



## SUSPENS EN PLÀSTICA. L'ASSIGNATURA PENDENT DE LA REFORMA: PRESENT I FUTUR

En poques matèries d'ensenyament es dona, d'una manera tan generalitzada com en el cas de l'educació plàstica, la necessitat de començar qualsevol mena de consideracions sobre ella amb una definició prèvia del seu àmbit. Probablement, en un text relatiu a l'estat actual de l'ensenyament de les matemàtiques o de les ciències socials, resultaria ociosos definir prèviament quin és el seu cos de coneixements.

En canvi, les definicions prèvies es fan pensament necessàries en la matèria que ens ocupa. Un tradicional malentès en el món de l'ensenyament fa suposar que existeix un solapament -quan no una identitat- entre els àmbits de l'educació plàstica i les anomenades «manualitats». Aquesta visió tan generalitzada es tradueix en un total menyspreu pels aspectes conceptuals d'una matèria que es concep com a eminentment «manual».

Per optar per un plantejament més ambiciós, començarem per afirmar que l'educació plàstica proporciona una sèrie d'experiències insubstituïbles que cap altre àmbit del coneixement pot proporcionar; i que es tracta d'experiències dotades d'un valor educatiu intrínsec.

Una breu argumentació servirà per aclarir una afirmació que podria resultar, d'entrada, pretensiosa. Vivim en un entorn compost per un dens conjunt de formes, colors, textures, estructures, etc. La capacitat de percebre qualitativament el nostre entorn, de valorar els aspectes formals que ens ofereix, d'establir una relació harmònica amb ell, i de vivenciar plenament les experiències que ens aporta, té un valor educatiu gens desdenyable. En el revers de la mateixa moneda, la banalització i l'empobriment de la nostra experiència de l'entorn, o l'atordiment de la nostra capacitat crítica davant la seva degradació, haurien de ser considerats, al nostre parer, com a fets tan preocupants com generalitzats.

Desenvolupar una percepció qualitativa i vivenciar una experiència estètica de l'entorn, en el sentit més ampli de l'expressió, són propòsits que afecten directament la matèria que ens ocupa. La concreció d'aquests propòsits, en el món de l'ensenyament, passa per una iniciació completa, diversificada i sistemàtica al llenguatge de la forma. Conèixer aquest llenguatge, ser capaç de copsar -i crear- relacions entre formes, línies, textures i colors, és, al nostre parer, el primer pas per a construir en l'alumne una sensibilitat més àmplia, i una percepció més rica del món que l'envolta.

El llenguatge plàstic, la morfologia i els conjunts de relacions que l'articulen, són, dins d'aquesta perspectiva, una via idònia per a endinsar-nos en el que considerem un mode de coneixement.

Fins aquí, doncs, hem assajat una definició «en espiral» de l'educació plàstica, que, per als propòsits d'aquest article, ha de ser completada amb una anàlisi de la seva situació real a les aules, i de les més aviat fosques perspectives que planen sobre el seu futur.

Hem parlat de desenvolupar la sensibilitat de l'alumne, iniciar-lo en un llenguatge, posar al seu abast diversos modes d'experiència, i fomentar el desenvolupament d'una percepció qualitativa. Podríem també al·ludir al dret a l'expressió, a la potenciació de la creativitat o a la importància de desenvolupar el pensament visual. Si, compensem, la rellevància educativa d'aquests propòsits és evident, cal que ens aturem a reflexionar sobre com es tradueix tot això a la pràctica diària a les escoles. ¿Respon de manera efectiva el nostre sistema educatiu a les necessitats que aquests propòsits projecten sobre el món de l'ensenyament?, ¿el potencial educatiu de l'expressió plàstica és aprofitat en totes les seves possibilitats?, ¿desenvolupen els nostres alumnes els conjunts d'aptituds a què ens hem referit?, ¿hi ha un aprenentatge substancial, per part de l'alumne, en aquesta matèria?

En la nostra opinió, la resposta a aquestes qüestions ha de ser, sovint, negativa. És evident que les consideracions precedents sobre el paper de l'educació plàstica no s'ajusten, en molts casos, a la pràctica real a les escoles. El divorci entre els propòsits que hem esbossat en l'apartat anterior i la situació real de l'ensenyament de la plàstica a moltes escoles ens fan pensar que existeix un important desaproveïment de les possibilitats pedagògiques d'aquesta matèria. És clar que no faltaran les protestes en l'ànim de molts professionals de l'educació davant d'aquesta afirmació, en sentir-se culpats d'una situació d'infravaloració d'una matèria d'ensenyament. Òbviament, seria simplista carregar els mestres amb una «culpa» compartida, en la qual, possiblement, ells són els responsables més indirectes.

