

LA TRANSGRESSIÓ EN LA REPRESENTACIÓ PLÀSTICA: UNA MIRADA ESTÀTICA A L'ESTÈTICA. UNA REVISIÓ A LA DIDÀCTICA DE L'EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA

Sílvia Buset Burillo
Universitat de Barcelona

L'experiència estètica s'inscriu en el difícil camí de la saviesa personal,
i per això és sempre tan complicat trobar formes convencionals d'expressar-la.
Eulàlia BOSCH¹

RESUM

El present article reflexiona sobre les diferents maneres d'actuar del docent que imparteix classes d'educació visual i plàstica en l'etapa de primària i, especialment, en l'educació secundària obligatòria. En ell s'exposen dues metodologies: la que treballa a partir de referents visuals per copiar-los de manera mimètica i la que, des d'una didàctica en què es dóna prioritat al procés, no fa servir únicament models visuals, sinó que vol la interacció amb altres àrees de coneixement per arribar a solucions diferents.

L'educació estètica, des de la pràctica de l'educació visual i plàstica, es veu més enriquida quan se segueix una via inductiva en què es potencia la sensibilitat i, en conseqüència, la imaginació i la creativitat. La via inductiva queda reflectida en el treball de projectes que, des del pensament divergent, incita a reflexionar i descobrir noves maneres de conèixer, interpretar i transformar l'entorn.

El fet de ser sensible envers les diferents manifestacions artístiques neix d'un procés d'aprenentatge que madura en una cultura determinada i que no pot ensenyar-se de manera lineal i tancada; les expressions artístiques no s'han d'entendre, s'han de sentir. Si tot es queda en una explicació objectiva i intel·lectual per part dels experts, no es dóna una vertadera experiència estètica. Tenir una experiència estètica en les arts plàstiques no significa només gaudir de formes i colors, sinó que és entendre la relació que s'estableix, en un context determinat, entre el que es vol dir i com es diu.

PARAULES CLAU: estètica, educació visual i plàstica, cultura, sensibilitat, model, procés.

1. Eulàlia BOSCH, *Educació i vida quotidiana: Històries breus de llarga durada*, Vic, Eumo, 2003, p. 69.

TRANSGRESSION IN PLASTIC REPRESENTATION: A STATIC LOOK AT AESTHETICS

ABSTRACT

This article reflects upon the different ways that a teacher giving Classes in Visual and Plastic Education in Primary School, and more particularly in compulsory secondary education, may proceed. It expounds two methodologies: one that works on the basis of visual references to copy them mimetically and which, from a didactic approach that gives priority to the process, not only uses visual models but rather pursues interaction with other areas of knowledge to reach different solutions.

Aesthetic education, from the practice of Visual and Plastic Education, is enriched more when an inductive route is followed, promoting sensitivity and consequently imagination and creativity. The inductive route is reflected in the work of projects which, through divergent thought, stimulates reflection and the discovery of new ways of knowing, interpreting and transforming the environment.

Being sensitive to the different artistic manifestations stems from a learning process that matures in a given culture and cannot be taught in a linear and closed fashion; artistic expressions are not to be understood, they must be felt. If everything is reduced to an objective and intellectual explanation by the experts, a veritable aesthetic experience does not occur. Having an aesthetic experience in the plastic arts does not only mean enjoying forms and colours, but rather is understanding the relationship that is established, in a given context certain, between what we want to say and how we say it.

KEY WORDS: aesthetics, visual and plastic education, culture, sensitivity, model, process.

LA REPRESENTACIÓ I LA REPRODUCCIÓ

Quan el receptor entén la relació que s'estableix entre l'artista i la seva obra, integrats en un context, en una realitat, en una cultura, apareix el fet estètic. Tot es dona en un espai i un temps. No hi ha res amb significat absolut. La resposta està en les associacions que fem a partir de la memòria i de les sensacions de cada moment.

En l'àmbit de l'educació, entenc l'estètica com el procés de sensibilització envers les diferents formes de representació artística. Ser sensible vol dir adonar-se de tots aquells aspectes que formen part de les imatges, dels sons, de les olors, de les accions, de les emocions, del fet d'estar vius. La sensibilitat és necessària per poder interpretar, transformar, sintetitzar i, en definitiva, representar.

