

ART : EDUCACIÓ

iniciació a la pedagogia de l'art

maria niubó i prats

Copyright: Maria Niubó i Prats
Disseny i compaginació de l'autora

*If we remove all the art
in the lives of our children
there is no way that adding
more math and reading,
requiring more science,
mandating more foreign language
or scheduling more computer courses
could replace what they would have lost.*

National Art Education Association

A Marta,
gratitud i homenatge

ÍNDEX

PRÒLEG: Benvinguda	8
Nota preliminar	12
Gràcies.....	13
Introducció	16
1. EDUCACIÓ. ART	24
Educació	25
Tres models escolars.....	30
<i>El sistema escolar que tenim</i>	30
<i>El model escolar que necessitem</i>	33
<i>El model escolar progressista</i>	34
Art.....	36
Art i educació	38
L'art en l'educació.....	41
2. EDUCACIÓ PER L'ART	43
L'art a l'escola, avui	47
Una munió de malentesos.....	48
Funcions, no objectius.....	52
Contradicció i utopia	53
Un exemple viu	55
2. L'EDUCADOR ARTISTA.....	60
Factors de l'educació per l'art	62
L'infant i el seu art.....	63
L'educador-artista.....	64
El contingut de l'art.....	64
L'entorn.....	65
Procés o producte?.....	66
L'educador-artista	68
4. L'INFANT I EL SEU ART.....	77

L'expressió plàstica de l'infant, és art?.....	80
Dos paranyes.....	82
El nen, imita?	86
El pas a la imitació	89
Característiques de l'expressió gràfica infantil.....	93
Unicitat	95
Linealitat	96
Geometricitat	98
Claredat	101
Gènesi i desenvolupament de l'expressió gràfica infantil	103
Georges Rouma	104
Georges-Henri Luquet	110
Viktor Löwenfeld	113
Rhoda Kellogg	119
Conclusions.....	122
5. ÀMBIT DE LES ARTS PLÀSTIQUES	124
Àmbit de les arts visuals	126
Elements de l'expressió visual	127
Elements conceptuals	127
Elements materials	133
El treball de l'artista	138
L'actitud de l'espectador	140
L'entorn com a síntesi	143
Relacions entre les arts	144
Conclusions.....	146
6. L'ACTUACIÓ PRÀCTICA	148
Línia d'actuació global	150
Funció de l'educador	155
Activitats fonamentals	158
Dibuixar	159
Pintar	163
Modelar	171
Construir	175

Mirar	178
Tres qüestions: objectius, programació, avaluació	186
7. EL TALLER	191
El taller, espai físic	193
Condicions ambientals	194
Qualitats visuals	194
Estructura de l'espai físic	195
Equip	198
El taller, espai de realització personal	201
El taller, espai de convivència	208
El taller, temps d'educació	215
GLOSSARI	217
BIBLIOGRAFIA	245
APÈNDIX A	254
Concursos d'art infantil	255
APÈNDIX B	259
Dades per a una història de la pedagogia de l'art	260

PRÒLEG: Benvinguda

Benvingut sigui, un llibre d'educació en l'art. Malgrat que, en la consideració popular tradicional, l'educació i la cultura vénen a ser una mateixa cosa, en realitat en la societat actual es dóna una forta, llarga i greu comunicació entre cultura i educació. Són dos mons que massa sovint es desconeixen, s'ignoren: hi ha manca de diàleg, de ponts entre l'un i l'altre.

I, no obstant, què és l'educació sinó un procés d'adquisició i de transmissió de la cultura? Sense cultura, quin seria el motiu i el contingut de l'educació? I, d'altra banda, sense educació, què fóra la cultura? Em refereixo a un concepte de cultura que inclou tant les ciències i les arts com els valors. A un concepte d'educació que tant s'adreça al coneixement com a la sensibilitat, que tant ateny la tècnica com la solidaritat i l'exercici de la ciutadania.

Benvingut sigui, doncs, un llibre que traça ponts d'aproximació i de comunicació entre l'educació i la cultura, que desenvolupa l'art en l'educació, l'educació en l'art. No és pas l'art per l'art, sinó un art per a l'art.

I essent Maria Niubó, educadora i artista, l'autora d'aquest llibre, hi ha plena garantia que es tracta d'un mestratge professat i viscut, doblement. Gosaria dir que, en aquest llibre, la seva pedagogia de l'art pren connotacions d'autobiografia, i fins de testament d'una experiència i un compromís personalíssims. Es cert que, des d'una pedagogia activa – a l'escola, al taller- planteja i desenvolupa una acció amb, una acció envers. Però es tracta de la seva acció, de la seva experiència, de la seva proposta, de la seva opció de mestra, d'artista, de persona.

I tanmateix el llibre ha estat escrit des de la humilitat de la veritat – el subtitula iniciació-, sense afany de lucre ni de protagonisme, però sense deixar de donar la cara en cap moment. És a dir, és una pedagogia escrita i publicada des del convenciment., des de la tenacitat, des del coratge a què l'ha empès la vida. Descriu la funció educadora, un camí educatiu, un procés més que no un producte acabat amb la signatura d'un "...me fecit".

Deia que hi ha una biografia de fons, perquè per a la Maria Niubó educar per l'art és un ofici que va més enllà d'un modus vivendi, que esdevé un ars vivendi. I fins un ars amandi. És una professió en el sentit ple de la paraula, una manera de proferir la paraula art, una forma de professar-lo en dedicació exclusiva.

L'estètica, l'ètica i la poètica s'hi troben de manera indestruïble: allò que és harmoniós i plaent, allò que representa un compromís i una realització personal i social, allò que és un tens objecte de desig. I també una profètica, en la mesura que pretén anunciar un esdevenir, entre la contradicció i la utopia: I no sols en allò que diu sinó encara i tot com ho diu, en la bellesa i la justesa acurada del seu català, del seu llenguatge.

Hi ha una actitud socràtica de fons, en la seva funció educadora. No em refereixo només a la maièutica de la llevadora que ajuda a fer néixer, no sols a la pràctica de l'e-ducere, del fer sorgir de dins. El que escriu Maria Niubó manifesta una profunda relació entre veritat, bondat i bellesa –una bona nova tan franciscana d'altra banda- i una convicció, mantinguda malgrat els desencisos, que conèixer mena a conèixer-se, a captenir-se, a voler ser, a ser més.

El tarannà del seu mestratge traeix també una certa actitud rosseauiana de valorar la natura, la naturalitat del procés educatiu, d'aquest e-ducere, que demana un respecte a l'infant tal com és, a la seva in-nocència. Críticament, és clar, sense ingenuïtats dogmàtiques de puresa: hi ha un fons d'autenticitat i de sinceritat al cor de cada infant, però això no vol pas dir que l'expressió plàstica de l'infant sigui art, ni que en tot infant hi hagi un artista potencial.

El mestratge que exposa la Maria Niubó, doncs, s'adreça a desvetllar, suggerir, inspirar, acompanyar, sense condicionar, sense manipular, ni menys encara pervertir. I prevenir dels paranys de la imitació i dels valors contradictoris de l'entorn sociocultural.

Però alhora s'esmerça a facilitar mitjans, recursos, instruments, a transmetre tècniques, a brindar oportunitats, a afavorir, a estimular. L'espontaneïtat, en qualsevol cas, serà un valor en qui aprèn, però a qui promou i condueix l'aprenentatge se li ha de reclamar una dosi suficient d'autoexigència.

I quan es posa a fer de mestra, quan es posa a escriure, l'autoexigència de la Maria Niubó és a prova de tot. La seva formació intel·lectual i teòrica és extensa i rigorosa i apuntalada sempre per

una experiència d'anys però sense panys: les citacions d'altres autors, d'altres mestres que consigna en el llibre –mai no erudites sinó profitoses, justes, perfectament seleccionades- poden ser anteriors o posteriors a la seva praxi, però sempre han estat verificades en la pedra de toc de l'experiència. Tenen certificat de garantia.

Cal advertir, doncs, que es tracta d'un llibre que costa de catalogar. No és una obra lleugera que es llegeix amb soltesa: més aviat és densa, intensa d'experiències, extensa de descobertes, sembrada de missatges. La Maria Niubó no deixa res per dir, per aportar, per criticar; s'apresta a desfer malentesos, a denunciar sense embuts els models escolars existents –tant el tradicional com el que llueix l'etiqueta de progressista-, agradi o desagradi.

El model que ella apunta pot representar avui per avui una fita propera a aquell nosaltres no som d'eixe món que cantava Raimon. Però de tant com escasseja, convé que hi hagi testimonis i veus que, des de l'engatjament, exerceixin la incòmoda funció de dir no...

Tampoc no sembla que l'obra no sigui gaire encaixable en el gènere didàctic, tècnic ni metodològic, tot i ser didàcticament precisa, tècnicament rica i metodològicament útil. Perquè l'educació de l'expressió plàstica no és reduïble a una assignatura que es pugui avaluar amb quatre fórmules estereotipades.

ART:EDUCACIÓ és, indiscutiblement, un llibre d'autora: la Maria Niubó hi exerceix amb prou ductilitat i amb tota la fermesa la seva autoritat, en el sentit ple de la paraula: auctor, que deriva d'augere, és qui fa créixer, qui envigoreix, qui ajuda a prosperar, qui aferma.

Per això, de bon principi, qualsevol que el comença a llegir –jo mateix quan la Maria va fer-me'l a mans perquè li digués què me'n semblava- no sap gaire com prendre-se'l. El consell que jo donaria a qui es disposa a entrar-hi és que es deixi portar, serenament, pausadament.

Que s'aventuri a pujar a la cistella del globus aerostàtic, que llevi amarres i es vagi desprenent del propi llast dels prejudicis, de necessitats immediates a cobrir, de la dèria de fórmules a aplicar, d'objectius operatius a assolir, de qüestions a resoldre, de conclusions a extreure. Perquè les conclusions no deixen mai de ser provisionals.

La navegació es convertirà en una veritable iniciació, en una mena de viatge iniciàtic. Comportarà l'angúnia de buidar-se i el goig rar de noves descobertes, renunciació i anunciació. La mirada del paisatge s'anirà fent amplíssima, panoràmica, pan-horitzònica, sense limitacions.

I no es podrà pas dir que sigui una visió flotant des dels núvols de la teoria sinó des del necessari distanciament que fa possible una observació precisa, global i alhora detallada, com la que ens sobta en l'atreviment d'una filmació en picat. La distància dependrà, però, del llast que hom està disposat a llençar.

I ja havent aterrat, tocant altre cop de peus a terra –perquè viatjar a través d'un llibre sempre és amb bitllet d'anar i tornar- la comprensió serà més real, més oberta, més neta. I, sense llasts engavanyadors, més alliberada, més rica i veritable. Benvingut sigui el llibre, i benvinguts i benvingudes a llegir-lo i, doncs, a iniciar-vos en la pedagogia de l'art.

Joan Soler i Amigó

Nota preliminar

La intenció de l'autora d'aquest text és conseqüència d'haver constatat la manca en l'àmbit escolar, des de l'Educació Infantil i l'Educació Primària, d'una publicació que orientés, informés i servís d'ajut inicial als i a les mestres, professores i professors d'aquests nivells que siguin els responsables del taller de plàstica de llurs alumnes. Un text que desglossés la complexitat d'un aspecte de l'educació en els seus vessants més importants.

La meua intenció ha estat tractar el tema de la pedagogia de l'art amb tota l'amplitud que em fos possible, tot i que en certs punts cregués més convenient limitar-me a donar pistes. És a dir, he tractat de cercar l'ideal com a fita que permeti millorar la realitat de mica en mica. Com passa en qualsevol altre tipus d'obra, he hagut de començar per dissenyar-ne l'estructura i, des del caire lògic, això implicava endinsar-me en els fonaments de l'educació i de l'art, cosa que constitueix la primera part. Després, relacionar-los. I, finalment, baixar al terreny del concret, aspecte que és estudiat en la segona part, considerada per mi com la més important.

Això dit, tal vegada serà bo suggerir al lector i a la lectora la possibilitat de fer l'itinerari del text de dues maneres: de la fàcil habitual, o bé, si la primera part els resulta feixuga o poc amena, fer el camí a la inversa (començar la lectura per la segona part i acabar per la primera).

He deixat de banda parlar dels procediments multimèdia i els informàtics perquè tinc seriosos dubtes sobre la conveniència d'introduir-los en edats primerenques. Intueixo que, en l'àmbit de l'expressió visual, poden condicionar, limitar i fins i tot anul·lar l'expressió infantil, com a codi d'un llenguatge no verbal inventat per les mateixes criatures

Gràcies

La imatge més escaient que trobo ara, per a dir el que voldria, és la d'un paner de cireres: els dits en pincen una, us n'arriba tot un enfilall, i se us fa difícil destriar-ne només una.

També se'm fa difícil veure el meu nom, sol, encapçalant aquesta obra, perquè, amb justícia, n'hi hauria d'haver molts d'altres.

Si he reeixit alguna vegada en l'intent d'educar i, ara, de parlar d'educació és perquè sóc un mirall: reflecteix les imatges que he rebut i rebo. Les primeres, les més nítides, les més estimades i absolutament impossibles d'esborrar, són les dels meus pares. Pare i mare, cadascun al seu estil, cadascun segons el seu tarannà, han estat els meus primers i millors educadors. Educadors integrals.

En aquest mirall, s'hi poden veure, a més, milers d'altres cares: nens i nenes, noies i nois que m'han educat. Nens i nenes, noies i nois que m'estan educant cada dia. Gràcies a ells, tots, he pogut mantenir-me tothora ancorada en la realitat, sorda a les veus impossibles de la teoria pura. Gràcies a ells, tots, aquest llibre pot ser una aportació a la pedagogia, i si no ho aconsegueix és degut al caràcter tèrbol del mirall.

Les meves beceroles pedagògiques daten dels meus primers anys d'infant, de la necessitat pregonada de tractar els companys com jo mateixa em sentia tractada a casa: amb afecte, amb naturalitat, responsabilitat i respecte; un respecte que no tenia res a veure amb la urbanitat ni amb la por. La mare em desitjava mestra, però jo li vaig tirar per artista. Potser ara no sóc ni cuca ni ocell: amb no prou coratge per a ser artista del tot, i educare -o mestra tites- malgrat jo mateixa.

En aquesta mescla incerta, el professor L. Gil de Vicario -tan injustament oblidat com a pedagog- hi féu néixer una il·lusió: una realitat llargament cobejada, però sense esperança de ser: en un taller d'infants, jo hi seria feliç.

Maria Teresa Lite fou l'adolescent que animà aquesta possibilitat, renunciada abans d'intentada. El seu entusiasme juvenil, la generositat de la família Ventura i Pujol, i l'ajut de Josep Maria Fornaguera -ell, també, adolescent- van fer el miracle. I sense esperar-ho vaig veure oberta la porta d'una de les meves més grans raons de viure.

Aquest miracle va durar dotze anys, peixat per una munió de persones que m'han ajudat molt més del que jo mateixa em mereixia: la meva germana Cesca, Rosalia Feliu, Maria Teresa Biayna; Mercè, Núria i Eulàlia Franquesa, i Mercè Querol.

I encara moltes més: els pares de tants nanos i nanes, que van romandre fidels al nostre taller d'art infantil. Doncs, a les meves teories i a la meva pràctica. Pares i mares que em van fer confiança d'esperar que les meves conviccions s'acomplissin. També d'ells és aquest llibre; sense llur suport i llur crèdit, les meves mans haurien quedat desertes.

Quan, per fidelitat a nosaltres mateixos, ens és demanat d'emprendre el camí del treball fet en la solitud, la força ens arriba de la certesa de presències invisibles, momentàniament simbolitzades en la paraula o en el comentari, o definitivament reals en l'actitud i en l'amistat. Dels pintors Josep Villaubí i Maria Teresa Roca he rebut aquesta força.

Alfred Mir va ser el primer d'estimar aquest llibre, quan només era un projecte de deu ratlles.

El Dr. Thomas C. Slettehaugh -de la Universitat de Minnesota- ha omplert el meu cistell de la millor fruita de l'arbre. I el Prof. Albert Hurwitz li l'ha ajudat.

Si esperas que tu libro sea perfecto, nunca lo acabarás; siempre vas a estar rectificando y corrigiendo. Tú, hazlo. Són paraules d'Adriana Bisquert, que em donà l'empenta final. No és perfecte, ni de bon tros. Però l'he fet.

I, ara, busqueu-me els mots, que no sé trobar, per dir-vos la meva gratitud tal com voldria.

m.n.p.
Arenys de Mar, el 16 de febrer de 1982
Badalona, el 20 de juny de 1999

PRIMERA PART

Introducció

En l'educació dels nostres nens i nenes, hi ha un ermot oblidat del pagès. Tot i això, la terra hi és fèrtil.

Rep, molt de tant en tant, les aigües de la pluja. Tot i això, és sembrat de petites clapes de verd que creixen i creixen no se sap ben bé com ni per què.

És un herbei tenaç, caparrut, bataller, irreductible...

Vet aquí unes dades per a l'inici d'una paràbola. Com a tal, teixida d'imatges. Pedagogia i art. La pedagogia feta d'art. Art i educació gemegant en un desert inabastable. Un desert on cridarem la nostra esperança, la nostra raó i el nostre dret. Esperança, raó i dret que poden ser vida interior per a molts. Sovint, per als desheretats d'un ensenyament rígid, que, a més, és obligatori.

Hem estat enlluernats per la ciència, i grans trossos de realitat resten diluïts en la foscor d'aquest engegament. Pampallugues lluminoses de falsos sols que tot ho penetren i tot ho tenyeixen d'una mateixa llum. No és la llum del pintor ni de l'escultor, tampoc la de l'arquitecte, senyora d'innombrables matisos i de tons infinits; és la llum incolora de la teoria de laboratori -una teoria, d'altra banda, farcida de dificultats-, d'un laboratori estèril de sentiment, encara que ple de pensament.

Massa mètodes manlevats a la ciència han aterrat en l'educació, que s'ha tornat mimètica, bo i oblidant les esferes infinites de la imaginació, de les emocions, de tot allò que -perquè és vida que batega- no cap en la migrada rodonesa de cap balança. Per això sobren textos sobre ensenyament i en falten tants sobre educació i sobre les arts.

Aquesta evidència és la força que ens ha empès. No pas a negar sistemàticament la justificació i la raó de ser d'enfocaments que no són els nostres, sinó a unir la nostra petita empenta a tot de petites empentes que es proposen obrir camí -si es vol, encara angost, esborrat a cada pluja i novament refet- i vida en aquell ermot que vessa promeses. Una visió mig amagada entre el xiscle interior del treball de cada dia, enmig de massa criatures; perquè, quan allò que es pretén és educar, poques criatures molt aviat esdevenen massa.

Els educadors que són artistes -o els artistes que són educadors-, han rebut una herència que no poden defugir. És herència i és repte, i no se'n poden escapolar perquè seria abandonar a la

irresponsabilitat i a la inconsciència la nostra més pregonera raó de viure. Són fills i néts de Herbert Read, hereu tardà, al seu torn, de Plató. Massa segles entre l'un i l'altre perquè la tasca pugui ser ajornada. Això els fa greument responsables com a educadors i com a artistes.

