

EXPRESSIÓ PLÀSTICA I PROCÉS

1. Propòsits

L'àmbit de l'educació visual i plàstica ha estat definit tradicionalment en termes potser excessivament inconcrets i asistemàtics. L'èmfasi posat en conceptes com la creativitat i l'expressió espontània han conduït, en ocasions, a una visió de la matèria que es desdibuixa en uns perillosos llimbs d'inconcreció. El mite del «nen espontàniament creatiu» es veu sovint negat per la realitat escolar, on els nens es mostren freqüentment ancorats en els seus estereotips o profundament influïts pel repertori d'imatges amb què els «media» atordeixen la seva capacitat creativa.

D'altra banda, l'ensenyament que l'escola dona als nens en aquest àmbit acostuma a centrar-se en l'aprenentatge de tècniques. Un seguit d'activitats a la classe d'expressió plàstica centrades de forma gairebé exclusiva en l'aprenentatge de tècniques-modelat, mosaic, collage, tapís i un amplíssim etcètera que abraça, a voltes, les activitats més inversemblants- no garanteix, per si sol, l'aprofundiment de l'alumne en importants camps de la matèria.

Si pensem que és necessari quelcom més que un ambient favorable i una actitud oberta per part del mestre per a desenvolupar les capacitats creatives dels nens en tota la seva amplitud, ens caldrà bastir estratègies amb una fonamentació conceptual més sòlida. Això suposa, en la pràctica, la necessitat de treballar, a la classe de plàstica, en processos llargs i estructurats més que no pas en experiències puntuals i desprovistes de continguts explícitables.

Aquest farragós emmarcament conceptual em resulta imprescindible per a formular els objectius d'aquest article: per una banda, vull destacar la importància que, al meu parer, tenen els conceptes de continuïtat i seqüenciació a l'hora de construir processos de treball coherents en l'àmbit de l'educació plàstica. Per altra banda, proposarem un exemple de treball articulat en aquest sentit, que té com a propòsit enriquir la capacitat expressiva del nen familiaritzant-lo amb un element del llenguatge plàstic.

2. Pel dret o per la drecera: la importància del procés

Dins la teoria didàctica, els conceptes de continuïtat i seqüenciació són d'ús habitual. Qualsevol professional de l'ensenyament els aplica constantment en la seva pràctica docent. En la majoria de les matèries del currículum escolar, les diverses experiències d'aprenentatge que el mestre proposa als seus alumnes tenen, freqüentment, una relació de continuïtat: no es conceben com a experiències aïllades i sense relació,

sinó que és precisament la seva interrelació la que permet a l'alumne copsar l'estructura conceptual de la matèria. Les matèries d'ensenyament, per tant, no són conjunts d'experiències isolades sense connexió, sinó que s'articulen en línies de continuïtat intencionades.

Si és cert que cal buscar una relació de continuïtat entre diverses experiències d'aprenentatge, caldrà també considerar quines experiències han de ser prèvies a quines altres; quines afavoriran l'assimilació d'altres, i quina gradació en la seva complexitat serà més efectiva. En definitiva, caldrà establir una seqüència en les activitats, que afavoreixi la seva aprehensió.

Aquestes consideracions, que per al professional de l'ensenyament resultaran potser òbvies i sabudes, em són útils per a plantejar una situació que considero paradoxal: les nocions de continuïtat i seqüenciació rarament són aplicades, en la pràctica, en l'àmbit de l'educació plàstica. Si considerem que aspectes com la iniciació al llenguatge plàstic, el desenvolupament de la consciència estètica o la utilització de l'activitat artística

