

# URTX

## **S**OBRE L'APRENTATGE I L'ENSENYAMENT DE LES ARTS PLÀSTIQUES

Ermengol Puig Tàpies

# SOBRE L'APRENTATGE I L'ENSENYAMENT DE LES ARTS PLÀSTIQUES

**Ermengol  
Puig Tàpies**  
Professor de  
l'Escola d'Arts  
Ondara de Tàrraga.

1. Introducció
2. Caracterització de l'obra d'art
3. Contribució de l'educació artística a l'ensenyament obligatori
4. Contribució de l'art a la societat
5. Naturalesa de l'aprenentatge de l'art
6. La percepció visual artística
7. L'aprenentatge artístic a l'escola
8. Aspectes de l'aprenentatge artístic
9. A mode de cloenda

«Hi ha tres vies pures de coneixement de l'univers: la científica, la de la revelació mística i la de l'art.» Jordi Wagensberg, director del Museu de la Ciència de Barcelona.

## 1 · INTRODUCCIÓ

Quan em proposaren fer una col·laboració per a *URTX* encara estava atrafegat i animat en una reflexió sobre l'ensenyament de l'art. Feia poc que havia presentat una comunicació a la 3a. Trobada d'Artistes a les Pallargues i el tema d'aquest any era: «Educar-nos per a l'art». Que la meua aportació continuï insistint en qüestions de pedagogia de l'art simplement és a causa d'un defecte professional: sóc professor de l'Escola d'Arts Ondara de Tàrraga. En principi vaig recelar de presentar un tema com aquest, ja que creia que, en una publicació de caire i de temàtica més aviat d'aplicació sociocultural de la comarca, una reflexió bàsicament teòrica podia semblar una subtileza poc útil. No fou d'aquesta opinió el director i em féu adonar que una aportació de característiques més globalitzadores també posseeix una aplicació i una transcendència pràctica.

En la comunicació de les Pallargues proposava la necessitat, la conveniència i l'oportunitat de reclamar la normalització i el reconeixement diferenciat de l'àrea artística en l'ensenyament obligatori. Constatava, en primer lloc, la superficialitat amb què la societat actual majoritàriament sent i viu l'art. A continuació, i

amb més optimisme, feia un recorregut pels aspectes normatius i científics, que són bases ben sòlides per a ordenar i endreçar la plàstica i el seu aprenentatge com un llenguatge més, capaç de captar aspectes específics i singulars de la realitat i compartir-los amb altres persones.

A continuació, i com a reflexió d'aquestes constatacions, de forma teòrica però també aplicada, feia un comentari de com es viuen i se senten en els centres docents els aspectes més funcionals de l'ensenyament de l'art: «Fent un repàs, i reconec que la informació de què dispo sobre l'experimentació i l'aplicació de la LOGSE a l'ensenyament obligatori no és gens exhaustiva, crec que pel que fa a l'educació artística les postures i actituds de tots els qui hi intervenim, per a simplificar-ho i analitzar-ho adequadament, es podrien situar en un hipotètic i teòric segment en cada extrem del qual s'hi troba un posicionament, sinó contraposat, sí confrontat amb el de l'altre extrem. Uns remarquen el caràcter representatiu-comunicacional que diuen que té l'art; i els altres estan convençuts que el més prioritari i essencial és l'aspecte creatiu-expressiu. Uns remarquen més els continguts conceptuals i culturals i els altres, les facetes procedimentals. Ben segur que hi ha gent que es troba plenament situada en qualsevol d'aquests dos posicionaments; però el més normal és trobar actituds intermèdies i barrejades que es mouen per aquest segment i crec que normalment ho fan de forma força indefinida i massa inestable.»

Després de l'anàlisi de les dues postures a la conclusió que arribava era que: «Aquests dos posicionaments sens dubte, en determinades circumstàncies, poden ser una solució útil, però mirats globalment no justifiquen una base sòlida per a l'educació artística ni afavoreixen la seva normalització. Per a superar aquestes dues postures o visions de l'educació artística crec que, en primer lloc, s'ha de tenir molt present que l'art és tant una activitat cognitiva

com una activitat basada en el sentiment i el que fa que l'art tingui importància en l'ensenyament obligatori és el fet que ajuda a redescobrir el sentit de la visió artística, a desenvolupar la sensibilitat i sobretot a proporcionar un particular coneixement del món; coneixement únic i irrepetible perquè es fa a partir de les experiències individuals.»

I finalitzava amb el següent raonament: «Si examinem les funcions que l'art té en l'experiència humana ben segur que hi trobarem rasons sòlides que justifiquin el seu ensenyament i aprenentatge. La consciència humana, si se l'educa, té necessitat de contemplar estèticament allò que l'envolta. Les altres àrees d'ensenyament no es marquen aquesta finalitat i si l'educació ha de procurar potenciar totes les capacitats humanes, ha d'incorporar, per tant, aquests ensenyaments. Històricament les imatges plàstiques gairebé sempre ens han visionat, de forma metafòrica, allò més sublim i espiritual de l'experiència humana. Altres vegades ens han materialitzat en imatges les pors, els somnis i els records de la humanitat. A través de l'art hem pogut anar tensant, exercitant i sensibilitzant les nostres potencialitats. L'art ha estat capaç de donar vida a allò concret, a allò mundà i, fins i tot, a la quotidianeïtat. L'activitat artística, però, no es queda només en el món del somni i de la fantasia, sinó que ens oferta agudes afirmacions del món, dels països i dels homes (Goya, Bacon, Gauguin, Warhol...). L'art amb les seves crítiques ens ha transmès valors, ens ha mostrat allò ocult, però... com hem dit, aquests missatges s'han de saber llegir... i aquest saber llegir s'ha d'aprendre durant el període de formació de les persones. Les funcions de l'art, pel que he dit, crec que poden ser múltiples. I si l'art pot incrementar les nostres potencialitats, fet que coincideix i complementa els objectius finals que té l'educació, hem de concloure, com fa la LOGSE, que l'educació artística no solament està en igualtat de condicions amb totes les altres àrees, sinó que s'ha de tractar com a tal.»

El que vaig aportar a les Pallargues només era una part d'una reflexió molt més àmplia, inabastable per a mi. Amb aquesta col·laboració a *URTX* la continuo i l'amplio i em centro sobretot en aspectes significatius del procés d'aprenentatge artístic.

## 2 · CARACTERITZACIÓ DE L'OBRA D'ART

La concepció d'obra d'art que utilitzo, malgrat que l'exemplifiqui amb manifestacions plàstiques, es correspon amb una idea, i una visió, molt més global i general; coincideix amb la concepció de l'art com a activitat creativa, de

la qual la plàstica n'és una de les seves múltiples manifestacions.

L'expressió plàstica, com l'expressió gestual i corporal o el llenguatge verbal i l'escrit o la música i la dansa o la representació matemàtica, és una més de les formes de representació i de comunicació per mitjà de les quals podem compartir amb els altres totes aquelles vivències i experiències que hem interioritzat i hem fet nostres. La imatge és l'element més significatiu del llenguatge plàstic i la imatge, com la paraula, el símbol matemàtic, la veu, el gest o l'espai, és l'element medidor en aquest procés comunicatiu. Actualment per mitjà de tècniques ben diverses i de materials cada cop més variats i novedosos, la plàstica possibilita materialitzar i visualitzar en imatges aquells objectes, experiències, idees, sentiments i emocions de cadascú, de forma que altres persones les puguin percebre i entendre plenament.

