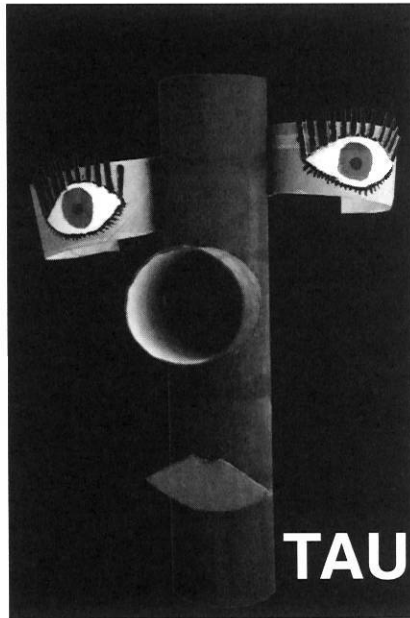
vaig fer l'experiència dominaven, sobretot, un grup de noies amb un alt nivell d'interès en els aprenentatges. Fou sobretot aquest grup qui arrossegava amb el seu lideratge tots els components i la resta del grup. Els feia il·lusionat treballar, ja que, en definitiva, el programa l'havíem pactat a partir dels seus propis interessos i angonies. Es sentien responsables del que havien demanat i foren conseqüents a l'hora de seguir els objectius i la programació dissenyada entre tots. Fins i tot els dos o tres alumnes que no tenien gaire motivació treballaven i s'esforçaven a aprendre i veure'n els resultats.

Van arribar al coneixement de l'abstracció, tema allunyant dels seus interessos i propòsits, a través de la seva preocupació en no saber dibuixar bé la realitat "fotogràfica"; van estudiar com es pot abstraure del mateix volum i de l'espai l'estudi primigeni de la llum i les diferents tècniques i tractaments pictòrics, a través de Vermeer, descobrint-lo, i van poder concloure amb l'abstracció de Pimstein i l'experimentació d'ells/es mateixos/es, realitzant una petita obra.

Aconseguiren, entre elles i ells, aquell ambient propi per a la creativitat, en el qual hom respira un amor que, si fóssim Vermeer, segur hauríem pogut pintar, i Pimstein en faria, amb el seu "zoom", d'ull microscòpic, una abstracció personal.



José A. Gallardo Llorca, *Reelaboració de "La lletera" de Johannes Vermeer*, 1996, tèmpera, 21,3x21,3 cm.



TAULA RODONA



CARLES PUJOL

Barcelona, 1947
Artista plàstic

Realitza estudis artístics a l'Escola de Belles Arts de Sant Jordi, a Barcelona, i a la Escuela de Bellas Artes San Fernando, a Madrid, entre els anys 1969 i 1970.

Inicia la seva trajectòria com a pintor l'any 1967, però des de 1981 ha abandonat aquest mitjà d'expressió perquè paral·lelament al seu treball com a pintor experimenta la pintura en l'espai tridimensional a la vegada que s'interessa per les instal·lacions i el seu enregistrament en vídeo. A partir d'aquí passa definitivament a treballar directament sobre el propi espai per transformar-lo o bé realitzant vídeo-instal·lacions.

La seva obra s'ha exposat a diverses ciutats espanyoles: Barcelona, Girona, Lleida, Reus, Osca, Madrid, Sevilla, València, Bilbao, Vitòria, Gijón, Santander, Càceres, Màlaga...; en un bon nombre de països europeus: Alemanya, Anglaterra, França, Holanda, Romania, Iugoslàvia, Àustria, Portugal, Dinamarca, Bèlgica; i a Brasil, Argentina, Mèxic i Estats Units.

En alguns d'aquests indrets també ha pronunciat conferències i ha impartit cursos.



MARTA BERROCAL

Salamanca, 1965
Escultora

L'any 1986 es diploma en professorat d'Educació General Bàsica, especialitat en llengua espanyola i idiomes moderns per la Universitat de Barcelona, i l'any 1992 obté la llicenciatura en belles arts en l'especialitat d'escultura per la mateixa Universitat.

L'any 1992 participa en l'elaboració del llibre *Materials i eines de l'escultor*, escrit pel doctor Eduard Serra i Subirà. A partir de 1994 col·labora periòdicament amb la revista *Guix*; el mateix any presenta al Congreso Internacional Nuevas Perspectivas Críticas en Educación la comunicació "Darwinisme educatiu. Pot la creativitat contribuir a suprimir-lo?"; i l'any 1995 presenta al Simposi Internacional L'Educació: el repte del tercer mil·leni la comunicació "Art i metacognició. Estratègies d'aprenentatge i creació escultòrica".

Participa en diferents exposicions col·lectives a l'Hospital del Mar i a les Cotxeres de Sants de Barcelona; a la sala de la "Gent del Masnou"; al Museu Torre Balldovina de Santa Coloma de Gramenet; i a diferents poblacions de Catalunya i Andorra.

És seleccionada en el III Concurs d'Escultura Premi Miquel Casablancas l'any 1991 i en la IX Mostra d'Art Contemporani Català l'any 1994.



ÁNGEL CAMINO
Valladolid, 1953
Escultor/Gravador

Entre els anys 1969 i 1973 estudia química a la Universidad Laboral d'Osca i a l'Escola Tècnica Superior de Deusto (Bilbao). Immediatament després, entre 1974 i 1978 cursa estudis artístics a l'Escola Massana de Barcelona en les especialitats d'escultura i gravat. L'any 1978 treballa a l'Atelier 17 de París; posteriorment participa en diferents simposis sobre escultura tant a Espanya com a l'estranger i imparteix cursos i conferències sobre gravat. L'any 1987 comença a treballar a l'estudi de Luigi Corsanini a Carrara (Itàlia).

Ai llarg d'aquest anys, a part de participar en diferents exposicions col·lectives, ha exposat la seva obra a la Galeria d'Art Alfonso Berruete de Valladolid; a les galeries Taller Nou, Traç, Tom Maddock, Matisse, Serie Disseny i Les Punxes, de Barcelona; a les galeries Bellas Artes, Negre i Ignasi Boixareu de Sabadell; a la galeria Fontana d'Or de Girona; a la galeria Era Bauró d'Andorra; a la galeria Serie Diseño de Madrid i al Museu ONCE, també de Madrid.



LLORENÇ MARTÍ
Lleida 1950
Escultor

Estudia dibuix artístic a l'Escola d'Arts i Oficis de Madrid i monogràfics de Forja a la mateixa escola. Diversos monogràfics en l'especialitat de gravat calcogràfic al taller Estudi Nord/25 de Lleida.

Participa en diferents exposicions col·lectives a Barcelona, Madrid, París, Frankfurt i Managua.

És membre fundador del Grup Hierro, amb el qual exposa al Temple Romà de Vic; als centres culturals Galileo i Alberto Sánchez de Madrid; a la Plaça Picasso i a la Sala dels Amics de la UNESCO de Madrid; i a la Caixa d'Estalvis de Conca.

Individualment exposa a la Sala Manifiesto, de Barcelona; a la Cooperativa La Brocha, de Bilbao; a la sala d'exposicions del Departament de Cultura de la Generalitat i a la Universitat de Lleida, de Lleida; i a la Casa de Cultura de Conca.



JAUME FORTUNY
Flix, 1966
Escultor i crític d'art

És llicenciat en geografia i història en la secció d'història de l'art, llicenciat en belles arts en la secció d'escultura i màster en tecnologia de pintures per la Universitat de Barcelona. Estudia *Freies und projektgebundenes plastisches Arbeiten* amb el Professor David Evison, a la *Hochschule der Künste*, de Berlín. Com a escultor i pintor ha rebut diversos premis i com a crític va ser guardonat amb el premi Espais a la crítica d'art. Va ser professor a l'Ensenyament Primari i Secundari i del Curs d'Orientació Universitària a l'ensenyament privat; i professor interí de l'Àrea Visual i Plàstica de l'Ensenyament Secundari Obligatori de la Generalitat. Actualment està adscrit al Pla de Doctorat del Departament d'Història de l'Art de la Facultat de Geografia i Història de la Universitat de Barcelona, on imparteix classes de tècniques artístiques a través d'una beca de formació docent.

Moderador: Jordi Caja

Art i escola, l'educació artística

Moderador:

Bona tarda. Quan ens vam plantejar el tema d'aquesta taula rodona, la idea que ens preocupava era com apropar el món de l'art —del creador— al món de l'escola. Ens sembla que hi ha una dissociació entre aquests dos móns, que els punts de coincidència són ben pocs.

És amb aquesta intenció que hem convidat cinc persones que treballen en la creació artística, que tenen com a objectiu la producció d'art i que estan desvinculades del món de l'escola. Dels problemes que nosaltres ens plantejem com a mestres, creiem que els artistes, en veure'ls des d'una altra òptica, en fan una lectura i una anàlisi diferent a la que en fem nosaltres.

Dins d'aquest plantejament, les qüestions sobre les quals parlarem giren entorn de les preguntes següents:

- es pot ensenyar art?
- és important?
- cal fer-ho?
- i com es pot fer?

Està previst que la taula rodona comenci amb una breu intervenció de cadascun dels convidats, i tot seguit aquells assistents que ho desitgin podran opinar sobre el tema que tractem avui, i interpel·lar, preguntar o dialogar amb els convidats de la taula.

Té la paraula en Carles Pujol.

Carles Pujol:

Bona tarda. Com ha dit en Jordi, no estic vinculat al món de l'edu-

cació i, per tant, l'únic que puc fer és d'observador i dir-vos com he anat vivint en mi mateix —i fins i tot actualment a través del meu fill— l'educació artística, i comentar-vos, fent de pont entre creacionallitat i mitjà, com veig la situació en aquests moments.

En principi, he de ser una mica pessimista i veure el fet de l'educació artística d'una manera un pèl amarga o negativa. Tanmateix, això seria molt extens; s'hauria de veure la fenomenologia del país.

Jo recordo que els anys posteriors a la dictadura —i ara m'estic referint de manera molt especial al món de l'art contemporani— hi va haver un moment de creixement, d'il·lusió, en què hi havia unes forces genèriques creacionals; després veig que s'ha tornat a l'status quo d'abans. Sí que és cert que s'han anat interpolant alguns corrents de renovació en l'ensenyament de l'art força interessants, però en general tinc la sensació que s'ha tornat a la mateixa manera de fer, a la mateixa posició d'abans, de la dictadura. Fixeu-vos, quan jo anava a col·legi, venia el mestre de dibuix i no passava res; venia el mestre de música i tampoc no passava res. Si fem una comparació, veurem que ara, el meu fill, que és un exemple molt proper per a mi, rep classes

de música —fa sisè— i el que m'estranya és que li donen una mica de teoria, molta anàlisi verbal, però no li fan escoltar música, i mireu que n'és de fàcil escoltar una peça musical un dia a la setmana. No li fan viure la música. El mateix passa amb l'art.

Tot això respon a un plantejament mercantilista de l'art, i cada vegada sembla que hi hagi més museus, més llocs on entaforar els treballs contemporanis, però també això entraria en els capítols de negocis, d'especulacions. Fa pocs dies comentava amb altres artistes que, si de nou volem una obra contemporània i compromesa, haurem de passar una altra vegada a la subversió.

