

{ LA LLEI }

Publicació
de Rosa Sensat

novembre 2002

PERSPECTIVA ESCOLAR 269

**La història de l'art,
per comprendre
el món**

Perspectiva de futur
de la Llei de Qualitat:
un comentari crític

Eulàlia

Elogi de la seducció



Novembre 2002

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 6 9

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona
E-mail: pescolar@rosasensat.org
<http://rosasensat.org/pescolar>

Consell de Redacció:

Josep Callís, Antoni Domènech,
Dolors Freixenet, Quim Làzaro, Marta Mata,
Elena Noguera, Joan Pagès,
Antoni Poch, Maria Torres

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz.

Disseny gràfic:

Vilaseca/Altarriba

Coberta:

Jordi Lascorz

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

SerGraDi, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

Preu soci: 41,60 euros. Preu no soci: 46,25 euros.
P.V.P. 5,15 euros.

Imatge coberta:

CEIPM Arc Iris

Editorial:

Participació, més que mai. 1

Monogràfic:

La història de l'art, per comprendre el món.

La història de l'art a l'escola.

Cristòfol-A. Trepat 2

Comprendre críticament les obres d'art.

Laura Trafi 12

La història de l'art a educació primària.

Missum Forellad i Cecília Llobet 21

Les arts, una mirada al món.

Escola Cooperativa El Puig (Esparreguera) 28

Educar a través de l'art.

Lluís Vallvé 34

Comprendre les avantguardes.

Montserrat Pagès 46

La revisió del paper de la història de l'art en l'educació.

Fernando Hernández 57

Bibliografia complementària.

Biblioteca Rosa Sensat 64

Escola i societat:

Llei.

Perspectiva de futur de la Llei de Qualitat: un comentari crític.

Marina Subirats 67

La mestra, el mestre:

Eulàlia. *Mestres d'Icària-El Sagrer* 73

Mirades:

Elogi de la seducció. *Jaume Cela* 79

Novetats:

Novetats bibliogràfiques. 80

Cartellera. 82

Carta a les lectores i als lectors. 84

Subscripció a càrrec de:



Amb el suport de:



R O S A
S E N
S A T

Participació més que mai...

Aquests dies té lloc a Catalunya el procés d'elecció dels representants als Consells Escolars de Centre i la seva constitució, procés que afecta tant els centres públics com també els concertats.

Simultàniament, estem assistint al procés d'aprovació a tota velocitat de la LOCE.

Disset anys de Consells Escolars de Centre ens donen prou panoràmica per a l'anàlisi i reflexió sobre el seu funcionament, i permetrien dissenyar millores encaminades a l'acompliment dels objectius per als que foren creats i adaptar-los a la nova realitat de l'educació i als canvis de la societat en general.

Però, cap on apunta la nova llei?

Transforma els consells escolars en simples òrgans de participació, els quals deixen de ser òrgans de gestió i de govern col·legiat dels centres. Perden gran part de les seves competències, que passen a mans dels titulars dels centres públics i concertats, els quals recuperen aquelles parcel·les de poder que fins ara havien de compartir amb el Consell.

Així a tall d'exemple es substitueixen les funcions del Consell: «aprovar i avaluar el Projecte Educatiu», per «informar»; «decidir» sobre l'admissió d'alumnes, per «participar» en el procés d'admissió; «resoldre» els conflictes, per «conèixer» els conflictes; «elegir» el Director, per «ser informat» de la proposta del nomenament

S'enforteix la figura dels directors en els centres públics, els quals passen a accentuar el seu paper de representants de l'Administració.

Pel que fa als centres concertats, es trenca la correspondència entre el concert educatiu (finançament amb diners públics) i el control de la gestió per part de la comunitat educativa, tot i que la Constitució a l'article 27 estableix que «els professors, els pares i, en el seu cas, els alumnes intervindran en el control i gestió de tots els centres sostinguts per l'Administració amb fons públics». També es restringeix la participació de l'alumnat, que sols hi podrà intervenir a partir del segon cicle de l'ESO.

Enfront del retrocés democràtic que comporta, no pot produir-se una resposta decepcionada d'abandó, ans al contrari, cal una participació més activa que mai, una implicació més gran de tots i cadascun dels sectors implicats.

Estem convençuts que la força de la transformació social no pot permetre un canvi de sentit, ni deixar perdre els avenços en educació. Son massa importants, ens hi juguem massa, cal que sumem totes les voluntats de progrés. No ens hi volen, però hi volem ser.

2 La història de l'art, per comprendre el món

«La història de l'art té una força educativa extraordinària. Específicament, ens il·lustra sobre la diversitat de les respostes humanes als mateixos problemes comuns o reptes simbòlics (representació de creences, formes de la celebració comunitària, rituals de l'enterrament, traduccions de l'imaginari col·lectiu...) com potser no ho fa cap altra disciplina.»

La història de l'art a l'escola

**Cristòfol-A.
Trepal
i Carbonell**

Professor Titular de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat de Barcelona

Sortosament, ja fa molt anys que l'educació visual i plàstica és present a l'escola des dels cicles més primerencs fins al batxillerat. Igualment passa amb la música. A més, la seva presència ha estat progressivament valorada entre nosaltres com ho és en molts països desenvolupats. Efectivament, si fem un cop d'ull al panorama del nostre entorn cultural, en especial a l'àrea anglosaxona, hi observarem que el que, en general, s'anomena educació artística ocupa un lloc prou important en la pràctica habitual de les escoles i també en dissenys de projectes i en recerques. Fins al punt que aquestes recerques han conduït a fixar provisionalment els estadis evolutius de nois i noies pel que fa a la seva percepció artística,¹ coneixements de summa utilitat per als ensenyants.

Si bé l'educació artística ocupa un lloc important des del parvulari, és evident que, en canvi, la història de l'art com a disciplina no té una presència autònoma en l'ensenyament reglat fins al darrer curs del batxillerat. I, en la nostra opinió, si més no metodològicament parlant,

1. Vegeu, per exemple, els estudis de PARSONS, M. J. *How we understand Art*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, p. 24 i 25; GARDNER, H. *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós, 1987 i WOLF, D. «Opening up assessment: Ideas front the arts», a *Educational Leadership* 45 (4). 1988-198.

creiem que cal distingir clarament l'educació artística del que és l'ensenyament i aprenentatge estricte de la història de l'art. Per què? El professor Vicenç Furió va donar una resposta prou clara a aquesta pregunta: perquè l'art no és una ciència i la història de l'art sí que ho és.² D'altra banda, perquè també som de l'opinió que la història de l'art, a més de ser una disciplina científica, té unes virtualitats educatives tan intenses per a la formació de nois i noies que val la pena programar-la i ensenyar-la dins de l'ensenyament obligatori. És el que justificarem i defensarem a continuació.

Una història més?

La història de l'art és una disciplina que té per finalitat la descripció, identificació, anàlisi i interpretació d'aquells objectes que són considerats obres d'art.³ És evident, doncs, que l'historiador i la historiadora de l'art són abans que res un o una professional de la història, però presenten una especificitat: se centren *només* a estudiar i interpretar aquells objectes, presents encara avui entre nosaltres, que es caracteritzen per la seva «artisticitat».

L'artisticitat d'un objecte no la confereix pas una persona, ni tan sols una moda, sinó que es defineix socialment. És a dir: és art allò que una societat considera que ho és. D'aquí ve que aquesta disciplina no estigui només orientada a satisfer capricis de col·leccionista o a formar la sensibilitat aristocràtica de determinades elits, sinó que posa en contacte l'objecte del seu estudi amb la societat històrica on aquest va ser generat. I quan parlem d'obra d'art ens estem referint a un objecte que, a més, és testimoni alhora de la diversitat i de la unitat humana.

De fet, totes les societats, en tant que humanes, han fet i fan art. I al mateix temps totes les societats han elaborat respostes diferents a

2. FREIXA, M. et alt. *Introducción a la Historia del Arte*. Barcelona: Barcanova, 1990, p. 4. Concretament diu: *Veámoslo. La pintura o la escultura no son actividades científicas sino formas o actividades artísticas, lo que no excluye que para su realización se requieran determinados conocimientos técnicos o científicos. No decimos, por tanto, que el arte sea una ciencia, sino que la historia del arte es una disciplina científica.*

3. M'estic referint òbviament a les arts plàstiques i en concret als vehicles tradicionals de l'expressió artística històrica: l'arquitectura, l'escultura i la pintura. Probablement, el concepte «objecte» no sigui adequat si parlem de dansa o de música.

4 La història de l'art, per comprendre el món

les mateixes necessitats simbòliques, constructives i expressives de la humanitat. Finalment, cal tenir present que l'historiador de l'art explica una pràctica *necessària* de la humanitat. En efecte: s'història una activitat substantivament necessària. És, per ventura, imaginable un món sense formes, sense símbols, sense cinema, sense música, sense dansa, sense plàstica, sense...? Bastaria per provar la necessitat de l'art un sol argument: no hi ha hagut cap societat humana, cap ni una, per pobra de recursos que hagi estat, que no hagi generat i consumit formes artístiques.

L'obra d'art, a més, respecte a l'ensenyament general de la història presenta una facilitat didàctica que aquella disciplina no té: l'objecte encara existeix, es veu, es percep i, segons com, fins i tot es pot tocar. És a dir, no s'ha d'imaginar, una de les dificultats amb què es topa sovint el professorat d'història. El feudalisme, l'esclavisme, les causes de la guerra dels Segadors o el catalanisme polític del segle XIX, els hem d'imaginar de manera parcial a partir de les fonts. Amb l'obra d'art això no passa: les pintures prehistòriques, les piràmides d'Egipte, el *Moisès* de Miquel Àngel són davant dels nostres ulls. Les fonts, indispensables també per fer-ne la història, serveixen per analitzar i interpretar. El primer pas, però, «veure els fets estrictes» no és necessari. La de l'art és certament una història, però no és una història més.

Per què cal programar història de l'art a l'escola?

La història de l'art té una força educativa extraordinària. Específicament, ens il·lustra sobre la diversitat de les respostes humanes als mateixos problemes comuns o reptes simbòlics (representació de creences, formes de la celebració comunitària, rituals de l'enterrament, traduccions de l'imaginari col·lectiu...) com potser no ho fa cap altra disciplina. Ens permet com cap altra matèria percebre i fins i tot visualitzar les continuïtats i canvis en la societat.⁴ Si ens centrem en l'evolució artística de la nostra civilització, la història de l'art col·labora com cap altra ciència al desxiframent dels codis visuals

4. Per exemple, el pas del romànic al gòtic durant l'edat mitjana. Com una mateixa manera substantiva de concebre el món –la visió cristiana, la continuïtat– es transforma internament i es tradueix lògicament en altres formes simbòliques (el canvi).



Santes Creus

d'Occident i ens permet una primera aproximació a la seva triple arrel: clàssica, judeocristiana i germànica. Finalment, i pel que fa a l'especificitat del seu objecte, a la història de l'art en qualsevol dels seus enfocaments metodològics li cal sistemàticament la interdisciplinarietat.⁵ Això és així, perquè, per interpretar una obra d'art, cal recórrer sovint a fonts literàries i filosòfiques i, evidentment, a contextos històrics concrets.⁶ L'obra d'art, d'altra banda, en el marc de l'ensenyament de la història constitueix una font primària d'indiscutible valor, la qual pot ser utilitzada com a motivació i fins i tot com a eix per fer una primera aproximació a un període històric determinat.

5. Vegeu els diversos enfocaments metodològics de la història i les seves repercussions en el saber escolar a l'obra d'ÁVILA, R. M. *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada, 2001, p. 31-92.

6. Així, per exemple, la identificació del tema del *Laocoont* passa per la lectura del fragment corresponent de l'*Eneida*; la interpretació de la iconografia romànica requereix la lectura de fragments de la Bíblia; el *Jurament dels Horacis* de J. L. David, de fragments de l'obra de Titus Livi; el *Gernika* de Picasso exigeix una mínima referència a la guerra civil i al martiri del poble basc, i així en nombrosíssimes obres d'art.

6 La història de l'art, per comprendre el món

El mètode d'aprenentatge de la història de l'art, a més, afavoreix la maduresa intel·lectual en la mesura que permet el treball autònom i la utilització de petites tècniques d'indagació. En particular, en el dia a dia, desvetlla de manera sistemàtica les capacitats d'*observació* –tot facilitant el treball lingüístic escrit i oral de la descripció–; de *comparació* –activitat constant que fan els historiadors de l'art per precisar trets, regularitats, tendències i evolucions estilístiques–; i de *comunicació*, facilitant també el treball instrumental de la llengua pel que fa a la síntesi oral o escrita i fins i tot a l'elaboració de missatges per altres canals (plàstics, videogràfics, telemàtics, etc.). A tot plegat, cal afegir-hi que ajuda a l'aprenentatge de les estratègies intel·lectuals d'anàlisi, d'interpretació i sistematització.

I encara que ho esmenten al final, no és ni de bon tros el punt menys important. La història de l'art a l'ensenyament secundari té un paper gens negligible en la formació de la sensibilitat (l'empatia personal i social), descobreix possibilitats d'ocupació del lleure i, fins i tot, pot desvetllar processos que, a la llarga, puguin obrir camins professionalitzadors. No és cap secret que en el nostre país, en aquests moments, assistim a una emergència important de les indústries culturals (activitats dels museus, exposicions temporals, parcs temàtics, monitoratges diversos...). La història de l'art col·labora activament a posar les bases d'aquesta futura i possible professionalització.

On i com es programa ara la història de l'art?

Actualment, la història de l'art com a tal a les etapes d'infantil, primària i secundària obligatòria no té una presència autònoma i es troba integrada en diverses àrees. En el cas de primària, hi forma part del currículum de música, d'educació visual i plàstica i, sobretot, a l'àrea del coneixement del medi social i cultural. A l'ESO, hi forma part del conglomerat de l'àrea de ciències socials. Dins d'aquesta àrea, que se sol programar en dos blocs –geografia i història– sol constituir un apèndix de la segona. A Catalunya, fins al despropòsit de les darreres disposicions del govern del PP,⁷ es disposava d'un crèdit

7. Dos són els despropòsits més descomunals de les disposicions del govern del PP pel que fa a les ciències socials de l'ESO. En primer lloc, la visió enciclopèdica i acumulativa dels ensenyaments «mínims» (un autèntic sarcasme); i en segon lloc la

variable titulat *Introducció a la història de l'art*, el primer nivell de concreció del qual orientava els aprenentatges més cap a formes de comprensió que no pas cap a acumulacions enciclopèdiques.

Precisament, en la nostra opinió, el disseny curricular d'aquest crèdit variable assenyalava un camí renovador en la programació de la història de l'art que podria col·laborar en la superació de la tradició enciclopèdica en l'ensenyament de la història en general i de la disciplina artística en particular. És una opinió encara molt compartida entre els ensenyants que els coneixements històrics només es poden programar des del passat més remot (la prehistòria) fins a l'actualitat passant per totes les edats. També la història de l'art.

En els llibres de text més recents la història s'inicia amb el procés d'hominització i acaba amb l'atemptat a les Torres Bessones. Cada capítol porta una mena d'apèndix artístic. Nosaltres som de l'opinió que aquest saber acumulatiu –com d'altra banda demostren algunes recerques i de manera fefaent la pràctica acadèmica fins i tot a la universitat– ni és abastable (els programes mai no s'acaben ni de bon tros) i, el que és pitjor, no produeix aprenentatges estables, si més no a la primària i a l'ESO. Per això som partidaris de presentar els aprenentatges de la història de l'art, seguint la proposta de Howard Gardner, en sistemes didàctics de programació basats en la comprensió. Com diu el conegut pedagog nord-americà, autor del famós Projecte Zero, el professorat a l'hora d'elaborar els seus programes ha de decidir clarament entre un grup de nou dilemes (vegeu el quadre núm. 1 de la pàgina següent).

visió homogeneïtzadora que creïem feliçment superada. En el cas de 4t d'ESO, el decret d'ensenyaments mínims consta de més d'un centenar d'enunciats (del tipus: la Primera Guerra Mundial; la Pau de Westfalia; la Xina de Mao; la Reforma protestant, el Renaixement...) a impartir en tres unitats lectives a la setmana, a les quals cal sumar-hi l'ètica. D'altra banda, un altre cop, tots els alumnes d'Espanya han de tornar a estudiar exactament el mateix, pel mateix ordre i al mateix temps. Solucions del passat per a problemes nous!

8 La història de l'art, per comprendre el món

Quadre 1. Els 9 «dilemes» de Howard Gardner ⁸		
1. Amplitud	↔	Profunditat
2. Acumulació	↔	Construcció
3. Obtenció de resultats utilitaris	↔	Desenvolupament intel·lectual en ell mateix
4. Ensenyament uniforme	↔	Ensenyament individualitzat
5. Ensenyament privat	↔	Ensenyament públic
6. Fusió de disciplines (integrat)	↔	Ensenyament disciplinari
7. Minimitza o ignora l'avaluació	↔	Es basa en l'avaluació
8. Exigència d'objectius relatius i matisats	↔	Exigència d'objectius elevats i universals
9. Afavorir i destacar la tecnologia	↔	Afavorir i destacar la dimensió humana

Prescindint del punt núm. 5, que sovint no depèn de la voluntat del professorat professional, som de l'opinió que, pel que fa als dos primers punts, convé optar en història de l'art a primària i secundària per la *profunditat* i per la *construcció*. D'altra banda, sembla bastant obvi que per analitzar i atorgar una mínima significació a un monestir medieval (com per exemple Santes Creus) no és imprescindible haver estudiat l'art paleolític o la imatge mesopotàmica.

Una proposta general basada en la comprensió

No disposem de gaire espai per tractar profundament i amb detall una programació d'història de l'art. Ens limitarem, doncs, a apuntar alguns criteris per pensar-la.

8. Elaboració pròpia a partir de la informació del llibre de H. GARDNER. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós, 2001, p. 39-42

A l'etapa d'educació infantil, especialment en el parvulari, s'hi pot perfectament iniciar la història de l'art. És un moment privilegiat per a la seducció primerenca de la imatge i per fixar algunes de les obres emblemàtiques de l'art occidental al voltant de diverses «històries». També es poden utilitzar les obres d'art com a punt de partença per parlar d'animals, de la família, dels colors, de les estacions, dels àpats, etcètera.⁹

A l'etapa de l'educació primària la història de l'art ja es pot presentar tant dins del medi social i cultural com en el marc de l'educació visual i plàstica d'una manera més directa. En el marc de la programació del primer cicle, s'hi poden caracteritzar empíricament els fenòmens de la història de l'art a partir del vocabulari bàsic dels llenguatges artístics (pintura, escultura, arquitectura), de les tècniques, de les formes amb il·lustració d'alguns temes sense establir encara gaires relacions ni entrar en causalitats. En el cicle mitjà, s'hi pot introduir de manera més sistemàtica la identificació d'algunes funcions de l'arquitectura (què es feia i com en un teatre grec, un temple romà, al Colisseu, en una mesquita, una església...) i les «històries» temàtiques de les imatges (com per exemple què representa el *Naixement de Venus* de Botticelli o el *Descendiment* de Rubens). Finalment, en el cicle superior s'hi poden ja presentar, a més dels llenguatges formals, temes i funcions, algunes explicacions causals, en especial les explicacions més intencionals dels artistes, si són coneguts, o dels grups que encarreguen les obres i, sobretot, algunes primeres situacions i relacions amb el temps històric.

En el decurs de l'ESO és on podem ja arribar a plantejar un marc didàctic basat en la comprensió, la qual, amb sort, pot venir preparada dels cicles anteriors. Aquí es tractaria de plantejar obertament la mirada metodològica de l'historiador de l'art quan es disposa a analitzar i interpretar una obra d'art. Seguint Gardner, partiríem de la hipòtesi que si un alumne arriba a posseir els estris intel·lectuals de la comprensió específica d'un vehicle artístic i ho aplica a les obres emblemàtiques d'una època una mica a fons estarà capacitat per transposar el mateix a una altra període. En canvi, si li acumulem obres

9. En la línia del magnífic llibre de MICKLETHWAIT, L. *El meu primer llibre d'art*. Barcelona: Molino, 1993.

10 La història de l'art, per comprendre el món

i més obres corresponents a tots els períodes històrics, la cosa més probable és que li quedi un embull confús i inestable.

**A tall de conclusió: l'organització
dels nuclis conceptuals**

Per tot plegat som partidaris –si més no en la mesura que no es disposi d'un ensenyament disciplinari sistemàtic (cosa que no és previsible en els propers anys)–, d'organitzar la programació de la història de l'art dins de les ciències socials sobre un *mètode general* que respongui a la pregunta: *com s'analitza i s'interpreta una obra d'art?* La resposta a aquesta pregunta es pot reduir a tres punts clau:

- a) Descripció i documentació bàsica.
- b) Anàlisi formal.
- c) Interpretació.