La representació plàstica té tots els ingredients necessaris per a ser conceptualitzada com qualsevol dels altres llenguatges existents. Com és natural, transmetre missatges, comunicats i sentiments per mitjà de la imatge presuposa un domini mínim d'un codi convencional, en aquest cas basat en determinats elements i normes pròpies. Per exemple: la línia, el pla, el volum, el color, la textura... són elements bàsics del codi visual i plàstic. Una adequada combinació d'aquests elements en la composició visual i plàstica implica el coneixement de certes categories com: la situació, el ritme, l'equilibri, la simetria, el moviment....

El codi visual i plàstic és qui conceptualment dirigeix la utilització de les diverses tècniques i procediments implicats en el procés de comprensió i expressió de missatges plàstics.

Tot això, com també que l'ús del codi, en el llenguatge visual i plàstic, accepta un marge d'interpretació força ampli i flexible, s'ha de tenir clar. Altres codis, com per exemple el matemàtic, són inflexibles en aquest camp i exigeixen convencions molts estrictes. El de la plàstica, en canvi, és més obert i sensible a acceptar variacions. Fins i tot accepta, amb facilitat, nous convencionalismes. La nostra cultura occidental, per dissort d'algunes ments excessivament racionalistes i tancades, ha acceptat i consentit gairebé sempre una interpretació més lliure dels codis artístics i aquesta permissivitat l'ha associat sempre amb la producció i l'activitat artística. Per aquest motiu, també, la nostra cultura accepta que la materialització de les idees i dels sentiments en imatges no és una qüestió únicament tècnica i unívoca; ni un procés merament mecànic i lineal, sinó que bàsicament es tracta d'una

qüestió oberta a la innovació i a la creació personal.

Junt amb aquesta utilització dinàmica i creativa del codi, l'expressió plàstica, com activitat artística que és, comporta també tractar la imatge de forma expressiva. El que es representa no ha d'aspirar a mimetitzar necessàriament, ni de forma prioritària, les característiques superficials i externes dels objectes, dels esdeveniments, dels sentiments o de les idees. A la plàstica també se li demana, i se li accepta, que doni una visió profunda de l'estructura interna de tot tipus de realitat. L'única forma d'aconseguir-ho és establint relacions específiques, fruit de l'anàlisi i de la interpretació del que cada autor ha estat capaç de fer. Aquest tractament subjectiu i expressiu, que fa que la producció artística no es pugui entendre com una simple reproducció de la realitat o una còpia mimètica d'una altra obra, ens condueix, per la via més directa, cap a la dimensió estètica que acostumem a definir com el domini de la lliure subjectivitat i la ubiquem en un lloc de llibertat, lluny de tota coacció. L'obra plàstica, per això, es valora a partir de determinats criteris estètics com són la creativitat, la ironia, el sentiment..., que per un altre costat estan fortament influenciats per aspectes de caire social i cultural. És important tenir-ho en compte perquè determinats estils, que formen la tradició i el panorama estètic d'una societat, sovint són els referents inicials i avaladors amb els que cada artista acostuma a contrastar la seva obra individual.

L'ús de la forma visual i plàstica, en síntesi, es mou entre les exigències de la comunicació i les de l'expressió-creació; entre l'ús convencional del codi i l'esforç d'anar-lo posant al dia. Aquests dos aspectes, encara que puguin semblar divergents, no es poden dissociar i s'han de procurar conciliar perquè:

a) per un costat, a la creació i a la innovació difícilment s'hi arriba si no és pel camí de posseir inicialment unes nocions dels diferents estils i formes artístiques i de conèixer mínimament les més elementals possibilitats expressives, estètiques i formals dels elements i dels materials que es fan servir.

b) per un altre costat, per a garantir l'ús expressiu i creatiu, no n'hi ha prou de dominar els elements del codi; per aconseguir-ho, com a mínim, cal explorar i investigar noves utilitzacions, noves produccions i aprofundir en la comprensió d'aquelles ja elaborades, i un s'ha d'esforçar a recrear i posseir la mentalitat d'innovar.

Des d'aquesta perspectiva, l'obra visual i plàstica se'ns mostra com un sistema relacional

complex en el qual s'hi poden detectar i apreciar elements estètics, comunicatius, formals i tècnics que juguen papers específics dins del conjunt. Com a conseqüència d'aquesta complexitat, l'obra visual i plàstica pot ser llegida i analitzada des de nivells diferents, entre els quals destacaria com a mínim, i com a més significatius, aquesta trilogia:

1- tot el que es relaciona amb els materials emprats i amb les tècniques que s'han fet servir per a transformar-los.

2.- tot el que fa referència als elements formals del codi comunicatiu i a les seves mútues interrelacions.

3- tot el que té a veure amb el contingut i el significat de l'obra en el marc de les condicions socials i històriques del moment de la seva producció.

Aquests aspectes els considero bàsics perquè defineixen les línies fonamentals del perfil del fet plàstic. Entesa d'aquesta forma, l'obra d'art plàstica té una amplíssima aplicació i valideza, tant per les obres clàssicament considerades com a arts majors: pintura, escultura i arquitectura (i hi vull afegir les arts aplicades massa sovint menystingudes), com aquelles obres més actuals i novadores produïdes mitjançant les tecnologies de la imatge com: fotografia, cinema, vídeo, televisió, ordinador..., o la tecnologia industrial seriada i tot tipus de disseny. Cal tenir molt present, però, que cadascun d'aquests mitjans de producció artística té característiques pròpies que afecten de forma específica les possibilitats de representació, així com la relació establerta entre emissor i receptor.

Aquesta caracterització del fet plàstic crec que hauria de ser el referent epistemològic de l'aprenentatge artístic, que no pot prescindir del doble caràcter representatiu-comunicacional i creatiu-expressiu que posseix la producció visual i plàstica.

### **3 · CONTRIBUCIÓ DE L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA A L'ENSENYAMENT OBLIGATORI**

L'ensenyament obligatori té assignades unes finalitats generals i una d'elles, important, és el desenvolupament de les capacitats dels alumnes. L'ensenyament de l'art, en afavorir el creixement d'uniques capacitats específiques, contribueix a aquesta capacitat de forma activa en els camps i en els termes següents: - Capacitats de tipus cognitiu o intel·lectual. Els aprenentatges significatius de l'àrea plàstica contribueixen a incrementar les possibilitats de producció i d'expressió de significats a partir d'un codi. Per aconseguir-ho s'han de selecció-

onar i fer servir els coneixements conceptuals, els procediments i les tècniques instrumentals més adequades a la comunicació que es vol donar. L'alumne ha de planificar, fins arribar a l'obra final, les pròpies actuacions. Ha de saber comprendre i analitzar les qualitats i les característiques de l'entorn i particularment ha de contrastar la multiplicitat d'informacions que, per via visual o per la imatge, rep i li són vehiculades diàriament en els diferents contextos. Ha d'estar atent al coneixement i comprensió d'algunes de les formes que adopten les produccions culturals i ha de restar obert als valors que en elles s'hi plasmen.

- Capacitats de tipus afectiu o d'equilibri personal. Generalment s'accepta que la realització significativa dels aprenentatges propis de l'àrea plàstica contribueixen a la millora de l'autoconfiança en les capacitats comunicatives, expressives i relacionals dels alumnes; a l'elaboració en imatges de les pròpies experiències, sentiments i emocions; i a la valoració del treball propi i de l'esforç personal.

- Capacitats de relació interpersonal. La contribució en aquest aspecte se centra en el desenvolupament de la possibilitat de contrastar, amb els altres, experiències i idees respectant la diversitat i la diferència; establint actituds respectuoses i valorant les produccions i els resultats dels companys i la possibilitat de compartir, amb els altres, activitats que impliquen la comprensió i la utilització de codis visuals i valors estètics establerts per la cultura.

