

EL MITE DE LA CREATIVITAT I LA FONAMENTACIÓ CONCEPTUAL DE L'EXPRESSION PLÀSTICA

Albert Macaya Ruiz. Àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica

És sabut que, en qualsevol matèria d'ensenyament, la pràctica a l'aula és guiada o s'empara en tota una sèrie de concepcions i teories. Aquestes teories poden ser conscients i assumides de forma explícita per part dels docents —i dels alumnes— o poden pertànyer a l'àmbit més inconcret i inconscient de les creences.

Si la pràctica docent es veu determinada per les concepcions del professor en qualsevol àrea de coneixement, potser aquesta afirmació pren una especial importància en el cas de l'expressió plàstica. Tradicionalment envoltada per argumentacions del seu valor educatiu poc o gens contrastades per la investigació sistemàtica, l'educació plàstica es mou sovint en terrenys d'una relliscosa inconcreció epistemològica.

El grau de consens quant a continguts i metodologies entre els teòrics i especialistes en l'expressió plàstica és, al meu parer, considerablement més feble que el que s'ha establert en altres matèries educatives. Com a conseqüència, probablement cap altra àrea d'ensenyament es veu tan exposada a la influència de mites i creences més o menys estesos; és a dir, a l'acceptació acrítica de concepcions i teories intuïtives que guien (de forma explícita o implícita) l'activitat a l'aula.

Probablement una anàlisi detinguda d'aquestes concepcions de què parlem revelaria, en molts casos, una transposició de les concepcions predominants entorn de l'art al medi escolar; sense tenir en compte l'abisme que separa el contingut i propòsits de l'art com a manifestació cultural d'una societat i el que ha de ser l'educació plàstica en l'ensenyament obligatori. Potser la pròpia nomenclatura d'aquesta àrea en els nous currículums, rebatejada com a «educació artística», pot resultar simptomàtica. Cal explicar «art» als nens, o aprofitar les possibilitats del món de la forma com a mode de coneixement?

En qualsevol cas, els propòsits d'aquest article no són els d'abordar un debat tan complex. Si, efectivament, el pes de les creences i concepcions es deixa sentir de forma especial en l'àmbit de l'expressió plàstica, voldria centrar-me en una idea molt generalitzada i força influent en com es planteja l'educació plàstica a l'escola infantil i primària. Es tracta d'una concepció que cal sotmetre a crítica per tot el que pot tenir d'inductora de l'immobilisme i de justificació

per al desaprofitament de les possibilitats educatives de l'expressió plàstica.

Segons un tòpic molt estès, els nens i les nenes utilitzen el llenguatge plàstic per expressar-se d'una forma espontània, i el propi ús de tècniques i materials resulta intrínsecament motivador. El món personal de l'alumne, dins aquesta òptica, seria el material de partida per treballar a la classe d'expressió plàstica.

Aquesta concepció té la seva arrel en les teories espontaneïstes vinculades al moviment de l'Escola Nova, que reaccionaven contra la transposició a l'escola dels models acadèmics de pedagogia del dibuix. És el moment en què s'introdueix la noció de "dibuix lliure", objecte de no poques crítiques en el seu moment. Així ho testimonien, per exemple, les enceses crítiques de Maria Montessori: «El que s'anomena "dibuix lliure" no entra en el meu mètode. Jo evito les proves immadures, que cansen inútilment, i els dibuixos horripilants que estan tan en boga a les escoles modernes d'idees avançades» (MONTESORI, 1984).

Aquestes concepcions quallen en una sèrie de textos (avui considerats com a autèntics "clàssics" de l'educació plàstica) apareguts originàriament en la dècada dels 40, i signats per Viktor Lowenfeld (MONTESORI, 1984), Arno Stern (1977) i Herbert Read (1982).

Lowenfeld, que va ser durant molts anys l'autor més influent en el món de l'educació plàstica, connectava la idea d'espontaneïtat creativa amb les tesis de la psicologia evolutiva, i esbossava tota una dinàmica madurativa del dibuix representacional en el nen, fàcilment relacionable amb la teoria piagetiana dels estadis. Dins aquesta visió, presentava el respecte i la potenciació d'aquesta dinàmica espontània d'evolució com a guia fonamental de l'acció educativa en aquest àmbit: «El arte es importante para el niño; lo es para su proceso mental, para su desarrollo perceptivo y afectivo, su progresiva toma de conciencia social y su desarrollo creador. Es evidente que la corrección de los dibujos o la imposición de determinadas exigencias que no tienen sentido para él carecen de valor y, por el contrario, pueden establecer una pauta de dependencia de los niños respecto a los adultos en lo que a dirección y apoyo se refiere (...) En la educación artística, el producto



final está subordinado al proceso creador. Lo importante es el proceso del niño, sus sentimientos, sus percepciones; en resumen, sus reacciones frente al medio». (READ, 1982; LOWENFELD, 1980)

Tanmateix, com ha pogut comprovar qualsevol professional de l'ensenyament, la pràctica posa en qüestió tota la bonica retòrica que acostuma a acompanyar la defensa de l'expressió espontània. Sovint els nens s'emparen en estereotips, repeteixen aquells esquemes en què es troben còmodes. Un plantejament pedagògic seriós no pot acontentar-se amb la repetició de la caseta i l'arbret damunt la línia de terra en una infinitat de tècniques diferents.