El nostre repte és aquest: bastir els fonaments per portar a la realitat del món de l'educació la pràctica i l'estudi de les arts perquè les idees es tornin fets. Tant Plató com Read han treballat la idea; ens cal despullar-la de les circumstàncies temporals i locals, i escorcollar-hi allò que és vital per al nostre temps present i futur. Ens cal treballar-la perquè pugui ser, per a l'educador d'infants, quelcom de més eficaç que un mer fonament teòric.

Això és el que pretenem amb aquest treball nostre. Volem dir la nostra manera de pensar, sentir i fer quan tractem d'educar. Educar és una tasca seriosa, i el pedagog no pot veure's perdut en la manca de preparació, amb la impremeditació i improvisació que comporten. Perquè la intuïció i la improvisació, per més alta dosi de creativitat que continguin, són estris encara més perillosos si van adreçades a la quitxalla. No hi ha cap goma que esborri els gargots fets eixelebradament en la imatge viva i tendre d'un infant.

La temptació més forta que amaga el batec professional és l'agombolament satisfet, quan el treball esdevé rutina. Cal sensibilitat i lucidesa per a entreveure els llums d'alerta d'aquest perill, que arriba tard o d'hora. Llavors, és assenyat fer una pausa en el camí; reposar el cos i deixar lliure l'esperit per tal d'abastar la panoràmica del nostre recorregut anterior: les vivències, els encerts, els errors. I cuinar tot seguit a la reflexió, a la meditació sobre l'esdevingut i a la recerca del bosc, tot apartant els arbres que ens en dificulten la visió.

En una certa gestació serena, però adolorida, deixant a part volgudament tot el feix de llibres que han estat les crosses benefactores que ens han ajudat en el nostre llarg camí, s'ha anat fent aquest llibre; exposició més o menys ordenada, més o menys estructurada -més aviat menys que no pas més- de tot allò que passa quan, de les relacions entre diversos elements, surt una vida nova. Certament, l'educador estudia pedagogia, estudia didàctica i, en molta menys mesura -si és que la migradesa pot ser mesurada- també estudia o hauria d'estudiar art. Però, què passa quan tots aquests elements prenen vida dia rere dia i aquesta nova vida és totes aquelles coses i no és cap d'elles en particular? Què passa

quan, de tots aquells elements, el més menystingut esdevé el mestre que empenya la batuta?

Passa que la desorientació es fa mestressa de l'activitat plàstica, i allò que, suposadament, hauria d'educar és un mitjà per a perdre el temps.

D'aquesta angoixa ha nascut aquest llibre. De la recerca inútil d'un text bàsic que sigui el punt de partida per a l'actuació del mestre i la mestra, de la professora i el professor. I n'ha resultat el recull d'una mica de res sobre molt de tot. Malgrat tantes mancances, hem tirat endavant, amb l'esperança que, a partir d'aquesta síntesi, mans menys maldestres puguin bastir un edifici més complet i més eficaç.

Calia una revisió sistemàtica del bagatge de l'educador en l'aspecte de les activitats de plàstica a l'escola. Després, una recerca d'allò que hi hauria d'haver i no hi ha, i una organització de conjunt. Calia crear un lloc per a cada cosa per tal de poder posar cada cosa al seu lloc, i fer possible, així, un treball ordenat i sistemàtic.

Calia, també, entreveure la profunditat d'allò que, massa lleugerament, anomenem educació per l'art. I quan més hem burxat per fixar-ne els límits, més aquests se'ns escapaven. Potser perquè uns límits així no existeixen: afirmar-los seria posar fites a la interioritat i al poder de creació de l'ésser humà.

Aquest és el secret de la perennitat de l'art. Ho deia Wagner: "És el nostre art que morirà, però l'art no morirà mai". Perquè és tan vell com la humanitat; perquè és tan jove com l'ésser humà. Perquè és el fruit i la manifestació de la persona. Dir que l'art morirà és obrir la possibilitat d'un ésser amb només ossos i carn.

Aquesta mica de res sobre molt de tot no pretén ser innovadora. L'innovador trenca motlles i fa envellir allò que ja hi havia; però no pot envellir allò que no és, ni es pot trencar allò que no existeix. Abans d'emprendre una possible aventura innovadora, calia prendre consciència de la situació inicial, tal vegada per aixecar, després, vols més engrescadors i arriscats.

La realitat que avui viu l'escola -quan la viu- davant del fet plàstic presenta forts contrastos, sense que sigui gaire fàcil trobar una zona de grisos que ens permeti endevinar on rau l'equilibri necessari. En aquesta realitat hi ha, de l'una banda, els i les mestres, que -no familiaritzats amb l'àmbit de les arts plàstiques- es troben orfes d'un

nord que els orienti quan s'han de moure en aquest terreny; de l'altra, l'especialista que en conegui fil per randa -perquè és el seu ofici- el vast domini, però per al qual el món de la infància és la realitat fantàstica del llibre o de la conversa.

Els i les mestres solen enfocar la pràctica artística des de la visió adulta -la de persona comuna-, moltes vegades reduïda a una còpia de manuals *Saps com es fa...?*, però són del tot incapaços de fer la lectura d'una obra visual o musical amb la mateixa preparació que els fa capaços de llegir qualsevol obra literària enrevessada. Això és així perquè no han rebut uns conceptes mínims d'allò que són l'art i l'estètica. Llurs seus coneixements de com es descabdella l'expressió visual de l'infant i de com tractar-la per tal d'educar-lo, també són vistos des del prisma adult o, a tot estirar, són rudimentaris i superficials. Malgrat ell mateix, és clar. Infant i expressió visual, tan lligats i ensem tan deslligats l'un de l'altre, resulten difícils de relacionar a causa de la manca de preparació, amb el desencaix subsegüent entre la formació rebuda i la realitat de la classe.

D'aquest fort contrallum, la infància se'n ressent. I l'adolescència. Perquè, aleshores, l'educació es transforma en un esport deformador.

Una anàlisi del que passa quan l'educador i l'educadora es posen a la feina ha d'arrencar d'una interrogació sobre el fet d'educar. El tema és d'un abast tan gran, capaç d'enfocaments tan diversos i exigeix un esforç tan considerable, que portava massa enllà els nostres propòsits, i comportava el risc de tòrcer les intencions d'aquesta obra o de fer-la massa extensa. Aquí apareixia el primer problema. La nostra resposta fou canviar el procediment: deixar de banda tot allò que d'altres ja havien dit i submergir-nos en les vivències pròpies, en els propis gemecs i dubtes de trenta anys de camí, dia rere dia enganxada al carro d'una educació (educació?) deficient. Molt deficient. Per això la nostra resposta és d'inconformitat, de revolta i de crit.

Revolta, refús i crit per allò que podria ésser i no és, necessitat d'assenyalar un camí i no romandre asseguda a la fita, remugant invectives. Aquest és el nostre camí i no cap altre. La nostra manera de dir que l'educació per l'art no és, només, un ramell de belles teories o l'engany d'una etiqueta volgudament equivocada. Solament

cercant un camí -el nostre- podíem construir en lloc de destruir, cosa, aquesta, d'altra banda, ben fàcil i ben poc original.

Aquest camí nostre, aquesta mà que assenyala un nord possible entre d'altres moltes mans, és la de l'artista. Potser més sensible a l'hora de descobrir malformacions i més amatent quan es tracta de crear alternatives. Per això, quan es toca el tema de l'educador artista, hem deixat la paraula a d'altres veus, perquè, en ésser-ne part, el nostre testimoni i la nostra veu no haurien estat de fiar.

En canvi, la nostra condició fa, d'aquest, un text irregular. Si no volgudament, conscientment sinuós, perquè, com a treball d'artista que és, és fet de seny i de rauxa. Sense seny no hi hauria permanència; sense rauxa, progrés. Els temes que es tracten aquí també facilitaven els vols enlairats -l'ideal- i els vols baixos -el contacte amb el món real i dolorós del treball quotidià. També -per què amagar-ho?- perquè el treball d'educar és fet de totes dues coses.

Cada capítol té una estructura diferent, perquè és diferent l'element sobre el qual versa, cosa que ens empenyia cap als voravis de la incoherència. No és el mateix dir, per exemple, de formes i colors o d'estris i espais -malgrat l'entusiasme que puguin produir a l'artista- que parlar de l'univers de la criatura quan qui ens hi lliga es diu Josep, Clara o Elisenda. En ambdós casos, sempre hi ha el sentiment per endemig, però allò que magnifica l'obra d'art és, justament, la clarividència i la distància psicològica per a no confondre el sentiment estètic amb les emocions i els afectes personals. A més, cal confessar-ho, perquè parlar de l'infant és retrobar en la intimitat de la pròpia infantesa allò que en aquesta hi ha d'universal i perenne.

El nostre propòsit no ha estat tampoc fer una obra de recerca. Si de cas, de divulgació. Pel fet que creiem prioritari aixecar un mapa del territori abans d'embranchar-nos en incursions més inquisitives i creadores. De vegades, aquest treball nostre ha esdevingut un cabdell tot ple d'embolics, i, en la recerca del fil conductor, hem descobert ara i adés zones fosques que poden ser preses, en efecte, com a punts d'origen de futures indagacions.

Tot allò referent a l'àrea de les arts plàstiques, hi és exposat d'una manera molt elemental i, val a dir-ho, no gens inèdita. Donada la intencionalitat de l'obra, calia començar pels conceptes més bàsics.

Justament, la nostra fita és aquesta: que l'art entri de tal una manera a les escoles que al nivell de formació del professorat no sigui ja mai més imprescindible arrencar de les beceroles. Perquè ens esgarriaríem en veure que un analfabet intenta entrar a la universitat, però, en canvi, no ens cau la cara de vergonya quan, cada any, milers de noies i nois hi entren en un estat perfecte d'analfabetisme visual i estètic.

El que aquí es propugna no és, malgrat tot, l'entrada de l'art o les arts com a una *disciplina* més en un currículum ja prou carregat. Ni tan sols que l'art hi sigui en pla d'igualtat amb d'altres matèries. Això no resoldria els greus entrebancs a què el sistema escolar d'avui aboca centenars i centenars d'infants i adolescents, ni milloraria en res la dimensió escolar actual, massa migrada en els objectius que confessa i desmesuradament eficaç en els que no gosa confessar, perquè encara no s'ha plantejat la possibilitat d'una autocrítica responsable i seriosa. Potser perquè no té prou consciència d'ella mateixa; potser perquè, en el fons, serveix uns altres interessos que no són gens pedagògics.

La nostra visió d'allò que hauria de ser l'escola i l'art a l'escola, va molt més enllà i és molt més ambiciosa en el seu abast. Un dels grans pecats del nostre temps és que hem fet de l'educació una institució i que, encara pitjor, aquesta institució és lineal, d'una sola dimensió, un sol camí. Qui arriba a la fita final té un premi: el permís per a continuar corrent. Qui defalleix a mig camí perquè porta els plànols d'una altra ruta -ni millor, ni pitjor; només diferent-, perquè no coincideix allò que vol amb allò altre que se li imposa, ha d'abandonar. I, amb un premi de consolació, se'l desvia per un camí de segon ordre.

Això, dit en un llenguatge antic, és immoral. Perquè és llençar a la brossa aquell qui no ha acceptat o no ha pogut acceptar l'encadenament, qui ha refusat l'alienació o qui no s'ha sentit amb prou força per a autoafirmar-se. Potser encara més senzill: perquè l'acció de la institució escolar comença tan d'hora que ja no s'és a temps d'assolir la lucidesa.

No és que dramatitzem. Testimoniem.

Si la pluralitat és una característica del ser humà, l'escola hauria de ser plural, per a fornir a tots els infants la possibilitat d'accedir a llur realització personal a través del camí de cadascú. Un camí que

hauria de passar necessàriament per l'educació, no pas per una estructura tancada, encotillada i única.

La nostra aportació personal a la construcció d'una escola oberta i generosa passa per la porta gran de les arts, al costat de la qual hi ha d'altres portes igualment grans i igualment importants que responen a noms diversos. Un d'ells, podria ser el de la ciència. No sabem els noms de les altres, perquè, en escollir la nostra ruta, hem renunciat lliurement a entrar-hi; no pas per ignorància o per menyspreu, sinó per limitació personal i per fidelitat al nostre tarannà i, per tant, al nostre deure.

Accedir a l'art a través de la ciència. Accedir a la ciència a través de l'art. Accedir a... a través de... Tot de possibilitats varies, però no per això hermètiques.

I que cada infant pogués arredossar-se al niu que li fos més plaent pel fet de sentir-se'l més seu. Perquè el procés d'educar fos fet *des de* l'infant i no *cap a* l'infant.

1. EDUCACIÓ. ART

No sé ben bé si eren savis o si eren homes. És cert, però, que tots eren orbs i s'esforçaven a esbrinar què era allò que se'ls havia palplantat al davant. L'un palpava quelcom de llarg i prim: un escurçó, deia. L'altre anomenava soca d'arbre una enorme superfície arrugada i corba. Un tercer percebia un grandíós ventall. Cadascú donava el seu parer, i discutien sense posar-se d'acord. Però cap no sabia que allò era un elefant, perquè ningú no podia abastar-lo tot sencer. Tots hi deien la seva, però cap no podia expressar tota la veritat.

D'aquesta rondalla -hindú?-, llegida ara i adés en un llibre de lectura escolar, només me'n queda un record difús. Tan llunyà com l'afany amb què encetàvem els nostres llibres d'estudiants, que, invariablement, començaven amb la bona intenció de definir la matèria que amagaven: què és física? què és història? què és l'àlgebra?... Analitzant acuradament, paraula per paraula, concepte per concepte, no ens quedava altre remei que acabar aprenent de cor aquell seguit de mots que no ens deien res de res. Era en arribar als volts de l'estiu, quan els fulls dels llibres ja estaven tots arrissats, que començàvem a tenir una mena d'idea de què podia ser la física, la història o la matemàtica.

Hom arriba a passar pàgines i pàgines vitals de pedagogia i de pràctica de l'art, i no troba la resposta a quina cosa serà l'educació o què és això que anomenem art. És el mateix que passa al físic, a l'historiador o al matemàtic: massa segles d'etiquetar vida i acumular coneixements; sempre queden brins vius que se'ns escapen. Quan més els empaitem, més es multipliquen, més inabastables: una exhalació infinita de partícules de realitat inexplorada que es va engrandint. Engrescar-s'hi és viure.

Les definicions de les coses vives són infinites, perquè totes són parcials. No podem abastar l'inabastable perquè som finits; tot allò que depassa l'ésser humà és garantia de la seva pervivència. Encara que tot el que llegireu puguin semblar intents fallits de definició, no és altra cosa que la cua, les potes o les orelles de l'elefant.

Educació

L'educació és el fruit o la conseqüència d'una relació: la de l'individu amb el món que l'envolta o amb els altres éssers com ell. Tota

relació deixa una empremta en lla persona, una mena o altra de senyal. Qui ha travessat un riu amb una barca ja no és el mateix d'abans de fer-se a l'aigua: ha experimentat unes emocions, ha fet uns gests, els seus pensaments han lliscat en una seqüència determinada, els seus sentits han percebut uns colors, unes formes, unes olors, unes textures, unes remors. És el potencial de la nostra estructura psicobiològica i del medi allò que fa possible, en aquest cas, l'educació. Es tracta d'una educació natural, que tant rep l'home llop com el civilitzat, filla dels esdeveniments quotidians. No és intencionada. Li manca la voluntat d'educar però és una deu inexhaurible de possibilitats.

L'educació de la qual generalment parlarem sí que en té, d'intenció, sí que es proposa una finalitat determinada. Vol educar. Voler educar significa, des d'un bon principi, establir uns valors i crear relacions entre ells. Sense una axiologia com a fonament, l'educació no pot ésser: si més no, una educació conscient. Quan algú vol educar, ha d'orientar la proa de la seva barca amb un rumb determinat i conegut; l'educació no és un fet gratuït, no s'educa perquè sí. Sense una direcció el fet d'educar esdevindria informe, sense cap sentit; perdria la seva essència. Si tota relació té unes conseqüències per a l'ésser humà, aquestes poden ser valorades en termes positius, negatius o neutres. Aquesta qualificació no és absoluta, sinó que es relaciona amb alguna o altra cosa que serveix de model. De la formulació d'aquests models dependrà la qualitat i la filosofia que dissenyaran els diversos tipus d'educació.

Educació, en el sentit més ampli, és fer que els fruits o les conseqüències d'aquelles relacions de l'ésser humà amb el medi -ja es tracti d'altres éssers iguals, d'esdeveniments o de l'entorn físic- enfoquin directament la persona per tal que aquesta esdevingui més intensament i d'una manera més plena ella mateixa; és a dir, l'ésser humà concret que pot arribar a ser.

Com que les relacions comencen amb la vida, l'educació també comença amb el primer alè. Educar bé la persona implica començar a educar bé l'infant. Educar l'infant és ajudar-lo a desenvolupar-se i a desplegar la seva personalitat perquè arribi a acostar-se tant com pugui al model interior i potencial d'ell mateix. Perquè la crisi de l'educació d'avui no es deu, entre d'altres coses, al fet de mancar-li un model, sinó a tenir-ne, precisament, un de sol. El model que la nostra societat -la nostra escola, per tant- proposa als nostres nois i noies arriba a ser fins i tot un prototipus físic, no gens difícil de definir

per tal com és extremament limitat i pobre: la persona activa, esportiva, emprenedora, negociant, amb el prestigi d'un títol universitari -encara que no li serveixi de gran cosa- extrovertida, competitiva, agressiva. És el model que podem veure actuar a les nostres pantalletes de TV un dia sí i l'altre també. Si és o no una persona culta, si la mou la curiositat intel·lectual, si estima la natura, si és creadora, si llegir o fruit de l'heretatge cultural que ha rebut li proporciona una satisfacció personal és, tot plegat, quelcom considerat completament secundari. Un robot amb la vida i la felicitat programades pels altres.

Els efectes d'aquesta indigència no pertanyen a la teoria: els tenim en els nois i noies que es veuen abocats al fracàs perquè no encaixen en aquest model únic.

Cada infant és el model d'ell mateix i no de cap altre. A l'educador, a l'educadora, ni tan sols els és permès fer-se la imatge de l'home o la dona que esdevindrà aquest nen o nena. Cada instant de vida anuncia el següent.

Tots som educadors de tots. Tota relació humana és educadora, en bé o en mal: tot depèn dels valors preestablerts. Tot contacte amb l'altre ens millora -per tant, ens educa- o ens empitjora -per tant, ens deseduca. Deseducar és fer el camí a l'inrevés. Encara que, per simplificar les coses, vulguem veure aquestes relacions en un sentit lineal, com un cabdell que es va descabdellant, en realitat es tracta d'una xarxa complexíssima, constituïda per una multiplicitat d'elements que s'interconnecten, que intercanvien indefinidament les informacions més diverses: la família, la societat, la TV, l'escola, l'entorn. En més o menys mesura, amb més o menys -o gens- d'intenció, tothom és educador -o deseducadors- de tothom.