- Capacitats d'inserció i d'actuació social. Les activitats de l'àrea, per mitjà de la comprensió, de la reflexió i de l'anàlisi personal dels diferents transmissors de missatges visuals, possibiliten una integració activa i crítica a l'entorn social; contribueixen al coneixement, valoració, respecte i gaudi del patrimoni cultural en la seva diversitat formal i conceptual; i faciliten la participació activa en manifestacions col·lectives.

Aquestes contribucions, que coincideixen plenament amb els objectius generals de l'àrea, justifiquen i donen personalitat a l'educació artística com a àrea diferenciada dins l'ensenyament obligatori. I ho veig així perquè la plàstica, se la pot considerar com una forma de comunicació i de representació i, al mateix temps, com una forma d'expressió i de creació; com una xarxa conceptual; com un conjunt de procediments, normes i valors; com un dels àmbits que millor integra les produccions d'imatges, tan exteses i influents en el món actual; com un fenomen que adquireix el seu ple sentit en un context social i històric determinat. Crec que si es vol fer un plantejament i una acció didàctica coherent s'han de espec-

tar els aspectes bàsics d'aquesta conceptualització de l'art i procurar que el referent educatiu dels objectius i el referent epistemològic dels continguts, s'impliquin mútuament. Una reducció artificial de les activitats en alguna de les branques en què aquí es presenta el fet plàstic, implicaria una reducció, també artificial, dels objectius que es poden aconseguir. De la mateixa forma, deixar de banda alguns dels objectius proposats, o alguna de les capacitats, suposa anul·lar o renunciar de certs aspectes bàsics i constitutius del fet plàstic.

#### 4 · CONTRIBUCIÓ DE L'ART A LA SOCIETAT

Hipotèticament, i a partir del principi que cada societat lliure té aquelles institucions representatives (com les escolars) que vol i es mereix, ens podem plantejar la fantasia de què succeiria si es donés una societat o un grup social que, per desídia o degeneració, no valorés o menystingués l'art. Fins i tot en aquest cas, ben segur que una institució o altra, formal o informal, pública o particular, social o classista, amb finalitats similars a les del concepte d'escola, sorgiria com a solució. El concepte d'escola designa un tipus d'institució subsidiària que s'adapta a les necessitats de cada moment i, en casos extrems, com en el de la hipòtesi, també reeixiria i sobreviuria a la seva manera. Els paral·lelismes que es poden establir entre escola i societat són evidents perquè la primera és un reflex de la segona. Si l'art, a l'escola i a la formació dels futurs ciutadans, hi pot fer aportacions positives, per lògica, podem deduir que també pot fer beneficioses aportacions a la societat.

E. Fisher és dels que han afirmat d'una forma més contundent que l'art ens és necessari. Ho defensa en el seu llibre **La necessitat de l'art** i diu que la demostració més clara que la societat necessita l'art és el fet que sempre n'hi ha hagut. Sense fer servir aquesta contundència, faré un repàs de possibles aportacions que l'art, en els termes exposats d'element de comunicació, de comprensió i de transformació, pot fer en una societat com la nostra.

La imatge que Charles Chaplin ens dona en la pel·lícula **Temps moderns**, tot i ser hiperbòlica, resulta il·lustrativa del grau d'especialització i rutina que la vida actual ha adoptat. Mai la humanitat no havia tingut un nivell de coneixements tan elevats i profunds com en l'actualitat. La vida moderna, almenys en els països més avançats, se sustenta en aquests avenços. Paral·lelament, però, també es pot dir que potser mai els drames humans i les angoixes vitals no havien estat tan nombroses i esteses com ara. Crec que una funció



sublim i positiva de l'artista pot ser el posar en consonància i equilibri allò que la persona «sap» i allò que la persona «fa». L'art, ja que es fixa i expressa aspectes qualitius de les experiències de la vida, pot tenir la capacitat de revitalitzar-la; de fer-nos adonar que som vius i d'aportar coherència i amplitud de mira al sentit que tenim i practiquem del món. L'art que, essencialment, és qualitat de vida i es gaudeix per ell mateix, no es fixa en els aspectes instrumentals. En aquest sentit pot ser un recurs per a oposar-se a la tendència, tan estesa, que els objectes, i fins i tot les persones, són utilitzades majoritàriament com a instruments. Per a experimentar el gaudi de l'obra artística no hem d'esperar al final del procés, com aquell golafre que es limita únicament a menjar-se el pastís. Com en totes les activitats creatives, el gaudi es troba en el procés mateix.

Una altra aportació important de les arts a la societat actual és la de ser una experiència i un recordatori de que no és acceptable que la vida sigui simplement una sèrie de mitjans per aconseguir un fi proposat. L'art ens recorda que obrir-nos a la sensibilitat produeix una recompensa qualitativa al procés de viure. La percepció artística ens fa adonar no solament d'allò monumental sinó també d'allò més senzill, quotidià, simple i insignificant. Saber «veure» enriqueix molt més que el simple «mirar». «Veure» és copsar un sentit visual per mitjà de l'experiència. «Mirar» és simplement participar d'un acte que pot culminar en «veure». L'art, perquè ens ha ensenyat a afinar la percepció per a copsar els lligams que hi ha entre els elements que formen una totalitat, ajuda a veure la interrelació entre les coses. I aquest detall, per a una societat com la nostra que té la tendència a particularitzar excessivament el treball i les actituds, és interessant. L'especialització, tant en la fàbrica com en l'oficina, ha fragmentat excessivament el treball. L'art ofereix l'oportunitat de compensar vitalment aquesta fragmentació.

Conrear les arts comporta unes exigències molt pròpies i resulta que aquestes exigències tenen la capacitat de perfeccionar els aspectes imaginatius i sensibles dels qui ho practiquen. Aquests dos aspectes es poden considerar valors qualitius i constitutius de les persones i la societat actual sembla que més aviat els refusa i se'n desentén. És difícil trobar exemples i arguments contundents que demostrin que, en les institucions, en la fàbrica, en la feina... i, fins i tot, en moltes esferes de la cultura, avui dia es valora l'art i la seva pràctica com un element regenerador. Si s'arribés a la utopia que en tots els àmbits socials es practiqués l'art com a vivència, només en aquest cas i en aquell moment, la societat po-

dria prescindir de l'aportació de l'escola, en la qüestió artística, perquè aquesta institució ja no tindria ni sentit ni raó de ser.

## 5 · NATURESA DE L'APRENTATGE DE L'ART

En la societat actual continua estant molt estesa la idea que l'art és un do o que és una mena de conseqüència automàtica i genètica que certes persones desenvolupen. Durant molt de temps, en el camp de l'educació, la concepció del desenvolupament artístic que més s'ha practicat ha estat aquella que considera l'alumne com un organisme o una entitat que es desenvolupa de dins cap a fora i que les seves possibilitats i capacitats fruitaran si se les deixa aflorar en un entorn permissiu i intuïu. Crec que aquesta concepció de l'aprenentatge és globalment ingènua i de fet, teòricament, el que fa és menystenir i desconsiderar les accions i les contribucions positives que aporta la pedagogia. Cap aprenentatge, per definició, és el simple i el natural desplegament d'una constitució preprogramada genèticament. Un ocell, si creix amb normalitat, no cal que s'ho proposi ni que s'hi capfiqui per a que li surtin ales; igualment, una persona sana i jove, amb una nutrició adequada, incrementarà la seva alçada simplement per genètica. Altra cosa serà aprendre a volar o a jugar a bàsquet, per exemple. Qualsevol aprenentatge, i també el de l'art, és una disciplina força àmplia, complexa i amb moltes relacions i connotacions que la fan estar fortament influenciada per les condicions de l'entorn. Hi ha massa gent que no acaba d'entendre que el desenvolupament i creixement artístic és producte i fruit de complexes formes d'aprenentatge i que el fet artístic és una qüestió a la qual la pedagogia hi pot fer importants aportacions. És comprovable que quan als alumnes se'ls deixa amb els seus propis instruments mostren força ingenuïtat a l'hora d'inventar formes que transmetin certes idees. És veritat que fan quelcom, que treballen, que s'ho pasen bé... però resulta insuficient si es compara amb el que es pot aconseguir amb un aprenentatge programat i estructurat, que no té perquè renunciar a cap dels valors abans esmentats.

