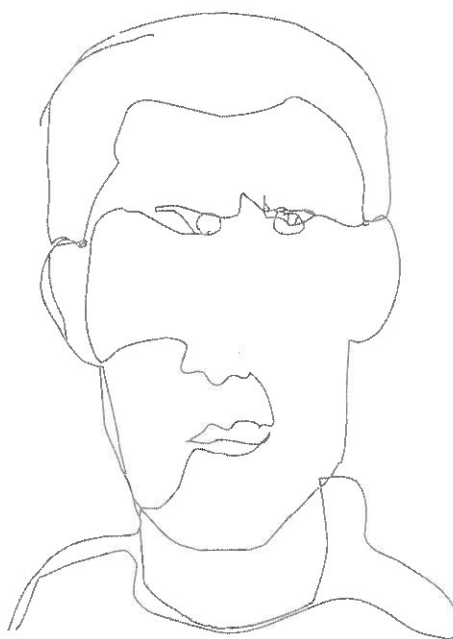


**Què aporta i què
s'emporta la
REFORMA ?**



9 de setembre de 1998

Aula Magna
Campus de la Vall d'Hebron
Universitat de Barcelona

Organitza

Programa de Plàstica de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona

Coordinadors

Marta Berrocal Capdevila
José M^a González Ramos
Jordi Caja Francisco

Col·laboradors

Javier Aragón, Carles Bayod, Amparo Berrueco,
Jorge Feldstein, Daniel Moya, Marisa Nogueras,
Montserrat Pascual, M. Carmen Pérez,
Conxi Rosique, Miguel Angel Tabernero

Impressió i muntatge

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

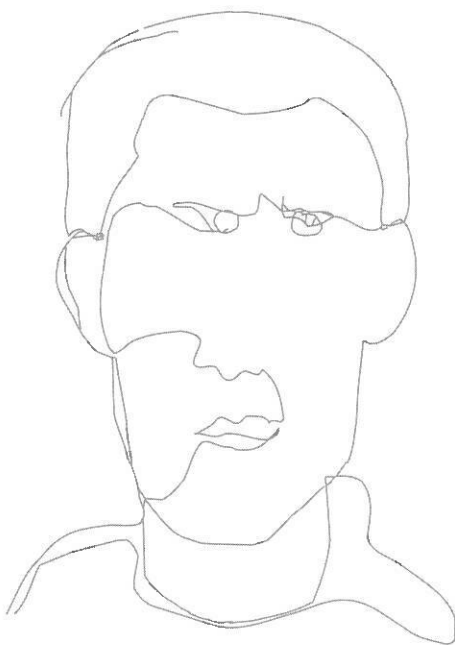
D.L.: B-44.724-1999

ISBN: 84-88795-48-3

Índex

PRESENTACIÓ	5
PONÈNCIA	
El papel del profesorado de secundaria en contextos turbulentos. La reforma: portunidad y obstáculo para la innovación	13
Serafí Antúnez	
COMUNICACIONES	
Els projectes de treball en Educació Visual i Plàstica, una resposta a la necessitat d'integració curricular	25
José M. Barragán, Estefania Figueras	
Descobrim el Color	35
Josep Lluís Alzamora, Regina Balbastre, Mònica Benet, Alejandro Inglés, Mercè Navarro, Enric Poblador, Joan Francesc Revert	
Reflexions Entorn Del Projecte «Reinterpretar La Mirada»	41
M. Esther Fuertes, Teresa González, Xavier Botella	
PÒSTER	
Art-Humanitats	53
L'Altrange	
RECURSOS DIDÀCTICS	
“El Gabinet Gaudí: una forma d'apropar-nos al món de Gaudí”	59
Joaquim Camp i Herrero	
TAULA RODONA	
Situació de l'àrea d'educació visual i plàstica a secundària	63
Assumpta Solsona, Daniel Moya, Josep Maria Padrol, Serafí Antúnez <i>Moderadora:</i> Marta Berrocal	
AVALUACIÓ	77
ASSISTENTS	83

**Què aporta i què
s'emporta la
REFORMA ?**



PRESENTACIONS

secundària

XI Trobada de plàstica

Pere Led Capaz

**Subdirector General de Formació Permanent
Departament d'Ensenyament
Generalitat de Catalunya**

El Pla de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament remarca la necessitat de la formació contínua del professorat, ateses les necessitats canviants de l'educació motivades pels canvis socials i de valors, la reformulació dels sabers i les noves exigències culturals i laborals.

La major complexitat del currículum escolar, i també la necessitat d'ajustar-lo a les diverses necessitats educatives dels alumnes, demanen al professorat una gran competència professional i una actualització constant sobre el que s'ha d'ensenyar, com fer-ho i com avaluar no només els resultats, sinó tot el procés d'ensenyament-aprenentatge a l'aula.

El currículum de l'àrea de Visual i Plàstica de l'ESO proposa que el llenguatge visual i plàstic constitueixi un mitjà de comunicació que l'alumne/a ha d'emprar des de qualsevol àrea de treball: tant a l'escola com, posteriorment, en actuacions laborals. A més, l'educació visual i plàstica connecta l'alumne/a amb un àmbit tan extens com és el que configura la cultura de la imatge, l'art, els mitjans de comunicació i les tecnologies audiovisuals.

Des de la Subdirecció General de Formació Permanent de la Direcció General d'Ordenació Educativa s'ha volgut donar suport a aquesta XI Trobada de Plàstica promoguda per la Universitat de Barcelona per afavorir i potenciar l'intercanvi entre els ensenyants i la presentació d'experiències i materials elaborats per professorat.

Jesús Garanto Alós

Director de l'ICE de la Universitat de Barcelona

Un cop més, i amb renovada il·lusió, és possible la trobada entre els professionals de l'educació Visual i Plàstica.

Durant les deu convocatòries anteriors, l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona ha volgut estar present per vehicular aspiracions, inquietuds, dificultats, necessitats, projectes i consecucions de qui, moltes vegades de forma callada però amb un gran esforç, esteu definint un espai educatiu de molta importància en el desenvolupament dels educands.

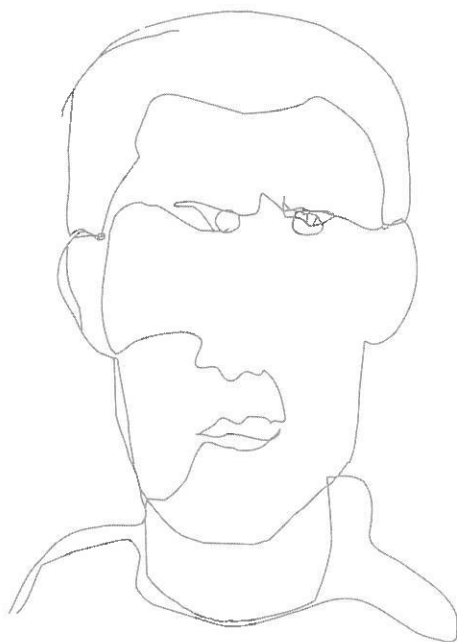
Una vegada que la generalització de la Reforma de l'Educació Secundària Obligatoria ja s'ha dut a terme, era important dedicar la Trobada de Plàstica exclusivament als professors de secundària i amb un títol suggeridor: Què aporta i què s'emporta la Reforma? Aquesta és una de les novetats importants respecte a les convocatòries anteriors.

La nombrosa assistència ens confirma l'encert de la convocatòria i ens anima a continuar possibilitant un espai de trobada, reflexió i debat on sigui possible donar a conèixer les investigacions realitzades o en fase de realització, intercanviar experiències i punts de vista, metodologies i recursos didàctics, innovacions, projectes i fins i tot les inquietuds professionals dels qui esteu compromesos en oferir el millor des de l'àmbit de l'Educació Visual i Plàstica.

El contingut de la Trobada, com pot apreciar-se en la transcripció de la ponència, les comunicacions i la taula rodona, pretén ser l'inici d'una resposta a preguntes que els professors de secundària es formulen a partir de realitats viscudes. Inici de resposta que només pretén aportar elements per a la reflexió i el debat. Poder conjuminar la reflexió teòrica i la pràctica ha estat un dels objectius prioritaris. Esperem haver-ho aconseguit.

Una vegada més la materialització de les Trobades ha estat possible gràcies al suport que ha donat la Subdirecció General de Formació Permanent de la Direcció General d'Ordenació Educativa. Confiam que la col·laboració del Departament d'Ensenyament i l'ICE de la Universitat de Barcelona no es limitarà a les Trobades sinó que procurarà mantenir la flama encesa en aquest acte. Per a facilitar aquest punt, des del Programa d'Educació Visual i Plàstica de l'ICE, estem oberts a qualsevol suggeriment i col·laboració com ja és habitual en el Programa.

**Què aporta i què
s'emporta la
REFORMA ?**



PONÈNCIA

secundària

XI Trobada de plàstica

El papel del profesorado de secundaria en contextos turbulentos. La reforma: oportunidad y obstáculo para la innovación

Serafi Antúnez

Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona

0. A modo de introducción

Quienes trabajamos como enseñantes somos, en general, bien conscientes de que nuestra tarea tiene como objetivo fundamental proporcionar la mejor ayuda de que seamos capaces a nuestros estudiantes. Además, la gran mayoría concebimos nuestro trabajo como una práctica claramente conducente a satisfacer el derecho que tienen a recibir una educación escolar que esté guiada por los principios normativos de respeto, equidad, igualdad de oportunidades y justicia.

El afán, pues, por hacer bien las cosas, por ser diligentes en nuestro trabajo, conscientes de su importancia, no es un acontecimiento nuevo o una moda reciente entre nosotros sino una práctica común y bien extendida que viene de antiguo y que tratamos de desarrollar responsablemente.

Sin embargo, en estos últimos años, el escenario en el que nos movemos está configurándose de forma diferente a causa de una serie de elementos nuevos que conforman un panorama distinto. Me refiero a un conjunto de factores que nos conducen a desarrollar nuestro trabajo en un marco desigual o menos conocido. Se nos plantea responder a unos requerimientos, en ocasiones, también nuevos o dis-

tintos que nos producen múltiples tensiones y que nos conducen a ejercer nuestro cometido acompañados de incertidumbres cada vez mayores.

De entre todos estos factores vamos a destacar algunos. Se nos presentan en forma de discursos, en forma de hechos, de prácticas, de indicios, en forma de amenazas, de consecuencias de los procesos de transformación del sistema educativo, pero todos ellos se complementan y parecen ajustar muy bien como piezas de un mismo rompecabezas.

1. Los discursos

• ***De la pasión por la calidad a sufrir una pasión a causa de la calidad.***

El primero de los discursos tiene que ver con la presión vehemente por que desarrollemos nuestro trabajo con arreglo a criterios de calidad.

Se nos dice insistentemente: ***«deben intentar que la educación que Uds. procuran sea cada vez de mayor calidad: los estudiantes, el país, los nuevos tiempos, el «compromiso»? con Europa... lo requieren!»***. Se apela a nuestra profesionalidad o a nuestro compromiso social... Ahora bien, ¿en qué consiste

esa educació de qualitat que se nos pide?, ¿respecto a qué criteris se establece?, ¿con qué intenciones explícitas y ocultes?, ¿en qué marco de interpretació? El uso pertinaz del término se ha introducido profundamente en las prédicas de los responsables y de quienes diseñan las políticas educativas, en el léxico habitual de quienes las ejecutan y evalúan y también en el de quienes investigan y proponen en materia de educación escolar. La literatura generada a partir del movimiento de las Escuelas Eficaces, las directrices y políticas que pretenden promoverse desde las Administraciones Educativas en relación con la calidad u otras propuestas concretas (López Rupérez, 1997) son algunos ejemplos.

Como consecuencia, la sana pasión por la calidad y por la eficiencia, que todos compartimos, es decir, la inclinación preferente, viva y vehemente por la mejora, a través de la revisión de los procesos y los resultados, está dando lugar a otra pasión: la que comporta el acto de padecer y sufrir un calvario escolar ante unas exigencias que no siempre van acompañadas de los recursos necesarios para satisfacerlas.

• *Hay que ser eficaces*

El segundo discurso se relaciona con la idea de eficacia. En aras a la asunción y el compromiso con las nociones de calidad, eficiencia o excelencia se nos pide a los enseñantes y también a los centros escolares, en tanto que organizaciones, que seamos eficaces ya que (i) hay que justificar razonablemente el uso de las parcelas de autonomía que, según parece, van a ir en aumento, y (ii) hay que dar cuenta del buen uso de los recursos que los poderes públicos invierten en la educación. Todo esto no es

nuevo, ha existido siempre, pero en la actualidad se presenta con una intensidad mayor, con una contundencia inhabitual.

• *Hay que ser competitivos*

El tercero se refiere a la presión por que seamos competitivos. La noción de competitividad, trasladada directamente del léxico de las organizaciones comerciales o industriales y aún de las políticas económicas de los países, se plantea no tanto como el hecho de adquirir capacidad para abordar un determinado propósito o como sana emulación, seguramente recomendable, sino como una manifestación con fuertes connotaciones de rivalidad y disputa.

• *Hay que volver a las "esencias" y recuperarlas*

He aquí otro mensaje contumaz. Toda propuesta curricular diferenciada e idiosincrásica debe ser rectificadas y convertida en uniforme: hay que evitar el localismo o aldeanización -dicen algunos- del currículum de las Humanidades. Todo atisbo de ensayo en el terreno de la formación permanente del profesorado, en manos de los propios profesores, debe ser reconducido y llevado a la Universidad para, desde allí darle un carácter más formal y solemne (no se sabe si más útil).

Dicho de otra manera, todo indicio de práctica autónoma debe ser sometido a un control que, en la práctica, será más burocrático y formal que formativo pero que denota desconfianza en la institución escolar, entendida como unidad básica de innovación y cambio, y en las personas que trabajamos en ella.

• *Habría que pensar seriamente si no nos hemos equivocado con esto de la comprensividad*

Es otra prédica de quienes, seguramente, no están muy convencidos de los fines de la educación escolar obligatoria en los países democráticos. O también una reflexión, menos frecuente, de quienes están preocupados y tienen interés por conocer y reivindicar firmemente los recursos necesarios para satisfacer el derecho a la educación que tienen todos los individuos, sin excepciones, en función de sus capacidades.

• *Hay que seguir manteniendo, a toda costa, que la educación es un derecho de todos los individuos y un instrumento de integración y de cohesión social*

Este discurso, cada vez más minoritario, incluso entre algunos colectivos de docentes, trata de contrarrestar con dificultades el impulso de los cinco anteriores. Trata de oponerse a las corrientes eficientistas y neoliberales y plantea al enseñante si lo que debe pretenderse en la educación obligatoria es desarrollar las capacidades de todos y todas, sin excepción, o seleccionar, segregar y formar únicamente élités.

2. Las evidencias

Otros hechos, prácticas e indicios ayudan a completar estos discursos y a configurar aquel panorama complejo.

• *La escuela es un lugar cada vez menos atractivo para nuestros adolescentes*

Las causas son múltiples y, seguramente, el origen de todas ellas no está

Para quienes esas prácticas eran infrecuentes o desconocidas la Reforma les puede estar moviendo los cimientos de sus modelos didácticos, organizativos y orientadores. Les puede ayudar a valorar hasta qué punto siguen siendo pertinentes los profesores recitadores, contadores de cosas, en suma: reproductores de los contenidos conceptuales que, seguramente, conocen bien. -o, al menos de eso suelen jactarse (aprobaron unas duras oposiciones -dicen-), sería terrorífico que ni siquiera pudiesen aportar ese conocimiento bien estructurado y actualizado; a considerar hasta qué punto los esquemas invariables, las secuencias didácticas uniformes y reiteradas sirven para las necesidades y las exigencias de los nuevos alumnos.

• **Poner en evidencia contradicciones de la Administración y de los propios centros**

Por una parte: autonomía, pero control cicatero; curriculum abierto, pero exceso de normas; atención a la diversidad pero trato idéntico a todos los profesores y a todos los centros prescindiendo de sus peculiaridades, desempeños y logros.

Por la otra: autonomía, pero ausencia de candidatos a los órganos de gobierno; reivindicación de más recursos pero uso insatisfactorio de los disponibles; reconocimiento de nuevas necesidades y ausencia de reivindicación de una formación permanente más adecuada para darles cobertura.

Las reacciones

¿Y qué respuestas estamos dando ante esos interrogantes?. Resulta reconfortante comprobar como, cada vez más,

grupos de docentes y de centros de secundaria tratan de buscar soluciones creativas y alternativas nuevas, intentando dar respuestas satisfactorias a toda la problemática que venimos describiendo. Son colectivos de trabajo meritorio que realizan esfuerzos sostenidos, persuadidos que es desde los centros educativos desde donde tienen que emerger las soluciones más pertinentes y eficaces. Sin embargo, otros colectivos numerosos de docentes de secundaria están respondiendo de manera bien diferente, desarrollando prácticas personales y profesionales como las que siguen.

• **Empeñamiento en negar las evidencias.** Se diría que quienes menos percibimos y somos sensibles a los cambios somos las personas que estamos viviendo con el ser que cambia, con el fenómeno que se desarrolla de una forma diferente a la que ya conocíamos y que nos cuesta aceptar esa certidumbre. La idea de revisión y de cambio suele verse como un castigo o como una desgracia que deben sufrir personas desamparadas y no como una oportunidad para mejorar y encontrar nuevos estímulos en la profesión.

• **Más empeñamiento: no sirven las soluciones viejas para los problemas nuevos.** Horarios rígidos, inflexibles y rutinarios, elaborados más en función de los intereses del profesorado que de las necesidades de los estudiantes; agrupamientos invariables, Seminarios y Departamentos burocratizados; equipos directivos inestables, secuencias didácticas monótonas; soluciones individualistas... ¿son esas las respuestas más pertinentes para los requerimientos nuevos?

• **Desidia ante la posibilidad de reclamar una formación perma-**

nente adecuada a las nuevas necesidades y requerimientos. ¿Parecen justificadas las posturas que, por una parte, plantean las dificultades de la nueva ESO (bien ciertas) pero que, por otra, no son capaces de proponer ni exigir la formación precisando claramente los contenidos, las modalidades o los compromisos por parte de todos: docentes y Administración?

• **Escepticismo ante el discurso psicopedagógico.** Es difícil encontrar justificación a las actitudes negativas de un significativo colectivo de docentes de secundaria ante cualquier aportación que provenga de otros campos disciplinares que no sean los que conocen y les son próximos: la Psicología y la Pedagogía, especialmente. ¿Cómo es posible entender el rechazo, cuando, además, la mayoría de las propuestas que se están haciendo desde estos campos, han sido extraídas de las experiencias y prácticas de enseñantes en ejercicio (frecuentemente colegas de los descreídos) que trabajan en situaciones nada excepcionales y frecuentemente precarias?

• **Desconfianza: “Con todo esto, lo que conseguimos es bajar los niveles”** Parece que cuando las sociedades avanzan posibilitando el acceso a la cultura a los más desfavorecidos “se baja el nivel”. Cuando con la Ley general de Educación 14/70, se generalizaba la educación obligatoria hasta los 14 años, se suprimieron los exámenes de ingreso al bachillerato (recordemos que se efectuaba a niños y niñas de 10 años), también se suprimieron las “reválidas”. ¿Bajaron por ello los niveles? ¡Baja el nivel!, ¿a qué alumnos se les impide seguir aprendiendo?. ¿No será que los profesores no sabemos cómo dar respuestas nuevas y diferentes a

situaciones también nuevas y cambiantes?. Sin embargo hay que reconocer que resulta más sencillo trabajar con estudiantes seleccionados, efectivamente, como hacen en algunos centros privados. El examen de ingreso seleccionaba, las reválidas de 4º y de 6º aún más... ¡así cualquiera! ¿Nos importa que los niveles bajen o suban o lo que queremos es trabajar más cómodamente sólo con los alumnos excelentes?. En esas condiciones trabaja bien cualquiera, incluso quien no tiene ni siquiera formación didáctica; tal vez sea ésta la situación personal de muchos de los docentes de secundaria que siguen empeñados en la selección y en la poda.

Por otra parte, esas voces parecen inevitables: siempre habrá posturas contrarias al progreso, como las hubo cuando se consiguió el voto femenino o la reducción de horas laborables semanales.

• **Negativas y resistencias a los cambios.** “No queremos ser maestros”, “esta reforma nos aboca a una ‘egebeización de la secundaria’. Se apela a los derechos administrativos de las oposiciones, se argumenta que nadie puede exigir el desempeño de una tarea para la que no fue formado; es el caso, por ejemplo, de la acción tutorial. En cambio, sí que se acepta actuar como profesor de una determinada disciplina cuando la falta de formación para el desempeño docente apenas difiere de las carencias formativas para la acción tutorial. ¿Acaso el CAP formó adecuadamente a los docentes de secundaria en conocimientos teóricos y prácticos de la didáctica de su disciplina?, ¿les capacitó en el conocimiento de los alumnos, de las interacciones en el aula, en habilidades comunicativas, en estrategias de motivación de personas y de grupos,

en sistemas y mecanismos de evaluación, en formas de trabajo en grupos de profesores, en habilidades didácticas?. ¿Es posible que existan docentes que la única formación pedagógica que poseen sea la que recibieron durante el CAP y no sientan la necesidad perentoria de incrementarla, mejorarla o completarla?

• **Soluciones individualistas y corporativistas.** “Me encierro en mi clase, me refugio en mi materia, y trabajo honradamente”, sería el ejemplo de quien busca “salvarse” por su cuenta. Poner tierra por medio, alejarse, está siendo también otra manera de salir de las “zonas peligrosas”; sería el caso de quienes buscan el refugio en la postobligatoria cediendo el trabajo de la ESO a los colegas nuevos o en situación administrativa menos favorecida.

• **Ausencia de planteamientos colaborativos.** Parece evidente que, por ahora, desde el sector público, existe una falta de capacidad para aglutinar réplicas coordinadas y coherentes por parte de los establecimientos escolares, los servicios de supervisión, los sindicatos, los movimientos asociativos de padres y madres o de estudiantes o de las personas que trabajamos en las universidades.

Los poderes públicos, por su parte, la Administración Educativa, el patrón, en suma, parece manifestar muy poco interés en articular y organizar su propio dispositivo con la intención de encontrar respuestas creativas y eficaces a estas nuevas problemáticas. No suele promocionar ni potenciar su propio aparato de establecimientos y servicios escolares, enfatizando en sus bondades y sus logros y, cuando lo hace, manifiesta conductas pusilánimes y poco convencidas.

Por nuestra parte, en los establecimientos públicos, habrá que reconocerlo, tampoco ha habido una gran preocupación por encontrar caminos nuevos. Hasta hace pocos años los índices de natalidad que garantizaban una demanda escolar abundante y segura, una capacidad operativa escasa de los centros y unos sistemas de evaluación institucional poco adecuados han contribuido a la existencia de cierta desidia y rutinización.

En estos momentos es perceptible y evidente una cierta actitud de renuncia, de claudicación, de impotencia, tal vez de desilusión en ellos. Se diría que ofrecer una mejor educación pública es un propósito al que renunciamos porque lo vemos difícil. Las voces y manifestaciones por mejorar y dignificar la escuela pública son episódicas e inconstantes.

5. Las disyuntivas y antinomias

Este nuevo paisaje, del cual estamos enumerando sólo los aspectos que se relacionan más directamente con el núcleo central de nuestra reflexión, produce desasosiego, inseguridad y desequilibrio entre nosotros. Así, nos preguntamos:

- La escuela pública ¿una oportunidad para todos o un servicio para colectivos minoritarios y marginales?
- La profesión docente:
 - ¿tarea inmune e impune o sujeta a crítica?
 - ¿desempeño confortable o compromiso social?
- La formación permanente:
 - ¿necesaria o accesoria?
 - ¿centrada en el individuo o centrada en la organización?
- En la enseñanza pública, ante la

presión por la competitividad: ¿colaborar o competir? Debemos colaborar o competir con nuestros colegas y con los demás centros escolares?

· Atención a la diversidad: ¿integrar o segregar?

· Los enseñantes, mis colegas, que trabajan en otros centros educativos ¿qué serán a partir de ahora para mí?: ¿compañeros?, ¿rivales?. ¿El futuro de la escuela pública será especializarse en casos y situaciones extremas?, ¿en la atención a alumnos de necesidades educativas especiales?, ¿en la atención a colectivos minoritarios o marginales?. ¿Entramos en la dinámica de la competitividad o estamos destinados a atender a la marginalidad?

· Y ya que hoy estamos ante colegas de enseñanzas artísticas: ¿currículum único y uniforme o *Patcbwork* curriculum?

