

La didàctica de l'educació visual i plàstica, entre el discurs visual i el discurs estètic. La perversió del model

Sílvia Buset Burillo*

L'estat de la qüestió

No és fàcil establir el nexa entre educació i art. L'ensenyament de l'art entès en la seva globalitat, des de l'aprenentatge del «saber veure», «saber llegir i comprendre imatges», fins a generar coneixement en el propi procés de treball, en la pràctica, en el pensament.

Des del Departament d'Educació, el dibuix, la pintura i l'escultura s'apliquen amb un temari a l'educació secundària obligatòria (ESO) que es preocupa pels recursos gràfics, tècnics i de teoria i d'aplicació del color. També es fa una breu pinzellada a la història de l'art i una petita incursió en l'àmbit de la semiòtica, i d'aquesta manera es dona un caràcter més «teòric» a l'assignatura.

Però l'ensenyament de l'àrea no sols és això. En aquest plantejament s'hi obliden aspectes com ara la reflexió, l'anàlisi dels fets i conceptes i la posterior síntesi. És paradoxal que es commemori un any Gaudí, un any Dalí, s'inaugurin grans exposicions, etc. i que després l'assignatura d'Educació Visual i Plàstica tingui la mínima presència —1 hora setmanal— a l'educació integral de l'adolescent, o que existeixi un batxillerat d'Arts.

És ben cert que, també, hi ha una sèrie de creences de caràcter social que solidifiquen aquesta situació. Per exemple, pensar que la matèria només la poden desenvolupar aquelles persones que tenen un «do diví» o «bones mans». Això provoca que a la primera dificultat, la resposta de l'alumne sigui: «jo no sé dibuixar». Perquè es considera més una activitat manual per gaudir

(*) Diploma d'estudis avançats del doctorat Comunicació, Art, Educació (UB 2004). Llicenciada en Belles Arts, especialitat Disseny (UB 1992). Durant 8 anys dibuixant d'una empresa de disseny tèxtil, i des del curs 1999-2000 professora de l'ESO d'Educació Visual i Plàstica, Història de l'Art i Dibuix Tècnic dels col·legis Sagrat Cor i Verge del Carme, de Santa Coloma de Gramenet. Actualment és professora associada del Departament de Didàctica de l'Expressió Visual i Plàstica, de la Facultat de Formació de Professorat de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: sburset@telefonica.net

d'espais d'esbarjo que una via per contribuir al desenvolupament general del noi o noia.

La tasca del docent és buscar estratègies de canvi perquè els objectes «decoratius i bonics» no siguin l'objectiu tant d'aquells professors que no tenen gaire clar què és el que han d'ensenyar, com d'aquells alumnes que veuen la plàstica com una reproducció del model que se'ls presenta, i al qual s'han d'aproximar al màxim, de vegades com a còpia mimètica; i d'altres, com un referent del que els costa desvincular-se.

Copiar els mestres pot ser per a molts un camí per aprendre. En el cas del dibuix es pot potenciar l'observació i educar la mirada quant a composició, ritme, harmonia, equilibri, els diferents tipus de traçats, els tipus de papers, els valors tonals, la seqüenciació de plans, etc. És un bon mètode per sensibilitzar-se davant dels diferents elements que conformen la totalitat de l'obra estudiada. Però, la «còpia» no s'ha de quedar en la reproducció sinó en intentar comprendre l'autor, intentar arribar a les seves motivacions o intencions amb proves, esbossos, llargues estones de «meditació» on el discurs visual alliberi un pur discurs estètic.

Educar la sensibilitat per arribar al discurs estètic

El discurs estètic és la culminació d'un procés: el receptor gaudeix íntimament del que l'artista vol comunicar. Parlar d'estètica és arriscat. Els termes segons les diverses disciplines, el context i la cultura, adquireixen valors de significat diferent. La relació entre bellesa i estètica és una constant en la comprensió del fet artístic. Perquè l'obra d'art comença per un discurs visual formal que vol trobar un discurs estètic. L'estètica, però, entesa no com a sinònim del que és bell sinó, com recorda E. Colleldemont¹ quan parla de Baumgarten, com la designació de tots aquells coneixements que provenen directament del món dels sentits. L'interès del tema radica en aplicar un mètode de treball que plantegi una revisió dels continguts que ensenyi a veure, a aprendre, a descobrir i a educar la sensibilitat.

Sentir, sentits, tenir sensibilitat per a la percepció dels fets, coincideix amb la idea d'Habermas de comprendre l'entorn «des de dins» quan parla de l'acció comunicativa: «Lo "ideal", elevado y petrificado en un "reino" del más allá, se fluidifica en las operaciones de este mundo, sale del estado transcendente y se resitúa en una "transcendencia desde dentro". Y esto es así porque en la disputa discursiva sobre la interpretación correcta de aquello que nos sale al encuentro en el mundo, los contextos de los mundos de la vida deben superarse desde dentro».²

1. COLLELDEMONT, E. *Educació i experiència estètica*. Vic: Eumo Editorial, 2002.

2. HABERMAS, J. *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*. Barcelona: Paidós, 2001, pp. 31-32.

Una manera de potenciar la sensibilitat seria buscar «l'enigma de la pròpia visualitat» com apunta Berger: ajustar la mirada, la intenció cap a l'interior del que és visible, fer evident la formació de l'obra, el procés.

Valorar el procés és interpretar la gènesi i el trajecte del que es comunica. No es tracta d'interpretar com s'ha generat el que és visual, sinó com s'han creat les relacions entre els diferents elements formals o conceptuals. El procés creatiu se suporta en allò que és «purament visual» i en la interacció dels cinc sentits que fluctuen dins d'un context determinat d'espai i de temps per generar coneixement des del pensament.

Una manera de sensibilitzar-se consistiria a beure de fonts d'informació que no són purament visuals i plàstiques, com podrien ser la filosofia o la literatura, per exemple. També la idea pot sorgir d'una sensació, estat d'ànim, de la provocació d'una situació, d'un so, d'una lectura, d'una imatge, etc. Tal imatge no és «purament visual», sinó que forma part d'un «discurs visual» on interaccionen tots els sentits, a més de la memòria i el coneixement. La imatge pren significat quan el receptor aplica el seu discurs, com diu Bruner.

La imatge engloba el gest, recorda un ritme, evoca un sabor o una olor. Però, per gaudir d'aquest espai també calen espais en el temps. Espais per treballar el pensament com un «boomerang». Això també es pot ensenyar. L'aprenentatge hauria de consistir no tant a com «saber fer», sinó a com «saber entendre» per assolir gradualment un esperit crític argumentat.

Com a síntesi del que s'ha explicat en l'ensenyament-aprenentatge de l'Educació Visual i Plàstica, podríem parlar de dues vies: una de caràcter més deductiu i lineal, i una altra que es recrea en una espiral on les solucions es van generant inductivament amb un enfocament holístic. La primera es reflectiria en el que coneixem com a unitats didàctiques, i la segona es referiria a aprendre a partir de projectes.