Però què és representar?

Sense entrar en els conceptes de *presentació* i *representació* tal com els veurien els artistes Magritte² o Joseph Kosuth,³ per exemple, en la pràctica docent de la didàctica de l'educació visual i plàstica podem distingir, amb múltiples variables, dues metodologies: una de deductiva i lineal, en la qual tenim una única solució per arribar (model visual), i una altra d'inductiva, en la qual l'alumne, davant d'una proposta, pot arribar a múltiples solucions, en la qual *no copia, sinó que crea*.

Treballar a partir de models pot ser un recurs pràctic i útil sempre que formi part d'un procés d'aprenentatge en què l'interès no estigui en intentar representar tan sols el que es veu, sinó també el que se sent. És un tipus d'exercici que, dintre d'una dilatada sèrie d'objectius de l'àrea, mai no pot ser una finalitat per si mateix amb un caràcter didàctic conductista per arribar a solucions finals formalment *virtuoses*. Representar el que se sent pot semblar un argument poètic i buit de contingut, però crec que és, paradoxalment, pragmàtic i racional. *La representació plàstica no pot aturar-se en la mirada del mestre*, aquest ha de descobrir i potenciar les múltiples mirades dels seus alumnes. Per poder fer això, el docent necessita temps per poder orientar o suscitar interessos en cada alumne de manera individual. No es pot treballar a partir de propostes en què l'habilitat i la destresa per a la reproducció del que es veu siguin les màximes. El professor ha de facilitar eines, recursos, plantejar qüestions, orientar, obrir debat, fomentar el respecte i no assentar el coneixement en un moviment unidireccional i tancat.

2. Magritte, a *Ceci n'est pas une pipe*, des del seu *particular* surrealisme, juga amb el llenguatge, representa el seu pensament amb les sentències i ambivalències que deixen una porta oberta al misteri. Les formes representen figures que poden ser reconegudes com objectes o situacions que posen en evidència la intenció d'una narració en què el receptor pot saber *què és* cada element compostiu, però s'ha d'aturar per pensar i entendre les relacions entre els mateixos. Ser, estar i *semblar que sigui* entren en un joc per representar *el que vol dir* l'artista. En una de les cartes que escriu al filòsof Michel Foucault diu: «La pintura hace intervenir una dificultad: existe el pensamiento que ve y que puede ser descrito visiblemente. *Las Meninas* son la imagen visible del pensamiento invisible de Velázquez. ¿Sería, por tanto, lo invisible a veces visible? [...] Lo que no carece de importancia es el misterio evocado de hecho por lo visible y lo invisible, y que puede ser evocado en su teoría por el pensamiento que une las cosas en el orden que evoca el misterio». M. FOUCAULT, *Esto no es una pipa: Ensayo sobre Magritte*, Barcelona, Anagrama, 2001, p. 84.

3. Joseph Kosuth, des de l'art conceptual, exposa a través de les seves obres la importància del llenguatge i les idees per sobre de les intencions purament formals. A l'obra *Una i tres cadires* (1965) posa de manifest la dialèctica entre la presentació i la representació; l'obra queda reflectida en un espai on hi ha una fotografia d'una cadira penjada a la paret; al mig, la disposició real de la mateixa cadira, i a l'altre costat, la definició escrita de la paraula *cadira*. Aquí, l'objecte artefacte deixa lloc a *manifestacions* per pensar. L'art interacciona amb diferents àmbits del saber i fuig de la destresa i el virtuosisme amb una finalitat purament formal. La sacralització de l'objecte se substitueix pel testimoni d'un pensament que s'ha donat en un temps i un context cultural. En aquest cas, el fet estètic es veuria assolit en el procés d'assimilació de les idees i intencions de l'artista.

Ensenyar ha de ser un acte d'empatia. Quina sensació li poden aportar a l'alumne trenta làmines semblants a la seva? Pot pensar: la meua és millor o pitjor que la del company? I si és millor, per què ho és? Per què s'assembla més al que ens han dit que copiem?