6. Las propuestas

En este epígrafe queremos, voluntariamente, separarnos del discurso - seguramente imprescindible y pertinente- de recordar los deberes y compromisos que corresponde cumplir a la Administración Educativa para que los cambios y mejoras que todos deseamos sean factibles. No es que los consideremos accesorios, bien al contrario: son requisitos. Lo que ocurre es que dada la contumacia y la reiteración de los argumentos cada vez que un grupo de enseñantes nos reunimos para reflexionar sobre nuestro trabajo, se diría que tenemos la costumbre de lanzar miradas hacia fuera de nosotros y el hábito de achacar a los demás la totalidad de los males que nos aquejan. ¿Que faltan recursos?, estamos de acuerdo; ¿que las reformas

pretenden desarrollarse sin que los enseñantes seamos los verdaderos protagonistas y, en ocasiones, sin conocer a fondo nuestras necesidades?, también convenimos en ello. Ahora bien, si no somos capaces de articular respuestas contundentes, de defender con énfasis reivindicaciones que creemos justas, ¿de qué sirve, de nuevo, enunciar argumentos que, aunque ciertos, por la reiteración suenan a tópicos como: “se ayuda más a la privada que a la pública” o “ha faltado el financiamiento necesario para hacer posible esta ley”?, suenan a las disculpas de quien achaca sus fracasos a los elementos atmosféricos, como aquel rey que nos recuerda la Historia.

Qué podemos o qué deberíamos hacer desde los centros

• *Asumir críticamente el cambio de rol*

La secundaria es una etapa difícil, a la que, tradicionalmente, en el caso del bachillerato, se le ha encargado la función de seleccionar. Esa función, en la nueva franja de la escolaridad obligatoria, es ahora la de capacitar a todos. Consecuentemente, los roles y las funciones de los profesionales que trabajan en estas instituciones tiene que sufrir alguna variación. Habrá, pues, que aceptar ese cambio y prepararse para él, y hacerlo críticamente.

• *Defender claramente que la escolarización es un factor que favorece la integración y la cohesión social.* El aumento en dos años de la escolaridad obligatoria debe ser concebido como un signo de progreso. Donde hay más absentismo y más abandonos es en las clases bajas.

• *Colaboración interinstitucional.* Una forma eficaz de hacer frente a la

situación turbulenta a incierta que explicábamos es la colaboración entre instituciones escolares. No resulta nada nuevo constatar que la colaboración entre centros educativos es uno de los factores clave relacionados con la mejora de los aprendizajes de sus alumnos. Así lo certifican múltiples estudios, como los ya clásicos de Purkey y Smith (1983); Stuart y Scott (1990), en los Estados Unidos; o los de Rutter y otros (1979) o Reynolds (1992), en el Reino Unido.

Por otra parte, la colaboración se justifica por una razón bien simple y de sentido común: la acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple adición de acciones individuales. Mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas que proporcionamos a nuestros estudiantes o, si se prefiere, para ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa.

(a lo largo de la exposición se desarrollaron diversas propuestas que explican las características del modelo de colaboración que proponemos y cómo puede alcanzarse a través de diversas fases o etapas; ver Antúnez, 1997, 1998)

• *Implicar a otras instancias en la búsqueda de soluciones.* La Universidad, los ICEs y Departamentos, dentro de ellas..., poner en común y contrastar discursos de la inspección, de los investigadores, de los prácticos...

• *Encontrar nuevas soluciones organizativas y didácticas.* Estamos hablando de una nueva concepción de las invariables: horarios, agrupamientos, espacios..., de la flexibilidad organizativa, de crear y

desarrollar equipos "ad hoc". Aprovechar más las alternativas que sugiere y ofrece la Reforma. Hay que probar y agotar las medidas que sugiere la propia LOGSE: diversificación curricular, evaluación integradora, opcionalidad..., explotar los itinerarios formativos diferenciados en el segundo ciclo de la ESO...

• **Participar activamente en el debate de la calidad.** Podría ser hora ya de pensar si el profesorado de secundaria está participando en este debate o se sitúa al margen de él. Como decíamos al principio, todos parecemos abogar por que la educación sea de calidad. Ahora bien, ¿a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos en esos términos? Ponerse de acuerdo sobre el concepto de calidad en educación es una tarea compleja. Tiene un significado polisémico. Depende de quién la defina, con qué intención, en relación con qué parámetros, respecto a qué objeto de estudio y, sobre todo, con qué intención se formula la noción y desde qué intereses.

En una cultura de colaboración y con el propósito de potenciar y dignificar la escuela pública, como ya hemos señalado en alguna otra ocasión, (Antúñez, 1994), la calidad, en tanto que propiedad o condición que otorgamos a la acción y al efecto de educar, debería concebirse siempre en relación a unos determinados parámetros y no por efecto de la comparación o el contraste con otras acciones y efectos.

Los criterios o, si se prefiere, los requisitos generales de una educación de calidad deberíamos encontrarlos en los valores que defienden nuestras Constituciones. Así, podemos decir que existe calidad cuando la educa-

ción propugna y se desarrolla siguiendo como principios normativos a valores como: respeto, dignidad humana, justicia social, igualdad de derechos, libertad, participación, transparencia u otros principios democráticos.

• **Pedir respeto a las diferentes situaciones, ritmos y peculiaridades**

Los procesos de cambio e innovación deben realizarse con progresión y, sobre todo, con mucha parsimonia. Deben ser también adecuados y coherentes con las situaciones particulares: experiencias anteriores, condiciones, restricciones, circunstancias, en suma. Desde los establecimientos escolares deberíamos realizar esfuerzos por dar a conocer todas esas circunstancias a la comunidad social, a los poderes públicos, a las instancias técnicas ya que todas ellas nos evalúan y seguramente lo harán con ligereza y, a menudo, errónea e injustamente si nos desconocen. Cada centro debe llevar un ritmo propio, en función de sus características y circunstancias.

Rechazar las prisas sería una consecuencia de la reflexión anterior. Como es bien sabido, en algunos momentos, nuestros centros educativos han recibido requerimientos para que trabajasen con cierta premura. Por ejemplo, la elaboración de los proyectos educativos o curriculares, como consecuencia de los requisitos de la implantación de la Reforma Educativa, ha originado que, en muchos casos, el proceso se haya vivido más como una necesidad normativa que como una necesidad sentida que, además, todos los centros debían realizar simultánea y sincronizadamente.

• **Pedir una formación pedagógica suficiente y adecuada a las nuevas necesidades**

Dada la inexistencia, todavía hoy, de una formación pedagógica durante la formación inicial del profesorado de secundaria, sería deseable un aumento y mejora de la formación permanente: científica, didáctica, con relación a la acción tutorial..., más adecuada y coherente con las nuevas necesidades y situaciones escolares, aún reconociendo los importantes esfuerzos que se han hecho y se siguen haciendo al respecto desde las administraciones educativas.

• **Manifestar un claro convencimiento e implicación por parte de los equipos directivos de los centros**

Todo proceso de innovación, además de condiciones favorables y un relevante apoyo externo, requiere de un motor interno que lo impulse. Las personas que desempeñan tareas directivas están especialmente llamadas para animarlos y facilitarlos. Esa asunción de cierto protagonismo no tiene por qué implicar estructuras jerárquicas que son, a menudo, la causa fundamental de las barreras a la colaboración.

Y, finalmente,

• **Preguntar a los alumnos**

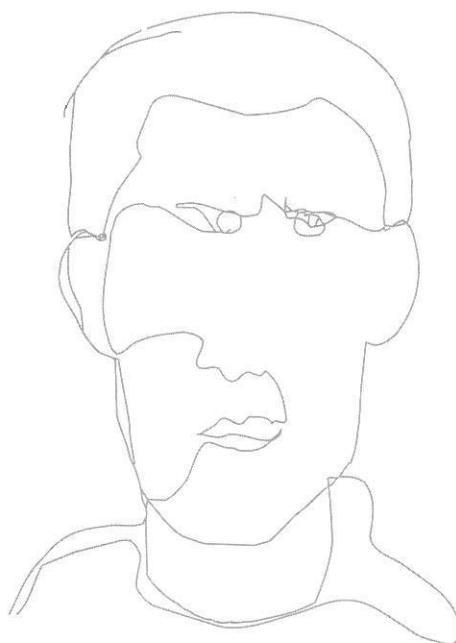
Contar con ellos. Indagar sobre qué les preocupa, qué les motiva. Conocer mejor, desde su punto de vista, cómo nos perciben y qué esperan de nosotros. Comprometerlos, en suma en la búsqueda, en común de las soluciones.

Muchas gracias

Referencias

- ANGULO, F. (1995) «El Neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo», en *KIKIRIKÍ*, núm. 35 (Dossier). Págs. 25-33
- ANTÚNEZ, S. (1994): «La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación», en *Revista de Educación*, núm. 304. Mayo-Agosto. Págs. 81-111.0
- ANTÚNEZ, S. (1997) «La escuela pública ante la presión por la competitividad: ¡usemos la colaboración como antídoto!». Granada. Actas del II Congreso de Organización Escolar. Universidad de Granada.
- ANTÚNEZ, S. (1998): «Escuela pública y competitividad: una cuestión de imagen institucional y de colaboración» II Congreso Nacional sobre Políticas Educativas. Santa Rosa, La Pampa. Argentina
- LE MONDE DE L'ÉDUCATION* (1995): «BAC. Les résultats, lycée par lycée». Cuaderno suplementario del M 2172 222, enero.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1997): «Una escuela pública de calidad», en *Escuela Española*, núm. 3.321 de 8 de mayo. Pág. 2.
- PURKEY, S. y SMITH, M. (1983): «Effective Schools: a review», en *The Elementary School Journal*, núm. 85, págs. 353-390.
- REYNOLDS, D. (Ed.) (1992): *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. London. Ed. Cassell.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J. y SMITH, A. (1979): *Fifteen Thousand Hours: Secondary School and their Effects on Children*. London. Ed. Open Books.
- STUART, S. y SCOTT, J. (Eds.) (1990): *The Collaborative School*. Oregon. ERIC Clearinghouse on Educational Management. National Association of Secondary School Principals.

**Què aporta i què
s'emporta la
REFORMA ?**



COMUNICACIONS

secundària

XI Trobada de plàstica

Els projectes de treball en Educació Visual i Plàstica, una resposta a la necessitat d'integració curricular

José M. Barragán

Departament de Dibuix. Facultat de Belles Arts
Universitat de Barcelona. Barcelona

Estefania Figueras

IES. J.V. FOIX. Rubí

Presentació

El treball que presentem es fruit de la col·laboració de dos professors, un de Secundària i un d'Universitat, que treballant ambdós la relació teoria (concepció del coneixement disciplinar, models d'ensenyament-aprenentatge,...) i la pràctica (el dia a dia dels processos de treball amb els alumnes) intenten compartir les seves experiències i punts de vista per millorar la seva tasca docent, amb els alumnes de secundària i amb els futurs professors.

En aquesta ocasió volem compartir la nostra experiència sobre el «projecte de treball», més enllà d'una tècnica didàctica, com un intent de donar resposta pedagògica a la necessitat de plantejar una reconceptualització del coneixement artístic i la manera de treballar-lo a secundària, fonamentat en la idea de què l'aprenentatge dels alumnes en l'àrea ha d'orientar-se cap a la comprensió de la cultura visual en la que es troba immers.

Quan professors de secundària i de formació inicial tractem la situació de l'ensenyança en l'educació secundària, segueixen apareixent els problemes que l'última reforma del currículum no ha aconseguit resoldre.

Aquesta afirmació no pretén fer una desqualificació global de la Reforma ni dubtar de les bones intencions dels que en el seu dia varen dissenyar la nova estructura curricular. Sense entrar ja en aquest debat, que amb molta freqüència es demostra estèril, ens plantejarem com aprofitar algunes de les avantatges d'un model curricular (fonamentat en una concepció psicopedagògica constructivista i una més gran flexibilitat d'aplicació curricular) que permet un més gran desenvolupament de l'autonomia docent si la organització del centre i del projecte de centre ho permeten.

Seria desitjable que no solament es tolerés aquest desenvolupament autònom cap a la innovació educativa sinó que també es fomentés des de l'administració i el centre, partint de les dificultats i possibilitats reals d'innovació. L'experiència ens mostra, no obstant, que amb molta freqüència els centres aconsegueixen com a molt el manteniment burocràtic de les tasques docents i així es manté la situació educativa el més «controlada» possible. En aquesta comunicació no podem entrar en aquest problema però era necessari assenyalar-lo per contextualitzar el valor de la reflexió i l'intent de transformació de la pràctica que volem compartir.

1. El «projecte de treball» en l'educació secundària

Als problemes sobre la transmissió del saber que es plantejaven des de les perspectives pedagògiques tradicionals, s'ha vingut sumant en les últimes dècades del segle la necessitat de revisar els models educatius i les estratègies curriculars, ja no per garantir l'eficàcia en la transmissió del saber expert, sinó per a que els professors i alumnes puguin afrontar en millors condicions els profunds canvis culturals que s'han generat al voltant de **l'accés a la informació** i la manera de **relacionar-se** amb ella. D'aquesta manera l'estudiant de secundària hauria d'adquirir aprenentatges que el permetin iniciar-se com a investigador en tasques adequades al seu nivell de desenvolupament.

Els treballs en innovació educativa de l'àrea de Visual i Plàstica de l'educació secundària també haurien de reflectir aquesta atenció educativa cap a:

- a) una més gran globalització de la concepció del coneixement artístic;
- b) una ampliació dels procediments i estratègies que permeten establir relacions entre les diferents fonts d'informació;
- c) el desenvolupament d'actituds deliberatives, interpretatives i crítiques dels temes que es plantejen; i
- d) les formes de facilitar les transferències d'aprenentatge a contextos diferents als formals on s'ha après.

Les noves revisions crítiques de l'educació apunten la preocupació sobre

la manera de formar als individus des de visions més globals de la realitat i el coneixement, amb un constant replantejament dels límits disciplinars que encara reflecteixen els currículums organitzats en paquets de matèries especialitzades i discursos sobre la veritat inqüestionable del saber expert.

La divisió i especialització del currículum per disciplines que s'inicia a primària i es profunditza a secundària es contradia molt sovint de la forma en la qual es presenten els problemes d'aprenentatge que els individus han de tractar en la seva vida quotidiana fora de l'escola. Nombrosos experts curriculars ja han assenyalat que el coneixement escolar apareix pels alumnes descontextualitzat i poc rellevant per afrontar les dificultats d'adaptació al món en el que viuen. L'estratègia d'una integració del currículum s'ha popularitzat (Hargreaves, A. 1998) tant com la consciència de les dificultats de tot tipus per aplicar-lo a l'escola. Així que mentre les estructures institucionals no vagin transformant-se també tindrem que seguir proposant estratègies d'aprenentatge des de les àrees d'especialització, amb la suficient flexibilitat perquè un centre o un grup de professors puguin intentar experiències de més gran integració curricular, amb una visió més interdisciplinària.

El projecte de treball ja forma part d'una tradició dins l'escolaritat que afavoreix la investigació de la realitat i el treball actiu par part de l'alumne» (Hernández, F. 1997, 217). S'ha intentat promoure com una forma alternativa d'organització curricular, experimentada en el nostre país sobre tot en el nivell d'educació infantil i primària (Hernández, F. & Ventura, M. 1992). A secundària, amb una tradició curri-

cular de fragmentació en àrees d'especialització per matèries disciplinars, el projecte de treball troba un terreny difícil per ser experimentat com a forma d'afrontar els problemes abans assenyalats.

Prenem com a referència per la organització de l'ensenyança per projectes, la caracterització que a manera orientativa proposa Hernández, F. (1997) a partir de la seva experiència en centres d'educació infantil i primària (quadre 1). A l'última part de la comunicació proposem comentar cadascun d'aquests aspectes en funció de la nostra experiència en l'intent de desenvolupar a l'aula projectes de treball amb alumnes de secundària i dins l'àrea de Visual i Plàstica. La finalitat no es proposar un model exemplar si no reflexionar sobre les dificultats que ens hem trobat i alguns suggeriments per intentar solventar-les.

Quadre 1. Caracterització d'un projecte de treball

1. Es parteix d'un tema o problema negociat amb la classe,
2. s'inicia un procés d'investigació,
3. es busquen i seleccionen fonts d'informació,
4. s'estableixen criteris d'ordenació i interpretació de les fonts,
5. es recullen nous dubtes i preguntes,
6. s'estableixen relacions amb altres problemes,
7. es representa el procés d'elaboració del coneixement que s'ha seguit,
8. es recapitula (avalua) el que s'ha après,
9. es connecta amb un nou tema o problema.

Per una ampliació i observació d'exemples es pot consultar el llibre de Hernández, F. (1997), Educación y cultura visual.

2. El «projecte de treball» dins l'àrea de Visual i Plàstica

L'àrea d'Educació Visual i Plàstica comparteix amb les altres àrees del currículum de secundària el repte d'adaptar-se i donar millor resposta a unes demandes educatives en constant canvi, per dotar als alumnes de coneixements, experiències i estratègies que els faciliti la seva incorporació com a futurs ciutadans adults al món vertiginosament canviant que ens ha tocat viure. Naturalment aquests canvis comporten també la necessitat de què els professors puguin anar adaptant-se i transformant la seva identitat professional i activitat educativa.

Respecte a l'àrea de coneixement des de la que es pot organitzar l'ensenyança en forma de projecte de treball, al nostre país han estat les àrees de Ciències Naturals i Ciències Socials els àmbits en els que amb més freqüència s'han realitzat.

Nosaltres considerem que l'àrea de Visual i Plàstica és molt propícia amb aquesta estratègia d'organització del coneixement i de l'ensenyament-aprenentatge, ja que la fita global que proposem és la comprensió dels significats que es construeixen a través de les imatges visuals (plàstiques, artístiques, dels objectes de la cultura popular, dels mitjans de comunicació de masses,...) Comprensió que ens ajuda a entendre millor la relació amb el nostre món a través de les seves representacions simbòliques. Per tant el camp d'estudi fonamental serà la construcció simbòlica visual, o amb

una altre expressió la construcció de metàfores visuals. Això implica fonamentalment quatre idees clau:

a) Les activitats d'ensenyament aprenentatge de producció artística (materialitzar idees, treball amb els materials,...) i les de recepció artística (anàlisi, interpretació, judici,...) estan supeditades a la finalitat comú de comprendre alguna qüestió que considerem rellevant de la cultura visual.

b) El punt inicial de partida és la globalitat de la imatge (i no l'anàlisi dels elements que la conformen);

c) s'ha de partir del significat construït a través de la forma considerant ambdós com a unitat inseparable (i no de l'anàlisi formal independent del significat); i,

d) el significat construït sempre té un context de construcció que s'ha de considerar, tenint en compte que el context de producció i de recepció no té perquè coincidir.

El projecte de treball és l'estratègia d'organització de l'ensenyament més idònia per desenvolupar la pràctica educativa des d'aquesta orientació de l'àrea, per les següents raons.

Els projectes de treball:

- permeten relacionar continguts no sols de l'àrea sinó també d'altres disciplines.
- fomenten la participació activa de l'alumne com a investigador i no com a objecte passiu i receptor d'informació, també com a subjecte que pensa i participa.
- obren portes a nous conceptes, amb l'incentiu que sorgeixen dels neguits i inquietuds dels propis alumnes.

• fomenten la incorporació de fonts diverses d'informació i recursos didàctics diferents a l'aula: diapositives, vídeo, imatges de revistes, diccionaris...

• permeten una flexibilitat de temporalització dels mòduls en els centres.

• permeten anar del veure-percebre-mirar al fer-realitzar-crear, sense oblidar el pensar-reflexionar.

3. Dificultats a l'hora de desenvolupar un projecte i els intents d'afrontar-les

Com avançàvem abans, ens proposem comentar cadascun dels aspectes que caracteritzen un projecte de treball en funció de la nostra experiència en l'intent de desenvolupar-los a l'aula amb alumnes de secundària.

Som conscients de què existeixen moltes dificultats: a) unes vinculades a l'aprenentatge dels nostres alumnes: els alumnes no es qüestionen coses, creuen que el coneixement expert prové del professor o dels llibres, no tenen hàbits de lectura ni d'interès cap a la recerca, els manca vocabulari...; b) altres en relació amb les dificultats que es troba el professor: ens manquen recursos organitzatius, experiències publicades sorgides de la pràctica, també motivació cap a la innovació...; i, c) altres vinculades a les limitacions de l'àrea visual i plàstica dintre del currículum: poca consideració dins la comunitat escolar, pocs crèdits... Veureu que moltes d'aquestes dificultats van sorgint quan es posen en pràctica els projectes de treball, n'hem enunciat algunes i també possibles solucions però essent conscients de què n'hi ha moltes altres.

Qüestions prèvies que hem de tenir en compte per a introduir als nostres

alumnes en la dinàmica docent per projectes.

• La primera qüestió, prèvia a la negociació del projecte dins l'aula, és la negociació amb els alumnes sobre la utilització del Projecte de Treball com a estratègia d'ensenyament aprenentatge. Hem de considerar quin alumnat tenim i com estan acostumats a «aprendre», per ells segurament aquesta nova manera els semblarà estranya. És important deixar clar en un inici què anem a fer i perquè. Una manera de fer-los entendre què és un projecte de treball, pot ser situant-los en el rol d'un investigador. L'investigador, entès com aquell subjecte que partint d'un problema o una pregunta cerca diferents fonts d'informació per trobar respostes o entendre millor el món que l'envolta.

• La segona qüestió prèvia, serà explicitar-los, que en tot el procés serà tan important el *què s'aprèn* com el *com s'aprèn*, per això serà rellevant portar un diari de tot el procés, una llibreta de camp que anomenem «portafolis». (Hernández, F. 1997, pàg. 198).

1. Un cop enunciades les dues qüestions prèvies, iniciarem el projecte, *partint d'un tema o un problema negociat amb la classe*. Haurem de tenir en compte també el currículum oficial, per tant haurem de preveure a priori quins continguts volem treballar en el nostre projecte.

El professor introdueix el tema a l'aula, dirigint els alumnes de manera que els conceptes que tenim presents a priori derivin cap a un

problema o una pregunta. Hem de prendre consciència que nosaltres haurem de crear la situació perquè sorgeixin preguntes, i quan sorgeixin haurem d'ajudar-los a seleccionar aquelles rellevants i de possible investigació.

L'avaluació inicial a principi de curs ens pot servir per encetar el debat, en l'annex 1 s'adjunta una còpia d'una avaluació inicial proposada a alumnes de 3r d'ESO i d'on van sorgir els successius projectes. Veureu que es tracta d'una avaluació on es cerca informació de tres tipus: una vinculada a la representació (creació d'una imatge); una altra vinculada a les aficcions i preferències dels alumnes; i, una tercera que tracta sobre els continguts que englobaran posteriorment el projecte.

2. Després d'aquesta primera part, *s'inicia el procés d'investigació i es cerquen i seleccionen fonts d'informació*. Arribat aquest punt haurem de veure què és una investigació, explicitar que existeixen diferents tipus d'investigació i el mateix respecte a les fonts d'informació. Els alumnes creuen que la informació s'extreu de les biblioteques o bé la té el professor. Una manera de fer proper als alumnes aquests conceptes serà mitjançant un exemple. Aquest ens servirà per elaborar un primer guió molt bàsic que després anirem modificant al llarg del projecte.

En quant a les fonts d'informació haurem d'haver-les previst abans. Després plantejar a l'aula grups de treball que recerquin les fonts per tal de contrastar-les o bé que cada grup treballi sobre una font dife-

rent, dependrà de l'objectiu del projecte. També ens serà útil preveure diferents maneres de recollida d'informació: textos, esquemes, fotografies, observacions, enquestes, filmacions, dibuixos... Un cop trobades les fonts, s'inicia la indagació, s'assignen tasques de com tractar la informació i la confecció de dossiers.

3. A partir de la posada en comú anterior, es començaran a *establir criteris d'ordenació i interpretació de les fonts*. Posar en relació la informació amb el guió inicial, i un aspecte important, contrastar la informació. No tots els grups han de tenir els mateixos criteris d'ordenació ni d'interpretació. Al consultar diferents fonts d'informació, els alumnes s'adonen que no tots els llibres diuen el mateix, o que una mateixa notícia es tractada diferent segons la font consultada. Aquest aspecte quan va sorgir ens va semblar molt rellevant i ells van adonar-se que des d'aleshores tenien un punt de vista més informat. Constantment, en tot el desenvolupament del projecte *es recullen dubtes i preguntes i s'estableixen relacions amb altres problemes*. Hem de fomentar, que encara que els primers dubtes i preguntes sempre van relacionats amb aspectes metodològics, poc a poc derivin a preguntes més complexes.
4. Un cop establerts els criteris d'ordenació i d'interpretació de les fonts *es representa el procés d'elaboració del coneixement que s'ha seguit*. És molt important no perdre mai el fil, tenir present el guió inicial a cada moment. De vegades val la pena aturar-se i saber on estem. Per això és important «el

portafolis», allí ha d'aparèixer tota la informació i tot el procés.

En l'àmbit de la nostra àrea considerem important introduir sempre que sigui possible una activitat de producció de taller, d'acord amb el problema eix del projecte. En el procés de decidir i produir una imatge, un disseny, un anunci, una crítica artística..., per exemple, s'adquireixen aprenentatges imprescindibles per l'àrea Visual i Plàstica, que es complementen amb les activitats d'investigació i de recepció d'imatges.