No són dues metodologies oposades, sinó més aviat complementàries. Un aprenentatge massa lineal minva la creativitat, però també dona unes pautes inicials. Tanmateix, en el treball a partir de projectes si no es proposen uns objectius clars, la magnitud i la llibertat poden crear confusió.

La teoria i la pràctica: des d'on començar?

Si se segueix una metodologia lineal, on la pràctica està aplicada des de la teoria i el coneixement ja descobert, s'arriba a les solucions des «del que ja se sap». Des d'aquesta perspectiva sempre hi ha el model. Aquest pot convertir-se en pervers si el subjecte que observa i fa, no té clara quina és la finalitat d'aquell artefacte, dibuix, etc. Encara que es tingui la idea de reproduir amb fidelitat absoluta cada forma, cada espai, es necessiten altres aspectes que no són visuals, però que s'han de percebre i dels quals cal tenir conscièn-

cia de la seva existència. Si no es produeix aquest «diàleg» entre l'autor, artista, i el model, el resultat és fals i en conseqüència, simplement dolent. Si parlem, per exemple, d'un retrat aquest pot convertir-se en un retrat robot dels que utilitza la policia o en una fotografia del passaport. No tot s'ha d'ajustar a ensenyar proporcions, línies de construcció, simetria, volum, etc. La mirada d'un retrat no és fer perfectament les parpelles, el globus de l'ull, la retina, el color de l'iris, etc. És molt més: és fer evident allò que no es veu. Aquí està precisament la «gràcia» de la qüestió, i és obvi que per adonar-se d'aquest fet no sols contribueixen el temps i l'experiència, sinó que també és necessari un plantejament, un enfocament diferent.

J. J. Gómez Molina diu que per poder aprendre és necessari tenir preguntes a fer-se: «Para construir un dibujo es necesario haber deconstruido muchos a la búsqueda de qué elementos lo hacían posible. La información no tiene sentido si no hay un intento de comprender las cosas a través de él, como en la filosofía, el arte sólo se construye desde la búsqueda de la sabiduría. En una palabra, no queremos más información sobre lo que pasa sino saber que significa la información que tenemos, cómo debemos interpretarla y relacionarla con otras informaciones anteriores o simultáneas, que supone todo ello en la consideración general de la realidad en qué vivimos, cómo podemos o debemos comportarnos en la situación así establecida».³

Tanmateix reconeix tres nivell d'enteniment que són: la informació que ens presenta els fets; el coneixement que reflexiona sobre la informació rebuda, diferencia jerarquies i busca principis generals; i per últim la saviesa que relaciona el coneixement amb els valors que podem triar i «les opcions vitals». Ell pensa que la ciència es mou entre la informació i el coneixement, i que la filosofia ho fa entre el coneixement i la saviesa. Aquesta valoració li serveix de preàmbul per expressar que el mètode i la tendència utilitzats per l'ensenyança sempre produeixen una asincronia entre ells mateixos i la creació artística; sempre existeix la seguretat que, sense dependre de la certesa del mètode, ni la informació ni el coneixement produeixen automàticament la saviesa. Al cap i a la fi, comenta, tots els manuals abans o després es plantegen afegir un plus de creativitat a les propostes. Aquest és el punt de partida en la recerca: com potenciar aquesta creativitat?

Harold Speed⁴ diu que un dibuix no ha de representar l'aspecte exacte dels objectes, sinó expressar el seu significat emocional. La didàctica de les arts plàstiques s'hauria d'ajustar a aquesta idea que pot semblar-nos massa etèria i poc pràctica. És una tasca difícil, i una via d'actuació, com abans s'esmentava, seria la de treballar la sensibilitat.

3. GÓMEZ MOLINA, J. J.; CABEZAS, L.; BORDES, J. *El Manual de Dibujo. Estrategias de su enseñanza en el siglo XX*. Madrid: Cátedra, 2003, p. 351.

4. SPEED, H. *The Practice & science of drawing*. New York: Dover, 1972.

Des de Rousseau, que concebia el dibuix com un llenguatge necessari per al desenvolupament integral de la persona, o els seus continuadors Pestalozzi i Fröbel, fins als nostres dies, la relació de la sensibilitat i el procés creatiu ha estat objecte d'estudi de molts autors. Per exemple, Pestalozzi entenia l'aprenentatge del dibuix com un exercici de percepció que alerta els sentits, on el gest intencional de la mà permet unir la percepció visual al grafisme. Amb els seus quaderns d'estudis geomètrics i de la figura humana introduïa el dibuix a l'escola. I recordem que, consegüentment, es considerà aquesta disciplina imprescindible per a l'educació general del nen. Al seu torn, Fröbel intentarà ajustar el treball d'introspecció amb el desenvolupament de la ment a partir de «l'activitat». És més, creu que la ment es crea en el procés d'aquesta activitat. Com que es basa en els «dons» i els «deures», el seu projecte se centrarà en el joc.

Seguint el fil cronològic en la història, Parker i Dewey volen relacionar, amb sengles metodologies pròpies, el món exterior i els pensaments que fluctuen en el nen, amb la intenció d'integrar i relacionar les diferents àrees del saber a través del fet artístic.

El reconegut Löwenfeld pensa que qualsevol nen té capacitat de desenvolupament creatiu. La funció del professor és oferir les condicions en les quals es desenvolupen aquestes potencialitats. La millor manera de potenciar la creativitat és que el nen s'exposi a les qualitats de la vida a través dels sentits.

Anys després Eisner escriu: «Una de las aportaciones de la educación del arte es la de ayudar a que las personas aprendan a ver cualidades que normalmente escapan a su atención».⁵

Eisner té clar el plantejament de l'educació artística, i proposa tres objectius bàsics que ajudin a delimitar la significació de la sensibilitat i el desenvolupament d'aptituds i formes de comprensió que facilitin l'experiència creativa:

- El primer, desenvolupar capacitats visuals i creadores de les quals procedeixen les imatges sensibles, imaginatives i expressives.
- El segon, desenvolupar la sensibilitat visual que fa possible l'experiència artística la qual no és conseqüència automàtica del procés de maduració.
- El tercer objectiu el centra a donar importància al context cultural i històric on neixen les obres d'art.