Aquest pla –idèntic esquemàticament per a l'escultura, la pintura i l'arquitectura– presenta, però, especificitats per a cadascun d'aquests vehicles artístics. Aquesta ha de ser la tasca didàctica del professorat: proposar a través de les activitats corresponents l'aprenentatge de la descripció, de l'anàlisi formal i de la interpretació a un vehicle artístic concret i en exemples d'una època determinada. Cal insistir que aquest coneixement metodològic no s'ha de fer en abstracte, sinó aplicat a obres concretes. Un cop el mètode es coneix, cal desenvolupar-lo en un sol període històric (per exemple: l'escultura grega, o l'escultura barroca...) presentant aleshores totes les informacions que calen per poder aplicar el mètode: situació en l'espai i en el temps; l'imaginari de l'època, si pot ser a través de fonts literàries, i els punts bàsics de l'economia i la societat del seu temps. És aconsellable acabar sempre amb l'anàlisi a fons d'una sola obra de l'època. D'aquesta manera, al llarg d'un curs, es pot estudiar per trimestres un vehicle artístic a fons i, cada vehicle, en el marc d'un període històric. Si l'alumnat, any rere any, apren el mètode de mirar i interpretar un vehicle artístic i ho aplica a un període distint per trimestre, pot arribar a tenir una formació inicial prou sòlida en la disciplina d'història de l'art.

Epíleg

En definitiva, la història de l'art s'ha de proposar a l'aprenentatge a partir de la manera que té d'entendre la realitat artística l'historiador de l'art i, a continuació, aplicar-ho a unes obres i a unes èpoques concretes (no importa pas gaire quines siguin). D'aquesta manera, n'estem convençuts, podem construir en l'alumnat la possibilitat de la transposició. Val la pena d'intentar-ho. Perquè la pràctica prou que ens ensenya que intentar fer tota la història, encara que sigui la de l'art, és la història de mai no acabar.

12 La història de l'art, per comprendre el món

L'article exposa idees que cal tenir en compte per potenciar els processos d'ensenyament aprenentatge, basats en la comprensió crítica de les obres d'art.

Comprendre críticament les obres d'art Més enllà d'un model modernista d'interpretació

Laura Trafí

Professora de Didàctica de l'Expressió Artística.
UAB

En aquest article es proposa un model crític d'interpretació de les obres d'art per a l'escola que persegueix dos objectius bàsics: primer, pertorbar l'hegemonia del model modernista d'interpretació de l'art introduint-hi conceptes i estratègies de la història crítica de l'art, i, segon, potenciar la interpretació com un procés de construcció social del coneixement basat en el diàleg grupal.

L'hegemonia del model modernista d'interpretació de les obres d'art en l'educació artística

Un model modernista d'interpretació de les obres d'art es caracteritza pel fet de fonamentar el coneixement històric de l'art en tres punts principals:

1) *Una visió historicista de la història*, és a dir, entendre la història de l'art com un seguit de moviments artístics que se succeeixen cronològicament els uns als altres seguint una estructura de cadena causal feta d'influències i superacions. La visió historicista planteja, a més, una visió teleològica de la història com un progrés cap a un fi establert a priori. En el cas de l'art tradicional aquest fi era la

representació fidel de la realitat i, en el cas de l'art modern, va ser la purificació del mitjà, que a la pintura es va manifestar en un abandonament progressiu de la representació per una abstracció cada cop més radical.

2) *Una aproximació formalista a les obres basada en l'estil*, que explica cada un dels moviments artístics i, dins els moviments, les obres en particular, a partir d'una caracterització d'elements i relacions formals. El concepte d'estil no s'entén com una representació cultural o visió pròpia de l'època, vinculada a les creences i als sabers d'un poble o una cultura en un context històric determinat.

3) *Un èmfasi en la figura de l'artista*, centrat a lligar els trets formals i els moments de desenvolupament de la seva obra amb la seva biografia, a partir d'introduir els temes propis que construeixen el mite de l'artista-geni (innovació, creació, originalitat). Aquest plantejament es basa en el supòsit que l'obra d'art està oberta a la interpretació, mentre que la vida de l'artista és un conjunt de fets objectius que tenen l'autoritat de guiar-nos i determinar la nostra interpretació de l'obra. A més, la major part dels artistes inclosos per la història modernista exclouen les diferències culturals i universalitzen la posició subjectiva de l'artista, home, blanc, de classe mitja, occidental.

D'aquesta manera, el lligam a tres bandes, discurs cronològic basat en el progrés cap a un punt, lectura centrada en l'estil i vinculació de les obres amb moments de la vida de l'artista, construeix el discurs aparentment coherent de l'*oeuvre*. Aquesta no és res més que l'alta selecció d'obres i la seva ordenació en la seqüència estilística que es mostra en el museu, el catàleg, el llibre de text com a «Història de l'art» (KRAUSS, 1996). Per tant, el discurs de l'*oeuvre* compleix la funció hegemònica de representar les cultures oficials de l'art i l'educació artística. En relació amb això, vull defensar aquí que les pràctiques d'aprenentatge a l'aula poden ser espais de resistència a l'hegemonia dels temes modernistes, especialment si, com a educadors i educadors, tenim en compte que el model modernista d'interpretació de l'art planteja serioses problemàtiques en el camp pedagògic:

- *Des del punt de vista de l'aprenentatge*, si l'apropament a l'art està excessivament limitat per la intencionalitat dels artistes i per

14 La història de l'art, per comprendre el món

lectures formals estrictament pautades, que impossibiliten el diàleg i la reflexió dels/de les intèrprets, la interpretació s'acaba convertint en el seu contrari: la reproducció dels valors hegemònics.

- *Des del punt de vista dels sabers*, mantenir la visió modernista en l'educació en art i en història implica girar-se d'esquena al procés de transformació constant que des de finals del anys setanta ha afectat la història de l'art. Un dels canvis més importants ha estat escriure i aprendre història pensant i tenint en compte els intèrprets de les obres d'art. Els/les historiadors/es ja no s'amaguen sota el discurs opac, suposadament neutre de la tercera persona, ni plantegen lectures de les obres d'art tancades en una visió, ni tampoc manegen les dades i els documents històrics com a fets objectius, sinó que mostren tots aquests fets com a part de la construcció d'un procés transparent de presa de decisions, ordenació i producció de significat.

- *Des del punt de vista de les representacions culturals* –i aquí parlaré a partir d'un exemple específic vinculat al meu context de treball com a formadora de mestres–, ensenyar a un grup de futures educadores format majoritàriament per dones, gran part de les quals pertanyents a la classe treballadora, amb alguna estudiant europea de programes d'intercanvi, en una narrativa formada únicament per homes-artistes emprenedors, sota una visió contemplativa i estetitzada de l'art, que no connecta les obres amb els seus contextos socials i històrics de producció, em resulta certament problemàtic. En el dia a dia de l'aula els/les mestres s'enfronten amb altres realitats de diferència cultural, però en relació amb el problema que tractem totes tenen un tret comú: la necessitat de situar la interpretació de les obres d'art en relació amb les posicions subjectives de sexe, classe, raça, edat, coneixements previs dels/de les estudiants/intèrprets.

Una seqüència per aprendre a interpretar les obres des de la història crítica de l'art

Al llarg del curs 2001-02 vaig dur a terme una recerca que tenia com a objectiu posar en relleu, en el context de la formació de mestres, de quines maneres un model d'interpretació de les obres d'art basat en la construcció social del saber, en el qual els/les mestres s'ajudaven dels coneixements dels/de les historiadors/es crítics de l'art, podia



pertorbar la comprensió de l'art basada en els temes modernistes, de l'*oeuvre*, l'estil, l'artista. Aquí vull proposar que aquest model podria ser igualment rellevant per a l'educació primària i secundària.

La recerca partia d'una obra, *La Barra del Folies-Bergère* d'Edouard Manet (1881-82), i d'una proposta d'interpretació d'aquest quadre, des d'una idea clau de la història crítica de l'art, la representació de la *mirada* a l'obra. Tres raons fonamentals guiaven aquesta presa de decisions: primera, seguir la proposta de l'educació artística per a la comprensió del fet que l'ús d'idees clau en els processos d'aprenentatge ajuda a la recerca, connexió i transferència de coneixements (Efland, 1996; Ballengee-Morris i Stuhr, 2001). Segona, la mirada és una idea clau de la història crítica de l'art que permet relacionar la construcció visual i formal de l'obra amb una pràctica cultural contextualment determinada per relacions subjectives com és el fet de mirar/ser vist. Tercera, concretament en *La Barra del Folies-Bergère*, la mirada es representa com una pràctica problemàtica, ambigua, no resolta, fet que obre un ampli espai per a la participació dels/les intèrprets en la producció de significat (Collins, 1996).

16 La història de l'art, per comprendre el món

La recerca va consistir en sessions de formació amb tres grups de mestres dutes a terme en institucions diferents (Escola d'Estiu del Baix Penedès, UAB, UB). Es plantejava com un treball d'interpretació de grup i la classe es dividia en quatre grups de cinc a set persones. A cadascun d'aquests grups li corresponia interpretar com era mirat/vist un dels subjectes de l'obra: la cambrera, el client, les dones del segon pla, la trapezista. La seqüència d'aprenentatge estava guiada per diferents moments d'interpretació amb diferents nivells de complexitat:

Avaluació inicial: Vaig començar cadascuna de les sessions formulant la següent pregunta a tot el grup: «què hi trobeu de familiar en aquesta obra?», ajudant-me d'una projecció en diapositiva del quadre. Amb l'ús d'una pregunta com aquesta les respostes varen ser diverses en tots els casos. Hi va haver mestres –pocs– que varen fer referència a l'estil; una mestra em va comentar que li recordava una obra impressionista pel color, la pinzellada, etc. Més d'una vegada varen relacionar l'obra amb la cultura popular, comparant-la amb el film *Moulin Rouge*. Va haver-hi altres mestres que van optar per situar-la al final del segle XIX segons la vestimenta, i alguns varen dir que els suggeria un context de festa en relació amb les ampolles de begudes alcohòliques i la multitud. Preguntar per allò familiar permet, primer de tot, obrir un espai que autoritzi a tothom a parlar de l'obra, pel fet que no estem demanant coneixements disciplinaris o específics. En segon lloc, si algun dels intèrprets té coneixements d'història de l'art, és una pregunta prou oberta perquè no impedeixi la seva emergència. Tots dos tipus de coneixements previs són molt importants perquè l'educadora o l'educador que guï la interpretació en les fases posteriors fomenti connexions, ajudi a corregir o ampliar coneixements esbiaixats i suggereixi l'exploració de noves idees. Finalment, voldria destacar que en l'avaluació inicial dels tres grups, els intèrprets que varen donar respostes que partien de la història de l'art, aquestes sempre es varen referir als temes modernistes de l'estil i l'artista. Cosa que, com veurem, va canviar al final del procés.

Interpretació com a descripció: Després de l'avaluació inicial plantejava als mestres la proposta de dividir-se en quatre grups i interpretar com és mirat/vist un dels personatges de l'obra. A cada grup els donava una reproducció de l'obra, junt amb una ampliació de les pràctiques de mirar/ser vist del seu subjecte, totes dues plastifi-



comes i ampliades. Discutien durant una estona i posteriorment fèiem una posada en comú. Aquesta activitat servia perquè els grups compartissin el seu treball d'interpretació i perquè les interpretacions es relacionessin les unes amb les altres, produint efectes dialògics d'ampliació de la visió de l'obra en el seu conjunt, defensa de múltiples versions, localització de problemes sobre el significat de l'obra compartits o localitzats en un grup, etc. Al mateix temps, la descripció de l'obra obria problemes d'interpretació que requerien significats contextuals i conceptuals que no podien ser resolts només amb una visualització de l'obra, com per exemple: per què la mirada de la cambrera coincideix amb el nostre punt de vista quan la veiem de cara, i en canvi quan està reflectida en el mirall coincideix amb la del client que està ocupant un lloc diferent del nostre? Què hi ha en el marge de la pintura a on miren les dones del segon pla? O si ningú del públic està mirant la trapezista, qui se suposa que la mira? L'objectiu és que aquest tipus de pregunta no es resolgui en aquest moment, sinó que quedi oberta i serveixi per guiar la recerca de coneixements en el tercer moment d'aquest procés.

Interpretació com a contextualització: En aquest moment dona-

18 La història de l'art, per comprendre el món

va a cada grup una carpeta amb un conjunt d'obres vinculades al context contemporani de producció de l'obra (altres obres de Manet, Edgar Degàs, Marie Cassatt, Henri Toulouse-Lautrec i Georges Seurat), junt amb alguns gravats i imatges publicitàries de l'època. Totes aquestes imatges representaven pràctiques de mirar/ser vist de subjectes semblants en termes de sexe i classe als que cada grup estava interpretant. A la mateixa carpeta els proporcionava dos fragments d'historiadors crítics de l'art que feien referència al subjecte que estudiaven i el situaven en el context històric de les relacions de sexe, classe i localització. A través d'aquest conjunt de materials pretenia continuar obrint l'espai de la interpretació dels/les mestres, però a la vegada oferir-los materials amb els quals treballar que els ajudessin a connectar l'obra amb significats relacionats amb el context històric de producció. A més, volia posar-los en relació amb el coneixement expert per tal d'ajudar-los a produir relacions que no haurien estat capaços de fer únicament amb l'ús del seu coneixement previ. Tot i així, no pretenia que la vinculació amb els experts fos en termes d'autoritat i que directament els/les mestres reproduïssin les seves interpretacions. Per això els dos fragments d'interpretacions sobre l'obra que tenia cada grup mostraven punts de vista diferents amb la finalitat d'evidenciar que tota interpretació es basa en l'argumentació d'un posicionament. Les interpretacions que varen construir cadascun dels grups es posaren en comú i a partir d'aquestes interpretacions en van sorgir d'altres no solament de cada subjecte, sinó del conjunt de l'obra. Com a tancament del procés tots els grups van deixar preguntes obertes sobre el significat de l'obra per continuar explorant en el futur. El model modernista d'interpretació va quedar desplaçat per un model crític on les interpretacions relacionaven l'obra amb el context històric i els/les intèrprets participaven activament en la producció de significats.

Per als/les mestres, aquesta experiència va significar experimentar un procés d'aprenentatge i una organització de recursos, que els va aportar noves idees per enfrontar-se de manera diferent a la interpretació de les obres d'art a l'aula. Amb tot, hi va haver manifestacions d'inquietud davant del fet que els referents vinculats a la història crítica de l'art sovint són desconeguts entre els/les educadors/es i és difícil, en aquest sentit, fer-los servir i introduir-los a l'aula. Una raó de pes per reflexionar i incorporar aquest tipus de referents en la formació de mestres en educació artística i història de l'art.

Algunes idees finals perquè els mestres i les mestres potenciïn processos interpretatius crítics a l'aula

Finalment, voldria enunciar algunes de les idees que guien un model d'interpretació de les obres d'art que obre espais de deliberació, diàleg i crítica als intèrprets, es vulgui o no seguir el procés en les tres fases que he descrit abans. Aquestes idees es poden tenir en compte per potenciar processos d'ensenyament-aprenentatge a l'educació primària i infantil basats en la comprensió crítica de l'art:

- És convenient que els processos crítics d'interpretació no treballin les obres de manera aïllada, sinó més aviat potenciant relacions formals, visuals i culturals entre conjunts d'obres. Aquestes relacions es poden construir a partir d'un tema o una idea clau que sigui problematitzadora i que plantegi qüestions de diferències culturals de sexe, classe i raça.

- Les interpretacions d'una obra d'art no han de coincidir amb la interpretació de l'artista o amb les dels/de les historiadors/es, encara que totes dues ens poden servir com a punts de vista amb els quals potenciar situacions de diàleg. Això té la finalitat, per una banda, que els nens i les nenes vegin que una interpretació consisteix en la construcció d'una argumentació i no d'una veritat; i, per l'altra, facilita que els nens i les nenes puguin relacionar-se amb els coneixements experts per tal d'ampliar els seus coneixements previs i vincular els continguts visuals i formals amb els contextos culturals de producció de les obres.

- Cap interpretació és única o final. La interpretació no exhaurix el significat de l'obra d'art. Per això és importat potenciar processos d'interpretació basats en el diàleg i la construcció social de coneixements. El final d'un procés d'interpretació-aprenentatge d'aquest tipus pot tancar-se posant en relleu les diferents versions construïdes i les preguntes que ens han quedat sense resposta i que hauran de guiar futurs aprenentatges-interpretacions.

Bibliografia

- BALLENGEE-MORRIS, C.; STHUR, L. P. «Multicultural Art and Visual Cultural Education in a Changing World». A *Art Education*, juliol 2001, p. 6-13.
- COLLINS, B. (ed.) *12 Views of Manet's Bar*. Princenton: Princenton University Press, 1996.
- EFLAND, A. D. «El currículum en red: una alternativa para organizar los contenidos de aprendizaje». A *Kikirikí*, núm. 42-43, 1996, p. 96-109.
- KRAUSS, R. *La originalidad de la vanguardia y otros mitos modernos*. Madrid: Alianza, 1996.

Per a una bona comprensió de les creacions artístiques és necessària la col·laboració de l'àrea de coneixement del medi social i cultural i de l'àrea de l'educació visual i plàstica. Aquesta és la proposta de les autores de l'article.

La història de l'art a educació primària

La història de l'art té molt poca presència en el currículum d'educació primària i en tot l'ensenyament obligatori. Aquest fet contrasta amb la importància cada vegada més gran que tenen les obres d'art en la societat occidental. La societat del benestar i l'oci propicia el consum de l'art des de la creació de nous museus fins a la celebració d'un gran nombre d'exposicions promogudes tant per administracions públiques com institucions privades. És important, doncs, que des de l'escola s'ensenyi als alumnes a entendre i a gaudir de les obres d'art. Ara bé, com ho hem de fer?

La història de l'art, que forma part, igual que les altres ciències socials, de l'àrea de coneixement del medi social i cultural, i l'àrea d'educació visual i plàstica tenen el mateix objecte d'estudi: l'obra d'*art*. Per tant, des de quina àrea s'han d'estudiar les obres d'art?

**Missum
Forellad**

Professora del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal. UAB.

Cecília Llobet

Professora del Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. UAB

El tractament de la història de l'art a l'àrea de coneixement del medi social i cultural

La història de l'art, encara que sigui una disciplina autònoma amb els seus mètodes i objectius propis, ha estat relacionada en l'ensenyament obligatori gairebé sempre amb la història i moltes vegades

22 · La història de l'art, per comprendre el món

les obres d'art són utilitzades únicament com un recurs per a l'estudi del passat. Les produccions artístiques, igual que els objectes antropològics, són documents visuals que els alumnes poden veure, examinar o manipular. Per tant, a educació primària són segurament documents més clars i evidents per estudiar el passat o el present que alguns documents escrits més abstractes i teòrics.

Les fonts materials permeten a l'alumne de tenir un contacte més directe amb el passat o amb el món actual i, en conseqüència, les obres d'art poden ser d'una gran ajuda per comprendre el context social, econòmic i cultural en el qual han estat creades. Ara bé, això pot comportar el perill que des de l'àrea de coneixement del medi social i cultural s'analitzi bàsicament el contingut de l'obra (tema o ideologia), en detriment d'altres aspectes tan importants com l'estudi de la forma. Nosaltres creiem que les creacions artístiques han de constituir també una de les bases importants de l'educació estètica, l'educació de la personalitat i la formació del gust i, per tant, l'observació i estudi de les obres d'art ha de crear experiències i situacions que fomentin la imaginació, la receptivitat i la sensibilitat estètica dels nostres alumnes.

La poca presència de la història de l'art en el currículum implica fer una selecció. No és possible ni necessari donar una visió evolutiva de tota la història de l'art, ja que això comportaria uns continguts merament descriptius. Nosaltres creiem que a educació primària cal donar prioritat als continguts procedimentals i actitudinals davant els conceptuals. Abans d'explicar les característiques dels diferents estils artístics és important que els alumnes aprenguin a observar les obres d'art i a gaudir-ne. Per tant, optem per una selecció qualitativa que comportaria l'estudi i l'anàlisi d'algunes obres importants de la història de l'art, tant del passat com del moment actual.

Quines obres hem d'estudiar? La selecció pot estar determinada per molts factors com la proximitat a un monument, a un museu o la celebració d'una exposició temporal. La visita i l'estudi d'obres d'art properes a l'escola permeten un contacte directe amb la creació artística, la qual és molt important per a la sensibilització dels nostres alumnes. És evident que els nens i les nenes d'educació primària han de conèixer el patrimoni artístic i cultural de la seva localitat, però pensem que no es pot treballar de manera exclusiva el patrimoni de

la comunitat. És important també estudiar el patrimoni d'altres cultures diferents de la nostra per poder veure així la riquesa i diversitat del patrimoni a escala universal.

En el moment de fer la selecció, cal tenir present també el factor cronològic i escollir tant obres del passat com de l'època actual. Des de l'àrea de coneixement del medi social i cultural, en canvi, s'acostuma a treballar més les produccions artístiques del passat que les contemporànies. Des de la Facultat de Ciències d'Educació de la UAB podem constatar (Llobet, 1998) que els alumnes que ens arriben han estudiat més d'una vegada al llarg de la seva escolarització estils com el romànic o el gòtic i en canvi tenen un gran desconeixement de l'arquitectura contemporània o de la pintura de la segona meitat del segle XX.