I per reblar el clau d'aquest pessimisme sobre el món creacional, hem de veure que no s'educa prou la sensibilitat, i la raó crec que és molt senzilla: fem una societat, un espai geogràfic, un comportament sociològic determinat, un comportament polític determinat, on l'home es construeix des del vessant de la societat competitiva. I no cal pensar en aquest altre fenomen, la sensibilitat. Això és potser política. El vessant plàstic de l'educació queda en segon terme; a l'infant l'has d'educar tu a nivell íntim i personal, i les institucions el que fan és tallar pressupostos perquè això s'acompleixi. Constantment retallen pressupostos, sobretot els de cultura.

Ángel Camino:

Bien, es que es la pregunta del millón de pesetas. ¿Se puede en-

señar arte, vosotros que lo intentáis cada día? Yo iré un poco más allá. A mí, el arte —que por lo menos en teoría, dicen que vivo de ello— no me interesa. Me interesa la creatividad. Yo os preguntaría: ¿enseñáis creatividad? La creatividad es la vida, lo es todo, y no sólo en el ámbito del arte, sino en matemáticas, en física, en todo. A mí lo que no me interesa es parcelar la vida por partes; me interesa ser creativo. Me interesa poder llegar a enseñar creatividad en todos los aspectos, y uno de ellos puede ser la plástica, o hacer cine o poner esta lámpara de una u otra manera. ¿Se puede enseñar arte? No lo sé. Me interesaría preguntar si se puede enseñar creatividad.

Jaume Fortuny:

Ja us he parlat prou aquest matí i m'he quedat curt. Crec que és un problema bastant conflictiu. En Carles té tota la raó quan es planteja si es pot ensenyar art a través del llenguatge. Per descomptat que no; per això tenim llenguatge plàstic i llenguatge conceptual —o l'alfabet—, amb la qual cosa a mi també m'interessa molt la creativitat que demana Àngel. És evident que això és clau. O ets creatiu o no. O en un moment determinat pots ser diferent als altres o no ho ets. Jo faria aquí un recordatori sobre el llibre d'Umberto Eco *Apocalípticos e integrados*. M'ha vingut al cap quan has dit això de creativitat. Nosaltres estem educant a través de l'art, però no estem educant per a l'art. És a dir, ens vénen uns criteris, uns objectius per fer que l'individu sigui so-

cialment acceptable, perquè l'individu no sigui diferent, perquè sigui un individu integrat; al contrari, des de la història de l'art afavorim totes aquelles desintegracions: busquem els artistes apocalíptics, diferents, creatius... En conseqüència, crec que no ensenyem a ser artistes; ensenyem alguns conceptes que poden ser útils no sé on. Ara ho discutirem.

Llorenç Martí:

Bé, el que voldria —i em qüestiono des que em van dir de venir a aquesta taula rodona— és si realment l'art es pot ensenyar perquè, clar, si comencéssim a teoritzar —com volia fer Kandisky— sobre una obra d'art i la volguéssim desglossar com si fos una partitura, jo començo a pensar: tothom fa música, però fer música, o tocar el violí, és fer art? Potser m'estic plantejant una cosa més elitista: qui fa art arriba dintre de si mateix i, de dins, l'aflora cap a fora. Penso que tots vosaltres podreu conduir, però... Ensenyar l'art? Ni tan sols a la universitat.

L'art es porta dins i els éssers que tenim aquest interès a fer art som gent que ho passem més bé o més malament, però ens arriquem, som allà —ens escoltin o no—, estem treballant. Fer que tothom sigui artista és impossible. El que penso que es pot fer és acompanyar —des del que vosaltres pugueu— el nen i fer-li sentir les seves pròpies vivències. També heu de considerar que les obres d'art són realitats misterioses. No es poden tocar amb paraules. S'escapen al raonament, però no al sen-

tiement. Una obra d'art se sent o no; una obra d'art no es pot desglossar en papers, ni tan sols els crítics d'art. D'altra banda, l'art es manifesta en l'absència de funcionalitat pràctica. El disseny per a mi tampoc no és art. I tantes coses no són art; tot el que tingui una funcionalitat, com per exemple una botella, per molt disseny que tingui, no és art. Si no, potser fins i tot de la sopa n'hauríem de dir art. Crec que l'art tampoc no té valor especulador. És quelcom que ha de millorar l'ésser com a individu.

Marta Berrocal:

Hola, bona tarda. Estic d'acord amb els meus companys, en el sentit que no es pot ensenyar art; el que més aviat es pot ensenyar és el fet creatiu, tot i que diria que el fet creatiu, o de creativitat, és una qüestió d'actitud i, en tant que qüestió d'actitud, tampoc no es pot ensenyar a ser creatiu; es pot orientar o potenciar la creativitat. Crec que és importantíssim parlar de l'art en l'educació, ja que tradicionalment només s'ha contemplat un mitjà d'expressió: l'expressió escrita i oral. L'art és un altre mitjà d'expressió que, d'alguna manera, està abandonat. L'expressió escrita i l'expressió oral parteixen d'una gramàtica (una sintaxi i una ortografia) i, en canvi, en la qüestió artística, no hi ha una gramàtica, no hi ha una sintaxi, no hi ha una ortografia. Tot això, ho hauria d'anar creant l'individu mitjançant la seva feina.

Carles Pujol:

Volia contestar a la senyora Ber-

rocal. Em sembla que és curiosa la paradoxa. Parlem de buscar i ensenyar art quan nosaltres, si intentem fer una cosa creacional, el que fem és aprendre constantment. Per tant, és una dicotomia dir: estem aprenent i, alhora, preguntar-nos: què dimoni hem d'ensenyar si encara aprenem? Volia afegir això perquè és el que em passa.

Moderador:

Si l'art no es pot ensenyar, què fem aquí? Quina sortida tenim?

Llorenç Martí:

Penso que el que s'ha de fer és potenciar la sensibilitat que ja porta dins innata. Potenciar el mateix individu, no la societat. La missió de l'art no és canviar cap societat, sinó fer créixer l'ésser com a individu. És el que hem de fer, o heu de fer. S'ha d'acompanyar l'art en el seu desenvolupament, sense obligar-lo ni imposar-li res, perquè l'art ja el portem a dins.

Moderador:

Tradicionalment hi ha hagut diferents tendències. Fins no fa gaires anys s'afavoria l'expressió del nen; ara sembla que la tendència s'orienta més cap als aspectes apreciatius de l'obra d'art. Cap on hauríem d'anar? Deixem de banda l'expressió?

Àngel Camino:

Creo que hay que acotar términos. Básicamente todos estamos de acuerdo, aunque con palabras diferentes. Yo estoy muy de acuerdo con Marta, con Llorenç, con casi todos. El problema es que hay que acotar términos: ¿qué se en-

tiende por creatividad?, ¿qué se entiende por arte?

Para mí la creatividad es creatividad total, global. Yo prefiero hablar de cultura a todos los niveles: teatro, física... Todo.

Y la plástica, o ser escultor, es una parte de esa forma de vivir. A mí me interesa más la educación desde ese aspecto, como persona global. Pero sólo es una opinión. Dentro de esa educación como persona global se hallaría el arte, la cultura, lo que queráis. Pero por eso enfatizo mucho cuando hablo de creatividad. No me interesa tanto que habléis de cómo damos la plástica, cómo enseñamos el arte, sino qué ejercicios hacemos para que los niños sean creativos, pero no sólo creativos desde el punto de vista artístico sino estudiando, por ejemplo, física o cualquier cosa.

Moderador:

Aleshores, el problema sobrepassa totalment el que és l'àrea.

Àngel Camino:

Engloba el arte.

Moderador:

Tu, abans deies: «Quan estic fent art, estic aprenent».

Carles Pujol:

O buscant. Participo de l'atzar, del misteri, del miracle, del bonic, per tal de poder arribar, mitjançant unes proves, a un lloc determinat. Això és una recerca constant. Penso que és una cota normal de la creació dels qui ens dediquem a això. I, aleshores, passa que quan arribes a un punt ja no t'inter-

sa. Això és una mica un esquema de treball personal, però potser també ens passa a tots: quan ja arribes a un punt i ja has acabat una feina, una obra, resulta que ja no t'interessa tant, ho deixes i vas per un altre costat. Això és, més que res, un esquema, un mètode. Jo encaixo en això.

Si ens centrem en l'ensenyament: què faria jo, en aquest cas? No ho sé. Potser mostraria les coses com als nens petits, i els diria: guaiteu, aquí hi ha aquestes coses. Mireu-les. Ara, com s'ha d'educar això? A mi se m'escapa una mica, m'és molt difícil. I més amb nens més petits. Amb tot, abans també hem dit en un moment determinat que l'art es porta a dins, però no es tracta de futurs creadors o de futurs artistes, es tracta d'educar nens i persones que, mitjançant l'art, puguin tenir un altre tipus de coneixement. L'art, penso, també t'ajuda a conèixer-te a tu mateix; és una vocació, una forma de moral, gairebé un altre tipus de religió quasi filosòfica. Però és complex; penseu que, si analitzem això que us he comentat abans, que als nens els expliquen música a classe sense anar a cap concert i no els fan escoltar música, observarem que és gairebé com veure una pel·lícula amb els llums encesos. En aquest cas, jo sóc crític.

En el cas de les arts plàstiques, ja se'm fa una mica més difícil. Vull dir que cada alumne tindrà les seves perspectives, les seves històries i potser sí que això, a nivell pedagògic, és més complex que no pas un altre tipus de matèria.

Jo realment no ho sé, i penso que per això ho estem comentant.

Assistent:

Penso que les postures elitistes respecte de l'art no han fet cap bé en l'àmbit de la pedagogia de l'educació artística. Per una banda, ensenyar com gaudir de les obres d'art de la nostra cultura i d'altres cultures, perquè és un dels llenguatges més universals, o on hi ha més possibilitats de multiculturalitat, com deia un dels ponents, és una cosa; parlar de potenciar la creativitat o d'introduir maneres creatives d'abordar conceptes necessaris dins del disseny curricular, n'és una altra. Penso, doncs, que en l'àmbit de l'àrea plàstica ho tenim una mica malament per moltes raons, ja que ens hem trobat entre la postura més simple de fer coses manuals i la postura divina i elitista que som màgics i no es pot ensenyar a ser artista o ser creador, i això no ens ha beneficiat en res perquè, en tot cas, si és veritat que qualsevol persona té una capacitat i una potencialitat de ser creativa o creadora, ningú no és res per dir: tu ets o no ets un artista, o es pot ensenyar o no. Jo crec que, aprendre, es pot aprendre tot, i, en tot cas, ha de ser la persona —tenint en compte les seves possibilitats— qui ha de decidir si és creador o no.

En tot cas, us faig una pregunta: un publicista, un creatiu, és artista?

Llorenç Martí:

El que està fent no és art. Si té una funcionalitat, ja no és art.

Assistent:

Llavors, l'art no serveix per a res.

Llorenç Martí:

Sí, per remoure l'essència de l'individu.

Assistent:

Per tant, té una funcionalitat.