L'educació només pot ser veritable si és completa. És a dir, si sol·licita i enclou la totalitat de l'ésser humà; si s'adreça a totes les seves facultats i les activa, les desplega i les fa créixer. Aquest fet és d'una importància cabdal i menystenir-lo significa, justament, capgirar i desorientar la mateixa finalitat de l'educació. És la persona global, total, amb les seves facultats, la que constitueix l'objecte de l'educació; si no és així, és deformació, malformació, atrofia o hipertròfia.

Aquest oblit porta molt sovint a confondre l'educació amb l'aprenentatge, però no són pas la mateixa cosa: l'aprenentatge

s'adreça només a alguna o algunes de les facultats humanes; és una part important de l'educació i també educa, però no constitueix el mateix. Considerar-los sinònims seria confondre la part amb el tot. L'educació és molt més subtil que l'aprenentatge: com a resultat de la seva acció en l'individu neix una manera personal i única de viure, d'ésser-en-el-món.

Molt sovint, l'adquisició de coneixements s'etiqueta com a educació. No podem llevar-nos cada dia havent d'inventar la roda o l'agulla de cosir; els coneixements heretats són necessaris i també eduquen algunes facultats, especialment les intel·lectuals. Però també són una part molt minsa de l'educació, malgrat que en tants llocs i per a tantes persones en constitueix l'objectiu únic. Perquè, encara, la transmissió d'informació fa treballar aspectes molt limitats de l'intel·lecte.

Tant la instrucció com l'aprenentatge poden marcar-se uns objectius ben definits i empescar-se unes eines d'avaluació que permetin mesurar llur efectivitat. En canvi, l'educació, no: l'objectiu únic de l'educació és el bé de l'educat. Aquesta definició tan ambigua i tan qüestionable és funció, d'una banda, de l'escala de valors de la qual s'ha parlat abans i, de l'altra, del mateix model que ens és proposat en cada infant. Educar és un acte de fe i un acte d'esperança continuats. Tant la instrucció com l'aprenentatge són, entre d'altres, mitjans d'educació.

Educar és *transformar*. És donar sentit positiu a tot allò que cada noi i cada noia porten dintre seu. Cada infant neix amb un tarannà i una personalitat que li són peculiars i que, a mesura que creixi, l'aniran definint i diferenciant dels altres. Cal que totes les seves energies i les seves qualitats puguin ser desenvolupades en benefici d'ell mateix, en primer lloc, i de la col·lectivitat on viu. Si el primer destinatari de l'educació no és l'individu, mai no podrem constituir una societat sana.

Educar és *humanitzar*. Anar vestint l'infant de les qualitats humanes que el facin capaç d'esdevenir més plenament ell mateix. És treballar-li i fer-li treballar les facultats i capacitats a fi que es desplegui fins al seu grau més alt.

Perquè educar és humanitzar cal també que sigui *domesticar* i *reprimir*. Educar i educar-se és domesticar i reprimir precisament aquelles tendències que impossibilitin obrir-se a realitats superiors,

que ofeguin o frenin la possibilitat d'una més gran qualitat humana. Com és el cas de força infants incapaços de guardar silenci, de dominar llur cos o de fixar llur atenció; o bé de tants altres que romandran ancorats definitivament en un llenguatge empobrit i mancat de matisos perquè el temor a una pretesa repressió de tipus verbal haurà anul·lat possibilitats ignorades.

Educar és *re-crear*. És crear en el sentit en què ho fa l'artista: anar transformant el possible en realitat per mitjà de la intuïció, del sentiment, de l'originalitat i del coneixement.

Educar és *dissenyar*. Una dissenyadora dóna forma a uns materials que li imposen llurs característiques pròpies: unes estructures, unes possibilitats, unes limitacions. El seu treball és creador: no solament no ha de contrariar les qualitats i les restriccions dels materials, sinó que, des d'elles, ha de fer l'objecte de disseny. L'infant necessita acomplir la seva pròpia humanitat, realitzar-la; tot allò que li ajudi és educador.

Educar és *infantar*. És obrir el noi al món exterior i al seu propi interior, ambdós il·limitats i plens de meravella. Que explori i investigui pels camins d'aquests mons, que exerciti la seva capacitat d'admirar-se, d'indagar.

Educar és *reeixir*. És confiar que cada instant per a venir serà millor que l'instant passat; és no deixar-se aclaparar pel fracàs aparent. Treballar malgrat saber que hom mai no podrà copsar l'abast de la seva feina.

Educar és *estimar*. Si l'educació descansa en una relació i aquesta relació no és amarada d'amor, només és especulació o explotació. Educar és anar deixant petites engrunes d'un mateix que mai no sabrem si és llavor esdevinguda arbre o definitivament fosa en el no-res, descomposta en les grans clavagueres del temps. Educar és *misteri*: és un acte constant de fe, d'esperança i d'amor.

Educar és *intuir*. Si a l'educació li manca el contrapunt de la intuïció, característic de l'espècie humana, es torna especulació freda, manipulació, aplicació inanimada d'unes fórmules heretades, copiades o -encara pitjor- producte d'una fecundació artificial en uns laboratoris on l'infant que juga, crida, plora o es fa pipí és un ésser estrany.

L'ésser humà és voluntat, percepció, intel·ligència, sensibilitat, afectivitat, creació, llibertat, intuïció... L'educació no pot deixar de banda cap de les seves facultats. Cap d'elles no pot créixer ni desplegar-se a expenses d'una altra, cap d'elles no pot ser oblidada, ni tan sols menystinguda. Cal cercar l'equilibri i l'harmonia entre els diversos aspectes de la personalitat humana si allò que es vol és educar veritablement.

L'ésser humà és afecte, intel·lecte, voler, sentiment, llibertat, acció, coneixement... d'una manera simultània; és un tot que viu i actua amb el conjunt de les seves facultats. Encara més, aquestes són aspectes de l'ésser humà que no poden ser considerats isoladament si ens proposem educar; si no, s'ha de parlar de dissecció. L'infant és l'exemple més pur d'aquest fet: qualsevol vivència ressona en tot ell, embolcallant-lo.

Cada instant de vida conscient és una empremta de les nostres relacions amb els altres o amb l'entorn, la qual ens forma o ens deforma, ens enriqueix o ens empobreix, però que difícilment roman indiferent, si no és que tinguem la sensibilitat atrofiada. Així, doncs, en l'educació no hi ha una discontinuïtat, no se'ns dona ni la rebem a dosis més o menys crescudes; és un esdeveniment continuat, alguna cosa perennement aparellada a la nostra vida. Els pobles primitius, sabent-ho o no, eduquen llur mainada d'una manera instintiva, molt més natural de com ho fem nosaltres. La nostra cultura, que ha perdut l'instint i tantes altres coses, ha inventat un espai i un temps per a educar i ha assignat aquesta tasca a unes persones idònies, preparades per a realitzar-la a hores. La nostra cultura educa a batzegades.

Tres models escolars

El sistema escolar que tenim

Deixant al marge la qüestió de la conveniència de la institució escolar -que comportaria una anàlisi profunda de l'estructura social, econòmica i cultural, i de les seves possibilitats reals de canvi- i acceptant-la com a vàlida, l'escola hauria de ser una prolongació de

l'educació en el si de la família, de les relacions humanes i de les relacions amb l'entorn quotidià.

Ara com ara, el nostre sistema educatiu es basa en un tipus d'escola que té molt poc a veure amb l'educació de l'infant; una educació que hauria de proposar-se fer-lo capaç de viure en plenitud i ajudar a bastir un model de societat que, en el fons del fons, ningú no desitja.

El sistema escolar que tenim no satisfà unes necessitats -les dels nostres infants, les dels nostres adolescents-, sinó que serveix els interessos socials i econòmics d'una societat moguda per l'afany dels diners i del prestigi, batejada amb el signe de l'agressivitat. L'estructura de l'escola que tenim és un cas del que en disseny s'anomena *styling*: la façana rejoyenida d'un edifici antiquat. No és en funció de l'individu sinó d'uns objectius extraeducatius i esdevé gradualment un lloc on es guarden els nens i nenes, els nois i noies i els joves dels "perills del món" mentre els pares compleixen amb llur deure de produir i consumir. La mateixa existència del l'infant és enfocada d'acord amb als sistemes de producció i consum.

El sistema que tenim forma, o deforma, per a un comportament cívic i unes relacions socials farisaics i convencionals, ofega l'espontaneïtat i fomenta l'esperit de competició, incorporant a la societat uns individus agressius i amb afanys egoistes.

En aquest tipus d'escola el mestre i la mestra no es poden desenvolupar com a educadors, es veuen empesos a actuar al servei d'aquells interessos precitats i a ser uns mers transmissors d'uns coneixements i uns esquemes mentals heretats i no sotmesos a crítica; per tant, gratuïts.

També cultiva una mena de classisme que és tant o més greu que el que es fonamenta en el poder econòmic o l'estatus social i té les arrels en uns criteris basats en l'edat cronològica dels infants -criteris més burocràtics que no pas pedagògics-, cosa que suma i accentua els problemes que el nostre cos social provoca en el desenvolupament de l'ésser humà. D'això, en resulta un empobriment per a l'infant, una limitació de les seves relacions com a persona i un sentit de clan. El fet esdevé especialment greu en la pubertat i en l'adolescència.

El sistema escolar que tenim és massificador. No respecta el caràcter únic de la personalitat de cada ser humà. Els individus hi

són éssers anònims perduts en un mar d'altres éssers, amb els quals comparteixen un mateix any de naixement.

Tampoc no prepara per al món del treball, ni pel que fa al seu sentit ni als hàbits; desconeix l'alegria i l'amor per la feina ben feta i descoratja el noi perquè prengui part activa en aquest món. Forma individus apàtics i sense entusiasme per a col·laborar en el medi adult. I també cal afegir que descoratja els i les mestres.

No ensenya a viure en plenitud, ni a pensar, ni a estimar l'herència cultural que hem rebut, i encara més poc a desvetllar en els i les alumnes el sentiment d'ésser els receptors i continuadors d'aquesta cultura.

Cultiva el pensament convergent, lògic i abstracte, i un aprenentatge que descansa en el llibre, el qual -malgrat els avanços de la tecnologia de les arts gràfiques- continua basant-se en la memòria i la retenció. El mèrit de molts textos escolars d'ara no rau en una renovació pedagògica veritable. Dóna esquemes mentals deslligats de la vida i de la manera de ser i de manifestar-se de cada infant.

No és qüestió de noms; és qüestió de fets: un model escolar que menystingui, en tants aspectes, justament les disciplines el cognom de les quals és *educació* -educació física, educació dinàmica, educació musical, educació plàstica o estètica, educació dramàtica...-, és a dir, aquelles que fan possible educar-se en lloc d'immobilitzar-se en l'àrea del coneixement estricte, demostra ben clarament que ni educa ni es pren amb seriositat la tasca d'educar.

El sistema escolar que tenim ignora l'educació dels sentiments, de la sensibilitat, de la llibertat, de l'expressivitat, de la percepció i de moltes altres facultats humanes. No desenvolupa ni orienta la curiositat intel·lectual ni la capacitat de judici crític, d'anàlisi i de síntesi. Ans al contrari, actua de repressora d'aquestes capacitats.

Aquest model d'escola que tenim és cec per al futur, no té visió prospectiva. Aquest és el perill més greu de la seva subsistència: entesa com a mera transmissora de coneixements, esdevé més i més impotent per a assolir els seus objectius a mesura que es va eixamplant el camp del coneixement humà. Continua ancorada en una visió escolàstica del món, mentre aquest va caminant cap a descobertes científiques i cap a l'aplicació de recursos tecnològics cada dia més nombrosos i profunds. Serveix uns interessos, sense rebre res a canvi.

És una institució que provoca patiments i desenganys als i a les mestres amb capacitats de creació, amb sensibilitat, amb amor per les criatures, amb deler d'educar de debò; mestres d'aquells que podrien fer història per les seves qualitats humanes i professionals. Perquè és un model que talla les ales a les iniciatives que no passen pel seu sedàs.

Mentre l'escola no pugui saltar els seus murs sense crear greus problemes a l'entorn, ni aquest ni aquella seran educadors. Mentre l'escola no s'humanitzi, és a dir, prengui una dimensió humana i eduqui per al desenvolupament de la persona integral, no realitzarà una educació orientada a servir l'infant.

El model escolar que necessitem

Tant el món cap al qual fem via com el model de comunitat d'éssers humans que desitjaríem haver, necessiten i clamen per una altra mena de model.

Una escola verament centrada en l'infant, servidora de les seves necessitats de creixement, de desenvolupament i de realització humana. Una escola creadora d'infants feliços, moguts per llurs propis afanys i no pas perseguits adeleradament per programes i continguts.

Necessitem un model obert, que cultivi i animi les relacions entre individus de diferents edats i cultures; en el qual els petits es puguin formar d'una manera natural en llurs contactes amb els més grans i els adults, on aquests puguin prendre consciència de si mateixos i de les seves pròpies responsabilitats vers els més petits per una societat cooperadora, no pas agressiva.

Una comunitat escolar que donés prioritat a l'individu i a la seva manera de ser única com a mitjà d'aconseguir una col·lectivitat més justa, que respongués a allò que aquell necessita i espera d'ella. Que preparés per a una convivència harmònica de tots els homes i dones perquè formés, també, els sentiments, la llibertat i totes les altres potencialitats que defineixen la persona.

En aquesta escola, la funció del mestre hauria de ser la de desvetllar l'infant a una vida cada vegada més i més plena, ajudant-lo a realitzar -a fer realitat- allò que cada un d'ells anuncia, allò que

només és en potència. En una escola així l'educador resulta també educat per aquell a qui educa; també creix i es desenvolupa.

El model escolar que necessitem és aprenentatge viu, activa totes les facultats, és informació del progrés humà, testimoni dels esdeveniments -culturals, científics, artístics, tecnològics...- que ha protagonitzat l'ésser humà en la història.

Necessitem un model d'escola que vagi més enllà de l'encerclament arquitectònic, que fugi de l'aula i de l'edifici escolar i s'estengui més lluny dels límits del seu espai convencional. Que l'espai en el seu sentit més ampli, sigui escola. Una model educador de l'entorn: família, societat... I que sigui, ensems, educat per aquest mateix entorn -tant físic com humà- en unes relacions recíproques i nodridores.

Un tipus d' escola que cultivaria i fomentaria, també i molt especialment, el pensament divergent, el pensament lateral i el pensament visual perquè no serviria altres interessos que no fossin els del mateix ésser humà i de tota la col·lectivitat. Allò que consideraria és el pensament en tota la seva globalitat i donaria uns esquemes mentals oberts, flexibles, receptors i formats per a una vida en canvi continuat.

És un model escolar obert al futur, crític i autocrític, preparat per al canvi en les seves relacions amb la realitat que l'envolta. Un sistema escolar que prepara per i anuncia el món del treball, més humanitzat, més ric de possibilitats i més venturós.

Una escola viva, oberta, orientada cap al futur, amb capacitat per replantejar-se quines són les necessitats i les exigències de la seva pròpia tasca, centrada en l'infant -el qual és, justament, el futur- ha de ser necessàriament una escola autònoma, independent dels poders estatals i polítics.

El model escolar progressista

Com que les estructures actuals de la societat i els interessos polítics i econòmics no permeten el naixement i el desenvolupament d'una escola independent, autònoma, s'origina un nou tipus d'institució escolar caracteritzat per la insatisfacció, la discrepància amb els poders institucionals i la necessitat de canvi; cerca la renovació però

no té a l'abast el poder per a moure els fils d'aquesta transformació. Es troba en l'enclavament entre el model escolar que tenim i el que necessitem; és un híbrid, efecte de la vigència d'uns sistemes d'educació periclitats que coexisteixen amb la necessitat i la voluntat de construir un futur, amb els quals no poden coincidir de cap manera per causa d'una incompatibilitat manifesta.

Potser no del tot conscient de la seva indigència, aquesta escola es defineix més en funció del passat -és una fugida de l'escola tradicional, els mètodes de la qual refusa sistemàticament sense sotmetre'ls a crítica- que no pas del futur. La seva mateixa insatisfacció la fa ser una escola tradicional amb la façana agençada.

El mestre, conscient que li falta una formació humana i professional adequades, ha d'autoformar-se guiat per la intuïció i, de vegades, per la moda i l'esnobisme. Sabedor o no de la contradicció en què es troba i a la qual serveix, i no prou conscient de la seva desorientació, s'ha de refugiar en la contestació i l'agressivitat.

Aquest model d'escola navega entre un aprenentatge que vol ser viu i els llibres, programes, nivells i un excés de continguts que li són imposats des de dalt. És activa d'unes altres facultats que les que desenvolupa l'escola tradicional; és, doncs, selectiva, i no educa la totalitat de l'individu. No dóna una veritable educació per a la convivència perquè no educa els sentiments; més aviat es limita a abominar de les repressions. És una escola esqueixada, perquè li manca la possibilitat d'adequar allò que vol amb allò que pot.

Aquest model d'escola, igual com l'escola tradicional, és exclouent. Aquesta exclou l'alegria *-la letra con sangre entra-*, aquella exclou el sofriment *-ensenyar bo i divertint-*; l'una és violenta, l'altra és hedonista. Cap no pot educar d'una manera completa perquè refusa o ignora un aspecte de l'ésser humà.

L'exposició que acabem de fer pot semblar *-de fet, ho és-* simplista, però intenta marcar els dos extrems entre els quals es mou l'educació avui. També resulta *-de fet, ho és-* àcrata. Creiem que l'acràcia és qüestió d'educació, veritable i profunda, i no pas de violència. Però el que per damunt de tot vol ser és un plantejament obert que deixi lloc a moltes possibilitats d'educar, un inici de camí cap a la celebració de la llibertat de la persona. Els valors que cadascú sembri en delimitaran el contingut.

Art

L'art és la més experimental de les ciències. Hom experimenta sobre si-mateix-en-relació-amb-la-matèria. L'ésser humà que practica l'art ja no és espectador d'allò que passa fora d'ell, objectivament, sinó intensament actor i espectador a la vegada de la seva pròpia acció, el resultat de la qual és l'obra, imatge del seu jo.

Quina cosa és l'art és quelcom que no pot ser dit. Dit, si més no, amb paraules. El món de les formes estètiques no expressades per mitjà de la paraula difícilment pot ser explicat per la paraula. L'art s'autodefineix en l'obra; cada obra ens proposa que expressem la nostra definició d'allò que és l'art. I la nostra vivència estètica d'autors o d'espectadors hi posa la resta. L'art s'explica mirant-lo, oint-lo, sentint-lo, pensant-lo, vivint-lo.

Art és tot allò sortit de l'ésser humà que, directament o indirectament, expressa aquest ésser. Una joia, un pont, un alambí... totes són coses que porten la seva empremta; per això tenen la capacitat de trucar a l'àmbit dels nostres sentiment estètics.