Com hem d'estudiar les obres d'art? Quins models són més adequats a l'escola? Els models sociològics o els models psicològics? En l'actualitat, molts historiadors de l'art ens diuen que cap model no pot ser adoptat amb valor exclusiu. El que sí que tots veuen clar és que, quan analitzem una obra d'art, tan important és la forma com el contingut.

Gardner (1994) i altres autors pensen, a més, que el coneixement conceptual i formal de les obres d'art no s'ha de presentar a l'escola primària aïllat del món productiu. Nosaltres estem d'acord amb aquesta proposta i, per tant,ensem que una bona comprensió de les obres d'art a educació primària demana un treball interdisciplinari entre l'àrea de coneixement del medi social i cultural i l'àrea d'educació visual i plàstica.

La història de l'art i l'àrea d'educació visual i plàstica

El cos teòric de l'àrea d'educació visual i plàstica sempre ha estat fonamentat en els continguts que vesteixen els llenguatges icònics. Tradicionalment, en aquesta àrea s'ha potenciat més el treball de taller, ja sigui amb treballs d'observació que serveixen als alumnes per estudiar proporcions i relacions que els permeten establir generalitats o amb treballs que tenen com a objectiu dominar tècniques i

24 La història de l'art, per comprendre el món

procediments artístics de caire més expressiu. En tots dos casos no es potencia una reflexió sobre els temes que es treballen a l'aula, ni es donen referents teòrics i estètics. S'abandona l'alumne als seus propis recursos i se l'aboca al reduccionisme.

Nosaltres entenem que en la pràctica artística intervenen dos aspectes rellevants: l'apreciatiu i el productiu. L'un i l'altre no es poden deslligar, ja que no es pot construir res del no-res, sinó del que ja es coneix. Per tant, com més informació es té a l'abast, més possibilitats hi ha d'apreciar, comprendre, imaginar i construir.

A educació primària, la relació teoria-pràctica s'hi ha de fer al uníson. Si per una banda posem problemes a resoldre, de l'altra els hem d'exemplificar a partir d'obres de diferents artistes i/o moviments artístics que ens permetin il·lustrar-los i facilitar la reflexió a partir de comparar, establir semblances i/o dissidències i contrastar mirades i punts de vista. És important socialitzar les experiències, ja que això ens permet construir un coneixement participatiu.

L'observació crítica de les obres, que s'han escollit prèviament d'acord amb els continguts prioritzats, ens permet: a) enriquir i ampliar l'iconografia dels alumnes, posant-los en contacte amb obres del seu temps realitzades per artistes actuals amb problemes i experiències que poden compartir; b) apreciar el tractament formal i indagar com han treballat la forma diferents artistes, moviments o estils; c) plantejar el procés creatiu que comporta la construcció d'una producció estètica i contrastar les fonts d'inspiració de diferents artistes i la constància i exigència en la recerca de solucions; i d) constatar que la plasmació d'una idea transmet un missatge, el qual és portador de pensament.

Diferents investigacions nord-americanes dedicades a l'ensenyament de l'art han proposat la creació d'una gran disciplina denominada educació artística, la qual englobaria tant la teoria com la pràctica de les arts i comprendria des de la història i la crítica de l'art fins a l'estètica i la producció artística. I si bé aquestes propostes han estat recollides per diferents investigadors del nostre país, l'actual currículum separa encara l'estudi de l'obra de l'art entre les àrees de coneixement del medi social i cultural i educació visual i plàstica.

La història de l'art a l'escola

Tal com s'ha explicat en els apartats anteriors, les àrees de coneixement de medi social i cultural i d'educació visual i plàstica comparteixen el mateix objecte d'estudi: l'*obra d'art*; per tant, una bona comprensió de les creacions artístiques demana, al nostre entendre, la col·laboració de totes dues àrees.

És cert que aquest treball conjunt entre les dues àrees ja es dona en algunes escoles, però són poques. Tradicionalment, l'estudi de l'art d'èpoques passades (romànic o gòtic) i la visita a jaciments i conjunts monumentals es fa des de l'àrea de coneixement del medi social i cultural, mentre que l'aproximació a l'art contemporani es fa des de l'àrea d'educació visual i plàstica.

Eines per a la pràctica: com analitzar les obres d'art a l'escola

Cada una de les arts aconsella un tipus d'anàlisi. És molt diferent observar una pintura o un edifici, un gravat o una pel·lícula, per tant ens és difícil donar unes pautes generals que siguin vàlides per a totes. Per això pensem que la proposta d'Eisner (1995), que té en compte els àmbits productiu, crític i cultural, ens pot ajudar en el moment d'estudiar qualsevol obra d'art. L'anàlisi d'Eisner estableix cinc dimensions:

1. **Dimensió experiencial:** Què ens fa sentir l'obra? Ens agrada? Per què? Les respostes dels nostres alumnes poden ser a vegades pobres, però fins i tot aquestes primeres reaccions poden funcionar com a punt de partida per a una anàlisi posterior.
2. **Dimensió formal:** analitza l'estructura i organització de l'obra.
3. **Dimensió simbòlica i temàtica:** intenta explicar el significat de l'obra.
4. **Dimensió material:** estudia i treballa els materials de les obres.
5. **Dimensió contextual:** analitza el context social, cultural i artístic en què va ser creada l'obra.

L'estudi d'aquestes dimensions és comú a totes les arts, però les dimensions formal i material variaran segons les diferents tècniques artístiques.

26 La història de l'art, per comprendre el món

Un altre aspecte molt important que cal potenciar en l'estudi de les obres d'art a educació primària és l'observació directa de les produccions artístiques a analitzar. El contacte directe amb l'obra comporta un gaudi sensorial evident i ens dóna unes informacions rellevants –format, grandària, qualitat dels acabats, les relacions espacials que es generen entre l'objecte i l'observador, etc.–, que no es poden obtenir a través de reproduccions.

Per això és necessari visitar museus, conjunts monumentals i exposicions amb els nostres alumnes, i pensem que són especialment interessants les exposicions on podem trobar materials sobre el procés que s'ha seguit abans de materialitzar les obres definitives. Aquests materials il·lustren el procés creador, donen paràmetres de recerca, de constància en l'intent de trobar la millor solució visual segons els objectius perseguits, de dubtes i correccions, etc., i posen en relleu la diferència d'un esbós i un apunt, la importància d'un detall en relació amb el conjunt, etc.

Un altre element que creiem que és important per comprendre millor les obres d'art és la documentació escrita que es pot generar en la pràctica: manifestos, diaris, correspondència, articles, etc., que els mateixos autors creen al voltant de la seva obra i el seu temps. Aquestes col·laboracions en revistes, publicacions, centres docents, etc. posen de manifest el compromís dels autors amb la societat de la seva època.

Conclusions

Des de l'àrea d'educació visual i plàstica i des de l'àrea de coneixement del medi social i cultural es veu necessària, fins i tot imprescindible, la col·laboració entre totes dues àrees a l'hora de treballar les obres d'art a l'escola. Aquest treball conjunt enriquiria tant els alumnes com els mateixos mestres i donaria als primers uns paràmetres més amplis i fonamentats en l'apreciació i la comprensió de les obres d'art. És important introduir als nostres alumnes en l'anàlisi i estudi dels moviments vigents, ja que el coneixement de les diferents tendències i expressions estètiques en les quals estem immersos és necessari per poder donar respostes crítiques a situacions emergents. Cal donar referents per ser constructors i no consumidors passius d'imatges i els seus discursos.

Una bona aproximació a la història de l'art a educació primària demana, doncs, al nostre entendre, la col·laboració de les dues àrees. Aquesta col·laboració es pot concretar en cada centre educatiu de maneres molt diverses, les quals poden anar des del plantejament de treballs interdisciplinaris entre les dues àrees amb motiu de sortides a museus o exposicions fins a la constitució de departaments conjunts.

Som conscients, però, de les dificultats que aquest plantejament comporta, ja que demana un gran esforç als mestres de les dues àrees per unificar objectius i blocs de coneixements. Per això apostem per la qualitat i no per la quantitat. És important que els alumnes d'educació primària aprenguin a observar i a gaudir de les obres d'art, tant les del passat com les actuals, i perquè aquesta aproximació al món de l'art sigui el més completa possible pensem que és necessària una col·laboració entre les àrees d'educació visual i plàstica i de coneixement del medi social i cultural.

Bibliografia

- EISNER, E.W. *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós, 1995.
- GARDNER, H. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994.
- GARDNER, H. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós, 2001.
- LLOBET, C. *Els coneixements d'Història de l'Art dels alumnes de l'Itinerari de Ciències Socials de l'especialitat d'Educació Primària: un estudi de cas*. Treball de mestratge, UAB, 1998.
- POL, E. «La enseñanza y el aprendizaje del arte», a *Signos*, núm. 14, 1995, p. 68-83.
- READ, H. *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós, 1977.
- SOCIAS, I. «El valor del arte y la renovación de la didáctica en las Ciencias Sociales», a *Iber*, 8, 1996, p. 7-16.

«El diàleg amb les arts és intemporal i els criteris de treball que exposem estan deslligats de l'edat dels alumnes; no cal infantilitzar el món perquè resulti interessant per als més petits, ja que ens demostren que són capaços d'interessar-se per coses veritablement complexes quan les tenen a l'abast.»

Les arts, una mirada al món

Escola Coopera- tiva El Puig (Esparreguera)

Rosa Canals,
Dolors Feixas,
Núria Matas,
Anna Sala

Potser l'objectiu principal de l'escola hauria de ser l'establiment d'un diàleg amb el món que permetés interrogar-lo i deixar-se'n interrogar alhora, un diàleg on sorgissin, sense fer-se nosa, amb complicitat, mirades científiques, literàries, filosòfiques, personals i també artístiques, per anar teixint una xarxa de coneixements que es complementessin i interrelacionessin i ens mostressin un coneixement del món complex, divers i dinàmic.

Aquesta interrogació del món ens pot portar al Coneixement amb majúscules, que és necessàriament creatiu, ja que prové del diàleg entre un mateix i el món i no representa una mera transmissió de sabers, sinó que és el fruit d'una reelaboració entre les noves experiències viscudes i el bagatge personal de cadascú. Ens porta a establir una mirada creativa que mai no deixa indiferent, ja que ens connecta amb el que sabem i som en realitat i ens obre la porta a nous horitzons.

Quan la mirada és col·lectiva i pren la forma de comunitat de recerca, ens obre la possibilitat de veure-hi amb els ulls d'uns altres. El coneixement resultant ja no és la simple suma de totes les mirades, sinó que es converteix en exponencial, fruit de la combinació de les influències de tot el grup.



«El diàleg amb les obres d'art és sempre contemporani, ja sigui perquè les veiem en el present, ja sigui perquè les mirem amb els nostres ulls contemporanis. Voler entendre una peça del passat vol dir, en certa manera, reconstruir-li aquell que fou el seu present.»

Eulàlia Bosch, *El plaer de mirar*

Les arts són una forma de coneixement del món que traspassa els límits de la mateixa obra, la qual és essencialment l'expressió dels pensaments i neguits d'una persona immersa en una cultura, en un grup i en una època històrica. La mirada creativa penetra en l'obra cercant i interrelacionant tot el que s'hi amaga a partir de la intuïció, les sensacions que provoca i els coneixements previs.



Entrar en contacte amb l'obra de Miquel Barceló ens va permetre conèixer Mali: la llum, les ombres, els costums...

Les dones transporten l'aigua amb gerres al cap. (cinc anys)

Nens i nenes de set anys, davant la proposta de «mirar» en un fragment musical, hi veuen:

«un rei i una reina que havien tingut un fill i feien una festa» (Jaume);

30 La història de l'art, per comprendre el món

«un rei i una reina que tenen una filla i la volen casar; un dia va passar un príncep i es van casar» (Ariadna);

«dues pastoretetes es van fer riques, ho van celebrar a la plaça i van ballar així...» (Núria).

Ens mirem com balla la Núria i ens adonem que no és com ho fem ara sinó que... (parlem de l'època)

«és d'abans, de quan hi havia prínceps i princeses, però no dels d'ara, sinó dels que portaven vestits llargs i bufats i una corona» (Marta);

«els vestits de les senyores eren inflats i portaven un paraigua, però no perquè plovia, sinó per tapar-se del sol» (Ferran);

«i els senyors d'abans anaven amb "trajes" negres, un bastó i un barret. Els agradava molt portar bigoti i una roseta a la butxaca del "traje"» (Albert).

La percepció sensorial, la bellesa, la suggestió de la música els ha proporcionat per una banda emocions, sentiments i plaer estètic, i per l'altra els ha permès arribar al context de l'obra i ens adonem que coneixen fets, situacions i aspectes socials que han envoltat la seva creació.



Obra escoltada: Música aquàtica de G.F. Haendel

A partir del moment en què s'han deixat captivar per la música, ha estat fàcil imaginar, recrear i interpretar les històries «vistes» en l'obra musical i amb l'ajut de roba s'han convertit en prínceps i princeses. Han tingut alguna cosa a celebrar ells també...

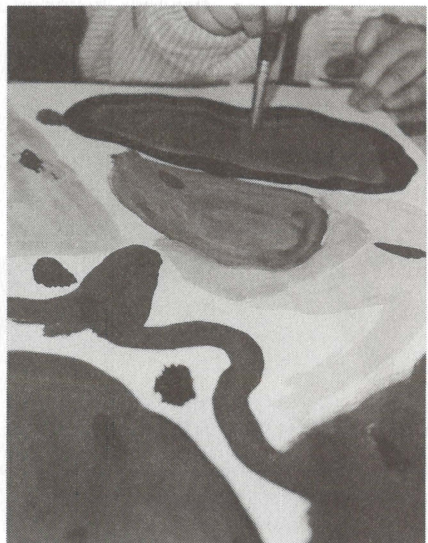
L'emoció i la necessitat d'expressar-la és un dels motors principals de la creació. Entrar en contacte amb les arts no sols apropa l'alumne a la cultura, sinó que li ofereix recursos expressius per ampliar el seu llenguatge artístic i li dona eines per expressar-se i, ahora, interpretar des de noves perspectives les posteriors mirades a

l'art. Es produeix un procés que es retroalimenta. El diàleg que s'estableix amb l'obra ens permet relacionar-nos-hi amb diferents llenguatges; podem mirar una música, llegir un quadre, ballar un poema...



Els quadres de Barceló ens han portat a descobrir un nou mitjà de transport poc habitual a Esparreguera, però imprescindible per a la vida a Mali. Barceló ho explica amb la pintura i els nens amb el cos. (quatre anys)

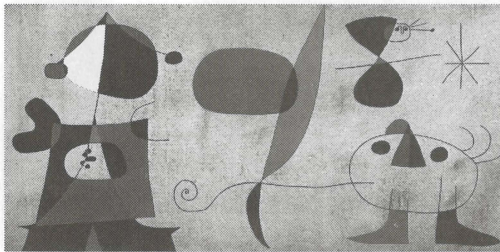
Sovint, però, es pensa que pel sol fet de tractar aspectes de «plàstica» o de «música» ja estem fent un treball creatiu i el fet diferencial no el dona la matèria, sinó la intenció, l'emoció i les eines que es deixen utilitzar a l'alumne. La plàstica és sovint un dels treballs més tradicionals i encotillats que es fan a les escoles.



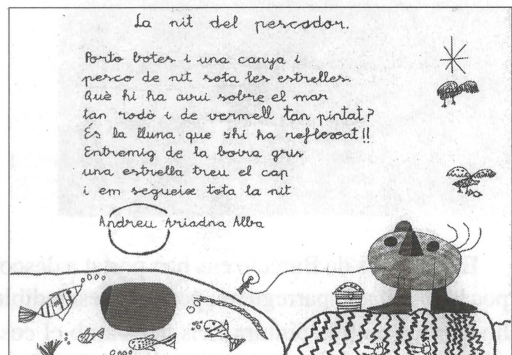
A partir del quadre *Dona asseguda* de Joan Miró, hem imaginat que l'artista ens deixa els colors del quadre per tal de poder fer la nostra pròpia obra. (Berta, cinc anys)

32 La història de l'art, per comprendre el món

El diàleg amb les arts, per tant, és intemporal i els criteris de treball que exposem estan deslligats de l'edat dels alumnes. No cal infantilitzar el món perquè resulti interessant per als més petits, ja que ens demostren que són capaços d'interessar-se per coses veritablement complexes quan les tenen a l'abast. El diàleg sorgeix amb el contacte, el descobriment, la interrogació i la pròpia producció artística i es contradiu amb la transmissió de sabers unidireccional per part de l'adult i de la repetició de models apresos. Aquest seria un aprenentatge de respostes davant el repte que representa l'univers de la interrogació conceptual.



Joan Miró. Pintura mural per a Joaquim Gomis

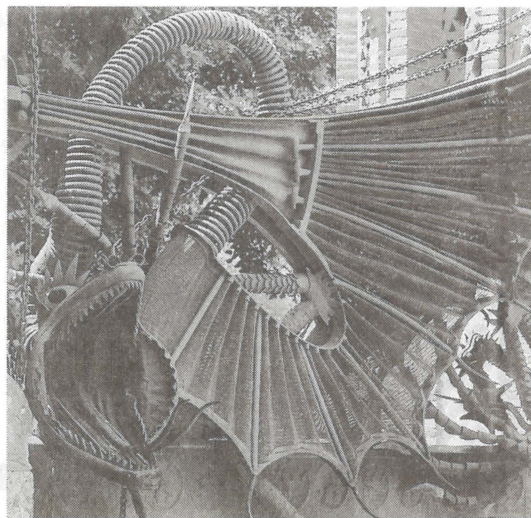


Els elements del quadre de Joan Miró han permès als nens imaginar situacions, històries, i expressar-les amb el llenguatge poètic. (*La nit del pescador*, sis anys)



Igual com Miquel Barceló ha triat el llenguatge pictòric per expressar-se, nosaltres amb el cos i la música hem fet una nova composició dels seus quadres, on els elements cobren vida i transcendeixen l'espai pictòric projectant-se cap a l'exterior. (onze anys)

«Si jo fos un gran drac tindria unes escates brillants i fosforescents que il·luminarien tots els racons de la meua cova. Em farien una claror càlida i acollidora que em permetria de veure-hi i no sentir-me sol mentre passa el llarg i fred hivern. Quan arribaria el bon temps, sortiria a fora per sentir l'escalfor i la lluentor del sol. Em pregunto si mai les meves escates podran brillar com els seus raigs.» (nou anys)



Els nens, més espontanis que lligats a les formes o estructures preestablertes i estandarditzades, es mouen amb llibertat davant del diàleg amb el món. Aquest diàleg provoca canvis en els coneixements, sentiments, emocions, relacions... que els fan créixer i posen en joc les seves potencialitats com a persones.

Pensem que proposar una interrelació de tots els llenguatges ja és provocar una determinada mirada a la humanitat.

La intenció amb què els professionals establim com posem en contacte els alumnes amb el coneixement és important, perquè no sols determina les característiques que tindran els sabers resultants, sinó quin serà el valor que donaran a la cultura i a les seves pròpies capacitats i motivacions per accedir-hi.

Bibliografia

BOSCH, Eulàlia. *El plaer de mirar. El museu del visitant*. Barcelona: Actar, 1998.

Què pot aportar l'art a l'educació? És la pregunta inicial que fa l'autor per explicar els elements claus que s'ha de tenir en compte per acotar el que es vol treballar a l'escola. S'expliquen també tres activitats que es duen a terme.

Educar a través de l'art

Lluís Vallvé
CEIPM Arc Iris

La complexitat de la tasca educativa

Treballar en el camp de l'educació cada cop esdevé una tasca més complexa. Sembla que, entre tots, projectem en el sistema educatiu tots els problemes socials que arrosseguem sense resoldre des de fa molts anys i totes les necessitats que, en certa manera, són pròpies del nostre temps.

Hi ha un acord unànime a demanar que l'escola garanteixi que els seus alumnes surtin al final del procés molt ben preparats. On ja no hi ha acord és sobre la qüestió què vol dir estar ben preparats. Aquest concepte canvia segons els diferents sectors de la població i ha canviat molt en el transcurs dels anys segons les expectatives de cada moment.

Pot semblar, doncs, que la manera més senzilla de definir quina ha de ser la preparació dels nostres alumnes consisteix a determinar quins seran els reptes amb què es trobaran en el futur. Però aquesta tasca esdevé cada cop més difícil de fer. Per a una persona que vivia fa dos-cents anys no li costava gaire imaginar com podia ser la seva vida durant els següents vint-i-cinc o trenta anys. Però per a un ciutadà nascut fa cent anys, endevinar els canvis a què hauria d'enfrontar-se durant la seva vida ja li resultava, si no impossible, molt més com-

pliat. Actualment, aquesta tasca encara és més difícil perquè els canvis cada cop són més accelerats i més difícils de preveure.

Quines capacitats hauria de promoure l'escola?

Partint d'aquesta anàlisi, podem intentar deduir quines seran les capacitats fonamentals que hauran de tenir els habitants del planeta per enfrontar-se a aquest món desconegut del futur.