Llorenç Martí:

Però no és pràctica.

Assistent:

És la màxima capacitat pràctica de l'individu per a ell mateix.

Llorenç Martí:

No, pràctica no. Una funcionalitat pràctica és la d'un got, que té una utilització; un micròfon, que pot estar més ben dissenyat o no. Però l'art no té cap funcionalitat pràctica; només té aquest objectiu: remoure les estructures internes de l'individu i fer-lo créixer, fer-lo evolucionar.

Assistent:

Però independentment d'aquesta funcionalitat o no de l'art, crec que, tal com està muntat el món de l'art, es fa difícil apropar-lo als nostres alumnes perquè sembla que sí que tingui una única funcionalitat, mantenir una elit cultivada. A la resta sembla que se'ns vulgui negar una sòlida formació en aquest sentit, i sobretot als nostres alumnes, perquè jo tinc la sensació que no està clar què cal ensenyar i com s'ha de fer.

Carles Pujol:

Ara que has fet una referència a com se'ls ha d'ensenyar, crec que

els nens reben amb més facilitat l'art del que nosaltres pensem. No és que hi entenguin d'una manera elitista, però sí que no se'ls pot enredar ni enganyar.

Hi ha una petita anècdota d'una exposició fotogràfica en el zoològic de Barcelona, en la qual els fotògrafs es van inventar uns elefants fosforescents i uns micos que parlaven, i van enganyar el públic adult; la majoria de comentaris dels nens —perquè hi va haver una estadística— deien: «Papà, que no veus que això és mentida?» I els pares els contestaven: «Calla, nen, que això és veritat», repetint el conte de l'Andersen.

Doncs bé, aplicat al món de l'art, penso que hi ha una base que els nens entenen —potser d'una manera diferent, però potencialment crec que ho entenen—. Tornem, doncs, a estar encallats en la pregunta de: què ensenyar-los i com?

Ángel Camino:

Creo que has expuesto mi idea mejor que yo. Creo que tendrías que subir tú aquí y yo bajar ahí. Pienso que el problema que tenéis es que uno está condicionado con el establishment del arte, con la obra de arte; y tenéis que empezar a hacer ejercicios manuales. Eso, a mí, me parece horroroso. Pero es que ésta es la forma como está montado todo este tinglado del arte; por eso yo intento ir un poco más allá, la creatividad. No importa lo que seamos y no importa dónde lleguemos, pero me interesa mucho cómo vivir creativamente, porque vivir lo tengo que hacer cada día. No me interesa

enseñaros qué ejercicios tenéis que hacer luego, sino realmente por dónde vamos. Esa pregunta es la que nos hacemos cada día con nuestra obra. No sé si te he captado.

Assistent:

Només una pregunta respecte al que dèieu que és art i la seva funció. Ara tinc una mica d'embolic. Hi ha moltes obres que m'han fet estudiar a història de l'art, que m'han dit que eren art i que, d'alguna manera, m'explicaven també que tenien una funció que, tal vegada, no responia a la que tenen ara, i em trobo que no sé si em van enganyar els professors d'història de l'art.

Jaume Fortuny:

Segur que no t'han enganyat.

Llorenç Martí:

M'imagino que aquesta pregunta va per mi, per la polèmica que he obert. T'ho torno a dir: les obres d'art són realitats misterioses, no es poden tocar amb paraules; les podem raonar tant com vulgueu però per moltes voltes que s'hi facin, per més que cadascú doni la seva opinió, la realitat artística seguirà sent misteriosa i es trobarà en codis no desxifrables pel raonant. Cadascú te'n donarà la seva opinió. Però quan vegis una obra d'art, mira-te-la, sent el que hi ha, però no parlis gaire. Mira-la, que t'enriqueixi, recorda-la, fes-te-la teva, vivencia-la i res més. No és necessari dir «allí hi ha això», si porta una coordenada, etc. No hi ha cap llei matemàtica que pugui funcionar dintre de l'art. Només

per a reproduir-lo. L'obra d'art surt de l'ésser i aquest llenguatge no l'entendem a través del raonament. No estem preparats per fer-ho.

Marta Berrocal:

Discrepo una mica del meu company en la qüestió de la funcionalitat. Realment no estic d'acord amb tu en el fet que si una obra d'art té una funcionalitat, ja no ho és. La funció de l'obra d'art és comunicar. Indubtablement fa créixer la persona, però és una manera d'exterioritzar, cosa que vol dir comunicació. I aquesta és la principal funcionalitat de l'art: comunicar.

Llorenç Martí:

Pràctica, funcionalitat pràctica, puntualitzem. Aquest objecte que tinc a les mans serà un disseny, d'acord, però no serà art. Un penjador, una tauleta, etc.

Marta Berrocal:

Continuo discrepant-ne.

Assistent:

Un serà art i l'altre, no... Passa el mateix que amb l'ensenyament de l'art i dels seus procediments. Als nois els podem ensenyar el mateix, un serà l'artista, i les seves obres seran art; i els altres no. Els altres aprendran a valorar i veuran el que fa el seu company i es quedaran admirats. És l'única cosa que podem fer. Jo ho veig així.

Assistent:

Jo no sé si ens trobem davant d'artistes o davant de monjos, perquè, és clar, és el que m'esteu dient —i, sobretot, ho dic per en Llorenç—

del criteri que tu tens del que és art: si l'art no es pot ensenyar —cosa en la qual gairebé coincidiu tots—, si l'art s'ha de sentir, és un producte gairebé diví, místic. A mi, això em sona a classe de religió. I ho dic molt convençut. Penso que els de la taula encara teniu el mite de l'artista del segle XIX, i em sembla que des de tots els punts de vista l'artista com a geni està molt qüestionat. I, clar, us situeu en el vessant còmode de ser uns genis que us poseu aquí, a la taula, i dieu: «L'art no es pot ensenyar...»

Per altra banda, per poder ensenyar el que és art i el que no és art, primer hauríem de saber què és l'art. Una cosa és el que jo entengui per art, particularment, i ara no és el moment de dir-ho. El que sí que és clar és que tot el que hi ha penjat en un museu socialment és art i està considerat art. I aquí hi ha comprès l'art religiós, l'art conceptual i molts tipus d'art. I tot això es pot ensenyar —perquè és fruit de la història de la humanitat— i es pot criticar.

Igual que un nen pot apreciar les obres d'art que han fet els artistes que han creat abans que nosaltres, igualment és capaç de crear qualsevol cosa, i això ho poden fer tots els nens. Per tant, a mi em sembla que aquest plantejament que l'art no es pot ensenyar és un plantejament còmode, fet des de la situació de l'artista mític.

Jaume Fortuny:

Jo hi estic força d'acord, amb això que dius. No volem pas ser genis, però tampoc no us volem prendre la feina, ja que la feu molt bé.

Vull respondre a la pregunta: què és art? Art és una A, una R i una T. Senzillament això. I l'única diferència entre art i coneixement científic —que són els dos vessants de coneixement— és que l'art no és verificable; mentre que el coneixement científic sí que ho és. Tu i jo no estarem mai d'acord —com s'ha fet evident ara— a l'hora de definir què és art. En canvi, sí que hi estarem en una fórmula matemàtica; però, compte! Jo et puc defensar que Einstein és un artista. Ell, per exemple, t'explica com resol els problemes matemàtics. Et comença parlant d'una sèrie d'imatges que el porten a fraccions, però actua mitjançant imatges. Dubto que Einstein pugui ensenyar això a un altre, però sí que pot ensenyar a formular matemàticament. Aquesta és la diferència dels dos coneixements. I quan només en tinguéssim un, malament rai, perquè la qüestió dialèctica és essència de l'home.

Assistent:

Però tu estàs intentant mostrar aquesta diferència, segons la teva realitat.

Jaume Fortuny:

Jo no ensenyo res. El que sí que intento és parlar d'art a través del coneixement que tinc de l'art, del que crec que és art. Això és inevitable en qualsevol persona.

Assistent:

Això és educació...

Jaume Fortuny:

Jo no he dit que estigui en contra de l'educació. L'educació és acompanyar algú. Res més.

Assistent:

Llavors per què no es pot ensenyar la percepció de l'art, encara que tu i jo hi puguem donar matisos diferents?

Jaume Fortuny:

Perquè no és verificable. I tu i jo no podem arribar a un acord en la comunicació, en la idea que jo vull fer arribar, entens?

Assistent:

Però precisament a un mateix problema, a nivell artístic, a diferència del coneixement científic, podem trobar-hi moltes solucions, mentre que en el coneixement científic busquem la solució. Aquesta és la gran diferència, la gran aportació que ens cal dins de l'àmbit de l'ensenyament artístic. És necessari que els ensenyants de l'àrea d'educació artística se la facin seva, perquè és el que pot potenciar el caire creatiu de tots els escolars; i no només gaudirem d'aquest caire tan espiritual que tu esmentaves —i que jo puc considerar molt pragmàtic—, sinó que realment es pugués ensenyar i percebre aquesta experiència estètica diàriament i que no només estigués reservada a una minoria elitista que ha estat educada per a percebre-la. I evidentment potenciar, en qualsevol moment, la capacitat productiva, de realitzar art.

Jaume Fortuny:

Però, quines experiències estètiques? Si no estem d'acord tu i jo a viure la mateixa?

Assistent:

Tu la teva, i jo la meva. Els que esteu a la taula partiu de la base que

cap dels que som aquí a baix, pel fet de ser aquí a baix, som artistes. I això és una premissa falsa.

Ángel Camino:

Yo estoy absolutamente de acuerdo contigo. Con lo que no estoy de acuerdo es con aquel compañero que nos ha dicho artistas del siglo XIX. Yo te cambio. Me pongo a dar clases y tú te pones a hacer escultura. Cuando quieras.

Assistent:

Penso que si treballo en la feina que treballo és perquè crec que l'art es pot ensenyar. En canvi, sí que estaria d'acord a dir que potser el més adequat no és dir: «L'art s'ensenyà», sinó que «l'art és viu i s'encomana». Però així es podria encara filar més prim i ens hi passaríem hores. Jo crec que el difícil és ensenyar l'art des d'un punt de vista racional i sistemàtic. El que sí que es pot fer és encomanar la vivència de l'art.

Llorenç Martí:

Estic totalment d'acord amb tu.

Assistent:

Estaría d'acord amb la part mística de l'art quan es diu que davant d'una obra d'art el que primer cal fer és deixar bategar el cor, deixar que els pèls es posin de punta. El que també caldria fer davant d'una obra d'art, primer, és tenir un temps de reflexió. Abans m'heu preguntat si em dedicava a pintar o a fer escultura. Us he de dir que sí; però no ho trec a fora perquè encara em fa vergonya. El que faig és penjar-ho i anar-m'ho mirant, i al cap de dues, tres o quatre set-

manes decideixo si ho guardo o ho llenço. D'alguna manera, quan mirem una obra d'art necessitem aquest temps; però després cal poder reflexionar, parlar...