Quina és l'essència de l'art? La resposta no pot ser la mateixa avui que, posem per cas, al segle setzè. L'extensió del concepte va creixent a mesura que la humanitat progressa en el devenir històric, enriquint amb noves descobertes i noves invencions el món que l'envolta, i eixamplant més i més les seves possibilitats. Veiem, per exemple, què ha passat en les arts anomenades tradicionalment plàstiques: la tecnologia ha possibilitat que les imatges, a més de reflectir l'aparença de les coses, prenguessin moviment i color, i poguessin ser captades, transformades i reproduïdes a través d'una gran diversitat de mitjans. Aquest fet ha forçat a canviar l'adjectiu *plàstic* pel qualificatiu visual.

Quan ja teníem les arts classificades, hem hagut de començar a canviar rètols: deixaren de ser vàlids conceptes *d'arts del temps* i *arts de l'espai* en néixer la cinematografia. I quan parlàvem de *belles arts* i *arts aplicades*, tot d'una ens vam adonar del disseny. La realitat sempre va més enllà de les catalogacions: la forta càrrega de subjectivitat que comporta donar vida al món de les formes deixa uns límits imprecisos, absolutament necessaris per al creixement de la humanitat. Art és Altamira i el Concorde, els capitells romànics i *El cuirassat Potemkin*.

Art és interiorització del món exterior i exteriorització del món interior. Un camí obert en dos sentits. Una dialèctica. El diàleg es materialitza en l'obra. Però és diferent del de la ciència: el científic roman a distància d'allò que observa, estudia i experimenta, i és justament el distanciament psicològic entre ell i l'objecte la garantia de la seva veritat. L'artista, en canvi, és altament subjectiu: el subjecte es fon amb l'objecte, s'hi identifica. Tot i això, les actituds del científic i de l'artista no són completament estranyes entre elles: hi ha curiositat en l'artista i emoció en el científic. Les fronteres entre l'art i la ciència tampoc no són prou clares. Quan el món de la ciència s'interioritza i s'expressa es torna art.

L'art transforma i perpetua l'existència natural de les coses en una existència estètica. El poder de transformació d'una realitat en una altra és el que determina la potència de creació i d'expressió del fet artístic, amb totes les conseqüències que en deriven. Quan Smetana compon "El Moldau" del seu poema simfònic dona una nova realitat, una manera musical de ser, al riu. O quan Espriu canta la seva "bruta, pobra, trista, dissortada pàtria" transforma el seu "desesperat dolor", moral i físic, en crit estètic. Les sabates de Van Gogh han quedat perpetuades en llur existència estètica; les veritables jeu en la brossa anònima de tot allò que ja no és.

L'art és *retrobarment* de l'home amb la seva pròpia humanitat. Perquè és interrogació i expressió de si mateix; aquesta és la raó per la qual *Crim i càstig* deixa de ser un enfilall més o menys reeixit d'anècdotes d'una crònica de successos, o *Las lanzas* no tenen res a veure amb la narració figurativa d'un esdeveniment històric. Tant una obra com l'altra ultrapassen l'anècdota i ens mostren com en un mirall -millor que en un mirall- quina cosa és ser humà. L'art és encontre, acceptació i assumpció per la persona de la seva pròpia humanitat.

L'art és, també, *presència humana* en les coses. Altrament, si les formes de *Gernika* no jaguessin sobre el dolor i la indignació humans -fets carn en Picasso- el gros embalum sense cap ni centener d'una certa pintura de tema històric hauria celebrat el naixement d'una filla més. O el tall maldestre sobre la cullera de fusta no seria la imperfecció que ens mouria a llançar-la. Ni *Punts i línies*, de Boyle, sons gratuïts deixats anar a l'atzar. Fins i tot els objectes trobats prenen qualitat estètica des del moment que hi descansa una mirada humana.

L'art és *mitjà de coneixement*, perquè eixampla el camp de l'experiència humana més enllà dels límits de l'estricta coneixement racional. Allò que cada obra d'art expressa és intraduïble a qualsevol mena de llenguatge que no sigui el seu propi. El *Hamlet* shakespearia ens diu quatre coses diferents segons que es llegeixi l'obra, es vegi la representació teatral, s'assisteixi al film d'Olivier o se'ns mostri la versió televisiva de John Hurt. En cada un dels casos el mitjà és diferent: les úniques coses comunes són l'argument i la intenció de Shakespeare. Hi ha àrees de l'experiència que no poden ser expressades verbalment i a les quals només tenim accés per la via d'altres formes de llenguatge. Si Carlos IV o Fernando VII haguessin entès aquestes formes, molts quadres de Goya no serien a El Prado sinó a la foguera. Tampoc cap llengua no pot dir d'una manera tan breu i colpidora l'horror davant la mort com ho féu l'artista aragonès en *Los fusilamientos de la Moncloa*.

L'art no és solament comunicació i expressió. Més que no pas un producte de l'acció humana és una forma d'experimentar la realitat, de viure el món, de bastir la pròpia experiència, de construir-se a si mateix d'una manera creadora.

Art és sublimació, re-creació, joc, pensament, sentiment, missatge, rebel·lió, transgressió del límit, audàcia, crit... Art és l'expressió de l'ésser humà concret en la Història.

Art i educació

En l'art es concreta el diàleg de l'individu amb ell mateix i amb el món que l'envolta. L'art és interrogació sobre el jo i sobre el món. Aquesta dialèctica fa que l'art sigui un dels mitjans més complets i més profunds d'educació de l'infant i de l'adult. La seva alta dosi de subjectivitat fa que l'art, tant la seva pràctica i com la seva contemplació, eduqui.

L'art educa perquè va a la recerca de la intimitat de cada persona; cap altra branca de l'activitat humana no va a furgar tant en l'essència de l'ésser i la pren d'una manera tan radical i total. El de l'art, és un univers no mediatitzat en què la persona entra en contacte directe amb l'àmbit de les formes estètiques, ja siguin creades per ella mateixa o per altri. Aquesta immediatesa afavoreix i provoca uns altres tipus de pensament que el considerat

tradicionalment: el pensament creador, autodirigit, divergent; el pensament lateral i, sobretot en el nostre cas, el pensament visual.

Quan més completa és una activitat més educa; i quantes més facultats de l'ésser sol·liciti, més completa. Quan aquest actua en el domini de l'estètica, hi intervenen tota una sèrie d'elements propis de la persona que s'influeixen i interactuen a la vegada, transformant aquesta persona. En el moment de concebre un poema, posem per cas, són posats en acció i comunicació un munt de factors: el pensament, amb unes imatges poètiques -mentals, visuals, sonores, abstractes, líriques-, provocarà uns sentiments que, alhora, portaran a la descoberta de noves imatges -per tant, al coneixement-, les quals podran o no ser fruit d'unes determinades percepcions. D'altres vegades seran els sentiments els que desvetllaran aquest procés, per anar a raure al pensament. De fet, es tracta d'un procés complex, laboriós, que no es pot analitzar fàcilment.

Si hom vol compondre un poema, li caldrà recórrer al món de la paraula, cercar, triar, en una complicada operació d'anàlisi i síntesi. Per damunt de tot, la voluntat de dir alguna cosa, d'exterioritzar la seva humanitat colpida per algun o altre fet, del seu interior al defora. Tota aquesta activitat fa créixer en ell l'ésser, el desenvolupa, eixampla els límits de la seva manera d'ésser-en-el-món i en fa una persona diferent de les altres, perquè tot allò que ha dit no li ha estat dictat des de fora sinó que ha nascut del seu interior. Perquè educar-se és desplegar-se des de dins, amb una força interna que irradia cap a l'exterior. Perquè educar és posar l'infant en condicions que permetin aquest expandiment.

Ara bé, aquest no és un fet isolat ni queda reduït a l'esfera de la poesia. L'autor o l'autora s'eduquen mitjançant el seu poema; però encara hi ha més: aquest poema també educa, al seu torn, aquells qui el reben. El lector coneix, sent, percep tot allò que li és dit pel poeta, sense romandre distant sinó intervenint en la re-creació i en la interpretació personal d'aquest poema, perquè el lector hi participa activament. El poeta ha enriquit l'entorn amb la seva obra; però allò més important des del punt de vista de l'educació és que tant ell o ella com l'altre -els lectors- han crescut humanament en virtut d'una obra d'art que ha fet anar en doina tot un bé de déu de vida. De vida que és vida de tots: de l'autor i dels lectors.

Quan un infant pinta, neix una meravella semblant. Quan un infant pinta, desapareix el món: ell sol i la fascinació d'un paper o d'una

paret -buits, nets, immensos-, la vivesa i la pastositat dels colors. Una nova creació del món es desvetlla: un no-jo interioritzat per mitjà de l'experiència i de les vivències té la possibilitat d'ésser manifestat; d'una manera personal, viscuda -amb tot el que significa el fet de viure-, passada pel sedàs de la pròpia individualitat i de la manera infantil de percebre, conèixer, pensar i representar el món. Aquest infant, ara, ja és més ric. Ha crescut i s'ha desplegat per unes exigències que, provocades pel medi, han sortit del seu dedins i han transformat aquest medi, bo i aportant-hi quelcom que no era.

L'art educa perquè s'adreça a l'estructura psicobiològica de l'ésser, que és estètica perquè és ordenada i, per tant, s'adequa a la mateixa naturalesa humana. L'emoció estètica, tant la del creador com la de l'espectador, és tan vella com la humanitat i és la que li permet expressar el seu ésser interior, garbell de la seva expressió i de l'entorn.

L'art educa perquè actua sobre les estructures mentals i emocionals de l'individu, desvetllant-les, desplegant-les i fent-les madurar. Per la seva mateixa naturalesa l'art fa possibles formes de pensament creadores i flexibles, perquè provoca processos mentals multidireccionals i de relacions canviants. Per a l'artista els problemes no tenen mai una sola solució i totes les que es puguin donar són qüestionades sistemàticament. La seva tasca sempre li permet el retorn a l'origen, l'empresa d'una nova via o el canvi de rumb; pot alterar les relacions entre els elements formals del seu treball, introduir-hi d'altres components o suprimir-ne. Per a l'artista són vàlids tots els camins que se li proposen, i les combinacions més insospitades i impensades sempre són possibles. Els processos que l'art facilita actuen sobre les estructures intel·lectuals de l'ésser, donant elasticitat al seu pensament.

Però si l'art només desenrotllés la flexibilitat mental els resultats de l'acció de l'artista podrien ser fàcilment caòtics. Que no ho siguin implica la intervenció del seu sentit crític i la seva intuïció. L'artista va a l'encontre de les diverses possibilitats pel raonament i la intuïció, les explora per l'anàlisi, les sintetitza i pren la decisió definitiva davant de les diferents opcions gràcies al sentit crític i a la intuïció. Per tot això l'art, tant pel que fa referència a la pràctica com a l'apreciació, és un poderós factor de desenvolupament intel·lectual, tant de l'infant com de l'adult.

L'art també educa la percepció. L'univers de les formes només ens pot ser transmès pels sentits. Treballar amb formes -ja siguin musicals, gestuals, visuals, tàctils o verbals- implica una familiarització i un coneixement cada cop més profunds que en permeten una diferenciació i una matisació progressives. Els sentits s'afinen, la sensibilitat augmenta i el món és percebut amb molta més justesa.

Negligim voluntàriament referir-nos al fet que l'art desplegui aspectes de l'individu més específicament referits a la pràctica de l'activitat artística -com podrien ser els sentiments i les emocions, per exemple- per tal de no abonar la creença, per desgràcia massa freqüent, que la pràctica de l'art va dirigida exclusivament a formar artistes. L'expressió i la contemplació de l'art ens fan més plenament persones a tots. I a alguns de nosaltres, també, artistes.

L'art en l'educació

L'art és -per naturalesa- creació, investigació, indagació, camí obert cap al futur. Això fa que una veritable educació per l'art només pugui realitzar-se en un model d'escola creadora, investigadora i oberta al futur.

Precisament per les seves característiques essencials, dintre del model escolar que tenim les possibilitats de l'art com a mitjà d'educació són nul·les o, si més no, ínfimes. Perquè l'un i l'altre entren en conflicte: l'art mina els mateixos fonaments d'aquesta model; és, amb poques paraules, subversiu i profètic. Mentre perduri una escola així, l'educació a través de l'art no serà considerada pels sistemes educatius i el que es farà a les escoles només en serà un simulacre, una lleugera ombra d'una possibilitat entrevista. O, encara pitjor, la desvergonyida paròdia d'un tràmit administratiu.

Dir educació per l'art no vol dir aprofitar l'hora setmanal -a tot estirar, si hi és- de "plàstica" o de "dibuix" per a fer quelcom de diferent o quelcom de divertit les tardes dels divendres. Dir educació per l'art significa, ni més ni menys, capgirar de soca-rel totes les golfes de la pedagogia, i agençar-ho tot segons indiqui el penell estètic.

Si el sistema escolar no canvia, hi ha el perill que l'art, amb les seves extraordinàries possibilitats de flexibilitat i d'adequació, de

mimetisme, es converteixi en una "disciplina" més entre tantes partions de vida que ja han sofert aquest canvi. O que mai no han canviat.

Mentre l'art constitueixi un element subversiu per a l'escola perquè és -tot justament- educador, ens mourem en esquemes del passat que no tenen res a veure amb la nostra condició de futures persones del segle vint-i-unè.

L'educació per l'art només podria desenvolupar-se d'una manera plena en una mena d'escola que la consideri com a una opció per a rebre una educació integral, com a *metodologia* entre d'altres metodologies; de cap manera com a una disciplina isolada, amb uns continguts que cal estudiar, uns programes per a complir o uns nivells que s'han d'assolir perquè així tot siguem iguals.

L'educació del futur hauria de ser prou lliure i prou diversa per permetre parlar d'educació per l'art, educació per la ciència, etc. És a dir, camins diversos que ens portessin a una gran anella on tots els models de persona fossin considerats i realitzats.

El dia que els éssers humans hagin après a respectar-se, a conèixer-se i a estimar-se, que hagi desaparegut l'afany de domini dels uns sobre els altres, el dia que la llibertat no sigui només una paraula i s'hagi descobert quina cosa és l'educació, l'art esdevindrà una de les eines pedagògiques més importants i més completes per a l'educació dels infants i dels joves. I, doncs, de tothom.

2. EDUCACIÓ PER L'ART

Hem dit que l'educació és la conseqüència d'una relació: la de l'individu amb l'entorn humà, físic i metafísic. L'ésser humà és un cos i un esperit obert a allò que el circumda i el va configurant; però, quan hi ha el propòsit d'educar, aquesta conformació es realitza molt més profundament, i aleshores es fa necessària una eina. Qui educa i qui és educat o educada -no sempre és tan senzill assenyalar qui és qui- no poden situar-se en relació mútua sense més ni més. Cal un pretext, una actuació que ha de materialitzar-se en alguna cosa; aquesta materialització ha estat la causa que es confongués tan sovint l'educació amb l'aprenentatge.

S'educa a través de quelcom que és l'instrument i que serveix de mitjà o, com ja s'ha dit, d'excusa. L'art és una eina d'educar, com ho són el joc o l'esport. Tant l'expressió, com el jugar, com l'activitat corporal són connaturals en les nenes i els nens; per això són uns mitjans d'educació fonamentals, no forcen sinó que aprofiten i animen allò que el mateix infant ofereix.

El valor de l'educació per les arts es fonamenta en:

1. la capacitat de l'infant per expressar-se, tant en llenguatge verbal com no verbals, i en el fet que aquesta aptitud es prolonga tota la vida, malgrat el que hom creu comunament. Des del punt de vista cultural, les grans possibilitats que ofereix la predisposició del noi i la noia a manifestar-se no són prou enteses ni prou valorades per la nostra societat, cosa que porta a un malbaratament del potencial infantil i, encara pitjor, a una atrofia d'aquelles capacitats.
2. la capacitat educadora de les arts. En el capítol anterior ja ens hem ocupat d'aquesta qualitat de l'art. Tampoc no valorem prou aquest fenomen, no tant per una desestimació conscient com com a conseqüència d'un analfabetisme cultural que ens va degotant de fa segles i de la coixesa de la instrucció que hem rebut. Això ha portat a un desconeixement del paper de les arts en l'educació i a unes idees falses i deformades sobre aquest tema.

L'educació per les arts és, com hem dit, una metodologia; un camí per a aprendre a pensar, a conèixer, a sentir i a expressar la realitat. Encara més, és la manera -de costat amb l'educació pel joc- d'educar integralment els nens i nenes fins que arriben a ser capaços de pensar en termes abstractes; val a dir, cap a onze anys.

Si el joc i l'expressió són dues característiques de la *naturalesa* de l'ésser infant, aquestes dues activitats són educadores per naturalesa, perquè neixen d'una exigència i d'una necessitat interiors innates en el nen. Art i joc són els camins propis de la infantesa per a accedir al món de l'adult.

El centre de l'educació per les arts no és la "disciplina" o les "disciplines", sinó la mateixa criaturai. No és l'infant qui és posat al servei de la "disciplina", sinó aquesta al servei d'ell. Es tracta d'uns continguts que li són destinats. Si durant la seva educació aquest no ha pogut experimentar-los tots, això és un fet que no té cap mena d'importància: no és la quantitat sinó la qualitat i la profunditat de les experiències allò que educa. Ni tan sols en té gaire, d'importància, la qualitat del producte resultant de les seves experiències, sinó la faisó com l'infant ha experimentat el món i com s'ha desenvolupat a través de la seva vivència.

Els continguts o, més ben dit, el terreny que l'expressió visual abasta -cada vegada més i més extens a mesura que el món avança-, no poden fer-se accessibles a la vida d'una persona. En l'educació per les arts, qui mana i qui dóna la pauta és l'ésser infant, i tots els mitjans d'expressió són a disposició seva. Mai a la inversa.

Ens estem referint a totes les arts: gestuals, musicals, verbals, visuals, etc. El nostre interès és centrat, però, en les arts visuals i, entre aquestes, més concretament les arts plàstiques. Això, per dos motius, relacionats estretament, que podrien resumir-se en un de sol: l'avanç tecnològic. Perquè ha estat la tecnologia la que ha permès noves formes d'expressió, les quals han eixamplat els límits d'allò estrictament plàstic -la manipulació directa d'uns materials que es deixaven treballar a causa de llurs característiques més o menys blanques-. Les noves possibilitats aportades per la tècnica han desembocat en la descoberta que no era la *plasticitat* allò que definia aquests tipus d'expressió, sinó la *visualitat*.

Aquest esdeveniment ha mediatitzat, en canvi, la relació de l'individu amb els materials: eines tan senzilles com el pinzell, la gúbia, el desbastador o -encara més- la mà, han donat lloc a complicats instruments -cambres, vídeos, raigs làser, ordinadors... Complexitat i mediació que l'infant ni comprèn ni està preparat per a manejar. És per aquesta raó que les arts plàstiques tradicionals, especialment als primers anys de vida, conserven una vigència absoluta en l'educació d'avui.