5. Finalment *recapitem i avaluem el que s'ha après*. Els alumnes saben al començar el projecte que s'avaluarà tot el procés, no sols *el què* s'ha après sinó també *el com*, tot reflectit en el portafolis individual. S'haurà d'haver explicitat que el procés d'aprenentatge plasmat en el portafolis formarà part també de l'avaluació: el procés individual, el treball del grup, la participació de cada membre en diferents tasques, la organització...
6. Arribats aquí s'ha acabat el projecte, n'engegariem un altre *connectant amb un nou tema o problema* que pot sorgir al llarg del desenvolupament del primer. Haurem d'anotar aquelles preguntes que provenen del nostres alumnes i que no podem respondre en aquest moment, ja que conformarien un nou projecte.

Una senyalització general, donada la poca experiència en el desenvolupament de projectes, els alumnes no poden assimilar de manera immediata aquesta manera de treballar en la

matèria, no es pot pretendre canviar la realitat d'avui per demà, els projectes han d'iniciar-se dirigits i programats a priori pel professor i a mesura que els alumnes adquireixen l'hàbit de treballar amb ells, es poden elaborar conjuntament.

Es important transmetre'ls que sempre es tracta de: dialogar i negociar, aprendre de vàries fonts d'informació, aturar-nos i escriure que estem fent, reflexionar sobre el que hem après, és a dir mostrar una actitud d'anar i venir, venir i anar entre qüestionar, pensar i representar. Si refem la seqüència que ens plantejàvem a l'inici veurem que es manté l'estructura però que al posar-ho en pràctica és modifica segons les necessitats i funcionament del grup.

ANNEX 1

IES J.V. FOIX

Nom i cognoms

Setembre 1998 - 3r ESO

Prof. Estefania Figueras

Què, de què?

A continuació et trobaràs una sèrie de preguntes sobre diferents aspectes: les teves preferències respecte a la música, el cinema, la «tele»... què fas a casa, si t'agrada sortir amb els amics, que et preocupa, etc... tot una sèrie d'interrogants que em faran saber què és allò que t'interessa.

T'agrairé que siguis el més sincer/a possible, si no vols no posis el teu nom.

Endavant!!

Escoltes música? Perquè?

Quin tipus de música t'agrada?

Anomena els músics, compositors o grups musicals que més t'agraden.

T'identifiques amb algun d'ells?

Quin?

Perquè?

I el cinema, t'agrada ? Perquè?

Tens alguna pel·lícula preferida?, si n'haguessis de triar una, quina triaries?

Perquè?

Quines pel·lícules has vist últimament?

Veus la televisió?

Quins programes, sèries, documentals,... t'agraden de la televisió d'avui? Perquè?



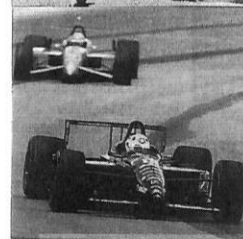
T'agrada fer esport?
Quins esports practiques.



Llegeixes?
Què t'agrada llegir? revistes, còmics, llibres...?



Cita allò que has llegit últimament.



Què t'agrada fer quan tens temps lliure?



Surts amb els amics? Què feu quan sortiu?



Què t'agradaria saber del món que t'envolta i que creus no s'aprèn a l'escola?

Afegeix tot allò que vulguis fer-me saber, potser hi ha alguna cosa que t'interessa i no t'ho he preguntat!





Descobrim el Color

Josep Lluís Alzamora

IES Joan Guinjoan i Gispert, Riudoms

Regina Balbastre Garcia

IES Mare de Déu de la Candelera, L'Ametlla de Mar

Mònica Benet Uzcategui

IES de l'Ebre, Tortosa

Alejandro Inglés Pérez

IES Deltebre, Deltebre

Mercè Navarro Gisbert

IES Montsià, Amposta

Enric Poblador Adam

IES Ramon Berenguer IV, Amposta

Joan Francesc Revert Aleixandre

IES Roquetes, Roquetes

Introducció

La comunicació que presentem tot seguit és resultat del treball desenvolupat al llarg del curs acadèmic 1997/98 pel Grup de Treball *Pedagogia del color* de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Rovira i Virgili, format per professors d'ensenyament secundari de l'especialitat de Dibuix.

El grup de treball va néixer fa tres anys, amb l'objectiu d'aportar noves idees i conclusions sobre el desenvolupament del currículum de l'Àrea d'Educació Visual i Plàstica a l'ESO. Entre els resultats de les nostres reunions podríem esmentar no sols la col·laboració d'un grup de professors d'àrees de Dibuix, Tecnologia i Història sinó l'estudi d'una sèrie de matèries que hem dirigit a la publicació d'alguns treballs i a l'elaboració de diferents projectes, entre ells, el que presentem a continuació.

En línies generals, el nostre propòsit implica un acostament pedagògic al

tema del color de manera diferent al treball que qualsevol de nosaltres podria fer a l'aula, es tracta de la realització d'una exposició sobre El Color.

La proposta que presentem tot seguit és una mostra d'un projecte molt més ampli i dens que en l'actualitat, i a través de la col·laboració del Museu d'Art Modern de Tarragona, està estudiant la Coordinadora Cultural de la Diputació de la mateixa ciutat.

Aquest projecte és un estudi sobre una exposició que es portaria a terme amb obres de tots els membres del grup. Obres concretes a les quals estudiàrem aspectes teòrics específics sobre el color. L'exposició seria acompanyada per tallers d'experimentació i per una guia didàctica.

Les exposicions que es venen realitzant als museus, sales de exposicions, etc., giren al voltant d'un artista, d'un període concret, de la mostra d'una col·lecció privada, d'obres seleccionades i premiades d'algun concurs, ofe-

rint la majoria d'elles una gran diversitat d'expressions plàstiques, on es treballen els diferents elements del llenguatge plàstic i visual (el punt, la línia, la forma, el color i la textura). Totes elles presenten una gran diversitat, si a més a més, tenim en compte la tècnica utilitzada i l'enfocament que l'artista dóna a l'obra.

Nosaltres com a docents, davant de tanta diversitat d'informació: estils, corrents, avantguardes... volem concretar l'exposició en el tractament del color, atenent al fet que l'alumnat d'Educació Secundària Obligatoria, al llarg del primer cicle s'aproxima i s'introdueix en els elements plàstics i visuals, i que al llarg del segon cicle es reforcen i s'amplien aquests elements. Tant sols durant el curs ens acostem de forma tangencial als autors, corrents, estils i avantguardes.

D'altra banda, dins de l'òrbita de la nostra exposició, contemplem el caràcter lúdic i participatiu, mitjançant la realització de tallers i altres activitats que impliquen directament l'alumnat, aspecte important en l'aprenentatge d'aquesta etapa educativa.

Justificació del nostre treball

Així doncs, l'objectiu del nostre Grup de Treball ha estat analitzar les diferents possibilitats que la Reforma Educativa aportava a l'Àrea d'Educació Visual i Plàstica. I nosaltres, sense oblidar aquest camp de noves possibilitats, hem volgut plantejar-nos un estudi sobre el color dintre del context que la Reforma obre a l'experimentació als diferents camps d'aprenentatge.

L'experimentació del color deixava de ser per a nosaltres la pràctica corrent i

habitual de qualsevol classe, preteníem estudiar els seus continguts teòrics, possibilitar la pràctica dels alumnes però tot sense oblidar que la pràctica i exemple més clar es trobava precisament al museu.

I és precisament d'aquesta manera en la que pensàrem en una triple fórmula: amb el museu l'alumne és espectador, amb el taller pretenem una experimentació activa i finalment se li pot donar la possibilitat d'actuar a més a més com a realitzador d'obres plàstiques.

Aquest treball es desenvolupa doncs amb una estructuració tripartita, i s'entén així mateix com projecte possible a ser portat a terme a qualsevol Museu junt amb la participació d'Instituts d'Educació Secundària.

Tots acceptem que l'Educació Visual i Plàstica estudia i treballa objectius relacionats amb la sensibilització estètica dels alumnes, el respecte al patrimoni artístic del seu voltant, objectius en definitiva que parlen sobre l'art. I l'art per la seua part no el podem entendre com a realització autònoma i individual. La seua materialització esdevé precisament com a acte social, l'alumne necessita llavors, segons la nostra opinió, veure l'art no com assignatura o treball d'aula sinó com acte social pertanyent a una cultura i un temps concret.

Objectius

Com a proposta didàctica, dels objectius treballats destaquem com fonamentals els següents:

- Acostament dels alumnes al concepte d'espai expositiu.

- Connectar a l'alumnat amb el espai que hi ha a la ciutat dedicats a mostrar la cultura de la imatge.
- Estudi del color fora de l'aula.
- Presentació d'un gran nombre d'obres. Ofertar una gran diversitat d'informació a l'alumnat perquè desenvolupe la seua consciència crítica.
- Superar la idea de color típica que es pot tenir dintre de l'aula com allò que no tenia aplicació a l'exterior.
- Ofertar altres mitjans d'acostament al color que no siguin els llibres, les diapositives o les tècniques tradicionals que treballlem a les aules. Es tracta de fer un pas endavant i veure el color fora dels llibres.
- Ampliar el ventall de possibilitats que permeten jugar amb el color en escultura, ordinadors, amb pigments reals o colors llum.
- Que l'alumne, a través d'una sèrie de tallers, pugui experimentar amb el color de manera directa, "tocar" allò que abans sols s'estudiava.
- Sensibilitzar l'alumne sobre la simbologia del color.
- Aplicació del llenguatge visual i plàstic a la lectura de formes i imatges, a la producció d'obres de creació. Dinamitzar una part dels coneixements desenvolupant aptituds creatives, enginy, inspiració, intuïció.

Metodologia

La nostra proposta té l'objectiu de desenvolupar aquests conceptes en:

- l'elaboració d'una exposició al Museu
- establir un taller d'experimentació del color
- donar les pautes teòriques (al museu) i pràctiques (al taller) perquè els alumnes puguin desenvolupar una exposició amb les seues conclusions.

Aquests dos aspectes intenten concretar l'objectiu anteriorment exposat: veure el color, tocar-lo i experimentar-lo, la qual cosa és sempre millor que veure'l al llibre.

Els **Principis Metodològics** derivats serien:

- Veure el color i entendre'l teòricament.
- Possibilitar una feina de grup que permeta la manipulació i experimentació amb el color.

Totes aquestes idees es poden estudiar amb l'ús d'una guia didàctica que expliqui a l'alumne quin és l'aspecte del color que es treballa en cada obra i que dirigirà posteriorment activitats de caire individual. La guia acompanya el treball i la visita del museu. El treball de Taller, serà dirigit per un professor. Les activitats concretades es relacionaran directament amb els continguts de l'exposició.

Els aspectes possibles que estudiem es sintetitzen en:

- Introducció al color
- El cercle cromàtic
- El color llum
- El color pigment
- Teoria del color
- Simbologia i expressió del color

I aquests sis punts constitueixen els sis aspectes que s'analitzaran en cadascuna de les parts del projecte:

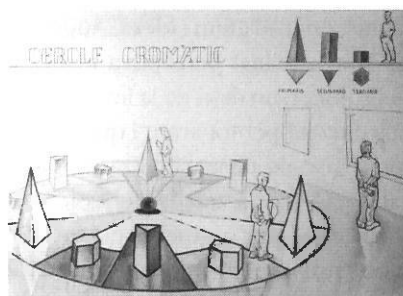
- Museu
- Guia didàctica
- Taller

Treballs a desenvolupar sobre el color

Tot el que presentem a continuació està desenvolupat en un projecte molt més ampli del qual presentem un recull dels aspectes més importants:

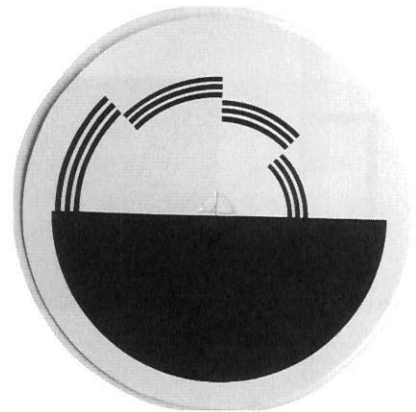
a.- A l'exposició, fem referència a tres dels continguts teòrics estudiats i analitzats:

a.1.- Cercle cromàtic. Es tracta d'oferir una primera presa de contacte amb el món del color mitjançant el desenvolupament d'estructures tridimensionals a través de les quals es podria transitar. Amb la intenció de poder distingir entre colors primaris, secundaris i terciaris es jugarà amb els tonyals i la relació de posició de les diferents estructures.



El cercle cromàtic

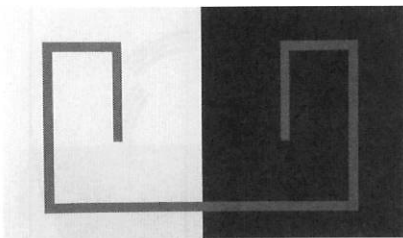
a.2.- Barreja additiva. Aquest joc interactiu es presenta en forma de dos discos de fusta amb un mànec a la vora, que giren al voltant d'un eix en forma de ruleta o timó. Hi hauria dos d'aquestes ruletes i cadascuna mostra alguna experiència científica per a que l'alumne comprove efectes produïts pel funcionament del color com a llum. Cal que cada disc tinga una bona il·luminació per a que l'efecte físic siga més evident.



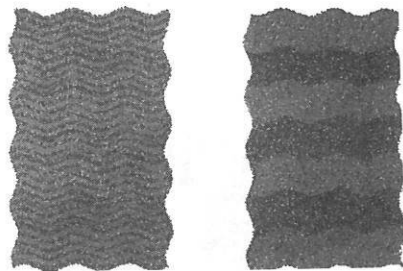
El cercle de Benbam

a.3.- Relativitat del color. S'estudi- en la gran quantitat d'aspectes que intervenen en la percepció del color a diferents nivells: físic, visual, percep- tiu, expressiu i simbòlic, i com aquests aspectes determinen una ampla vari- abilitat i relativitat en l'apreciació i sig- nificació del color. Seleccionem uns quants casos entre els quals estudiari- em els següents:

- Contrast successiu
- Contrast simultani
- Adaptació al color
- Bandes de color
- Memòria del color



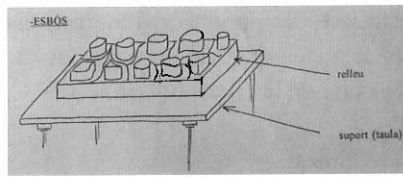
Contrast successiu



Bandes de colors

b.- De les activitats del taller, oferim una mostra de les possibles activitats desenvolupades a la programació del projecte.

b.1.- El Puzzle. Es tracta d'un relleu de fusta on el treball de complemen- tariatat ens determina una composi- ció que reforça els coneixements d'harmonització i contrast cromàtic.



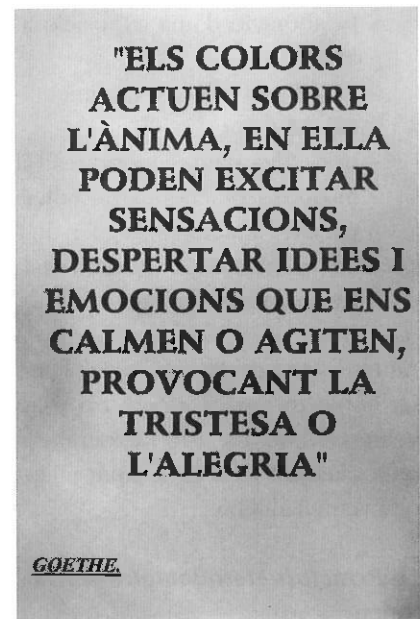
Puzzle

La situació de les peces que configu- ren el relleu determina el contrast en- tre complementaris; cadascuna de les peces té una forma orgànica que sols pot introduir-se en un lloc.

b.2.- Etiquetes. Classificació d'un conjunt d'etiquetes publicitàries se- gons els valors simbòlics dels colors en relació al producte. Els tipus de productes analitzats fan referència a conceptes com:

- joventut
- la natura
- el frescor
- el luxe
- la infantesa
- la vitalitat

b.3.- Simbologia del color (Textos). En aquest apartat de l'exposició es pretén evidenciar la importància del color com a transmissor de senti- ments, estats d'ànim i idees. Augmen- tar la sensibilitat perceptiva respecte del color en un món de la imatge, que ens envolta per tot arreu i que fa cór- rer el risc de desensibilitzar-nos per saturació. Fer a través del color un recorregut per alguns aspectes del món en el que vivim i sensibilitzar a l'alumne respecte les diferents reali- tats que l'envolten, relacionant-les amb distints colors que, tant en el pla perceptiu com en el simbòlic, ens evoc- quen eixes diferents realitats.



Goethe

c.- La guia didàctica. Tindria com a finalitat recopilar els diferents aspec- tes de l'exposició i fer reflexionar in- dividualment l'alumne a partir d'un petit qüestionari sobre els diversos temes i activitats desenvolupats.

d.- Proposta de seguiment a l'aula. Exposició a desenvolupar pels alum- nes a partir de la visita a l'exposició, segons les possibilitats de cada insti- tut.

Es tracta que els alumnes porten a ter- me una exposició dels treballs que poden realitzar amb el tema del col- lor. El professor per la seua part pot oferir punts de referència als alumnes com les obres que mostrem a conti- nuació de Miralda.

Conclusions

En línies generals la proposta didàctica plantejada ens permet d'establir una sèrie clara de conclusions:

- 1.- La necessitat d'una ampliació del material didàctic a l'abast de l'Àrea d'Educació Visual i Plàstica.
- 2.- La clara necessitat de trencar amb la inèrcia del treball a l'aula.
- 3.- Fomentar el desenvolupament del treball de grup tant d'alumnes com de professors.
- 4.- Intentar unificar la branca docent amb la branca artística dels professionals d'aquestes matèries.
- 5.- Constatem a més a més la manca de recursos a l'hora de recolzar projectes d'aquest tipus.

Bibliografia

- ALBERS, Josef (1985): *La interacción del color*. Madrid, Alianza Editorial.
- ALIBÉS, M^a Dolores (1990): *Com es fa un còmic*, Barcelona, Editorial Onda.
- ALMENDRÓS, Néstor (1990): *Días de una cámara*, Barcelona, Editorial Seix Barral.
- DALLEY, Terence (1992): *Guía completa de ilustración y diseño*, Madrid, Tursen-Hemann Blume Ediciones.
- BURNIE, David (1993): *La luz*. Madrid, Santillana, Col: Ciencisa Visual Altea.
- LYNCH, D. (1978): *Fotografía del color*, Barcelona, Ed. Omega.
- NIETO ALCAIDE, Víctor (1989): *La Percepción*. Barcelona, Prensa Científica.
- RAINWATER, C.: *Luz y color*, Barcelona, Editorial Daimon.
- ROCK, Irvin (1985): *La luz, símbolo y sistema visual*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- V.V.A.A. (1982): *El gran libro del color*. Barcelona. Editorial Blume.
- V.V.A.A. (1992): *Óleo: el color y la luz*, Tomo 1. Madrid, Ediciones Gènesis,

Reflexions Entorn del Projecte «Reinterpretar la Mirada»

M. Esther Fuertes

IES Alt Penedès. Vilafranca del Penedès

Teresa González,

Departament d'Educació i d'Acció Cultural del MNAC. Barcelona

Xavier Botella

Col·legi Lleó XXIII. Barcelona

Qualsevol acció «sensibilitzadora» en el camp de la cultura ha de partir d'una reflexió sobre els públics als quals es vol adreçar. En aquest cas, el Projecte «Reinterpretar la Mirada» va ser una proposta educativa del Museu Nacional d'Art de Catalunya, destinada al públic escolar de la ciutat de Barcelona.

És important tenir en consideració que en el moment de la seva gestació i realització, l'any 95-96, la implantació de la reforma era encara ben desigual. És per aquesta raó que les escoles participants ho van fer amb alumnes que cursaven de 3r a 8è de l'antiga E.G.B. Actualment, l'edat dels nens més grans correspondria al primer cicle de la E.S.O. Advertim al lector que quan, al llarg d'aquest escrit, fem referència a l'escola, estem parlant del moment anterior a la implantació total de la reforma.

La nostra intenció en redactar aquest article és d'una banda, relatar els punts bàsics de la nostra reflexió aleshores i explicar en què va consistir aquesta experiència, i d'altra banda, actualitzar la nostra proposta demostrant la seva vigència dins del nou panorama educatiu.

1- Panorama i cap pensant

La nostra reflexió inicial es va centrar en el context al qual pensàvem adreçar la nostra proposta. A partir de l'anàlisi d'aquesta realitat preteníem trobar les claus per construir un projecte que fos a la vegada nou i enriquidor en quant a la metodologia de treball. Vam intentar, a partir de la nostra experiència, dibuixar un panorama genèric al voltant de l'educació artística a les escoles, autoavaluar (replantejar, qüestionar) la nostra tasca com a educadors des del museu i apropar-nos a la realitat universitària dels futurs professionals de l'educació artística. També ens vam interrogar sobre el rol de l'artista contemporani com a mediador entre el fet artístic de tots els temps i la societat.

Els destinataris: El lloc de l'educació artística a l'escola primària

Un dels fets primordials que condiciona el lloc que, abans com ara, ocupa l'art a l'escola primària, és la inexistència de l'especialitat d'educació visual i plàstica. Aquesta circumstància provoca entre d'altres les següents conseqüències:

1- Una manca de professorat adequadament format per impartir la matèria.

En el cas dels mestres de l'escola primària se'ls hi demana que siguin ca-

rat universitari de crear una base de coneixement de la disciplina.

En aquest sentit volem reconèixer des d'aquí la tasca realitzada durant els dos últims anys des dels programes de



Visita a les sales de l'exposició *Agnus Dei. El romànic i els artistes del s.XX.*

paços, si així ho requereix l'escola, de fer-se càrrec de la matèria d'educació visual i plàstica.

Aquests professionals surten de la universitat amb una formació d'entre 110 i 115 hores, aproximadament, dedicades a la didàctica de les arts plàstiques. Aquesta formació queda reduïda a un màxim de 60 hores en el cas dels especialistes de filologia, música etc..., els quals una vegada a l'escola poden veure's obligats a impartir la matèria.

Si a aquesta realitat acadèmica li afegim que la majoria d'estudiants arriben a la Universitat amb una formació visual i plàstica molt poc consistent, tindrem com a resultat que bona part de les hores d'aquests mòduls de didàctica de l'art es converteixen en l'intent per part del professo-

Postgrau i de l'I.C.E de la Universitat de Barcelona per tal d'oferir noves eines al professorat.

2- Inseguretat en relació a «qui» fa o pot fer l'adaptació del currículum oficial a la realitat de cada escola la qual cosa provoca en molts casos la **absència d'una programació seqüenciada i raonada de la matèria al llarg de l'escolaritat.**

3- L'escassa importància que aquesta matèria ha tingut tradicionalment al programa d'estudis dels futurs professors contribueix a adobar la ignorància i la repetició de pràctiques i idees errònies relacionades amb l'ensenyament que el professorat va rebre en la seva infantesa.

Alguns exemples d'errors bastant comuns podrien ser aquests:

3.1- Prioritzar les activitats destinades a obtenir « objectes per penjar o exposar » sobre les activitats exploratòries.

3.2- El predomini de l'aspecte productiu sobre els aspectes crític i cultural del fet artístic.

3.3- Creure que l'expressió plàstica consisteix simplement en donar sortida als sentiments. Moltes vegades, com diu el professor Eisner, en nom de l'expressió lliure ens oblidem d'ajudar al nen a desenvolupar les habilitats necessàries per aconseguir expressar-se de forma visual. Expressar-se plàsticament suposa traslladar un sentiment, imatge o idea a un cert material. Per aconseguir-ho cal primer explorar les seves possibilitats i adquirir una sèrie d'habilitats per dominar-ho.

3.4- Confondre «enriquir» amb «multiplicar les activitats». El trasllat d'un projecte a un altre donant més valor a la novetat que al treball en profunditat. Això pot anar acompanyat d'una manca de continuïtat i de seqüenciació dels projectes. La classe de plàstica no ha de ser una col·lecció d'esdeveniments independents, ha d'existir una continuïtat per tal de fer efectiva l'aprenentatge. Desenvolupar per poder interioritzar i refinar l'expressió. La seqüenciació de l'aprenentatge ha de respondre a la graduació de la dificultat i als tempos d'una motivació viva.

3.5- Activitats repetitives i ús de materials didàctics anacrònics i poc flexibles.

3.6- La manca de criteri pel que fa a l'ús o no de models plàstics, respecte a la uniformitat del treball dels alumnes, respecte al tema de la imitació etc...

3.7- La manca de connexió de l'activitat plàstica amb la resta de matèries del currículum escolar

3.8- La mínima participació de l'estudiant en la programació d'activitats

3.9- L'absència del valor de transferència de les activitats plàstiques en la mida que poden estar relacionades amb una determinada vida professional en sortir de l'escola

3.10- El desconeixement pel que fa a sistemes d'avaluació en relació a les particulars característiques de la matèria.