Quant a la funcionalitat de l'art i quant al nivell monetari de l'art i una pila de coses més, jo diria que aquí no ens posaríem mai d'acord, perquè per molt elitista que sigui l'art, per molt poc funcional que sigui en el moment que es compra, quan es penja en una paret, o s'està en una galeria, o s'està a la Rambla o dintre d'un museu, sempre compleix un tipus de funció estètica o del tipus que sigui, de testimoni històric i, per tant, la funció pràctica en una societat on aviat ja no fabricarem res pràctic, sinó que allò que sigui pràctic serà importat de fora perquè surt més a compte que ho produeixi el tercer món, i nosaltres fabricarem oci o coses no pràctiques. Resultarà que només es podrà fer art en les nostres cultures, perquè els altres hauran de fabricar totes les coses pràctiques, i en aquest sentit, sí que diferiria del tot.

Ara bé, em sembla que l'objectiu i el problema veritable no rau a ensenyar art o no, sinó que el que passa és que, sovint, a l'escola fem més artesanía que art. El problema veritable és l'artesanía, amb tot el valor per l'artesanía. Però a qualsevol treball, hi hauríem de donar aquesta funció comunicativa, aquesta voluntat d'expressar.

Assistent:

Jo vull prendre posició des de l'úl-

tima fila, amb molta humilitat, perquè és veritat que eduquem i que quan em col·loco davant d'una classe, el primer dia de curs, penso que aquella canalla que tinc davant, molts d'ells —en el meu cas— viuen a la Mina, Santa Coloma, l'Hospitalet; són alumnes rebotats de molts centres d'estudi perquè no donen el nivell, i en molts casos són analfabets funcionals, i fins i tot, analfabets emotius.

Amb aquest tipus de públic, de la mateixa manera que a l'Institut els ensenyem a llegir i a escriure, a la classe d'educació artística pretenc fer persones globals, i que, independentment que els mostri mil vegades obres de famosos, entenguin allò que és més elemental. I per entendre-ho, si convé, cal perdre molt de temps ensenyant-los la lectura d'un senzill problema com és: «Traza una línea AB». Hi ha molts nens que no entenen això.

Quan han arribat a entendre aquest procés els ha estat fàcil passar a un altre. Jo penso que aquesta és la nostra funció. Jo agraeixo que els artistes siguin aquí perquè, al cap i a la fi, ens acompanyen en tot aquest procés. Ens trobem en el mateix món. I jo estaria d'acord amb tots, perquè heu dit coses tan reals, tan certes des del vostre punt de vista, però us convido de ben de veres —i és l'únic que us demanaria— a visitar els instituts com a artistes, i que poguéssim gaudir de les vostres opinions, perquè l'ensenyant ha d'estar quotidianament batallant entre la A i la B i la perspectiva per poder presen-

tar els seus alumnes a un examen de selectivitat, fins i tot per arribar a ser artista.

I si el que els preguntessin fos: «Què sents tu?», la veritat, jo llençaria tots els programes i ens oblidaríem de l'inspector; però no li pregunten què sent ell. Li posen un gerro al davant i li diuen: «Noi, posa-hi ombres.» Si jo no li he ensenyat la A, la B i la C, el xaval ho tindrà difícil per arribar a ser un artista en el concepte més acadèmic.

Llorenç Martí:

Sí, és el que he dit abans: acompanyar-los i fer un ofici. Els ensenyen un ofici; els ensenyen a dibuixar. És l'ofici que després obrirà el petit artista que hi ha a dintre. No és cap cosa elitista. Ho tenim tots. És acompanyar-los; ensenyar-los un ofici. Després ja desenvoluparà el que té dintre la persona.

Ángel Camino:

Todos hemos expuesto ideas muy interesantes, y que a mi me interesan. Pero antes que nada yo quisiera que no me llamarais artista. Llamadme por mi nombre: Ángel. A mi, esto de artista me suena a Lola Flores. No sé a los compañeros, a mi me suena fatal.

Por regla general, casi todos, como hemos malvivido o malvivimos de la escultura o de lo que sea, hemos dado clases en escuelas de Formación Profesional, en Sabadell o en l'Hospitalet. En escuelas con alumnos que tenían problemas —como los que tu contabas—. Quizás les enseñas cómo llegar con una línea de A a B —es

un problema matemático—, pero también puede ser un problema geométrico y puede ser un problema plástico. Me estoy yendo por otros caminos, pero me interesa más el individuo global, total, la creatividad.

Assistent:

Para poder ser un maestro creativo y global, lo tienes que ser casi de modo clandestino. Parece que actualmente explicar cuentos esté mal visto. Es como si el trabajo de maestro se redujera a uniformar la sociedad, que pongamos los niños en fila. Y te sientes muy mal cuando te achacan todos los males de la propia sociedad, realmente es que esta losa te pesa mucho.

Reivindicaria el fet que els mestres som persones que també ens podem vestir amb la roba del revés; que sembla que hàgim de ser un exemple de virtuts; que podem ser gent creativa, com qui més, i potser no ensenyem moltes coses, però cada dia n'aprenem moltes. El que passa és que això no ho podem dir. Jo aprenc molt dels nens, potser més que no pas ensenyo —tot i que això fa de mal dir—; penso que has d'intentar ser creatiu en el poc espai que t'estan deixant.

Ángel Camino:

Yo creo que deberíamos acotar un poco todo, porque a mí me pasó lo mismo con la compañera de detrás. Después de estar siete años dando forma y color, para que pudieran pasar un examen en la Llotja, les dije: «No, se acabó». No estaba enseñando nada. Además,

para mí la enseñanza —lo explico desde mi ejemplo, y no des de el vuestro, porque supongo que cada uno es un mundo— empezó siendo una situación creativa —como decías tú— que te aportaba cosas, y acabó siendo una losa que me aplastaba totalmente. Y acabamos haciendo clases absolutamente creativas donde no importaba lo que pasaba en el examen. Y luego lo más divertido del asunto era que igualmente pasaban el examen; pero eran clases creativas, fuera de programa, que se podían hacer porque no estaban muy controladas por el inspector, como decías tú antes, pero que no duró mucho. Y nos fuimos, los alumnos y los profesores.

Assistent:

Sembla que tot és molt complicat i molt estrany. Penso que, a vegades, hauríem d'aprendre d'altres parcel·les artístiques, que poden ser tan espesses i poden apuntar igual d'alt que apuntem nosaltres, els plàstics, com és la música —de la qual fa uns moments se'n parlava—. I no tenen aquests problemes. Ningú que entra al conservatori pensa que acabarà sent un gran músic. I, fins i tot, hi ha gent que no entra mai al conservatori, que es col·loca dins d'un grup de música rock i, tocant amb els seus amics, acaba fent grans peces musicals.

No entenc per què nosaltres hem de tenir aquestes aspiracions tan abstractes, tan absolutes i tan dimensionades.

Crec que les coses són més senzilles. Quan jo havia d'ensenyar dibuix,

sempre deia: per aprendre a dibuixar el primer que s'ha de fer és dibuixar; però és que per aprendre a tocar la guitarra —com jo vaig aprendre'n— el primer que s'ha de fer és tocar la guitarra i amb els dits torturats fer un *sol* i fer un *la*. Després, a còpia de pràctica, i d'afeció, i si hi ha una persona que et diu: «Mira, vigila. Posa el dit més cap aquí, més allà. Si poses el dit aquí hi ha un *sol* i si el poses allà, un *fa*», vas avançant molt ràpidament; però tampoc no entenc per què hi ha d'haver més pretensions que aquestes. Hom es pot quedar absolutament aquí; home, millor si es té un bon aprenentatge i es toca alguna cosa més que *Kumbaya*. I d'aquí a que aquesta persona arribi a ser un artista, hi ha una altra història.

Però això és com si els de literatura es plantejessin que els alumnes seus han d'acabar essent poetes. És que és una pretensió tan absurda!

Tu, com a mestre, has de donar eines als alumnes perquè treballin, i amb això no nego l'altra possibilitat que els has de fer gaudir, perquè ens trobem en un terreny on és molt important gaudir; per això tocava el terreny dels músics i de la música rock i pop, que s'ha desenvolupat i fins i tot ha fet avançar la música clàssica —el que entenem per música clàssica— als extrems en què es troba actualment. I no hi ha més. Els ensenyants som una eina que ha d'utilitzar l'alumne per poder avançar.

Carles Pujol:

Per conèixer, per saber d'art, la pregunta que em faig és fàcil: cal

que el noi es desenvolupi d'una manera manual i virtuosa? Per exemple, un concepte: que dibuixi bé. Penso que si dibuixa bé, bé; i si no, és igual. Conec persones que eren uns negats pel que fa a aquesta habilitat, aquest ofici, i posteriorment són uns excel·lents pedagogs d'història de l'art a la Universitat. Ara, aquí hi ha el problema. Què cal? Ensenyar molt bé a dibuixar o més aviat gaudir de l'art o saber reflexionar sobre la història de l'art...

Assistent:

Hasta ahora se ha hablado mucho de la función del niño. El niño creador, no creador. Pero ahora yo también planteo aquí una dicotomía: ¿y el formador? ¿Qué capacidades debe tener el formador? Estoy hablando de formador, y no estoy diciendo ni maestro ni profesor de bellas artes. ¿Qué capacidades debe tener el formador, y no la planteo a nivel utópico, sino de las mínimas necesarias, para ser capaz de entender y poder transmitir —no diré conceptos—, unas ideas que después pueden influir negativamente en la formación del niño? ¿Sería necesario que el formador, realmente, tuviera una buena formación? ¿Es adecuada o no la formación que reciben los enseñantes para trabajar con niños desde los primeros niveles? No sería necesario que lo mismo que se está potenciando —estemos o no de acuerdo— desde el Ministerio una serie de especialidades o de opcionalidades, no haya quedado otra totalmente desvinculada y apartada —a lo mejor por el crite-

rio de que no se puede enseñar nada—. Y esa sería nuestra área. ¿Qué pasa con el área de plástica? ¿Realmente sería conveniente que el formador tuviera una óptima formación para que así, por lo menos, no deformase? Esta es la pregunta que planteo porque me parece que es una de las razones por las cuales todos los que estamos aquí, independientemente del hecho de que nos estemos planteando una dicotomía, que puede ser si lo hacemos bien o no, qué se debe enseñar o cómo se debe enseñar.

En ningún momento puede ser peyorativo conocer una serie de aspectos básicos y fundamentales, tanto de la cultura, como de la historia del arte en general, como de la sintaxis de la imagen, como de los códigos para poder realizar una lectura de cualquier obra de arte. Luego dependerá del enfoque que se le dé, pero indudablemente, si van a influir en algo, es, precisamente, en no limitar la creatividad del individuo, sino potenciarla. No sé si ustedes están de acuerdo en ello o no, pero creo que es importante que lleguemos a una conclusión en el sentido de decir: «¿Tenemos que formarnos o no tenemos que formarnos?». Y si es conveniente que el formador tenga una buena preparación, ¿qué vías alternativas son las que podemos intentar negociar o luchar, puesto que, realmente, ni desde el Ministerio, ni desde los estamentos correspondientes de la Generalitat, de momento, parece que tengan un interés excesivo para potenciar esa formación. Por lo menos esta es mi impresión.

Ángel Camino:

Vosotros sois los pedagogos y vivís este problema. Nosotros trabajamos en el campo del arte y difícilmente os podemos responder a eso porque, como tú muy bien has dicho, son problemas relativos al concepto de maestro o profesor de arte.