De la mà empastifada de pintura o de fang a l'enrevessat treball d'equip d'una producció cinematogràfica hi ha tot un grapat d'història humana, d'èxits i de fracassos. Malgrat l'extraordinària importància de les màquines d'expressió visual, continua essent del tot vàlid l'encontre directe de la mà amb la matèria, a la manera d'Altamira o de Lescaux. Pintar sobre extensions de quilòmetres quadrats de núvols amb raigs làser no és emocionalment tan ric com submergir les mans en el fang o en la pintura i escriure's amb els dits el nom a la paret. Quant més complicat esdevingui l'instrumental per a crear, transformar i reproduir imatges, més viva es farà la necessitat de fanguejar i tocar directament la matèria; quant més mediatitzador sigui l'instrument, més intensa la fretura de retorn a l'origen. Es tracta d'un alliberament de l'esclavatge de l'eina, cada cop més i més perfeccionada i complexa.

Les arts plàstiques continuaran essent el punt de partida per a l'educació de l'infant per a derivar, més tard, cap a d'altres formes d'arts visuals. Quan, durant la infantesa, el la criatura ha pogut expressar-se plàsticament a la mesura de les seves necessitats, experimenta d'una manera natural el desig de continuar avançant: ja domina certs processos creadors per una traça obtinguda al llarg del temps, en intensitat i durada. Això l'empeny a cercar processos d'una major complicació: és el moment apte perquè la tècnica i la tecnologia facin entrada en la seva expressió. Ara, a més de poder continuar manifestant-se plàsticament, també pot continuar eixamplant el seu camp d'acció al de les altres arts visuals. S'interessa per i pot comprendre l'eina, l'esperona el seu funcionament, la seva estructura i les seves possibilitats. És el moment de començar a introduir-se, per la pràctica i pel concepte, en l'àmbit del disseny i és, sobretot, el moment en què les arts visuals entronquen amb la ciència i amb la tècnica. D'una manera natural, aquestes poden esdevenir un lloc de derivació de l'educació per l'art, i tal vegada pot ser ell mateix o ella mateixa qui sol·liciti un canvi de metodologia, per una necessitat interior i no pas com a exigència que li ve del defora: vet aquí una educació per les ciències i per la tècnica paral·leles a l'educació per les arts.

Fou l'anglès Herbert Read¹ qui, el 1943, inventà el terme, tot reprenent el fil de les teories de Plató sobre l'educació. *Education through art*, l'art vehicle d'educació. Read basteix l'estructura del que

¹ Read, H., *Education through Art*, London 1943, Faber and Faber.

podria ser una pedagogia basada en les arts. Mentre Read infantava el nom i la teoria, un home, als Estats Units d'Amèrica, desenvolupava una forma d'educació per l'art que era l'encarnació viva del seu pensament. Aquest home era Viktor Löwenfeld.

L'art a l'escola, avui

Educació per l'art: una educació concebuda com a una manera de viure i reflexionar sobre les pròpies experiències i de conformar-les, com a mitjà de bastir l'estructura de l'experiència de cadascú. Es fa evident que aquesta forma d'educació és prou extensa i profunda per a poder-se adequar a la minsa consideració que es té per l'art en el sistema educatiu de casa nostra. Introduir l'educació per l'art a l'escola significa capgirar-ne l'escala de valors, capicualar les coses; en el sentit més exacte del mot: una revolució.

Ara com ara, la realitat és molt diferent d'això que propugnem. Amb els noms de *dibuix*, *expressió plàstica*, *educació artística*, *educació estètica*, *educació gràfico-plàstica* o *educació visual-plàstica*, se'ns ofereixen uns fets molt diversos: un d'ells, ignorar o ometre qualsevol activitat més o menys relacionada amb l'art; doncs, una ratlla buida - blanc sobre blanc- entre els resultats de les avaluacions escolars de l'infant.

També es dona una altra situació: el treball lent, feixuc i avorrit de copiar dibuixos d'altri, generalment dibuixants desconeguts, amanerats i de qualitat pèssima, en un racó escadusser de temps de l'horari escolar. Això, més que una equivocació, és una malformació: copiar és una manera d'aprendre a veure la forma, la línia i el volum amb més deteniment, perquè primer s'han de resseguir aquests elements amb la vista i després amb la mà, cosa que comporta tot un procés mental i físic; copiar és aprendre a mirar d'una manera més profunda i eficaç que amb el cop d'ull estricte. Copiar lliurement, però, dels bons mestres que han desplegat en les formes tota la seva capacitat de visió, de comprensió i de creació (Leonardo, Michelangelo, Dürer, Goya, Picasso, Matisse...). Copiar, encara, quan el noi o la noia ja han mostrat llur capacitat d'abstracció. Parlem de copiar; interpretar és una altra cosa.

Expressió Plàstica ens sembla una denominació incompleta, perquè exclou un ampli territori de les arts visuals: el de la contemplació, la

crítica i el judici estètic. D'altra banda, aquesta expressió consisteix massa sovint a deixar l'infant abandonat a si mateix, a l'ombra de frustracions i repressions més imaginàries que reals, a la seva bona o mala gana, immotivat en una activitat que ha esdevingut un ritu tan antic com el de les multiplicacions i divisions.

Tant *l'Expressió Plàstica* com *l'Educació Artística* poden consistir també a fer treballs manuals, seguint fil per randa el text que instrueix sobre la manera de realitzar un fòtil donat, tancada tota iniciativa personal o tota desviació creadora. O bé a executar *espontàniament* algun objecte; val a dir, matusserament, barroerament i malgirbadament, sigui a l'edat que sigui.

L'academicisme és molt més present del que pugui semblar en aquestes tres unces d'horari escolar dedicades a allò que se suposa que és art. Perquè Matisse, Giacometti o Shan es tornen acadèmics si llur manera de treballar és part d'un conjunt de continguts ordenats, estructurats i dosificats per l'adult en forma de disciplina tradicional, que cal encabir en la criatura en relació a uns nivells preestablerts. Aquí, només hi ha l'aprenentatge d'unes habilitats, que poden correspondre a maneres d'expressió estètica diferents, i fins i tot oposades a les personals de cadascú; una norma imposada des de fora que no pren en consideració el tarannà de cada criatura. L'acadèmia és això: la renúncia a la manifestació del món únic de cadascú per tal d'assumir-ne un altre constituït com a patró.

Fins aquí, unes dades de com l'art pastura per les nostres escoles. No en culpem pas els mestres i professors: ells són ben conscients de la deficient formació professional que han rebut en l'aspecte de la pedagogia de l'art, i en pateixen. És tota l'organització educativa, de la Universitat al Jardí d'Infants i la seva mentalitat que encara no s'ha assabentat que, si en la història de les arts plàstiques seiem als primers bancs -Cogul, romànic, Gaudí, Miró, Tàpies...-, som, en canvi, a la cua de tot a l'hora d'aprofitar unes disposicions que són nostres per partida doble: pel fet plàstic infantil i per pertànyer a un país d'artistes plàstics.

Una munió de malentesos

Es dóna, endemés, una bona tirallonga de malentesos entorn del que constitueix el nucli i l'essència de l'educació per l'art. El fet no seria

tan greu si aquestes concepcions errònies no niessin dintre del mateix àmbit de l'ensenyament.

1. El primer prejudici, i el més estès, és la creença comuna que l'educació per l'art pretén fer artistes. Sembla que si la criatura gaudeix amb el treball estètic -l'infant sempre gaudeix quan pinta, balla o fangueja- és que tira per *artista*. Com que el model convencional i estereotipat d'artista no es correspon en absolut amb el patró que la societat reserva per a aquest infant, neix una mena de refús, conscient o no, d'allò que ell fa, i es considera la seva actitud com un senyal inequívoc d'apartar-se del paper social que li ha estat destinat.

Si l'expressió artística és natural en l'infant, si forma part de la seva forma personal d'ésser-en-el-món, per què no posar a la seva disposició tot el conjunt de mitjans que desenvolupin les seves capacitats innates en profit seu? I si això és així, no hi tenen dret tots els infants? Que s'expressi visualment com a conseqüència de les seves experiències i que exerciti sovint aquesta facultat, porta a l'execució d'un treball més i més elaborat, i de més qualitat; però el més important, des del punt de vista de l'educador, és la vivència i els fruits d'aquesta vivència: l'imponderable.

2. Una altra creença equivocada és que s'han de tenir unes condicions innates per a expressar-se visualment, en el sentit d'un do especial no compartit amb el comú de les persones; és a dir, que l'educació artística només ha d'anar adreçada a les criatures dotades de talent. Es creu, generalment, que per a pintar, dibuixar o modelar cal ésser dotat d'unes aptituds especials que sols uns pocs individus tenen, però no pas tothom. En canvi, és ben curiós que hom no dubta a proveir-se de la cambra fotogràfica o de la de vídeo pensant que tot és qüestió de carregar-les i pitjar un botonet. Pot ser que aquesta incoherència sigui efecte del convenciment que l'expressió plàstica és qüestió d'habilitat manual, més que no pas de coordinació ull-pensament-mans.

Al costat de milers de milions d'éssers humans que saben llegir i escriure només hi ha un Shakespeare, un Espriu o un Cervantes. Semblantment, tothom és capaç, en potència, de pintar, dibuixar o modelar; encara que de Gaudí, Rodin o Leonardo només n'hi hagi hagut un. Si les hores, la insistència, la inflexibilitat i l'exigència que l'escola ha esmerçat i està esmerçant en cada criatura perquè aprengui a llegir i a escriure s'haguessin dedicat i es dediquessin -el

mateix temps, la mateixa insistència, la mateixa inflexibilitat i la mateixa exigència- a fer pintar, dibuixar i modelar als nostres menuts, tots podríem expressar-nos d'una manera tan correcta com quan llegim o escrivim. No és qüestió de condicions sinó d'oportunitats.

L'educació per l'art va adreçada a tots els infants, i tots ells hi tenen dret. Si tots els nois i noies són normalment capaços de posar en acció els aspectes més variats de llur personalitat, també tots poden experimentar les vivències estètiques; allò que distingirà els especialment dotats serà el grau d'intensitat de l'experiència estètica i la qualitat del producte.

L'exercici continuat de l'art com a mitjà per a educar desplega en l'infant l'habilitat d'expressar-se segons la seva manera personal de viure el món. No es tracta, en principi, que el resultat d'aquest exercici hagi de ser totalment reeixit, sinó que es va perfeccionant com a conseqüència de la pràctica freqüent. La capacitat d'expressar-se és un efecte del diàleg sostingut entre el noi i el medi per mitjà dels materials que treballa.

En un medi que cada dia esdevé més tecnificat, es fa del tot necessari obrir l'infant a una qualitat de vida més humana, més interior. Es tracta d'una profilàctica mental i psíquica. D'una alenada d'aire fresc.

3. També hi ha qui està convençut que l'educació per l'art és alguna cosa adequada per als més menuts. Hom mira amb paternalisme i benevolència els petits mentre dibuixen o pinten. En no poder, encara, començar l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura i com que s'ho passen bé gargotejant, donar-los ceres o llapis els manté entretinguts. Però, quan comença l'ensenyament primari, arriba el moment de treballar *seriosament*: el joc i, encara més, l'art són dosificats i reduïts a espais tan poc significants per al nen que marca un pas dolorós en la seva vida; per a moltes criatures, amb l'inici de l'escola primària s'acaba la felicitat, i comencen a veure's engolides per l'estructura rígida i monolítica d'un sistema educatiu que no perdona. Els qui tenen més sort són els infants a qui es deixa que s'expressin amb comptagotes.

L'art en l'educació és per a tothom: petits i grans: per a poder continuar creixent com a persones, perquè no quedi mancada una part de llur personalitat. Normalment, cap a onze anys minva l'activitat espontània de nois i noies; es tracta d'un moment decisiu,

perquè els neix la capacitat crítica i no queden satisfets del seu treball. Tenen consciència de com s'expressen els adults i es veuen mancats per a fer-ho igual perquè ells encara no ho són; aconseguir-ho els representa un esforç. Per això, els cal guiatge i ajuda: és l'hora d'introduir-los a l'aprenentatge del que ha de ser el seu estil propi quan arribin a l'adulthood. Si no se'ls assisteix en la superació d'aquesta crisi expressiva, abandonen l'expressió plàstica i ja no s'hi interessin més. Aquesta és la raó per la qual tants i tants adults que no han dibuixat mai, quan intenten fer-ho els surten els traços insegurs i les formes imperfectes propis de les criatures d'aquesta edat.

4. També es pensa en l'art com si fos una cosa únicament apropiada per a les hores de lleure, per a divertir-se. És recreatiu; i, doncs, intranscendent. L'art és bo quan no es desitja pensar ni esforçar-se sinó, només, passar-s'ho bé.

Amb aquesta actitud es cau en la contradicció: si es creu de bona fe que l'aptitud per a l'expressió artística és un do innat, caldria, llavors, un esforç considerable per a assolir unes predisposicions que no es tenen. És cert que:

...l'art proporciona plaer i capté a qui el practica, però també ha de ser creador i imaginatiu. Sol·licita tota la capacitat de l'individu per a sentir, percebre, intuir, experimentar i avaluar. Va molt més enllà de només 'fer coses'. L'educació per l'art pot fer la vida de l'home més rica i donar-li més significat. En la nostra societat tecnificada, que ens permetrà disposar cada vegada de més temps de lleure, és essencial l'habilitat per a participar en experiències creadores i estètiques².

5. Hi ha una tendència general -tant dintre de la família com a l'escola primària i secundària- a fer una divisió tàcita de les diverses matèries d'estudi en assignatures fortes i assignatures *fluïxes* -tot i que aquest darrer adjectiu no es mencioni obertament. Per això, totes les activitats escolars que tenen relació amb l'estètica, no solament formen part de les toves, sinó que serveixen per a descansar d'aquelles altres que deixen la quitxalla nanos "destrossada" i per a ajudar a distreure'ls-en. En efecte, quan els nois comencen a donar senyals de cansament, un dibuix acolorit ve a donar-los una mica de calma i fer més suportable l'estona dedicada al pensament abstracte. Quan, en realitat, resulta que l'educació

² P R Public Relations For Art Education, NAEA (National Art Education Association) 1978, Reston, p. 13

estètica serveix de pretext i d'ajuda per a l'adquisició d'aquest tipus de pensament, i també pot col·laborar en l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura en els més petits, fent-los-el més fàcil i divertit.

Les arts plàstiques són un llenguatge visual; hi ha moltes àrees del pensament, de caràcter estrictament visual, que no poden ser expressades d'una forma adequada si no és gràficament. S'hauria de tractar, doncs, d'un complement i no d'una compensació. D'altra banda,

l'art sovint pot augmentar la comprensió d'altres temes, però té valors més importants per a contribuir-hi per ell mateix. L'art pot ser relacionat d'una manera sensible amb altres àrees temàtiques, però té la seva contribució única en el desenvolupament total de tots els infants³.

La mateixa font -associació de professors d'art dels EUA- resumeix així els valors de l'educació per l'art:

- necessària per a *tots* els nens i nenes de totes les edats⁴
- un mitjà per a reforçar el concepte que la criatura té d'ell mateixa
- necessària per al total creixement de l'individu
- un mitjà per a desenvolupar l'habilitat de nens i nenes perquè puguin experimentar plenament
- un mitjà per a ensenyar-los a gaudir i a entendre les obres d'art del passat i del present
- un mitjà per a estimular el caràcter únic de cada infant
- un mitjà de desenvolupament de la capacitat de l'infant per a respondre a la vida, i crear i expressar-se com a resposta a les seves experiències
- un mitjà de desenvolupament d'una vida creadora i de la capacitat de compartir amb els altres⁵

Funcions, no objectius

Si l'educació per les arts constitueix un instrument, un camí per a arribar a un fi determinat, no pot formular uns objectius. Una eina no té mai intencions, aquestes són en la ment de qui la maneja; una eina sempre serveix per a. D'aquí que, en referir-nos a l'educació per les arts, no sigui adequat parlar d'objectius sinó de funcions.

³ Ibídem, p. 14

⁴ subratllat a l'original

⁵ Ibídem, p. 11

L'educació per l'art en ella mateixa no pretén res; qui ho fa és l'educador que se'n serveix; o, millor dit, la filosofia de l'educació que creu que l'art és un camí adequat per a allò que es proposa. Els objectius poden canviar segons la finalitat que intenta qui utilitza l'eina, però les funcions d'aquesta continuen essent les mateixes. Una filosofia de l'educació sí que en té, d'objectius: vénen determinats pels valors sobre els quals es basa; però quan aquesta filosofia cerca un camí per a portar a la pràctica els seus objectius només es pot parlar de funció. Una altra cosa seria confondre la trajectòria amb el punt de destí. Quan els sistemes polítics aigualeixen les arts en l'educació, saben molt bé el que es fan.

Contradicció i utopia

Si l'educació per les arts constitueix un àmbit tan vast, tan intens i profund com imprecís; si pot ser per ell sol un camí que dugui al desplegament total de la personalitat de l'infant, i si significa un canvi substancial en les estructures de:

- la societat actual,
- els sistemes d'educació del present,
- l'administració escolar,
- l'esquema total de l'escola com ha estat concebuda fins ara,
- l'espai de l'arquitectura escolar,
- les disciplines considerades tradicionalment i llur organització,
- la definició de quina cosa és ser educador, de la seva preparació, de la seva funció,

i si, d'altra banda, les arts són representades tan minsament en el nostre sistema educatiu i existeixen prejudicis que condicionen seriosament la pràctica d'aquestes arts a les escoles,

per què continuem parlant d'educació per les arts?

Per què prosseguir mirant el cel de la utopia? Per què defugir d'abandonar aquest somni d'il·lusos?

Per diverses raons, la més important de les quals és que les utopies d'ahir són les realitats d'avui. El temps és l'encarregat de transformar les utopies en fets vius, perquè la història de la humanitat és feta, globalment, de salts endavant. I, també, perquè hi ha indicis que nodreixen la nostra esperança i sostenen la fe en les intuïcions:

- durant molt de temps l'art no ha estat en absolut present a les escoles,
- la consciència que tenen els i les mestres davant de la seva pròpia insatisfacció,
- la necessitat cada cop més pregonada d'un canvi profund en el plantejament de l'educació, basada en uns sistemes educatius que, fins avui, han estat renovats a base de pedaços. Malgrat que l'ensenyament mai no havia estat tan controlat, tan estructurat, tan avaluat i tan dissecat com avui, les deficiències en la formació dels nostres nois i noies esdevenen més i més greus, i ells són cada vegada menys feliços i més insatisfets. Les conseqüències d'aquest fet en el camp laboral són prou conegudes.

Sembla que vulguem mantenir el passat i no siguem prou conscients que davant nostre no hi ha altra cosa que el futur.

Perquè creiem en la possibilitat d'aquest avenir millor i perquè voldríem col·laborar en el seu disseny, no ens deturarem aquí i continuarem endavant.