En l'àmbit de la plàstica, actualment, existeix una certa reticència a dir *copiar*, però, de fet, és el que s'està fent des de molts llocs. Començar a tenir el primer contacte amb l'assignatura a partir de la còpia del dibuix d'il·lustracions reiteratives i estereotipades per després donar color és una manera còmoda i fàcil de tenir els nens entretinguts i ben asseguts a les seves cadires. A més a més, sembla que tot hagi de ser producte d'un intent de figuració tangible i visual. La realitat està plena d'aspectes que no es veuen i, fins i tot, les coses que veiem les veiem d'una manera determinada. Aquesta mirada és la que s'ha de representar.

Representar només el que es veu no és una representació, és intentar fer una reproducció. Aquest és el punt en què es transgredeix la representació. Així, aprenent aspectes formals i tècnics, no serà suficient per poder arribar a noves conclusions. Perkins, quan estudia el pensament creatiu, ens diu:

En un nivel, los espacios de posibilidades para poesías y pinturas constituyen parte de la realidad concreta, esbozos reales sobre el papel o el lienzo. Pero el poeta o el artista plástico busca también unos espacios mentales de posibilidades de ideas y de imágenes antes de tomar el lápiz o el pincel, justo como el jugador de ajedrez busca espacios mentales de posibilidades de movimientos y contramovimientos antes de tocar una pieza. Estos espacios mentales de posibilidades, junto con los movimientos auténticos en el papel o en el lienzo, constituyen todo el espacio de posibilidades.⁴

La mirada estàtica a l'estètica és aturar-se només a intentar copiar de manera mimètica, sense cap intenció de narració. Saber establir un diàleg amb les textures, els colors, les formes, els espais, les relacions dels elements i els materials, per exemple, conjuntament amb les emocions, els estats d'ànim, les reflexions i els interessos, ens convida a fer un nou discurs amb el qual es representarà una intenció discursiva, no buida. Gaudint d'aquesta bellesa es pot educar.

Tant és així que l'educació estètica no rau només en ensenyar a saber apreciar el que és bell, entre altres coses perquè la bellesa és un aspecte subjectiu, sinó també en entendre les estructures i la dinàmica de cada forma d'expressió artística contemplada en un context determinat.

4. D. PERKINS, *La bañera de Arquímedes y otras historias del pensamiento científico: El arte del pensamiento creativo*, Barcelona, Paidós, 2003, p. 88.

La meua experiència docent amb adolescents en l'educació secundària obligatòria m'ha ofert l'oportunitat *d'aprendre ensenyant*. Amb la praxi és com es va conformant el *saber fer* del docent. Està clar que no tot es fa a l'aula, però sí que es posa tot a la pràctica. Els recursos, estratègies, informacions, reflexions, estudis, lectures, assistència a conferències i congressos, visites a exposicions, projectes, experiències o realitzacions pròpies apareixen de manera indirecta o intencionada en l'actuació docent amb el grup-classe. La didàctica no és fer una programació, sinó una manera de treballar aquesta programació.

La disparitat de criteris per part dels docents del que ha de ser la matèria fa que no estiguin definits uns objectius clars i entenedors, tant en l'àmbit conceptual del que és l'assignatura com de quina manera s'ha d'impartir. Això fa que l'educació visual i plàstica (tant a primària com a secundària) segueixi essent una àrea *marginal* dintre de l'àmbit de l'educació; no des de les programacions i declaracions dels currículums oficials, plens de bones intencions, però sí des de la realitat (llevat d'honroses excepcions).

A la *Ley General de Educación de 1970*, la plàstica (en aquell moment *dibujo*) es reconeixia com una activitat que desenvolupa «la habilidad manual y la destreza para el dibujo». Avui encara mantenim aquesta manera d'actuar en molts llocs: fitxes per donar color sense passar-se de la ratlla, treballs manuals de sofisticació tècnica que acaba fent la mestra en la majoria dels casos, repartiment de fotocòpies per fer representacions de representacions de manera mimètica amb un alt grau d'iconicitat... També està l'exercici del *dibuix lliure*, una herència mal entesa d'autors com Stern i Luquet o, més tard, Read i Lowenfeld, que és un espai en què el mestre o la mestra té temps per poder corregir les faltes ortogràfiques dels dictats o els exercicis de matemàtiques.