3.11- Confusió entorn al tema de la creativitat

Encara que la manca de formació del professorat sigui al nostre entendre un dels problemes més greus que té plantejat en aquest moment l'educació artística a l'escola, hi ha també d'altres fets que afavoreixen la seva situació poc privilegiada. Alguns podrien ser aquests que citem a continuació:

a- Devaluació de la matèria en front d'altres assignatures del currículum escolar tant pel que fa al temps que se li dedica en la distribució de l'horari escolar, com per la baixa consideració que aquesta matèria mereix a alguns professionals de l'ensenyament i a molts pares de família. En aquest sentit cal fer referència a la concepció ben estesa de que l'educació ha d'anar projectada en torn a ob-

jectius de productivitat i de rendibilitat futura en termes econòmics. L'activitat artística sembla segons aquesta idea no treballar en aquesta direcció.

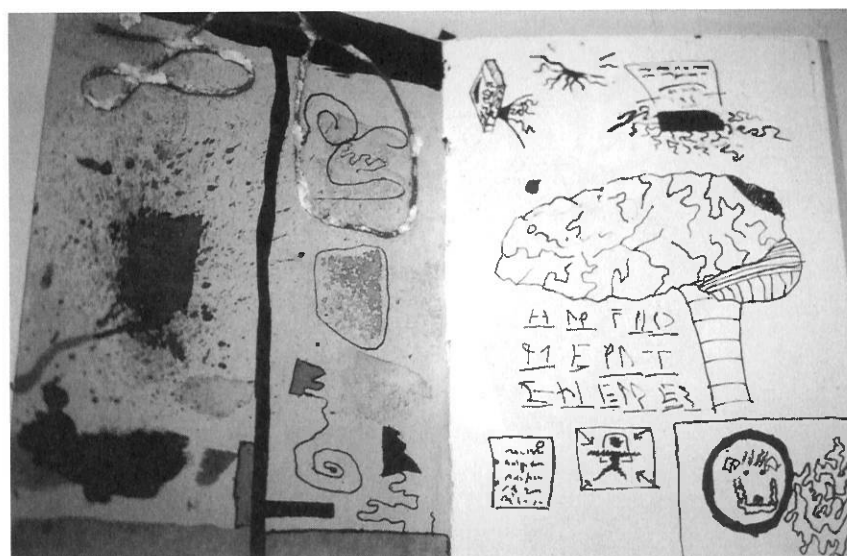
b- L'absència de models personals.

Si el mestre valora la matèria i es capaç de transmetre el seu interès amb emoció, el treball de la classe de plàstica adquireix caràcter. En aquest sentit estem completament d'acord amb el que apunta el professor Eisner en el seu llibre «Educar la visió artística»:

«Otro aspecto de la enseñanza que a menudo pasa por alto pero que para mí puede ser extremadamente influyente es lo que el profesor enseña a través de anotaciones mudas que da a los estudiantes. (...) Muchos estudiantes, quizá la mayoría, nunca han visto a una persona realmente «emocionada» ante un cuadro. Ver tal acontecimiento puede ser una experiencia educativa sumamente importante para los niños: darse cuenta, quizá por primera vez que el ojo cultivado tiene acceso a un mundo

visual especial y gratificante. Las clases deberían ofrecer la oportunidad de que los estudiantes vieran a los profesores emocionándose frente a las obras visuales, obras realizadas tanto por estudiantes como por artistas profesionales. Estas oportunidades ofrecen a los estudiantes modelos que no podrían ver en casa. En definitiva, ver que un profesor permanece estático ante una obra de arte visual es precisamente uno de los modos de respuesta humana que se espera que los estudiantes aprenderán a adquirir. El profesor como modelo, puede ofrecer una imagen vívida de la apariencia que tiene esta experiencia cuando se produce.»

Per extensió caldria dir que també educa el contacte directe amb les persones que fan de l'art la seva manera d'estar en el món; ens referim als artistes i a tots els professionals i amateurs relacionats amb aquest àmbit. Tots ells haurien de tenir cabuda de manera més natural i freqüent en el si



Escola Täber. Tallrer Zush i el llibre un món de símbols i al·legories

de l'escola. Conseqüència directa d'aquesta convicció és, tal com es veurà més endavant, la participació d'artistes en formació i d'altres de ben consagrats en el nostre projecte

c- El tancament de l'escola i el desconeixement de la part del professorat d'altres realitats professionals relacionades amb l'àmbit artístic (artistes plàstics, dissenyadors, publicistes, restauradors, conservadors de museus, etc).

d- El caràcter excessivament conservador de l'escola en quant a la selecció que es fa sobre l'oferta d'activitats. Tendència a escollir aquelles activitats més properes a temes ja coneguts o que es dominen més que d'altres. Poca iniciativa del professorat a participar en projectes experimentals o d'un cert risc en quant a la previsió de resultats.

e- Manca d'espais adequats per impartir la matèria. La majoria d'escoles no compten amb espais de taller.

f- Poca incentivació i facilitats de l'administració a través d'un pla de formació adequat per motivar al professorat a investigar i posar-se al dia en aquest camp.

g- Manca de bibliografia i d'investigació en aquest camp en relació amb d'altres disciplines.

2- El Museu com a dinamitzador

Les mancances del nostre sistema educatiu pel que fa a l'educació artística queden ben paleses al llarg de l'anàlisi anterior. **Davant d'aquest panorama, què hi poden aportar els museus d'art?**

Dintre de l'organigrama de la majoria dels nostres museus d'art, encara que malauradament no en tots, hi figura un departament que rep diferents noms segons cada institució: departament d'educació o de difusió educativa, departament de relacions externes, acció cultural etc... Aquests departaments formats per equips va-

riables en número de persones, però normalment molt reduïts, destinen part dels seus esforços a *dissenyar programes d'activitats (visites, tallers, trobades), i publicacions divulgatives, didàctiques etc.* destinades a un dels públics més nombrosos, el públic escolar.

Els professionals d'aquests departaments s'encarreguen també de *formar als monitors* que donen vida a les activitats i al personal que es troba en diferents punts del museu a l'atenció del públic. A més a més de les ja esmentades, aquests departaments tenen també les funcions *d'assessorar i formar al professorat* a diferents nivells i la importantíssima *missió d'investigar en el camp de la didàctica i la difusió de les arts* a partir dels exemples vius dels objectes que guarden.

Aquestes funcions: creació i desenvolupament de programes, formació i investigació que acabem de definir i que competen a aquests departaments en relació al món de l'educació, han d'anar plegades, no es pot entendre l'una sense l'altre. A efectes reals els recursos humans i econòmics que es destinen a nodrir cadascuna d'elles són ben diferents depenent de les característiques i les prioritats de la institució que analitzem.

Per poder cobrir satisfactòriament la totalitat d'aquests aspectes, i no oblidem que aquests departaments han d'atendre també les necessitats dels altres públics, els equips que existeixen actualment en la majoria de museus de l'Estat són deficitaris tan pel que fa al número de persones com als pressupostos de què disposen.

Dintre de les tasques a les quals aquests departaments haurien de fer front, sovint es privilegia la creació i producció de programes i materials didàctics en detriment de la investi-



Escola Rosselló Pòrcel. taller Zush i el llibre un món de símbols i al·legories.

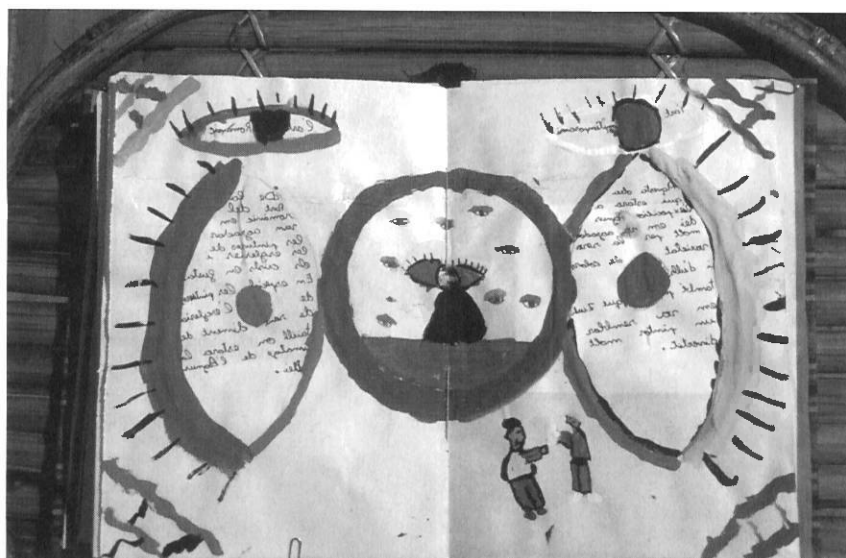
gació. L'explicació és senzilla, encara que no per això més coherent; l'atenció a les escoles amb visites i material didàctic és una atenció primària que cobreix dues expectatives del museu des d'un punt de vista «quantitatiu» i de «rendibilitat»: Rebre el major nombre de visitants el fa «culturalment rendible» de cara a l'administració, i en segon terme obtenir un cert benefici econòmic. El museu n'és conscient de que no és una empresa amb esperit de lucre encara que en els últims temps les lleis de la competència també hagin inundat el món de la cultura.

Moltes vegades si el personal del departament no té temps per a l'elaboració d'aquests documents es fa necessari contractar col·laboradors externs els quals necessiten un temps per familiaritzar-se amb la col·lecció, amb el tipus de producte i el destinatari a qui s'ha de dirigir, en definitiva, es desaprofita la experiència dels més veterans, ocupats en el «multitasking» al que els sotmet aquesta particular organització. Veient el tipus de funció que es prioritza ens preguntem: **com crear un material científicament interessant des d'un punt de vista pedagògic si no hi ha al costat una investigació que ho ratifiqui o ho esmeni?**

Segurament, per donar resposta a aquesta problemàtica els departaments de les nostres universitats haurien de tenir una presència més activa en les institucions que, com és el cas dels museus, poden oferir un terreny privilegiat per a la realització de treballs de camp i investigacions ben profitoses.

2.1.- Les propostes

Arribat aquest punt també ens sembla important referir-nos al tipus d'ac-



Escola Rosselló Pòrcel. taller Zush i el llibre un món de símbols i al·legories.

tivitats que el museu proposa a l'escola.

En general es tracta de una visita puntual sobre un aspecte general de la col·lecció o sobre algun tema particular que l'interessa tractar al professor a partir de les obres del museu.

El mitjà de transmissió privilegiat és la paraula i s'apropa més del «donar a veure», del «mostrar» o «donar a conèixer», que del «donar a descobrir» o del «fer gaudir».

En el cas de què el mitjà de transmissió volgués ser un altre, pensem per exemple en uns exercicis pràctics de taller, o algun tipus de treball en presència de les obres, moltes vegades resultaria impossible simplement per una manca d'espais adequats, problema que com vam veure també afectava a l'àmbit escolar.

Perquè els museus, sobretot els de nova planta oblidem sovint les necessitats d'alguns dels públics que els freqüenten? Les raons tan d'arquitectes com de directors i caps de departaments d'educació al·ludeixen a que el

museu no és el lloc adient pel treball de taller o bé que el museu no és una escola, en això estem d'acord, però aquestes opinions, que en algun moment tots podríem subscriure, es desmunten quan veiem el paisatge que amb elements trets d'aquestes dues realitats: l'escola i el museu, es va dibuixant.

Quin és doncs el lloc de l'educació artística amb tots els aspectes que comporta?, és tots i cap al mateix temps? és tan ambigu i difícil de definir el seu emplaçament com ho són els detalls d'un bon currículum? O bé és que cada àmbit, l'escola, el museu, la Universitat hauria de prendre en càrrega la seva part de responsabilitat?

Un altre aspecte relacionat amb aquest tema és el fet que rarament la institució es decideix per **fer propostes que vinculin en el temps**, augmentant el número de sessions, per exemple. Aquesta idea que es practica en algunes institucions europees parteix de la idea de fidelitzar un grup d'escoles, a vegades de la zona on es troba el museu, amb la finalitat de treba-



Escola Lleó XIII, Taller Miralda i la funció de l'obra d'art.

llar en un projecte de llarga o mitja durada. Com a exemples citem les propostes del Centre Pompidou a les escoles de la ciutat de París o el cas de la ciutat de Nova York. Quatre museus d'aquesta ciutat: el Brooklyn Museum, the Jewish Museum, the American Museum of Natural History i el Children's Museum of Manhattan

faciliten l'estada dels estudiants de la xarxa d'escoles públiques durant tres dies. El professorat d'aquests centres treballa conjuntament amb els educadors dels museus per tal d'incorporar les col·leccions dins de les matèries del currículum de ciències socials, humanitats, ciències naturals, llenguatge artístic i matemàtiques.

Aquests projectes que es desenvolupen en diverses sessions seqüenciades segons el tipus d'objectius que es pretén assolir tenen l'**avantatge** d'oferir un camp d'observació i d'investigació interessant tant als professionals del museu com als ensenyants. D'altra banda aquest tipus d'activitat representa un treball més en profunditat el resultat del qual és a més llarg termini.

Aquests dissenys tenen l'**inconvenient** de que necessiten un seguiment més llarg i acurat i algú del departament del museu que es responsabilitzi de la seva organització i coordinació, tasca una mica difícil donada la disponibilitat de personal. Tampoc l'escola està acostumada a aquesta mena de projectes i en el cas d'acceptar una proposta d'aquest tipus demana comptar prèviament amb la despesa econòmica que suposarà, amb la proximitat del museu a l'escola i en que la proposta es faci amb el suficient marge de temps que permeti incloure-la dintre del programa anual de l'escola.

Malgrat tots aquests inconvenients i obstacles amb els que cal saber jugar, creiem que els avantatges d'aquests tipus d'operacions mereixerien una mica d'esforç d'ambdues parts en aquest sentit.

2.2- Museu-Escola: formes de col·laboració

Si ens apropem al currículum oficial d'educació primària veurem que contempla com a objectius prioritaris: «Apreciar el patrimoni artístic de diversos països, amb èmfasi en les manifestacions pròpies de la cultura catalana»

D'altra banda, quan es refereix a les orientacions didàctiques a seguir,

planteja el següent: «Cal potenciar el contacte amb les obres d'art, sigui a través d'imatges -llibre, vídeo, cinema...- o bé directament als museus, sales d'exposicions, etc., procurant que hi hagi al darrera, un camp adobat de motivació, així com una estructura programada»

Dins del programa d'Educació Visual i Plàstica per a l'E.S.O es planteja com a objectiu general: «Apreciar els valors estètics de les obres d'art, de disseny i de comunicació visual, fruir-ne, i entendre-les com a part del nostre patrimoni cultural que cal respectar, conservar i millorar.»

En d'altres apartats apareix com a contingut l'interès a participar en activitats de caire artístic en general, així com l'assistència habitual a actes i manifestacions artístiques, especialment vinculades amb l'àrea»

A partir d'aquests pressupòsits sembla evident que els museus i centres d'art per la seva naturalesa haurien de tenir un rol fonamental en relació a la educació artística no sols «donant a veure» és a dir, mostrant, en les millors condicions el patrimoni artístic que conserven, sinó que en col·laboració i contacte estret amb el món de l'educació, hauria d'investigar, experimentar, i avaluar noves formes de «donar a comprendre» i de fer gaudir el nostre patrimoni artístic tot afavorint el respecte.

El museu té també una tasca formadora molt important a fer en el terreny de la formació del professorat a través de seminaris, cursos monogràfics, tallers etc.. que poden complimentar la minsa presència de l'educació artística en el currículum universitari d'aquest professorat.

L'escola pot oferir al museu un camp de proves i d'experiències molt ric.

D'altra banda d'un un contacte estret i viu amb el museu, l'escola pot aportar i mostrar els productes de les exploracions que han suscitat les obres d'art que aquest custodia. Amb aquest tipus de intercanvis s'afavoreix un feed-back que obliga a refrescar, renovar, o modificar aspectes del treball d'uns i d'altres que es poden millorar.

Amb aquest anàlisi hem intentat demostrar que en relació al tema que ens ocupa: l'educació artística i el tipus de projectes que es poden establir per a millorar-la, el museu i l'escola tot hi preservant cadascú la seva especificitat, es necessiten i es complementen i és bastant improbable que puguin fer aportacions interessants o valuoses en aquest camp ignorant-se o despreciant les possibilitats d'enriquiment que poden fer-se l'un a l'altre.

2.3- La didàctica de l'art a la Universitat: la formació dels futurs professionals de l'educació artística

Ja hem fet referència en iniciar aquest escrit a la formació dels professors de l'escola primària en relació a les arts

plàstiques. Pel que fa al cas de la facultat de Belles Arts, centre de formació d'algunes de les monitores que van treballar en el projecte, el problema era, fins fa poc temps, l'invers. Els alumnes als quals es formava amb una sòlida base tècnica i crítica, no veien relacionat el seu aprenentatge amb una possible aplicació didàctica fins a l'últim curs de carrera.

Aquest contacte amb el món de l'ensenyament es reduïa sovint a un coneixement teòric, ben lluny de la realitat professional amb que es poden trobar en cas de triar el camí de la docència. D'altra banda aquesta matèria no gossa de gaires adeptes dintre de la facultat ja que moltes vegades es considera erròniament el treball docent com el destí d'aquells que no són suficientment bons per tenir èxit com artistes.

Així doncs en el cas d'algunes de les estudiants de Belles Arts que van col·laborar amb nosaltres, els seus projectes i el seu desenvolupament a les escoles els va permetre realitzar un treball de camp que va constituir la memòria de curs de l'assignatura de



Trobada de l'artista Zush amb els alumnes a les sales del MNAC.

didàctica de les arts plàstiques de cinquè curs.

Malgrat que no disposem de la suficient informació per aprofundir en el lloc que ocupa actualment l'Educació artística dins del currículum universitari de la facultat de Belles Arts, tenim coneixement que a partir del curs 98/

99, els alumnes interessats en aquest tema tenen la opció d'un itinerari curricular centrat en aquests aspectes. Aquest fet suposa un pas endavant en la consideració que tradicionalment ha tingut aquesta disciplina i comportarà una millor professionalització dels futurs especialistes en Educació Visual i Plàstica.



Trobada de Miralda amb els alumnes a les sales del MNAC

2.4- Reinterpretar la mirada

El disseny del projecte

El disseny d'aquest projecte educatiu pretenia, partint de l'anàlisi anterior, connectar els diferents col·lectius que han anat apareixent: El món de l'escola, alumnes i professors, els joves artistes en un últim any de carrera, els artistes contemporanis, i les obres d'art i els artistes del passat.

El Museu d'Art de Catalunya a través del seu Departament d'Educació assumia el seu paper de dinamitzador i esdevenia el lloc comú des d'on partia la iniciativa i la seqüència, els termes, i els temes de la trobada.

La oportunitat de portar a la realitat aquest plantejament ens la va oferir la exposició temporal: **Agnus Dei. L'art romànic i els artistes del s.XX**, que es va presentar al MNAC entre el desembre de 1995 i el mes de març de 1996. La mostra posava en parangó obres d'artistes contemporanis i peces de la col·lecció permanent del MNAC per explicar com l'art romànic havia estat i és encara, un referent important en la producció artística contemporània.

Per la nostra banda, el projecte «Reinterpretar la mirada» que es portaria a terme amb 14 escoles de la ciutat de Barcelona, tenia com a objectiu últim sensibilitzar vers el fet artístic de tots els temps. A fi de fer més motivadora i més atractiva la trobada amb el patrimoni del passat, la col·lecció d'art romànic, vam utilitzar les imatges contemporànies i les vivències de quatre dels artistes presents a l'exposició com a punt de partida

Aquestes obres van ser les següents:

Pintura efimera de J. Benito, *The Comparative Baserds* de Zush, *Anyell de l'Apocalipsi* de Miralda i *Tríptic* de Cuixart.

L'estudi aprofundit de cadascuna d'aquestes peces ens va suggerir un eix temàtic que serviria per a connectar els dos moments artístics allunyats en el temps i al mateix temps ens apropiaria al romànic amb una perspectiva nova.

Així Pintura Efimera de Benito ens va plantejar el tema del «ritual i l'espai sagrat»; Aquest artista, que ha treballat fonamentalment en el camp de les «accions», on les seves pintures tenen habitualment una funció arquitectural i ambiental, ens va portar a treballar sobre el tema del ritual i com la pintura reforça el contingut simbòlic de l'espai arquitectònic del romànic

Miralda, ens va acostar a la problemàtica de «la funció de l'obra d'art»; la reutilització de la imatge artística i la transformació del seu significat amb el pas del temps, va ser el punt de partida del taller relacionat amb aquesta obra.

Amb Zush un artista que presentava a l'exposició un llibre com a suport de la seva obra, vam triar com a tema «el llibre un món de símbols i al·legories». Així vam poder explorar les diferents funcions del llibre al llarg del temps; com a transmissor de cultura i com a instrument d'expressió de pensament, de vivències i de fantasies individuals

L'obra de Cuixart ens va portar a destacar el potencial màgic d'una època de l'artista i a establir algunes relacions amb el valor simbòlic del romànic. Ens vam qüestionar sobre com recercar allò màgic i transcendent a

través de la matèria, el color i la forma.

A partir d'aquest quatre eixos temàtics, dels quals cada escola havia de triar-ne un, equips formats per les monitores del museu, parelles de joves artistes i historiadores d'art, juntament amb el professorat de plàstica i d'altres matèries afins de les escoles participants, van dissenyar projectes interdisciplinaris adaptats a la realitat de cada centre.

Les diferents activitats programades es van dur a terme en dos àmbits: les escoles, les quals van acollir el treball de taller durant al menys dues o tres sessions, i el MNAC, on els alumnes i les alumnes van contactar directament amb les obres d'art durant una visita temàtica a l'exposició i a algunes sales de la col·lecció permanent. El Museu va ser també el lloc on es va realitzar la última sessió consistent en la trobada dels representants de cadascuna de les escoles amb l'artista que havien treballat.

5- Conclusió

El disseny del projecte pretenia oferir vies alternatives als punts febles que vam detectar en el panorama de l'educació artística en aquell moment. Les nostres línies d'actuació es van concretar en:

1- Intentar enriquir la realitat escolar:

1.1- Contribuint a la formació del mestre tot posant-lo en contacte amb d'altres professionals del món de l'art i oferint-li una plataforma per a la creació d'un projecte singular col·laborant museu i escola.

1.2.- Oferint a l'alumnat la possibilitat de conèixer altres persones

alienes a la realitat escolar que aporten la seva manera d'entendre i treballar l'art.

1.3- Participar conjuntament amb d'altres escolars com a protagonistes d'una experiència única que té ressò més enllà de la pròpia comunitat educativa (barri, associacions...)

2- Trencar amb l'aïllament en que normalment es troba l'educació artística en relació a d'altres matèries del currículum, proposant una metodologia interdisciplinària lligada a la realitat contemporània.

3- Oferir una alternativa al tradicional conservadorisme de l'escola a l'hora de vincular-se a projectes externs, fent una proposta que privilegiava el descobriment, el procés, més que el resultat final, i la estimulació de la creativitat i la vivència personal.

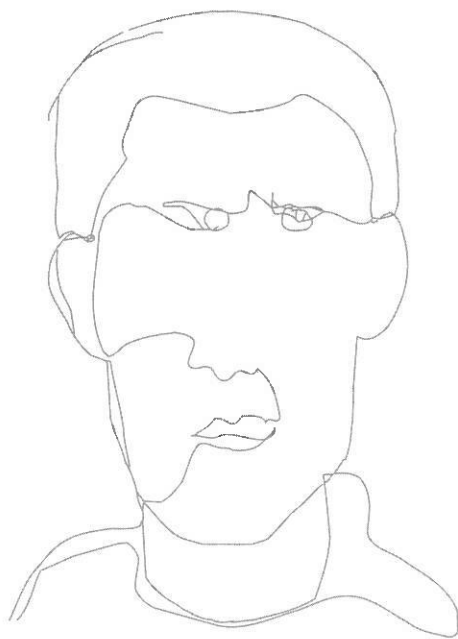
4- Fent del museu un dinamitzador que connecta diferents col·lectius els quals utilitzen el patrimoni artístic com a punt d'intercanvi d'experiències.

5- Plantejant una proposta didàctica que vincula a l'escola i al museu en el temps, amb una durada de varies sessions, que es van integrant dins del currículum de cada centre i que privilegia el treball en profunditat.

6- Convertir l'experiència en un camp d'observació i d'investigació que va interessar tan als professionals del museu i la universitat com als ensenyants.

7- Plantejant una vivència gratificant que desvetllés la sensibilitat i el respecte envers el patrimoni artístic, punt que també recull la Reforma Educativa.

**Què aporta i què
s'emporta la
REFORMA ?**



PÒSTER

secundària
XI Trobada de plàstica

Art- Humanitats

L'Altrange

ACEAS, Barcelona

ART i HUMANITATS és un projecte impulsat per ACEAS¹, que proposa un conjunt de pràctiques interactives que pretenen impulsar funcions indispensables pel desenvolupament i la integració del nostre aprenentatge.