La nostra utopia és aquesta:

- una escola constituïda per tallers lliures, no obligatoris,
- diversos tallers agrupats segons la metodologia emprada: educació pel joc, educació per les ciències, educació per les arts, educació per...
- dins de l'educació per les arts: tallers de dansa, de formes musicals, de formes visuals...
- tallers oberts, no sotmesos a horaris inflexibles ni a espais rígids i predeterminats,
- tallers comunicats, en col·laboració, per tal d'evitar el risc d'oferir una visió esmicolada de la realitat,

- tallers en una escola rica en espais i reduïda en nombre d'alumnes, per tal de no depassar la dimensió infantil, on es reconegué a cadascú noi la seva personalitat física, psíquica, familiar i social,
- tallers on tot, des de l'educador a l'eina més petita, fos al servei dels interessos i necessitats del nen,
- en aquestes escoles no es donaria una duplicitat de tallers. Caldria crear-ne de noves a mesura que la població infantil ho demanés: moltes escoles en un sol barri -si és que en aquest somni n'hi haguessin- i pocs nois a cada escola. Tallers de capacitat reduïda per tal que la malaltia professional de l'educador ja no fos mai més la neurosi, sinó l'amor i la curiositat per al propi treball; on el nombre de d'alumnes s'adeqüés a la capacitat de l'educador per a atendre'ls, d'acord amb les sol·licitacions de cada un d'ells i d'elles,
- tallers en els quals l'edat dels infants no fos un condicionant per a les seves relacions d'educació. Grans i xics en un treball conjunt -no sempre compartit-, ajudant-se a créixer els uns als altres, intercanviant la riquesa pròpia de cada edat. Els grans, creixent en responsabilitat, tot naturalment; els menuts, madurant també d'una faísó natural en llur contacte amb els més crescuts. Sense excloure'n el paper que les persones adultes, d'una forma voluntària i oberta, hi poguessin desplegar.

Un exemple viu

Vet aquí com descriu G. Dimondstein una experiència d'educació per les arts:

La integració de les arts es mou en dues àrees: del centre de les arts a les altres àrees del currículum i d'aquestes a les arts com a vehicles d'aprenentatge. En integrar les arts al tema es pot escollir l'entorn com a subjecte adequat. Els estudis socials poden oferir un tema intensament viu en el qual la vida de l'infant pugui expressar-se emocionalment i, com a producte secundari, oferir també coneixements sobre un tema extraartístic. Però cada cas té els seus propis enfocaments: les arts considerades individualment

o bé relacionades entre elles se centren en les qualitats essencials de cada forma; en els estudis socials s'enfoquen les qualitats de la interacció comunitària afectada pels contrastos econòmics, la dinàmica social i les forces físiques.

Aquest model d'estudis socials es projecta a Venise, Califòrnia. Es tracta d'una comunitat visualment apassionant: amb gent negra, bruna i blanca, amb xalets i edificis de galeries, fàbriques de façanes fumades, amb camins paral·lels per a bicicletes i vianants, canals i carrerons, un aeroport i un port esportiu. També constitueix un exemple únic de convivència: artistes i advocats, gent del lloc i joves forasters, arribats de nou rics i pobres -un veritable quadre d'una societat en flux. No es tracta d'enfocar el problema sociològicament, sinó d'observar una societat i començar a expressar-la a través de diferents formes d'art. El punt central rau en la manera com aquestes formes artístiques, soles o combinades, poden revelar millor les característiques de la comunitat -per exemple, murals de les formes i colors de la gent i de les estructures; improvisacions de dansa dels moviments de la ciutat, del trànsit i de la gent movent-se en espais grans i reduïts; poemes que descriguin els detalls i les circumstàncies significatius de les experiències de nois i noies per a mostrar les possibilitats de la vida quotidiana com a font de poesia.

Les criatures no estan bastint només una imitació de la comunitat on viuen, ni tampoc no és qüestió de cap projecte d'estudi social. Es tracta de deixar el terreny del 'fer creure' per a donar forma a una experiència. Creen un entorn total, el focus del qual és l'expressió configurada que els exigeix una construcció de relacions. Si li infonem el punt de vista de l'art, estem treballant amb la possibilitat que els problemes de modelar formes per a reflectir sentiments prenguin nous significats. En el sentit dels fets s'esdevé quelcom més que una realitat informativa: va cap a formulacions metafòriques. Es porta a terme un projecte que integra el saber *sobre* quelcom (el tema) i el conèixer-lo a través de l'*experimentació* (les arts)⁶.

Comencem amb la nostra afirmació principal que tots, tant nois com noies, s'hi veuen implicats, però no de la mateix manera ni al mateix temps. A mesura que es desenvolupa el projecte pot variar el grau de participació. Per exemple, un petit grup de criatures interessat a treballar en tres dimensions pot fer un mapa en relleu que defineixi els elements més extensos de l'entorn. Aquells qui transformen més ràpidament les dades en imatges pictòriques poden escollir pintar un mural o fer un joc de diorames per a recrear una secció més restringida de la comunitat. Tant una cosa com l'altra romandran visibles mentre duri el projecte.

⁶ subratllat a l'original

Hi pot haver qui, expressant-se amb el llenguatge de la dansa, s'integri a la comunitat a través del moviment. Els 'dansaires' poden treballar amb els 'muralistes' a l'hora de seleccionar un lloc determinat. Per exemple, el port esportiu amb els seus bots, iots, boies i espigons estimulen diferents qualitats del moviment que les de l'aeroport, amb els avions, helicòpters, planadors i altres màquines. Una seqüència de dansa pot exigir màscares per a simbolitzar els diferents tipus de gent. Els 'dansaires' poden fer les seves (com a les comunitats tribals primitives) o poden demanar als artistes que els les creïn. Tal vegada la classe senti que hi ha massa abstracció en la seva dansa i que el que estan 'dient' no és prou clar. En aquest cas, hi poden col·laborar els 'poetes'. Si per a subratllar els sorolls de la ciutat s'hi introdueix el so, els nois es veuen immersos en una experiència 'multimèdia' que involucra respostes sonores, visuals, cinètiques.

Com a fonts vives de poesia, algun dels poetes de Venise pot ser invitat a llegir els seus treballs. Com a mitjà per a examinar les distincions entre llenguatge poètic i discursiu, nois i noies poden escriure petites narracions o entrevistar membres d'aquesta comunitat canviant com a història oral. Així, uns quants poden dedicar els seus principals esforços en la poesia, d'altres poden participar en la dansa i en l'art, i uns altres poden incorporar-se a tots tres.

Finalment, les relacions entre les arts i el tema arriben a ser conegudes per tots de dues maneres: a través d'experiències concebudes i estructurades pel mestre, el qual presenta modes de pensament que reflecteixen autènticament el procés, i mitjançant descobertes iniciades per ells mateixos com a vehicle d'integració artística de les experiències. Però l'aprenentatge sobre el tema és revelat a través del llenguatge de les arts⁷.

Aquí se'ns mostra alguna cosa més que la mera adquisició de coneixements abstractes sobre un entorn llunyà o que la sola contemplació passiva, distant, d'uns esdeveniments més o menys aliens als nois i a les noies. Hi ha una relació d'educació, perquè aquests, abans de poder expressar la seva comunitat, l'ha haguda de percebre amb els sentits absolutament oberts i atents; l'ha haguda d'analitzar -a la mesura de les seves possibilitats- per a sintetitzar-la tot seguit.

L'expressió d'aquest entorn quotidià a través de les diverses arts no hauria estat possible sense una interiorització prèvia. Com a resultat, aquests nois i noies han esdevingut educats, han realitzat uns

⁷ *Report of the NAEA Commission on Art Education*, National Art Education Association 1977, Reston, pp. 90-92

aprenentatges -respecte d'ells mateixos, de la societat on viuen i de les arts- i han rebut i donat unes informacions. Han crescut.

Aquesta és una mostra isolada del que pot ser l'educació per l'art proposada per Read i que, com molt bé diu Rhoda Kellogg⁸ (1970), encara no n'ha trobat cap resposta: "Cap escola, pel que sé, encara no ha establert un currículum així, perquè es considera com voler posar el carro davant dels bous." Les nostres sospites, exposades al capítol anterior, del perquè això és així van molt més enllà.

⁸ Kellogg, R., *Analyzing Children's Art*, Mayfield, Palo Alto 1970, p. 147

SEGONA PART

2. L'EDUCADOR ARTISTA

Les reflexions anteriors ens han deixat en una cruïlla: de l'una banda, l'imaginari, la possibilitat, l'albirament d'una aproximació a l'ideal; de l'altra, la realitat, la imperfecció, la quotidianitat rutinària i sense imaginació d'aquest sistema escolar nostre. Quin camí hem de seguir? ¿El d'una hipotètica educació per l'art, investigar-ne les possibilitats d'encarnació i contribuir, així, a bastir els fonaments d'allò que podria ser? ¿Oferir una alternativa a la institució escolar? ¿O bé assumir la trista, feixuga realitat per tal d'aportar-hi alguna cosa que pugui ajudar a transformar-la?

L'esperança és el camí que mena la realitat a la utopia. Aquest treball, aquest intent de contribuir a millorar la nostra realitat esgavellada, està ancorat just a l'inici d'aquest camí: no podem realitzar, encara, una veritable educació per l'art, però podem començar a entreveure'n una possibilitat. Aquest llibre és el suggeriment d'aquesta virtualitat; però voldria ser, sobretot, un alçaprem per a l'educador. Encara més, l'espurna d'engrescament del pedagog que sap, i se'n plany, que ningú no l'ha introduït ni en el món de l'art adult ni en l'univers de l'art infantil.

L'esperança ens mou a tirar per la ruta del seny, amb el convenciment que algun dia no llunyà podrem reprendre els viaranyes de la rauxa. Això obliga a fer una certa marrada en l'enfocament general del tema i a situar-nos a mig camí entre l'educació per l'art - entesa com a mitjà d'educació integral de l'home- i la "matèria" o "disciplina" tradicionals (o sigui, una àrea de coneixement tancada i autosuficient).

També se'ns fa necessari un breu parèntesi referit al lèxic, per tal de fer més concretes les nostres referències. Alguns dels mots que utilitzarem no ens plauen, perquè impliquen determinades connotacions que podrien fer-los -i, de fet, creiem que ho són- discutibles. Per exemple, si hem arribat a la conclusió que, sense un canvi profund de l'estructura dels sistemes actuals, és impensable una educació per l'art que respongui veritablement al concepte establert per Read, Löwenfeld i d'altres, es fa palès que continuar emprant aquest concepte per a referir-nos a allò que es podria fer aquí i ara seria, no solament una mentida, sinó exposar el lector a una confusió sostinguda. Bo i furgant en el nostre cistell de les paraules, el terme que hem trobat menys inadequat -tot i que parcial- és el d'educació artística, encara que aquest adjectiu soni estranyament i ens deixi sense explicar-nos res, ni pel que fa a l'educació ni pel que fa referència a l'art. L'educació per l'art és el

nostre somni d'il·lusos, l'educació artística la realitat que podem anar bastint.

Això dit, el que ens proposem des d'ara és estructurar una base que permeti la presència d'un programa d'art de qualitat a les nostres escoles.

Factors de l'educació per l'art

En el desenvolupament de tota educació intencionada incideixen quatre factors:

- l'infant, l'adolescent o la persona a qui s'educa
- l'educador
- l'eina que s'utilitza per educar
- l'entorn on es desplega la tasca d'educar

Aquests elements entren en una relació dinàmica i s'influeixen profundament. Tots els restants, però, actuen en funció del primer, que n'és el centre de confluència. Des de l'òptica de la formació de l'educador, és essencial el coneixement d'aquests factors i llur interrelació. En efecte, al pedagog i a la pedagoga, els cal conèixer, dintre de l'àmbit de l'educació per l'art, aquestes quatre realitats:

- l'infant i, com a conseqüència de la seva capacitat d'expressar-se, l'infant i el seu art.
- l'educador artista, en funció del doble vessant que li ve sol·licitat per la seva tasca específica.
- el contingut de l'art, tant pel que fa a la pràctica com a la contemplació de l'obra d'art, per la seva capacitat d'educació integral
- l'entorn: físic -i, doncs, visual- i psicològic, considerat en el sentit més ampli o en l'espai més reduït de l'escola, el taller o l'aula; per les seves qualitats visuals, sonores, tàctils, emotives i cognitives

Quan, a l'educador, li manca el coneixement en profunditat d'algun o alguns d'aquests quatre elements, la seva tasca esdevé incompleta o, encara pitjor, contraproduent.

L'infant i el seu art

És impensable una educació artística -i ja no cal dir, una educació per l'art- sense un coneixement pregon, teòric i pràctic, del nen i el seu art. Si manca aquest puntal bàsic, el pedagog deixa de ser-ho i es converteix en un mer transmissor de coneixements i pràctiques heretats, l'educació artística es redueix a un simple ensenyament de continguts, i l'infant deixa de ser el centre entorn del qual gira el procés d'educar, esdevenint un receptacle abstracte, descarnat, d'un tipus determinat d'expressió.

Com a conseqüència d'això, sorgeix una jerarquia: a dalt, el qui ho sap tot -l'ensenyant- i, subordinat a ell, el qui no sap res i ha d'aprendre. Llavors s'estableixen unes relacions semblants o iguals a les existents entre els mestres medievals i llurs aprenents: tot plegat desemboca en l'aprenentatge d'uns recursos determinats per tal d'obtenir determinats efectes. Ja no és la criatura qui s'expressa, sinó el mestre⁹ a través d'ella; aquesta n'és el vehicle i, en lloc d'ésser el centre de l'educació, passa a ser un instrument del mestre. En aquest cas, l'infant quan s'expressa no gaudeix, perquè li és imposada una visió adulta del món que ell no és en condicions d'entendre i de sentir, i que tampoc no obeeix a cap necessitat provinent de la seva personalitat infantil.

Si el mestre -no pas l'educador- ignora l'infant i el seu món, es limita a abocar-li uns coneixements deslligats de la seva realitat infantil, més o menys hàbilment estructurats i dosificats, sense cap mena de correspondència o adequació entre allò que el menut pot realment i allò altre que li és imposat amb més o menys destresa.

Quan només es coneix l'infant d'una manera incompleta, sense aprofundir l'aspecte de la seva evolució psíquica i expressiva, hi ha el perill d'imaginar la resta; llavors, l'activitat del mestre no va més enllà d'un estricte aprenentatge aplicat fora temps i de faisó indistinta.

El llenguatge que l'infant ofereix espontàniament a l'adult és el llenguatge gràfic, el de les formes visuals. No es pot començar i continuar una educació de qualitat si s'ignora aquest fet, de conseqüències tan transcendents en el seu desenvolupament.

⁹ En l'accepció medieval del mot.

Perquè la importància d'aquest esdeveniment no pot ser menystinguda o desconeguda sense que comporti una greu repercussió en el creixement del petit; per això l'educador ha de saber -tant en la teoria com en la pràctica- què és l'art infantil, quina trajectòria evolutiva descriu i quin és el seu propi paper. En el capítol vinent es tractarà aquest tema.

L'educador-artista

El responsable del bon resultat o de la ineficàcia de l'acció pedagògica descansa, en el nostre cas, en el pedagog-artista o en la pedagoga artista. La seva personalitat, les seves qualitats humanes i la seva preparació professional caracteritzen la mena de relació constituïda entre ells mateixos, el contingut i l'entorn, i l'infant. Reprendrem aquesta qüestió en aquest mateix capítol.

El contingut de l'art

Quan el dèficit d'aquell qui pretén educar rau en el coneixement teòric i pràctic del contingut -cosa que, en general, va acompanyada del desconeixement de les característiques i de l'evolució de l'activitat expressiva de la criatura-, s'acostuma a caure en l'aplicació de fórmules i estereotips.

La fórmula, o el clisé, és l'aplicació isolada i desvinculada d'una acció plàstica que no presenta cap mena d'articulació o integració en un conjunt més extens, coherent i amplemment estructurat. La recepta no té cap altra finalitat que la de la seva pròpia realització: neix i mor en ella mateixa, sense afectar positivament l'infant. És independent i se centra en el seu mateix contingut; el món infantil li és aliè. És gratuïta i serveix per a emmascarar la pobresa involuntària del mestre i la inconsistència o la inexistència d'un programa d'art amb cara i ulls.

Quan el mestre ho ignora tot en allò que fa a l'art, tant l'infantil com l'adult -perquè el nen i la nena són individus en creixement cap a l'adulthood-, no pot respondre a les exigències infantils, no pot assistir-los quan se'ls presenten dificultats d'expressió i queden abandonats a un "fer coses" del tot gratuït o bé a mercè de la seva lliure expressió, la qual, en no rebre l'ajut de l'educador, es veu emportada

a l'empobriment progressiu, a la manca d'originalitat, a la repetició i, finalment, a l'atròfia de les seves facultats expressives. La mancança d'un suport que afavoreixi el seu creixement acaba, en la major part dels casos, en la còpia sistemàtica.

Ha de dominar el coneixement i la pràctica del contingut de la realitat de l'art i ha de saber organitzar d'una manera flexible, creadora i intuïtiva els seus diversos aspectes i possibilitats. Cada projecte és l'encarnació d'una idea, integrada i articulada amb el programa d'art total, al qual completa i del qual rep tot el sentit.

No es tracta pas de tenir notícia del contingut de l'art a base de llegir llibres, sinó de conèixer-lo profundament. D'experimentar-lo. De dominar-lo. No n'hi ha prou de ser educador; s'ha d'ésser també artista. En parlarem puntualment en el capítol cinquè.

L'entorn

Un altre dels elements que entren en joc en tot tipus d'educació, i d'una manera especial en l'artística, és l'entorn. Com remarcarem més endavant, un aspecte d'aquest entorn forma part del mateix contingut de l'art.

Des del punt de vista de l'educació, l'entorn pot ser considerat en el seu sentit més ampli -la casa, el carrer, el barri, la ciutat/vila/poble, el paisatge- o bé l'espai més reduït de l'escola o de l'aula. També pot ser vist des de l'òptica estrictament física, psicològica, o bé sociològica. En l'entorn físic, cal considerar molt especialment les seves característiques visuals; l'espai visual, doncs, cau d'una manera decisiva dintre de l'àmbit de l'educació per l'art.

L'educador no pot passar per alt aquest factor inevitable. La feina d'educar es realitza en un lloc concret, en unes determinades circumstàncies ambientals i instrumentals riques o pobres pedagògicament, psicològicament o sociològicament. Circumstàncies que afavoriran o perjudicaran amb més o menys intensitat la seva tasca, per les seves implicacions estimulants i motivadores.

L'activitat artística exigeix a més, per la seva mateixa naturalesa, unes característiques especials de l'entorn, que, si són deficientes o absolutament inexistents, aboquen les energies de l'infant i de

l'educador al malbaratament, i porten a la impossibilitat d'un treball adequat i qualitativament òptim.

Si el pedagog aprofundeix en el tracte i el coneixement del nen i de la seva expressió, domina convenientment el contingut de l'art i, en canvi, l'entorn no satisfà les necessitats creades per l'activitat d'educar, la situació esdevé dramàtica i les seves millors intencions són una rastellera de fracassos. I l'infant es veu mancat d'unes possibilitats de realització a les quals té dret. Encara més; la influència de l'entorn no és mai neutra: si no forma, malforma. Aquest particular serà tractat amb més deteniment al capítol setè.

Procés o producte?