Hi ha una gran diferència entre l'expressió lliure i el *deixar fer*. El mestre ha de facilitar recursos no sols tècnics i materials, sinó que també ha de motivar i oferir orientacions que donin al nen la possibilitat de créixer en tots els sentits. L'enigma de la pròpia visualitat que ens recorda Berger, Gardner el defineix quan parla de l'habilitat artística:

Actividad de la mente que involucra el uso y transformación de diversas clases de símbolos. [...] Los individuos que quieran participar de un modo significativo en la percepción artística, tienen que aprender a descodificar los diversos vehículos simbólicos presentes en su cultura. Asimismo, los individuos que quieran participar en la creación artística tienen que aprender de qué modo manipular con las diversas formas de su cultura.⁵

5. Howard GARDNER, *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1994, p. 30.

S'ha d'anar més enllà. L'Art, amb majúscula, està viu, en canvi constant. Com a mitjà expressiu, evidencia un context, un moment de la història. En conseqüència, el llenguatge plàstic també és *trajectiu*, adaptable a noves necessitats i obert a propostes innovadores. No ha de ser una pura activitat manual, sinó que ha de formar part de les possibilitats expressives de l'alumne. Per això cal que aprengui a veure les diferents manifestacions artístiques del seu entorn i vagi fent un espai interior per començar a entendre el que no es veu. L'interès rau en aplicar un mètode de treball que plantegi una revisió dels continguts ensenyant a veure, aprenent a descobrir amb l'educació de la sensibilitat.

Cal així que la representació plàstica estigui envoltada d'un concepte, d'una intenció, d'un significat per poder arribar a ser un discurs estètic. Entrem en la vella dicotomia de la forma i el contingut que de manera fàcil ens ajuda a intentar comprendre què és l'educació visual i plàstica. Però la primera, la forma, no té un contingut estètic si no es nodreix de la reflexió, de l'anàlisi, de l'organització d'idees, d'establir connexions i associacions, de tenir interès envers un tema per treballar-lo de manera projectiva. Quan dic *de manera projectiva* estic fent esment a la importància que s'ha de donar al procés creatiu en què l'alumne desenvolupa i *descobreix* totes les seves habilitats per pensar, aprendre, entendre, conèixer i transformar el seu entorn.

L'instint sensible de Schiller ens proposa aprendre en l'experiència de les diferents fases d'un projecte. En aquest temps és on es genera l'aprenentatge de manera pausada i enèrgica, amb desencís i pur entusiasme, en un estat d'avorriment i entreteniment... no hi ha blanc sense negre. La recerca de coneixement és un moviment continu en espiral, no unidireccional. El pensament creatiu és un procés en el qual el subjecte decideix el final de la recerca, però d'antuvi ignora la solució final. Pot intuir-la i imaginar-la, però la construcció clara de la mateixa la va decidint en el temps que reflexiona, que observa, que recopila dades, que prova, que s'angoixa perquè no troba el que vol i que, al final, es relaxa perquè ja ha arribat a una conclusió. És un moment *màgic*. Ser sensible a aquesta situació és participar del fet estètic.

La mirada pròpia és la que se suscita des de la percepció de tots els sentits. Després, de manera no massa organitzada, sorgeix l'observació, la idea, el concepte i, a partir d'aquí, apareix un espai per a la reflexió, que és el camí cap al coneixement. Sense aquesta primera fase de seducció no pot existir l'experiència estètica.

Vull fer esment, de nou, a Gardner quan estudia els tres processos que es donen en l'art: el sistema de creació, el sistema de percepció i el sistema de sensació. El grau d'interrelació s'expandeix amb el desenvolupament del coneixement dels individus. Recolzant-se en altres filòsofs, com Ernst Cassirer, Suzanne Langer, Nelson Goodman o Piaget, pensa:

La mente del hombre mediante el uso de símbolos y funcionando de acuerdo con los principios estructuralistas, puede crear, corregir, transformar y recrear productos, sistemas y hasta universos de significado totalmente nuevos.⁶

De fet, això és crear i representar, no reproduir i copiar.