Podem deduir que hauran de ser persones adaptables per poder integrar el ritme cada cop més accelerat dels canvis. Això vol dir flexibles i crítiques alhora, per poder-ho fer activament. Hauran de ser persones cooperatives, capaces de treballar en equip. Creatives, per poder donar respostes noves als conflictes i problemes que no ens podem ni imaginar. Curiosos, per mantenir tota la vida les ganes d'aprendre, ja que la formació continuada, tal com ja s'està veient ara, esdevindrà una necessitat per a tots els àmbits de la societat. Obertes, respectuoses, per poder avançar cap a un mestissatge en tots els sentits de la paraula, però amb arrels profundes per no caure en un únic model cultural.

Sembla que cada cop l'accés a la informació serà més fàcil. El veritable problema, que ja es comença a detectar ara, serà l'organització, el tractament i la interpretació d'aquesta informació. El principal desequilibri es produirà en la capacitat d'utilitzar i tractar el gran volum de notícies, que ja no vindrà a través d'un nombre de canals molt limitat com fa uns anys.

Les fonts d'informació aniran adquirint múltiples formes i les components visuals i sonores cada cop tindran més importància. A més de la lectura lineal dels llibres i el cinema, incorporarem la recerca en les noves fonts, la qual, superant aquesta estructura lineal, esdevindrà una recerca global i multidireccional.

Per tant, caldria que tots els camps i nivells de l'aprenentatge s'abordessin tenint present aquelles capacitats que obtindran un veritable valor de canvi en la societat futura. Crec que es poden mirar d'englobar en quatre blocs fonamentals: creació, globalitat, cooperació i recerca.

Creació

Igual que en altres moments de la història, art i ciència es fusionen. Si fa uns anys semblava difícil separar els diferents camps de la creació artística ara, igual que en el renaixement, pot resultar complicat separar ciència i creació. Per posar uns exemples, podem citar l'exposició de motos que darrerament ha fet el Guggenheim o com els estudis d'anatomia de Leonardo curiosament els trobem en un museu d'art. Si treballem la creativitat en el sentit més ampli de la paraula, estarem apostant per potenciar la resposta personal, la intuïció, la reflexió, per validar múltiples respostes a un mateix fet, per trobar solucions noves a problemes nous o vells, per estimular la formulació d'hipòtesis, etc.

Globalitat

Quan parlo de globalitat, em refereixo a tots els àmbits. Globalitat en el sentit interactiu que hi ha en totes les àrees de l'ensenyament. Globalitat en la interrelació que hi ha entre tots els llenguatges i els nous llenguatges que aquesta interrelació genera. I globalitat, també, en l'àmbit d'interacció de totes les cultures. Per tant, caldrà tenir molt present els llenguatges multimèdia, com a llenguatges globals que són, i caldrà abordar-los des de totes les àrees. No pot ser que el llenguatge visual, eina bàsica del coneixement en totes les àrees, només s'hagi de treballar des de l'àrea d'educació visual plàstica. Perquè no redefinim totes les àrees. Així podríem trobar-ne una que es digués: «*llengua, literatura i llenguatge multimèdia*». De la mateixa manera que a l'àrea de plàstica es podrien trobar aspectes comunicatius molt interessants a treballar conjuntament. Així podríem recollir el fet que moltes obres de la literatura universal han arribat als nostres alumnes abans (o només) per la via del cinema, del vídeo o de la televisió que a través de la versió escrita.

Cooperació

Actualment tendim cada cop més a un treball en equip, encara que a vegades sigui virtualment. Cada vegada es fan més impensables les grans gestes fetes individualment, perquè els grans avenços són fruit del treball en equip o de molts esforços individuals sumats. El treball cooperatiu és aquell en què cal que cadascú aportï allò que no

aporta l'altre. Cal que l'escola incorpori definitivament aquest tipus de treball tant en els alumnes com en els equips de mestres.

Recerca

Fa uns anys, el gran repte que tenien els alumnes era recopilar prou informació per poder fer un treball. Actualment, a la nostra societat, el gran repte és seleccionar i organitzar la gran quantitat d'informació que tenen a l'abast. Cal dotar-los de les eines suficients per continuar aprenent tota la vida, per aprendre a recollir informació i, el que encara és més important, integrar-la establint lligams i reconstruint contínuament el propi saber.



Què pot aportar l'art a l'educació?

▫ L'art sempre ha ofert la possibilitat de treballar tots aquest àmbits d'una manera natural. Així creació, globalitat, cooperació i recerca es fusionen en l'activitat artística de manera lúdica i permeten als nostres alumnes desenvolupar estratègies importantíssimes.

▫ Les manifestacions artístiques, des de les pintures primitives a les *performances* o a les instal·lacions més actuals, són respostes creatives a problemes o maneres d'entendre el món en una època determinada. Els artistes, en el transcurs dels temps, han anat explorant diferents camins i han arribat, en un moment determinat, a encasellar l'activitat artística en sis arts clàssiques. Però la recerca d'un art fresc i global fa superar aquestes estructures i confluïr i interrelacionar totes les arts. Aquesta recerca de globalitat ha trobat diferents formes d'expressió: teatre, òpera, cinema, *happenings*, etc.

▫ Les manifestacions artístiques tenen l'avantatge que permeten a l'espectador tenir un paper actiu i cooperar amb l'artista en aquest

38 La història de l'art, per comprendre el món

acte de comunicació. L'obra pren el màxim valor i esdevé completa només quan és contemplada activament. Però és amb l'art contemporani i amb les creacions multimèdia on ens trobem davant de manifestacions artístiques més globals i en les quals la interacció esdevé un dels elements fonamentals.

La història de l'art, una eina imprescindible

A l'escola, no hi podem oblidar que és a través de les manifestacions artístiques que ens ha arribat la majoria de la informació de cultures d'altres llocs i d'altres temps. Normalment per mitjà de missatges visuals.

Viatjar per la història de l'art ens permet retrobar les fonts d'aquesta informació, la base de molts coneixements socials o científics i rellegir i interpretar aquestes informacions a partir bàsicament del seu component visual. Però les manifestacions artístiques ens aporten una dimensió molt interessant: ens expliquen la història a partir de les preocupacions i de les emocions més íntimes dels artistes del moment. En certa manera ens mostren la seva experiència, la seva vivència i alhora la concepció del món d'aquell moment.

D'aquesta manera l'art no és aliè al que passa en altres àmbits com el científic i el social. Per això recull i incorpora sistemàticament tot el que passa al seu entorn, però també esdevé motor dels avenços i dels canvis ideològics i socials. L'obra d'art en ella mateixa té aquests dos components. Per un costat ens acostava al món i a la manera de viure i de pensar de la seva època i per l'altre ens mostra com, en cada moment, l'art pot esdevenir un element de canvi, de reflexió o d'innovació.

Així, conèixer la història de l'art del país contribueix a fer entenedora la pròpia identitat, a comprendre la manera de viure i la manera de pensar que a poc a poc han anat configurant les nostres arrels. També fa conèixer i valorar el propi patrimoni.

Les manifestacions artístiques dels diferents pobles i cultures de la terra tenen la facilitat de parlar un llenguatge universal. Tots ens meravellem davant de l'art de l'antic Egipte, dels jardins japonesos o

de l'estètica de les màscares o pintures africanes, per posar uns exemples. Cal superar aquesta idea d'història de l'art com un fet lineal que no s'ajusta ni al concepte d'història de l'art de les cultures dominants. L'hem d'abordar com els múltiples camins de l'art que s'entrecruen i constitueixen un gran teixit multicultural que esdevé la base de cada societat i alhora un bon punt de trobada de totes les cultures. Potser aquesta seria la base per descobrir elements integradors i alhora d'identitat.

És amb aquesta dimensió que la història agafa sentit: descobrint en la multiculturalitat la pròpia herència cultural i el punt de trobada entre les cultures. Conèixer *els passats* ens ha de donar eines per abordar *els presents* i construir aquest futur plural que corre el perill de ser engolit per una única cultura dominant.

Un altre repte que se'ns planteja és el de gaudir de l'art dels nostres temps. L'art, com la ciència, avança al ritme propi de l'època i això produeix un distanciament entre les manifestacions contemporànies i grans sectors socials. Si a aquest factor hi afegim que durant molts anys no hi ha hagut pràcticament cap formació artística generalitzada, ens trobem amb un buit generacional. Una generació de pares i d'educadors que majoritàriament no van connectar amb l'art de la seva infància i que difícilment connecten amb l'art actual. Cal apostar per un estudi de la història de l'art per garantir que tothom pugui gaudir de les manifestacions del seu temps, però aquest estudi s'ha de fer fugint de la imposició d'una cultura dominat i/o uns patrons estètics, i aportant eines que facilitin la vivència i l'anàlisi. Això permetrà apropar-nos a l'art contemporani mentre hi descobrim l'herència del passat, els neguits actuals i alhora sentim qüestionada la nostra pròpia concepció del món.

Però cal abordar la història des d'una perspectiva actual. Els nostres infants tenen una mirada contemporània, la seva experiència visual és del segle XXI i la mirada que puguin fer de les representacions artístiques de qualsevol moment serà des d'aquesta herència més o menys interioritzada. Per tant, potser, el viatge caldrà fer-lo en sentit invers al cronològic o buscant centres de connexió d'aquesta xarxa de camins de l'art. Aquests punts de connexió poden ser des d'un tema (la representació de la figura al llarg dels temps, que es podria connectar amb el de l'evolució de la representació de la figura a les diferents

40 La història de l'art, per comprendre el món

edats) fins a les connexions de l'art amb altres factors socials (per exemple art i poder).

Com es pot concretar tot això a l'escola?

La història de l'art és inabastable i cal trobar la manera d'acotar el que volem treballar a l'escola. Hi ha cinc factors que crec que poden esdevenir elements clau per ajudar-nos a fer aquesta tria: actualitat, patrimoni, oportunitat, coherència i passió.

L'edat dels nostres alumnes aparentment hauria de ser el motiu principal, però de fet el que determina bàsicament és la manera d'aproximació, la metodologia. No hem de tenir por de presentar tot tipus de manifestacions artístiques a qualsevol edat, si tenim present aquests cinc criteris.

Connexió amb el món actual

L'estudi de la història ens ha de connectar amb el món actual, amb la cultura actual, tot proporcionant-ne les arrels. Ens ha de donar eines per expressar, comunicar i per analitzar i representar el món d'avui. La història de l'art ha d'esdevenir més una eina, que un objectiu en ell mateix. Una eina que ens permeti gaudir de l'art contemporani, que ens faci créixer com a persones, ens faci observar, raonar i dialogar.

Patrimoni

Un segon criteri podria ser la proximitat, geogràfica o cultural, de l'obra o de l'artista. L'educació artística també ha de contribuir a arrelar els alumnes a la seva terra i al seu entorn. Per això hauríem de tenir present el patrimoni local, l'arquitectura, els monuments i els museus. Hauríem de tenir present els artistes locals, sense oblidar els que encara són en actiu. Tenim tendència a presentar només artistes consagrats, especialment els que ja són morts. També hauríem de tenir presents els artistes amb més projecció internacional. No podem permetre que els nostres alumnes no coneguin ni gaudeixin del patrimoni d'artistes que són motiu de visita de ciutadans de tot el món. Valorar aquest patrimoni proper ens portarà a un estudi de l'art molt més emotiu i incidirà amb més facilitat en el foment d'una actitud d'estima i respecte pel patrimoni.



Oportunitat

Un altre factor que cal tenir en compte és l'oferta i la facilitat per obtenir informació. Aquest punt va, de fet, relacionat amb l'anterior, però hi ha moments que a causa de l'obertura d'una exposició, d'un museu o de la realització d'una restauració o d'un homenatge, pot resultar més fàcil als nostres alumnes obtenir informació o aproximar-se a un artista o a un tipus de manifestació artística. No podem oblidar que hi ha molts agents educatius en la societat actual i tots ells programen sistemàticament accions culturals que incideixen per força en els nostres alumnes. Estic parlant d'institucions de tota mena, des de les administracions als museus i fins i tot algunes empreses privades o les televisions. L'escola no pot quedar al marge de fets que tindran un gran impacte, com grans exposicions, publicacions, etc. Haurà de saber aprofitar la facilitat de trobar informació i d'anar a veure obres que en altres moments resulta del tot impossible, per transformar-ho en una proposta a la mida dels seus infants

Coherència

Però l'escola rep massa estímuls i ha de saber triar per no arribar a col·lapsar els seus alumnes. Aquesta és la clau de l'èxit. Els mestres sovint ens embarquem en més aventures de les que podem abastar i, el que és encara pitjor, de les que els nostres alumnes poden pair. Per tant, caldrà triar buscant aquella globalitat i coherència amb els plantejaments de totes les altres àrees. Si no, correm el risc de diversificar i fragmentar tant els camps de treball que ens podem perdre en la immensitat de l'empresa. Aprofitar l'estudi de qualsevol tema per descobrir la mirada que en fa l'artista pot ser un altra manera d'aproximar-se a l'art. Podríem buscar com diferents artistes mostren el seu interès per un tema determinat o aprofitar les manifestacions artístiques d'una època per obtenir informació a través de la mirada dels artistes del moment.

Passió

Finalment, un aspecte que no podem descuidar és l'interès mateix de l'educador. No es tracta de transmetre un determinat gust, però sí que hem d'encomanar la passió per l'art. Difícilment aconseguirem fer vibrar els nostres alumnes davant d'una manifestació artística que a nosaltres com a educadors ens deixa indiferents. Això pot semblar que limita molt el camp d'acció, però la vivència de l'art és una activitat que a mesura que s'exercita amplia el seu horitzó. Una bona estratègia per part del professorat podria ser començar per obres o artistes que no ens deixin indiferents. És preferible la indignació que la indiferència. A poc a poc podem anar provant amb nous artistes o manifestacions i així anar vençant la por.

Així podem situar l'estudi de la història de l'art a qualsevol edat i en qualsevol moment d'una seqüència d'aprenentatge. Com a *element motivador* i punt de partida, com a *font de documentació* durant el procés o *com a punt d'arribada* per verificar o constatar un procés. Per exemple, podríem observar una obra i qüestionar-nos la forma de vida o la manera d'entendre les coses i interessar-nos per la persona que l'ha fet o els que hi estan representats, la seva vida, el seu temps. Si estiguéssim treballant l'agricultura, per exemple, podríem buscar diferents maneres de treballar la terra al llarg de la història a través de la mirada dels artistes. O podríem buscar quines solucions han

trobat diferents artistes a algun problema plàstic que se'ns hagi plantejat. No podem oblidar que un dels components més importants de l'art és el plaer que pot generar l'observació activa d'una obra amb una mirada oberta.

A continuació, una breu ressenya de tres activats que, en la línia explicada, s'estan desenvolupant o ho han fet no fa gaire.

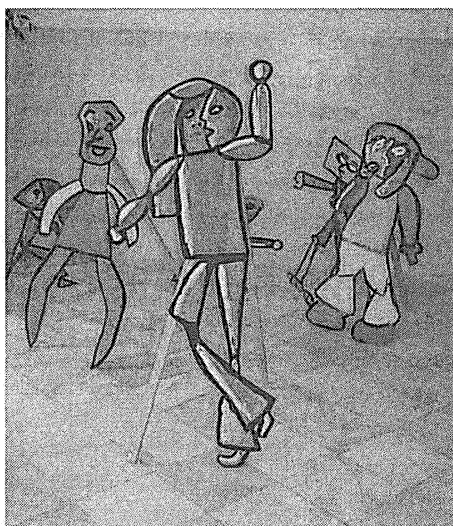
So i color al romànic

Aquesta activitat del MNAC està pensada per a infants de dos a cinc anys. Partint del patrimoni pictòric i musical del romànic, investiga la relació del llenguatge plàstic i el musical i utilitza el llenguatge corporal com a traductor. Està ideada per treballar globalment aquests tres llenguatges a l'escola bressol i al parvulari buscant punts de contacte d'una manera molt vivencial.

L'activitat proposa una visita que s'haurà de configurar a la mida de cada grup a partir d'una proposta molt àmplia. Aquesta proposta, l'ha d'acabar de definir i guiar cada mestre. Durant la visita, disposarà de materials per guiar la visita i rebrà el suport dels monitors del MNAC. Per poder fer aquesta activitat, cal que els mestres participin en una sessió prèvia de formació en la qual rebran els materials compostos per imatges, músiques i les propostes de visites, com també de les activitats que es poden desenvolupar fora del museu.

Conèixer la ciutat a través de l'art

Amb motiu d'un intercanvi europeu (Comenius I) ens vàrem plantejar quina seria la millor manera d'explicar-nos la ciutat o el poble on vivíem cada una de les quatre escoles participants de les poblacions d'Assís (Umbria, Itàlia), de Würzburg (Baviera, Alemanya), de Mondeville (Normandia, França) i la nostra, escola municipal Arc Iris, de Barcelona. Vàrem pensar que una bona manera de passar-nos informació podia ser a través de l'art. Es tractava de



44 La història de l'art, per comprendre el món

parar atenció a aquelles coses especials que creiem que valia la pena de compartir. Havíem d'identificar les manifestacions artístiques que hi ha a la ciutat amb un valor internacional i aquelles que, potser sense tanta rellevància, tenen un valor significatiu per a la identitat local. Amb aquesta tria s'aconseguia una doble lectura del patrimoni que enriquia i implicava totes les àrees. El treball comparatiu amb les altres ciutats va ser desigual, però al cap i a la fi molt important perquè ens va permetre anar a altres móns i veure la percepció que en tenien els alumnes de cada escola.

Ramon Casas

L'exposició de Ramon Casas al MNAC va donar a l'escola municipal Arc Iris l'oportunitat de fer tot un treball de socials de l'entorn i l'època del pintor. Però vàrem posar especial èmfasi en un fet: en les imatges íntimes que ens mostrava. El que va cridar més l'atenció dels alumnes va ser que el pintor hagués representat escenes de bany. A partir d'aquest fet ens vàrem plantejar per què les sales de bany podien tenir tanta importància.

Viatjàrem per la història buscant informació sobre la higiene en el transcurs del temps i imatges que ens ho il·lustressin. Així vàrem descobrir que a l'edat mitjana es considerava perillós banyar-se perquè es podia arrencar la capa protectora de la pell i agafar terribles malalties com la pesta. Descobríem l'aparició de la roba interior, necessària per poder allargar la vida d'uns vestits difícils de rentar, i la necessitat dels perfums en determinades èpoques de la història. Tot era fruit de la manera de pensar de cada moment. Després ens adonarem de la influència de les descobertes científiques en la manera de pensar.

El microscopi va permetre identificar els microorganismes i al mateix temps va fer canviar la concepció del bany. Ara era una necessitat per a la salut i, per tant, va provocar l'aparició dels primers banys públics. I finalment la conquesta que trobem en les obres de Casas, la que ens havia provocat tota la investigació: la canalització d'aigües residuals i del gas que va permetre que a les cases de la burgesia s'instal·lessin els primers banys. Això va canviar els hàbits d'higiene. El bany ja es podia fer en intimitat perquè no es necessitava l'ajuda de ningú per escalfar l'aigua, per esbandir o per omplir i

buidar la banyera. El bany esdevé un espai d'intimitat i l'art ens ho explica.

Més que ensenyar art o història de l'art, el repte consisteix a educar a través de l'art; si aconseguim que les emocions i els pensaments que els artistes ens han deixat en el transcurs de la història ens captivin; si aconseguim desmuntar amb la mirada allò que els artistes han construït amb el llapis, la pintura o qualsevol altre material, en certa manera també serem artistes, perquè haurem compartit la seva experiència, però amb una nova mirada que ens connecta amb el món actual i ens dóna eines per construir el futur.

S'exemplifiquen objectius i línies d'actuació, des de la pràctica a les aules de l'ESO per educar artísticament els alumnes. S'explica l'aplicació didàctica d'una experiència d'iniciació a l'art contemporani: comprendre les avantguardes.

Comprendre les avantguardes

**Montserrat
Pagès Muñoz**

Professora a l'IES
Lluís de Requesens
de Molins de Rei

A l'ensenyament secundari, l'àrea de ciències socials abasta un ventall disciplinari molt ampli en el qual intervenen continguts d'història, de geografia, d'història de l'art, de sociologia, d'economia, de política... Tenen en comú que són continguts conceptualment força complexos i requereixen un cert grau d'abstracció per ser comprensos. Els continguts d'història de l'art tenen un caràcter un xic més tangible, però demanen uns aprenentatges de caràcter procedimental, de molt diferents nivells de competència intel·lectual, segons l'escola historiogràfica de la qual es parteixi. Tanmateix, no es percep, actualment, un debat teòric entre els/les professionals que fan aquesta matèria i hi ha un gran eclecticisme en la presa de decisions didàctiques.

La situació actual no dona agafador per a gaires innovacions. Després d'uns anys en què, a través d'EATP –en l'antic BUP– o a través de crèdits variables dels primers anys de l'ESO, es podien fer experiències didàctiques amb els continguts d'història de l'art, avui, ha desaparegut pràcticament l'optativitat i només alguns temes concrets de les programacions de les àrees de ciències socials i d'educació visual i plàstica tenen relació amb aquesta disciplina. Es deixa per al batxillerat una matèria d'història de l'art, optativa per als/ a les alumnes del batxillerat humanístic i social. El batxillerat artístic,

també a l'ensenyament secundari postobligatori, proporciona una formació més global en els aspectes estètics.