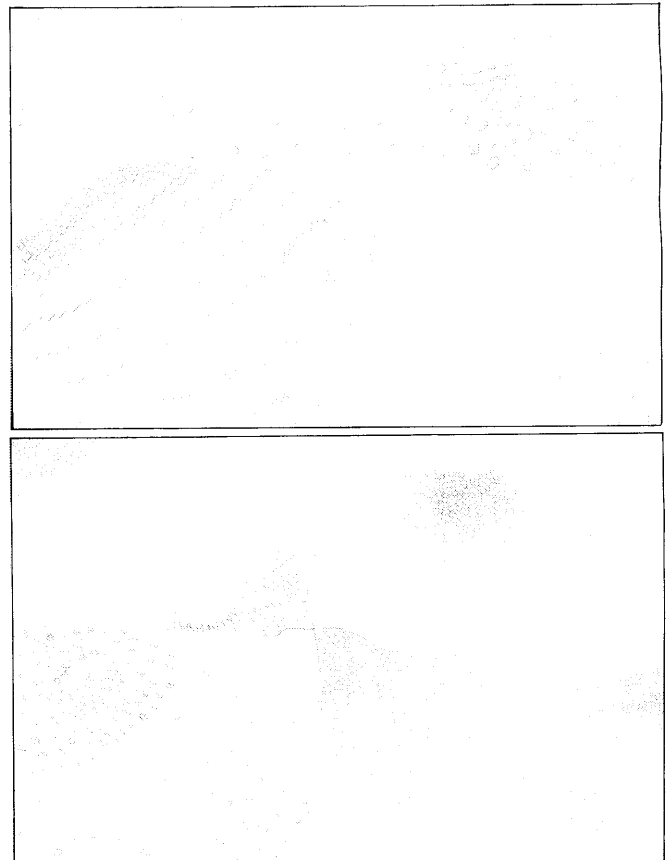


Fig. 1

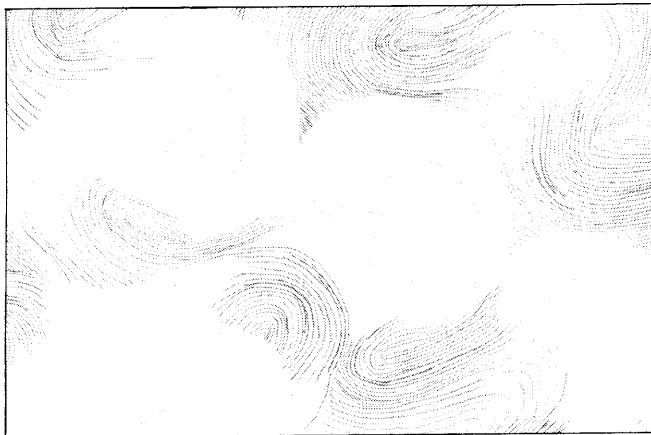


Fig. 2

com a via d'interrelació amb l'entorn són aprenentatges complexos que requereixen una aproximació sistemàtica, és difícil comprendre que el currículum d'educació plàstica aplicat a tantes escoles continuï basant-se en conjunts d'activitats inconnexes, en processos poc o gens organitzats.

Per anar al terreny més concret dels exemples, en una classe d'expressió plàstica en la qual els nens realitzen un treball de marqueteria, seguit d'un tapís, i continuat amb un dibuix lliure, una ceràmica, o un mosaic amb lleties (!), no hi podem trobar més organització processual que la que dicta la fascinació per la novetat i l'abordatge de tècniques excessivament diversificades i no sempre dotades de valor educatiu. Malgrat l'enorme bona voluntat del mestre que busca constantment tècniques «vistoses» per engrescar els alumnes, penso que la falta d'organització -i potser també d'intenció- en els processos de treball, fa ben difícil l'adquisició dels aprenentatges complexos a què ens hem referit.

En aquest article proposem un estil d'actuació a l'aula en què el resultat final té una importància relativa. Encara que, en molts casos, tant mestres com alumnes se sentin més atrets per l'originalitat de les tècniques i els resultats

que n'obtenen que pel procés en si mateix, podem reorientar aquests interessos. Centrant-nos més en el procés que en el resultat, potenciem el valor educatiu de l'expressió plàstica: si és lícit aplicar a aquesta matèria la concepció de Stenhouse de les àrees de coneixement com a conjunts de procediments, conceptes i criteris que proporcionen a l'alumne matèria prima per al pensament 1, no ens interessa tant el resultat del treball com el mateix procés. Aprendre a «pensar dins de la matèria», investigar amb les eines conceptuals i procedimentals que ens proporciona, és el que hem de considerar rellevant. Saber relacionar línies, colors, formes, desenvolupar una percepció sensible de l'entorn o valorar l'experiència estètica, em semblen reptes molt més interessants que produir objectes suposadament «bonics».

3. A la recerca d'un llenguatge propi: línies, punts, traços

Hem insistit fins aquí en la importància del procés a la classe de plàstica, i en la necessitat que aquest procés tingués una organització interna basada en les nocions de continuïtat i seqüència. Per concretar tot això en un exemple, comentaré de forma esquemàtica un treball específic que pretén respondre al plantejament que ens ha ocupat en l'apartat anterior.

Facilitar a l'alumne l'adquisició d'un llenguatge plàstic personal, donar-li eines per a l'expressió és un dels objectius centrals de l'educació plàstica. D'acord amb el que hem exposat fins aquí, per respondre a la complexitat de l'objectiu, cal construir processos de treball organitzats. L'exemple a què em referiré ha estat dut a la pràctica amb nens i nenes de quart curs. Els dibuixos que reproduïm van ser realitzats pels alumnes d'aquest nivell de l'escola pública de Les Borges 2.