Entre las distintas preguntas que habéis lanzado, un compañero o compañera vuestro ha preguntado: ¿Cómo llenar de contenido la educación artística o lo que estamos enseñando?, como sucede con la ciencia, donde hay unos temas objeto de estudio. Y aquí, no. Estoy seguro de que cada uno de vosotros prepara los ejercicios de plástica como ha podido, como puede y según los alumnos que tenga. Creo que falta método y contenido. Y eso lo tenéis que buscar vosotros, y para eso, evidentemente hace falta una buena formación. Puedo estar equivocado. Yo soy una persona más y, además, no estoy en vuestro mundo. Es una opinión más. Es una opinión desde abajo, a pesar que me ha tocado aquí.

Assistent:

Yo quería preguntar si los componentes de la mesa conocen a Miguel Ángel, a Leonardo, a Goya.

Ángel Camino:

Me tocas dos opciones muy personales: Goya —del cual soy especialista en su obra gráfica— i Miguel Ángel o Leonardo. Yo trabajo en Carrara, jugando con las piedras: las pico, las deixo y las muevo. Por eso te digo que me cambio contigo. Y, de vez en cuando, me voy a Florencia, a

la Academia. Tengo muy cercano ese tema. Y Goya me apasiona, en todos los aspectos.

Assistent:

Entonces si conoces a Goya, y le conoces tanto, es señal de que el arte o su arte tú lo has recibido, o te ha llegado información de otro artista precedente, Goya, Leonardo..., por el canal que sea. Por lo tanto, esa información —como que pienso nadie vive en un huevo de cristal y que somos fruto de nuestra relación con el entorno y de la historia pasada— es señal de que el arte sirve para algo y que el arte se puede enseñar.

Lo que quiero decir es que, evidentemente, no se puede enseñar en clase el equilibrio de un templo griego y utilizar el mismo criterio para analizar el urinario de Duchamp. Hay que verlo desde diferentes puntos de vista. Eso requiere una complejidad muy grande; una complejidad que con el poco tiempo que tenemos los que nos dedicamos a la enseñanza, según los currícula actuales, resulta una tarea casi imposible, pero no por ello se tiene que dejar de enseñar. Y no por ello se tiene que privar al alumno de conocer a Duchamp. Por lo tanto, yo diría que el arte es complejo, el arte es difícil; enseñar creatividad es difícil, es complejo; pero no por ello no se puede enseñar, porque si aceptamos todos que el arte no se puede enseñar, sucede lo que ha manifestado esta compañera: el Ministerio no tiene ningún reparo en hacer suya la idea de que el arte no se puede enseñar y por lo tanto el arte lo puede enseñar cualquiera. Y todos sobramos.

Ángel Camino:

Yo estoy absolutamente de acuerdo contigo, e incluso hasta el final. Pienso que se ha de enseñar, se ha de enseñar a acercarse al urinario de Duchamp, a los aguafuertes de Goya y por qué los hacía. Y esa es vuestra función. Ahora, ¿cómo? Yo creo que vuestra función de enseñar el arte es importantísima, porque si no nos convertís en unos marginados porque creo que el arte es de todos, o disfrutar de Goya es un derecho que tenemos todos.

Assistent:

Al principio me parecía que no.

Ángel Camino:

Lo único que no me gustaba es que, en un principio, decías que vivíamos muy bien y que estábamos ahí... y, como en todos los colectivos, hay gente que vive de una manera y hay gente que lo pasa fatal.

Assistent:

Yo no quería decir eso; quería decir que la posición que tenéis como artistas... Parecía como si hubiese un distanciamiento entre vosotros como productores de arte y nosotros como enseñantes. Yo quería dejar clara esta posición, de que cualquier persona puede ser creativa —y en eso coincido contigo totalmente— y cualquier persona también puede ser artista.

Ángel Camino:

Estoy de acuerdo.

Assistent:

Tú, sí. Pero otro miembro de la mesa parece que no.

Llorenç Martí:

Ya lo he dicho antes que todo el mundo lleva el artista dentro, y todo niño es un artista potencial.

Assistent:

De acuerdo, pero en la mesa se han dicho cosas como que el artista tiene que hacer obras de arte y, en la escuela, al niño no hay por qué formarlo como artista... Y pienso que hay que desterrar ese mito porque creo que para ser creativo y para ser libre, lo que hay que hacer es tener recursos para ello. Y si un alumno quiere hacer un dibujo y quiere imitar un papagayo y quiere dibujarlo bien, si sabe cómo hacerlo será libre para decidir si lo dibuja o no; pero si no sabe cómo dibujarlo no puede serlo nunca. Por lo tanto, pienso que como profesores debemos dar al alumno la mayor cantidad de recursos, dentro de la tradición del arte, para que sea capaz de expresarse como el quiera. Ahora, no enseñándole nada, y que no sepa hacer una línea recta, como decía la compañera, por ahí no vamos a ir a ningún sitio.

Àngel Camino:

Ya no voy a hablar más. Estoy absolutamente de acuerdo contigo y, además, te contesto sólo lo del dibujo. A mi me ocurrió una anécdota muy curiosa: yo era de los que dibujaba muy mal a lápiz —yo no sé dibujar— y como yo el 40 % de la clase. Pero luego me di cuenta de que era copiar bien a lápiz lo que me pedían, lo cual es distinto. Lo mismo sucede con el escultor artesano que te reproduce lo que quieras y el que no sabe qué

te va a hacer, que ése sí que es creativo. A mi me interesa más el segundo, el creativo, y para ser creativo es necesario disponer de recursos, de todo tipo. Se puede dibujar hasta con un ordenador, con una pila, con lo que sea. Lo importante es que los tengan, que sepan utilizarlos, y sobretodo que experimenten con ellos

Assistent:

Hi ha diverses coses que penso que, com a Trobada, haurien de quedar clares. Penso que, d'una banda hi ha hagut un qüestionament que l'Àngel ha presentat: «¿Cómo llenar de contenidos el área de educación visual? Es cosa nuestra».

Atès el panorama que tenim a secundària —i a primària cada vegada més—, penso que existeix la tendència a controlar els continguts que s'hi han de donar. És evident que hem de posar-nos d'acord que no és el mateix ensenyar a gaudir de les obres d'art que ensenyar a llegir críticament les obres d'art, que posar-nos a experimentar en els processos creatius, i extrapolar aquesta capacitat dels llenguatges artístics —a diferència del científic i del verbal— de donar respostes i solucions molt diferents als altres llenguatges.

Resulta que el tema del dibuix s'ha d'ensenyar, no s'ha d'ensenyar? Per què no ens fem la mateixa pregunta davant de si s'ha d'ensenyar a escriure o no? Quantes persones es veuen mancades a l'hora d'haver de dibuixar un plànol, per veure com s'ha de distribuir la seva

habitació, o per encarregar un prestatge o explicar-li a qualsevol persona com s'arriba al metro? Perquè no té la possibilitat de fer l'abstracció, ja que no li han ensenyat a fer-la. Són coses diferenciades, molt diferenciades per poder-les detectar en una Trobada, però el que sí que és clar és que, si són tan diferenciades, tan complexes per tractar en una Trobada, molt menys ho seran com perquè en tota una secundària obligatòria siguin quatre crèdits comuns que se'n puguin fer càrrec i, a més, havent deixat de banda una part de l'educació artística contemporània que, a més, contempla l'audiovisual, del que no n'hem parlat. Com a conclusió d'aquesta jornada, demanaria al moderador que recollís la necessitat de fer explícita una denúncia i una demanda no només de formar especialistes, sinó, a més, d'exigir el temps necessari i adequat en cada franja i nivell educatiu del tractament, d'una banda de l'educació artística i, de l'altra, dels procediments i les tècniques que siguin necessàries per poder fer l'educació més completa i de qualitat.

Moderador:

Crec que arribats a aquest punt de la taula rodona, és el moment d'extreure'n conclusions, i aquestes apunten en diferents direccions.

Per una banda, els aspectes que fan referència a la finalitat de l'Àrea d'Educació Visual i Plàstica:

- fer viure l'art,
- vivenciar l'art,
- donar recursos i eines perquè

Programa d'educació visual i plàstica

ICE de la Universitat de Barcelona - Ajuntament de Vilanova i la Geltrú

*els alumnes es puguin expressar,
- educar la sensibilitat i la creativitat.*

*Penso que aquests són, en síntesi, els
valors i les capacitats que han aflorat
al llarg d'aquesta taula rodona i que
cal desenvolupar en la nostra àrea.*

*Per altra banda, queden pendents de
definir els continguts que ha de tenir
l'àrea i la seva metodologia, així com
d'exigir el temps necessari i adequat*

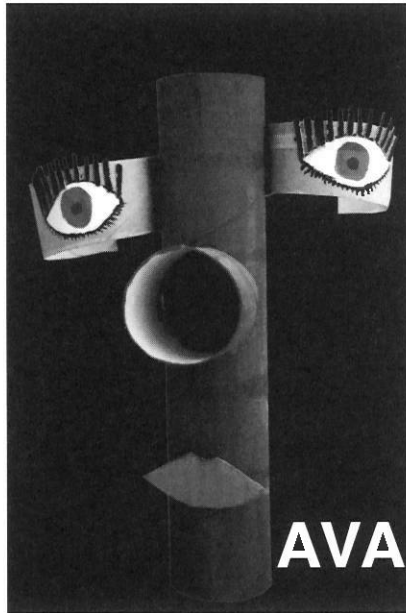
*per a cada franja i nivell educatiu per
al tractament de l'educació artística.*

*Per últim, un altre aspecte que s'ha
posat de manifest és la necessitat de
definir la funció i el perfil del mestre
d'Educació Visual i Plàstica.*

*Aquests darrers aspectes que queden
pendents són temes per a Trobades mo-
nogràfiques, on es tractessin en profun-
ditat: els continguts i la metodologia*

*de l'àrea, i quin és el perfil i la funció
de l'especialista d'educació visual i
plàstica.*

*Si no hi ha cap més aportació, donem
per acabada aquesta novena Trobada
de Plàstica, donant les gràcies a totes
aquelles persones que amb les seves
aportacions i col·laboració —ponent,
comunicants, membres de la taula ro-
dona i especialment als assistents—
l'han feta possible.*