5. EISNER, E.W. *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós, 1972, p. 65.

En el pròleg que Eisner fa de l'obra de Rudolf Arnheim *Consideraciones sobre la educación artística* diu: «Si los sentidos desempeñan un papel tan crucial en nuestra vida cognitiva, aprender a usarlos inteligentemente debería parecer un compromiso razonablemente importante en nuestra agenda educativa [...]. El ojo, nos dice Arnheim, es una parte de la mente. Para que la mente crezca necesita contenido sobre el que reflexionar. Los sentidos, como parte de un todo cognitivo inseparable, aportan este contenido [...]. La atención a las sensibilidades y a lo distintivo no es atención a la ornamentación educativa sino atención a la esencia de la educación».⁶

«Veure», «percebre» i «sentir» interaccionen per atorgar a la ment un valor cognitiu, Arnheim anomena «intuïció» a la sensibilitat: «He afirmado que uno de los usos principales del arte consiste en ayudar a la mente humana a enfrentarse a la compleja imagen del mundo en el que se encuentra y he dicho que esta útil percepción va más allá del mero registro de imágenes ópticas. Implica identificación y clasificación, también exigen sensibilidad a la expresión dinámica [...]. Yo prefiero llamarla intuición y lo defino como una habilidad mental reservada a la percepción sensorial».⁷

El revolucionari mètode de Betty Edwards per aprendre a dibuixar amb l'hemisferi dret del cervell vol deslliurar l'acte creatiu de l'activitat purament manual, on es va a la recerca de la còpia, i busca mecanismes útils d'aprenentatge que no es recolzin solament en la visualitat, sinó que beguin de tots els sentits. La seva teoria se centra en les investigacions que s'han fet sobre el cervell humà que localitza el pensament dualment en l'hemisferi esquerre (verbal i analític) i l'hemisferi dret (visual i perceptiu).

Tot i que Edwards basa el seu mètode en el producte acabat, més que en la intenció artística o conceptual, si que és cert que afronta el dibuix, en aquest cas, com la desmitificació i democratització de la creació plàstica. Sensibilitzar-se davant de referents visuals formals reconeixent errades i rectificants actituds més que fets, és també una via d'aproximació a la comprensió de la creació artística.

La creativitat en les arts plàstiques no pot néixer només de la informació visual i de l'observació detallada, tot i que es vulgui fer un dibuix, per exemple, altament descriptiu, cal anar més enllà. El subjecte ha de sentir la necessitat de buscar un discurs propi.

Aquí no és qüestió de centrar-se en la viabilitat o encert del caràcter pedagògic dels treballs dels autors esmentats, sinó en la intenció i interès per ajustar l'aprenentatge a un procés gradual on puguin interaccionar tots els sentits

6. ARNHEIM, R. *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós, 1989, p. 15.

7. ARNHEIM, R. Op. Cit., p. 49.

i on l'acció educativa no es quedi només en el fet de «reproduir el que es veu» a l'hora d'enfrontar-se al fet artístic.

La percepció, els sentits, la memòria, són part de la conformació del saber, del coneixement que es va sedimentant.

S'ha fet evident en aquestes últimes línies que tots els autors que s'han citat han anat més enllà de «copiar» o «reproduir» el que es veu. Es pot observar com intenten buscar una alternativa pedagògica on el dibuix —pel seu caràcter analíticodescriptiu— no es limiti a la presentació o representació visual. La tendència i l'estil —paraula una mica «rància», però útil— s'anirien forjant en el procés de treball; però perquè sigui així és necessària una intenció, qüestionar-se contínuament els valors formals i conceptuals que no tenen una barrera clara definitòria.

Sensibilitzar l'alumne en aquesta direcció és ajustar els mecanismes per arribar a una recerca creativa pròpia i única, i que tot no quedi en la semblança de formes, gammes cromàtiques, línies i taques sense significat, ni intenció, sense preguntar-se per què està fent el que fa. El discurs decoratiu ha de deixar pas al discurs estètic.

La indefinició de la paraula «art» i els consegüents significats, segons el receptor ha fet que l'estudi de diverses metodologies en el discurs artístic i la recerca creativa per psicòlegs, sociòlegs, filòsofs, historiadors d'art i estudiosos de la semiòtica, sigui un punt de partida de dissertacions i raonaments, més enllà, de vegades, de les intencions del mateix artista.

Ser sensible a les qualitats en el terme més ampli de la paraula. Adonar-se de tots aquells aspectes que hi són, però que no en tenim plena consciència. Caldria situar la recerca en aquest camí. Des de les diferents àrees esmentades, l'obra artística comença per un pur discurs visual formal que vol trobar el discurs estètic.

La cultura entre el discurs visual i el discurs estètic

Tornem a l'educació de la sensibilitat, que és alhora el fil documental i el mòbil de les línies que s'estan escrivint. Tot esdeveniment, qüestió, norma o actitud, s'integra en un context, espai, que anomenem cultura, i com diu Gadamer és quelcom que ens sosté, però que cap de nosaltres és suficientment savi per poder dir què és. Gadamer, sense fer una definició absoluta sí que analitza una divisió entre la cultura exterior i la cultura interior. La primera l'entén com l'organització tècnica, la civilització. El to estètic i apolític es relaciona amb la interna i denota la combinació d'art i cultura que és el concepte de «vida cultural». El filòsof alemany pensa en una cultura dels sentits que s'ha de cultivar i que necessàriament no ha de culminar en potencials artístics, però òbviament, es necessita públic que sigui capaç de llegir o sentir el

missatge: «Está bien que haya artistas. Pero deben también existir hombres que quieran y necesiten verdaderamente estas artes. Para ello se necesita una sensibilidad formada».⁸

Podríem fer un parangó entre «llegir» i el discurs visual, i «sentir» i el discurs estètic. Fernando Hernández considera el fet artístic com un medi per a la comprensió de la cultura. La finalitat és evidenciar el recorregut a través de les mirades entorn a les representacions visuals de les diferents cultures per confrontar-hi críticament els estudiants. La seva intenció és afavorir estratègies per a la comprensió dels processos i significats de la cultura visual: «Acercarse a los objetos visuales significa, como nos indica Jay (1996), colocar en un segundo término la creencia de que el valor estético depende de una respuesta universal, y que esta respuesta está representada por los miembros más «cualificados» de la comunidad. Prestar atención a la comprensión de la cultura visual supone acercarse a todas las imágenes (sin los límites que marcan los criterios de un gusto más o menos oficializado) y estudiar la capacidad de todas las culturas para producirlas en el pasado y en el presente con la finalidad de conocer sus significados, y como afectan a nuestras “visiones” sobre nosotros mismos y al universo visual en el que estamos inmersos».⁹

En aquest camp de cultiu neix una cultura visual que «utilitza» el fet artístic com a representació del context d'un espai i un temps. A més, pot ser punt de trobada entre el discurs visual i el discurs estètic, no entès com una «cultura de les arts plàstiques» que es pot «veure», sinó que el terme visual quan s'uneix amb «cultura» s'identifica amb la interconnexió de tots els sentits que dialoguen amb el coneixement. Com diuen Walker i Chaplin: «[...]gran parte de la cultura visual es el resultado de la invención y la construcción».¹⁰

Cada moment històric necessita crear els seus propis significats i avui la imatge és la presentació de fets i pensaments. Alfabetitzar-se visualment no significa comprendre una sèrie de relacions formals, sinó valorar situacions i pensaments implícits en l'acte comunicatiu.