Però, insistint en el tema de la sensibilitat, és molt interessant de la manera que Gardner parla de Piaget:

Piaget puede haber desatendido ciertos aspectos centrales del conocimiento humano. Sin duda alguna, la ciencia y la matemática implican formas de conocimiento muy complejas. Pero lo mismo sucede con la literatura, el arte y la música, a los que Piaget no prestó casi ninguna atención. En efecto, resulta difícil encuadrar siquiera estas ramas del pensamiento dentro de los dominios cognitivos clasificados por Piaget. De modo similar, en su afán de captar el funcionamiento de la mente descuidó sistemáticamente el dominio de los sentimientos.⁷

La construcció del coneixement no és girar a l'entorn d'expectatives i resultats previsibles seguint una metodologia cartesiana tancada, ni des de les arts, ni des de qualsevol àmbit. La sensibilitat és saber afectar-se per aquelles coses més petites de la realitat que poden alliberar un pur discurs estètic.

De tot el que he dit fins ara, es pot fer una pregunta fonamental: *com potenciar la sensibilitat des de l'educació visual i plàstica?*

POTENCIAR LA SENSIBILITAT: UN CAMÍ CAP AL CONEIXEMENT

Potenciar la sensibilitat des de l'educació visual i plàstica és saber extreure les mancances i aptituds de cada alumne per oferir-li tant recursos de caire procedimental i tècnic com vies alternatives cognitives per tal d'estimular la seva invenció i imaginació.

L'exploració dels recursos gràfics i dels materials pot ser un primer pas envers aquesta sensibilització. Adonar-se de totes les possibilitats d'un traç que per si mateix pot expressar moltes coses sense ser res *tangible* i pensar que això és representació plàstica és aprendre a ser sensible. El traç que representa la quietud, l'harmonia i l'equilibri no és el mateix que el que representa la força, l'energia i l'agressivitat. Un traç pot expressar moltes coses i cal fer servir el

6. H. GARDNER, *Arte, mente y cerebro*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 25.

7. H. GARDNER, *Arte, mente y cerebro*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 40.

traç no sols per representar figures, sinó també formes, formes que no són figures.

Tanmateix, reconèixer el color per si mateix aprenent a descobrir el seu valor simbòlic i els recursos expressius és treballar la sensibilitat. El color en les coses, els materials, l'entorn... No és la mateixa la sensació que produeix un verd groguenc que la que provoca un vermell intens.

I de la mateixa manera que Baudrillard⁸ pensa que les paraules creen idees, crec que les sensacions també les generen. Experimentar amb materials de tot tipus gaudint del plaer de jugar, provar i explorar també és ensenyar a ser sensible. Crear textures a partir de la combinació d'eines i suports diferents amb empremtes, aplicacions diverses, traços, taques, etc., i intentar cercar un discurs estètic per produir plaer ja té una base conceptual. La consigna, en aquest cas, no és un *fer per fer*, sinó un deixar fer i estar atent als *trajectes* per donar alternatives en el cas que l'alumne es trobi saturat o estancat.

Quan Tonucci⁹ parla de Bruno Clari i diu que no s'ha de demanar mai a l'infant que faci el que vulgui, sinó estar sempre segurs que té alguna cosa a dir, està reafirmant tota una pedagogia activa, compromesa i efectiva.

Desenvolupar l'assignatura creient que la còpia estereotipada no és el plantejament de les propostes dona a l'alumne confiança i autoestima, perquè arriba a conclusions úniques i pròpies. També va descobrint altres maneres de representació i comprova les dificultats que té envers resultats òptims quan ha d'expressar-se sense referents figuratius. Així, pot anar assimilant l'expressionisme, l'abstracció o l'art conceptual: observant, reflexionant, provant, dialogant amb tot el que decideixi del seu entorn, per després fer una síntesi formalitzada en el propi *procés* de treball.