El contingut específic que ens proposàvem presentar eren les línies, els punts i els grafismes com a elements de l'alfabet plàstic. Calia plantejar una estratègia que

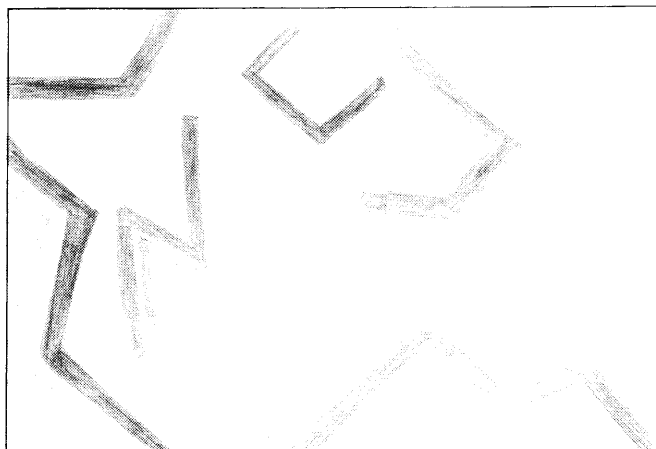


Fig. 3

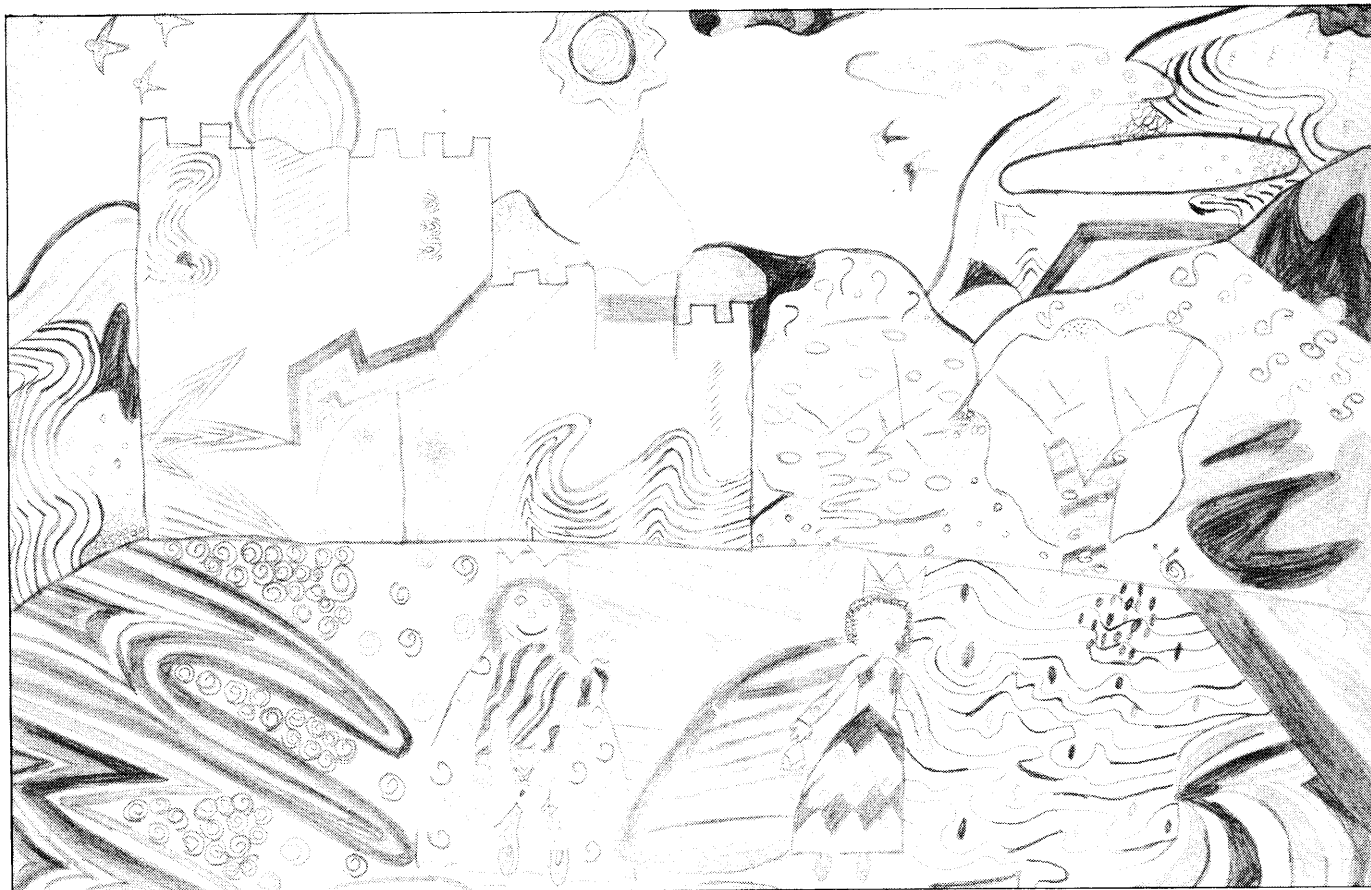


Fig. 4

permetés a l'alumne copsar les possibilitats expressives d'aquests elements. En altres termes, calia procedir amb experiències de complexitat creixent que afavorissin el descobriment inductiu de relacions qualitatives entre aquests elements gràfics.

Per començar l'escala pel primer graó, la seqüència va iniciar-se amb una experiència ben senzilla: cada nen havia de desenvolupar un repertori de grafismes i traços servint-se únicament del llapis. Ben aviat els nens, llapis en mà, van poblar el paper amb una enorme gamma de ratlles, creus, petites espirals, punts, etc. Tot seguit l'exercici es va complicar amb una segona proposta: agrupar i dispersar els grafismes, punts i traços dins la superfície del paper (fig.1). Als treballs, els nens creaven zones de gran densitat visual, contrastades amb d'altres gairebé buides. A poc a poc els alumnes anaven descobrint possibilitats a partir de la proposta: gradacions, contrastos de densitat, diverses intensitats de traç, etc.

El següent exercici introduïa elements i variables nous: estava centrat en les línies. Calia treballar amb línies ondulants, reprenent les idees d'agrupació i dispersió, i afegint-hi la possibilitat d'emprar diverses intensitats de línia segons la pressió del llapis. Els nens omplien els seus papers amb complexos jocs de línies

(fig.2) que assolien una riquesa gràfica creixent.

Per explorar encara altres possibilitats plàstiques i expressives de la línia, els vàrem proposar un altre exercici: elaborar composicions amb línies rectes i angles (fig.3) -contraposant-les també amb línies ondulants com les del treball anterior- amb l'afegit d'una pista nova: treballar amb diversos gruixos de línia.

Agrupar, dispersar, diversificar les mides i les formes, treballar amb línies ondulants, trencar-les amb angles, variar-ne els gruixos i les intensitats, són experiències intencionals que, com ens havíem proposat, afavorien el descobriment de relacions entre els elements amb què els nens treballaven. A poc a poc anaven trobant diverses formes de posar en joc els elements gràfics, i eren cada cop més capaços d'enriquir els seus treballs amb noves possibilitats plàstiques.