S'ha de ser conscient que la capacitat de percebre allò qualitativament subtil; la de comprendre el context en el qual s'han produït certes obres d'art; i la de veure la relació que hi ha entre elles, no són qüestions senzilles. S'ha de tenir present que la competència d'utilitzar habilitats molts refinades, en la creació d'una forma i d'una obra, tampoc és una qüestió simple. Aquell que no s'ho cregui que s'acosti a un artista i li ho preguntï i escolti, amb sinceritat, el que li respon. Ell sí sap la quantitat d'ho-

res i d'esforç que ha hagut d'esmerçar per adquirir les habilitats i destreses que posseix.

## 6 · LA PERCEPCIÓ VISUAL ARTÍSTICA.

Abans d'entrar en la qüestió de com es produeix l'aprenentatge artístic és convenient tractar alguns aspectes de la percepció, concepte bàsic i fonamental en el món artístic. Percebre formes és percebre significats i la nostra experiència visual està condicionada tant per les qualitats òptiques dels objectes com per les nostres actituds i filtres mentals.

1.- Una aportació vàlida sobre la percepció i el seu desenvolupament la feren R. Arnheim i els psicòlegs de la Gestalt. Foren ells qui introduïren la tesi de la «diferenciació cognitiva», que es pot descriure i resumir així: les persones madures disposen de molta més capacitat de discriminar entre qualitats i valors que els immadurs. La gent formada és capaç d'establir relacions molt més complexes i subtils que la gent jove. Aquest principi, traslladat a la qüestió artística, rep el nom de «diferenciació perceptiva» i es basa en la capacitat de percebre, comparar i contrastar qualitats artístiques. Com a exemple podem fer servir el coneixement que, ben segur, tots tenim d'alguns artistes o crítics que han arribat a desenvolupar capacitats de diferenciació perceptiva d'un alt grau de refinament.

Els infants també posseeixen la capacitat de percebre, però si se'ls ensenya a exercitar-la és com la potenciaran i la desenvoluparan més i millor. Si aquesta capacitat no s'exercita ni s'utilitza es queda en això, en simple capacitat i pot arribar a frustrar-se. Un infant, d'entrada, no ho té gens fàcil de copsar l'àmplia varietat de tonalitats terroses i verdoses del paisatge de secà que es pot contemplar passejant pel camí vell de Tàrrega a Verdú. Es veritat que, a partir de les experiències que pugui tenir, ho podrà arribar a copsar i a percebre per ell mateix, però també és veritat que n'avançarà més si li fan viure i «veure» aquestes qualitats. La percepció es desenvolupa de forma progressiva fent-se més complexa i refinada, a mesura que la persona incrementa la seva experiència en aquest àmbit. A l'Escola, i ho poso com a exemple de concreció d'aquesta capacitat, he vist actuar un professor amb un extraordinari tacte en conèixer i fer parlar les pedres que treballa. Als profans ens deixa bocabadats. No és fàcil d'entendre-ho per als qui desconeixen la gran complexitat i continuïtat de resposta que sobre les pedres li han proporcionat la seva experiència i el seu saber. El qui no és expert en una qüestió acostuma a donar respostes estrictes, simples i poc significatives i, quan no és així, el que pot passar



**L'Om de la Plana.  
Tàrrega, 1999.**

(Fotografia:  
Jaume Calafell)

**Escultures  
de Rufino Mesa al  
Parc del Reguer de  
Tàrrega, 1986.**

Dia de boira.  
(Fotografia:  
Vicent Loscos)

encara és pitjor; xerrar massa acostuma a fer dir disbarats.

2.- Els mecanismes cognitius que afecten la nostra percepció visual són molt complexos. De tots ells n'hi ha uns de prou interessants sobre la qüestió que aquí tractem. Són els que es denominen «constants visuals». Es tracta de les interferències de tot allò que personalment hem experimentat i interioritzat i que ens surt espontàniament, a voltes de forma inoportuna. Si «veiem» amb atenció l'enorme Om de la plana, a l'avinguda de Tarragona, constatem que té una forma tridimensional prou complexa i una àmplia gamma de textures, tons i intensitats de colors.... El més normal, però, és mirar-lo com un arbre més; això sí, gran. La pràctica diària ens porta a reduir el món visual a certs símbols o a seleccionar-ne certes qualitats. Tenim, perquè ens les hem creat, unes «estructures de referència», fetes a partir de tots els arbres que hem vist, que ens són prou útils per anar, sense problemes, per la vida. Hem de tenir present, però, que aquestes estructures afecten la nostra percepció i, en conseqüència, determinen el que veiem. Quants cops, per exemple, en un dia boirós «veiem» els objectes i els edificis... abans de ser capaçs de reconèixer-los, descriure'ls o classificar-los plenament?. Les «constants visuals» són habilitats funcionals que hem adquirit i ens

hem estructurat. En el món artístic aquestes constants són fonamentals i cal aprendre (i, per tant, ensenyar) a organitzar-les perquè ens poden desviar o fer-nos malinterpretar moltes qüestions. He vist, també a l'Escola, com un professor de dibuix, per tal d'estructurar bé l'espai que vol que els alumnes observin, els fa mirar a través d'una plantilla de cartró, per tal d'aconseguir que el funcionalisme de la rutina visual no entorpeixi la visió adequada que en aquell cas es pretén.

3.- Hi ha altres mecanismes cognitius, com les «estructures de referència» que afecten molt directament la percepció visual. El que veiem en una situació concreta en bona part depèn no solament de l'objectivitat o de la realitat, sinó d'allò que, sota la forma de les nostres necessitats immediates i de la nostra particular visió, aportem a aquella situació. Aquests exemples mostren com ens afecten a nivells diferents. E.H. Gombrich explica que cercant en la seva biblioteca un llibre sobre un tema que li interessava li semblà trobar-lo. Agafà el llibre titulat **Deceptive Beetles** (escarabats enganyosos). En mirar-lo amb atenció, comprovà que en realitat hi deia **Decisive Battles** (batalles decisives). Gombrich conclou que va veure el que buscava. C. Corot féu un quadre, model de descripció d'un espai pictòric unitari, on hi surt la catedral de Chartres. Ch. Peguy

**L'autovia Lleida-  
Barcelona, al seu pas  
per Tàrraga, 1999.**

(Fotografia:  
Jaume Calafell)





en féu una cèlebre i coneguda reflexió sobre les motivacions dels picapedrers que hi treballaren. Tots ells participaven en la mateixa feina i acció, però, uns, simplement es guanyaven la vida; altres, exercien la professió de picapedrer i uns altres estaven convençuts que bastien una gran catedral. Una reflexió paral·lela podríem fer de la contemplació de l'auto-  
via Lleida-Barcelona al seu pas per Tàrraga. Uns valoraran el geni de l'enginyer; altres, la consideraran una conquesta de l'home i de la tècnica; la majoria, somniaran en el seu valor econòmic i alguns, es deixaran portar pel gaudi del seu impacte visual... i vés a saber quantes coses més pot arribar a suggerir.!

L'art és una disciplina que, com qualsevol altra, conté una dimensió tècnica, basada en el llenguatge de la disciplina; disposa d'uns termes o formes concrets que fa servir per comunicar-se i utilitza un mètode de funcionament propi. Tot això fa que l'art sigui un procés i que no es pugui assolir d'una forma automàtica. Aquest cos disciplinari, però, no contradu ni nega la capacitat natural que tota persona té d'establir relacions qualitatives o estètiques amb el que l'envolta. «L'estructura de referència estètica», que cadascú s'ha estructurat és la que fem per a relacionar-nos estèticament amb el món i amb l'entorn.