L'interès de les temàtiques en la vida quotidiana –l'oferta artística i cultural dels mitjans de comunicació, d'Internet, dels organismes turístics, és cada cop més àmplia i es pot accedir a un coneixement divulgatiu de les obres d'art del passat i a les reformes urbanístiques i arquitectòniques actuals– sembla que hauria de permetre noves experiències.

És contradictori, doncs, que el que es valora al carrer no serveixi als instituts per obtenir l'acreditació d'ESO. Continuarà sent inevitable que els ciutadans del segle XXI tinguin les mancances culturals, els recels i la incomprensió davant l'art que ja manifestaven els seus avis. Un cop adults, es veuran obligats a ser autodidactes en aquest camp, com ha estat habitual durant dècades i dècades de la història catalana i espanyola recent.

Sense creure que la professora o el professor és l'únic actor en l'acció educativa pel que fa referència a l'art, l'únic *medium* entre l'art i l'alumne/a, és constatable la importància de la formació en el domini dels procediments d'observació, sensibilització i comprensió que faran accessibles les obres d'art del passat i el patrimoni cultural a partir d'una perspectiva històrica i artística.

L'alumnat adolescent, d'altra banda, presenta una màxima receptivitat davant els recursos expressius propis i dels altres en el camp de la música, de la pintura, de la publicitat, del cinema, de les obres artístiques, en general. Aquestes obres es veuen amb curiositat, com a documents que expliquen, il·lustren i permeten interpretar el passat, com a expressió individual o col·lectiva d'una idea, un sentiment, un ritual... La seva experiència com a observadors i clients d'imatges en una cultura tan plàstica i visual, la poden aplicar a continguts curriculars i això els és motivador.

En les nostres propostes, doncs, partim de la hipòtesi i del desig que des de la història de l'art, de la comprensió de l'obra d'art en la història, es pot educar artísticament els nostres alumnes.

Constatem que la matèria comporta aplicar un nombre d'objectius

reduit, però de gran complexitat. L'objecte d'estudi ofereix als estudiants infinitat de possibilitats de descoberta i de reflexió, els són plaents i els ajuden a madurar intel·lectualment i a interpretar la història de la humanitat i del món actual.

Les relacions que establim per «comprendre» l'obra d'art, no són qualitativament diferents de les que establim amb les altres manifestacions culturals. En la línia de les teories de Rudolf Arnheim, creiem que no hi ha cap diferència entre «veure i pensar». Considerem que la comprensió que es proposi de l'obra artística ha de ser prou potent perquè realment generi pensament.

Els procediments a aplicar davant les obres d'art es consoliden a mesura que es practiquen i a mesura que s'adquireix una maduresa intel·lectual més gran. En conseqüència, el grau de comprensió i de gaudi de les obres, tant musicals com plàstiques, és molt més significatiu si s'ha seguit un procés d'ensenyament/aprenentatge adequat que proporcioni claus d'interpretació que si es deixa lliure l'observació i l'espontània sensibilització de l'alumnat. L'accés a l'art, tot i ser individual i privat –com ho és la comprensió de qualsevol coneixement– es pot estimular, potenciar, igual que la reflexió, la creació de pensament lògic i el judici crític. És clar, però, que hi ha metodologies més adequades que les altres per facilitar l'accés a l'obra d'art i aprendre a relacionar uns continguts amb els altres.

Els objectius didàctics que es troben a la major part de les programacions d'història de l'art es concreten a:

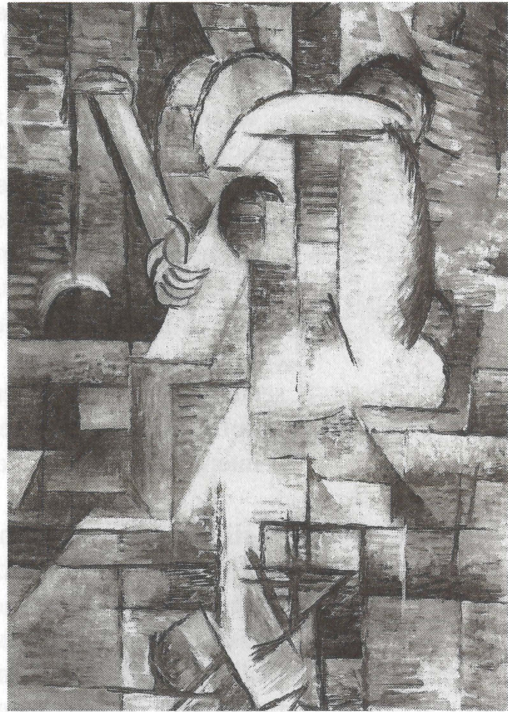
- Situar l'obra en un context històric i artístic.
- Interpretar i comprendre els codis artístics del passat. Captar la simbologia i la iconografia de les obres d'un autor, un estil o un moviment concrets.
- Sensibilitzar-se en la percepció i conceptualització de l'obra, conèixer les tècniques i els procediments artístics.
- Reconèixer les obres a partir de l'aplicació d'una pauta d'observació i d'anàlisi.
- Saber aplicar correctament la terminologia específica.
- Estar motivat i ser capaç d'interpretar obres d'art de manera autònoma.

Exemplifiquem una mica més, a continuació, aquests objectius i emmarquem unes quantes línies d'actuació, des de la pràctica a les aules. Poden convertir-se cada un d'ells en part d'una programació global o en element d'estudi a experimentar en una part del programa.

A. Comprendre l'obra en el seu context històric

Es tracta de comprendre l'obra en un espai i un temps, a través dels aspectes econòmics, socials, polítics i culturals; relacionar l'autor i l'obra amb les dades generals; interpretar-la com un resultat de l'evolució tècnica, com a expressió d'una dinàmica intel·lectual o cultural, com un manifest a favor o en contra de l'*statu quo*, etc. Intel·lectualment, cal manifestar una maduresa suficient per avaluar significats, desenvolupar procediments d'alt nivell cognitiu. La contextualització no es refereix, doncs, a la representació del moment cronològic en el qual es configura a partir d'un gràfic d'un eix del temps.

L'aplicació d'un currículum fragmentat i amb grans etapes desconegudes o amb molt pocs continguts assolits fa molt difícil trobar relacions significatives entre les temàtiques durant tot el curs escolar a l'ESO, però les pràctiques de contextualització són força habituals en el treball diari de la història de l'art, des de qualsevol perspectiva historiogràfica. En el darrer apartat d'aquest article, s'explica una experiència de contextualització, encara que en aquest cas es fa més esment de les metodologies d'ensenyament/aprenentatge que dels continguts a transmetre.



Pablo Picasso. *Dona amb mandolina*, 1910

No hi ha diferència entre el fora i l'objecte. Utilitza les formes geomètriques per fer un quadre. Els colors són foscos. Simplifica les línies i es queda amb les bàsiques. (Text: Sílvia Bueno.)

B. Interpretació dels codis del passat en l'art occidental

Això ens posa en relació amb dues grans fonts d'interpretació: la relacionada amb les grans mitologies egípcia, grega i romana i la religiosa entorn del judaisme, l'islam i el cristianisme. En la mesura que des d'altres matèries es treballen aquests continguts, es facilita la interpretació de les formes, els motius, les figures de cada una de les imatges, així com les estructures arquitectòniques i les seves funcions. Tot i el perill de banalització, es fa necessari conèixer les grans cultures artístiques del món occidental i, tenint en compte que a secundària no es pretén formar especialistes, puntualment podem aprofundir els aspectes iconogràfics per transmetre unes claus d'interpretació general de les grans formacions culturals.

Hi ha publicacions molt a l'abast que permeten conèixer alguna recerca¹ que aprofundeixi l'explicació iconològica d'alguna obra o les constants iconogràfiques d'algun autor. Mostrar aquests llibres a classe garanteix l'interès i la motivació de la major part de l'alumnat. Didàcticament, ens permet organitzar els alumnes en equips i distribuir-los les obres comentades al llibre de manera que, un cop entès el significat particular de la pintura, es pugui explicar oralment a tota la classe la interpretació de l'autor. L'experiència pot continuar buscant una altra obra del mateix artista, comparant figures i significats i imaginant un tipus de comentari semblant al primer, en aquest cas fet per cada un dels grups. L'exposició a classe dels comentaris interpretatius, promou el debat i la discussió sobre el context històric, artístic, la biografia de l'artista i esdevé un aprenentatge molt viu per a una majoria dels alumnes d'ESO. Contrastar les diferents interpretacions d'una imatge segons el moment històric també afavoreix actituds de flexibilitat i heterodòxia intel·lectual.

1. Per exemple, l'estudi que fa O. Calabrese sobre els *Ambaixadors* de Holbein, pàg. 29, o bé les obres comentades a *Los secretos de las obras de arte* i alguns llibres de text d'història de l'art de batxillerat.

C. Possibilitat la sensibilització envers l'obra d'art

Aquesta operació és el nòdul central de l'educació artística, però alhora no es pot atribuir a cap àrea en exclusiva i, probablement, no és un objectiu immediat de cap pràctica. La coincidència d'alguns currículums, les sensibilitats i els interessos del professorat d'educació visual i plàstica, del professorat que imparteix literatura, filosofia o d'altres, fa possible l'apropament de l'alumnat a algunes grans obres de teatre, concerts, a museus i exposicions, viatges, que afavoreixen el debat, la crítica, la predisposició envers les arts i la interrelació entre les diferents manifestacions artístiques, però no hi ha, normalment, ni seqüenciació ni continuïtat en aquestes experiències.

Es poden considerar més aviat propostes que, implementades les unes amb les altres, adaptades al medi educatiu, poden fer possible que a través de l'experiència escolar, algunes persones puguin accedir a l'obra d'art de manera gratificant i afavorir l'autodidactisme en aquesta vessant de la formació humana.

La visualització en directe de l'obra artística potencia la motivació i l'interès, i algunes activitats didàctiques específiques permeten un aprofundiment en la comprensió de les obres d'art que normalment es recorden com a aprenentatges significatius. La inversió d'esforços personals, logístics, econòmics, en sortides fora del centre, és normalment molt rendible didàcticament i genera competències intel·lectuals d'alt nivell cognitiu. En aquest cas, l'experiència de viatges, visites a exposicions i museus constata que «reconèixer» les dades importants d'un artista, les característiques d'un objecte, una pintura, un espai, fa més fàcil la comprensió i el gaudi de l'obra que si es veu per primera vegada. Cal possibilitar, doncs, diferenciar el veure del «reconèixer».

D. L'aplicació de determinats procediments, com ara la confecció i aplicació d'una pauta d'observació, anàlisi i comentari d'obres d'art

Aquesta és una pràctica també habitual que afavoreix el rigor, la coherència del propi discurs, l'aprenentatge guiat. En la base de tota

52 La història de l'art, per comprendre el món

experiència visual hi ha una activitat perceptiva, estretament relacionada amb el desenvolupament intel·lectual de l'individu, que es pot desenvolupar amb un aprenentatge. A partir de la percepció, és possible desenvolupar les capacitats d'atenció i d'anàlisi. A través de l'observació, és possible arribar a processos inductius, basats en l'experiència, que estableixin relacions entre dades percebudes i així establir judicis sobre obres d'art. S'estableix de manera ordenada l'experiència complexa de l'accés a l'obra d'art.

L'actual examen de les PAAU corrobora que aquest aprenentatge és útil per a accedir a procediments concrets de comentaris d'obres.²

E. La terminologia específica

Es va adquirint amb la pròpia pràctica oral i escrita dels comentaris i esdevé un objectiu a valorar en relació amb la pertinença del discurs. Tot i ser imprescindible, no requereix, al meu parer, una tasca prioritària o un bloc de continguts a l'inici del curs, sinó més aviat una seqüenciació dels termes integrada en la programació.

F. La motivació fins a adquirir l'autonomia dels aprenentatges és l'objectiu últim de qualsevol procés d'aprenentatge. En el moment que ens independitzem del mestre i tots sols fem recerca o analitzem i interpretem les obres d'art, en el moment que apreciem el que ens aporten les manifestacions artístiques, que procurem de veure-les i comprendre-les amb les eines que l'aprenentatge ens ha proporcionat. Les vivències són l'única cosa que afavoreix aconseguir aquest objectiu i, tret de possibilitar-les, el professor/a d'adolescents, per condició inherent a la seva tasca, ha d'esperar que sigui el pas del temps qui certifiqui aquest objectiu. Intuïm que s'inicien en aquest món quan els/les alumnes ens fan saber que han anat a veure tal o tal museu, ciutat, exposició i ens en fan la crítica espontàniament, orgullosos de les relacions que han establert amb els seus coneixements anteriors.

2. La primera pregunta del comentari d'una obra d'art contemporani consisteix a exposar una pauta de comentari i la segona consisteix a aplicar aquesta pauta. Això fa pensar que l'aprenentatge d'aquesta pauta ajuda a interpretar de manera lògica i pautada qualsevol document gràfic o escrit

En relació amb l'aplicació d'estratègies d'aprenentatge per adquirir coneixement, Arthur Efland diu que potenciant diverses estratègies fem possible la comprensió d'obres d'art, sempre que es treballin nuclis de diferents disciplines, que ell anomena idees clau. Les obres d'art poden esdevenir elles mateixes idees clau, i el procediment de comparar i situar les obres en el seu context i interpretar-les garanteix aprenentatges d'alt nivell cognitiu. Treballar la història de l'art a partir d'idees clau, és a dir d'obres molt significatives, que serveixen d'exemple i il·lustració d'una mentalitat, d'una situació, d'un moviment polític o sindical, permet integrar l'art i la vida. Es tracta de seguir aquest camí de recerca per tal de fer possible també la identificació i integració de les idees clau, com a nuclis de coneixement de gran significació en els currículums de la secundària.

S'explica a continuació una aplicació didàctica que va requerir un trimestre de feina amb alumnes de quart d'ESO, en un crèdit variable intítulat *Comprendre les avantguardes*, «una experiència d'iniciació a l'art contemporani».

Es tracta d'una programació aplicada a vint-i-dos alumnes de l'IES Lluís de Requesens, de Molins de Rei, amb diferents perfils acadèmics, alguns dels quals tenien serioses dificultats de comprensió i d'expressió escrita. El crèdit pretén apropar l'art contemporani, l'art de les avantguardes, als nois i a les noies de setze anys. Els objectius generals del crèdit, com es veurà a continuació, recullen algun aspecte de cada un dels objectius de la història de l'art que abans s'han especificat.

La primera constatació és la prevenció que té l'alumnat davant



Jennifer Medina. Col·lage amb guitarra

Representa el volum, amb una ampolla, una copa, una guitarra; tots són objectes que fan servir els cubistes perquè s'hi vegin cossos geomètrics. Es pot veure un reixat o una xarxa que era el que els agradava dibuixar als cubistes. (Text: Jennifer Medina.)

54 La història de l'art, per comprendre el món

l'art contemporani, perquè no el consideren art, no l'entenen, no els agrada i no el valoren. Això requereix alguna sessió de sensibilització, però es promou la motivació envers un coneixement nou i desconegut per afavorir el canvi en les preconcepcions.

En aquesta línia, esdevenen objectius del curs:

- Sensibilitzar envers l'art relacionant les obres pictòriques a partir de la seva percepció més subjectiva.
- Aprofundir un període curt, però molt dens, de la història de l'art i estudiar-lo des d'una perspectiva àmplia.
- Aprendre a distingir els diferents moviments per les seves constants plàstiques i expressives i contrastar-ne els significats.
- Expressar oralment, per escrit i plàsticament les característiques dels moviments.
- Autoavaluar els recursos expressius (llengua oral, escrita i plàstica) amb tres elements: pertinença, ordre expositiu i complexitat.

Metodològicament, la proposta es basa en diferents aspectes:

- Les obres que es trien per treballar pretenen tenir la força de les idees clau que motiven la creació de relacions dels diferents artistes.
- Es transmeten els continguts conceptuals sense abusar de l'explicació magistral i dels documents escrits. Per tant, es tracta de visionar obres a través de diapositives o del natural.
- La introducció de l'expressió plàstica com una eina alternativa i complementària de l'expressió escrita.
- La introducció de la paràfrasi artística a la classe d'història de l'art de la mateixa manera que s'hi ha introduït el resum, la mimesi o l'empatia en els relats escrits.
- La implicació de l'alumnat, que pot treballar individualment, per parelles o en grup, segons convingui i permet una cohesió important del grup classe davant d'un projecte.

Els diferents passos que afavoreixen aquesta pràctica:

1. Es projecten diapositives d'obres pictòriques dels artistes d'avantguarda i es comenten els punts en comú que hi ha entre elles mirant d'identificar els diferents moviments.

2. Es verbalitza, s'escriu o es dibuixa en l'ordre que cada noi i noia vulguin allò que significa per a ells el conjunt d'obres d'un mateix moviment. S'intenta interioritzar el sentit de cada pintura i extrapolar el sentit del moviment. Si bé dibuixar o pintar sembla que en un inici els fa sentir insegurs, tenint en compte que es donen pautes i que no es tracta de veure només la qualitat tècnica, sinó d'utilitzar l'expressió gràfica per expressar idees, els/les alumnes aviat entren sense problemes en el joc.

3. S'escriuen les característiques de cada moviment d'avantguarda, segons la seva comprensió a partir de les imatges.

4. Es contrasta el que s'ha escrit amb les definicions de cada moviment que podem trobar en els llibres de text o les enciclopèdies.

5. S'apliquen les característiques formals, temàtiques, expressives a una composició pictòrica pròpia que les reculli i exemplifiqui.

6. Es presenta a la resta de la classe i s'argumenta. El debat permet seleccionar un grup d'obres, que són les que s'exposen.

7. Es recull en format de llibre amb la reproducció de les obres d'artistes reconeguts en fotocòpia en color i la selecció de la dels alumnes a continuació, amb el text que les explica.

El resultat final permet concloure que els/les alumnes han aplicat un gran nombre de procediments: han observat pautadament i ordenada les diapositives, han identificat els punts en comú, s'han expressat verbalment, per escrit i de manera gràfica, han fet recerca bibliogràfica, han extret conclusions i les han contrastat amb les dels seus companys i les extretes de la bibliografia. Han elaborat pensament, han interioritzat els processos creatius dels artistes en relació amb els seus estímuls i en definitiva, han adquirit competències bàsiques en relació amb la comprensió de les obres plàstiques.

Les il·lustracions dels alumnes mateixos permeten veure el grau d'implicació mental i pràctica que va originar la realització d'aquest crèdit a aquest grup d'alumnes. El gust per l'art contemporani els arriba a través del coneixement i argumentació i a partir de la pròpia experiència perceptiva i de comunicació.

Bibliografia

- ARNHEIM, R. (1989). *Consideraciones sobre la educación estética*. Barcelona: Paidós, 1993 [Col. Estética, 22].
- BERGER, J. *Algunos pasos hacia una pequeña teoría de lo visible*. Madrid: Ardora, 1997.
- BONNAVAL, J. *Pitié pour les beaux-arts. «Essais sur l'enseignement de l'art»*. París: Charles le Bouil, 1987.
- BOSCH, E. (1998). *El plaer de mirar. El museu del visitant*. Barcelona: Actar, 1998.
- CALABRESE, O. *Cómo se lee una obra de arte*. Madrid: Cátedra, 1993 [Col. Signo e imagen, 30].
- GARDNER, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994 [Col. Paidós Educador, 114].
- GENNARI, M. *L'educazione estetica*. Milà: Strumenti Bompiani, 1994.
- GRUPO ÁGORA. *Trabajos prácticos de ARTE. «Una visión integradora»*. 2 vol. Madrid: Akal, 1990.
- HARGREAVES, D. J. (1989) *Infancia y educación artística*. Madrid: MEC/Morata, 1991.
- JOLY, M. (1993) *Introduction à l'analyse de l'image*. París: Nathan Université, 1994.
- JOVÉ PERES, J. J. (1998) *Model didàctic d'iniciació a l'art*. Barcelona: Ed. CEAC/Diputació de Barcelona, 1999.
- LAZOTTI FONTANA, L. *Comunicación visual y escuela «Aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual»* Barcelona: Ed. G.G., 1993 [Col. Punto y línea].
- PARINI, P. (1996) *Los recorridos de la mirada «Del estereotipo a la creatividad»*. Barcelona: Paidós, 2002.
- HAGEN, R.-M. i R. (1997). *Los secretos de las obras de arte. «Un estudio detallado»*. 2 vol. Colònia: Taschen, 1997.
- TORRES, M.; JUANOLA, R. *Dibujar: mirar y pensar. Consideraciones sobre educación artística*. Barcelona: Rosa Sensat, 1998.
- TORRES, M.; JUANOLA, R. *Una manera de enseñar artes plásticas en la escuela*. Barcelona: Rosa Sensat, 1998.
- TREPAT, C. A. *Procedimientos en historia. «Un punto de vista didáctico»*, Barcelona: Graó, 1995.
- WOODFORTH, S. (1983) *Cómo mirar un cuadro. [Introducción a la historia del Arte]*. Barcelona: Univ. de Cambridge, Ed. G.G., 1985.
- ZUNZUNEGUI, S. *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra/Universidad del País Vasco, 1992 [Col. Signo e imagen, 15].