No estic en contra de representar *natures mortes* a partir d'un model natural com un exercici d'observació per posar a la pràctica l'enquadrament, la relació fons-figura, la decisió del suport, les proporcions, les gammes tonals, les textures, la perspectiva i el punt de vista, el clarobscur... Tenir en compte aquests elements educa la mirada i aporta coneixement. A més a més, el fet d'haver-ho de formalitzar t'obliga a ser més concís i concret. Això sí: sempre i quan s'ensenyin a desenvolupar, paral·lelament, recursos gràfics en què hi hagi un espai per a la reflexió amb què el professor pugui fer preguntes o intervencions del tipus: com representaries l'espai on estan aquests objectes?, i l'atmosfera?, et crida l'atenció algun objecte més que un altre?, quin títol posaries a la teva representació?, per què?, et recorda a alguna cosa més?, intenta representar con-

8. J. BAUDRILLARD, *Construccions*, Barcelona, Anagrama, 2002.

9. F. TONUCCI, *Els materials*, Vic, Eumo, 1998.

ceptes com la quietud i la tranquil·litat, la força i l'energia, el desordre i el desencís segons els teus interessos a partir de la representació d'aquests objectes amb diferents tractaments gràfics. El model pot ser un principi, mai una finalitat en si mateix. És un recurs més en tota la perspectiva pedagògica de l'educació visual i plàstica.

Aprendre a veure no s'ensenyava només amb models únics i tangibles, sinó de manera molt més holística, perquè el saber és interdisciplinari. Beure de la literatura, de la música i de la realitat viscuda de l'entorn és una pràctica que intentem dur a terme sobretot en la realització de projectes.

Quin abisme hi ha entre un projecte i un model! Un projecte no s'ha d'entendre com un centre d'interès dilatat en un temps llarg en el qual cap tot. És descobrir i descobrir-se. És anar a cercar narracions que es van construint en el temps. És proposar-se fites. És viure l'experiència. És *patir i gaudir* les fases del procés creatiu.

Prendre consciència de cada pas, de cada nova informació i de com es fa és també potenciar la sensibilitat. No hi ha una manera única de començar un projecte. Hi ha tantes maneres com persones. Està clar, però, que el professor ha de donar pautes per poder treballar. Donar un tema i plantejar o suscitar preguntes per poder trobar interessos propis que puguin convertir-se en narracions visuals és una manera oberta amb la qual es pot començar. És aquí on el propi alumne cerca els seus referents i, si li interessen, poden esdevenir models. El docent ha de crear un ambient en què el noi o la noia es vegin motivats a investigar i entrar en el joc de trobar sorpreses.

L'expressió plàstica és una representació estètica quan passa per aquest procés de recerca, de preguntar-se *el perquè* i *el com*, si no pot ser la presentació d'una habilitat. Amb aquesta evolució reflexiva per poder trobar la manera de formalitzar el pensament és com s'aprèn a *fer plàstica*.

David Buckingham, en parlar d'educació mediàtica, posa de manifest la importància que té el joc i l'experimentació per suscitar l'interès:

Gran parte del valor del trabajo práctico reside en el hecho de que les permite a los estudiantes explorar su interés afectivo y subjetivo por los medios, algo mucho más difícil de conseguir con la ayuda del simple análisis crítico. Si queremos que el trabajo de los estudiantes sea eficaz en este sentido, hemos de dejar —y crear conscientemente— un hueco para el juego y la experimentación, en el que verdaderamente no tienen cabida las *respuestas correctas*.¹⁰

10. D. BUCKINGHAM, *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona, Paidós, 2004, p. 217.

Per tant, no ens hem d'interessar tant per la perfecció tècnica i acurada dels resultats, sinó més pel sediment que l'experiència va deixant en la memòria. Aquest sediment és el coneixement empíric necessari per poder teoritzar o afirmar sobre qualsevol tema.

INFERÈNCIES DE LES INTERFERÈNCIES

Una màxima fonamental de l'àrea és considerar-la una tasca intel·lectual, no sols manual. Un artista necessita les seves mans com també les necessita un cirurgià; en canvi, al segon no se li dirà mai que fa manualitats.

Mauro Rodríguez¹¹ diu que l'hàbit és la inèrcia i la creativitat és l'esforç. Confondre la creació amb la inspiració és un dels principals problemes que es troben a l'aula. Expressions com *no estic inspirat, jo no sé dibuixar* o *no sé què fer* són i seran redundants si no s'esmicolen els fantasmes que, des de la nostra cultura, s'han estat encunyant des de fa molt temps.

Empro el terme *cultura* perquè crec que és el més ampli i en el qual interaccionen més aspectes. La cultura no determina, però encamina. No pot determinar perquè fluctua en un temps i el temps és canvi. La dialèctica entre l'individu o grups d'individus i la societat fa que es modifiquin espais de la cultura. La memòria d'una col·lectivitat fa una cultura, perquè en la memòria estan els productes del coneixement.