PARTICIPACIÓ

FORMES-CONTINGUT

INTEGRACIÓ

Avui queda més que patent la inadmissibilitat de cap aprenentatge sense participació. Ni tan sols intervencions en públic, tipus "conferències" sense que hi hagi debat constructiu. Des del maig 68, sempre s'ha reclamat la participació per a tothom. Però, en aquest terreny, no hem avançat gaire. En institucions oficials, encara hem d'aguantar "maratons de paraules llegides" com si el públic fos analfabet, o cursos on "parla" exclusivament una sola persona, o debats que no tenen res a veure amb el títol de la conferència. Per què?

- Perquè no fem pràctiques de "Debats constructius".
- Perquè el model tradicional i "carca" de la nostra educació segueix resistint en contra de la seva adaptació a l'evolució de la societat.

¹ Per a més informació: ACEAS
Carrer Vic, 8
08006 Barcelona
93 218 46 01 – 93 318 40 56

- Perquè es manté l'actitud del "MONÒLEG".
- Perquè en els estudis s'insisteix en l'aprenentatge individualista de tipus "rendibilitat escolar" o bé de limitar-se a "cobrir" espais de temps, lluny de la participació constructivista.
- Afortunadament, hi ha programes impulsats des de l'àrea d'Educació Visual i Plàstica que són molt interessants i que haurien de propagar-se fins a altres assignatures.
- En aquest camp, ja s'ha deixat enrere la preocupació sobre "EL PUNT – LA LÍNIA – LA LLUM – EL COLOR... etc." i, veritablement, l'interès del Departament es dirigeix més bé vers la concepció de metodologies que ajuden l'aprenentatge – curiosament, el professor també -. I no limitant-se al compliment de la "memorització de l'oblit". En aquesta posició, la nostra actitud canvia, irremeiablement, formant part de tot un procés creatiu.
- Per això, pensem que l'Educació Visual i Plàstica podria perfectament estendre's als altres àmbits d'ensenyament per aportar la seva experiència. Un nou concepte de motivació pels estudiants, proposaria: Geografia Visual i Plàstica... Matemàtiques Visuals i Plàstiques... Llenguat-

ge (incorporat a situacions) Visual i Plàstic... Ciències Econòmiques Visuals i Plàstiques... etc.

- Si considerem que la nostra societat, el que més reclama són "llocs de treball", ens podem fer la pregunta: "Existeix l'assignatura de CREACIÓ DE LLOCS DE TREBALL?" o bé sense especificar: "de CREATIVITAT?"
- No. Sobre tot que NO!
- Fins ara, hem fabricat una societat per executar ordres. Molt bé, però aquesta és la conseqüència: "Si no m'ho diuen, no ho he de fer!".
- Mentre que l'Àrea de Visual i Plàstica, el que ofereix és una metodologia de producció d'iniciatives. Una dinàmica impulsora a partir de tots els participants.
- Per això, podem imaginar que la societat del futur, si vol seguir existint, haurà d'incorporar, en els seus equips directius, persones formades amb voluntat creativa.
- En aquest sentit proposem, entre altres alternatives ja existents, un programa de treball anomenat ART i HUMANITATS per a secundària. Consisteix en la presa de consciència del nostre entorn religiós.
- Curiositat – Descobriment – Investigació – Coneixement – Pràctiques ... referent a l'Islam i el Judaïsme, vist i comprès des del cristianisme.

Estructura del *PROJECTE ART - HUMANITATS*

APRENTATGE	
Intenció de complir	Intenció d'aprendre
Memorístic	Significatiu
Artificial per a ser oblidat	Vivencial per afegir-ho allò ja adquirit i poder-ho utilitzar
Equilibri-Desequilibri-Equilibri	
<i>Provocació del conflicte per a la creació de la necessitat</i>	
<i>Intenció:</i>	Conscienciació de la dificultat d'integració Contextualització de l'aprenentatge
<i>Motivació:</i>	Por de l'altre, del desconegut Orígens diferents - Religió "misteriosa"
<i>En busca del misteri:</i>	Judaïsme-Islam (Cristianisme)
<i>Treballs pràctics:</i>	A partir d'una imatge (Destrucció) Construcció amb associació de idees 1) En classe 2) A casa 3) Exposició 4) Conferència dels participants
Resultats: Capacitat de	1) Contextualitzar 2) Diferenciar 3) Integració social

PROJECTE L'ACTE DE DESCOBRIR

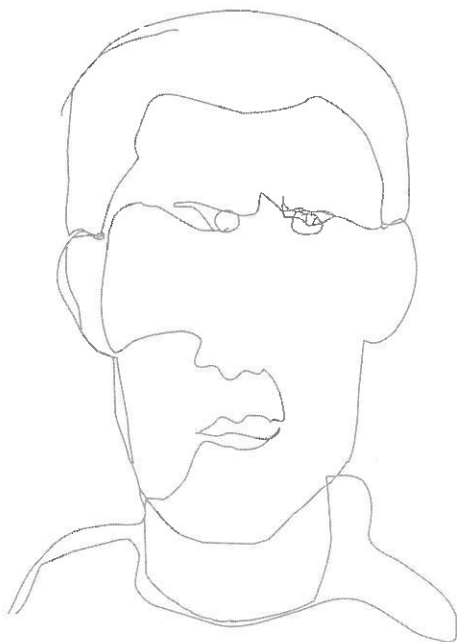
Actualment, ACEAS també ofereix una exposició didàctica sobre el tema: l' ACTE DE DESCOBRIR. Es a dir, la disponibilitat (i potser la necessitat) que manifesta l'home en descobrir un país, un idioma, una pel·lícula, un problema social fins i tot, de vegades, un veí.

Aquesta actitud positiva pot ser estimulada amb un programa pedagògic i conduir-nos cap a l' osmosis pragmàtica entre "sensació", «coneixement» i «comprensió».

El material consta de:

- 1.- Un Dossier «Històric-Plàstic».
- 2.- Una exposició d' obres seleccionades en el Dossier. A determinar en funció de l'espai (mínim: 200 m2 màxim: 2.000 m2)
- 3.- Un programa pedagògic - 3 velocitats 4.- Desenvolupament integrat del CONCEPTE de Lectura Ampliada
- 5.- Temes per VEURE, TOCAR, SENTIR, (mirar, interpretar, comparar, analitzar, explicar, sintetitzar), COMPRENDRE.
- 6.- Conscienciació d' allò Sensorial/Racional.
- 7.- Continguts suggerits al voltant de la convivència per la percepció de: Judaisme, Cristianisme, Islam, Inquisició, Reconquesta, Guerra, Pau, Trauma, ... continuant el fil conductor: Cristòfol Colón, analitzat com símbol de l' ACTE DE DESCOBRIR.
- 8.- Publicació i exposició dels treballs pràctics realitzats per als grups.

**Què aporta i què
s'emporta la
REFORMA ?**



RECURSOS DIDÀCTICS

secundària

XI Trobada de plàstica

“El Gabinet Gaudí: una forma d’apropar-nos al món de Gaudí”

Joaquim Camp i Herrero

Director del Gabinet Gaudí, Barcelona

El 1996, la casa Milà, la Pedrera, el darrer edifici civil que va fer Antoni Gaudí, va obrir les seves portes al públic. Aquesta decisió va comportar haver d’habilitar els espais que, pel seu interès arquitectònic, mereixen ser visitats. Un d’aquests espais va ser la golfa. Una planta de l’edifici que, fins el moment de la restauració, va estar ocupada per uns apartaments fets els anys 50 i que, una vegada recuperat el seu aspecte original, s’ha destinat a allotjar una exposició permanent de caràcter didàctic: **L’Espai Gaudí**. Una mostra que recull, sintetitzats, els resultats dels estudis que fins ara s’han fet a l’entorn de l’obra gaudiniana i que està destinada a informar al visitant sobre la figura d’Antoni Gaudí; situar-la en el seu context històric, mostrar-ne l’obra i subratllar les innovacions tècniques i estructurals que va aplicar en els seus edificis i que sovint, per estar amagades sota l’exuberant plàstica de les façanes, passen desapercebudes. Per tractar-se d’una exposició destinada a ser visitada per un públic ampli i molt heterogeni, s’ha escollit un llenguatge planer, amb un clar predomini de la imatge sobre la paraula, que ha fet possible que allò que és, una intensa i seriosa immersió en el món gaudinià és converteix en un agradable i atractiu passeig.

El Gabinet Gaudí

És un equipament pedagògic que complementa l’oferta de l’Espai que té per objectiu atendre a aquells grups

que, per la seva específica composició, precisen d’un tractament concret, ja sigui per aprofundir en l’estudi de l’obra gaudiniana o bé per ajustar els continguts de la visita a les seves necessitats curriculars.

El Gabinet Gaudí va determinar, com a objectiu previ, que la seva tasca havia de ser útil pel màxim possible de grups, de forma que el seu àmbit d’acció abastés totes les etapes de l’ensenyament, des de les escoles de primària fins a les universitàries passant per les escoles taller, d’adults, ateneus, col·lectius organitzats, etc. Una diversitat prou gran com per haver de dissenyar una estratègia determinada. Un pla que, en els seus trets bàsics, comporta: aconseguir que l’activitat que es desenvolupa a la Pedrera sigui una



continuació de la que es fa a classe i, trobar una fórmula que permeti adaptar els continguts del Gabinet als diferents nivells.

Realitzar una tasca al marge del programa que cadascun dels grups que ens visita té platejats, resulta sempre una feina poc profitosa. És necessari establir una complicitat entre el Gabinet i el grup. Trobar un mecanisme que permeti vertebrar els nostres continguts amb aquells que es treballen a l'aula. Aquest enllaç, és de fàcil realització si, prèviament a la sessió, s'estableix un transvasament d'informació entre el responsable del grup i el del gabinet. La manera més fàcil i pràctica d'aconseguir-ho és mitjançant una visita prèvia del mestre al Gabinet, una sessió de treball que permet establir, de mutu acord, els continguts que s'han de treballar.

Pel que fa a la fórmula escollida, s'ha inspirat amb el mètode que es feia servir en els gabinets del S. XVIII. Aquelles sales on una persona entesa, generalment un noble il·lustrat, davant d'un públic escollit i àvid de coneixements, exposava una teoria

científica i la demostrava experimentalment.

El Gabinet Gaudí vol recuperar aquell esperit, aquella atmosfera, fruit d'un temps però també d'una admiració i d'un respecte envers la ciència. Per aconseguir-ho, fa servir els mateixos ingredients; una aula convenientment ambientada, un monitor que assumeix el paper de persona entesa, dirigeix l'activitat i exposa els continguts, i una sèrie d'imatges, objectes i artefactes que faciliten la demostració empírica.

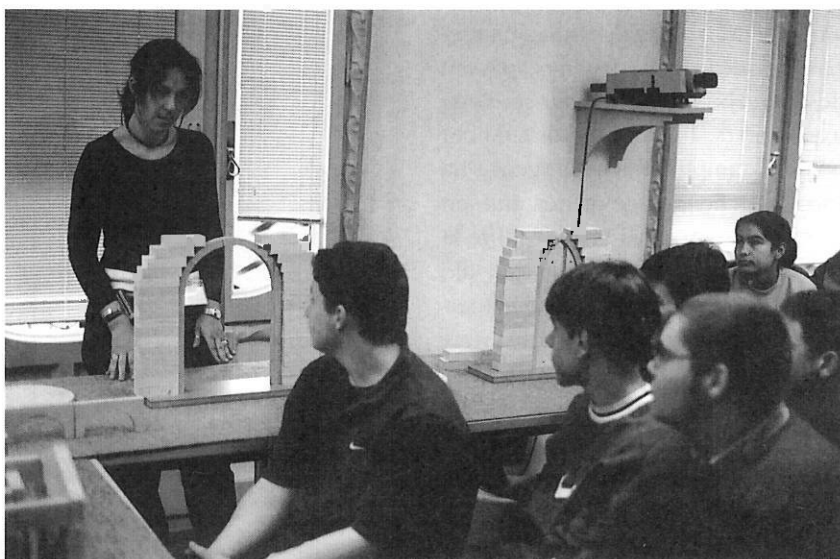
El Gabinet Gaudí presenta a Antoni Gaudí l'arquitecte, l'home d'ofici, el professional inquiet i lliurat, que s'enfronta als reptes que la feina diària li planteja, que cerca, estudia, observa i investiga per poder trobar la solució desitjada. Un professional que beu de l'experiència dels altres homes, que manlleva idees de l'arquitectura popular i de la clàssica, que s'enlluerna amb la grandiositat del gòtic i que fa de la natura el seu aliat, el seu mestre, per orientar les seves recerques i per confirmar-ne la seva certesa.

Les sessions del Gabinet Gaudí abasten diverses unitats didàctiques que poden ser tractades conjuntament o independentment:

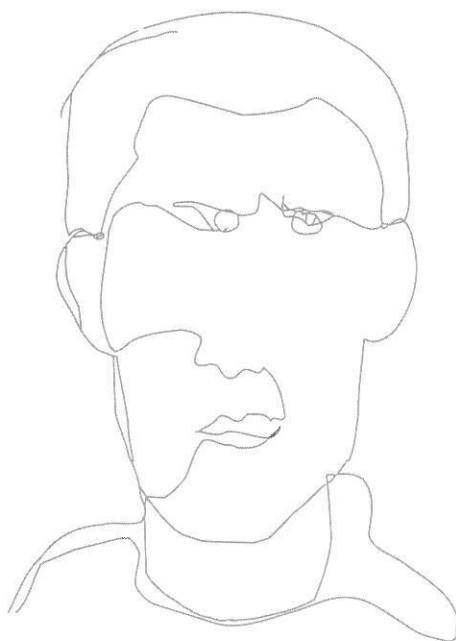
- 1) Gaudí i la tradició arquitectònica (Estils i tècniques constructives)
- 2) Natura i geometria en l'arquitectura de Gaudí
- 3) Els materials i els oficis artesans en l'arquitectura de Gaudí.

Al treball del gabinet s'hi afegeix la posterior visita a l'Espai, el terrat, els patis i l'exterior de l'edifici. Es tracta de constatar amb exemples concrets aspectes que han estat presentats al llarg de la sessió, i mostrar-ne d'altres que poden passar desapercebuts.

L'objectiu final de les sessions proposades pel Gabinet Gaudí és, doncs, facilitar uns elements d'informació i de comprensió que permetin als visitants de la Pedrera captar i valorar amb més profunditat tant els aspectes arquitectònics més interessants de l'edifici com el discurs argumental que unifica els elements exposats a l'Espai Gaudí.



**Què aporta i què
s'emporta la
REFORMA ?**



TAULA RODONA

secundària

XI Trobada de plàstica

Taula Rodona

Participants:

Assumpta Solsona, Inspectora d'Ensenyament de l'Àrea d'Educació Visual i Plàstica del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Daniel Moya, Professor d'Educació Visual i Plàstica a l'IES Agustí Serra i professor de l'Escola Superior de Disseny, Sabadell

Josep Maria Padrol, Professor d'Educació Visual i Plàstica a l'IES Infanta Isabel d'Aragó, Barcelona

Serafi Antúñez, Professor Departament de Didàctica i Organització Educativa, Universitat de Barcelona

Moderadora:

Marta Berrocal, membre del Programa de Plàstica de l'ICE de la Universitat de Barcelona

Assumpta Solsona

Què aporta i què s'emporta la reforma? Podríem parlar de normativa, podríem parlar d'ordres ministerials, de resolucions, etc., però preferiria centrar-me en el que veig, en el que capto en els centres que visito. A l'EGB estava tot molt establert i quadriculat, en el sentit que els centres sabien molt bé quina era la seva programació i per tant el que havien de fer i, m'estic referint només a la matèria de dibuix, alguns ho feien molt bé, d'altres feien alguna cosa i altres no ho tenien molt en compte, en alguns centres però ho tenien molt assumit i hi dedicaven molta atenció i ho feien brodat.

Quan es parava atenció en la nostra àrea, els cursos que lluien eren els setès i els vuitès, en el cas que es treballés molt la Plàstica, però quan s'ha aplicat la reforma aquests dos cursos han desaparegut de l'Ensenyament primari. L'Ensenyament primari ha hagut de fer una reconversió en els seus plantejaments i la reforma està molt assimilada, molt més que en el professorat de secundària. El dibuix en

aquells llocs en què es tractava en coherència, ha continuat tenint la mateixa validesa. Hem constatat en aquests anys que els objectius s'han concretat en la concepció global de l'Ensenyament i preferentment s'ha accentuat molt l'atenció en les matèries instrumentals. Potser s'ha arribat al moment de plantejar-se si a aquests nois i noies se'ls pot donar més formació plàstica. Ho estic dient d'una manera molt general i podria ser que penséssiu que aquesta anàlisi no és prou encertada, però ho estic plantejant des de la visió de conèixer centres, o sigui que no és la visió que es pot tenir des d'un despatx, sinó des de la vivència del contrast entre les activitats realitzades a llocs diversos.

Els setès i vuitès que han desaparegut de l'EGB, passen amb la reforma majoritàriament als instituts o centres de secundària. Amb l'ESO a aquests alumnes se'ls assegura la impartició de dues hores setmanals a primer cicle i dues més a segon cicle. Ja sabeu que aquestes hores es poden repartir de moltes maneres, segons el disseny curricular de centre. S'assegura que els

nois segueixin tenint les mateixes hores que tenien a EGB i es recuperen dues de les tres hores que s'impartien a 1r de BUP Atenció, perquè estic parlant del BUP, i concretament d'un ensenyament que no era obligatori, sinó que només el cursaven alguns alumnes, la resta d'alumnat no tornava a aprofundir mai més en aquesta àrea. La LOGSE reconeix la obligatorietat de cursar l'Educació Visual i Plàstica dintre d'un període més llarg de temps. A l'alumne amb edat d'escolarització se li assegura que se li imparteixi dibuix i cultura visual regularment amb possibilitat d'ampliació de coneixements en els crèdits variables, per tant té assegurada una formació continuada fins els setze anys.

La vivència és diferent per part del professor. La sensació quan a la nova secundària, és que disminueixen les hores de dibuix, però en realitat el que ha succeït és hi ha hagut un profund canvi en l'alumnat. Ara l'ensenyament és obligatori i això comporta que l'educació és per a tothom, els alumnes que es tenien a les aules de secundària han canviat. Això trasbalsa l'enfocament tradicional de la secundària. Aquí rau la diferència entre la primària i la secundària, el professor de primària té molt assumida la visió global de l'aprenentatge que ha de seguir l'alumne, mentre que el professor de secundària està reconvertint la seva visió de l'alumne, del centre, de l'educació en general... Aquests mateixos problemes ja els ha viscut amb antelació el professor de primària. És pot dir que està reiniciant-se, es busca un altre camí, es reconsideren moltes de les coses que es realitzaven habitualment, s'està fent un exercici d'humilitat per redefinir de nou com volem educar els nois en la plàstica. És important adonar-se que els alumnes no estan fent primer de BUP sinó

que estan fent un ensenyament obligatori en el quals, tenen la possibilitat de gaudir de la cultura de la imatge.

Daniel Moya

Jo sóc novell amb això de l'educació secundària. Fa dos anys que treballa en un institut, la meua experiència està en el camp del disseny en una escola superior i em permetreu que faci una lectura una mica ingènua. Mireu, a mi em sembla que aquesta reforma globalment tal com es pregunta -què aporta i què s'emporta la reforma?- a nosaltres en concret. a l'àrea visual i plàstica, podríem afirmar, podríem presumir de què ens aporta poc, perquè penso que la reforma s'adapta molt bé a les nostres maneres naturals de treballar, és a dir, nosaltres ja treballàvem la nostra matèria tal i com la reforma ara ens demana. Si em permeteu, nosaltres ja érem una maria abans, ara ho són totes, i no ens preocupàvem tant d'aquell barem de continguts, de nivells, sinó que sempre hem estat conscients de què treballàvem amb material sensible, sempre hem estat conscients de que havíem de treballar des de l'aprenentatge significatiu, sempre hem atès la diversitat, sempre hem hagut d'atendre diferents nivells de destreses, de capacitats... i sempre hem hagut de motivar diferents tipologies d'alumnes. No hem establert un barem rigorós pel què havien de passar tots, sinó que hem procurat que els alumnes es motivessin i participessin segons les seves possibilitats, sempre ens hem adaptat al ritme a les capacitats que hem detectat en els nostres alumnes.

Som un àrea, així ho tenim reconegut en el disseny curricular, merament procedimental, sempre hem tingut en compte els conceptes per una banda,

la gran importància dels procediments -que en el nostre cas hem de dir en primer lloc- i evidentment de les actituds, és fonamental en la nostra activitat les actituds que prenem davant la matèria -tot i que de vegades les reconvertim amb conductes, bon comportament-, en el sentit d'actituds vivencials davant la matèria i les maneres de fer. Aquest corpus curricular és el que ens aporta la reforma a la nostra àrea.

Vai la pena, però, que aixequem la veu per defensar-la, cal referir-se sobretot al que és l'educació visual, penso que és un concepte que s'incorpora al disseny curricular amb una presència important. Sovint, quan tinc necessitat d'argumentar l'àrea, els dic als alumnes per a què pot servir la nostra àrea, i evidentment que cal contemplar els aspectes d'expressió artística i la part d'educació artística, però per a mi hi ha una altra vessant que és prèvia i fonamental, i que hem de defensar amb força, que és simplement l'educació visual. Evidentment la nostra àrea ha de servir per a què un alumne el dia de demà pugui ser un bon arquitecte, això no cal argumentar-ho excessivament, però també ha de servir per a què un ciutadà no es perdi quan condueix un cotxe perquè té una bona orientació espacial que li ha aportat una bona formació dins l'àrea visual i plàstica; un bon cirurgià requereix d'una sensibilitat i d'una psicomotricitat fina ben educada i potser a través de visual i plàstica algun alumne serà el dia de demà un bon cirurgià, són exemples que procuro extrapolar per veure que la nostra àrea dona un coneixement i una formació bàsica i elemental per tot ciutadà i per això està en la secundària obligatòria i amb una bona presència, quan dic bona, ho dic entre cometes, perquè potser no és tan bona o l'ex-

tena com que hauria de ser, i això és del que jo em lamento i del que, em sembla, tots ens en lamentem.

El disseny curricular del que disposem, a mi em sembla excel·lent, la reforma em sembla que ens aporta un material curricular de primera qualitat. Si l'hem de criticar, i evidentment tot és revisable, l'atomització de les àrees -en referència al que plantejava en Serafi Antúnez aquest matí- fa que cada àrea elabori un disseny curricular extens i dens, i potser a la nostra àrea tenim un disseny curricular, un primer nivell de concreció, que quan es desplega, quan es desenvolupa, és excessivament ambiciós, però millor que sobri que no falti. Arguments i matèria n'hi ha de sobres, a mi el disseny curricular em sembla una bona articulació de la matèria, un bon substrat ben articulat. A més a més ja comença a haver-hi un material editorial amb un tercer nivell de concreció prou diversificat com perquè també puguem seleccionar i el puguem adaptar a les nostres comunitats escolars, cal, però, revisar-lo perquè tal i com s'enfoca la reforma no ens pot satisfer literalment les nostres necessitats, malgrat tot disposem d'una eina útil.

El problema, pel que fa a la nostra àrea, ve a l'hora d'aplicar la reforma. Tinc la sensació que la reforma s'ha estavellat contra la realitat. Quins són els punts negres? Sincerament, i no és per buscar tres peus al gat, no entenc perquè tenim només quatre crèdits comuns, desconec quins són els arguments; una altra problemàtica que tenim són els espais, hem de treballar en unes aules -segurament hi ha qui té més sort, i qui en té menys- que per norma general disposen de taules inclinades, paralex; potser tenim aigua, si no a la mateixa aula molt a prop.

Un altra tema punyent és el pressupost, jo voldria saber el pressupost que té una aula de tecnologia perquè m'agradaria tenir una dotació com aquestes fantàstiques aules de tecnologia que he vist en algun centre, m'agradaria tenir una bona aula taller o dues, posats a demanar, una de neta i una de bruta on puguem treballar a gust. Hi ha un problema de ràtio, no sé perquè no podem fer desdoblaments, en els comuns hem de treballar amb una quantitat d'alumnes excessiva. Veig també una altra problemàtica, per aquella atomització de les àrees -m'ha agradat l'expressió-, que hauríem d'analitzar, tenim objectius i continguts que sovint es trepitgen entre àrees, evidentment és molt difícil separar-ho tot perfectament, però a mi se'm fa difícil de ve-gades veure com hem d'enfocar alguns continguts que compartim en tecnologia o matemàtiques. Finalment, l'aplicació de la reforma sovint topa amb una lamentació que sentim excessivament: sembla ser que no hi ha diners, és una frase que sona molt, dóna la sensació que ens hem comprat un vehicle, un cotxe ben maco i ara no tenim diners per posar-li benzina.