En el treball final es tractava de posar en joc els recursos i relacions descoberts durant el procés, en un treball de síntesi. Per triar un tema prou suggeridor per als nens i que alhora permetés desenvolupar els elements estudiats, vàrem pensar en la creació de personatges amb indumentàries fantàstiques, paisatges, edificis imaginaris, i un llarg etcètera de possibilitats. No va ser difícil amalgamar tots aquests possibles temes a partir

d'una narració en què apareixien, entre altres personatges, uns reis amb el seu corresponent palau.

La narració va ser llegida a la classe com a punt de partida. La representació dels reis, el palau i el reialme, doncs, va resultar un pretext engrescador per a la canalla, que ben aviat va ocupar la superfície dels seus dibuixos amb complexos jocs de línies per representar els conreus, o amb rics i imaginatius conjunts de grafismes per decorar les túniques dels personatges i les torres i cúpules del palau (figs. 4 i 5). D'aquesta manera es feia patent l'assimilació de les experiències d'aprenentatge precedents, i la seva aplicació en una proposta de caràcter global.

La utilitat de les nocions de continuïtat i seqüència en l'ensenyament de la plàstica, però, no es limita a l'estructuració d'un procés concret. Sovint la línia de continuïtat del treball pot perllongar-se cap a temes posteriors. Processos de treball a l'entorn de continguts diferenciats poden presentar-se com clarament interrelacionats, i haurèm de decidir també quin és l'ordre en la seva presentació que resultarà més efectiu. Així, a tall d'exemple, podríem esmentar el fet que en un procés posterior entorn del color, els nens continuaven aplicant les troballes relatives a línies i grafismes per desenvolupar les propostes del tema. La seqüència funciona, i els nens

integren aprenentatges dins una visió global, en la qual, d'una forma inductiva, va emergint l'estructura del llenguatge plàstic com una densa xarxa de múltiples interrelacions.