Tampoc no podem oblidar el fet que els nens estan exposats a una forta influència dels mitjans de comunicació de masses, que envaeixen el seu repertori d'imatges amb innumbrables elements d'una banalitat idiotitzadora (i no diguem res del contingut que transmeten ni de les seves implicacions ideològiques).

A les aules és fàcil comprovar, d'altra banda, que l'espontaneïtat en l'activitat plàstica dels nens i nenes

arriba sovint a una fase d'estancament cap als 8 o 9 anys. L'evolució de l'expressió plàstica en el nen segueix habitualment una dinàmica que no podem ignorar: en els estadis inicials d'aquesta evolució, els nens i les nenes dibuixen espontàniament, sense preocupar-se gaire pel resultat, i emprant el dibuix com un mitjà d'expressió. Al voltant dels 8 o 9 anys, però, és freqüent que es produeixi un atzucac en aquesta evolució —si és que hem confiat únicament en la seva maduració espontània.

De fet podem considerar, com proposa Gardner (1987), que la creativitat espontània té el seu moment de màxima expansió fins als 7 anys, el període en què l'infant coneix els diversos sistemes simbòlics —entre els quals es troba el llenguatge plàstic— i és capaç d'utilitzar-los amb llibertat. En els anys posteriors, la inclinació a sotmetre's a les convencions i a adaptar-se als seus esquemes, afecta la seva activitat plàstica. Entra en el que s'ha anomenat l'"etapa literal": és el temps de comprendre i acceptar les normes, en detriment del joc i la combinatòria lliure de pensaments i imatges que substenta la creativitat. Segons Gardner (1987), no serà fins als anys immediatament

anteriors a l'adolescència que la creativitat tornarà a prendre embranzida, però només en alguns nois i noies; aquells que potser continuaran en el futur amb l'activitat artística.

La creença que els nens son espontàniament creatius i que hem de respectar l'expressió del seu món personal té una bona part de mite, com ho revela constantment la pràctica. La concepció de l'educació plàstica que es deriva d'aquesta creença es tradueix en un mer ensenyament de tècniques i procediments, és empobridora.

Confiar, doncs, en l'espontaneïtat creativa dels nens i nenes és un punt de partida insuficient per a fonamentar la nostra manera d'entendre l'educació plàstica a l'aula. Un afany de «no interferir en l'expressió espontània del nen», de «respectar la seva creativitat» ens aboca a un bloqueig de les possibilitats que permetrien desenvolupar un plantejament més sistemàtic, basat en l'anàlisi de la plàstica com a llenguatge.

Com en qualsevol altra àrea de coneixements, hem de proporcionar recursos conceptuals i procedimentals per evitar que l'activitat creativa del nen desemboqui en un estancament; en el maneig d'una sèrie de recursos limitats que s'aniran repetint amb ben poques variacions fins a l'edat adulta.

Servint-nos de l'actual distinció entre continguts de tres categories diferenciades, podríem dir que els plantejaments basats de forma exclusiva en la creativitat espontània fan especial èmfasi en l'àmbit dels procediments i les actituds, però ben poc —o gens— en l'àmbit dels conceptes.

En la formulació de continguts procedimentals no podem limitar-nos a enunciats del tipus «expressió de...» «creació lliure amb...», «utilització personal de la tècnica...» sense contemplar, en alguna mesura, procediments de caràcter més analític respecte al llenguatge de la plàstica i els seus elements constitutius. Més problemes encara trobaríem en l'àmbit dels conceptes. Com formular els continguts conceptuals d'un plantejament basat exclusivament en la creativitat espontània? Quins conceptes estem ensenyant als alumnes si ens limitem a deixar fer? En aquest supòsit el paper del mestre seria el de proporcionar unes mínimes orientacions respecte a la tècnica a utilitzar: pintura, modelat, dibuix, linogravat... Activitats que ens remeten de nou a l'àmbit dels procediments, però no al dels conceptes. Allò que considerem important no és la tècnica en si mateixa, sinó emprar-la com a vehicle per a l'expressió. Per tant, les tècniques pertanyen clarament a l'àmbit dels procediments. On son, doncs, els continguts conceptuals?

És en aquest àmbit on se'ns fa més palesa la necessitat de dotar la nostra activitat d'una estructura intencional explícita. No podem oblidar continguts centrals per a l'educació plàstica com el color, la forma, la línia, la

composició, per considerar i analitzar les seves variables i relacions.

Des d'aquesta òptica, una educació plàstica més fonamentada, quant a conceptes i procediments, que comporti un coneixement major del llenguatge plàstic, no suposa una «interferència dels adults en la creativitat lliure del nen» com diria un «espontaneïsta». Més aviat suposarà un enriquiment de la seva capacitat d'expressar-se amb el llenguatge de la forma.

Referències bibliogràfiques

- GARDNER, H. *Arte, mente y cerebro*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1987.
- LOWENFELD, V. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. 1980.
- MONTESSORI, M. *La descubierta de l'infant*. EUMO Editorial. Vic. 1984.
- READ, H. *Educación por el arte*. Editorial Paidós. Barcelona. 1982.
- STERN, A. *La expresión*. Editorial Algorán. Barcelona. 1977.