Entre els factors dels quals acabem de parlar, n'hi ha dos –L'infant i la seva expressió, i el contingut de l'art- que, en relacionar-se, porten a una de les qüestions clau de l'educació artística. De les diverses consideracions que es doni a cada un dels termes d'aquesta relació depèn l'orientació donada a la pedagogia de l'art, segons que es doni prioritat al procés o al producte.

Procés o producte? Quin és, d'aquests dos, el més important per a l'educació artística? La resposta determina diverses tendències en el camp d'aquesta l'educació, fins a tal punt que en constitueix la clau de volta

Per a Viktor löwenfeld¹⁰ (1947), per exemple, allò que compta en l'educació és el procés: tota la seva pedagogia gira entorn de la idea que el més important és el creixement de l'infant, i que

l'educació artística ha de servir aquest desplegament. En canvi, per a Charles gaitskell, Albert hurwitz¹¹, i Frank wachowiak i Theodore ramsay¹² el treball de l'educador ha de tenir centrat el seu interès en el contingut de l'art; és a dir, en el producte resultant de l'acció del noi o de la noia..

¹⁰ Löwenfeld, V., *Creative and Mental Growth*, Macmillan, New York 1957

¹¹ Gaitskell, Ch., Hurwitz, A., *Children and Their Art*, New York 1970, Harcourt, Brace & World

¹² Wachowiak, F. i Ramsay, Th., *Emphasis: Art*, New York 1971, Intext Educational Publishers

La qüestió suscitada entorn de la preeminència de què sobre què no pot ser formulada com una disjuntiva, ja que el producte és el fruit visible d'un procés. Si ens plantegéssim el problema com una antítesi, diríem que no hi ha producte sense procés; però, en canvi, pot haver-hi procés sense un producte acabat. Sembla, doncs, que allò que educa veritablement és el procés del treball. Aquest no és avaluable; el producte, sí. I veuríem també com hi ha una interdependència entre l'un i l'altre.

La picabaralla nascuda entre els defensors de l'un o l'altre vessant d'una mateixa acció no té raó de ser: hi ha una influència mútua i constant entre ells. Perquè mentre es desenvolupa el procés del treball van sortint uns resultats; la qualitat d'aquests o llur grau d'adequació o inadequació a la voluntat de qui treballa -en el nostre cas, l'infant- actuen en feed back sobre el procés i el modifiquen. Altrament, no intuïm aquest lligam d'una manera lineal i unidireccional sinó com un sistema molt complex.

En el procés, hi ha una multitud d'imponderables que no permeten cap mena de judici sobre allò que s'esdevé i que no deixen cap tipus d'empremta en el producte. Però molts altres esdeveniments sí que hi queden materialitzats; d'ells pot fer-se una anàlisi crítica més o menys aproximada.

Inversament, en el producte queden impreses nombroses dades que no poden ser explicades del tot ni pel mateix autor -perquè pertanyen a l'àmbit de l'inconscient- ni per l'observador.

El procés de treball és interior, amb una forta aportació de l'inconscient. Mai no podem dir què és allò que ha quedat imprès en l'infant i què es desplega en el seu interior quan treballa, quiet, sense consciència del món que l'envolta, a l'aguait d'allò que passa, ha passat o pot passar en el full, el cap cot sobre el paper. Es tracta d'una realitat que pertany al misteri. En canvi, allò que ha quedat enregistrat en aquest paper pot no tenir cap interès especial; pot ser completament intranscendent o, fins i tot, pot haver estat destruït per la mateixa criatura abans d'arribar a terme. És indubtable, però, que entre tot això i les vivències del nen o la nena durant la seva execució hi ha unes connexions molt riques, encara que nosaltres no les puguem copsar. Si la pràctica de l'art té un valor terapèutic és, precisament, per la importància i les conseqüències formatives i alliberadores del procés.

En un altre extrem, es poden situar el virtuosisme i l'amanerament: uns resultats excel·lents -a primer cop d'ull- que són conseqüència d'un procés pobre i rutinari. La còpia n'és un exemple paradigmàtic.

Des de l'angle de l'educació, no es pot separar el producte del procés que li ha donat vida. Quan considerem l'obra amb independència de l'autor i del desenvolupament del treball, aquella es constitueix en una realitat autònoma que ja no pertany al terreny de l'educació ni de la pràctica de l'art, sinó que cal enfocar-la del punt de vista de la crítica, de la història o del gaudi estètic; per bé que aquests darrers també siguin un mitjà per a educar.

Si es considera el procés deslligat dels seus resultats, encarnats en l'obra, qui educa es veu exposat a treballar d'una manera cega i incerta.

No considerem justificat referir-se a aquestes dues parts complementàries de la pràctica artística com si fossin realitats separades o, fins i tot, antagòniques, com si es tractés d'una opció entre dues possibilitats. No existeix l'un sense l'altre: procés i producte són igualment importants, cadascun d'ells amb llurs incidències específiques en el fet d'educar. En el ben entès, naturalment, que ambdós siguin sempre referits al seu autor.

És aquesta incidència -infant, procés, producte- la que determina el paper de l'educador, com veurem més endavant. I també la que justifica la inconveniència, l'absurditat i l'equívoc dels concursos d'art infantil.

L'educador-artista

Si la confluència de tots els elements que intervenen en l'educació recauen -o haurien de recaure- en l'infant, la responsabilitat de la interacció de tots aquells factors rau en la persona que educa. Per això creiem molt important centrar-nos ara en el pedagog com a persona i com a professional de l'àmbit de l'educació per l'art.

(Abans de continuar, però, cal fer unes observacions que considerem necessàries. Aquesta és una aproximació quasi ideal de l'educador, que també ell, va aprenent dels seus infants i va madurant com a persona en la feina quotidiana. De fet, tots, totes, ens comencem a formar com a professionals de qualitat des que ens donen aquell

paperet tan bufó que, amb uns quants oripells, demostra que en sabem tant. De primer, ens ho creiem. El primer dia d'exercir allò que diu el paperet, ja no ho veiem tan clar, i, cada curs que passa, anem aprenent descobrint que el nostre aprenentatge no acabarà mai, perquè cada dia anem aprenent de les criatures i de nosaltres mateixos, reciclatge apart.)

És evident que no es pot tractar d'una manera completa sobre quines han de ser les qualitats de l'educador; això seria encerclar-lo, limitar-lo i, per tant, l'empobriment i la negació del que constitueix, precisament, l'extensa i matisada gamma de tipus de personalitat i de caràcter que l'infant va aprenent a conèixer a mesura que creix.

Però es fa palès que, sense uns determinats atributs, la tasca d'educar també s'empobreix o pot fer-se endebades. Löwenfeld i Brittain s'expressen així quan es refereixen a la importància dels i les mestres de primària en l'educació de l'infant, bo i fent extensiu llur comentari a la secundària:

En ensenyar art als infantss, el factor més important és el mateix mestre. Si poguéssim imaginar un mestre o una mestra poc dotats a l'escola elemental -encara que això pot ser difícil d'imaginar- indubtablement ho trobaríem llastimós per als nens i nenes que fossin al seu càrrec. Però, si més no, podríem pensar que les criatures serien capaces d'aprofitar-se del material de lectura de la classe, del llibre d'història (...) i ben segur que també podrien aconseguir un cert domini de l'aritmètica. Pel que fa a l'educació artística, en canvi, se'ls faria un mal. El component bàsic de l'art prové del mateix infant (...) El mestre té la tasca important de crear una atmosfera que porti a la invenció, a l'experimentació i a la producció. En art, doncs, tenir un mestre o una mestra incompetent és pitjor que no tenir-ne cap¹³.

La primera cosa que els és exigida, al pedagog i a la pedagoga, és tenir una consciència ben clara del seu propi paper, d'allò que representen per a l'infant, de la seva responsabilitat respecte a la persona que aquesta criatura serà en el futur, en la família i en la societat. L'error d'un pedagog és tan greu i de conseqüències tan funestes com l'equivocació d'un metge.

L'educador ha de ser tothora un exemple vivent per a l'infant, una harmonia de seny, intuïció, intel·ligència i afectivitat. El nen o el noi

¹³ Löwenfeld, V., Brittain, W.L., *Creative and Mental Growth*, New York 1970⁵, Mac Millan, pp. 57-58

no solament viuen de les paraules sinó majorment del clima en què respiren, del que veuen, senten i intueixen. L'equilibri, la serenitat, el sentit de l'humor, l'alegria, la humilitat i la consciència de la pròpia limitació han de ser la saba que nodreixi cada alenada de l'infant.

També la seva *autoritat*. No pas la generadora d'autoritarisme, sinó la soca on l'infant pugui arrapar-se en la seva inseguretat. Els nens i les nenes són uns éssers en evolució constant. Això fa que no puguin tenir gaire seguretat en ells mateixos; aquest canvi sostingut els crea la necessitat de reposar la seva confiança en un altre: a casa, en els pares, el germà gran, els avis; a l'escola, en els pedagogs i pedagogues, els companys i les companyes més grans o més madurs. L'infant se sent més insegur com més petit és; aquesta dependència d'un altre li és una necessitat biològica. No es tracta de ser autoritari o sistemàticament intransigent, sinó de no transigir en aspectes fonamentals per tal que la criatura intueixi que la persona que el forma sap on va i què vol. Aquest ha de ser una companys o un company gran, qui el tranquil·litzi en els seus temors i l'acompanyi en els seus dubtes i vacil·lacions. És en aquest sentit que cal entendre l'autoritat del pedagog.

No pot educar una autoritat entesa com una barreja de por i fals respecte que plana sobre l'infant i l'ofega, quelcom que s'esfondra sobre seu. Ser educador és una ascesi; un camí de perfecció no gens envitricollat, perquè s'abeura en l'amor a l'altre i es nodreix de l'engrescament per la pròpia tasca. És saber escoltar el nen o la nena a nivell d'igualtat, viatjant mentalment i afectivament de la pròpia pell a la de l'altre.

Si educar significa ajudar l'infant a desplegar a bastament la seva personalitat d'ésser-únic-en-el-món, d'això neix l'exigència que qui educa sigui *flexible*. Flexibilitat no vol dir inseguretat o blanesa: si la canya fos insegura en lloc de flexible no resistiria el segon cop de vent. El respecte a aquesta manera de ser única de cada criatura demana a qui educa una gran capacitat per a enfocar una mateixa realitat des de diversos matisos i punts de vista. Per exemple, en el cas de l'aprenentatge de les habilitats manuals, l'educador ha de saber que no hi ha una sola manera de fer les coses, que es pot arribar a un mateix lloc per diversos camins i que aquests -malgrat que uns siguin més llargs i escabrosos que els altres- són igualment vàlids. Als més menuts, se'ls ha de donar l'oportunitat d'intuir-ho; als més grans, quan no se'n surten, se'ls poden explicar uns quants camins possibles i que ells escullin o descobreixin la seva pròpia

manera de fer, el que millor s'adapti als seus esquemes mentals o a la seva sensibilitat.

És aquí que veiem particularment la necessitat del respecte envers les criatures, i no pas en una munió de convencionalismes injustificats que confonen el caprici amb la necessitat. En les relacions entre educador i educat, l'únic respecte que compta és el d'un ésser humà vers un altre ésser humà, en un corrent de dos sentits.

L'educador ha de ser *creador*. No solament pel fet d'actuar en el camp de l'educació per l'art, sinó sigui quina sigui la seva eina. Sense la capacitat de creació, el pedagog perd la seva qualitat de tal, ja que si la seva tasca no és creadora, és rutinària; un tornaveu d'allò que pensen, diuen i fan els altres. Per tant, gens convenient per al noi.

En realitat, la flexibilitat és un aspecte de la personalitat creadora. Ser creador és ser capaç d'establir relacions d'una manera nova, original i personal entre els elements operacionals dels quals es disposa. És el contrari del convencionalisme.

L'infant, justament per ser un ésser en evolució, és un ésser en canvi. El fet de tractar simultàniament amb diverses criatures obliga a replantejar d'una forma constant les relacions del treball que es realitza amb cada infant o adolescent concrets. Les intervencions de l'educador, amb el suport de la seva formació humana i del seu bagatge professional, queden conformades pel tarannà de cada petita persona particular. Si aquesta capacitat de creació no hi és, queda establert un model determinat d'infant: el que s'ha conegut per mitjà dels llibres o hom ha idealitzat en el seu interior. Aleshores, l'activitat del pedagog s'adreça a l'infant d'una manera tanmateix violenta: hi ha violència perquè s'intenta modelar-lo d'acord amb un patró que no li correspon, que li ve imposat des de fora i és contrari a la seva manera de ser.

Ni la creativitat ni l'eficàcia de la persona que educa no seran possibles sense una gran dosi de *sensibilitat*. Sensibilitat per a copsar les situacions suscitées ara i adés en la seva relació amb l'infant i la d'aquest amb el medi. Sensibilitat per als problemes nascuts al seu entorn: ja siguin referents als nens i nenes, ja al contingut de l'art, a l'entorn o a l'actuació d'ell mateix. Tot plegat fa possible l'autocrítica i la crítica dels fets. Només aquestes actituds el

faran avançar i créixer en el desplegament del seu treball i en l'efectivitat de la seva resposta a les sol·licitacions de l'infant. També sensibilitat a la crida inconscient de la criatura, que no sempre sap expressar amb paraules allò que vol i sent.

Totes les qualitats personals de l'educador se n'anirien en orris si no estiguessin ancorades en l'amor. El pedagog ha d'estimar l'infant, i aquest ha de sentir el seu afecte, l'ha de respirar tothora. Una persona creadora, flexible, responsable, pacient... no ho seria prou si no estimés l'infant. L'afecte és una de les principals motivacions de les criatures: copsar que la persona que el guia també està engrescada en la mateixa tasca, no pas en virtut d'aquesta sinó d'ell mateix. És l'alè que el fa créixer, que l'anima, que es constitueix en un cordó umbilical en la seva exploració del món.

Entremesclades amb aquestes qualitats personals, a l'educador, li són exigides unes qualitats professionals. En general, ha de ser una mescla d'artista, de científic i de tècnic; el pedagog dedicat a l'educació per l'art ha de ser, per damunt de tot, artista.

No pot encomanar-se només a la seva sensibilitat i a la seva intuïció; li calen la curiositat intel·lectual, l'afany de recerca, el rigor i la sistemàtica del científic per tal de disposar i organitzar un ample farcell de coneixements sobre i amb els quals puguin treballar i exercitar-se la sensibilitat i la creativitat. Coneixements actualitzats constantment per tal de no malbaratar energies en recerques inútils i en problemes inexistents.

En el treball del pedagog tothora sorgiran problemes de caire tècnic. Haurà de dominar a fons aquest aspecte de la seva activitat, no pas en el mateix grau de l'artista sinó en un domini molt més extens. La tècnica que cal a l'artista és, si bé en un nivell molt més profund que en el cas de l'educador, la que li ve determinada en un moment concret de la seva evolució plàstica; l'artista no necessita conèixer totes les tècniques, però es veu mogut a investigar i a conèixer molt a fons la tècnica que li és necessària per a un fi expressiu concret en un moment donat. En canvi, el pedagog ha de conèixer els diversos procediments i tècniques de l'expressió visual amb una major amplitud i en menor profunditat que l'artista. Li cal un saber sobre els diversos materials, llurs possibilitats i comportament, llur estructura i llurs resultats; això li permetrà d'intervenir d'una manera eficaç en les dificultats pròpies del treball infantil.

Per això mateix, també li és necessària una formació i preparació semblants a les del científic i del tècnic. Però ha d'actuar amb la intuïció, la sensibilitat i el sentiment de l'artista. El procés d'educar és una seqüència de situacions imprevisibles; cada moment és semblant als anteriors, però també és nou i diferent, i les circumstàncies que es van produint són tan inèdites com ho és l'infant, d'inèdit. L'educador ha d'actuar com a artista perquè la seva tasca és creadora; si no ho és, ja no és formadora. Per a modelar cada nova situació ha d'escollir, ordenar i estructurar com a artista unes dades que ha obtingut com a científic i donar-hi immediatament la resposta, en la qual rau tot el contingut formatiu del seu treball. Aquesta és una faceta que no pot ser ensenyada perquè és una qüestió de sensibilitat, i aquesta es desvetlla, s'activa i s'exerceix, però no s'aprèn ni es pot transmetre; és conseqüència de l'educació rebuda o de l'autoformació.

Dintre del nostre camp cal, molt especialment, que l'educador sigui - ell mateix- artista. Löwenfeld recalca la importància d'aquest fet en els termes següents:

Una obra d'art, com a producte de l'esperit humà, només es pot entendre quan es comprenen les forces que van menar a la seva creació. Aquestes forces impulsores varien d'individu a individu i d'acord amb la seva etapa de desenvolupament; també són determinades per la cultura en què l'obra d'art té lloc i pel mitjà amb què es realitza. Per a poder motivar l'alumne tal com cal és essencial que el mestre i la mestra coneguin no solament aquestes forces sinó que s'identifiquin amb el creador, experimentant els seus mateixos impulsos com si formessin part de les seves pròpies experiències. Com més gran és la complexitat d'aquestes forces impulsores més difícil és per als i les mestres comprendre-les, analitzar-les i identificar-s'hi (...).

Les dues causes principals de les dificultats que experimenta l'educador en aquest procés d'autoidentificació amb l'autor de l'obra són, de l'una banda, *les discrepàncies existents entre la seva pròpia manera de pensar i de sentir i les dels seus alumnes i de l'altra, la manca d'habilitat per a pensar i crear en ambients diferents*¹⁴.

La incapacitat dels i les mestres per a superar aquestes discrepàncies entre la seva manera pròpia de pensar i sentir i les dels i les alumnes és deguda, comunament, a una coneixença

¹⁴ Op. cit., p. 80. En cursiva a l'original

deficient de les estructures de la personalitat de l'infant i de l'adolescent. És a dir, l'artista que deriva cap a l'activitat d'educar, en no conèixer a fons de quina manera l'infant percep, com sent i pensa, com evoluciona a mesura que creix, aplicarà fàcilment la seva faïso personal de percebre, pensar i sentir a la de la criatura. Aquest artista no educarà, perquè no actuarà per a l'infant, sinó per a l'art; realitzarà la seva pròpia obra a través d'ell.

Als mateixos resultats, però per camins diferents, s'arriba -i ara toquem la segona causa citada pel pedagog americà- si el mestre no coneix l'àmbit de l'art: en aplicar una fórmula, és incapaç de pensar i crear en ambients diferents, o bé es veu empès a recórrer al clixé per aquesta mateixa incapacitat. I tampoc no educa. És un treballador amb una eina manllevada, de la qual no coneix ni la funció ni el maneig.

Més endavant, el mateix autor s'expressa així:

Per això, per un mestre o una mestra que mai no hagin tingut l'experiència de crear amb determinat material, és impossible comprendre la significació de pensar en relació amb aquest mitjà, ja sigui fusta, argila, (...). Tampoc no n'hi haurà prou amb l'estudi de la manipulació dels elements del disseny, com la línia, l'espai, el color, (...): el que compta és l'*experiència real*. (...). Per mi res no pot substituir el valor de les [meves] hores de creació per a comprendre els treballs dels meus deixebles. Les seves lluites són les meves¹⁵.