La constatació d'importantes deficiències en l'ensenyament de l'expressió plàstica ens porta a assajar una anàlisi de les causes d'aquesta situació. Tot i que les raons a aduir són nombroses i complexes, pensem que es poden destacar tres aspectes fonamentals del proble-

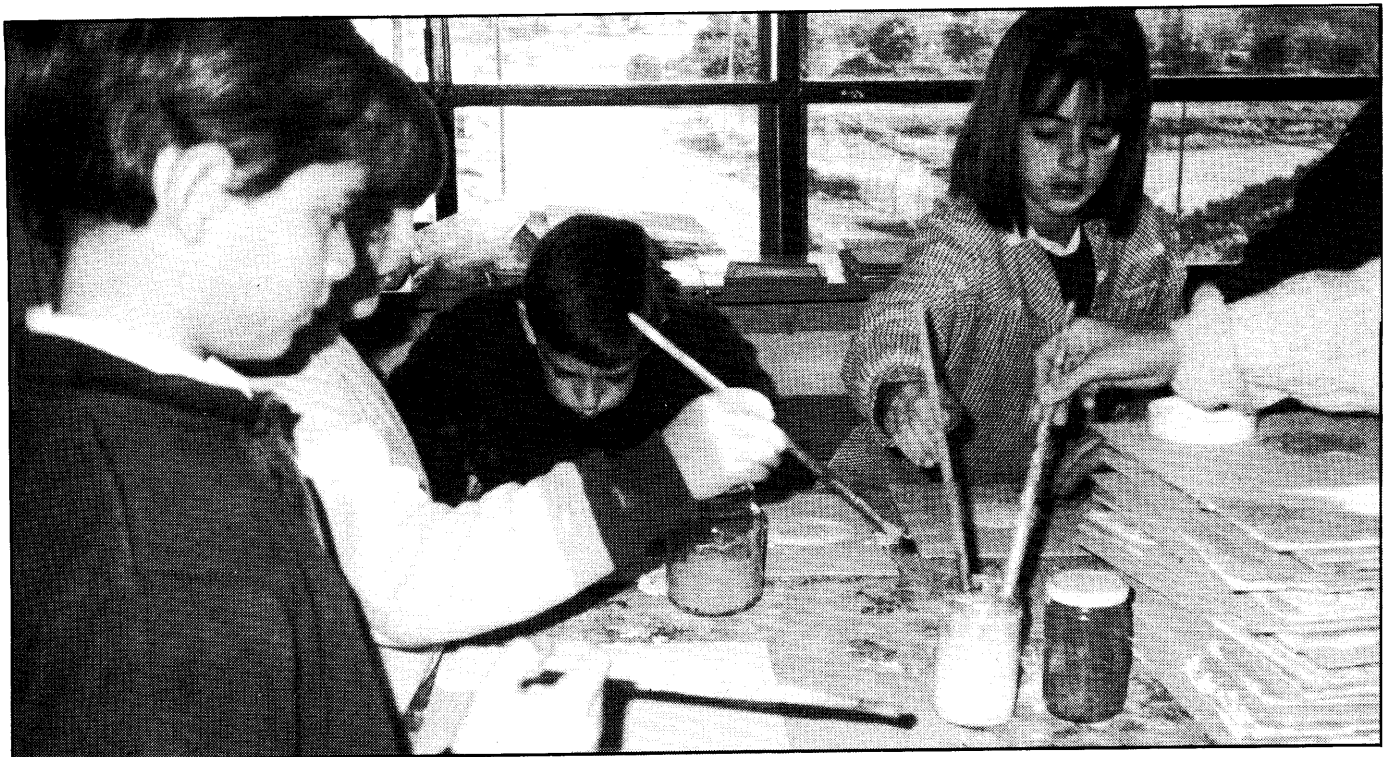
ma: les deficiències en la formació del mestre en aquest camp específic, la falta de coherència curricular i de fonamentació conceptual en la pràctica docent, i la tradicional pobresa en la reflexió teòrica dins d'aquesta matèria.

1. Sovint els mestres, preocupats per la seva competència professional, es lamenten de l'escassa formació que van rebre, al seu pas per l'Escola de Mestres, en el camp de la plàstica. Iniciar-se en un llenguatge nou (partint en molts casos de zero, virtualment), endinsar-se en aspectes com el desenvolupament de l'expressió gràfica del nen en les diverses edats escolars, rebre orientacions didàctiques que fomentin la docència als diferents nivells, desenvolupar la sensibilitat envers el món de la forma i la consciència estètica en el futur mestre... és una llista excessivament llarga i ambiciosa per a concretar-se en el que, en la pràctica, és sols una assignatura anual en el dens pla d'estudis del magisteri.

El procés de reforma del sistema educatiu va suscitar algunes esperances de canvi, davant l'anunci de la creació d'especialitats noves en la formació del professorat: un mestre especialista en educació plàstica seria la figura idònia per a pal·liar les mancances del mestre generalista davant aquesta àrea. Podia així quedar resolt el tradicional greuge comparatiu que afectava matèries com la música, l'educació física o la mateixa educació plàstica. Paradoxalment, de totes les possibles especialitzacions que hem esmentat, únicament la plàstica va restar desatesa.