L'ésser humà, però, té la necessitat de crear compartiments, clarificar, ordenar, agrupar les idees i els fets en categories per poder formalitzar les pautes del coneixement.

Les creences i els desitjos de la psicologia popular que assenyala Bruner entre el món interior i l'exterior podria ajustar allò que és el discurs visual dintre d'una cultura on existeixen «significats negociats», necessaris per establir l'excepció i el cànon.

8. GADAMER, H. *Elogio de la teoría. Discursos y artículos*. Barcelona: Península, 1993, p. 129.

9. HERNÁNDEZ, F. *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2000, p. 46.

10. WALKER, J; CHAPLIN, S. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2002, p. 47.

Penso que, dintre d'aquesta cultura visual on hi pot haver un discurs estètic, aquest existeix perquè s'estableix un acte de comunicació mitjançant una narració on els esdeveniments i les accions se succeeixen en la consciència dels protagonistes. És evident, però, que aquesta narració no sempre és diàfana per bé que constitueix una de les característiques de la intenció artística.

Les figures literàries com la metàfora, metonímia, sinèdoque, etc., poden ser traduccions verbals de l'anàlisi visual. En la interpretació de l'obra d'art és on es negocien els significats. Per Deleuze, les representacions sensibles són designacions; les representacions racionals, significacions, i els esdeveniments «incorporats» són el sentit expressat. Per tant, és sensat creure que són en gran part els esdeveniments els que designen i donen significat al procés creatiu. La sintaxi de formes i colors no tindria sentit si no tingués un caire narratiu que es resumeix en el concepte.

Sensibilitat, percepció, coneixement, memòria, informació, discurs visual, discurs estètic, cultura visual, narració, significat, etc. són termes que vull relacionar amb els actes d'aprendre i ensenyar, en definitiva, amb l'educació. Val a dir que aquesta relació l'he concretat en una experiència didàctica que tot seguit comentem.

Descripció, reflexions i conclusions d'un projecte educatiu

Dins d'una dinàmica en espiral centrada en un mètode d'investigació-acció, les estratègies han quedat definides en el procés del projecte. La planificació, realització, observació i posterior reflexió s'han constatat no sols en la intenció del docent que investiga les pròpies accions, sinó en la «narració projectual» de cada alumne.

Identificació del problema. Diagnòstic de la situació

El problema d'investigació ve definit en el fet de no centrar prou l'interès didàctic en el procés creatiu, com a conseqüència d'utilitzar una metodologia que es recolza més en el «què fer» que en «per què fer-ho».

Des de l'ensenyament guiat —i tornem al tema del model— hi ha un exercici que la majoria de docents de l'àrea han dut a terme: a partir d'un mateix referent, un bodegó per exemple, representar-lo «objectivament», amb caràcter descriptivofiguratiu d'una banda, i després treballar-lo de nou «expressivament», amb intenció subjectiva, on el grafisme es desvinculi de la forma tal com és. Crec que el plantejament de l'exercici és completament erroni. No es pot arribar a una solució abstracta, sintètica, si no és de manera «natural» en el transcurs del pensament, en el temps on es va descobrint tota la càrrega introspectiva del subjecte.

És paradoxal observar com els nois i noies veient una obra «no figurativa» poden dir: «això també ho faig jo», i quan s'enfronten amb un exercici com el comentat no saben resoldre la situació. Et diuen: «primer es fa bé i després malament, oi?». Aquesta pregunta reafirma el que abans esmentava. Per entendre, el que es fa s'ha de conceptualitzar el tema, encara que sigui només pel plaer «vertader» de fer lliscar un llapis sobre un paper.

Si conceptualitzar és saber concebre, extreure el «sèrum», l'important, la manera d'arribar-hi és treballant en un trajecte amb daltabaixos, que seria l'essència de l'acte creatiu.

Situació desitjada. Objectius. Justificació

Es pretenia estudiar més les actituds i decisions del trajecte que la valoració de resultats de l'obra de cada alumne. Es volia activar un aprenentatge on l'alumne s'adoni de la seva evolució, on descobreixi noves maneres de fer, diferents maneres de pensar, per veure's obligat a prendre la iniciativa contínuament i aportar noves solucions i tenir present que el coneixement és un compromís amb un mateix. D'aquesta manera crec que es pot potenciar una creativitat entesa com aquell «salt de pensament» que ens recorda David Perkins, i que significa anar més enllà i no «refugiarse» en el que ja sabem. Si sempre seguim el mateix camí, possiblement arribarem a les mateixes conclusions. «L'oblit fèrtil», que per a l'autor és un mecanisme d'incubació de la idea, en aquest cas va consistir a desvincular-se de la manera tradicional d'aprendre l'assignatura —per exemple, amb el model—, i desenvolupar pautes de reflexió que desencadenessin una acció i que fossin motiu d'una nova perspectiva. A banda de l'objectiu principal, que és donar importància al procés creatiu, se'n van concretar d'altres:

- Potenciar l'observació.
- Saber trobar els nexes de connexió entre diverses àrees-coneixement interdisciplinari.
- Fer entendre que les representacions plàstiques no són producte únicament de les manualitats.
- Conscienciar que la representació expressiva pot ser recolzada per una significació, un concepte.
- Aplicar diferents tècniques i recursos gràfics segons l'interès propi.
- Rebutjar la creença que les arts plàstiques estan reservades només als genis o als que tenen aptituds.
- Entendre el procés d'elaboració dels missatges visuals i el significat final.

- Treballar el concepte d'espai i temps en la producció artística.
- Considerar la perpetuïtat i el valor efímer en la producció creativa.
- Assolir els termes figuració/abstracció i la síntesi en ambdós.
- Arribar a conclusions conceptuals.
- Saber extreure'n conclusions personals.

A qui es va adreçar el projecte i com es van formalitzar els objectius? Metodologia

El projecte es va adreçar a alumnes de 3r de secundària —60 alumnes en total, dividits en dos grups classe— del centre Sagrat Cor, de Santa Coloma de Gramenet, en un espai dedicat a activitats complementàries. «Les mans» va ser el nom del treball.

«Les mans» es presentava com una alternativa a la didàctica de l'educació visual i plàstica quan es fonamenta en la transmissió d'informació dintre d'un aprenentatge lineal, on la majoria de vegades es pren com a referent el model —tangible i visual—, que esdevé una pauta que cal seguir.

«Les mans» era el punt de partida per centrar qualsevol interès. Com a significat té múltiples significats i connexions que no s'han d'ajustar a un valor formal i, a més, conceptualment es flexibilitza gratament.

La intenció del projecte va ser beure de diferents fonts d'informació on tota la intenció no se centrés a copiar o interpretar el que es veu: el model, sinó també a expressar el que se sent. I això no es volia entendre com un estat d'ànim, sinó com una presa de consciència des d'una actitud de compromís.