Per a concloure aquest article, potser serà bo insistir en la necessitat de revisar allò que hi ha d'inèrcia en la pràctica de l'educació plàstica a les nostres escoles. Abandonar els treballs-fórmula, que comencen i acaben en ells mateixos, i articular la classe de plàstica en treballs que, tot lligant-se entre si, posen en marxa la maquinària del pensament, és un repte molt més atractiu. Sols cal proposar-s'ho.

Albert Macaya
Didàctica de l'Expressió Plàstica

Notes

1 C.f. STENHOUSE, L. (1987); *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata.

2 El treball es va dur a terme amb la inestimable col.laboració de Maria Riera Borràs, mestra de l'escola de Les Borges.

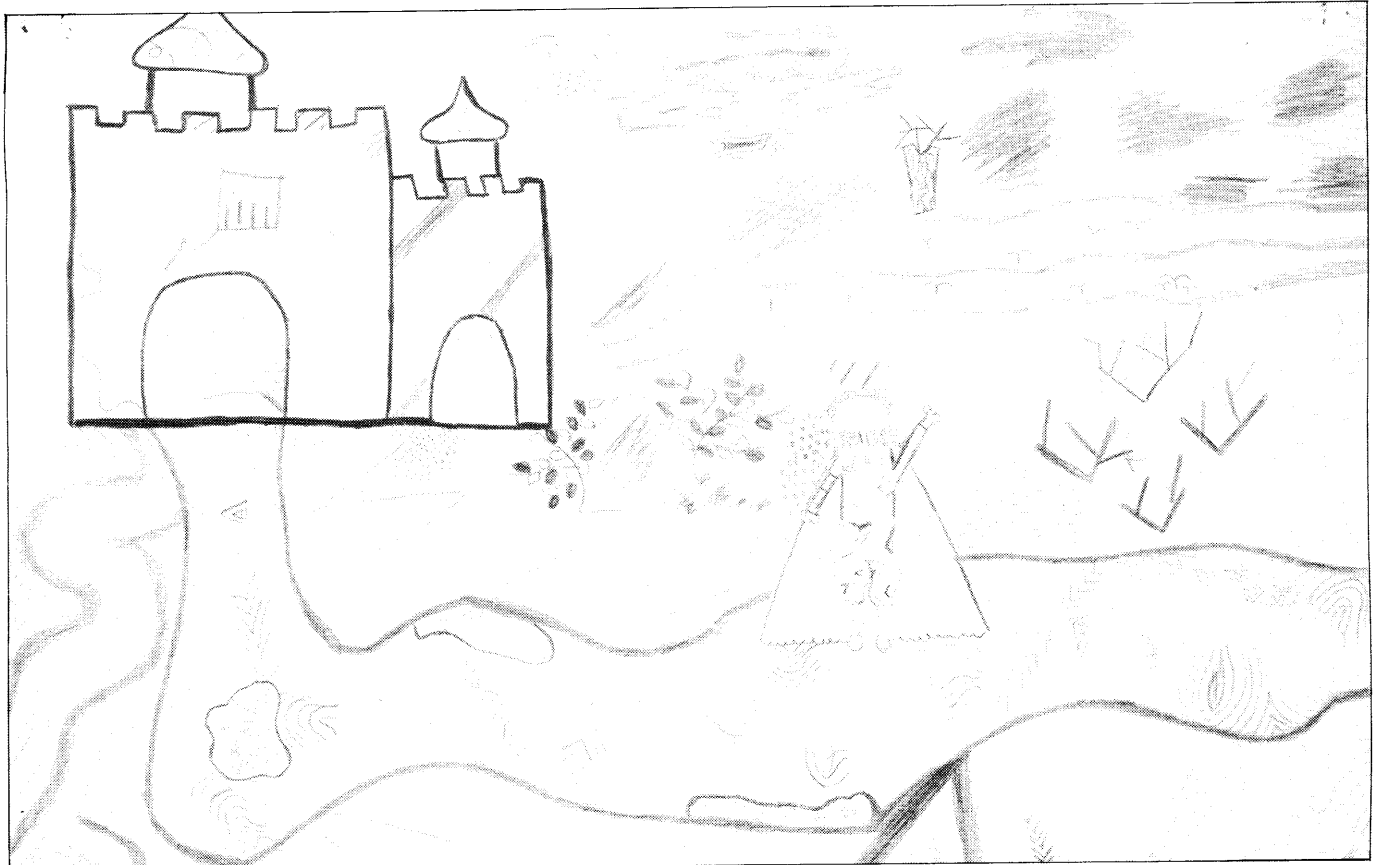


Fig. 5