Després d'innombrables reunions, manifestos, elaboració de diverses propostes de plans de matèries per a l'especialitat, etc., els esforços del col·lectiu de professors de Didàctica de l'Expressió Plàstica de les Escoles de Mestres d'arreu de l'Estat han xocat amb la més absoluta sordesa de les autoritats educatives. No sols això, sinó que, a més, en els futurs plans d'estudis de la carrera de mestre la didàctica de l'expressió plàstica com a matèria troncal és reduïda a una presència poc menys que simbòlica.

2. Totes aquestes deficiències de formació es tradueixen, en la pràctica, en una falta de fonamentació teòrica per a l'activitat desenvolupada a les aules. Amb una formació deficient és difícil que el mestre adopti el canvi de mentalitat necessari perquè passi de considerar l'expressió plàstica com una àrea de representació a conceptualitzar-la com una àrea de llenguatge. Si les teories implícites que guien l'activitat del mestre a l'aula es basen en una concepció de la plàstica com a representació, molt possiblement transmetrà als seus alumnes una visió de passat; visió que té la seva manifestació extrema, probablement, en la còpia de làmines, un fòssil que perviu encara incrustat en el sistema educatiu, com una mòmia procedent de la més tenebrosa acadèmia. Com dèiem, aquesta és una visió de passat; per abastar una visió de futur jutgem més interessant la concepció de la plàstica com a llenguatge, a la qual ja ens hem referit anteriorment.





Al marge fins i tot d'aquesta dicotomia representació /llenguatge, hauríem de situar una sèrie de pràctiques que, de fet, no tenen cap fonamentació conceptual definida, i que es constitueixen en activitats que comencen i acaben en si mateixes, com si hom les considerés dotades de sentit 'per se'. Ens referim a un tipus de pràctica que té el seu exemple paradigmàtic en el potet-per-als-llapis-fet-amb-pinces-de-roba, que ens remet de nou a l'activitat purament manual a la qual ens hem referit a l'inici d'aquest article.

L'escassetat en la formació rebuda determina també les dificultats del mestre a l'hora de donar una estructura curricular sòlida a l'ensenyament de la plàstica. En molts casos resultarà més difícil que en altres matèries establir criteris per a l'avaluació, fer la selecció de continguts, o traduir-los en experiències d'aprenentatge efectives.

Els programes oficials i els successius dissenys curriculars elaborats per l'administració tampoc no són, a vegades, una ajuda gaire viable: a voltes excessivament generals i inconcrets, i en altres casos redactats en un llenguatge llunyà i difícil per al ben intencionat mestre, revelen la necessitat d'una sistematització de continguts i metodologies encara pendent. Amb aquest estat de coses, cal veure què succeirà amb les concrecions curriculars de centre en l'àmbit que ens ocupa.

3. Si afirmàvem més amunt que hi ha poca fonamentació teòrica en la pràctica del mestre pel que fa a la plàstica, és forçat reconèixer que els especialistes en la matèria podrien haver contribuït amb més generositat a enriquir la reflexió teòrica entorn de l'ensenyament de la plàstica. Deixant de banda els receptaris de treballs estereotipats, els innumbrables estudis sobre l'evolució del dibuix infantil, i les no menys nombroses apologies de l'expressió espontània que es perden en la retòrica, existeixen poques propostes bibliogràfiques que puguin orientar de forma efectiva la labor de l'ensenyant.

La major part de la bibliografia sobre educació plàstica és de caràcter eminentment teòric, i, per tant, aporta poques pistes concretes de treball per als ensenyants. Els textos que aporten propostes pràctiques per desenvolupar a l'aula ho fan amb fortuna desigual. Algunes d'aquestes propostes són obra d'autors procedents d'altres disciplines, mancats d'un coneixement empíric del llenguatge plàstic, que duen a terme interpretacions banalitzadores del que altres autors han dit abans. Els punts de referència són nombrosos: la teoria estètica, les experiències de la Bauhaus, la psicologia de la percepció o la semiòtica de la imatge. El perill, però, és que, en l'afany de fer tot això assequible al mestre, tot plegat quedi reduït a una versió simplificada, com un concentrat densíssim difícil de pair.

Aquest ha estat un repàs ràpid al present i el futur immediat de l'educació plàstica. La conclusió inevitable és que queda molta feina per fer. L'ànim amb què els mestres abordin la feina, però, depèn en primera instància d'un important i necessari canvi d'actitud. Per això, potser serà una bona cloenda per a aquestes reflexions recuperar una de les idees plantejades a l'inici d'aquest article. L'expressió plàstica aporta experiències insubstituïbles que creen coneixement. Una concepció flexible del coneixement ens obliga a considerar els seus diferents modes en pla d'igualtat. Creiem que resulta més enriquidor considerar aquests diversos modes de coneixement com mútuament complementaris que com a alternatives excloents. Continuarem esperant que les autoritats educatives compringuin algun dia aquest principi.

*Joan Casals, Antoni Gurí, Albert Macaya  
professors de Plàstica*