La interrelació de diferents àrees amb l'educació visual i plàstica es va treballar per suscitar interessos nous i solucions diverses. En aquest cas, el model no existia, es va anar fent i perfilant la seva explicació en el procés que Baudrillard recorda com «una forma subtil d'encadenament» i l'única manera d'alliberar les formes, les figures i les imatges consistia a trobar el fil conductor. «Anar a la recerca del concepte on hi ha un creixement del sentit», això és el que contestà el filòsof quan li van preguntar per l'art contemporani.

La interrelació de diferents àrees de coneixement amb l'assignatura d'Educació Visual i Plàstica es va aplicar amb la lectura i l'estudi de diferents autors. Les lectures o l'anàlisi de les obres de diferents artistes es feia amb tot el grup classe i després s'establien col·loquis. Els filòsofs Gadamer i Foucault, i els escrits i obres d'artistes, com Tàpies, Guinovart, Chillida, Mierle Laderman Ukeles, van ser alguns dels que es van estudiar. Els comentaris en

grup es feien cada tres sessions aproximadament, segons el ritme de treball general.

El desenvolupament del projecte es generà de manera diferent segons cada alumne, ja que hi va haver una atenció individualitzada i contínua que, d'acord als interessos personals, permetia que s'enfoquessin altres autors, vivències pròpies que es van anar descobrint i recordant durant el procés de treball. Calia donar importància a l'evolució personal que és on es genera el coneixement i, d'aquesta manera, potenciar la sensibilitat per arribar a obtenir significat, intenció, i no una mera elaboració manual. Això era el que es pretenia treballar.

Aquest descobriment, l'alumne el va recollir a manera de reflexions, escrits, imatges, cites d'autors, esbossos, en un portafoli, dossier o «recollidor d'idees» que era l'esperit del projecte.

Un instrument de valoració a part de l'observació directa, és clar, va ser el demanar en tres moments del projecte una *reflexió escrita* sobre el que entenien, què els semblava, com ho canalitzaven. La finalitat d'aquest escrit era doble: d'una banda ells s'autoconscienciaven del que estaven fent. Haver d'escriure és un esforç que fa que aquelles idees que estan latents en el subconscient surtin i formin part de la consciència, del «pensament argumentat». D'altra banda, els textos servien per suplir carències d'informació o recursos que en alguns casos es podia generalitzar.

Avaluació del projecte de cada alumne

Un aspecte que no ha de quedar en l'oblit, ja que és un punt important en l'interès de l'alumne i en la comprensió del treball que havien de fer, és l'avaluació. La decisió d'un tipus d'avaluació suposa definir-se a partir d'una metodologia de treball, tant per part del docent com de l'estudiant. La majoria de vegades se segueix una avaluació sumativa, on s'acumulen treballs que es qualifiquen dintre d'un barem que va del suspens a l'excel·lent, i es concreta la valoració final fent una mitjana de tots els exercicis. És evident que hi ha una relació directa amb l'aprenentatge lineal on els objectius ja estan predefinits, i la intenció és arribar al màxim del que ja està previst; aquí reprenem la idea de creure que «el model» pot ser pervers. Les habilitats tècniques i expressives es concreten en petits artefactes —làmines, simulacres d'escultura, etc.— que justifiquen una puntuació i que consegüentment «fortifiquen» les manualitats dins de l'Educació Visual i Plàstica.

L'altre tipus d'avaluació —en què s'ha basat el projecte «Les mans»— és la formativa. A partir del seguiment continu de l'alumne es detecten els contrastants o errades i el nivell d'aprofitament individual. L'avaluació se centra en la valoració del treball de la persona i no sols en el «producte» en si. En el cas que ens ocupa, el projecte venia definit per cercar un tema d'interès i anar a la recerca d'aquest, amb un moviment interdisciplinari que s'allunyés dels

referents purament visuals. Qualsevol escrit, música, vivència, etc. es podia traduir o podia ser el desencadenant d'una intenció artística, sense esdevenir un model absolut, sinó un punt de referència.

La comprovació dels objectius d'aquest tipus d'avaluació s'adapta a diferents àrees de la conducta humana. Les «taxonomies» són la classificació d'aquestes àrees. Crec, que és una mica arriscat conceptualitzar i crear esquemes verbals per potenciar i entendre el procés creatiu, però, si més no, és interessant que es coneguin, ja que pot ajudar a resoldre situacions o pensaments latents dels quals no ens en hem adonat o no els hem assignat un nom.

Una de les taxonomies on queden reflectides les conductes del tipus creatiu és la Taxonomia de Guilford (Rosales, 1997). Segons aquesta, en la ment es distingeixen tres factors primaris: les operacions, els continguts i els productes. Dins del primer, les operacions, hi ha el coneixement —per entendre i comprendre en general—, la memòria, el pensament divergent com a origen de nous camins i el pensament convergent que segueix les línies ja traçades. La combinatòria del pensament convergent i divergent és la intenció del projecte. Pel que fa als continguts, Guilford en diferencia quatre dins de la conducta creativa: figuratius i plàstics, simbòlics, semàntics i de conducta —de relacions interpersonals—. Finalment, els productes queden determinats en el procés creatiu en unitats de pensament que unifiquen el material dispers i estableixen relacions i classificacions, i es transformen descobrint el que pot haver entre objectes i fets.

Però, com es poden extreure en el dia a dia les operacions, els continguts i els productes en el trajecte creatiu? Probablement, hauríem de tenir present el silenci del que és visible d'una imatge pictòrica, de vídeo, tridimensional, etc., com ens recorda Virilio. El silenci entès no com l'absència de so, sinó com una barreja d'espai i temps per pensar, per estar, per gaudir.

Anàlisi de les dades

La primera sensació, i ja sabuda abans de plantejar el projecte, va ser la de total incomprensió per part dels alumnes. Em sembla que l'alumne està acostumat, des de totes les àrees, a treballar a través d'un aprenentatge dirigit, on la recerca d'informació o l'interès a ampliar coneixement és nul. La màxima habitual és aproximar-se o repetir el que ja està preestablert.

Però, quins són els motius pels quals els va costar tant entendre el projecte? D'una banda, simplement, que s'ha de treballar més i de manera més autònoma. No en el sentit de passar més hores dibuixant, pintant, etc., sinó preguntant-se pel camí que s'ha de seguir, crear un esborrany d'idees, valorar i decidir. Un altre aspecte és que estan habituats a seguir un esquema lineal que es focalitza més en «el fer» amb un resultat previsible, conduït per una unitat didàctica que estudia tècnica o valors purament formals.

Tot i així, el transcurs del temps va donar caràcter i solidesa al projecte. Amb diferents graus de comprensió i actituds diverses es realitzaren treballs que difícilment s'haurien assolit amb un aprenentatge més pautat.