Un/a alumne/a està influenciat per l'estètica de la seva experiència visual i per la de l'ambient on ha crescut i això li condiona, o li pot condicionar, la seva visió de l'art. La millor aportació pedagògica que va fer la Bauhaus, fou l'estructuració d'un curs preliminar i ho féu per a donar solució, precisament, a aquest problema. Si un no ha «vist» ni ha valorat mai l'art no figuratiu, difícilment podrà interessar-se per tota manifestació artística que no sigui figurativa. Qui només s'hagi interessat per l'obra pictòrica del targarí Antoniotti (Antonio Tartera Irles) difícilment podrà mostrar interès per l'obra d'un altre targarí com Jordi Colilles. El que un alumne aprèn de manera significativa, que de fet és la manera més interessant i vàlida, en bona part es deu a allò que té possibilitat i capacitat d'experimentar. Certes experiències ajuden a desenvolupar «estructures de referència» que a la vegada creen expectatives que accepten o refusen aspectes de l'entorn. Quan un professor d'art procura que l'alumne amplii les seves estructures de referència, només amb aquest fet, aconseguix que el concepte d'art se li eixampli i li sigui més significatiu i operatiu per a les seves capacitats.

4.- La majoria de gent jove té una tendència natural a centrar-se en un sol aspecte de la realitat que miren o observen. Se'ls escapa, o no s'adonen de la relació que té allò que mi-

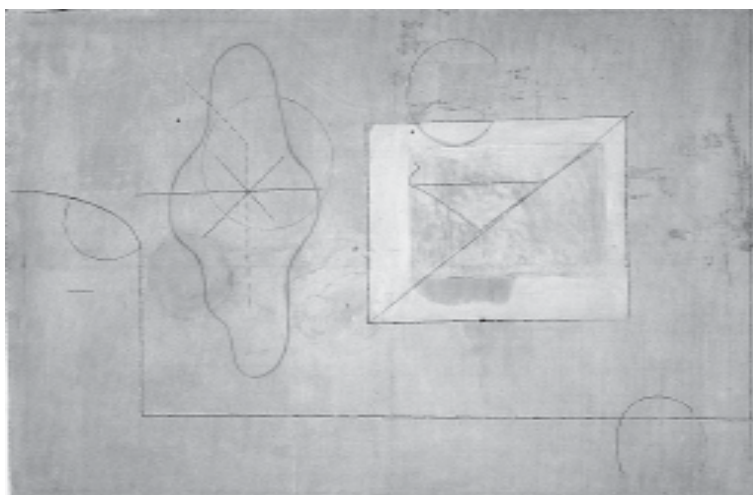


**Antoniotti,  
bodegó,**  
90x120 cm.

ren amb un camp visual més ampli. Aquesta tendència a centrar-se en formes concretes o només en alguns aspectes de la forma, sense relacionar-les amb un camp més ampli, els pedagogs, com Piaget, en diuen «centralització».

El procés contrari, la «descentralització», és crucial i transcendent en l'àmbit de la pràctica de l'art i, per tant, en el seu aprenentatge. Podem comprovar que persones adultes, que no han desenvolupat habilitats perceptives, tenen tendència a centrar-se en una sola forma. Hi ha gent que, en decorar un habitacle s'inclinen a triar els objectes individualment, sense mirar si encaixen amb els altres que han de fer el conjunt. Superar aquest enfoc és un dels reptes que tenen tots els alumnes de disseny d'interiors de l'Escola. La persona que en lloc d'una visió focal en té una de contextual i és capaç d'establir relacions visuals complexes demostra que ha tingut o ha arribat a un estadi interessant de la percepció artística.

**Jordi Colilles,  
XCI-XCIII,**  
1991, Tècnica mixta.  
130x195 cm.



5.- Per finalitzar aquest apartat possiblement només queda parlar del caràcter expressiu que posseeixen les obres d'art, ja que és un dels continguts centrals, el menys lògic, de la percepció artística. Bona part de l'acceptació d'una imatge està en la capacitat d'atreure l'atenció i en la visió agradable o atractiva que pot proporcionar. El veritable impacte d'una imatge radica sobretot en el tipus de sentiment que genera al qui l'observa. Això és el «contingut expressiu» d'una obra. Els artistes creatius saben que, abans de percebre una forma analíticament, el que primer percep l'espectador és l'expressivitat de la forma visual i, per això, acostumen a orientar i a ordenar les qualitats i les característiques de l'obra de manera que millori l'expressivitat del contingut i del conjunt. Aquesta interrelació sentimental és importantíssima i molt pròpia del món de les arts però és molt subtil i complexa. Aquests lligams no sempre funcionen. Si són massa subtils no tothom els pot captar i si l'observador té unes expectatives que no són les adequades, o no es corresponen amb les de l'autor, es trenca el circuit.

Davant aquesta peculiar relació entre obra i espectador hi ha qui opina que les persones responen emocionalment a unes formes concretes, perquè així els ho han ensenyat i han après a relacionar-ho. Altres, en canvi, s'inclinen per considerar que el caràcter expressiu està en la mateixa obra, en la seva forma... i és l'obra la que principalment ens determina la qualitat dels sentiments que experimentem en contemplar-la. Un exemple, el més significatiu d'escultura renaixentista que hi ha a Catalunya, ens pot servir per a evidenciar la

bipolaritat que pot tenir el caràcter expressiu d'una obra d'art. Els sentiments que puguem tenir en la contemplació del mausoleu de Ramon Folc a l'església parroquial de Bellpuig ¿es deuen al que hem après, hem llegit, hem experimentat o ens han dit? o, pel contrari, ¿aquests sentiments són vehiculats essencialment pels propis valors intrínsecs de l'obra de Giovanni Merliano da Nola?

Davant aquesta disjuntiva crec que la resposta que donem a una forma visual depèn tant de les qualitats intrínseques de l'obra com de les característiques de l'espectador. Tots aquests components funcionen a l'uníson i és de gran transcendència pedagògica tenir-ho en compte perquè si no és així les planificacions que es fan podrien resultar força divergents i entrar en conflicte.

## 7. L'APRENENTATGE ARTÍSTIC A L'ESCOLA

Sempre hi ha hagut interès i gent interessada a intentar explicar la capacitat de produir formes plàstiques. En repassar les diferents opinions i teories, que històricament s'han donat i formulat, t'adones de la complexitat del tema i, sobretot, de les diferències i conflictes que s'estableixen entre les concepcions i les propostes que uns grups adopten o defensen enfront d'uns altres.

En la pedagogia dels anys trenta es destacà molt la importància que les qüestions genètiques tenien en les aptituds dels alumnes. Es deia que la capacitat de produir formes artísti-

**Imatge de l'exterior de l'edifici de l'Escola d'Arts Ondara.**  
(Arxiu Nova Tàrrrega).



ques es basava en la interacció entre el talent artístic, genèticament heretat, i les condicions contextuals en què es formava l'artista. Com a resultat de l'estudi, en laboratori, del procés d'aprenentatge del dibuix entre un grup d'alumnes, uns considerats talentosos i els altres, no, s'identificaren mitja dotzena de factors, interactius entre ells, com els més influents en l'aptitud artística. Tres venien donats per raons genètiques, però el concepte d'herència s'emprava en un sentit ampli; no es reduïa als progenitors directes, sinó que s'extenia a totes les aportacions genètiques dels avantpassats. Constataven que molts dels que presentaven aptituds artístiques tenien un major nombre d'artistes o d'artesans entre els seus parents, que aquells que no mostraven aquestes habilitats. Aquesta herència artística que ens ve donada i per tant uns la tenen i altres, no, segons ells es manifesta i es constata en l'habilitat manual, en la perseverància i en la intel·ligència. Els altres tres factors s'aconseguien en funció de l'entorn i, per tant, són susceptibles de ser ampliat, dirigits i estructurats per l'acció pedagògica. Aquests tres factors els centraven en la facilitat perceptiva, en la imaginació creativa i en el judici estètic.