Bruner ens recorda que les conclusions als nostres pensaments les trobem al nostre entorn des que som nens:

El niño no entra en la vida de su grupo mediante la ejercitación privada y autista de procesos primarios, sino como participando en un proceso más amplio en el que se negocian significados públicos. Y, en este proceso, los significados no le sirven de nada a menos que consiga compartirlos con los demás.¹²

Si considerem que el primer contacte *formal* amb la societat és l'escola i que, dintre d'aquesta, el seu mestre és la seva guia, constatem que els professors tenim una gran responsabilitat social. Hem d'actuar des dels fets i no des de les intencions.

11. M. RODRÍGUEZ, *Manual de creatividad*, Mèxic DF, Trillas, 1985.

12. J. BRUNER, *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 2002, p. 29.

Penso que la tasca del docent és modificar aquells aspectes de la memòria que amb esperit crític poden canviar maneres de fer. L'educació és un àmbit¹³ de la cultura. Una manera de pensar és una manera d'educar. Tanmateix, l'ensenyança participa d'un esperit educatiu. Per això és necessari que el docent tingui la preparació i la motivació necessàries per dur a terme aquesta tasca, que sigui capaç d'implicar-se i il·lusionar-se cercant recursos per poder crear expectatives en l'alumnat. Si ha viscut un procés propi de creació, tindrà la millor experiència: la que *se sent*.

L'assignatura d'educació visual i plàstica, en l'educació secundària obligatòria, està integrada en un programa educatiu i aquest en un sistema. Potser cal revisar la importància que se li dóna dintre d'aquest sistema: poca, si considerem que només se li dedica una hora setmanal. Aquesta és una interferència que cal constatar no per lamentar-nos de la precarietat de la matèria, sinó com a mostra del valor que té en la nostra cultura.

Tot i així, cada professor, en el seu espai, ha de treballar amb una actitud positiva i compromesa que neixi de la vinculació a l'art (des de qualsevol àmbit, com una forma d'expressió) i ha d'estar atent a les diferents manifestacions que conformen la cultura visual que genera comunicació no verbal, la qual, tot i que pugui semblar contradictori, no es nodreix només del sentit de la vista.

En la redacció d'aquestes línies he relacionat, contínuament, l'estètica amb l'art, però hem de considerar que l'educació estètica també neix de saber llegir els missatges o narratives de la comunicació visual que es reflecteixen en l'entorn urbà, en el disseny, en la moda, en els mitjans de comunicació, etc. Walker i Chaplin¹⁴ comenten que són subcategories de la cultura l'objectiu de les quals és produir significats i artefactes materials.

D'altra banda, la vinculació a l'art no l'entenc com a productor o receptor d'obres, sinó com estar en una actitud desperta envers les diferents expressions estètiques que participen del fet cultural, de la contemporaneïtat i de la història.

L'educació visual i plàstica és molt més que una tècnica amb intenció decorativa; és per això que s'ha de fugir de la còpia mecànica per aprendre a investigar i reflexionar.

13. Faig servir el terme *àmbit* tal com l'entén Csikszentmihalyi: com un grup d'experts amb interessos similars dintre d'una mateixa cultura. Creu que el coneixement parteix d'una informació extrasomàtica que anomenem *cultura*. Tanmateix, aquest coneixement és transmès mitjançant símbols que queden agrupats en camps. Al seu torn, els camps tenen els seus propis elements simbòlics i les seves regles. En aprendre aquestes regles, entrem en una evolució cultural. Cada camp fa retrocedir els límits de la individualitat i amplia la sensibilitat i la capacitat de relacionar-nos amb el món.

14. J. WALKER i S. CHAPLIN, *Una introducció a la cultura visual*, Barcelona, Octaedro, 2002.

La sensació d'angoixa davant d'un espai blanc forma part del procés creatiu i, a més, és necessària. La seguretat i la tranquil·litat que ofereix la previsió de resultats des d'una via deductiva no potencia la sensibilitat creadora. Arribar al que ja està fet és repetir el que ja s'ha dit.