Josep Maria Padrol

Per respondre a la pregunta que titula la jornada, què ens aporta i que s'emporta la reforma?, i per ser més ajustat i més precís en aquesta resposta, penso que s'hauria de fer una mica d'història. La reforma és un procés que encara no s'ha acabat, encara estem implantant-la, és un procés viu; i crec que la pregunta que titula la Jornada té diferent resposta en diferent moment d'aquesta implantació. Jo assenyalaria tres fases per les que discorre aquesta reforma que des dels

preàmbuls ha durat molts anys, un període de gestació que es situaria cap finals dels anys 80, un període legislatiu que situaríem al voltant de l'any 95 i el moment actual en què s'està posant en pràctica i que a més a més va apareixent la concreció normativa d'aquesta pràctica.

El primer període, de gestació, era un bon període, era un període d'il·lusió, feia 25 anys que hi havia un pla d'estudis de l'any 75 i qualsevol element que afecti a la societat ha d'avançar amb aquesta societat i per tant els canvis que hi ha hagut des d'aquella època, havien de repercutir en canvis en els plans d'estudis. Per tant, un canvi era necessari, des del punt de vista de qualsevol estudi, i més des del punt de vista d'una àrea, com la nostra, en què hi ha hagut un canvi tant gran en els mitjans de producció d'imatges.

Aquest moment de gestació, era un moment molt positiu perquè era de construcció d'expectatives, de pensar què es podria fer. Un moment en què el professorat de la nostra àrea se sentia il·lusionat pel fet que es començava a parlar que hi hauria una variant de batxillerat que seria d'arts plàstiques, cosa que ningú s'ho esperava. Era un moment d'eufòria, moment optimista. A més a més a nivell global semblava que es podrien destinar molts recursos, i que tot allò que s'anava concretant en documents provisionals podria ser algun dia realitat.

Després va venir el període de legislació, de la concreció legislativa, cap al voltant del 95 apareixen les ordres i decrets que donen el marc legislatiu de la reforma en general i de la nostra àrea en particular. D'aquell període jo crec que ja hi ha d'haver una part del balanç en clau positiva i una altra part en clau negativa.

En clau positiva jo assenyalaria que es manté el caràcter renovador de l'àrea que ja es marcava en els documents provisionals, un àrea que quedava equilibrada en objectius de producció i de lectura d'imatges. Apareix també, ja concretament, l'ordenació del batxillerat d'arts plàstiques amb unes matèries i una estructura que jo diria és un model de coherència, d'actualitat i de rigor; jo diria que encara són millors els currículums de batxillerat d'arts plàstiques que pas els de secundària obligatòria de la nostra àrea. En aquell moment s'intueix que per l'extensió i la importància que se li dona al batxillerat d'arts plàstiques en els centres experimentadors i per la presència que ja comença a tenir en les PAAU -en les proves de selectivitat encara en fase d'experimentació-, arribaria a ser un batxillerat àmpliament generalitzat, ofert en molts centres.

En clau positiva també, s'aconsegueix que la normativa catalana accepti que hi hagi un departament d'educació visual i plàstica, perquè en un primer moment se suposava que només hi havien quatre departaments en el centre i en la concreció legislativa final apareix ja un departament separat per als professors de dibuix, de l'especialitat de dibuix, independent del professorat de música, i del d'educació física.

En clau negativa, a la mateixa època de concreció normativa, cal assenyalar que mentre que en els documents provisionals la part comuna de l'àrea ocupava sis crèdits, ara queda reduïda a quatre, quatre crèdits comuns, amb la qual cosa el nombre d'hores queda estrictament reduït a la temporalització que marca el decret de mínims que regeix a nivell estatal. Hi ha un decret de mínims que fixa continguts i temporalització a nivell d'estat,

doncs bé, a Catalunya fem estrictament el mínim que es pot fer d'àrea de visual i plàstica com a comuna, que és la meitat que el que fan a territori MEC.

També en aquesta clau negativa, apareix una estrambòtica i perillosa classificació de l'àrea dintre d'un àmbit anomenat d'expressió. Hi ha un moment en què s'ordenen els crèdits variables i, amb el supòsit d'ordenar els crèdits variables, sorgeix una "cosa" que es diu "àmbit d'expressió". El preàmbul del text diu -si fa no fa- que amb la finalitat de lligar els aprenentatges d'aquests crèdits variables amb els objectius generals d'etapa, s'uneixen l'educació visual i plàstica, la música i l'educació física. Aquestes tres àrees disciplinàriament no tenen absoluta-ment res en comú.

En principi aquesta classificació en "àmbits" només afecta al repartiment de variables, però després aquest concepte d'"àmbit", s'ha estès d'una manera semisoterrada a la classificació del professorat. Hi ha molts documents, no de caràcter normativament alt, on el professorat es classifica en àmbits. En cap real decret s'explicita que el professorat de dibuix estigui en cap àmbit, és d'una especialitat -la de dibuix- i a aquesta especialitat de professorat li correspon impartir uns continguts, una àrea a secundària obligatòria i unes matèries a batxillerat: la qüestió de l'àmbit no apareix per res. Per altra banda, en acords sindicals amb l'administració catalana es fixen les quotes del professorat per àmbits, i això és extremadament perillós perquè, de retruc, pot succeir que un professor hagi de fer visual i plàstica, música i educació física indistintament, quan disciplinàriament no hi ha cap relació. La preparació del professorat de dibuix, per les oposicions i

per els estudis que ha seguit, el fan molt més proper amb professorat d'altres àrees com la tecnologia. A territori MEC existeix un àmbit que es diu "tecnològico-plàstico" perquè disciplinàriament és molt més afí la formació del professorat de dibuix i la seva experiència docent amb la del professorat de tecnologia.

Si hagués de fer un balanç d'aquesta època diria que està més o menys equilibrat: ens prenen crèdits, sembla ser que el batxillerat artístic es consolida; es crea el departament de visual i plàstica. En canvi apareix el terrible "àmbit d'expressió".

Amb aquest estat de les coses arribem a l'actualitat: en el moment d'implantació pràctica de la reforma. Enguany comencem de forma generalitzada el tercer d'ESO i el primer de batxillerat. Cada dia apareix més normativa, d'aquesta petita, generalment resolucions que signa un/a director/a general, però que poden afectar molt el dia a dia, al que pot fer o no pot fer el professor d'educació visual i plàstica. En aquest punt, ja no hi veig aspectes positius, més aviat diria que tots són negatius: s'està consolidant el tractament de l'àrea o l'arraconament de l'àrea com una autèntica maria. Els motius són els següents:

- no hi ha cap tipus de desdoblament en un àrea que és absolutament pràctica, amb caràcter de laboratori;
- no és reconeix en cap moment que el llenguatge de les imatges és un instrument de comunicació;
- elements com les hores B que hi havia a primer de BUP i que en gaudien totes les àrees, tant

matemàtiques com dibuix, en les que es podien fer desdoblaments d'alumnes han desaparegut. Ara l'educació visual i plàstica s'ha d'impartir de trenta en trenta i com més conflictius siguin els alumnes, millor encara.

No hi ha cap reconeixement de la importància que el llenguatge icònic té avui dia, i per tant no hi ha cap tipus de suport, ni cap tipus de desdoblament en aquesta àrea. Ben al contrari, a les matèries o les àrees que tenen un reconeixement ben consolidat es poden fer grups flexibles, que, de fet, vol dir homogenis, els dolents amb els dolents i els bons amb els bons. Això només passa amb les àrees instrumentals perquè són "importants" i hi cal aprendre; a les altres àrees és igual.

S'està produint la consolidació, de facto, de l'àmbit d'expressió. A més a més dels pactes sindicals que he esmentat abans, a la normativa d'enguany, hi ha una cosa que m'ha deixat esgarriat: resulta que per resoldre les reclamacions d'un alumne sobre qualsevol incidència a l'àrea d'Educació Visual i Plàstica, per exemple quan creu que no s'ha corregit bé un examen o no s'ha puntuat bé, qui serà competent per formar una mena de tribunal i resoldre el contenciós serà el professorat del seu àmbit, o sigui, en el nostre cas el professorat de música i el de gimnàstica. Em sembla genial, amb tot el respecte pel professorat de música i gimnàstica.

Per últim un altre aspecte absolutament negatiu, el tant esperat batxillerat d'arts no arriba ni en comptagotes als centres. És un fet que hi ha excedents d'alumnes malgrat la poca informació sobre l'existència d'aquest batxillerat, però no hi ha manera de què als centres siguin autoritzats a fer

batxillerat d'art. Un pensava que la contrapartida als aspectes negatius de la secundària obligatòria seria el batxillerat d'art, per compensar..., però no és així.

Per tant, jo diria, com a conclusió d'aquest balanç, que és un moment de decepció amb les actuals condicions horàries i sense recursos. Penso que l'àrea de cap manera pot desenvolupar la seva capacitat formativa i que els propis documents curriculars fixen. Allò que està escrit, a la pràctica penso que no es pot tirar endavant ni de bon tros.

Serafi Antúnez

Bona tarda a tothom.

El fet d'haver desenvolupat la conferència d'aquest matí origina que algunes de les aportacions, idees o reflexions que us voldria proposar ara, perquè em semblen pertinents, no sigui oportú reiterar-les: ja les he dit i les mantinc. Per altra part, intervenir al final d'aquesta roda d'opinions també m'obliga a suprimir i no comunicar altres nocions o suggeriments que tenia preparats a les meves notes per ser coincidents amb les apreciacions dels col·legues que m'han antecedent, per tal de no resultar pesat. Sí, en canvi, i amb intenció de síntesi, em permetré recuperar alguns dels punts que em semblen més rellevants.

En primer lloc: s'ha parlat de "maria", la vostra àrea de coneixement com a una "maria". No és gens estrany. Quan en un fòrum de col·legues que comparteixen inquietuds similars, imparteixen disciplines anàlogues, es reuneixen, en fi, per parlar de les seves coses..., sovint a aquestes reflexions li donen títols com: "anàlisi de situa-

ció de l'àrea", "problemàtica del sector"... en suma, volem saber: què passa?, què tenim entre mans?, com es poden millorar les coses?. I, efectivament, en parlar de l'àrea de coneixement visual i plàstica -com és el vostre cas- surten temes com la delimitació del camp que abasta aquesta àrea de coneixement, els seus límits (si és que n'ha de tenir); quins són els lligams amb altres àrees de coneixement properes, o, si voleu, àrees tangents, o, si voleu, espais que de vegades coincideixen o s'interseccionen. Proposo, doncs, aprofundir en aquestes reflexions: en la qüestió de la identitat de les disciplines i en la conveniència del seu estudi concurrent, de desenvolupar plantejaments complementaris i integradors des de disciplines properes. També, per altra part, està la discussió sobre l'especialització i la capacitació professional del professorat i com això es relaciona amb la diferenciació o, tal vegada no diferenciació? en les tasques docents o en l'assignació d'assignatures concretes a professionals provinents d'una formació universitària de tal o qual facultat. M'estic referint, per exemple, a assumptes com són les "interseccions" disciplinars entre Tecnologia, Informàtica i Dibuix i les seves múltiples conseqüències didàctiques, en les adscripcions del professorat, etc.

En segon lloc, o una altra qüestió, si voleu, té que veure amb l'anàlisi en relació a quin és o hauria de ser el pes curricular de les nostres matèries en els programes escolars. També sembla pertinent aquesta reflexió quan un grup de docents comparteixen unes Jornades o un Congrés com aquest. Quantes hores per setmana haurien d'ocupar les nostres àrees o assignatures en l'horari de l'ESO o del batxillerat? Vosaltres -persones cosmopo-

lites- que viatgeu pel món, sabeu que els programes d'estudis d'altres països proposen una major càrrega horària per a les disciplines del vostre camp. Aquest és un assumpte que us interessa: sens dubte; però segur que també us hauria d'interessar (n'estic segur, si no, no estaria aquí ara passant aquesta calor) tot allò que té que veure amb el disseny instructiu, el model didàctic. Quina és la situació de la gent que treballem en la nostra àrea respecte a les metodologies que fem servir? Quin és l'estat de la qüestió en relació a les pràctiques docents que plantejàvem aquest matí: l'organització dels espais, del temps, dels agrupaments? Com anem resolent la problemàtica de l'avaluació des de l'orientació que ens suggereix la filosofia de la Reforma? Aquí teniu un camp d'anàlisi ben interessant.

Un tercer aspecte que vull comentar es refereix als assumptes relatius a l'estatus professional de les persones que treballem en aquest camp i als canvis que proposa la nova estructura del sistema educatiu. Té que veure amb el que comentàvem abans: adscripcions, especialitats..., també amb factors de caràcter reivindicatiu, però també -sobre tot-, crec modestament amb el batxillerat artístic o d'arts plàstiques, com ha dit el company (no sé quina és la denominació més precisa). S'han assolit les expectatives que teníem?, en teníem algunes?, com hem anat controlant -en el sentit d'intervenir directament- els professors i professores de l'àrea en els processos de disseny, experimentació i implantació d'aquest nou batxillerat?

La Reforma, com dèiem aquest matí, ens ha proporcionat una oportunitat, una conjuntura en la qual se'ns ofereixen múltiples invitacions per ordenar i desenvolupar aquestes reflexi-

ons. Múltiples oportunitats per veure i comprovar la vigència de les nostres pràctiques docents, la vigència del tipus de formació inicial que volem i el model de formació permanent que reivindicuem. I, en aquest marc, torno a referir-me al concepte de "maria" com a aquesta expressió que designa un camp disciplinar o, millor dit, una assignatura d'ínfima categoria, impartida per docents poc capaços o amb un estatus professional baix, que tot-hom aprova fàcilment... -això era una "maria" quan jo era un estudiant jove i que, en aquests moments, afortunadament, les assignatures de l'àrea d'Expressió Visual i Plàstica estan en el camí de deixar de ser-ho. Aquest és un altre repte del vostre col·lectiu -suposo.

I, com es deixa de ser una "maria"?, o, millor: què hauríem de fer per a que les nostres assignatures no ho fossin?. Doncs crec que moltes coses, i us en vull suggerir algunes que també he proposat en altres ocasions als vostres col·legues d'Educació Física. Es deixa de ser una "maria" si el professorat de Visual i Plàstica s'acostuma a sortir de l'aïllament en què tradicionalment ha estat instal·lat. Crec que el professorat de Visual i Plàstica és un col·lectiu força desconegut pels propis companys de claustre. Jo no sé si heu fet esforços suficients, evidentment feu esforços per fer bé les coses i treballar honestament, però no sé si feu els mateixos esforços per explicar el que feu quan els vostres col·legues no us veuen. Si no fem esforços per donar rellevància a allò que fem, per explicar les nostres pràctiques als demés, segurament la concepció que poden tenir els nostres col·legues del treball que fem pot ser la mateixa que tenien quan ells eren estudiants de batxillerat, i que, evidentment, en aquelles èpoques, potser sí que era

una "maria" en l'accepció més pejorativa del terme.

Els que teoritzen sobre aquests temes ens parlen de la cel·lularització del treball docent, parlen de la balcanització: tot molt fragmentat...: cap novetat! Abans, des de sempre, recordeu? en el nostre lèxic usàvem l'expressió "regnes de taifes": els docents treballant sols... Cal, doncs, trencar aquesta idea d'individualisme. L'aïllament produeix atrofia professional. Crec que, especialment en el vostre cas, cal trencar "el cartró dels ous" (aquesta és una altra metàfora simpàtica de com estem situats els professors i professores en els centres educatius: junts, però curiosament separats per compartiments que eviten els contactes), trencar els compartiments i sortir. Sortir fins i tot dels vostres departaments, recentment constituïts, que esmentàveu ara, fa un moment i que qualificàveu de benvinguts, tot creant ocasions, oportunitats per participar, en comú, en projectes i experiències amb altres col·legues d'altres disciplines. Només així entendran la vostra feina, només així reforçareu la importància del vostre treball, d'una manera pràctica i visible del que feu, i, si tot això redunda en un major benefici per als nostres alumnes, aquesta serà encara una raó encara més sòlida.

Una altra manera de que les assignatures de la nostra àrea deixin de ser "maries" és donant passos endavant, com a persones de Visual i Plàstica, per ocupar càrrecs de direcció i de coordinació en els vostres instituts. Des de fa una quantitat d'anys, a secundària, aquests càrrecs habitualment estan ocupats per persones de determinades àrees, de determinades disciplines, de determinat perfil. La meua feina fa que em relacioni sovint amb directors i directores escolars, que vi-

siti els seus instituts..., molt poques vegades trobo a una persona que sigui director/a, vicediretor, o cap d'estudis que sigui de la vostra àrea. ¿Podríem inferir que sou persones especialment incapaces de desenvolupar aquestes feines? Animar-se a ocupar aquests càrrecs és una manera també de dignificar el col·lectiu, l'àrea i donar-li la rellevància que sens dubte té.

Una altra manera de deixar de ser una "maria" -subrratllant la idea de Daniel- és continuar en aquesta línia d'innovació: constituint-nos en exemple de pràctiques innovadores. Crec que, per altra part, la naturalesa de les vostres assignatures us permet especialment desenvolupar metodologies didàctiques innovadores o, si voleu, en la línia de les propostes de la Reforma que comentàvem aquest matí.

Què més tenim, a curt termini, com a reptes immediats? Doncs, per exemple, acabar d'explorar, de veure, quines són les possibilitats de la vostra àrea en sectors d'intervenció com són els alumnes amb necessitats educatives especials. Com poder donar un millor servei, unes millors respostes a aquesta problemàtica.

La Reforma, per seguir el fil segons el títol d'aquestes jornades, també ens porta la proposta de que tractem de reflexionar sobre el paper dels mitjans audiovisuals. Quan llegim els dissenys curriculars, en els apartats de les intencions educatives, que els alumnes han de llegir missatges audiovisuals, que han de conèixer els recursos i mitjans tècnics que el llenguatge audiovisual utilitza, crear missatges audiovisuals propis... Què estem fent respecte a tot això des de la nostra àrea de coneixement? Què estem fent respecte a les denominades noves tecnologies?. Cal

insistir en línies de treball com les que algunes persones que us trobeu a la sala heu encetat. Vaig llegir fa un mes a la revista Aula d'Innovació Educativa com alguns de vosaltres fèieu aportacions ben interessants.

Finalment, crec també és oportú i necessari establir un debat i una reflexió que ens ajudi a sortir d'una certa contradicció, pròpia també dels professors de música. Es tracta d'aclarir, de determinar quins haurien de ser els nostres propòsits generals preferents; què el que volem fonamentalment: una educació visual i plàstica que prioritza el gust i el plaer per l'apreciació, la comprensió i el respecte per les produccions o per l'obra artística; o bé que posi l'èmfasi en que els alumnes aconseguixin el virtuosisme, la bona tècnica d'execució, la precisió...

Bé, crec que ha quedat plantejades suficients qüestions i també algunes respostes i propostes que espero completareu entre tots en els següents torns de paraules.

Moderadora

Moltes gràcies, en tot cas abans de passar a les intervencions del públic, potser els membres de la taula tenen algun aspecte que matisar o contestar-se entre ells.

Serafi Antúnez

El que plantejaria de forma més expressa, ja que ha sortit el tema dels batxillerats dues vegades i la problemàtica de l'àrea com una maria, què entenem per això i si estem disposats a continuar acceptant-ho, aquests han estat temes recurrents, i probablement es podria aprofundir.

Moderadora

Donem pas a les intervencions del públic.

Assistent

Me llamo Pilar Sanz y quisiera hacer unas consideraciones sobre una pregunta clave que ha quedado implícita en la intervención del profesor Serafín Antúnez, ¿qué podemos hacer a partir de ahora? Esto no quiere decir que hasta ahora no hayamos hecho nada, ni mucho menos, pero es necesario intentar ser operativos y analizar de que manera la actitud del profesorado puede influir en la opinión de la sociedad y aclarar para qué estamos, por qué estamos, para qué sirve un área como la nuestra.

Creo que por desgracia se está hablando demasiado de la plástica como una maria, ¿por qué es una maria?, ¿qué parte de culpa tenemos los propios profesionales de la plástica? Y no me estoy refiriendo sólo al momento presente, estoy haciendo una revisión histórica, porque desde antaño se ha presentado la expresión plástica únicamente como expresión. ¿Por qué no se llama educación artística? ¿Por qué no se habla de la importancia de enseñar a aprender a ver, a interpretar con la mirada? ¿Y la parte procedimental? En nuestra área tiene una gran importancia pero se desvirtuó en tiempos históricos recientes, porque treinta años atrás, e incluso menos, las manualizaciones - entendidas como trabajo manual, no como aquello que con la mano se hace pero se piensa con el cerebro- eran el sustituto de la actividad artística ¿y qué hemos hecho para recuperarla?

En el bachillerato, en las enseñanzas medias, el problema más acuciante no

es la formación del profesorado sino la falta de tiempo y la disfunción que existe entre la formación artística, que si se quiere hacer en 35 horas anuales es imposible, porque si tenemos que enseñar dibujo artístico y lineal, además de dar una visión global de todos los aspectos que implican el área, no sé que milagros se pueden hacer, y ¿de qué manera lo estamos sufriendo? Lo estamos sufriendo todos, desde la enseñanza en las escuelas universitarias porque nos llegan las personas que están preparadas y otras con grandes deficiencias y que no son achacables a una causa en concreto, creo que son achacables a que un proceso de reforma que debería plantearse por dónde se empieza y a dónde se quiere llegar, que quizás -para algunos- todavía no está claro.

A lo mejor como en EE.UU. está de moda, desde hace algún tiempo, la fundación Paul Getty, que hace hincapié en que la formación artística es importante, quien sabe si a lo mejor aquí se empieza a pensar que es importante, y que si en otros campos como la psicología o la pedagogía se ha tenido en cuenta la educación artística desde siempre como un medio formativo, comprensivo y de potenciación de la persona en todos los ámbitos, pues igual ahora empieza a funcionar.

Lo que sí está claro es que cada uno, en su nivel, está haciendo un esfuerzo para dignificar el área, a lo mejor lo estamos haciendo mal, no lo sé, pero lo cierto es que se está moviendo y se están moviendo muchas cosas, y muchas de ellas a costa de un gran esfuerzo del profesorado, en la enseñanza de infantil y primaria existe un gran interés por los cursos de postformación para poder ampliar su formación inicial en esta área de conocimiento. Este es un ejemplo y soy

consciente que tendríamos que hacer mucho más, pero ¿por dónde empezamos? si se trata de estar en cargos directivos..., pues bien o mal hay algunos que lo estamos haciendo; si se trata de trabajar y publicitar lo que se hace, también, y además publicándolo; y si se trata de trabajar más dentro del campo de la investigación, también.

Serafi Antúnez

Si no os importa, por alusiones, tomo la palabra. El que he fet ha estat apuntar qüestions, àrees, nuclis que em semblen problemàtics des de la visió de la persona externa, no des de la visió de l'especialista que coneix per dins tot el detall de les qüestions, i m'he permès apuntar una bateria d'idees que sens dubte coadjuvarien a què aquesta denominació de maria cada vegada fos una qüestió que es va oblidant.

D'on veniu el professorat d'aquesta àrea? o quina llegenda negra, si em permeteu, us antecedeix? Doncs, moltes vegades la mateixa que tenen professors, deia abans, d'educació física, col·lectiu de professors que generalment quan jo estudiava corresponia a una mitjana d'edat alta -i amb tots els respectes-, no vol dir que una persona que sigui gran i treballés fa uns anys s'acomodés a aquest prototipus de professor que descriuré. Tal vegada aquests professors o professores, fa anys, es deia que eren professors d'una maria i estaven perfectament a gust sent professors de la maria, si això suposava un escàs control, si això suposava una implicació baixa en la participació de la gestió a l'escola, en la participació a activitats, etc., és a dir, la idea del professor, de la professora d'educació visual i plàstica, d'educació física, associada amb una persona

amb una formació no molt alta, a un procediment d'accés a lloc de treball no precisament per mitjans en els quals predominaven el mèrit, la publicitat i la capacitat, sinó altres sistemes. Doncs, evidentment, venint d'una història on probablement el que es designés amb aquesta expressió de maria, d'alguna manera estava justificat.

El tema és que a mi, al menys, em molestaria que em diguessin que sóc professor d'una maria i si jo pogués, com a persona i com a col·lectiu, donaria alguns passos per tractar d'evitar-lo. Que això és una tasca a mig i llarg termini, evident; que té molt més d'utopia que de realitat immediata, segur; però, per on comencem? doncs per accions com la d'aquesta d'avui, reunint-vos col·legues que compartiu inquietuds comunes i començar a construir coses, i ser interlocutors per implicar en aquest procés a altres instàncies, i altres instàncies són ICEs, altres instàncies són serveis d'inspecció, altres instàncies són interlocutors de la Universitat si el que volem és donar-li aquest caràcter a l'àrea, però no un caràcter artificial o un fals caràcter de matèria que té una rellevància especial, sinó simplement reivindicar el que és just perquè segurament també és cert que treballau amb interès, preparació i solvència professional i això cal que se sàpiga.