Aquest plantejament és el que més ha influenciat en la visió que la nostra societat té de la pràctica educativa de l'art. La majoria de la gent creu que la capacitat artística és una mena de carisma o do dels déus. Són radicals en dir: o el tens o no el tens, aquest do. Les persones que havien tractat aquestes qüestions més de prop, no eren, ni són, tan intransigents i acceptaven que l'aportació genètica no era una condició suficient, però en tot cas resultava necessària i indispensable. Si fos veritat que només una minoria està dotada artísticament, la funció educativa se simplificaria extraordinàriament. Se centraria a localitzar i identificar qui són aquests i donar-los recursos per a que desenvolupessin les seves capacitats. I, els altres, els que no tenen talent, que es dediquessin a les qüestions per a les quals estiguessin més dotats. A aquesta conclusió, que és una exageració que faig, mai no hi arribaren els promotors de la teoria. En canvi, s'esforçaren moltíssim a remarcar la cabdal importància que tenia la continuada interacció entre els sis factors que proposaven; o, si es vol, entre les qualitats personals i les accions pedagògiques.

A inicis dels vuitanta, es difongué i s'acceptà una concepció més ampla i complexa de l'aprenentatge artístic. Bàsicament consistia a manllevar conceptes i principis del conductivisme i aplicar-los a la pràctica de l'art. Assenyalaven, com a més importants, quatre punts o factors que afectaven la conducta artística de l'alumne.

El primer era la disposició de l'alumne. Per a ells la disposició és el reflex de la personalitat física, intel·lectual, cultural i estètica que cadascú, per camins intrincats, ha desenvolupat. El segon factor és l'entorn psicològic que envolta l'alumne durant el seu aprenentatge. La transcendència d'aquest factor està en el fet que pot propiciar, ralentir o obstaculitzar sensiblement tot el procés.

El tercer és el maneig de la informació que, com és lògic, està molt condicionada per la capacitat que l'alumne tingui de percebre i de fer actuar la intel·ligència qualitativa.

El darrer factor és l'habilitat de disseny, que es manifesta en la creació de formes, en la manipulació del material, de l'espai....

Aquesta concepció té la virtut que és molt més oberta i àmplia que l'anterior. També se li ha de reconèixer que tots quatre factors tenen un efecte important en la qualitat de l'obra d'art. Això és així perquè són molt globalitzadors; són aplicables a quasi tot tipus d'activitat humana creativa. La mancança que presenta aquesta teoria és que de tan generalista i, en alguns aspectes fins i tot, tan indefinida la seva aplicació resulta força ambigua, i la «gent» vol receptes. Malgrat tots els inconvenients aquesta concepció de l'aprenentatge de l'art a l'escola, resulta interessant; i és important l'aportació que fa, perquè la qüestió de la conducta i de la formació artística, la deixa oberta a la interacció entre els diferents factors. Accepta també com a necessària una acció sistemàtica i experiencial, un procés de creixement continuat, i no exclou cap intervenció des d'altres àmbits. Dóna peu a la intervenció de la pedagogia.

## **8 · ASPECTES DE L'APRENTATGE ARTÍSTIC**

En general l'educació artística ha estat massa unidireccional i s'ha centrat excessivament en la producció i realització de l'obra. Sovint s'han deixat de banda aspectes culturals i formals de vital importància comunicativa i expressiva, i també de comprensió. L'educació, i també l'ensenyament de l'art, per definició, han de desenvolupar capacitats. Com ja he avançat en parlar de la caracterització de l'obra d'art, crec que la seva aportació en aquest camp es basa en el fet de plantejar-se aconseguir un creixement harmònic i, en paral·lel, de tres grans aspectes o àmbits de l'art: el productiu (creació de formes visuals, estètiques i expressives), el crític (percebre estèticament l'art en el seu context) i el cultural (comprensió del fet artístic).

El que ve a continuació és una consideració sobre aquests tres dominis o àmbits de l'aprenentatge artístic.

Pel que fa al *domini productiu*, quatre són els tipus d'habilitat que comunament es consideren més importants de posseir per a la pràctica de l'art: habilitat en 1) tractar els materials, 2) percebre relacions, 3) crear i dissenyar formes i 4) expressar-se estèticament.

1) L'habilitat de tractar el material és prou transcendental. El material és el vehicle a través del qual es produeix l'expressió. Els sentiments i les idees també es poden visualitzar en formes. Aquest acte creatiu, en bona part, s'aconsegueix a base de descobrir qualitats i treure'n potencialitats del mitjà plàstic. El material que un decideix emprar, per la seva pròpia naturalesa, afecta i condiona fortament l'obra. Acostumen a ser tossuts i es rebel·len i obliquen, molts cops, a que l'artista no pugui anar per on ell vol; sinó que són ells, els qui li marquen el camí. Per aconseguir que el material esdevingui un vehicle plàstic d'expressió cal tenir molt present que cada material requereix un conjunt d'habilitats i de tècniques diferents. A aquestes dificultats cal afegir-hi l'exercitació i el domini de les eines, que cadascuna exigeix també una destresa i utilització particular. La conclusió de tot això ho sintetitzo en un fet que tothom ha pogut comprovar: un bon pintor no necessàriament ha de ser un bon escultor; ni un bon dissenyador, un bon ceramista. És així perquè, entre altres coses, els materials i les eines que cadascun fa servir són diferents.

2) Per a produir formes artístiques també cal tenir la capacitat de percebre les qualitats que sorgeixen quan i mentre es treballa i s'ha de tenir l'habilitat d'imaginar, amb els ulls de la ment creativa, les possibilitats plàstiques que van apareixent durant el procés de producció. Les habilitats perceptives i les habilitats tècniques acostumen a donar-se en un mateix individu, però, en no ser idèntiques, no sempre és així. Sense haver-la comprovat suggereixo una hipòtesi que em sembla raonable. En una zona ceramista com Verdú hi pot haver algun professional que tingui bones mans i bona capacitat de manipular el fang però que, en canvi, no estigui massa capacitat per valorar les formes visuals que li sorgeixen. Com ja s'ha comentat en un altre lloc, «veure» no és simplement «mirar». El primer resulta molt més complet i enriquidor.

3) Les habilitats de manipular el material i de percebre qualitats no són suficients per a crear formes visuals. També, cal l'habilitat de crear formes i esquemes apropiats per a transformar imatges, idees o sentiments. Clàssicament, i de forma natural, per a aconseguir

aquesta habilitat s'han fet servir dos camins. Hi ha hagut gent (des d'infants a artistes consumats) que les formes les fan sorgir gestualment. Estimulen el traç de la mà a partir de l'acció reflexa interior i de la visió instantània d'allò que estan realitzant. Es el cas d'un Antonio Saura, recentment desaparegut, o el d'aquell/a nen/a quan dibuixa i pinta l'expressiva percepció que té del pati de l'escola. La majoria, en canvi, històricament s'han inclinat més cap a la intencionalitat d'aconseguir una reproducció. Han agafat una idea, una imatge o un sentiment i l'han materialitzat en una obra, sigui o no figurativa. Així ho han fet des de Picasso a Raffaello; des de Miquel Angel a Oteiza. L'amplíssim mostuarí que hi ha en aquest camp és degut al fet que una de les capacitats creatives més interessants de les persones és anar més enllà de la informació que han rebut.