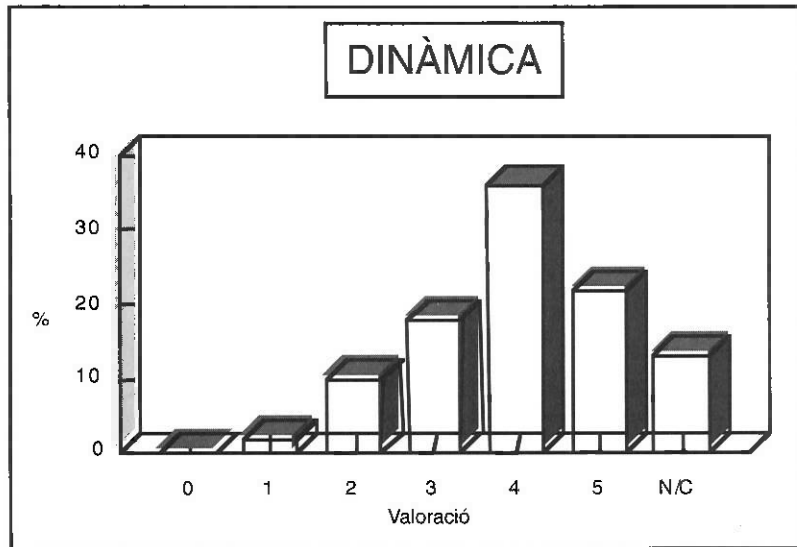


AVALUACIÓ

Enquestats.....123

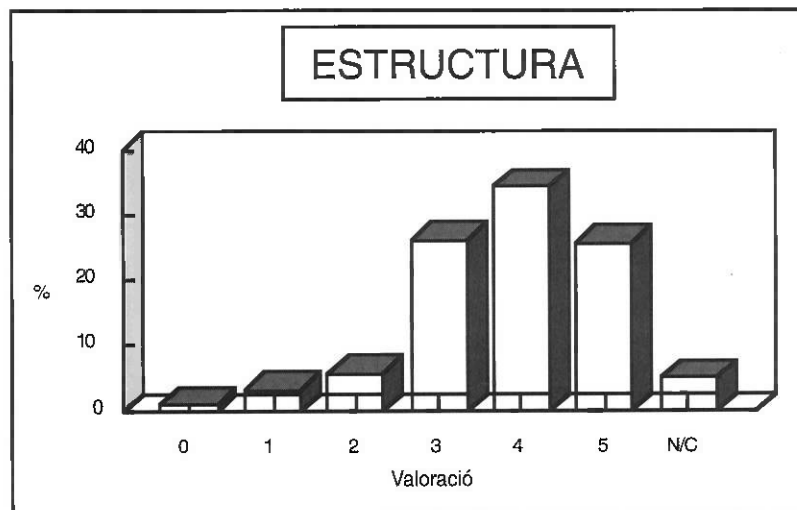
DINÀMICA:

0	0,0
1	1,6
2	9,8
3	17,9
4	35,8
5	22,0
N/C	13,0



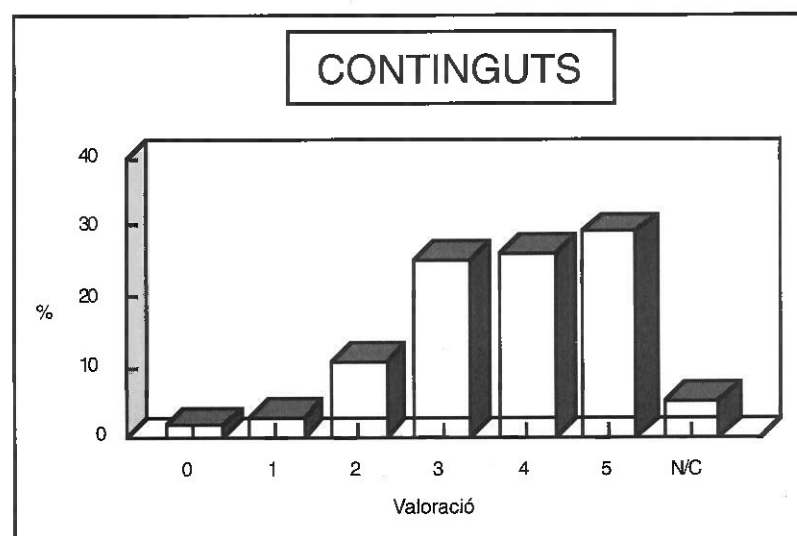
ESTRUCTURA:

0	0,8
1	3,3
2	5,7
3	26,0
4	34,1
5	25,2
N/C	4,9



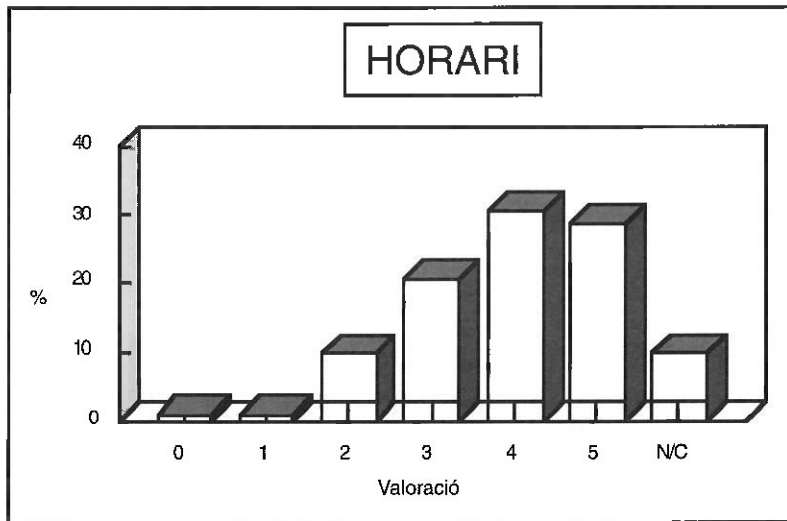
CONTINGUTS:

0	1,6
1	2,4
2	10,6
3	25,2
4	26,0
5	29,3
N/C	4,9



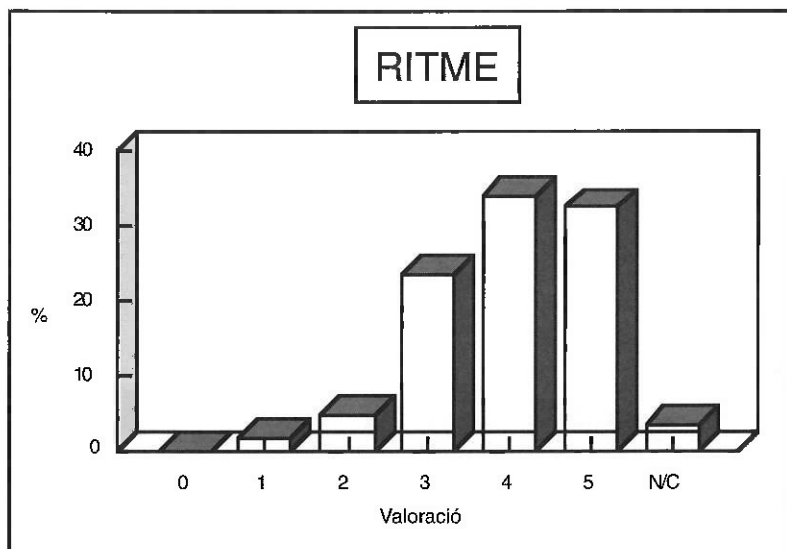
Programa d'educació visual i plàstica

ICE de la Universitat de Barcelona - Ajuntament de Vilanova i la Geltrú



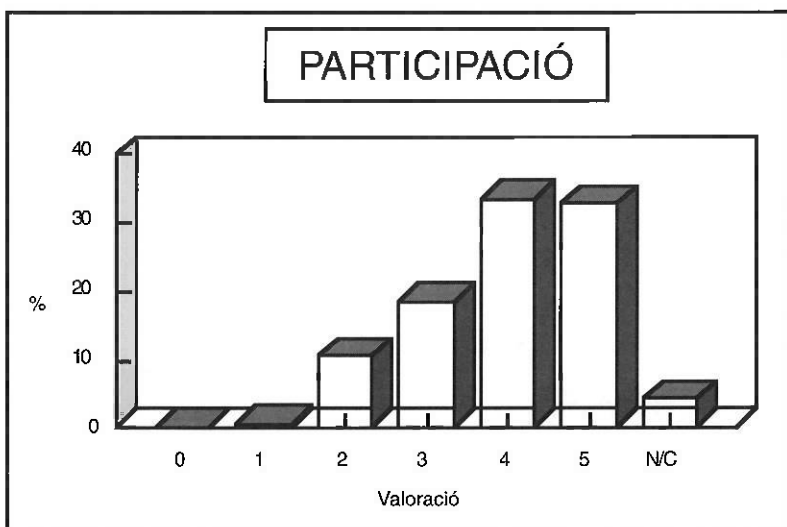
HORARI:

0	0,8
1	0,8
2	9,8
3	20,3
4	30,1
5	28,5
N/C	9,8



RITME:

0	0,0
1	1,6
2	4,9
3	23,6
4	34,1
5	32,5
N/C	3,3

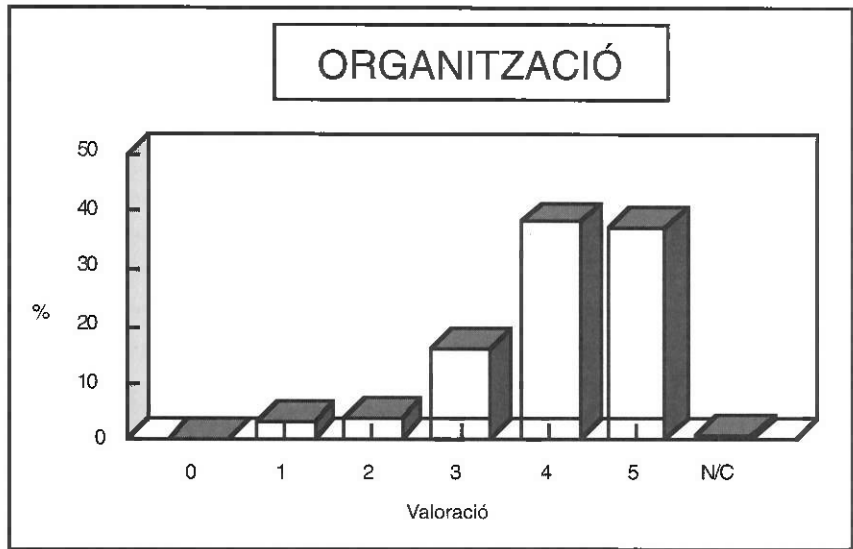


PARTICIPACIÓ:

0	0,0
1	0,8
2	10,6
3	18,7
4	33,3
5	32,5
N/C	4,1

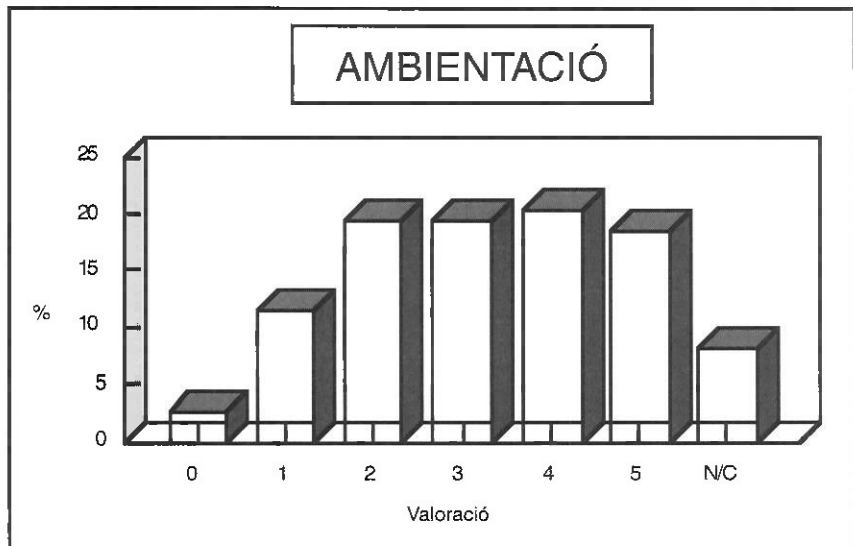
ORGANITZACIÓ:

0	0,0
1	3,3
2	4,1
3	16,3
4	38,2
5	37,4
N/C	0,8



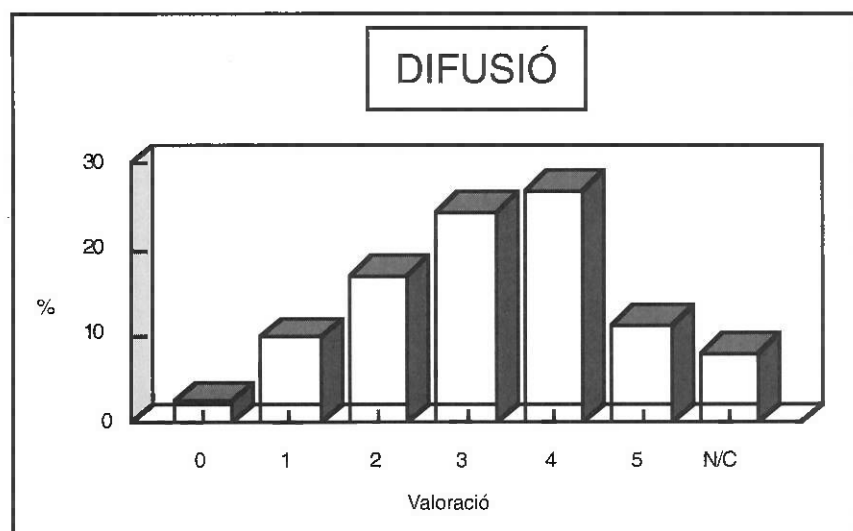
AMBIENTACIÓ:

0	2,4
1	11,4
2	19,5
3	19,5
4	20,3
5	18,7
N/C	8,1



DIFUSIÓ:

0	2,4
1	9,8
2	17,1
3	24,4
4	26,8
5	11,4
N/C	8,1



Programa d'educació visual i plàstica

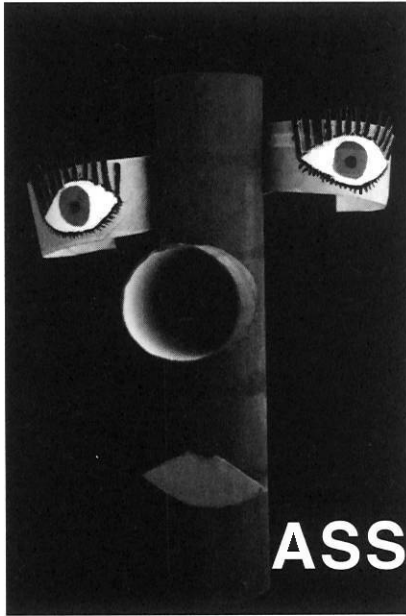
ICE de la Universitat de Barcelona - Ajuntament de Vilanova i la Geltrú

LLOC DE PROCEDÈNCIA DELS PARTICIPANTS A LA IX TROBADA DE PLÀSTICA

ALT EMPORDÀ	1
ALT PENEDEÈS	2
BAGES	5
BAIX CAMP	1
BAIX LLOBREGAT	25
BARCELONÈS	75
GARRAF	29
MARESME	9
TARRAGONÈS	2
URGELL	1
VALLÈS OCCIDENTAL	33
VALLES ORIENTAL	10
Sense comarca	20
total	213

NIVELL EDUCATIU DELS PARTICIPANTS A LA IX TROBADA DE PLÀSTICA

Llar d'Infants	1
Educació infantil	32
Infantil-Primària	4
Primària	86
Primària-Secundària	7
Secundària	59
Escola d'Arts i Oficis	9
Universitat	5
Estudiant de Belles Arts	4
Altres	6
total	213



ASSISTENTS

PERSONA	TREBALL	TELÈFON TREBALL
Carme ACEÑA DOMÍNGUEZ	CEIP MARE NOSTRUM	4273854
Anna ALBERICH HERRERO	IB L'ALZINA	3409850
Ester ALCOLEA AMIGO		
Jesús ALONSO CAMPO	IES ALEXANDRE GALÍ	8143585
Rosa ALTES ROMAGOSA	ESCOLA D'ART I DISSENY	8932846
Teresa ÀLVAREZ LÓPEZ	CEIP PAU CASALS	3733460
Roser AMELA TORRES	ESCOLA MUNICIPAL D'ART I DISSENY	8932846
Joana AMENGUAL SORIA	IES MILÀ I FONTANALS	
Miquel Jordi AMORÓS PEIDRO	IES JOSEP PLA	4070000
M. Jesús ANECHINA VALLET	IES RAMON CASAS I CARBÓ	8649595
Javier ARAGÓN NAVARRO	CEIP MONTBAIG	6401195
M. Pura BADENES RODRÍGUEZ	CEIP EL SEGRE	3516045
Jordi BAGUNYA MONJO	IES MUNICIPAL J.M. ZAFRA	4350126
Amparo BALAGUER GIMENO	CEIP LA GARALDA	6631057
Maria Emilia BALAGUERO BERNAUS	CEIP GAYARRE	
Carmen BALLESTER ADELANTADA	CEIP MONTBAIG	6401195
Felip BARBA SOPENA	CEIP ESCOLA DEL MAR	7590890
Margarida BARJAU i de la ROSA	IES MUNICIPAL J. M. ZAFRA	4350126
Margarida BARRIOS SOLER	COL·LEGI VERGE DE LA SALUT	6661869
Mercè BARRIS PÉREZ	CEIP PONENT	8400906
Montserrat BARTI VIÑAS	CEIP POMPEU FABRA	8154044
Glòria BATLLEVELL i PUJOL	CP Dr. SAMARANCH I FINA	8980281
Juan Carlos BAYOD SERAFINI	PINTOR	973-473487
Margarita BEDOS BALSACH	CEIP ESCOLA BELLATERRA	5811582
Enric BELTRAN BALAGUER	IES BANÚS	5806236
Marta BERROCAL CAPDEVILA	ESCULTORA	
Francisco BERROCAL MUÑOZ	IES ALEXANDRE GALÍ	
Sonia BERROCAL SEISDEDOS		
Amparo BERRUÉCO RUIZ	CEIP POMPEU FABRA	8154044
Josep BERTRAN GUASP	IES MANUEL DE CABANYES	8152250
Jesús BITRIA EZQUERRA	IPFP ESCOLA DEL TREBALL	4309200
Àngela BLANCO LÓPEZ	CEIP CHARLIE RIVEL	8950956
Mercè BLANCH VENTOSA	ESCOLA PI	8961001
Núria BOLTA VILARO	CEIP TAGAMANENT	8718301
Montserrat BORRÀS POU	CEIP POMPEU FABRA	3407697
Pere BORRAT VIVES	ESCOLA D'ART MUNICIPAL	6741310
M. Cinta BOTELLA MAS	CEIP TORRE DE LA LLEBRE	6992766
M. Pilar BRET i ESCALES	OCTAVIO PAS	3526509
M. Rosa BRUGUERA IBÁÑEZ	ESCOLA PROA	4219529
Ricardo BUENDIA GARCIA	CEIP LES ROQUETES	8930634
Josep BURGUEÑO MOSCOSO	CEIP EL CONGOST	8494744
Jordi CAJA FRANCISCO	ICE- UB	4035244
Montserrat CALVO SEGARRA	CEIP MARE NOSTRUM	4273854
Àngel CAMINO GIMENO	ESCULTOR, GRAVADOR	
M. Estela CAMPILLO ROMEU	JOSEP TOUS	4224600
Marisa CANET ABAD	CP LES PALMERES	3910024
Rosa CAPELL GONZÁLEZ	ESCOLA D'ARTS PAU GARGALLO	3997652
Ester CARDONA RODA	CEIP SANT LLORENÇ DE MUNT	7857299
Roser CARITX VILASECA	CEIP EL SEGRE	3516045
M. Cristina CARRE MONTULL	ESCOLA VIROLAI	2846343
José Luis CARRERA PELEATO	LLUÍS DE PEGUERA	8744311

Programa d'educació visual i plàstica

ICE de la Universitat de Barcelona - Ajuntament de Vilanova i la Geltrú

Narciso CARRETERO FERNÁNDEZ	CEIP CHARLIE RIVEL	8950956
Enrica CASADEMONT OLLER	FACULTAT CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ. UAB	5812650
Sílvia CASALÉ SALAS	ESCOLA VIROLAI	2849944
Rosa M. CASO MARCH	ESCOLA VIROLAI	2849944
Flavia CASTAÑO GARCIA		
Montse CASTELLVÍ SABATÉ	CEIP SANT PERE I SANT PAU	977-201227
M. Carme CASTELLVÍ AUVI	COL·LEGI CASP	3183704
Joan CATALAN BARCELÓ	CEIP TAGAMANENT	8718301
M. Isabel CAZORLA GONZÁLEZ	SALVADOR VINYALS I GALÍ	7857585
Dionisia CELADA VAQUERO	PRÀCTIQUES I	4904103
Iolanda CLOP I AGUILAR	SANTA TERESA DE JESÚS	8930617
M. Dolors COLS CLOTET	IES MIQUEL BOSCH I JOVER	8202193
Neus COLL FLOTATS	CEIP CAVALL BERNAT	3322930
Esther COLLADOS CARDONA	IB VICENÇ PLANTADA	5705812
Mercè COMULADA i MORELL		
Gregorio-Rafael CREHUET PALMER	IES PROVENÇANA	3382553
Francesca CRISTINA UREÑA	IES GAUDÍ	
Carme CUBERES I MALLOL	CEIP PAU CASALS	2195362
Purificació CUNILL i GARCIA	CEIP SANT VICENÇ	5703849
Pepita DELGADO MANRIQUE	CEIP POMPEU FABRA	8154044
Enric DEVENAT FERRETER	IB ALBÉNIZ	3830511
Mabel DÍAZ ÁLVAREZ	ESCOLA CASTELLA	3020835
Maruchy DOBLAS GÓMEZ	CP FELIPE II	3596280
Eila DOVAL BADENAS		
Montserrat ESTIVAL CODINA	CEIP ESCOLA BELLATERRA	5811582
Alejandro FALCON AFONSO	IES BANÚS	5806236
Pere FARRÉ MARTÍNEZ		
Jorge FELDSTEIN DVOSKIN	IES FRANCISCO DE GOYA	4503526
José Manuel FERNÁNDEZ GUTIÉRREZ	CEIP LES ROQUETES	8930634
Liliana FIGINI BOUZAS	ESCOLA BALOO	
Rosa M. FIGUERA AGUILA	ESCOLA PARROQUIAL SANT MEDIR	4217150
Rosa FILOMENO LÓPEZ	CEIP PROVENÇALS	3086396
Carme FLORENSA HERNÁNDEZ	ESCOLA DEL MAR	7590890
Rosa M. FO ROSELL	CEIP L'ARAGAI	8153078
Pilar FONSECA CUADRADO	CEIP PRAT DE LA RIBA	3719940
Jaume FORTUNY i AGRAMUNT	UNIVERSITAT DE BARCELONA	
Rafel FRANCÈS ABAD	IES EL PALAU	6531659
M. Esther FUERTES FUERTES	ROSSELLÓ PORCEL	3922405
M. Teresa FUSTER SOLANILLA	CEIP PROVENÇALS	3086396
Montserrat GALLART PREGONAS	CP TORRE DE LA LLEBRE	6992766
Josep Maria GARCIA PLAJA	ST. ESTANISLAU DE KOSTKS-SEK	2103605
Núria GARCIA TURM	CEIP ESCOLA BELLATERRA	5811582
M. José GARCIA VALBUENA	CEIP ROSA SENSAT	5558603
Montserrat GAROLERA SAYOS	CEIP ESCOLA BELLATERRA	5811582
Roser GARRIGA I PUJOL	IES VALL D'ARUS	6841812
Xavier GARRIGA MORA	ESCOLA ILLA	7114805
Vicenç GIL BURRIEL	CEIP POMPEU FABRA	3407697
Roser GÓMEZ PONT	CEIP ESCOLA BELLATERRA	5811582
Rosa Maria GONZÁLEZ CASAS	CEIP SANT JORDI	8932173
Raül GONZÁLEZ PÉREZ	IES SEVERO OCHOA	3717042
José M ^a GONZÁLEZ RAMOS	CEIP MADRID	4295384
Montserrat JULIÀ TORRAS	CP TORRE DE LA LLEBRE	6992766
Encarna LARREYIZQUIERDO	IES BANÚS	5806236
Lourdes LIESA DURAN	CEIP POMPEU FABRA	8154044