Assumpta Solsona

M'ha sorprès bastant el concepte de maria. Comparteixo moltes de les coses que s'han dit aquí a la taula, però la veritat això de maria, encara quan ho sento a dir no m'agrada, i no m'agrada perquè porto molts anys a l'ensenyament i la idea de maria s'havia dit fa molts anys, després havia desaparegut i ara torna a aparèixer, i

crec que torna aparèixer més des de dintre del nostre col·lectiu que no pas des de fora.

Aquest ara "som una maria", implica una actitud per part nostra que és més aviat passiva i comparteixo el que diu en Serafí que moltes vegades -no sempre, però- es parla d'un paradís perdut o d'uns drets que ens han arrabassat i com que només tenim quatre crèdits comuns ja ens creiem que som una maria. Penso que la nostra àrea és com si fos matemàtiques, en el centre s'han de plantejar les mateixes reivindicacions i les mateixes qüestions que les altres àrees; ara, aquestes reivindicacions comporten responsabilitats, compartir criteris, etc., però veritablement per a no ser maries, els primers que no ens ho hem de creure som nosaltres, sinó és molt difícil.

Josep Maria Padrol

Actualment constato un canvi en les actituds i les actuacions que es produeixen en els centres envers la nostra àrea. Quan l'assignatura de dibuix a 1r de BUP era considerada exactament igual que les matemàtiques en qüestions com el suport, la disminució de ràtios, etc., mai vaig sentir la sensació de què impartia una maria. A BUP el dibuix era una matèria absolutament considerada.

Ara, estic impartint una àrea que no té cap tipus de suport, ni de desdoblament, que té la meitat de temporització que les altres. Per altra banda veig que amb intents de normativa se'ns desprestigia. Només posaré un exemple: quan va sortir l'esborrany sobre la normativa de las UACs -les unitats per atendre els nens conflictius-, en el primer esborrany, els nens "conflictius" dels centres estaven at-

esos en aquestes unitats, en aquestes aules especials, en totes les àrees excepte Educació Visual i Plàstica, Música i Educació Física.

Àrees com Idioma estranger o Tecnologia tenen hores de desdoblament i suposo que quan es tenen dos professors a l'aula, o bé en aules separades, l'atenció a la diversitat, l'atenció a aquests nens amb dificultats d'encaix a l'escola, pot ser molt més eficaç; i, a més a més, la tecnologia és una matèria absolutament manual i procedimental que pot afavorir aquest tipus d'alumnat. Doncs en el primer moment, la normativa fixava que aquests alumnes estaven sempre a les UACs excepte a Educació Física, Música i Visual i Plàstica. No fa falta ser gaire sensible per tenir la sensació que ens estan prenent el número. Ara ho han tret però a rel de les protestes del professorat de dibuix.

Tot això, més la compartimentació en un àmbit sense cap mena de sentit, disciplinàriament parlant com és el d'"expressió"; doncs bé, a mi aquest seguit de sense sentits, em fan tenir la percepció de què l'àrea que comparteixo tant fa, o sigui, és una maria.

Assistent

Crec que s'han dit coses molt encertades, que hi ha problemes molt reals que la gent que estem fent reforma patim, i els demés també; coincidirem en què són problemes tan reals que potser no val la pena estendre's perquè ho són tan de reals que maten, com ara les ràtios, els desdoblements...

En el meu cas, enguany tindrè un tercer d'ESO amb 32 alumnes, sé que gairebé és un curs perdut, amb això vull dir que hi hauran 5 que faran al-

guna coseta o que els hi podré ensenyar alguna coseta més; però quan sents projectes, quan te n'assabentes de maneres de treballar innovadores, que valdria la pena aplicar perquè en la praxis demostra que és positiu, i que pot ajudar a resoldre un dels problemes que patim com és el de motivar els nens..., quan veus totes aquestes problemàtiques..., et desanimas abans de començar el curs.

Penso que la idea aquesta de la maria sorgeix d'una societat en que realment tot el que sigui expressar-se és maria. Vivim en una societat tècnico-científica on l'únic que té justificació o el que en té més són els aspectes relacionats amb la tecnologia, i això es veu molt clar en el repartiment dels àmbits, l'àmbit científico-tecnològic té molts més crèdits que els demés. Nosaltres en tenim fins i tot menys que els de gimnàstica, i no ho dic amb menyspreu dels companys de gimnàstica, només penso que aquest és un detall i si t'hi fixes en el batxillerat, la nostra àrea té bastant menys espai que el d'educació física. Malgrat tot, tinc l'esperança que això s'anirà equilibrant encara que veus el que està passant als centres.

Per altra banda, enguany he tingut l'experiència amb els crèdits de síntesi, i te n'adones que la nostra assignatura té molt bones condicions per treballar la transversalitat, i que donades les característiques cada vegada més icòniques de la nostra societat i com funciona la transmissió de la informació, la nostra assignatura s'està convertint en un eix transversal i a través del crèdit de síntesi que es va dissenyar al meu centre sobre la ciutat, una ciutat com Barcelona, te n'adones que participes de totes les àrees i que em vaig haver d'adaptar malgrat no haver-hi cap mena de coordinació. Pen-

so que aquesta transversalitat si s'entengués de forma positiva podria ser molt bona.

Coincideixo, i redundant en el que deia en Daniel, amb alguns companys que el nom d'aquestes jornades, de visual i plàstica, potser ja no és escassament del tot perquè, de fet, la nostra assignatura no és només plàstica, el currículum ens ho diu molt clarament que tu has d'ensenyar a interpretar missatges, a descodificar-los... i en una societat on la influència de la publicitat i dels mitjans de comunicació és importantíssima, prefereixo que un nen acabi l'ESO sabent interpretar missatges que no sabent dibuixar un gerro amb les ombres perquè això avui dia té bastant poc interès o si en té, és una mica marginal. Crec que aquesta concepció de l'àrea va canviant i el fet d'incorporar la idea de visual, penso que amplia molt el nostre camp, el fet que tinguem clar que és visual i plàstica, alhora, ens dóna una pista de cap on hem de treballar.

Per últim un greuja comparatiu. En el meu centre sembla que tenir una mesa d'edicions i dos televisions per editar un vídeo es considera un luxe i en canvi el departament de ciències té un microscopi vídeo-gràfic en el que es veu la reproducció d'una cèl·lula en temps real i si demanes alguna eina més et diuen que tu demanis, que ja et donarem quan sigui possible. Pot arribar un moment en què vegis als departaments com a enemics. Això comença a ser perillós.

Assistent

Estic d'acord amb quasi tot el que s'ha dit fins ara, només volia intervenir per fer una petita matisació. Quan et referies, Josep Maria, a apreciacions ne-

gatives sobre el que estava passant de les disposicions, t'has referit als pactes sindicals i potser hauríem de replantejar-nos la nostra presència en els sindicats i també preguntar-nos quin paper està fent el col·legi de professors de dibuix.

A part d'aquesta qüestió, el tema que més em preocupa és de la valoració social que se'n fa de l'àrea, coincideixo en què la situació actual en la que vivim és més materialista, que tot es mesura pels resultats, però crec que no s'ha de perdre de vista que la plàstica, els anys 80, va ser un signe de llibertat o de qualitat de l'escola, va ser un valor importantíssim en la renovació de l'escola, sobretot a primària, i potser caldria recuperar aquest valor malgrat sigui necessari fer autocrítica i donar una mica més de rigor de l'àrea, sistematitzar de forma més sèria els continguts i la metodologia que hem utilitzat per poder fonamentar la importància de la nostra àrea per a la formació integral.

Assistent

Crec que s'ha guanyat molt en legitimitat de la matèria, que no té res a veure amb abans, encara que queda molta feina per fer. En quan el que estàvem parlant de batxillerats artístics com també consecució natural, jo de vegades he tingut la sensació, sobretot a quart d'ESO, a l'hora d'orientar els alumnes que han fet una ESO molt justeta -en especial les instrumentals- que els pares i els mateixos companys de feina, els tutors, et diuen que aquell nen podria fer un batxillerat artístic, que podria assolir-lo.

Això s'està donant perquè hi ha un augment molt important de demandes de batxillerats artístics,

Jo agraeixo profundament moltes vegades nens que veus que han tingut una secundària obligatòria bona, i que poden estudiar el que vulguin, i que vinguin i et diguin que volen fer un batxillerat artístic. És meravellós, però aquest cas no es troba. Ara crec que és un moment molt conflictiu perquè justament s'estan començant a generalitzar els batxillerats artístics, caldrà veure com els orienten, però molt em temo que hi haurà una entrada molt forta de nens amb una ESO justeta. Jo no sóc ningú per dir que després aquest nen no podrà tirar i que pot acabar fent un bon batxillerat artístic, però en principi i per principi, és molt millor que aquests nens se'ls orienti cap uns mòduls, però no t'ho volen acceptar tampoc.

En quan al que deies de la gimnàstica, jo hi estic d'acord, però es que també cal veure que la cultura del cos els ha afavorit magníficament i està molt més potenciat a nivell social. Només cal mirar el fenomen del fútbol i és molt més fàcil que un pare vegi bé que el nen tingui destinades hores extraescolars per esports que no tenir hores destinades a treballar àmbits artístics.

De totes maneres crec que hauríem d'aprendre molt dels músics i dels d'educació física i crec que nosaltres, tota la gent que hem passat per Belles Arts, tenim tendència a tancar-nos excessivament i no ser espavilats com s'han pogut espavilar tots els de les altres àrees. Sembla que nosaltres, com artistes sempre és lo nostre, el nostre cercle, la nostra història, intentar triomfar nosaltres i prou, i vulguis que no, d'alguna manera o altra també es nota en l'educació això, i es nota que continuem encara tancadets en el nostre nucli i que no som espavilats i

que no ens sabem bellugar tal i com funcionen les coses al nostre entorn.

Malgrat tot, penso que nosaltres ens estem legitimitzant molt i també crec que els companys ens legitimitzen, ho entenen i ho veuen diferent els mateixos companys de professió, en aquests moments ja et comences a sentir molt més respectat i t'escolten perfectíssimament quan parles amb ells i els expliques les coses que fas.

Assistent

Estan sortint coses molt diverses, està sortint tot, això és una catarsis, ens quedarem tots tranquils tornarem a casa i l'any que ve no, perquè venen els de primària, fins d'aquí dos anys estarem igual. Les coses com són, surt el crèdit de síntesi, els alumnes que passen al batxillerat, s'ha de ser més rigorosos amb la sistematització, surt de tot i llavors aquí ens quedarem tranquils.

M'ha dolgut una mica que l'única persona que no és de visual i plàstica hagi tret el tema de què estem aïllats i que cadascú fa el que pot en el seu centre, ara ens trobem aquí veiem que els problemes són comuns i ens quedem tranquils perquè diem estem tots igual, però no fem el pas endavant de fer alguna cosa més. No fem el pas de posar-nos d'acord per tenir més pes, estem completament aïllats.

Crec que hi hauria d'haver algun mecanisme..., no sé com... potser amb allò de les pàgines web, algú podria crear alguna cosa on anessin a parar les informacions sindicals, on anessin a parar les normatives de començament de curs, tot allò relacionat amb la nostra àrea on tu poguessis anar a

buscar informació, algun lloc on trobar allò que desitgem, perquè a mi, per exemple, m'interessa el batxillerat artístic i puc preguntar aquí sobre aquest tema i obtenir-ne informació, però ni hi ha cap lloc comú on trobar tota mena d'informació.

Els professors de dibuix som bastant estranys, perquè n'hi ha que venen d'un camp, altres venen d'un altre, un s'adapta millor a un camp de l'expressió, un altre a una altra. Penso que caldria abans de res saber què fem i una vegada ténim informació del que fem, passem a comparar experiències i aprenem, perquè sinó cadascú tira per lo seu.

Intentaria buscar una solució, veig que la gent que porta temps amb això de la plàstica està ja cansadeta, no hi ha un recanvi generacional, no hi ha gent que vingui nova amb moltes empenyes, i els que estem en aquest vaixell l'hem de fer més sòlid. Busquem alguna cosa per aconseguir una mica més d'unió entre nosaltres, perquè ni ens coneixem.

Josep Maria Padrol

Relacionat amb aquesta intervenció i amb la d'abans, el que sé jo i suposo que també bastants de vosaltres, és que els greuges que he anant exposant, el col·legi de llicenciats de Belles Arts i també una assemblea que va sorgir a l'Escola del Treball d'una manera bastant paral·lela, han començat a elaborar documents que reflectien aquests greuges.

Jo he estat més vinculat a la plataforma que es va formar dins la seu del col·legi de professors llicenciats de Belles Arts on es va elaborar un docu-

ment reivindicatiu que més o menys conté els punts que jo he explicat, i que va arribar als instituts a finals de curs passat. Va haver-hi una entrevista amb la directora general Sra. M. Àngels González on una comissió de professors de dibuix va plantejar-li tots aquests greuges personalment. En aquella entrevista semblava que la Sra. Directora General escoltava, era receptiva i veia evident el que s'anava exposant. Es va comprometre a començar a activar alguna solució però de moment encara no hi ha hagut cap símptoma de canvi. Això és el que sé de petites plataformes que aglutinin o que posin en moviment inquietuds sobre l'estat de l'àrea, sobre l'estat del professorat de l'àrea, etc.

Assumpta Solsona

En les visites realitzades als centre te n'adones que el departament de dibuix està format per una persona, és unicel·lular, amb sort el componen un màxim de dues persones, de fet moltes de les qüestions que esteu exposant són qüestions personals.

S'ha parlat de la normativa i a l'inici de la meva intervenció l'he volgut obviar, crec que us n'heu adonat que no volia parlar de normativa, però vull remarcar un aspecte, que existeix, i és la que hi ha, i la que hem de conèixer i amb la que hem de treballar. La pròpia pràctica, el dia a dia, pot fer que pugui canviar, perquè la normativa és modificada en els butlletins és perquè hi ha hagut factors de la mateixa vida acadèmica que han propugnat el canvi.

És clar que els legisladors difícilment atendran els desitjos d'un col·lectiu que manifesta «... que vol canvis», sen-

se aportar un fonament sòlid del perquè els propugna. És evident que hi ha moltes necessitats que sorgeixen del funcionament diari i que escoltar i conèixer la vida quotidiana dels centres és el que porta a modificar la normativa. Quan estic en els centres el que intento és coordinar la convivència entre les disposicions que regulen els diversos àmbits escolars i la vida del centre. És evident que no es desenvolupa igual un centre que està ubicat en aquesta zona, que un que estigui ubicat a ciutat vella, però té la mateixa normativa malgrat funcionin de forma diferent. Si els respectius departaments d'Educació Visual i Plàstica participen del Projecte de Centre, també hauran de ser diversificats els seus currículums.

He pogut constatar la incomunicació existent entre els professors de dibuix. Quina seria una possible solució? Les solucions de vegades comencen per les coses més senzilles, de la mateixa manera que no puc començar una edificació per la cúpula, tampoc puc posar remeis que no estiguin fonamentats. Penso que seria convenient que es coneguessin els professors de dibuix de cada sector, que a partir de l'intercanvi d'experiències les dificultats es podrien afrontar d'una altra manera. Treballar junts els caps de diversos departaments no comporta tant d'esforç com fer-ho individualment. No cal esmerçar esforços individuals en crèdits variables que s'intenten programar de la millor manera possible però des d'un punt de vista personal; es poden fer entre tots, aplicar-los a diversos centres i contrastar-ne els resultats. L'administració no pot solucionar les dificultats que comporta el treball individual del professor, però sí que se li poden exposar les dificultats sorgides de treballs seriosos amb els que els professors han dut endavant, amb ri-

gor, la seva tasca. Des del meu punt de vista aquest és el mètode. Per el qual es poden exposar alguns dels problemes que s'han posat damunt la taula.

Daniel Moya

El títol diu què aporta i què s'emporta la reforma? No sé si ho aclarirem, però el que està clar és que els que estem aquí ens importa. Hem parlat del col·legi, hem parlat dels centres de recursos... i des del Programa d'Educació Visual i Plàstica de l'ICE hi ha iniciatives com és aquesta Trobada que en una primera convocatòria per secundària com és aquesta, si no ens importés l'àrea no hi hauria la quantitat de gent que som aquí. Crec que és un altre element que intenta satisfer la problemàtica de l'aïllament.

Que ens importa i que és important l'àrea, està clar, al menys per els que estem aquí. El que penso que seria necessari és trobar un punt de referència, un espai, on cada cop en siguem més, i segurament això està a les nostres mans. D'arguments no ens falten, ara es tracta de seguir i buscar solucions i crec que ganes de treballar tenim les mateixes que els de matemàtiques, o més.

Assistent

Em sembla que tothom està d'acord, i és evident que tenim tots el mateix problema, però em sembla que si d'aquí no surt un manifest o un text o un comitè que desitgi treballar i portar a terme una activitat per canviar la situació, l'any que ve, com tu has dit, estarem al mateix lloc. Em sembla que hem d'enfocar el problema des de la realitat, perquè des del Ministeri d'Educació es considera les activitats

d'arts plàstiques com activitats recreatives, perquè no són rentables. Perquè no són rentables? Perquè des del Ministeri d'Educació es creu que creativitat és dibuixar bé, dibuixar bonic i fer coses per passar el temps. Des del Ministeri d'Educació i Ciència no es pot entendre que la creativitat és el que impulsa un país, que avui falten creadors d'idees, creadors de projectes, creadors d'imatges, i aquesta assignatura no existeix.

Com tu has dit molt bé, Serafí Antúnez, tots els que esteu aquí sou promotors, sou tots creadors i sou tots motors que demà podeu ser directors, no només professors d'arts plàstiques que fan el punt i la línia i l'ombra i tot això, perquè no són això les arts plàstiques, és molt més. I per això hem de constituir un comitè que des d'aquí, amb energia, dinamisme, convicció, impulsem el projecte de les arts plàstiques com una assignatura que, de veritat, sigui útil a la societat i que no sigui per passar el temps.

Assistent

Ja fa temps que no em dedico a l'ensenyament, he estat a l'ensenyament universitari, a l'educació secundària, però ja fa anys que per diverses circumstàncies em vaig dedicar a la creació i tot aquest procés ara l'estic veient amb una certa perspectiva, no estic embolicat com un capoll de seda que no em permet veure més allà del que hi ha dintre d'aquest capoll, tot bastant fosc..., fa estona Pilar Sanz ha manifestat que els criteris purament artístics no es consideraven, i jo també ho penso. Aquí en cap moment, al llarg de tot el dia, s'ha parlat de sensibilitat, no s'ha parlat de sentir, no s'ha parlat de cap d'aquests aspectes propis del llenguatge de l'art.

Si estudiem medecina, hi ha un corpus que ens diu que l'estómac té aquesta utilitat i serveix per a..., que el cor funciona d'aquesta manera, etc., de tot se sap el fonament i perquè serveix, en art no, per a què serveix l'art?, què és el que fa que una obra sigui art i una altra no?, l'any passat que va pronunciar una de les ponències el que era degà de la Facultat de Belles Arts, Hernández Pijoan, li vaig fer aquesta pregunta i em va dir: això no ho sap ningú! Amb aquests fonaments entenc que l'àrea d'expressió visual i plàstica ningú s'aclareixi, que cada professor sigui un reiet que estigui totalment separats de tots els altres. Amb aquest panorama, a un nen -des del primer curs de la primària fins que s'acaba, en aquest cas, Belles Arts o Arquitectura- cada professor li ensenya una cosa diferent, quan li ensenyen.

Penso que moltes vegades cadascú, desgraciadament, s'apanya com pot. Llavors, quin és el recurs?, el recurs és remetre'ns al currículum, crear una seqüenciació del procés d'aprenentatge de l'art. Pel que he pogut copsar aquí de l'aspecte visual de l'àrea només es busca el llegir, llegir per poder explicar, i per a mi no és l'eix central d'aquesta àrea. Per a mi hi ha d'haver una educació artística, una educació estètica -la paraula estètica no ha aparegut cap vegada-, crec que és obligatori parlar d'estètica perquè és un fonament del que significa sentir alguna cosa. Aleshores em pregunto, de què va aquesta àrea?

Assistent

Bé, jo no m'esperava trobar aquest ambient de desencant, no sé a què es deu, suposo que a l'última intervenció -per responsabilitzar algú-. El senyor Serafi Antúñez ha tingut una in-

tervenció molt interessant aquest matí, i ara s'ha creat un desencís en la professió, aquí devem ser un cinc o un deu per cent de professorat de plàstica i seria perillós que aquest sentiment s'escampés.

Jo no tinc aquesta impressió, crec que pots parlar amb un catedràtic de matemàtiques i també et pot donar una pobre impressió, o sigui, que a tot arreu "cucen habas". Però aquest nivell de desencant no l'esperava trobar perquè havia llegit aquest document sobre la reivindicació que heu fet al Col·legi de Llicenciats i em semblava molt bé, això vol dir que alguna cosa s'està movent de manera organitzada.

Després de la intervenció de la Sra. inspectora, en principi, ha estat defensiva i al final a acabat atacant la professió, al principi deia si teniu uns crèdits, aprofiteu-los perquè no hi ha altra cosa, però al final deia animeu-vos, feu coses, sortiu d'aquest forat, quin forat?, potser sí que molta gent hi està, però també hi ha gent que es mou, hi ha gent que publica, gent que llegim i gent interessada en la professió.

L'administració ha de fer complir les seves normes, és el seu deure. Si posen les normes respecte als crèdits variables ha de fer-les complir. El que no es pot fer és a determinades zones canviar les normes sota màniga, en secret, i a més a més es diu, també sota màniga, a les autoritats de l'institut que endavant, es pot canviar determinada normativa, evidentment això no es legal, però es pot fer. Es pot arrencar el crèdit variable a l'hora de plàstica per donar-lo a les científico-tecnològiques.

Home! Estem en democràcia, hi ha més vots, és això només eh!, són els

vots. Els vots de dintre el centre. Poden més un departament de molta gent que un de petit, estan més agrupats, en definitiva és el corporativisme.

A més a més, ara de sobte ens surten amb les instrumentals, mai he sentit parlar d'això, ja sabia que existien unes assignatures molt importants que són la llengua i les matemàtiques, però darrerament contínuament es parla de les instrumentals, i en nom d'aquesta paraula estan matxucant les altres assignatures. Són més vots, és la democràcia, però els partits polítics que estan al capdavant d'aquests procés, també necessiten els vots, tot lliga... no?

Crec que si hi ha unes normes, s'han de fer complir, i si s'han de canviar, es canvien. Però des de l'administració, no sota màniga, perquè estem creant aquesta sensació del professor pobret, que són poquets i amb poques hores, amb pocs crèdits, amb pocs desdoblaments, sense ajuda, etc., etc., etc., amb aquest panorama, les reivindicacions que demanen aquest grup de professors del Col·legi, estan molt bé.

Assumpta Solsona

Veig que hi ha una qüestió dels crèdits variables que és molt desconeguda per part dels professors. Els crèdits variables d'expressió -d'acord que són dins d'aquest àmbit, com ha dit en Josep Maria- han de suposar del 15 al 25% dels crèdits variables que s'ofereixen al centre. Aquesta és una consulta que rebo moltes vegades i hi és a la pròpia normativa d'inici de curs, ningú no pot dir que això no s'ha de complir. Moltes vegades es té desconeixement per part del mateix professorat. Voldria recalcar aquest punt,

d'un 15 a un 25% dels crèdits que s'ofereixen en el centre han de ser de l'àmbit d'expressió, i evidentment s'han de repartir dintre de les tres àrees, ja sé que no és una meravella, però és que de vegades els propis professors de dibuix no ho reivindiquen.

Assistent

Mireu, penso que sóc jove, optimista i no sé si la culpa és nostra, si és dels polítics, si és el Departament d'Ensenyament, o de qui? Però el que està clar -tal i com diu el Sr. Padrol- l'expressió artística o l'educació artística engloba l'educació visual i plàstica, l'educació física i la música, llavors veus que sorgeixen les especialitats d'educació física i de música a primària, cal no perdre de vista que estem dins d'un sistema educatiu, i es convoquen places d'oposicions d'educació física i de música, i la plàstica no es contempla, ara bé la persona que ha anat a un curset de 30 hores està preparada per donar l'educació visual i plàstica. Llavors és clar que la nostra assignatura és una marxa perquè ja es veu aquí que qualsevol professor pot donar una sensibilitat artística i plàstica.

Això és un fet a la realitat escolar a Catalunya, i suposo que al territori MEC també, per tant, si a primària ningú ha transmès els coneixements, ni els valors, ni els procediments de la nostra àrea, i déu n'hi do els que hi ha, és normal que quan els alumnes arriben a secundària amb quatre crèdits no n'hi hagi suficient. Crec que si s'ha establert un sistema educatiu obligatori fins als 16 anys, vull suposar que la nostra és una assignatura tan important com la música, el llenguatge o com la que sigui.