4) Un altre factor que s'ha de tenir en compte en la creació de formes visuals és l'organització i la distribució que s'estructura amb elles. Les formes concretes i particulars han de donar un mínim de cohesió a la totalitat; han de formar part d'una configuració visual total i emergent. Això vol dir que és necessari fixar-se en les relacions que s'estableixen entre cadascuna de les formes concretes i el conjunt. És el que clàssicament se'n diu composició. Aquesta és una altra activitat força complexa, ja que simultàniament s'han de tenir present, entre molts altres factors visuals, el color, la forma, l'espai, la textura, la intensitat... A la persona amb molta experiència, pràctica i habilitat en l'obsecció de formes visuals sembla que no li costa massa establir aquestes relacions. En canvi, qui no té aquesta experiència té un llarg i feixuc camí per a recórrer, camí que, amb un plantejament didàctic adequat, s'escurçarà i incrementarà les possibilitats de ser reeixit.

Pel que fa al *domini crític* de l'aprenentatge de l'art, la qüestió clau se centra a saber què es necessita i què cal desenvolupar per a aconseguir una experiència significativa de l'art. La resposta, com anteriorment ja s'ha comentat, ha de tenir presents les «estructures de referència» i no pot deixar de banda els següents aspectes o dimensions:

1) La dimensió experiencial. Tota obra d'art pot produir i produeix algun sentiment a qui l'observa. És molt vàlid i aprofitable, per a l'aprenentatge de l'art, que aflorin i es manifestin aquests sentiments o qualitats vitals, per simples o primaris que semblin. El sentit d'una obra s'incrementa proporcionalment a les vivències i als coneixements que hi aporta l'espectador. Quanta més informació s'afegeix a la percepció d'una obra, més possibilitats es



té de donar-li sentit i significació. En aquest nivell, la funció que ha de fer una anàlisi, no és la d'un simple exercici o d'una gimnàstica intel·lectual, primordialment és la d'incrementar la percepció que es té de l'obra.

2) La dimensió formal. L'observador es fixa en l'estructura de l'obra i en les relacions existents que hi ha establertes a partir de les formes individuals. En un quadre, per exemple, és important observar una zona de color en relació amb una altra o altres i veure com s'interactuen. Aquest és el tipus d'exercici que es fa en observar una obra fauvista. Resulta fonamental fixar-se en la composició general d'un quadre com una totalitat i fixar-se com es compensen les zones obertes i les tancades, les il·luminades i les fosques, etc... En fi, com està organitzada la totalitat de l'obra.

3) La dimensió simbòlica és una altra estructura de referència. Els artistes sempre han intentat codificar significats, crear i utilitzar símbols. Conèixer-los i descodificar-los resulta indispensable per a una millor comprensió d'una obra. Històricament, els artistes han emplenat el món de l'art d'imatges poètiques, i el consumidor sempre ha intuït que darrera de cada metàfora hi ha quelcom més que una simple substitució ornamental de la realitat. Les imatges visuals generalment ens han obert al món del misteri, de la màgia... al món de l'imaginari, àmbit molt propi de la humanitat.

4) La dimensió temàtica va estretament lligada amb l'anterior. Guernika, el quadre de Picasso, ens pot servir d'exemple. Es tracta d'una pintura en blanc, negre i gris que mostra imatges distorsionades de persones i animals contrafets. El caràcter expressiu de l'obra produeix un fort impacte. Però el que més impacta no és la seva estructura formal ni el fet que hi hagi persones i animals; és el tema: la guerra, el dolor inútil i la crueltat humana. Aquest tema és el que ha fet sorgir l'obra, com en el seu moment féu sorgir els «afusellaments» de Goya. Les imatges visuals articulen la idea i el sentiment de com la guerra esmicola i trinxava la vida. Conèixer el tema retroalimenta les formes i ofereix un nou i més profund sentit a les imatges.

5) La dimensió material, sobretot en analitzar les obres del segle XX, és convenient tenir-la en compte. Ja hem parlat de la importància i els condicionants que suposa l'elecció del material amb què es vol treballar. En aquest apartat vull ressaltar que, en l'actualitat i a causa de l'enorme quantitat de materials diferents amb què es treballa, molts cops el significat visual d'un quadre va lligat a les característiques del material que s'ha triat per a expressar-se. L'artista holandès J. Dibbets, que

s'inicià en activitats properes al *Land art* i en accions de caire ecologista, a inicis dels setanta realitzà les primeres obres damunt la neu. Avui dia, la neu, el gel i la sorra, materials fràgils i esportius, es fan servir en moltes manifestacions artístiques populars. Pedagògicament és interessant i formatiu que els alumnes s'iniciïn, d'acord amb les seves possibilitats i experiències, en el coneixement de l'expressivitat dels materials. No s'ha d'oblidar, però, que treballar amb un material nou no és una mena d'excursió capriciosa i superficial a la novetat.

Finalment hem de parlar del *domini cultural*. És la dimensió contextual; és la relació que hi ha, i es pot establir, entre obres diferents i de distintes èpoques; és el teló de fons que possibilita realitzar contrastos i contraposicions: és la part que, a més dels tècnics i artístics, requereix certs coneixements científics.

Tota obra i tot objecte ha nascut, neix i naixerà en un espai geogràfic i embolcallat en unes idees; en un ambient social i cultural concret; i sota uns determinants i condicionants econòmics i filosòfics. El fet estètic sorgeix amb una finalitat i està sotmès a unes valoracions que necessiten explicació i interpretació. Els factors històrics, que marquen la finalitat i les forces ideològiques que fonamenten la valoració, són indispensables per a completar la comprensió de l'obra d'art com a fet cultural. Una obra forma part de la tradició artística que l'ha precedida tant si la continua com si se'n desvia o hi fa innovadores aportacions. La comprensió del context és una de les dimensions més laborioses i on costa més d'entrar. No és senzill sintetitzar i explicar, de forma resumida, les condicions que feren sorgir una obra i el paper que en el seu moment tingué. És prou complicat i complex, també, establir relacions entre els coneixements que es posseix i l'anàlisi històrica de l'obra. Un exemple: les obres, de contorns clarament definits, *hard-edge*, de finals dels anys cinquanta, sorgiren com una més de les reaccions a l'*actionpainting* de J. Pollock i els expressionistes americans. La valoració de la precisió, del no gestualisme, de la nitidesa i dels colors suaus portà cap a un interès per la il·lusió òptica com fou el *op-art* de V. Vasarely, B. Riley... estil geomètric que l'artista targarí Josep Giribet practicà als anys 70 i l'essència del qual sempre l'ha acompanyat artísticament. Si es vol tractar adequadament el *hard-edge* i l'*op art*, resulta del tot necessari fer una apreciació i comprensió del context històric en què sorgiren.