Per insistir en la intenció interdisciplinària del projecte «Les mans» —i no tenir només referents visuals, models—, exposaré un exemple de desenvolupament didàctic a l'aula. Al principi vam llegir el capítol «El hombre y la mano en el actual proceso de civilización» del llibre *Elogio de la teoría*, de Hans-Georg Gadamer.¹¹ En el llibre es tracta la idea de cultura i de la seva relació amb l'home. De la necessitat de transgredir els costums i deixar-nos portar pels sentits, però sempre amb un constant equilibri. Aquesta necessitat de canvi es pot produir des de l'art. El canvi no entès com una diferència del ja preestablert, sinó com una nova aportació en el temps. Quan Gadamer parla de la capacitat d'acomodament de l'home i fa la reflexió sobre la mà i el llenguatge, i així argumenta la no especialització humana, a l'aula se suscita la idea que les mans no són una part del cos, sinó que és l'eina per poder concretar una manera de pensar i fer. No és només una eina, sinó una part de la nostra sensibilitat. Una part que forma i estructura els nostres sentits.

La lectura d'en Gadamer va significar un canvi de perspectiva en el transcurs de les classes. Al principi, però, no va ser fàcil. Els va costar molt entendre perquè llegíem filosofia a la classe d'Educació Visual i Plàstica. No estaven receptius. Era previsible. La reacció era normal. La seguretat que dona el saber «què s'ha de fer» no és la intranquil·litat de no entendre «per què fem això?», de pensar «no sé que faré», en definitiva l'angoixa que pot donar la llibertat de *l'autodisciplina*. Tot i així, aquella lectura va estimular el diàleg a l'aula, i es van manifestar una sèrie de pensaments que més tard fructificarien en respostes gràfiques. La tònica general va ser la combinació de text i imatge, sobretot en els primers treballs. Segurament el fet que es partís d'un text va facilitar això. Però, com que es va accentuar la idea que *s'estava treballant un projecte amb un fil argumental que havia de trobar cada persona*, no existia la por a fer-ho bé o malament, ja que tot eren esbossos, reflexions i anotacions que naixien de la percepció, la sensibilització als fets i esdeveniments que s'esmentaven abans, i que s'expressaven en un trajecte dilatat que anava donant forma a petites obres. Com que no s'havien de decidir per un sol artefacte que condensés el tema, la fluïdesa d'idees era més gran, ja que es podia provar tot.

La lectura de Gadamer no va ser «un model», sinó un desencadenant, un punt de partida. Després Chillida i Guinovart van ser els autors estudiats. No se cercava l'interès únicament en les escultures i quadres respectivament, sinó en la intenció i el concepte. L'estudi de l'obra i no les obres. El lligam, però, seguia sent les mans. Els interessos eren diversos i, per tant, el plantejament i els materials treballats també.

11. GADAMER, H. G. *Elogio de la teoría*. Barcelona: Península, 2000.

Era la primera aproximació, els inicis, i calia experimentar. Fer i equivocar-se per poder rectificar. Alguns queien en estereotips, recursos més que explotats arreu, però no anteriorment per ells mateixos. Això és necessari per evolucionar de mica en mica. S'han de repetir esquemes per després poder transformar-los. És evident que els nivells de comprensió eren diversos. Quan tracto el tema de la comprensió no sols em refereixo a una qüestió «mental» de ser més o menys intel·ligent, sinó de tenir una actitud més participativa i, sobretot, oberta i receptiva. En alguns casos, a alumnes que habitualment treuen bones qualificacions en totes les àrees els va costar dur a terme el projecte, perquè una metodologia on els esquemes siguin els de sempre són on es troben més còmodes, i anar sobre segur és la màxima de l'èxit. Tot i així, la implicació en la realització del projecte —perquè així havia de ser—, va anar perfilant noves alternatives, i el que al principi eren crítiques i rebuig, es transformà en entusiasme —tot i que pugui semblar sensacionalista—, i en gaudir i també patir amb el que es feia, perquè això també forma part del procés creatiu.

Alguns experimentaven amb el fang, per exemple, per primera vegada. Sí, perquè la intenció no era fer «alguna cosa», sinó treballar amb aquell material. I això es va produir de manera natural, en el temps. Posem el cas d'un noi que va fer, desfer i tornar a fer, observant com treballaven les seves mans, com transformaven aquell material que en aquell moment era dúctil i que passades unes hores, si es deixava assecar, seria trencadís. Aquesta idea era la que l'interessava i en va deixar constància amb una sessió fotogràfica, una seqüència en la qual participava com a element compositiu la seva pròpia mà. Després se li presentà el problema de com evidenciar tot això. Havia fet les fotografies, ja estava en un altre estadi, però ara havia de treure noves conclusions. Comença a «veure el que no es veu», el dibuix que fan en l'espai les ombres dels dits d'aquella mà creada per les seves mans.

Va abstroure un discurs estètic des del discurs visual perquè va desenvolupar una intenció. No es va quedar en la representació de l'objecte ni amb una «modificació» de la forma de l'objecte, sinó amb la síntesi, l'abstracció. L'abstracció és realitat, no és transformació. Per tant, aquelles ombres es convertiren en línies de color que acompanyaven en la presentació de les fotografies que, segons la posició dels dits o de l'espai que ocupava tot el volum fet amb fang, adoptaven diferents formes i gruixos.

L'objectiu d'aquest noi no era fer unes fotografies enganxades en un paper que tinguessin com a marc unes línies, sinó que van ser el resultat d'un camí que anava donant un pas a cada sessió. La creativitat s'havia generat en el descobriment, la progressió en la investigació i en la reflexió de resultats.

Valoració

La valoració, en termes generals, del projecte va ser positiva. Els objectius inicials difícilment s'haurien assolit des d'un aprenentatge lineal, amb model.

Donar importància al procés en l'obra creativa va ser la intenció des del principi del projecte. La recerca, la investigació, la reflexió i tenir iniciativa eren aspectes importants que l'alumne va aprendre de manera gradual, segons el seu propi ritme de treball. Va ajudar molt fer entendre als alumnes que el projecte no consistia en l'elaboració sumativa d'artefactes. Aquest aspecte era l'essència del treball.

El nou plantejament didàctic va significar un enfocament molt diferent i es va necessitar temps perquè els alumnes l'entenguessin. Però, quan aquesta nova perspectiva va arrelar, la creativitat i les ganes de trobar solucions pròpies i originals van ser la tònica general en el trajecte del projecte. Cadascú treballava per motivacions i interessos personals i, per tant, els resultats també eren diferents. Aquest fet donava un caràcter únic i intransferible a l'obra que fomentava l'autoestima de l'alumne. Tanmateix, donar un caire obert a la feina que havien de realitzar, on el grau de participació i implicació era divers i ajustat a les característiques personals, va fer que es rebutgés la idea que les arts plàstiques estan reservades als que tenen aptituds innates.

Considerar l'avaluació formativa en la valoració de cada alumne ha fet que els treballs fossin més lliures i agosarats, amb un caire experimental, i que fugissin d'acabats ordenats, decoratius i polits. No emprar una avaluació sumativa on es puntuava cada exercici inconnexament va dinamitzar el projecte.