El noi que avui diu *jo no sé dibuixar* demà dirà *jo no entenc d'art*. Però, què és entendre l'art? Sense entrar en definicions filosòfiques i absolutes del que és l'art, penso que, de mica en mica, podem educar la sensibilitat estètica des de l'assignatura per tal de no considerar-lo un món eclèctic. Possiblement, en la definició del que és art rau la disparitat de criteris de com projectar l'assignatura. No es pot rebutjar, per exemple, aquell art contemporani que no participa dels canons clàssics academicistes. Aquest pot semblar un discurs antiquat, però en absolut, des de molts llocs encara es pensa així.

La frase *això també ho ser fer jo* no és pròpia només dels alumnes, sinó que és *viva* al carrer, en molts espais, en molta part de la ciutadania que participa de la cultura. Està clar que s'ha de promoure l'esperit crític i la dialèctica, però des d'aquesta perspectiva tan primària en què només es vol veure el que es veu. No és una tasca fàcil fer canviar aquesta actitud. Si ens proposem, més que ensenyar a *fer*, ajudar a *pensar què fer*, segurament estarem fent via en un camí més vertader cap a l'essència de l'educació visual i plàstica.

Quan Eulàlia Bosch ens recorda el plaer de mirar, ens està dient que mirar és també pensar sobre el que veiem i que, quan veiem una obra d'art, es va molt més enllà de la pregunta *què significa o què és això*:

I és que les obres d'art són més un conjunt de relacions que de coses. I per veure-les cal mirar-les amb atenció i fiar-nos d'una intuïció inicial que resumeix tot el nostre saber acumulat i prediu fons noves d'obertura. No hi ha res de natural en la contemplació d'una obra d'art. No hi ha res de general en la contemplació. Tot el que hi ha es una subjugació i un desig momentani de fidelitat.

L'anàlisi, el pas de les exclamacions finals al qüestionament posterior és la forma que pren aquest desig peremptori de fidelitat. La permanència transforma aquest esforç en creixement personal, en ampliació del diàleg possible entre la nostra visió del món i la d'altra gent que sent la necessitat de mostrar-nos-la.

De tota manera, la complexitat del mecanisme perceptiu el fa misteriós. Mirar amb deteniment no és fàcil. De vegades fins i tot ens posa a prova.¹⁵

Però les relacions, la intuïció i el misteri, com es poden ensenyar? És més, es poden ensenyar? Si no es poden ensenyar de manera tancada i lineal, sí que és

15. E. BOSCH, *El plaer de mirar: El museu del visitant*, Barcelona, Actar, 1998, p. 33.

possible crear un ambient que provoqui reaccions i sensacions com aquestes. Dic *ambient* no sols entès com un espai cordial per sentir-se a *gust*, sinó per poder, de mica en mica, aprendre a llegir els silencis d'una narració. Aquests silencis serien el descobriment de l'alumne en el seu entorn: el que significa per ell mateix i el que significa ell en el mateix. La narració, però, ha de provocar-la el professor, i aquesta no queda sols definida en una didàctica o metodologia, sinó també en aquest ambient. L'ambient es respira i se sent, però no es veu. No és fàcil crear un bon ambient de treball. Per què no és fàcil? Perquè no hi ha receptes, no hi ha estructures que el puguin marcar en una seqüència... Es va fent en un procés des de l'interès, la il·lusió, el compromís i el desig que provoca arribar a algun lloc amb la motivació i l'aproximació del docent dels possibles interessos dels alumnes. Els interessos no es mostren de manera explícita i ordenada, no és una resposta a una proposta. La majoria de les vegades s'han de suscitar els interessos latents per desenvolupar de manera activa el coneixement.

Em reafirmo en la necessitat *d'entrenar* la sensibilitat dels nostres discents amb projectes poc diàfans en un principi i que obliguin a cercar mecanismes propis d'aprenentatge per gaudir d'una experiència estètica, la qual sempre és pròpia i particular.

Participar de l'educació estètica és assimilar una part de la cultura. En aquesta societat de l'hipertext no ens podem anquilosar en un aprenentatge unidireccional i tancat que només tergiversa la vertadera intenció de l'ensenyament de les arts plàstiques.