Als primers a qui hauríem de reclamar des d'aquí és a la Universitat, a la formació del professorat i a la facultat de Belles Arts, perquè depèn d'aquesta formació inicial els resultats que obtenim a l'educació primària i evidentment a secundària. El que queda clar, tal com s'està fent avui dia, és que és impossible que es pugui dur a terme una bona educació visual i plàstica perquè qualsevol persona l'està donant, i si a música es requereix un especialista amb una sensibilitat artística, doncs a educació artística visual i plàstica també.

Serafi Antúnez

Cal que tots siguem conscients de què estem abordant moltíssims temes i amb un cert desordre. Crec que trobades i fòrums com aquest han de ser l'inici de futures trobades i futures feines a realitzar en comú, tal com han reivindicat dues persones des de la sala.

Jo no sóc ningú per recomanar res, però sí que us animaria en la tasca de continuar, encara que crec que si no ens hem de veure fins d'aquí dos anys, el termini és massa llarg.

Agrair-vos en tot cas, l'amabilitat que heu demostrat estant aquí durant aquesta estona tan dura de calor.

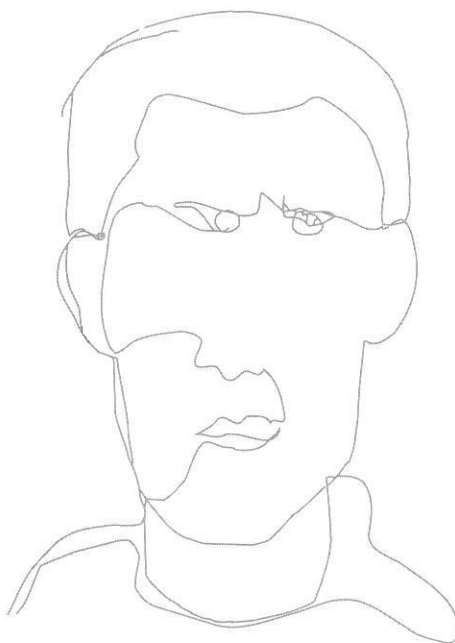
Moderadora

Per finalitzar la taula rodona no vull fer un resum de totes les coses que s'han dit, perquè em sembla que hi ha prou consciència general sobre però recordar, tal com acaba de fer en Serafi, que al llarg de tot el dia s'ha

reivindicat la necessitat de moure's i bellugar-se per canviar la situació. Em semblen molt apropiades a l'efecte les paraules d'una persona que ha presentat aquest matí una comunicació, i que es plantejava com *commoure* i com *moure*. En aquest mateix sentit us voldria encoratjar a què patíssiu una **COMMOCIÓN UNIFORMEMENT ACCELERADA** amb l'objectiu de revitalitzar l'àrea d'Educació Visual i Plàstica.

Abans de concloure, recordar-vos que les properes Trobades estaran dedicades a primària i es celebraran a Sant Feliu de Llobregat. Res més i gràcies per la vostra assistència.

**Què aporta i què
s'emporta la
REFORMA ?**



AVALUACIÓ

secundària

XI Trobada de plàstica

Avaluació

Assistents: 125

Lloc de procedència

ASSISTENTS PER AUTONOMIES:

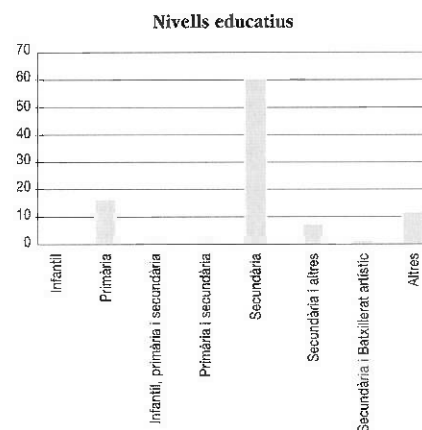
Aragó	1
Catalunya	117
País Valencià	7
Total	125

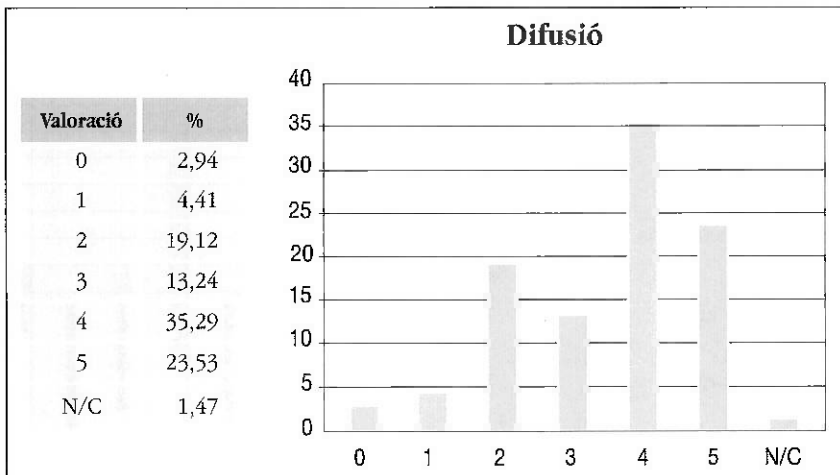
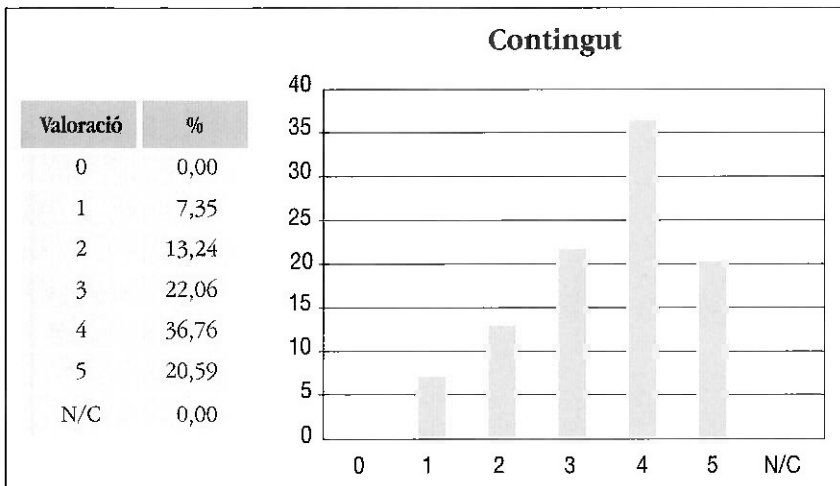
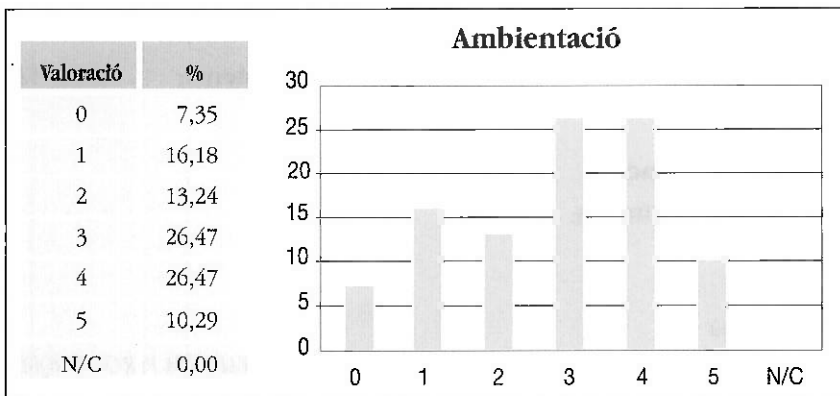
ASSISTENTS DE CATALUNYA PER COMARQUES:

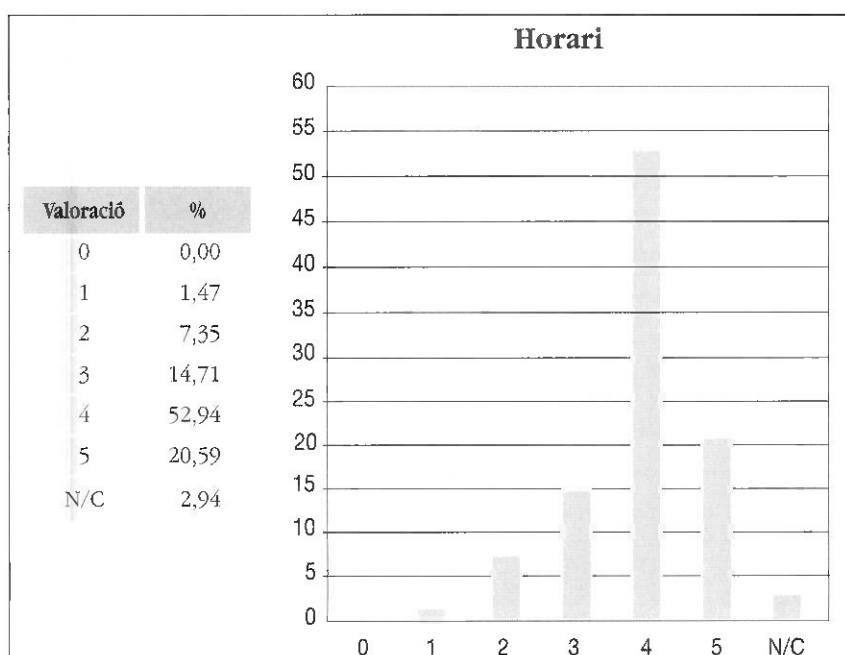
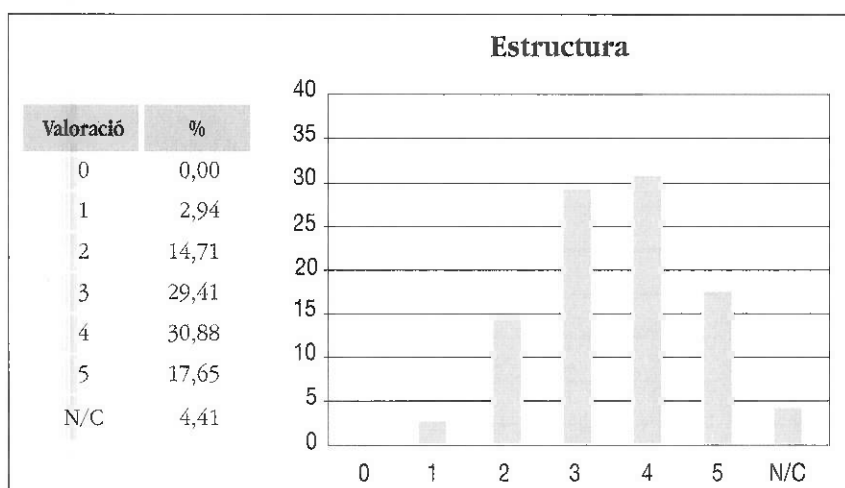
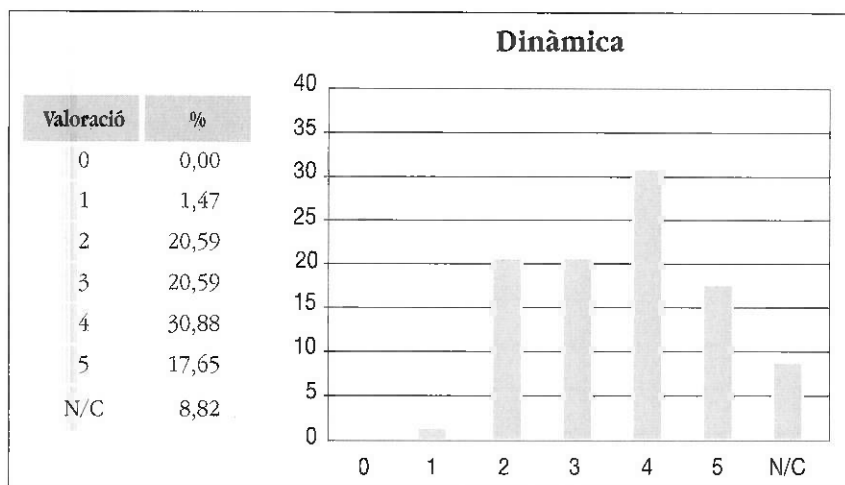
Alt Empordà	1
Alt Empordà	2
Alt Penedès	1
Anoia	1
Bages	3
Baix Empordà	2
Baix Camp	2
Baix Llobregat	7
Barcelonès	53
Garraf	1
Garrotxa	1
Gironès	4
La Segarra	1
Maresme	9
Montsià	1
Noguera	1
Osona	6
Segrià	2
Tarragonès	4
Urgell	1
Vallès Occidental	8
Vallès Oriental	7

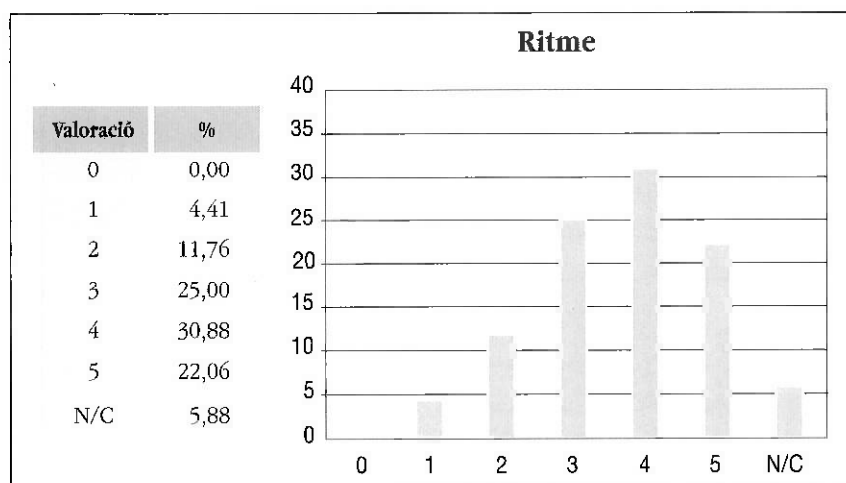
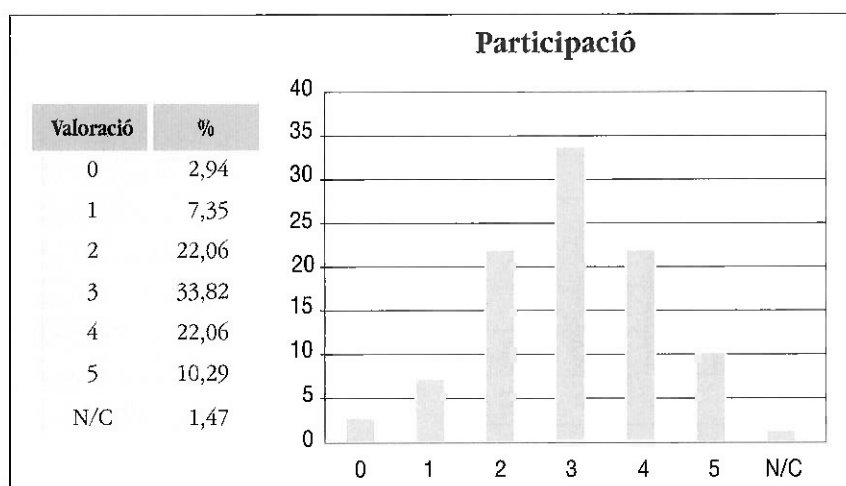
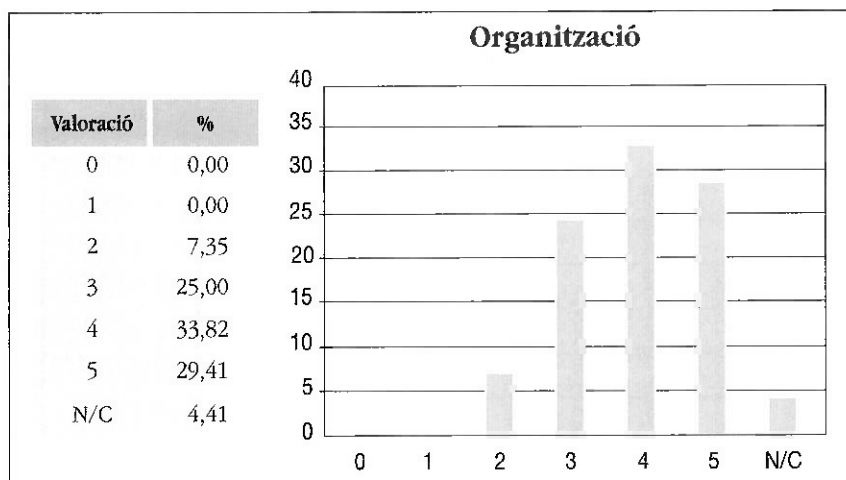
Total 117

NIVELLS EDUCATIUS	% Assistents
Primària	16,18
Infantil Primària i Secundària	1,47
Primària i Secundària	1,47
Secundària	58,82
Secundària i altres	7,35
Secundària i batxillerat artístic	1,47
Altres	11,76
Infantil	1,45

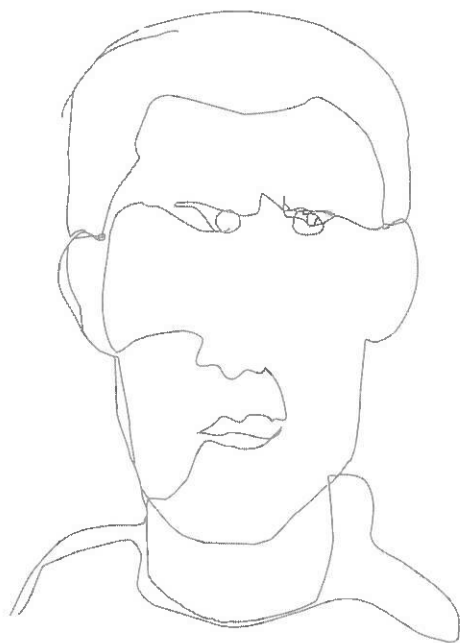








**Què aporta i què
s'emporta la
REFORMA ?**



ASSISTENTS

secundària

XI Trobada de plàstica

Assistents a la XI Trobada de Plàstica

NOM I COGNOMS

M. Cristina Abelli Grau
 Fina Alert Raich
 Josep Lluís Alzamora Julbe
 Abilio Andrés Torres
 Dolors Aniento Martínez
 Serafí Antúnez Marcos
 Javier Aragón Navarro
 Jesús Arbués García
 Regina Balbastre García
 Josepa Balcells i Figueras
 Salvador Bauzá Garrufé
 Carles Bayod Serafini
 Joan Bazuelo Anguis
 Marcel·li Belloso Pena
 Marta Berrocal Capdevila
 Amparo Berrueco Ruiz
 Carme Bertomeu Orteu
 Xavier Botella Ventura
 Joaquim Bretcha Planas
 Nerea Briongos Barayazarr
 M. Rosa Bruguera Ibáñez
 Josefina Brunés Riera
 Jordi Caja Francisco
 Joaquim Camp Herrero
 M. Dolors Cardona Arigós
 Cristina Carré Montull
 Neus Cassí Giralt
 Montserrat Castellví Sabaté
 Iolanda Clot i Aguilar
 Francesca Clot i Tor
 Carme Colomer Térmens
 Anna M. Comalada i Clara
 Mercè Comulada i Morell
 Francesca Cristina Ureña
 Carme Cuevas Vilchez
 Jaume Domènech Larraz
 Eila Doval Badenas

LLOC DE TREBALL

IES Cassà
 Museu Nacional d'Art Catalunya
 IES els Alfacs
 Escola Vedruna
 Escola casa Masferré
 Dep. DOE - UB
 IES Rafael de Casanova
 IES Vilatrara
 IES Mare de Déu de la Candelaria
 IES Ramon Berenguer IV
 La Salle

 IES Fort Pius
 IES Salvador Espriu

 CEIP Pompeu Fabra
 Escola Mestres Blanquerna
 Col·legi Lleó XXIII
 Casals Gràcia
 Escola Pia Santa Anna
 Proa
 Escola Professional de la Dona
 ICE UB
 Gabinet Gaudí
 Escola Professional de la Dona
 Escola Virolai i Emsa
 Escola Bergantí
 CEIP Pau Delclos
 Sta. Teresa de Jesús
 Escola Casa Masferrer
 Escola Pia Nostra Senyora
 IES Santa Bàrbara
 Escola Patufet
 IES Gaudí
 Ginesta
 Sant Bonaventura
 IES Can Puig

Enric Escoda Amorós	
Carme Esmerats i Flotats	Escola Professional de la Dona
Carme Espina Balcells	IES Manuel de Pedrolo
Ignasi Esteve i Bosch	Escola Professional de la Dona
Jorge A. Feldstein Dvoskin	IES Francisco de Goya
Immaculada Fernández Puig	IES Rubió i Ors
Manel Ferré Jaques	IES La Sènia
Estefania Figueras Cubells	IES J.V. Foix
M. Esther Fuertes Fuertes	IES Alt Penedès
Concepció Furcarà i Masmitjà	IES Cassà de la Selva
Carlos García Biadiu	Treballs didàctics
Xavier Garriga Mora	Escola Escaladei
M. Victòria Gay Puigber	
Carmina Gibert i Fortet	Escola Pia
Raúl González Pérez	IES La Mallola
José M. González Ramos	IES Menéndez y Pelayo
Teresa González Verdaguer	MNAC
Francisca Hernández Torrero	Salvador Sanromà
Alejandro Inglés Pérez	
M. Jesús Lage Veloso	CEIP Granullarius
Montserrat Lahoz Rovira	IES Vic
Valentín Lozano Bolívar	Col·legi Verge de la Salut
Asunción Lledó Ribes	IES Llagostera
Ramon Llinés Camps	CRP les Corts
Leopold Magriñà Torné	IES Vila de Gràcia
Josep Malagarriga Picas	IES Vilatzara
Àngels Martínez Casas	
Lídia Masllorens Vilà	IES Llagostera
Eva Mateo i Puig	IES Miquel Tarradell
Jesús M. Mauri Mur	Facultat de Ciències de l'Educació
Montserrat Mayoles Mallol	Escola Juan de la Cierva
Clara Miret Nicolazzi	Escola Professional de la Dona
Lourdes Mojica Ferrer	Escola Sidako
Carme Molet i Chicot	Trama
Anna Mongay Monteso	Escola Pia Balmes
Josep Mora Catella	IES Severo Ochoa
Montserrat Morales Peceiro	Escola Garbí
Concepció Moreno Rodríguez	IES Montgrí
Daniel Moya Goti	IES Pere Calders
Mercè Navarro Gisbert	IES Montsià
Marisa Nogueras Hernández	CEIP Sant Francesc d'Assís
Carles Núñez Casado	Escola Proa
Anna Olivé i Compte	
Josep M. Padrol Vallverdú	IES Infanta Isabel de Aragó

Montserrat Pascual Llop	CEIP Font d'en Fargas
Jaume Passans i Güell	IES Príncep de Viana
M. Araceli Pérez Ortega	La Salle Bonanova
Carmen Pérez Rodríguez	CEIP Sant Vicenç
Olga Pich Frutos	
Josefina Pintó Sorribes	IES Vall d'Arús
Luciano Pita Sabín	IES Ribot i Serra
Imma Pla Rius	
Enric Poblador Adam	IES Ramon Berenguer IV
Gemma Pont Monsó	Escola Pia Calella
M. Assumpció Pou Coll	Santa Maria del Pi
Roser Rahola Estrada	
Jordi Ramos Martínez	IES Joan Guinjoan
Cristina Reguant Corominas	
Hèctor Remacha i Grau	Escola Virolau
Montserrat Riba i Farrés	Escola Pia
Montserrat Rierola de Mas	Escola Casa Masferrer
M. José Ripoll Solé	IES Campclar
Empar Rodón Catalán	IES Alexandre Deulofeu
Jaume Rodríguez Fernández	IES Leonardo Da Vinci
Jordi Jesús Roig Morera	IES Torredembarra
Conxi Rosique Enguidanos	Escola Josep Tous
Josep M. Rovira Juan	IES Vilatrara
M. Isabel Ruiz Martínez	IES Pere Calders
Miguel Angel Sacristán Alonso	IES Anna G. Mundet
Montserrat Sala Pesarrodona	Mil·lenari
Carmen Sánchez Cintas	Dolors Granés
Roser Sàrries Bosch	IES Antoni Torroja
Dolors Serra Baldrich	Taller Triangle
Alba Serra Feu	Taller Triangle
Meritxell Serradó García	Trama
Feli Serrano i Llorente	Escolàpies Paula Montal
M. Carme Serrat i Callís	Ginesta i Casal de Cultura
Isabel Serres Rexaua	Escola Sadako
Assumpta Solsona Sancho	Departament d'Ensenyament
Rosa Soriano i Marzal	IES Blanca d'Anjou
Pilar Subirana Bertran	Dr. J. Salarich
Miguel Ángel Tabernero Moreno	IES Martí i Pol
Adela Terraza Soler	CEIP Tabor
M. Victòria Valbuena García	Escola Pia
Dolores Valero Delaparra	IES Galileo Galilei
Bryley Vickery	Escola Cooperativa El Puig
Enriqueta Vidal Petanàs	Josep Tous
Georgina Vila Llorens	Triangle