L'autor assenyala que la història de l'art ha tingut una atenció residual tant en el currículum com en les pràctiques escolars. Tracta els canvis en les concepcions de la història de l'art en els últims anys i la necessitat de revisar els fonaments i la manera d'ensenyar, i tot allò que s'ha de tenir en compte a l'hora de plantejar-ho.

La revisió del paper de la història de l'art en l'educació

Un punt de partida

Alguna cop he escrit (Hernández, 2000) que el currículum escolar reflecteix les preocupacions i interessos dels qui decideixen des dels governs allò que cal ensenyar, d'acord amb el model de societat i d'individu que volen promoure per acomodar-se als interessos dels grups de pressió (econòmics, polítics, religiosos...) que representen. Recordem, en aquest sentit, la polèmica al voltant de l'ensenyament de la història o la decisió d'incloure una matèria obligatòria d'ensenyament religiós pel govern del Partit Popular.

Però el currículum escolar també respon als interessos corporatius dels especialistes en les didàctiques de les matèries escolars. Especialistes que tracten de mantenir espais de poder i influència (per què una matèria és més important que una altra? Per què no s'organitza el currículum per temes i problemes?) i que serveixen la indústria editorial mitjançant la producció de llibres de text.

Aquesta política d'influències ha estat objecte dels estudis d'història del currículum de les disciplines escolars (Popkewitz, Goodson), on també es mostra la diferència entre allò que s'ensenyava a l'escola

*Fernando
Hernández
Hernández*

Departament de
Dibuix. Unitat
d'Art i Educa-
ció. UB

i el que investiguen i ensenyen els especialistes en els camps als quals fan referència les matèries escolars. Un salt al qual es referia Popkewitz en termes d'«alquímia», en la mesura que l'escola «transmuta» mitjançant la simplificació i l'ordenació (o simplement la ignorància) allò que ocupa els debats i preocupa els investigadors. Això té com a conseqüència que a l'escola s'ensenyi l'existent, mentre que els especialistes debaten sobre l'emergent.

El que he dit en aquesta introducció pren un sentit especial si prestem atenció a l'ensenyament de la història de l'art a l'escola (i en les institucions d'art). En primer lloc, perquè és una matèria que ha rebut una atenció residual en el currículum i en les pràctiques escolars (en la majoria dels casos relacionada amb la identificació d'autors i obres i amb una aproximació formal a aquesta producció), fins al punt que «si bé s'ha produït un salt qualitatiu en el camp de la didàctica de les ciències socials, (...) no hi ha hagut la correspondència en el pla qualitatiu, particularment en el camp de la història de l'art» (Socías, 1996: 8). En segon lloc, perquè és una de les matèries que es manté al marge dels debats i els canvis que els especialistes han plantejat des del final dels anys seixanta. Una prova d'això és que els autors que escriuen en el número de la revista *Iber* dedicat a «aprendre i ensenyar història de l'art» (1996), alhora que reclamen l'estatus històric de les imatges i la necessitat de renovar la didàctica de la història de l'art, les alternatives que ofereixen transiten en la majoria entre els supòsits iconogràfics (Panofsky), psicològics (Arheim) i formalistes (l'estil i els continguts formals com a temes predominants), amb unes lleugeres gotes d'història social de Hauser. Situació a la qual s'hauria d'unir el quasi oblit en les investigacions al voltant de la comprensió de les matèries escolars, com sí que ha passat, en canvi, en el cas de la història, la llengua, les matemàtiques i les ciències.

En aquest breu article assenyalaré alguns canvis esdevinguts en les concepcions de la història de l'art els últims anys, de manera especial els que acompanyen la «nova història de l'art» o «la història cultural de l'art» i les conseqüències que el seu coneixement poden tenir per a l'ensenyament de les arts visuals, en un moment en què es produeix un interessant i apassionant debat sobre els seus fonaments i orientació.



Canvis en les concepcions sobre la història de l'art

En el transcurs dels anys seixanta del segle passat, sorgí a l'Europa Occidental (més amunt dels Pirineus) un corrent de tolerància en les idees i formes de vida a les quals s'uniren una sèrie de corrents de pensament que influïren en el repensament de «la naturalesa de les disciplines acadèmiques (...) al costat de l'expansió de la història de l'art com a disciplina» (Ress y Borzello, 1986:5). Aquestes circumstàncies porten a revisar el fonament disciplinari de la història de l'art que estava «necessitada d'una base teòrica més rigorosa (...) tant en el sentit d'«un esquema d'idees que expliqui la pràctica» com en el d'una hipòtesi en oposició a la pràctica, fet que sovint determina que l'estatus de la història de l'art com una disciplina hagi estat posat en qüestió. L'aspecte arqueològic i empíric de la disciplina amb la seva forta tradició en estudis d'atribució, és a dir, de *connoisseurship*, és necessari, però ha tingut un paper dominant i opressiu, i la descripció i la impressió personal ha assumit sovint el paper d'una anàlisi seriosa» (Pointon, 1986:152).

Aquesta situació portà a un dels llavors joves historiadors de l'art, N. Bryson, a reclamar «un replantejament radical dels mètodes utilitzats per la història de l'art: els supòsits tàcits que guien la normal activitat de l'historiador de l'art. Aquí potser es pot fer alguna cosa, i l'acció és tan urgent com gran és el retard que arrossega» (Bryson, 1991:13). La posició de Bryson i d'altres «nous» historiadors de l'art la resumeix Marías (1996:142) en assenyalar la seva insistència «de

forma combativa, en les possibilitats de la unió de la història de l'art i la crítica de l'art basada en les aportacions més recents de la crítica literària i la semiòtica de Roland Barthes. Han acusat la història de l'art institucional de llegir documents més que no pas imatges, de basar-se en el perceptualisme i en una sociologia que col·loca en columnes diferents art i ideologia i ometre el tema de la seva formació social, més que partir del concepte de signe (...)».

El que plantegen aquests historiadors, com assenyala M. Pointon, és que la història de l'art dels últims cent anys, «no menys que altres històries, ha estat selectiva i parcial, s'ha mogut en els interessos d'un model total de desenvolupament progressiu, d'una perspectiva lineal o vertical de moviment a moviment, d'isme a isme, en la qual apareixen certs noms i altres no. Però els historiadors de l'art han començat a desenvolupar una crítica d'aquest tipus d'història i han posat les seves energies a favor del que es podria denominar un estudi "horitzontal" d'un objecte o d'una sèrie d'objectes: les condicions sota les quals fou realitzat, per a qui, per qui, com fou valorat, rebut i comprès, i l'estudi d'allò que T. J. Clark denominà "les estructures i els processos històrics més generals". Això representa assumir que l'art no és quelcom hermètic i autònom, sinó que està lligat als moviments socials i econòmics del seu temps, com també condicionat tant per la tradició artística com per la ideologia estètica».

Aquesta perspectiva de la història de l'art té com un dels seus objectius «desconstruir» les idees més familiars i inqüestionables, en particular la noció que l'obra d'art és l'expressió directa de la personalitat de l'artista, la creença que l'art conté veritats eternes lliures de classe i temps i la convicció que l'art és quelcom per sobre de la societat. Per això és que, en qüestionar l'autonomia de l'art, la història de l'art pot acostar-se a les obres d'art com a il·lustracions d'altres temes que poc tenen a veure amb la genialitat de l'artista, com l'«opressió secular, la lluita de classes, l'imperialisme o les idees dominants d'una època. Això no obstant, considerar només els aspectes socials de l'art porta a ignorar les qualitats que fan que l'art sigui quelcom més. Sense oblidar que la nova teoria defineix l'art com una de les ficcions més grans dintre la gran ficció de la metafísica occidental» (Rees y Borzello, 1986:8).

Però mentre aquest moviment s'iniciava els anys seixanta, prenia un

relleu especial els vuitanta i es desenvolupava amb noves derivacions i propostes fins a l'actualitat, en el cas espanyol, fora d'algunes excepcions, el model dominant tant a les facultats, els museus, com en els llibres de text ha estat el d'una història de l'art dedicada a qüestions relacionades amb l'estil, les atribucions, les datacions, l'autenticitat i les falsificacions, les rareses, el reconstruccionisme, el redescobriments d'artistes oblidats i el significat de les pintures (Rees y Borzello, 1986:2).

La necessitat de revisar els fonaments i la manera d'ensenyar la història de l'art

Tot això suscita un debat que porta no solament a canviar els fonaments i les maneres de fer història de l'art, sinó també la manera d'ensenyar-la. «En temps passats de la història de l'art, els professors de la universitat podien esperar o tolerar un debat interdisciplinari. Un debat que proporcionés dades per a l'estudi d'un tema, és a dir, iconografia, i acords per a l'estudi de les cultures no occidentals o un projecte concret, com els patrons en el segle XVIII. Els recursos de diapositives de la biblioteca s'han organitzat amb aquesta base. Però la ahistoricitat dels mètodes actuals, des de l'estructuralisme a la psicoanàlisi han enviat els professors i els estudiants a cercar materials visuals que mai abans no s'havien trobat en les sessions de diapositives de la biblioteca, organitzats artista per artista o escola per escola, segle per segle» (Pointon, 1986:151-152).

D'aquí ve que, en la formació dels nostres estudiants (no solament d'història de l'art sinó de belles arts, i fins i tot en els museus i en l'educació bàsica i el batxillerat) sigui important no perdre de vista, com ens recorda Bryson (1991:15), que «l'activitat de l'espectador és la de transformar el material de la pintura en significats, i aquesta transformació és perpètua: res no pot aturar-la». Premissa que és rellevant tenir en compte per vincular-la al replantejament de l'educació de les arts visuals. Això fa que a l'hora de plantejar-nos l'ensenyament de la història de l'art sigui important tenir en compte:

- Un enfocament interdisciplinari en els fonaments i les metodologies que procedeix de la mirada cap a referències teòriques dels anys seixanta i setanta (estructuralisme, semiologia, teoria psico-

62 La història de l'art, per comprendre el món

analítica lacaniana, postestructuralisme, desconstrucció, i altres perspectives més actuals, com la teoria feminista, la història social i cultural, els estudis dels medis, la teoria postcolonial...

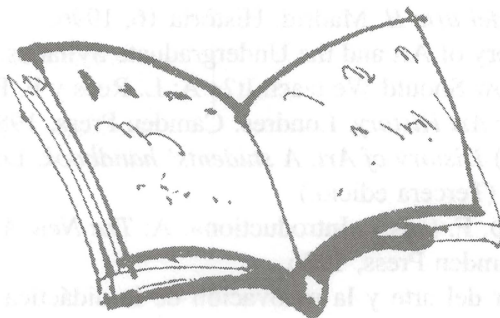
- L'extensió de l'estudi de les arts visuals més enllà dels objectes considerats tradicionalment com a obres d'art. Ampliació que es justifica perquè «els qui vivim en les societats d'estil occidental habitem en un món de comunicacions visuals: televisió, pel·lícules, vídeos, anuncis, senyals de trànsit en entorns urbans i rurals que ens avisen i alerten, grafitis en edificis i vehicles, fotografies en periòdics, pintures en galeries d'art, tires de dibuixos i acudits, l'empaquetat dels béns de consum. Cap d'aquestes formes no està fora de la història; totes estan determinades per la manera com vivim i interactuem amb el nostre entorn, com també amb allò que es produí en el passat. La cultura visual expandeix un ampli espectre d'experiències, des d'uns pantalons ajustats a un autoretrat de Rembrandt en la National Gallery» (Pointon, 1994-1980:1).

- L'educació de les arts visuals no solament es refereix «als artistes i les seves obres, sinó que també té (o hauria de tenir) la responsabilitat de tractar de comprendre com i per què la feina d'alguns productors és discutida, mentre que la d'altres no ho és, i per què els artistes i la seva feina signifiquen, o produeixen significats, per a la gent, de certes maneres, en certs períodes i en certs llocs. La història de l'art es dirigeix no solament a esbrinar com es féu una obra de Leonardo i com fou rebuda pels contemporanis, sinó per què pensem en Leonardo com a Art i un anunci en una revista com a No Art» (Pointon: 1994/1980:3).

- A més de considerar aspectes de la realització de la imatge que tant un Leonardo i un anunci podrien tenir en comú (com per exemple, l'ús de la figura femenina). En considerar aquests aspectes al llarg de diferents períodes històrics, es poden trobar referències que contribueixin al nostre coneixement històric» (Pointon: 1994/1980:3).

Referències

- BRYSON, N. (1991) *Visión y pintura. La lógica de la mirada*. Madrid: Alianza, 1983.
- HERNÁNDEZ, F. *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2000.



Bibliografia complementària*

**Biblioteca
Rosa Sensat**

Artícles publicats a *Perspectiva Escolar*

- CORTINA, Imma; VILADÉS, Núria. «Inspirats per Gaudí». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 265 (maig 2002), p. 65-79
- «Educació artística: visual i plàstica» [Monogràfic]. En: *Perspectiva Escolar*, núm. 222 (febrer 1998), p. 2-69
- SEBÉ CO, Carmina. «Joan Brossa, sentiments i valors en l'art dels infants». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 262 (febrer 2002), p. 68-72

Llibres i revistes

- ALVAREZ DE PRADA, Gloria. «Cómo elaborar unidades de historia del arte». En: *Iber*, núm. 8 (abril 1996), p. 69-77
- «Aprender a enseñar historia del arte» [Monogràfic]. En: *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó Educació de Serveis Pedagògics, 1994, núm. 8 (1996)
- ARNHEIM, Rudolf. *Consideraciones sobre la educación estética*. Barcelona: Paidós, 1993 (Estética; 22)
- ÁVILA, Rosa M. «El papel de la historia del arte en el currículum». En: *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 29 (julio/agosto/septiembre 2001), p. 67-80
- ÁVILA, Rosa M. *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada, 2001. (Investigación y enseñanza: Fundamentos; 14)

* Selecció de documents que podeu trobar a la biblioteca de Rosa Sensat.

- BIBLIOTECA ROSA SENSAT. *Educació artística: recursos bibliogràfics i electrònics*. Barcelona: Rosa Sensat, 2002 (Informació bibliogràfica; 26)
Inclou: propostes teòriques, l'educació artística i el currículum, recursos didàctics adreçats a les diferents etapes educatives, recursos audiovisuals i recursos electrònics com CD-ROM, adreces web d'interès, cercadors d'art, revistes electròniques, llistes de distribució, etc.
Podeu recollir un exemplar d'aquesta selecció bibliogràfica a la biblioteca.
- BOSCH, Eulàlia. *El plaer de mirar. El museu del visitant*. Barcelona: Actar, 1998
- CALAF, Roser. «La enseñanza de la Historia del Arte: entre la borrosidad y la realidad posible». En: *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 8 (abril 1996), p. 17-24
- CALAF, Roser. *Ver y comprender el arte del siglo XX*. Madrid: Síntesis, DL 2000 (Síntesis educación: Didáctica de las ciencias sociales; 2)
«Constructivismo y didáctica» [Monogràfic]. En: *Investigación en la escuela*, núm. 39 (1999), p. 3-110
Educación artística: plástica y visual contenidos, actividades y recursos. Barcelona: Praxis, 1999 (Guías Praxis para el profesorado de ESO)
- EFLAND, A. D. «El currículum en red: una alternativa para organizar los contenidos de aprendizaje». En: *Kikiriki*, núm. 42-43 (1996), p. 96-109
- EISNER, E. W. *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós, 1995
- FERNÁNDEZ CURSACH, Juan. «Entre el cielo y la tierra». En: *Cuadernos de pedagogía*, núm. 235 (abril 1995), p. 50-54
- GARDNER, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994 (Paidós educador; 114)
- GONZALBES CRAVIOTO, Enrique. «Sobre la enseñanza de los contenidos histórico-artísticos en la Educación Secundaria». En: *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 5 (julio 1995), p. 95-100
- HARGREAVES, D. J. *Infancia y educación artística*. Madrid: MEC: Morata, 1991 (Educación infantil y primaria; 20)
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2000 (Repensar la educación: Intersecciones; 8)
- IBERO CONSTANSÓ, Alba. «Omisiones y silencios: notas para una enseñanza no discriminatoria en la historia del arte». En: *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 13 (julio 1997), p. 99-106
- JOVÉ PERES, Juan J. *Model didàctic d'iniciació a l'art*. Barcelona: CEAC: Diputació de Barcelona, 1999
«La iconografía en la enseñanza de la historia» [Monogràfic]. En: *Íber*, núm. 26 (octubre 2000), p. 5-80
- MAURI, Anna. *Comprendre i explicar l'art del segle XX*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació: Universitat de Barcelona, [1993]
Més enllà de la realitat: ciències socials, segon cicle d'educació secundària obligatòria. Vic: Eumo, 1996 (Escàner; 7)

66 La història de l'art, per comprendre el món

- ORTEGA, Natividad. «La didáctica de la historia del arte: una propuesta para formar a maestros». En: *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 31 (enero/febrero 2002), p. 111-117
- POL, E. «La enseñanza y el aprendizaje del arte». En: *Signos*, núm. 14 (1995), p. 68-83
- READ, Herbert. *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós, 1969
- SOCIAS, Imma. «El valor del arte y la renovación de la didáctica de las ciencias sociales». En: *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 8 (abril 1996), p. 7-24
- TORRES TARRÉS, Montserrat; JUANOLA ARGEMÍ, Roser. *Dibuixar: mirar i pensar, consideracions sobre l'educació artística*. Barcelona: Rosa Sensat, 1998
- TREPAT, C. A. *Procedimientos de la historia: un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó, 1995

Amb l'article de Marina Subirats, Perspectiva Escolar inicia una sèrie d'aportacions al debat suscitat per la LOCE. L'autora analitza les conseqüències formatives i socials que la llei pot tenir a curt termini. Sort que «la lògica de la transformació social és molt més potent que les lleis».

Perspectiva de futur de la Llei de Qualitat: un comentari crític

Marina Subirats

Les reformes educatives del món occidental tendeixen a oscil·lar, des de fa anys, entre dos pols oposats: el que fixa els seus objectius en l'avenç de l'escolarització i el saber per a tota la població jove, tot posant l'accent en la democràcia i la igualtat d'oportunitats, i el que es proposa garantir el coneixement i l'accés als millors llocs a unes elits socials, utilitzant el sistema educatiu a manera de filtre en posar el relleu en la necessitat de millorar els nivells de competència de les noves generacions.

Un tret típic de les reformes que obeeixen el primer objectiu és l'eliminació de barreres, exàmens i proves selectives i divisions en trajectòries, mentre que les reformes que obeeixen el segon tendeixen a multiplicar les barreres selectives, la segmentació dels centres educatius i les

vies aparentment paral·leles, que a la pràctica constitueixen una fórmula de jerarquització.

Tanmateix, el discurs democràtic s'ha anat imposant i l'extensió de l'educació també, de manera que la justificació de totes les reformes acaba invocant la igualtat d'oportunitats i l'interès dels desafavorits. Afavorir els afavorits no és avui una raó presentable, ni tan sols amb l'argument de la millora de les capacitats professionals; és per això que, per tal de comprendre els objectius reals d'una reforma, hem d'utilitzar indicadors com els esmentats, atès que els plantejaments generals estan tots farcits de bones intencions democràtiques.

És en aquest marc que cal entendre el projecte de Llei de Qualitat de l'Ensenyament que ha presentat el Ministeri d'Educació. Si tenim en consideració no els plantejaments generals de la Ministra, sinó el seu text i les mesures que propugna, la seva pertinença al segon tipus de reformes és totalment evident, tot i haver suavitzat les seves propostes inicials en relació amb les formes de selecció que proposa en l'educació secundària obligatòria. Es podria dir molt sobre aquest projecte, però em voldria centrar en dos aspectes que em semblen fonamentals i que fins ara han donat lloc –que jo en tingui coneixement– a pocs comentaris.

El primer aspecte és el de les seves conseqüències sobre el mercat de treball del futur. En la conjuntura demogràfica espanyola actual, aquest projecte pot tenir

els efectes d'una bomba de rellotgeria. Vegem alguns aspectes d'aquesta conjuntura: segons dades de l'EPA del quart trimestre de 2001, la població ocupada entre els 30 i els 34 anys, a Espanya, és de 2.490.600 persones. La població total que, al Padró de l'any 2000, tenia entre 5 i 9 anys –és a dir, la que tindrà entre 30 i 34 d'aquí a 25 anys– és de només 1.986.753 persones. Suposant que tots els individus estiguessin ocupats en aquella data, faltaria ja mig milió de persones per a substituir les que treballen actualment. Com que el 100 % d'ocupació no es produeix mai –sempre hi ha un percentatge, encara que tendeixi a disminuir, de persones inactives i a l'atur– és evident que el dèficit en aquell moment encara serà més gran.