La relació de l'assignatura d'Educació Visual i Plàstica amb altres àrees va ajudar a trobar noves vies d'actuació i maneres diferents de saber enfocar la matèria. La literatura o la filosofia van permetre que els nois i noies trobessin un contingut, un concepte que després podrien formalitzar. El coneixement interdisciplinari significava substituir «les formes que s'han de copiar» per pensaments i coneixements més conceptuals. Aquest aspecte va permetre assolir els termes de figuració, abstracció i simbolisme de manera més argumentada. Quan tracto el tema de l'argumentació vull dir que l'abstracció, per exemple, es va *descobrir* en el temps —cada sessió era un pas cap a la síntesi— i, per tant, els alumnes no van *transformar* les figures o formes, que és a la conclusió a què arriben des d'un plantejament deductiu.

En el projecte, el coneixement es generà a mesura que anaven treballant. El no considerar el treball que havien de fer com exercicis puntuals, amb diferents tècniques inconnexes, o amb unes premisses de «bona presentació» va crear un context on la creativitat va generar solucions diferents i argumentades. Passar del valor figuratiu d'una imatge —que aniria referit als primers treballs— a establir un discurs estètic conceptual, abstracte o simbòlic, es va produir en els projectes d'alguns alumnes de manera «natural», com una evolució cauta en el temps. La dicotomia figuració-abstracció a partir del projecte tenen un nexa comú que és la realitat —abans la realitat només se suportava en la figuració—, i aquesta realitat pactada o virtual i pròpia, es genera des dels sentits.

Reflexió i teorització. Conclusions

Treballar a partir de projectes significa que la implicació ha de ser més gran perquè «la solució» s'ha de crear, no copiar. Tot i així, als nois i noies els costa creure que en aquesta àrea el treball i l'esforç siguin indispensables en la producció creativa. Encara, de manera general, arrelats en la idea que l'Educació Visual i Plàstica és una qüestió d'aptituds més que d'actituds, pensen que la inspiració és la que mobilitza «l'artista interior», i que aquesta només visita als que dibuixen, pinten molt bé o tenen «bones mans». Així, sovint s'excusen dient: «no estic inspirat» o «jo no tinc imaginació», com si la imaginació es pogués quantificar o mesurar.

Crear coneixement significa posar en marxa tots els mecanismes, estratègies, formes d'actuació possibles o conegudes, des de la percepció i el substrat de la memòria. Quan parlem de l'àrea d'Educació Visual i Plàstica no vol dir que ens estanquem en el que «veiem», sinó que traiem relacions on, donant cita a Saussure, es determinen significants amb diversos significats segons la cultura, situació o context. D'aquesta manera neix el discurs visual, on en una narrativa particular es vol crear un sentit. Això, però, no «amb» la mirada, sinó «des de».

En el discurs visual interaccionen els cinc sentits, per tant, en el discurs estètic també han de participar diferents àrees de coneixement, i en aquest cas representat en expressions plàstiques que es van anar generant des d'altres discursos que no serien sempre visuals. El repté està en «saber traduir» tota sensació o coneixements en creació plàstica.

Crec que el valor epistemològic del projecte se suporta en el seu caràcter reflexiu, en centrar l'interès del subjecte a cercar solucions, a investigar i a aprendre a descobrir. Fer entendre que l'Educació Visual i Plàstica és una àrea on es pot desenvolupar el coneixement i que les produccions artístiques i els referents visuals són «ingredients» que formen amb altres disciplines una manera de pensar i actuar és la tasca del docent.

Fugir de la decoració supèrflua i impregnar d'una intenció clara cada gest, tot i que només sigui aquest un interès en la forma com a presentació—atent a textures, color, comportament de materials— i no com a representació de conceptes i figures.

Educar aquesta sensibilitat amb un contingut de base teoricolingüístic no és factible. La raó és clara: no tot el que es percep i se sent és traduïble a un llenguatge verbal comú, ja que les relacions entre els sentits i les paraules poden tenir matisos diferents en cada persona. No hi ha teories i mètodes universals perquè si no ja no tindria sentit «fer Art». Descobrir la pròpia manera de treballar, després de treballar, significa que un mateix va creant el seu mètode, susceptible de modificar-se en cada projecte, en cada exercici. Així,

s'arriba a un model propi que fuig d'esquemes comuns preestablerts. *La finalitat no és l'objecte artístic sinó el procés fins arribar-hi.*

En la producció artística, l'artefacte, la solució final, és la culminació d'un camí; abans no s'hi arriba és durant el procés que sorgeix la sensibilitat, el fet d'adonar-se d'una sèrie de situacions que és ja l'obra. L'objecte —quadre, escultura, vídeo, instal·lació, etc.— és el final. Em calia emfasitzar l'evolució de la idea o idees per poder treballar els conceptes de figuració, síntesi i abstracció.

Donar solucions que s'aproximin al que ja està fet i a on s'ha d'arribar, com seria un aprenentatge lineal, és molt més fàcil que descobrir o inventar ja que la seva dilatació en el temps és més gran, els resultats imprecisos i de valoració més subjectiva. Això fa que el docent en algun moment senti inseguretat, desencís, certa angoixa, perquè sempre és estimulants rebre resultats ràpids. Però, de la mateixa manera, també s'ha de dir que tal situació fa que es busquin noves vies, que es fomenti el lligam col·laboratiu entre alumne i professor a nivell individual, més personalitzat d'acord a la manera de ser i caràcter de l'alumne. És la intuïció del docent que ha de saber a qui ha de deixar fer via pròpia, i a qui ha d'ajudar a trobar un camí. Trobar un mètode propi per enfrontar-se al «neguit» que provoca una làmina en blanc, per exemple. Qüestionar-se «per què vull fer això?» en lloc de «què haig de fer» seria un argument per poder arribar a un discurs estètic.

L'experiència duta a terme confirma que un referent visual, una mostra, en definitiva «un model» restringeix el procés creatiu, tot es queda en l'artefacte, objecte o làmina. Les superacions es centren en les qüestions formals i tècniques. No calen gaires preguntes perquè la resposta ja està feta. El saber és sempre interdisciplinari. Caldria parlar més que de models, de punts de referència, els quals no han de ser sempre visuals, enquadrats en valors formals. Només poden accedir al significat d'una obra si es produeix una acció comunicativa. Ja hem dit que l'artefacte —obra d'art— és el final d'un procés, i en la seva lectura hem d'extreure els valors significatius —conceptuals i formals— per arribar a la seva comprensió. La perversió del model desapareix quan apareix la sensibilitat per albirar aquest procés; quan els ulls pintats es converteixen en mirada.