M. Núria LÓPEZ CARTRO	IES DE SALES	6582012
Nacha LÓPEZ MILLAN	IB JOANOT MARTORELL	3712539
Juan José LÓPEZ MOLINA	IES BOSC DE MONTJUÏC	4410221
Elena LÓPEZ VICENS	IB JOAN D'ÀUSTRIA	3083692
Valentín LOZANO BOLIVAR	COL·LEGI VERGE DE LA SALUT	6661869
Pilar LOZANO VELLILA	C.P. LES PRUNERES	5790278
Teresa LLAMAS MARTÍN	CEIP ÀNGELA ROCA	6580693
Paloma LLAQUET DE ENTRAMBASAGUAS	ESCOLA VIROLAI	2849944
Ramón LLINES CAMPS	CRP LES CORTS	4301988
Imma LLOVERA MONTSERRAT	AGRUPACIÓ PEDAGÒGICA TECNOS	7858355
Rosa Maria MAIRAL DIESTE	COL·LEGI VERGE DE LA SALUT	6661869
Josep MALAGARRIGA PICAS	ESCOLA DEL MAR	7590890
Llorenç MARTÍ MELIÀ	ESCULTOR	
Marga MARTÍN BRUÑA	CEIP ELISA BADIA	7180658
Encarna MARTÍNEZ SEGURA	SANT CLIMENT	6587651
Joaquín MATEO ROBLES	IES EL PALAU	6531659
Montserrat MAYOLAS MALLOL	IESM JUAN DE LA CIERVA	3512954
Avelino MELCON BELTRAN	C.P. CIUTAT COOPERATIVA	6401286
Margarita MOLL ALTRA	CEIP CAMÍ DEL MIG	7995652
Fina MONREAL AVIÑÓ	CEIP Dr. FERRAN I CLUA	3404625
M. Jesús MONTOYA CASTEJON	IMPAC	6916353
Mercè MONTSERRAT BARTRA	CP ROCA FONDA	7903751
Anna Maria MORENO PINILLOS	ESCOLA DEL MAR	7590890
Daniel MOYA GOTI	ESCOLA SUPERIOR DE DISSENY	
Teresa MOYA SOLÀ	IES MANUEL CARRASCO I FORMIGUERA	3575254
Fausto MUÑOZ CANO	SPEH	2110612
Joan NADAL I MILÀ	ESCOLA MUNICIPAL D'ART I DISSENY	8932846
M. del Mar NAVARRO DE LA MANO		
Marisa NOGUERAS HERNÁNDEZ	CEIP SANT FRANCESC D'ASSÍS	3732415
Armand NÚÑEZ BLÁZQUEZ	ESCOLA GUINARDÓ S.C.C.L.	4353940
Anna M. OLIVA GIBERT	ESCOLA MUNICIPAL D'ART I DISSENY	8932846
Montserrat OLIVER BUSQUETS	FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ UAB	5812650
Silvestre OLIVERAS I SERRA	ESCOLA D'ARTS PAU GARGALLO	3997652
Regina OLLER I PIÑOL	IES ALEXANDRE GALÍ	8143585
Montse ORIOL MONTOLIU	ESCOLA JUNGFRAU	3840408
Agustina PABLOS MORENO	CEIP SANT MARTÍ	6890331
Margarita PALOM MONREAL	CEIP GINESTA	7870068
Josefa PALOMAR MONTERO	CP L'ARAGAI	8153078
Mercedes PANZANO PUJADAS		
Montserrat PASCUAL LLOP	CEIP FONT D'EN FARGAS	3576148
Jaume PASSANS i GÜELL	CEIP MADRID	4295384
Bibiana PEDEMONTE BOSC	CEIP BOSC	4414224
Isabel PERALES MENA	ALEXANDRE GALÍ	8143585
Carmen PERALTA FANDOS	ESCOLA D'ARTS I OFICIS	3219066
M. Araceli PERER ORTEGA	LA SALLE BONANOVA	4177000
Javier PÉREZ BLANCO	CP LA CARPA	4374370
Montserrat PÉREZ DÍAZ	ESCOLA VIROLAI	2846343
M ^a Carmen PÉREZ RODRÍGUEZ	CEIP SANT VICENÇ	5703849
Concepción PÉREZ TAGÜENA	IB ALBÉNIZ	3890511
Olga PICH FRUTOS		
Eulàlia PINEDA CASADEMONT	IES MIQUEL MARTÍ POL	
Josep M. PIÑOL HENAREJOS	ESCOLA MUNICIPAL D'ART I DISSENY	8932846
Josefina PINTO SORRIBES	CEIP PROVENÇALS	3086396
Luciano PITA SABIN	IFP CIUTAT BADIA	7187506

Programa d'educació visual i plàstica

ICE de la Universitat de Barcelona - Ajuntament de Vilanova i la Geltrú

Carme POMAREDA PALOMO	CEIP TORRE DE LA LLEBRE	6992766
Montserrat PRAT GARRIGA	ESCOLA ILLA	7114805
Montserrat PUEYO JARQUE	JAUME BALMES	6501704
M. Teresa PUIG BISBAL	CP L'ARAGAI	8153078
Isabel PUIGARNAU MARCH	CEIP JACINT VERDAGUER	310648
Carles PUJOL i COLLELL	ARTISTA PLÀSTIC	
Hèctor REMACHA i GRAU		
Jordi RIBAS I BOLDÚ	ESCOLA INTERMUNICIPAL DEL PENEDÈS	
Jordi RICART RIU	IES MONTJUÏC	
M. José RIPOLL SOLÉ	CAMP LLAR	977-541007
Carme RIUS HUGUET	L'OLIVERA	7508060
Aurora RODRÍGUEZ GARCIA	CEIP ANTAVIANA	3538793
José RODRÍGUEZ NOVOA	CEIP POMPEU FABRA	675768
M ^a Débora RODRÍGUEZ SASTRE	CEIP ÀNGELA ROCA	6371275
Jordi Jesús ROIG MORERA	PRÀCTIQUES I	4907932
Alexandre ROMEU GUANTÉ		
Conxi ROSIQUE ENGUIDANOS	ESCOLA JOSEP TOUS	4224640
Lourdes RUFAT CARRETERO	ESCOLA SALESIANA MARE DE DÉU DELS DOLORS	6401106
Montse SALA I GRAUPERA	CP EL POLVORÍ	3327496
Josefa SALVAT MOURE	ESTUDI D'ART DI-7	3891053
Montserrat SÁNCHEZ AYORA	CEIP TORRE DE LA LLEBRE	6992766
M. Carmen SÁNCHEZ GONZÁLEZ	IES LA PAPERERA	8140620
M. Isabel SÁNCHEZ I AUSET	ESCOLA SAGRAT COR DE JESÚS	8695928
Isabel SÁNCHEZ IBÁÑEZ	CEIP FELIP II	3596280
Joana SÁNCHEZ TRULLONS		
Pilar SANZ IRANZO	ESCOLA DE MESTRES. DIDÀCTICA DE LES ARTS	
Glòria SAURI BOIX	CP ANTONI BRUSI	2211298
Carme SEGARRA FONT	COL·LEGI L'AVAT	7835511
Victòria SENSERRICH PÉREZ	IES SEVERO OCHOA	3717050
Dolors SERRA BALDRICH	TRIANGLE, TALLER DE PLÀSTICA	5891382
M. Teresa SERRA BIOSCA	CEIP POMPEU FABRA	8154044
Conxita SERRA i PERE	CEIP PINS DEL VALLÈS	5897812
Anna M. SERRANO I ARMESTO	COL·LEGI SAGRAT COR	8739947
M. Carme SERRAT I CALLIS	ESCOLA GINESTA	7870068
Isabel SERRES REXACH	ESCOLA SADARO	2113716
M ^a Teresa SOLÀ MONTSERRAT	CEIP VILASACRA	972-670532
Marta SOLER FARELL	SAGRAT COR	8739947
Anna M. SURDÉ I MIRALDA	SALVADOR VINYALS I GALÍ	7857585
Miguel Ángel TABERNERO MORENO	IFP MARTÍ POL	3775657
Montserrat TARTER LLOVERAS	CEIP ESCOLA DEL MAR	7590890
Marta TEIXIDÓ RIBAS	IES CAP NORFEU	972-150569
Lydia TORRES PEINADOR	IB TERRA ROJA	3869308
Maria TORRUELLA ALSINA	CEIP ESCOLA BELLATERRA	5811582
Verònica UBIETO GARCIA		
Dolores VALERO DE LA PARRA	GALILEO GALILEÍ	
Montserrat VALLS MASSANA	EP CANIGÓ	8154095
Lluís VALLVÉ CORDOMI	ESCOLA MUNICIPAL ARC IRIS	4362617
Delfina VIANA REDONDO		
Montserrat VIDAL PRATS	MIQUEL UTRILLO	8943546
Josefa VIGO CUSCÓ	ESCOLA D'ART I DISSENY	8932846
M. Asunción VILASECA SOLA	CP COLLSEOLA	5898478
Ramon VILELLA CUADRADA	IES L'ARBOÇ	670365
Anna M. VINUESA VILELLA	IB RAFAEL DE CASANOVA	6546520
Helena XICOLA I TUGAS	IES MARINA	5607331