Podem suposar que la immigració omplirà el buit demogràfic que constatem. Ara bé, habitualment la immigració ocupa els llocs menys qualificats del mercat de treball, no els més qualificats, i desplaça cap amunt, en la piràmide ocupacional, la població autòctona. Això implica, per tant, que la societat espanyola necessita qualificar tots els seus joves molt per damunt de la seva qualificació actual. Avui, el 33 % de les persones ocupades que tenen entre 30 i 34 anys ho estan en llocs directius i tècnics professionals, segons l'EPA esmentada, i són gairebé 820.000 persones. En les condicions actuals, això equivaldria, d'aquí a 25 anys, a gairebé la meitat de la generació d'aquesta mateixa edat; tanmateix, la contínua requalificació dels llocs de treball obligarà, previsiblement i afortunada, a augmentar encara la proporció d'ocupats altament qualifi-

cats. Avui, en acabar l'ESO, hi ha entre un 20 i un 25 % de joves sense el graduat escolar; els percentatges estan baixant respecte al passat, però encara són excessius, tenint en compte les dades citades.

En aquestes condicions, Espanya no es pot permetre el luxe de deixar una part important dels seus joves amb una qualificació escassa. Ja en aquests moments, els empresaris es queixen sovint de la manca de personal suficientment preparat. El baix rendiment acadèmic que sol invocar el Ministeri d'Educació com una prova del fracàs de la LOGSE no ens pot conduir a abaixar-lo encara més permetent que una proporció elevada dels joves espanyols s'adreci prematurament a un mercat de treball de baix nivell; és sorprenent que es faci atenció a la necessitat d'un esforç més gran en el treball escolar, quan, a continuació, es dissenya un dispositiu que permet i facilita que aquells que no es volen esforçar puguin passar còmodament del sistema educatiu i quedin aparcats en itineraris que només teòricament els permeten continuar els estudis. És evident que, atesa la situació demogràfica, tot això repercutirà en l'escassetat de personal preparat, i en l'ascens de persones amb molt baixa qualificació, fet que situarà el nostre país en una posició de desavantatge respecte a l'entorn europeu.

Per tot això, fer avui un gir brusc a la política educativa per fer-la més selectiva és totalment desafortunat. Podria ser més admissible en una conjuntura d'excés de personal qualificat. Però com hem vist, aquest no és el cas. Des del meu punt de



Marina Subirats.

vista, l'única postura intel·ligent, en aquest moment, és la lluita contra el fracàs escolar i la universalització dels coneixements bàsics i del títol de graduat escolar, així com el foment dels estudis postobligatoris, una posició totalment oposada a la que planteja la Llei de Qualitat i a la que propicia la política ministerial amb el retall de recursos i beques a la població que més les necessita.

Això pel que fa a les conseqüències de la reforma educativa que planteja la dreta sobre el mercat de treball. Pel que fa als coneixements i actituds que adquirirà l'alumnat, hi ha també un aspecte que em sembla molt preocupant.

L'escola tradicional, o, de manera més precisa, l'escola franquista que vam conèixer els qui tenim ja uns anys, es basava en l'autoritarisme. El coneixement

curricular venia definit des de dalt. El professorat havia d'actuar com a corretja de transmissió i la població no tenia ni veu ni vot en la configuració dels continguts i els valors escolars. Aquest model, obsolet ja als anys seixanta, va ser rebutjat per la societat espanyola en la transició: la LOGSE creà un altre model, el de l'educació democràtica davant de l'autoritària, el de l'escola pública davant l'«escuela nacional».

L'opinió pública entra a les escoles a través dels consells escolars, el professorat deixa de ser corretja de transmissió per convertir-se en «gestor del coneixement». El creixement vertiginós dels coneixements fa que no tot hagi de ser après a l'escola; la informació deixa de ser escassa, i el que és important per a l'escola no és transmetre-la, sinó establir quins són els coneixements més adequats per a un alumnat que no pot ser tractat de manera monolítica, perquè —i això és un gran avenç— la diferència, que no té per què suposar desigualtat, ha estat ja reconeguda com un element constant i que ha de ser necessàriament tingut en compte.

Aquesta transformació del sistema educatiu significa un salt enorme, difícil de fer amb un professorat que en gran part va ser format en el passat. És una transformació que necessita temps, i que a poc a poc s'ha començat a realitzar; amb algunes dificultats, evidentment, que cal analitzar i corregir. Sobretot perquè també les generacions joves estan canviant d'actitud —elles sí, formades ja en la democràcia, havent interioritzat el dret a

opinar i a decidir— i la passivitat i submissió del passat s'han tornat ara activitat i negació del principi d'autoritat. Situacions noves a les quals el professorat s'ha hagut d'enfrontar de cop i que han complicat la tasca educativa.

El projecte de Llei de Qualitat Educativa tendeix a reinstaurar l'autoritarisme: redueix el protagonisme dels consells escolars i el del professorat, reforça els controls externs a través de més proves, verticalitza un altre cop la definició curricular. És a dir, paralitza un procés complex i necessari, que avança lentament, per tornar a una forma del passat que no es correspon ni amb la mentalitat del professorat ni amb la de l'alumnat. En aquest sentit, augura un conflicte constant en el sistema educatiu, justament el contrari d'allò que necessita. Ara caldria avançar en el camí iniciat, tot polint-lo, retocant-lo, millorant-lo, adaptant-lo a les noves necessitats i als nous reptes, no pas fent un gir que generi resistències precisament en la direcció oposada a la que es va emprendre no fa gaires anys.

La LOGSE va ser una llei complicada perquè corresponia a un país i a un professorat que encara no existia, o com a mínim no majoritàriament. Sens dubte, va forçar excessivament la transformació de la secundària i provocà que el professorat —o una part— se sentís obligat a assumir rols que no corresponien ni a la seva mentalitat ni a la seva formació, i la conseqüència ha estat el seu descoratjament i el replegament cap a posicions més conservadores. Perquè la LOGSE significava

un salt cap al futur, però un futur encara poc madur en el present, i això –junt amb d'altres qüestions, com la dels recursos– ha generat problemes d'ajustament que és indispensable resoldre. Però no com pretén fer-ho la Llei de Qualitat de l'Educació, amb un retorn a un passat que en molts aspectes és anterior a la Llei d'Educació de 1970; si la societat espanyola encara no estava suficientment preparada per a pair fàcilment la LOGSE, com a mínim en les seves parts més innovadores, està encara molt més allunyada de l'autoritarisme i de les imposicions de principi que cons-

titueixen la base del plantejament del projecte actual.

La lògica de la transformació social és molt més potent que les lleis, les quals han de facilitar els avenços de la societat, no posar-hi obstacles. Intentar fer retrocedir el rellotge de la història, en matèria d'educació, és condemnar-se al fracàs, però és també, lamentablement, sumir el sistema educatiu en un caos de conflictes i desorientacions en un moment totalment inadequat.

2^o Premi Barcanova de literatura infantil i juvenil

T'agraden els nens?

*Crear històries que els apassionin.
Personatges que es faran amics seus.*

Fins el proper dia 10 de gener de 2003 podràs presentar el teu original per participar en el II PREMI BARCANOVA DE LITERATURA INFANTIL I JUVENIL en llengua catalana.

Un premi amb una important dotació econòmica per al guanyador (20.000 €) i per al finalista (6.000 €), i la publicació de les obres a les col·leccions SOPA DE LLIBRES i/o ANTAVIANA JOVE.

El dia 8 de maig de 2003, quan el jurat farà públic el seu veredict, coneixeràs si la teva obra farà feliç milers de nens. Perquè t'agraden.

* El premi implica la cessió de drets únicament de la primera edició de l'obra (5.000 exemplars per al guanyador i 3.000 per al finalista).

A ells sí

I es nota



Xavier Bertran i Teresa Broseta, guanyador i finalista respectivament del I PREMI BARCANOVA DE LITERATURA INFANTIL I JUVENIL 2002, han fet participis els nostres petits d'uns meravellosos exercicis de fantasia i sensibilitat.

El soldat que parlava amb els cruus, de Xavier Bertran i *Operació tarrubi*, de Teresa Broseta són lectures idònies i molt recomanables per a joves lectors.

Encara no els has comprat?

PATROCINADOR:



COL·LABORADORS:



Abacus

copcisa

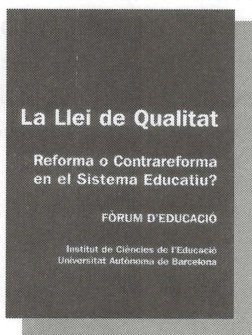
Editorial



Plaça Lesseps 33, entresòl
08023 Barcelona
Tel. 93 217 20 54 • Fax 93 237 34 69
e-mail: barcanova@barcanova.es
www.barcanova.es

novetat

La Llei de Qualitat Reforma o Contrareforma en el Sistema Educatiu?



Fòrum d'Educació
ICE de la UAB

Associació de Mestres Rosa Sensat
200 pàg. PVP: 9 euros

L'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona i l'Associació de Mestres Rosa Sensat han coincidit amb l'interès de publicar les aportacions de l'última trobada del Fòrum sobre la Llei de qualitat.

Entenem que la importància del tema i les conseqüències que pot tenir en el futur de l'educació en el nostre país ja s'ho val.

R 
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

**Distribucions
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35
08032 Barcelona
Tel: 933 472 511
Fax: 934 569 506
E-mail: prologo@ctv.es

Les mestres del Segrer, companyes de tota la vida de l'Eulàlia Bota, expliquen en aquest article el treball i les vivències professionals compartides amb ella al llarg de la història de l'escola.

Eulàlia

Mestres d'Icària-El Sagrer

Barcelona

L'Eulàlia va entrar a formar part de la nostra escola, una escola que creixia a poc a poc, el 1974. L'Escola Icària (nom que tenia abans El Sagrer) nasqué l'any 1968 fruit de l'esforç de pares i mestres per portar un nou tipus de pedagogia al barri de la Sagrera.

Eren uns moments difícils, tant en el terreny polític com en el social. L'escola, des del començament, estava formada per un equip de mestres que volia esdevenir un servei públic per al barri i per aquest motiu va néixer sense ànim de lucre. Treballava de manera cohesionada amb les famílies i es convertí en una cooperativa de pares.

Als voltants de l'any 1974, el projecte de fer una escola amb unes característiques especials –pública, laica, catalana i democràtica– que la diferenciessin d'al-

74 La mestra, el mestre



tres existents al barri, començà a tenir un futur cada cop més clar. L'escola creixia i es necessitaven nous mestres que formessin part de l'equip.

En aquells moments, calia que la gent que s'incorporava al projecte ho fes amb un criteri clar i una proximitat ideològica, ja que els reptes que es proposaven ultrapassaven els merament educatius per esdevenir, al mateix temps, una posada en pràctica de tot un seguit de voluntats i d'objectius més enllà de la mera feina de mestres.

L'Eulàlia s'incorporà de ple a aquest projecte, que ja no deixà mai. N'esdevingué una de les persones que el vetllà i defensà.

Eren moments en què la lluita per la reivindicació per una escola pública de qualitat, en què el respecte i la valoració de la nostra llengua es feia cada cop més imprescindible, i l'Eulàlia en aquest aspecte, com en d'altres, fou un gran puntal.

Eren anys de debats aferrissats, de llui-

tes en diferents fronts pedagògics, ideològics, polítics, sindicals... En tots aquests vessants, l'Eulàlia s'hi féu present, esponsorà el debat i reclamà reflexió i crítica.

Els primers anys a l'escola, assumí el paper de mestra amb alumnes de parvulari, paper que compaginà amb l'acabament de la llicenciatura i la lluita per un ensenyament millor i una dignificació de la professió.

Mentrestant esdevingué una mestra il·lusionada per la feina i capaç d'endegar propostes pedagògiques innovadores sense plànyer ni esforços ni hores. Formà part dels mestres que, en sessions nocturnes de debat, de reflexió, assumien fàcilment el «no és cap hora., tornem-hi!».

Encara la recordem anant a la piscina a peu amb una tirallonga d'infants o «fent dissabte» a la seva classe un divendres el matí o anant a la placeta a jugar (no teníem pati) i incorporant, en el món dels infants, el personal que s'hi trobava com un element més del barri, fos qui fos, per grotesc, cridaner o original que fos.

Va ser més tard, quan arribà la fi de la dictadura, la transició, els traspassos d'ensenyament..., quan calgué prendre un munt de decisions que marcaren el futur d'Icària i el pas al Sagrer. L'Eulàlia, una vegada més, esdevingué motor de propostes i féu una feina, no només en el si de l'escola, sinó dins el Col·lectiu d'Escoles Per l'Escola Pública Catalana, CEPEPC, per a l'acompliment d'una voluntat expressada per una immensa ma-

joria d'escoles i mestres. Aquest col·lectiu, amb una clara voluntat de servei públic, feia temps que reclamava el reconeixement de la feina feta al llarg de molts anys en defensa de l'Escola Activa, dins dels grups de Renovació Pedagògica que volien una escola pública de qualitat i en català.

L'Eulàlia fou qui assumí la responsabilitat de comandar el pas de la Cooperativa Escolar Icària a l'Escola Pública El Sagrer, conjuntament amb l'equip de mestres i el col·lectiu de pares i alumnes. Ella fou una de les persones que amb més entusiasme va guiar el traspàs, l'acomodació dels mestres, pares i alumnes procedents de la Cooperativa, la unió amb un altre grup procedent d'unes aules habilitades i la incorporació d'un gran nombre d'alumnes de noves matrícules.

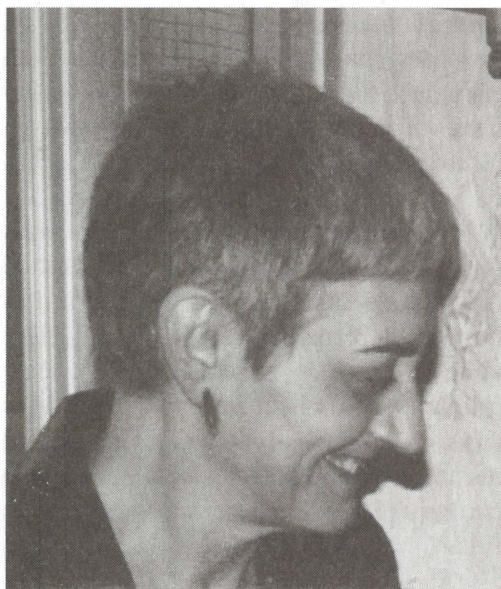
Avui, passats gairebé vint anys, podem dir que encara gaudim del treball que va fer l'Eulàlia en aquells dos primers cursos en què va ser directora. Va posar les bases de relació, de coherència, de treball amb tota la comunitat, sobretot amb pares, que en aquest moment encara perduren. Ben segur que un començament que es veia difícil va esdevenir un pas sense grans entrebancs i amb uns resultats prou bons. És a ella a qui, entre d'altres, ho devem.

Tot i que no foren uns anys fàcils, amb unes condicions força diferents de les d'ara, amb unes dificultats pedagògiques agreujades per unes descompensacions importants en l'aspecte lingüístic que no beneficiaven la cohesió entre alumnes i

pares, el traspàs, amb un gran esforç per part de tots, i també per part de l'Eulàlia, es va convertir en una realitat gairebé modèlica.

Un cop cohesionada la comunitat escolar del Sagrer, l'Eulàlia fou en el transcurs d'aquests anys (1983-2002) una persona molt important a l'escola, tant en el camp de les responsabilitats com a pilar i font de debat pedagògic.

L'Eulàlia fou al llarg de la seva vida una militant activa per les llibertats individuals i col·lectives i pel respecte a tothom. Ho tenia tan interioritzat que en feia una postura pública allà on anava. Era la seva resposta davant situacions que creia que atemptaven contra els drets ciutadans (quan algú embrutava el metro o quan el metro deixava de funcionar sense explicar-



ne les causes..., quan anava a una obra de teatre i els alumnes de la sala feien soroll i no permetien sentir-la...). L'Eulàlia donava opinions, exposava els seus raonaments i era capaç de rectificar quan era conscient que cometia errors.

La rectitud que demanava en les actituds i en les actuacions també se la demanava a ella mateixa amb una gran exigència. Sempre trobaves una Eulàlia a prop per tirar endavant propostes per a la millora de situacions i per aquesta raó molts no ens havíem atrevit, tampoc, a donar un no per resposta a les seves demandes, perquè realment predicava amb l'exemple. No li recaven esforços per fer aquell escrit, participar en un debat o preparar un «sarau».

L'Eulàlia on estigué, on anà, no passà desapercibuda. Era com si a cada moment es plantejés que el seu pas per aquesta vida consistia a prendre part en les coses que es feien, participar-hi. Eren encomanadisses les ganes de viure a tot hora, en qualsevol lloc i en qualsevol situació.

Va assumir càrrecs, va esdevenir mestra de molts alumnes, petits i grans, perquè l'Eulàlia va saber fer tant de mestra d'alumnes ja plenament adolescents (setè i vuitè de bàsica), com de més petits (sisè de primària) i fins i tot de parvulari de tres anys. Allà on estigué, esdevingué una mestra estimada pels seus alumnes i pels pares que la van tenir per mestra dels seus fills.

Fou defensora, des d'un primer moment, de l'escola oberta a tothom, en uns moments en què podria haver-se donat la possibilitat de crear una escola més selectiva, no per a tots. I ella, entre d'altres, va estar més a prop de fer una escola d'integració on tinguessin cabuda des dels fills dels ciutadans més humils fins als dels pares de professions liberals amb més possibilitats econòmiques. Era conscient que la llengua que cadascú portava no havia de ser un impediment per aprendre, si es feia dins d'un marc d'acollida, d'estima, i s'hi esmerçaven els esforços necessaris.

L'Eulàlia va portar, en la pràctica pedagògica quotidiana, el plantejament constant de què vol dir educar, de per què fem les coses i/o per què i quan les fem fer. Dins l'equip de mestres, hi va portar propostes de reflexió que ens han acostat al lligam de la pràctica educativa i al concepte del temps en nosaltres i en els infants mateixos.

Fou capaç de refer, de canviar, d'innovar pràctiques pedagògiques, a partir de lectures, de reflexions personals i molt sovint les convertia en el motor de propostes diferents que qüestionaven d'arrel algunes de les maneres d'ensenyar que fins aquell moment es consideraven com a prou bones. Posava molt d'interès a esbrinar què fa servir un nen per aprendre en la millora dels seus aprenentatges i a aprofitar-ho per a ell mateix i per a altres. Buscava sempre els recursos mentals i estratègics que fa servir un nen per trobar l'interès i les emocions, convençuda, com molts, que aprenem quan el nostre interès



i les nostres emocions es posen en funcionament.

L'Eulàlia mestra, la recordarem, mestres, pares, i sobretot alumnes, com una persona exigent, que sempre creia en l'infant, en l'alumne, com un ésser amb uns drets clars que els adults havíem de ser capaços de respectar fins a les últimes conseqüències. Patia quan un alumne no podia aprendre i no estalviava esforços per trobar mètodes i ajuts que aplanessin les dificultats. Exigia d'acord amb la capacitat de cadascú i sabia valorar allò de positiu de cada alumne. Com a lingüista que era, portava la puresa de la correcció al sistema de treball, sobretot amb els alumnes més grans, que sempre la tingueren com a referent i li anaven a en-

senyar els esborranys dels seus escrits i fins i tot llibres que de grans van arribar a publicar. Per a tots va trobar l'espai i el temps per dedicar-los una estona, per llegir-los, per fer-los propostes de millora o aplaudir-ne el resultat.

Ha estat una mestra capaç d'esperonar com a eina educativa l'escola de pares, convençuda que a les escoles cal un espai, un temps, per poder reflexionar sobre allò que angosta, preocupa, els pares, i que és en aquests fòrums on també els pares poden trobar respostes a les seves preguntes o poden compartir dificultats i solucions.

Sempre va saber trobar la manera d'atendre les famílies amb dificultats, va saber estar al seu costat. Tingué prou de-

licadesa i capacitat d'adaptació per posar-se al lloc de cada família que tenia al davant, però també cal dir que es mostrava inflexible i contundent amb aquelles famílies que assumien un grau de responsabilitat que trobava insuficient.

I recordarem l'Eulàlia amiga, amb qui hem compartit moments tristos, amb qui hem plorat i hem tingut el confort de l'abraçada sincera, la raó i la serenor després.

L'Eulàlia amiga, amb qui hem patit davant situacions pedagògiques, polítiques i socials injustes que feien trontollar les llibertats per les quals lluitàvem i amb qui, un cop expressades les diferències, hem buscat camins de resolució o de defensa.

L'Eulàlia amiga, amb qui hem rigut en molts moments, en aquells en què sortia l'Eulàlia «revolucionària», l'Eulàlia capaç de «despertar» un debat avorrit o un sopar sense fi amb un sentit de l'humor molt propi i agut.

Volem recordar la nostra Eulàlia, amant de la vida, defensora dels plaers i les sensibilitats, racional en la majoria de les coses fins a extrems indefinibles, sabedora del plaer d'escriure i de llegir. Volem recordar la seva veu profunda que ens feia neguitejar en la cadira, perquè era capaç de dir allò que ens regirava la consciència.