Bibliografia

- ARNHEIM, R. *Arte y Percepción Visual*. Madrid: Alianza, 2002.
- ARNHEIM, R. *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós, 1999.
- BATTCKOCK, G. *La idea como arte. Documentos sobre el arte conceptual*. Barcelona: Gustavo Gili, 1977.
- BAUDRILLARD, J. *La ilusión y la desilusión estéticas*. Caracas: Sala Mendoza, 1998.
- BAUDRILLARD, J. *Contraseñas*. Barcelona: Anagrama, 2000.

- BAUDRILLARD, J. *El sistema de los objetos*. Mèxic: Siglo XXI editores, 2003.
- BAYER, R. *Historia de la Estética*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- BERGER, J. *Mirar*. Barcelona: Gustavo Gili, 2001.
- BERGER, J. *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili, 2002.
- BRUNER, J. *Actos de significado*. Madrid: Alianza, 2002.
- COLLELDEMONT, E. *Educació i experiència estètica*. Vic: Eumo Editorial, 2002.
- CHILLIDA, E. *Catàleg de l'exposició: Chillida*. Barcelona: Fundació Joan Miró, 2003.
- DELEUZE, G. *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós, 2001.
- DERRIDA, J. *¡Palabra!* Madrid: Trotta, 2001.
- EDWARDS, B. *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona: Urano, 2001.
- EFLAND, A. *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós, 2002.
- EISNER, E. *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós, 2000.
- FOUCAULT, M. *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*. Barcelona: Anagrama, 2001.
- GADAMER, H. G. *Elogio de la teoría*. Barcelona: Península, 2000.
- GADAMER, H. G. *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra, 2001.
- GOLDBERG, R. *Performance Art*. Barcelona: Destino, 2002.
- GOMBRICH, E. H. *El sentido del orden*. Madrid: Debate, 1999.
- GÓMEZ, J.; CABEZAS, L.; BORDES, J. *El manual de dibujo. Estrategias de su enseñanza en el siglo XX*. Madrid: Cátedra, 2003.
- GUINOVART, J. *Catàleg de l'exposició: El Pentàgon: Traïció a la Geometria*. Sitges, 2004.
- HABERMAS, J. *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*. Barcelona: Paidós, 2002.
- HERNÁNDEZ, F. *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- HUERTA, R. *Art i Educació*. València: Universitat de València, 1995.
- LATORRE, A. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2004.
- LATORRE, A.; RINCÓN, D. del; ARNAL, J. *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado, 1997.
- LEWIN, K. *Resolving social conflicts*. Nueva York: Harper, 1946.
- LYOTARD, J. F. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 2000.
- MANGUEL, A. *Leer imágenes*. Madrid: Alianza, 2002.
- MARCHAN, S. *Del arte objetivo al arte de concepto*. Madrid: Akal, 1990.
- MATTHEWS, J. *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Paidós, 2002.
- MORGAN, R. C. *Del arte a la idea*. Madrid: Akal, 2003.
- PANOFSKY, E. *La perspectiva como forma simbólica*. Barcelona: Tusquets, 2003.
- PERKINS, D. *La bañera de Arquímedes y otras historias del descubrimiento científico*. Barcelona: Paidós, 2003.
- REVAULT, O. *Creación artística y promesas de libertad*. Barcelona: GG, 1977.
- ROSALES, C. *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea, 1997.
- SANDIN, M. P. *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill, 2003.
- SPEED, H. *The Practice & science of drawing*. New York: Dover, 1972.

- STANGOS, N. *Conceptos del arte moderno*. Barcelona: Destino, 2000.
- VILCHES, L. *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós, 1983.
- VIRILIO, P. *El procedimiento del silencio*. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- WALKER, J. A.; CHAPLIN, S. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2002.

Paraules clau

educació artística, educació estètica, educació visual i plàstica, didàctica de l'educació visual i plàstica

Abstracts

El presente trabajo es el resultado de un año de investigación de campo y de estudio bibliográfico, que se formalizó en un proyecto educativo dirigido a alumnos de 3º de secundaria en la área de educación visual y plástica. “Las manos”, título del proyecto, se presentó como una alternativa en la didáctica de la educación visual y plástica cuando se plantea desde un aprendizaje lineal, desde un modelo. El planteamiento consistió en potenciar la comprensión y expresión artísticas a partir de la interrelación de otras áreas de conocimiento con la visual y plástica para sensibilizar al alumno en la importancia que tiene el proceso en el acto creativo. Valorar el proceso facilitó la asimilación de conceptos como figuración, abstracción y síntesis tan importantes para entender el hecho artístico. La valoración positiva del proyecto no pretende contraponer dos metodologías diferentes: la lineal con modelos y la que se presenta en espiral, inductiva, con referentes que no tienen que ser necesariamente visuales. Las dos opciones pueden actuar en simbiosis siempre que el alumno sepa percibir el significado que quiere dar a su obra y que todo no quede en una pura representación decorativa.

Le présent travail est le résultat d'une année de recherche sur le terrain et d'étude bibliographique, qui a été concrétisé dans un projet éducatif destiné à des élèves de 3^e année de l'enseignement secondaire dans le domaine de l'enseignement visuel et plastique. *Las manos* (les mains) –titre du projet– se présentent comme une alternative dans le cadre de la didactique de l'enseignement visuel et plastique quand celui-ci est envisagé du point de vue d'un apprentissage linéaire, à l'aide d'un modèle. L'idée consiste à renforcer la compréhension et l'expression artistiques à partir de l'interrelation d'autres domaines de connaissance avec le domaine du visuel et du plastique afin de sensibiliser l'élève à l'importance du processus dans l'acte de création. Mettre en valeur le processus facilite l'assimilation de concepts tels que la figuración, l'abstraction et la synthèse, si importants pour comprendre le fait artistique. L'appréciation positive du projet ne prétend pas opposer deux méthodologies différentes: la méthodologie linéaire avec des modèles, d'une part, et celle qui se présente en spirale, inductive, avec des références qui ne doivent pas nécessairement être visuelles, d'autre part. Les deux options peuvent agir en symbiose dans tous les cas où l'élève saura percevoir le sens qu'il veut donner à son travail et que tout ne demeurera pas comme une pure représentation décorative.

The current work is the result of a year of field research and bibliographic study, which was made into an educational project aimed at students of the third level of secondary school in the area of plastic art and visual education. “The Hands”, the title of the project, was presented as an alternative in the didactic of visual and plastic art education when they are formulated from a lineal learning approach, from a model. The approach consists in encouraging artistic understanding and expression from the interrelation of other areas of knowledge with the visual and plastic arts in order to sensitise the student to the importance of the process of the creative act. Valuing this process facilitates the assimilation of concepts such as figuración, abstraction and synthesis, so important for the understanding the artistic work. The positive evaluation of the project does not try to contrast two different methodologies: the lineal with models, and that which is presented spirally, inductively, with referents that do not necessarily have to be visual. The two options can always act in symbiosis so the student knows to perceive the meaning that he wants to give to his work, and that not everything is given a purely decorative representation.