Les obres d'art les fan les persones i aquestes viuen en cultures, que són el remanent del passat. La connexió amb el passat és una bona base de treball per a l'artista. Si es vol reco-

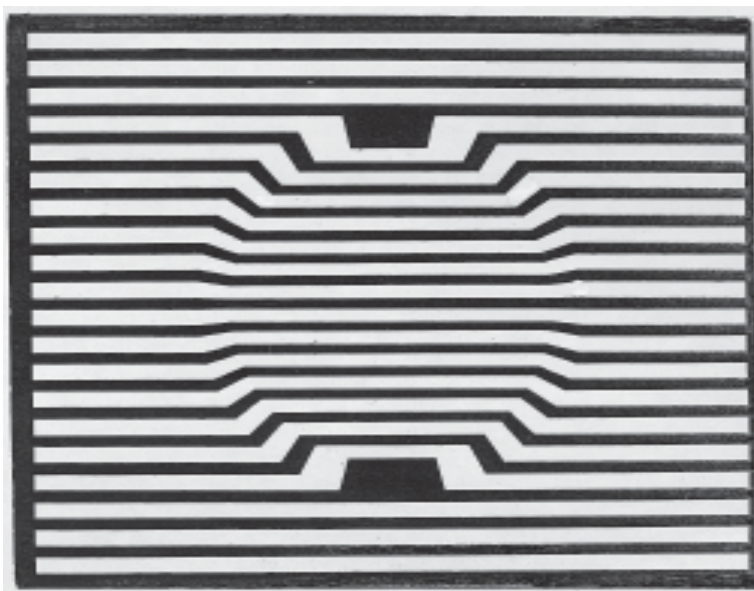


nèixer i apreciar el que en l'actualitat és realment innovador es necessita una bona comprensió de l'evolució de la cultura humana i del lloc que les obres hi ocupen. No hi ha proposta que pugui ser examinada, de forma coherent, fora de la «història» que la va fer possible. Franco Rella defineix el pensament contemporani com aquell que sap contemplar el passat amb els ulls del present i el present amb els ulls del passat i del futur.

## 9 · A MODE DE CLOENDA

D'inici és convenient fer observar que la percepció, la creació i la comprensió artística es pot, i s'ha de considerar, una forma més d'intel·ligència. Enfront de la intel·ligència discursiva, que fa servir la lògica com un dels criteris més comuns, hi ha la intel·ligència qualitativa, que és la que comunament fa servir l'artista o el creatiu. El criteri, en aquest cas, és la interrelació de les qualitats plàstiques. La intel·ligència humana, diuen els entesos, no és un afegit estàtic o una entitat purament quantitativa, és l'actitud amb què una persona s'enfronta a una qüestió problemàtica. La intel·ligència és quelcom més que un do heretat o genètic; és una capacitat, una forma d'acció humana susceptible de créixer amb l'experiència i d'enriquir al seu posseïdor. Clàssicament les persones per a manifestar el pensament han donat més importància i rellevància al discurs verbal i escrit. Però és prou clar i evident que el pensament no es redueix ni s'exhaureix en les operacions verbals i escrites. El que fa un compositor amb els sons, el que fa un ballarí amb els moviments, el que fa un pintor amb les qualitats visuals... també són processos dirigits pel pensament i amb finalitat expressiva. La diferència radica en els recur-

**Josep Giribet,**  
**sense Títol, 1971.**



sos que s'empren. Per poc que ens hi fixem, ens podem adonar que la intel·ligència qualitativa és força present en la vida quotidiana. Es la que fem servir per triar el mobiliari i el color de casa nostra; per vestir-nos, per pentinar-nos, per triar un regal...

Aquest concepte actiu d'intel·ligència entra en forta contradicció amb el concepte, molt estès, de «talent» passiu. A les persones que mostren gran habilitat en una tasca determinada se'ls aplica el qualificatiu de talentoses. L'ús indiscriminat d'aquesta paraula, com s'ha comentat en l'apartat de l'aprenentatge artístic, ha provocat força errors en el món de l'art. Massa sovint aquesta capacitat s'ha fet servir arbitràriament com un do genètic o diví. Possiblement no hi ha cap capacitat humana que suporti un plantejament tan simple i exclouent com aquest. Crec que totes les capacitats, per definició, són susceptibles de desenvolupar-se i potenciar-se; crec, també, que per aconseguir-ho no hi ha un sol mètode o un sol camí. El pitjor que ha comportat el mal ús de la paraula «talent», en l'ensenyament de l'art, és que s'ha fet servir de cobertura irreflexiva. Quan un alumne mostrava imaginació, sensibilitat i habilitat es deia que era talentós; quan no era així, se l'aconsellava dedicar-se a altres coses. En canvi, si la capacitat artística s'entén com una conseqüència de l'experiència assumida i de la intel·ligència qualitativa, queda una porta oberta per a que el seu aprenentatge sigui extensible a tothom. Tampoc ha dut bones conseqüències, en el camp de l'educació artística, la tendència, encara prou estesa, de separar l'art de l'intel·lecte; i el pensament del sentiment. Aquesta distinció, que és discriminadora i pot arribar a tenir males conseqüències per al nou batxillerat d'arts, no fa justícia ni a l'art ni a l'educació. L'acte creatiu, com s'ha explicat, no sorgeix del no res; està fortament mediatitzat per aspectes artístics, tècnics i també científics, que l'artista, per mitjà de la intel·ligència qualitativa, que no necessàriament es regeix pels criteris de la lògica, manipularà.

Si la qualitat d'artista no ve determinada genèticament això té conseqüències en el món de l'ensenyança. La responsabilitat dels professors no es redueix a observar i acompanyar el desenvolupament del procés, sinó que s'amplia a fomentar-lo i estructurar-lo. No s'ha d'assumir com a suficient allò que l'alumne és capaç de fer. L'interès de l'ensenyant ha d'anar més enllà i en sentit més constructiu. El que s'ha de plantejar és fins on pot ajudar i intervenir en el desenvolupament de l'alumne. A mesura que un alumne creix, incrementa la seva capacitat per a enfrontar-se a la creació i a la valoració del fet plàstic i, per tant, creix la seva intel·ligència qualitativa. Això s'aconse-

gueix fent que els alumnes siguin accessibles i oberts a les idees, a les habilitats i als productes que formen part del patrimoni cultural. Desenvolupant aquests temes, i després de llegir a Edgar Morin, t'adones que l'aprenentatge de l'art i l'experiència estètica formen part d'aspectes ben sofisticats de l'activitat i del sentiment humà. Sobre aquestes qüestions no es pot donar cap resposta definitiva, perquè sortosament no hi és. No se sap prou bé com es consolida aquesta intel·ligència qualitativa, ni com realment es produeix l'aprenentatge de l'art, ni com s'hi pot intervenir..., però malgrat tot, les reflexions que s'han fet, i es fan, del procés artístic ajuden a clarificar àmbits, con-

solidar conceptes i modificar postures, sovint equivocades.

Amb aquesta col·laboració he exposat algunes idees sobre aquestes qüestions que no són tot el que es pot dir, ni el que altres persones, molt més preparades, podrien oferir. Simplement he volgut compartir, amb possibles lectors, algunes idees sobre aquests problemes i plantejaments; analitzar i descriure alguns coneixements i certes experiències; i mirar d'establir fites per avançar cap al futur en una qüestió tan àmplia i complexa com és l'aprenentatge i l'ensenyament de les arts plàstiques.

#### BIBLIOGRAFIA:

F. Antal, *Clasicismo y romanticismo*, Madrid, Alberto Corazón, 1978.  
G.C. Argan, *La historia del arte*, Barcelona, Laia, 1984.  
M. Balada, *L'educació visual a l'escola*, Barcelona, ed.62, 1984  
E. W. Eisner, *Educar la visió artística*, Barcelona, Paidós, 1995.  
U. Eco, *Obra abierta*, Barcelona, Ariel, 1979.  
U. Eco, *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen, 1981.  
E. Fischer, *La necesidad del arte*, Barcelona, Península, 1975.

J. Fernández Arenas, *Teoría y metodología de la historia del arte*, Barcelona, Anthropos, 1982.  
E.H. Gombrich, *Ideales e ídolos*, Barcelona, Gustavo Gili, 1981.  
E. Morin, *El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Cátedra, 1994  
E. Panofsky, *El significado en las artes visuales*, Madrid, Alianza, 1979.  
X. Rubert de Ventós, *Teoría de la sensibilidad*, Barcelona, Península, 1979.  
F. Rella, *Confins*, Barcelona, ed. 3i4, 1998