I ara que ja no hi és i en sentim l'absència, hem de ser capaços d'omplir aquest buit duent a terme els anhels pels quals hem lluitat junts. Hem de ser capaços de

recollir el seu testimoni i fer-lo nostre. Ser capaços d'aturar allò que trobem injust, d'anar més lluny de les propostes tancades, de lluitar per les llibertats de cadascú i pels drets individuals i col·lectius.

Deixeu-nos dir que els mestres, en nom nostre i també de l'Eulàlia que hem estimat, hem de fer d'ella un exemple a seguir i esforçar-nos dia a dia en el compromís per la millora de l'educació dels futurs ciutadans.

Elogi de la seducció

Jaume Cela

Just quan el tren surt del túnel de Vallvidrera acabo de llegir les últimes paraules de *Sedueix-te per seduir*,* d'Eva Bach i Pere Darder. Com encara tinc temps abans no arribi a la meva parada, obro el llibre a l'atzar i llegeixo el primer fragment que troben els meus ulls: «Desenvolupar un estil afectiu propi hauria de ser un dels objectius de l'educació de les emocions. Es tracta d'articular adequadament pensament i emoció per potenciar la sensibilitat i la creativitat personals.» Repeteixo l'acció anterior i ensopego amb el següent: «La manca d'emocions, o el que ve a ser el mateix, la incapacitat d'atorgar una orientació vital constructiva o positiva a les nostres emocions, sembla que és determinant per a l'origen de l'agressivitat.» I una altra vegada repeteixo el joc: «La vivència i l'expressió emocional pot causar malestar tant per excés com per defecte. Si no regulem cap emoció tindrem problemes i si les reprimim per sistema, també.»

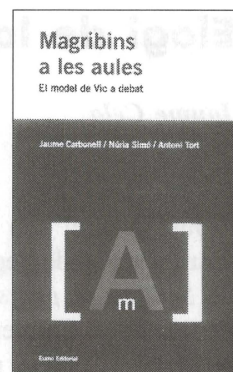
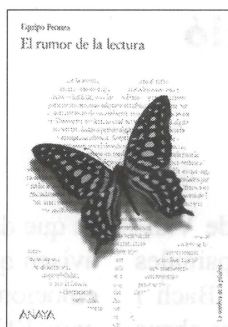
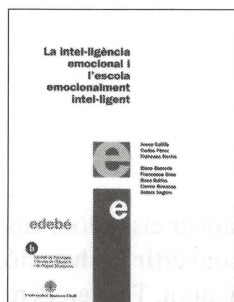
El llibre en va ple, de comentaris com aquests que t'ajuden a reflexionar sobre la importància del factor emocional.

Entrem a Sarrià i mentre el tren s'atura per deixar pujar i baixar la gent intento fer-me un resum mental sobre els aspectes que més m'han agradat del llibre. El primer és que, és clar, té un afany divulgatiu sense renunciar al rigor metodològic. El segon

és que de bon començament els autors ens avisen que no podem convertir l'educació emocional en una assignatura. Tant en Pere com l'Eva saben que els mestres sovint caiem en el perill de convertir en matèria d'estudi –amb horari i espai determinat– tot el que cau a les nostres mans. El tercer és que fonamenta molt bé la base científica de les emocions. Hi ha molta poesia, per dir-ho d'una manera dolça, però també hi ha prosa. El quart és que reforça el convenciment que educar és sempre una proposta ètica. El cinquè és que parteix del nucli de les emocions i s'expandeix cap a altres camps mantenint-los sempre interrelacionats. El sisè és el conjunt de petites reflexions que hi ha al final del llibre i que podem llegir abans d'anar a dormir com aquell que resa una oració per salvar-se de qualsevol risc o per demanar alguna ajuda.

Estic a punt d'arribar a la parada on he de baixar i encara podria allargar els elogis, però el moviment del tren no depèn de la meua voluntat. Mentre m'aixeco i m'acosto a la porta penso que només em queda demanar a l'Eva i a en Pere que no imitin el títol d'aquella pel·lícula italiana. Parlo de *Seduïda i abandonada*. M'heu seduït, però no m'abandoneu.

* BACH, Eva; DARDER, Pere. *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona: Ed. 62, 2002 (Llibres a l'abast - Sèrie Rosa Sensat).



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

CARBONELL, Jaume; SIMÓ, Núria; TORT, Antoni. *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*. Vic: Eumo, 2002 (Interseccions; 28)

Extracte de l'índex:

El llarg camí cap a la igualtat i l'educació intercultural; El nou paisatge multicultural a Catalunya; L'escolarització dels infants immigrants; El procés de fusió i el mapa escolar de Vic; La fusió vista pels mestres i per les famílies; La pluralitat cultural a les noves escoles; L'activitat quotidiana a les escoles fusionades; Els Projectes Educatius de les noves escoles; La construcció d'una comunitat escolar; Sobre el currículum i l'atenció a la diversitat; La qualitat de l'ensenyament a les noves escoles; El punt de vista d'altres agents educatius i socials implicats a la fusió escolar; La integració, més enllà de l'escola; Factors i moviments ciutadans que afavoreixen el procés d'integració social.

CASCALLANA, Maria Teresa. *Iniciación a la*

matemática. Materiales y recursos didácticos. Madrid: Santillana; 2002

CASTÁN, Guillermo. *Las bibliotecas escolares: Soñar, pensar, hacer*. Sevilla: Díada, 2002 (Investigación y enseñanza. Serie fundamentos; 18)

COHRAN-SMITH, Marilyn; L. LYTTLE, Susan. *Dentro / Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal, 2002 (Educación Pública; 4)

EQUIPO PEONZA. *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya, 2001

Extracte de l'índex:

¿Qué es leer? ¿Por qué leer?; Los espacios de la lectura: los mediadores; Animación a la lectura; Clases de animación; Selección de libros infantiles y juveniles.

GALLIFA, Josep; PÉREZ, Carles; ROVIRA, Francesc. *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: Edebé, 2002

Extracte de l'índex:

Intel·ligència emocional: Orígens i naturalesa i la seva relació amb les concepcions

sobre intel·ligència; Tradicions cognitiva i evolutiva en la recerca sobre les emocions; Diferenciació entre el concepte d'emoció i altres conceptes relacionats; La intel·ligència emocional segons Goleman; La perspectiva de Salovey i Mayer sobre la intel·ligència emocional; Àmbits més importants de recerca i conseqüències per a l'educació; Què aporta la intel·ligència emocional i per què el concepte ha tingut tanta acceptació. Emocions i aparell mental; Bases neurobiològiques de les emocions; Integració emoció-cognició; Interacció i representacions; Capacitats del nadó. Precursos i característiques de la intel·ligència emocional. Escola emocionalment intel·ligent.

Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. Margarita Bartolomé Pina (Coord.) Madrid: Narcea, 2002

Extracte de l'índex:

La construcció de la identitat en la època de la mundialització i els nacionalismos; Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea; Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural; Educación, ciudadanía y género; Educar para una ciudadanía intercultural; La gestión positiva del conflicto: un camino para la convivencia intercultural.

JANER MANILA, Gabriel. *Infancias soñadas y otros ensayos.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002

LACRUZ ALCOCER, Miguel. *Nuevas tecnologías para futuros docentes.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2002

Extracte de l'índex:

Educación y tecnología; Recursos convencionales y comunicación sonora; Imagen fija, retroproyección; Comunicación visual; Comunicación televisiva y publicitaria; Uso educativo del vídeo; Sistemas multimedia; Informática y educación; Recursos tecnoló-

gicos en atención a la diversidad; Internet y educación; Formación del profesorado en NN.TT; Nuevas tecnologías y organización escolar; La integración de los medios en el currículo.

LÓPEZ VALERO, Amando; ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo. *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes.* Madrid: Pirámide, 2001

Tradicció i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Publicacions de l'Abadía de Montserrat, 2002 (Biblioteca Abat Oliba; 233)

Cartellera

ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

**Lliurament del XXII Premi Rosa Sensat
de Pedagogia**
divendres 29 de novembre de 2002 a les 19 h

Lloc: Sala d'Actes de l'AMRS
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona

Acte obert a tothom!

R O S A
S E N
S A T

**Treball solidari amb mestres de
Nicaragua**
dimecres 4 de desembre de 2002
a les 18.30 h

A càrrec de: Brigada Rubén Darío,
integrada a la Casa de Nicaragua

Lloc: Ass. de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona

Acte obert a tothom!

R O S A
S E N
S A T

**El futur de l'educació: una responsabilitat
compartida**
Barcelona, 12 de desembre de 2002

Coorganitzada per: Secretaria General
de Joventut; Associació d'Entitats de la
Iniciativa Social de Catalunya (AEISC)

Informació: Secretaria General de Joventut
Tel.: 93 483 83 72
E-mail: jmarquilles@presidencia.gencat.es
<http://www.gencat.es/joventut>

JORNADES

ACTIVITATS DIVERSES

Adopció i Acolliment
Xè aniversari d'ADDIF
Barcelona, dies 23 de novembre, 13 i 14
de desembre de 2002

Amb motiu del seu Xè aniversari l'Associació
en Defensa del Dret de la Infància a la Família
organitza diferents conferències, debats
i exposicions.

Informació: ADDIF - Hotel d'Entitats de La Pau
Tel.: 93 313 49 59 • Fax: 93 314 65 05
E-mail: as.addif@suport.org

SIMPOSI

Simposi internacional

«La millora de les oportunitats educatives en una societat en transformació»
 Barcelona, dies 5, 6 i 7 de març de 2003

El Simposi vol generar una reflexió entorn del paper de l'educació en una situació de ràpida transformació social i productiva.

Lloc: Casa de Convalescència, Hospital de Sant Pau

Organitzen: Grup Observatori d'Oportunitats Educatives, UAB; Àrea d'Educació, Diputació de Barcelona

Termini de presentació de comunicacions: 15 de desembre de 2002

Informació: Tel.: 93 581 31 91 • E-mail: ob.oportunitatsedu@uab.es
<http://dewey.uab.es/oportunitatsedu/simposi.htm>

PREMIS

Segon Premi «Rovelló» d'assaig de literatura infantil i juvenil

Les obres hauran d'estar escrites en to divulgatiu, adreçat a un ampli sector de públic. La temàtica pot estar relacionada amb qualsevol aspecte de la literatura infantil i juvenil: història, personatges, autors, gèneres, estudis de col·leccions, premsa especialitzada, etc.

Convoca: Ajuntament de Mollerussa

Termini de presentació: 31 de gener de 2003

Informació: Ajuntament de Mollerussa
 Tel.: 97 371 22 48
<http://mollerussa.ddl.net>

Segon Premi Barcanova de literatura infantil i juvenil

Hi podran participar tots els escriptors, qualsevulla que sigui la seva nacionalitat, que presentin novel·les originals i inèdites escrites en català i adequades als lectors infantils i juvenils.

Convoca: Editorial Barcanova

Termini de presentació: 10 de gener de 2003

Informació: Tel.: 93 217 20 54
 E-mail: barcanova@barcanova.es
<http://www.barcanova.es>

Carta a les lectores i als lectors

Reflexions entorn de l'empatia

Benvolgudes amigues
i amics:

Sovint trobem definida l'empatia com «la capacitat de posar-se a la pell de l'altre». Segons aquesta definició, una persona empàtica sabrà què sent una altra persona quan aquesta està vivint una emoció qualsevol. Per exemple, si un fill arriba a casa seva a les onze de la nit i la seva mare, que l'esperava dues hores abans, quan el veu entrar li diu «fill meu, on eres?», i el fill de seguida s'adona que la seva mare estava patint i que esperava que arribés abans, aquesta persona haurà estat empàtica segons la definició que hem donat. Una vegada sap l'emoció que té la seva mare, el fill pot usar de diferents maneres aquesta informació. Un ús podria ser dir a la mare: «sempre patint, sempre patint, no hi ha dia que no pateixis, sempre trobes una ex-

cusada o una altra»; un altre ús seria: «devies estar patint si m'esperaves abans, però avui tenia entrenament, no ho recordes?». Amb les dues respostes que hem donat, el fill continua sabent que la mare ha patit; en la primera resposta, no s'aproxima a la mare i en la segona sí que s'hi aproxima. Segons la definició que hem donat anteriorment, el fill continua sent empàtic, però és evident que la mare no se sent gens acompanyada en la seva emoció en la primera de les respostes del seu fill.

Ara arribem a un punt interessant: jo crec que a tots ens costaria de dir que el fill que diu a la seva mare «sempre patint, sempre patint, no hi ha dia que no pateixis, sempre trobes una excusa o una altra» té empatia. Diria que tots associem l'empatia a la proximitat psicològica, a fer costat, a estar pròxim. Però també és cert que el fill ha tingut la capacitat de posar-se a la pell de l'altre i saber què sentia.

Retoquem, doncs, la definició d'empatia: és la capacitat de captar les emocions dels altres (la mare pateix), i respondre-hi de manera que l'altre se senti acompanyat en la seva vivència emocional.

Només determinada vivència de l'altre ens diu que hem sigut empàtics. Si l'altre no se sent acompanyat en la seva emoció, no hem estat empàtics. És cert que a vegades un comportament empàtic pot donar lloc que l'altre senti l'emoció en diferents intensitats: a vegades l'emoció de l'altre continuarà igual –sigui per exemple, perquè és prou intensa com per no modificar-se gens ni mica a pesar de l'empatia–, en altres ocasions, l'emoció tendirà a desaparèixer –per exemple perquè era poc intensa, podria ser en l'exemple de la mare i el fill– i en altres ocasions pot, fins i tot, incrementar-se –sigui perquè, per exemple, estava en estat latent i la nostra empatia ajuda a fer que s'expressi amb més intensitat. De fet, diria

que l'empatia en teràpia va per aquí.

Ja hem dit què és un comportament empàtic, és aquell que aconseguix que l'altre se senti acompanyat, però... com és un comportament empàtic? L'empatia no és una paraula ni un gest, és una actitud que va més enllà de les paraules i els gestos. A vegades, demostrarem empatia simplement estant al costat de la persona que viu l'emoció intensa –per exemple, en un dol–; en aquests casos, sobren les paraules. En altres ocasions, un contacte físic a una persona com tocar-li el braç o abraçar-la seran suficients. En altres ocasions, una resposta verbal serà la més adequada. En tots els casos, però, hi ha dos factors clau: reconeixem l'emoció i l'acceptem. Quan estem al costat de la persona sense dir-li res amb paraules –però sí amb la companyia– li estem dient «sé com estàs, entenc el que et passa i estic amb tu». Quan ens acostem, toquem el braç o abracem estem dient «sé com ho estàs passant, estic al teu costat». Quan responem verbalment amb empatia, fem el mateix. Per exemple, un familiar em parla de l'operació de la seva parella i em diu «l'operació s'ha complicat i caldrà tornar a operar aquesta mateixa setmana, però es veu que haurà

de ser una operació bastant més delicada que aquesta» i jo li contesto «ostres, una altra operació... quin neguit que deus estar passant» o «buf, una altra!» o «ostres, noi..., esperem que vagi bé» el que fem és, per una banda, reconèixer l'emoció i, per l'altra, donar permís per sentir el que sent –exactament, el que creiem que sent.

En el món de l'educació, és important que l'educador sigui empàtic amb els seus interlocutors, però això no vol dir que cedeixi a allò que ells demanen o que renunciï a demanar el que hagi de demanar. Vegem-ne un exemple. Els pares d'un alumne, després de demanar al mestre el canvi de dates d'un examen i que aquest hagi dit que no, demanen parlar amb el director i li diuen: «com ja sabrà, ens fa molta il·lusió anar a passar uns dies als Alps, i voldríem que el nostre fill es pugui examinar quan torni». La resposta empàtica podria ser: «entenc que els costi entendre la posició del mestre, sobretot si l'examen cau al mig del viatge, però lamento haver de dir que no hi ha cap possibilitat de canvi de dates». Amb aquesta resposta, en un primer moment atenem la emoció dels pares (entenc que costi entendre), però després insistim en el posicionament

de l'escola (no hi cap possibilitat de canvi de dates).

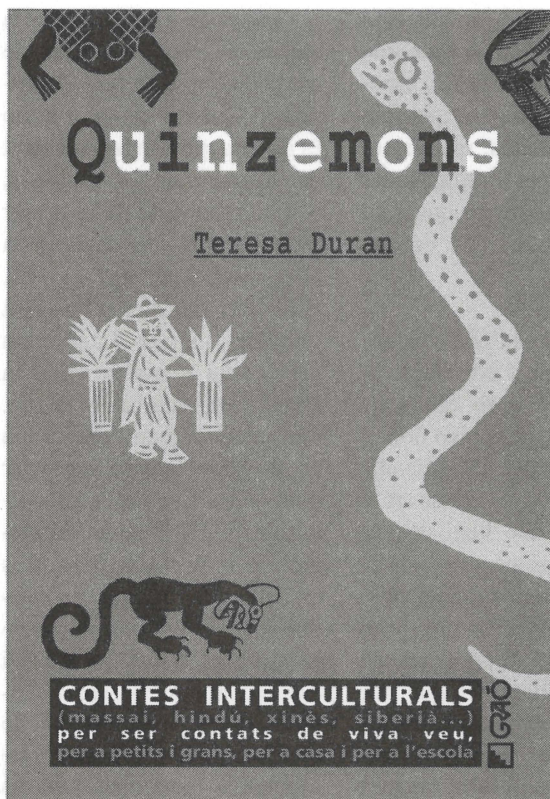
'apunt és clar: mentre la emoció és intensa, ens hem de mantenir en la resposta empàtica. Quan la emoció ja no és intensa, podem insistir en el posicionament. A vegades, perquè la emoció deixi de ser intensa calen uns segons, en altres ocasions unes hores, altres vegades dies o fins i tot setmanes o mesos. La primera part de la resposta va a la emoció, la segona, a la raó. Per detectar quan l'emoció ja no és prou intensa com per poder dirigir-se a la raó, fa falta sensibilitat humana. Si atenem d'aquesta manera les emocions dels altres, aconseguim que els nostres interlocutors se sentin escoltats i emocionalment atesos i tindrem menys possibilitats de conflictes. No aconseguim assegurar la bona marxa de les converses, però sí augmentar la probabilitat que es mantinguin en un to més reposat.

Oriol Güell Custòdio
Psicòleg, membre del
GROP i formador
uri@copc.es

Quinzemons

Recull de contes interculturals per a l'escola

TERESA DURAN



Quinzemons és un recull de narracions per a petits i grans. Històries de quinze comunitats llunyanes i fins i tot desconegudes triades per ser contades aquí, de viva veu. Hi trobareu insinuacions sobre la manera d'explicar-les i d'utilitzar-les a l'escola, però són només això, insinuacions. Confiam que vosaltres ja sabreu què n'heu de fer d'aquest recull, i com ho heu de fer.

Sobretot si, con nosaltres, teniu moltes ganes d'integrar al nostre patrimoni oral aquelles paraules que ens vénen de molt lluny, perquè la paraula és una eina senzilla, que fa de pont entre el tu i el jo, entre els altres i els nosaltres.

Comencem a contar!

98 pàgines 8,20 €

EL CUC I ELS ANIMALS SALVATGES (CONTE MASSAI) • LES GRALLES I EL SERPENT (CONTE HINDÚ) • EL GAT I ELS RATOLINS (CONTE TIBETÀ) • ONCLE JAGUAR, ONCLE BRAU I ONCLE CONILL (CONTE MISQUITO) • L'ALIGA I EL CAÇADOR (CONTE HURON) • SARSOR (CONTE MARROQUÍ) • ELS TRES CONSELLS (CONTE SUFI) • L'HOME INVISIBLE (CONTE XINÈS) • LA SETMANA DE NASREDDIN HODJA (CONTE TURC) • EN CLOSCABUIDA (CONTE SIBERIA) • L'ORIGEN DEL VIOLÍ (CONTE ROMI) • NITYÍ I EL PITÓ DE SEBA (O PITÓ AFRICÀ) (CONTE AFRICÀ) • L'ÓSSA GEGANTINA I L'ÓSSA MAJOR (CONTE IROQUÈS) • L'ESPASA DE BANZO (CONTE JAPONÈS) • EL VELL REGIRAMUNTANYES (CONTE XINÈS) •



GAO

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34, 08027 Barcelona

A/e: amacias@grao.com

Telèfon: 93 408 04 64

Motivar



Els ensenyants fan molt pels nostres fills. I per tothom.

Tenim les escoles i els ensenyants més qualificats per educar els nostres fills. Quan valorem la feina que fan i la continuem fora de les escoles, tots hi sortim guanyant.

Molt per fer
molt per viure →



Generalitat de Catalunya

www.gencat.net

TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA



A C T U A L I T A T

MÉS ENLLÀ DE LA QUALITAT

El testimoni del llibre "Més enllà de la qualitat" ofereix al lector una àmplia panoràmica, teòrica i pràctica, i convida a prendre una postura activa sobre el tema, amb la convicció que no es tracta d'esborrar la paraula qualitat sinó que es tracta de treballar per desemmascarar el que en ella hi ha, o no, de veritat.

360 pàg. PVP: 16,60 euros.

Edita Associació de Mestres Rosa Sensat
<http://www.rosasensat.org>