De manera semblant es pronuncia la *NAEA Commission on Art Education*:

El consens general de la Comissió és que a l'escola elemental ensenyessin especialistes formats en matèria artística que fossin coneixedors d'aquest àmbit, que poguessin crear per dret propi i que tinguessin l'habilitat d'ensenyar conceptes i experiències referents a les arts visuals (...). Haurien de ser imaginatius i demostrar llur creativitat personal i llur competència professional com a artistes¹⁶ i, així, ser capaços d'acomplir el paper d'artista/mestre a la classe¹⁷.

¹⁵ Ibídem, p. 90. En cursiva a l'original

¹⁶ Els subratllats són meus

¹⁷ L'any 1976, commemoratiu del bicentenari dels EUA com a nació, la *National Art Education Association (NAEA)* encarregà a una comissió d'especialistes encapçalats per Charles M. Dorn un informe sobre l'educació artística als

I més endavant afirma:

L'art hauria de ser ensenyat a tots els nivells per mestres formats com a especialistes d'art. (...) els i les mestres de les classes elementals que no tenen cap mena de preparació en matèria d'educació artística són essencialment desqualificats per a ensenyar art a les escoles¹⁸.

Aquestes paraules, formulades davant d'una realitat tan llunyana de la nostra, poden, però, aplicar-se igualment aquí i ara. I immediatament neix un primer problema: ¿com adequar la figura d'aquest artista-educador dintre d'una estructura escolar com la que tenim? O, si voleu, ¿és que tots els mestres han de ser artistes, per tal que l'educació artística de les nostres escoles pugui tenir cara i ulls? Com harmonitzar, una vegada més, la realitat amb l'ideal? La mateixa Comissió ens duu cap a la sortida:

Tradicionalment, l'ensenyament a l'escola elemental ha estat organitzar a l'entorn dels mestres generals -un certificat individual per a ensenyar a nivell primari sense especialització de cap mena-. En la pràctica normal, això no obstant, la responsabilitat de l'ensenyament pot descansar en el mestre o la mestra de la classe, pot córrer a càrrec de l'especialista format específicament en les arts visuals o bé pot tractar-se d'una responsabilitat compartida (...). El model més desitjable al nivell elemental consisteix en professors especialistes en art que treballin amb la mestra o el mestre de la classe i funcionin com a part d'un equip que també inclogui professors i professores especialitzats en teatre, dansa i música¹⁹.

Aquest especialista, al qual preferim anomenar educador-artista perquè ens sembla un terme més humà i més adequat -i sobretot més en consonància amb el que hauria de ser una educació profunda de l'ésser humà-, la mateixa Comissió el defineix dotat d'una preparació d'aquest caire:

El bagatge de la professora i del professor d'art hauria de ser conformat a les pautes desenrotllades pel NAEA Professional Standards Committee pel que fa a la preparació dels mestres. La seva formació professional hauria d'incloure l'estudi especialitzat del contingut de l'apreciació, història i crítica de l'art i de l'estètica; dels conceptes i tècniques bàsics referents als processos, estructura d'organització, aspectes tècnics i contingut de la

EUA. El resultat en fou el *Report of the NAEA Commission on Art Education*, NAEA, Reston 1977, p. 47

¹⁸ Ibídem, p. 49

¹⁹ Ibídem, p. 47

pràctica de l'art. (...) també necessitarien una instrucció suplementària en les àrees següents: coneixement i apreciació de les disciplines artístiques afins, com ara la dansa, el teatre, la música i la literatura; història de l'educació artística; coneixements tecnològics de les àrees relacionades amb les arts visuals; recerca en el terreny artístic, educació artística i psicologia de l'art, i coneixement de la importància de l'art en la vida i com a possibilitat professional... sociologia, antropologia, filosofia (particularment l'estètica) (...). Aquestes professores i professors també haurien d'haver participat en l'ensenyament dels estudiants o haver demostrat la seva capacitat per a ensenyar en algun treball directe amb els infants del nivell elemental²⁰.

Tenim davant nostre un camí llarguíssim per recórrer. Tenir, però, consciència de les nostres necessitats, de les nostres mancances i de la nostra indigència ja és un inici d'escurçament. Tenim les maletes i sabem el destí del nostre viatge: comencem per omplir-les i emprenguem la marxa.

²⁰ Ibídem, p. 47

4. L'INFANT I EL SEU ART

Un mur emblanquinat. El fang de la terra. Un piló de pedres. Realitats sense significació mentre no hi hagi el pas d'un ésser humà. Realitats que surten a l'encontre de l'infant –una persona-, que sent-actua-pensa i les transforma. Dues presències, la criatura i la matèria, que defineixen una situació: un univers psíquic davant d'un univers físic; un jo i un no-jo. De primer, el gest; després, l'empremta. Activitats desencadenades per les possibilitats de l'ésser humà i les qualitats dels materials, que el mouen i l'inciten a l'expressió. Una situació estàtica que origina tota una dinàmica: l'infant transforma el medi, l'artificialitza.

Mentrestant, una humanitat es realitza. Bo i expressant-se, l'infant està exercitant la seva qualitat humana. Un diàleg, una acció, un experiment que no són per a ser dits. Són per a ser viscuts.

El blanc del mur esdevé obra humana. No és l'horror al buit de la superfície verge o de la massa informe, sinó una crida a l'existència d'allò que no és. No és horror al buit de fora sinó al buit interior, és esperonament a manifestar-se humà i a donar expansió al propi jo. És la possibilitat de deixar l'empremta personal en les coses, una vinculació del jo a llur existència, un vaivé de preguntes i respostes. La possibilitat de cosificar el procés d'impressió-expressió. La força creadora d'un ésser que actua.

El món de l'infant és això: una allau d'impressions expressades. Expressió que no es torna pròpiament humana fins que les impressions no s'estructuren per a poder ser manifestades. És una humanitat acomplint-se.

La necessitat essencial de l'infant és el creixement, cosa que implica una receptivitat activa. Aquesta capacitat de rebre es bolca tant cap al món exterior com al seu univers interior; que de primer no sap, perquè no pot, deslligar l'un de l'altre. Per la seva mateixa capacitat de recepció, el nen o la nena im-pressen unes imatges, visuals o no, i unes vivències, i les elabora, estructura i transforma ex-pressant-les. En el cas que ens ocupa, per a vessar enfora tot allò que procedeix de dins se serveix dels recursos que li proporciona l'àmbit de les formes visuals. L'infant, en l'expressió, realitza -és a dir, fa real- la seva existència interior, la qual, altrament, no podríem conèixer.

La capacitat impressivo-expressiva constitueix un acte rítmic, una alternança: allò que l'infant té per a dir no ho exterioritza de cop i

volta, en una sola vegada. Cada gest i cada forma expressats l'impressionen al seu torn, actuen sobre les formes expressives següents i les modifiquen. L'acte d'expressió és estètic en ell mateix perquè és rítmic. Sense la impressió, l'expressió seria buida de contingut i feta a la babalà; però si aquesta no pogués realitzar-se les impressions restarien inaccessibles en les pregoneses de l'ésser humà.

Quan la nena o el nen s'expressen juguen amb la realitat; la interior i la del món. Juguen amb les seves emocions, amb el seu sentiment de viure, amb la descoberta constant de la seva humanitat incipient, i vessen aquest joc en formes. És un joc estètic.

L'aptitud infantil per a l'expressió condueix a i fa possible el coneixement de l'infant. Sense unes manifestacions verbals, gestuals, visuals o guturals no podríem saber com és aquest ésser humà en creixement. Sense llur estudi i observació no ultrapassaríem el pla d'allò estrictament vegetatiu.

El coneixement dels grafismes infantils ens permeten accedir a la seva concepció de les estructures de la realitat: la representació de les coses, de l'espai, del temps, de les relacions, etc. Conèixer l'expressió gràfica infantil és d'una importància cabdal per les i els mestres, *fins i tot si aquests no han de treballar pròpiament l'àrea de l'expressió plàstica*. La ignorància del fenomen expressiu de l'infant abasta fins molt més enllà dels dominis especialment plàstics: inunda les diferents àrees de coneixement de la realitat i té una gran transcendència pel que fa a l'adquisició d'aquests per part de l'infant. Ignorar el fet plàstic i visual porta a superposar estructures específicament adultes a les estrictament infantils. Si el resultat d'una interferència així només fos un emmascarament, podríem esperar la supervivència de les segones malgrat les pressions de les primeres, però, generalment, la violència de la visió adulta del món és tan aclaparadora que la de l'infant queda ofegada sota la seva pressió, i sovint desemboca en una alteració greu del seu procés d'aprenentatge.

És cert que l'aproximació del coneixement de l'infant pel conducte de la seva expressió gràfica es pot realitzar a través de diversos enfocaments, i cert també que no són les seves manifestacions gràfiques les úniques que permeten estudiar l'infant; però l'educador per l'art utilitza primàriament el camí dels grafismes infantils i, en

segon lloc, l'expressió plàstica en general per tal d'arribar a la coneixença de les criatures i aprofundir-la.

L'expressió plàstica de l'infant, és art?

La primera consideració que se'ns posa al pas és la d'esbrinar si la capacitat d'expressar-se que manifesta l'infant entra o no dintre de les categories de l'art i de l'estètica. És a dir, ¿hi ha alguna relació formal i expressiva entre una cursa de braus dibuixada per un vailet de sis o set anys, posem per cas, i la *Tauromàquia* de Picasso? O bé es tracta d'una relació que no ultrapassa l'anècdota i la coincidència temàtica?

Els arguments que normalment es manegen per sostenir que no es pot considerar pròpiament art el producte eixit de les mans infantívoles poden centrar-se en tres aspectes:

1. El que el nen fa són garigots i prou, sense cap mena de transcendència, ni per a ell ni per als altres. Es tracta d'una activitat gratuïta i jogassera que s'ha de deixar esbravar fins que s'esgota en ella mateixa -és la resposta paternalista a la interrogació gràfica del menut-, o bé que cal impedir per tal com és una tendència inconvenient que no porta enlloc. Aquestes raons, malgrat ésser molt sovintejades, no tenen prou pes per a ser tingudes en consideració.
2. Si l'únic veritablement vàlid és el procés viscut en el moment d'expressar-se i el producte que en resulta no té més valor que una mera defecació, un rastre de l'infant i prou, el que aquest fa no pot ser considerat específicament com a art, només acció pura. És una opinió discutible, però no ens estendrem sobre aquest punt perquè ja ha estat tractat en el capítol anterior.
3. Si es considera l'estètica com una branca de la filosofia, sorgida de la reflexió sobre el resultat d'una activitat que ja portava milers d'anys manifestant-se, i que la filosofia ha evolucionat amb el temps, i ha elaborat uns conceptes i unes teories que, en tots els casos, atenyen les obres d'art dels adults, les representacions plàstiques dels infants en queden excloses perquè no poden ser mesurades amb uns models que no han estat construïts per a elles. En efecte, la

criatura no fa art si es guaita la seva obra dintre dels límits estrictes de la història de l'art.

Aquest enfocament és, però, molt compromès, i suscita la vella polèmica de la qual el nostre segle i el passat han estat espectadors excepcionals. Els impressionistes, els fauves, els cubistes, els abstractes... han portat ben viu a la pell l'estigma del no-art o l'antiart perquè les formes d'estimació de llurs contemporanis descansaven en patrons excloents.

La deficiència cultural, la manca de cultura i la pseudocultura generen l'estereotip, que ve a ser com un sistema de peses i mesures convencionals que actuen de substitutiu d'allò que els manca. Aquests models o estereotips tenen una base mimètica, inspirada en el passat o en el veí, que respon a uns desigs col·lectius d'ordre molt divers: econòmic, polític, de classe, etc. Pensem, per exemple, com l'estil versallesc ha estat un patró per a les classes riques de poc, o en els criteris falsament estètics de quan la *casa de cine* servia per a definir tot un conjunt de qualitats extraestètiques referides a l'habitatge.

L'infant, perquè és autèntic i perquè és infant, escapa a tots aquests models. Llavors, hom en dedueix que, efectivament, el que ell fa no té res a veure amb l'art.

La manera de pensar col·lectiva és caparruda perquè és estàtica. Accepta amb facilitat els revivals però refusa amb esgarrifances les veritables revolucions o les aportacions originals perquè l'obliguen a fer redefinicions i replantejaments que la menen al dinamisme. L'art de l'infant és un fenomen de tal transcendència que porta a la necessitat d'una nova definició de l'art, per tal que l'obra infantil no en sigui exclosa.

Quan al primer capítol intentàvem donar unes notes que permetessin una aproximació a allò que entenem per art, esteníem els seus límits més enllà de tot el que fa referència exclusiva a l'art de la persona adulta. En efecte, podem qualificar plenament com a art el que l'infant realitza perquè:

- la dialèctica impressió-expressió és també pròpia de la manera d'actuar de l'infant, el qual, per l'obra, interioritza el món exterior i exterioritza el seu món interior.

- inconscientment, el nen dona una nova manera d'ésser a les coses, transformant-les i perpetuant-les a través de la seva expressió.
- si l'art és retrobament de l'home amb la seva pròpia humanitat, l'art del nen és el primer encontre amb la seva humanitat d'infant: la infantesa. Pel seu art el nen accedeix al coneixement i a la realització de la seva infància.
- perquè l'art és presència de l'home en les coses, a l'obra eixida de l'infant trobem aquest mateix noi, la seva manera especial de viure, de veure i d'estructurar el món.
- allò que és expressat en l'obra és la forma com el noi experimenta la realitat, la seva faísó específica de copsar-la. L'art infantil mostra el camí propi d'experimentació del món pel nen, igual com l'art adult ho fa respecte a la persona adulta.
- si l'art és comunicació, expressió, viure el món i construir-se a si mateix d'una manera creadora, no hi ha cap motiu per excloure de la categoria d'art allò que l'infant forja.
- resultaria molt aventurat, en canvi, afirmar que allò que l'infant realitza és l'expressió d'aquest infant concret en la història. Perquè, ara com ara, la història és una narració escrita pels adults sobre llurs propis tripijocs. Deixant al marge la història de l'art i limitant-nos a la història de l'home entesa com a peripècia existencial de la comunitat humana, sí que podríem incloure-hi l'art del nen. Però això reclama uns determinats matisos, com es veurà més endavant en tractar de les qualitats inherents a aquest art.

Dos paranyys

En arribar a la conclusió que el fruit de l'expressió del noi és veritablement art, es podria caure en dos paranyys amb facilitat: creure que tot allò expressat per qualsevol criatura porta implícita la qualitat estètica, o bé jutjar l'art infantil amb la mateixa mesura amb què valorem l'art de l'adult.

En el primer cas, hem de tornar a insistir en la importància primària del procés d'expressar-se per damunt del producte d'expressió, el qual, òbviament, millora en qualitat a mida que el noi es familiaritza amb l'activitat gràfica o plàstica. No deixant mai de vista la dimensió transcendental d'aquesta activitat per a la pedagogia de l'art, també es podria considerar aquest altre aspecte: la relació entre la *intenció* de l'acte i els *resultats* aconseguits.

En el nano, l'expressió és efecte d'un impuls, moltes vegades provocat per la presència de materials que li permeten manifestar-se. Parlar d'intenció o de propòsits en relació amb el fruit assolit depèn sobretot de l'estadi d'evolució en què el menut es trobi. Les intencions poden no existir si no són referides a l'acció en si, poden ser inconscients, mig difoses -car poden canviar a mesura que el treball progressa- o plenament conscients, segons que es tracti de nois de dos, cinc, set o deu anys. Pel que fa als resultats, poden no correspondre en absolut al propòsit inicial o bé acostar-s'hi poc o molt; també depèn de les diverses edats dels subjectes. Els resultats que el noi obté són fruit de la intuïció i també de la freqüència de la pràctica.

No tots els infants són artistes, però tots poden expressar-se d'una forma adequada d'acord amb l'estadi d'evolució que els correspon, llevat que qualsevol deficiència de tipus físic, mental o emocional els ho impedeixi. Hi ha vailets, però, dotats en més o menys mesura -ja sigui per llurs condicions personals o perquè l'entorn afavoreixi llur capacitat d'expressió- que sí que poden ser considerats veritables artistes per la qualitat estètica, la complexitat formal i la capacitat expressiva de llurs treballs. Ara bé, tot i ser artistes, aquests nois i noies amb talent no s'expressen pas com a adults sinó *com a nens*, i llur obra constitueix una veritable mostra d'art infantil. Justament per aquest fet, la història de l'art oficialment constituïda no ens parla mai de prodigis infantils. Els treballs que coneixem de Dürer i de Picasso pertanyen als últims moments de la darrera etapa d'expressió infantil, en el límit difós de la zona de transició a l'adulthood. Això s'explica perquè aquests nois sempre s'avancen a l'etapa d'evolució que comunament els correspondria.

Encara que per camins diferents, també s'arriba a la mateixa conclusió tractant d'art adult: tots els adults tenen la capacitat de manifestar-se plàsticament -una altra cosa és que no ho hagin fet mai-, però no tots ells aconsegueixen unes qualitats estètiques, formals i emotives en allò que fan. Aquí sí que hi ha una relació clara

entre la intenció i el resultat: el propòsit és del tot conscient i el fruit del treball pot o no adequar-se a la idea inicial, o a l'evolució d'aquesta idea mentre l'artista treballa. La condició estètica de l'obra d'art de l'adult tant pot dependre de la intenció com del final. Reeixir-hi és funció de:

1. Les condicions personals de l'autor. Cert que aquest pot expressar-se d'una manera correcta i adequada, però la condició estètica de l'obra depèn del seu temperament, de la seva manera d'experimentar l'entorn, de la seva capacitat de transformació d'aquestes experiències en formes i qualitats visuals que el comuniquin *amb* l'espectador de l'obra. També es pot parlar de les possibilitats de creació, de la sensibilitat, etc.

2. El bagatge expressiu de qui es manifesta. És l'eina o les eines d'expressió; no solament materials, sinó també conceptuals i instrumentals. Quan més ric és l'equip de què hom disposa, més possibilitats d'adequar la intenció als resultats.

3. La professionalitat o, si es vol anomenar d'una altra forma, la vocació. L'artista viu, sent i pensa el seu art -l'Art- totes les hores del dia, veu la realitat a través del seu univers de formes, colors, volums, sons... No únicament quan es planta davant d'una cavallet de campanya un diumenge al matí o es compra un orgue que sona sol prement una única tecla.

Reprenent el tema de l'art infantil, el segon risc que comporta incloure l'obra del nen dintre de la naturalesa de l'art és el fet d'aplicar mòduls propis de l'art adult al seu estudi i coneixement. Molts moments de la història d'aquest art han representat els minyons a base de reduir les proporcions de la forma visual de la persona madura; era el resultat de considerar la infantesa com a una variant merament quantitativa d'una mateixa forma d'ésser, comuna a petits i grans.

Si bé aquestes consideracions, encara que ja fa temps que han estat esbandides difícilment i penosament de totes les pedagogies, fora dels àmbits estrictament relacionats amb el nen es conserven vestigis vius d'aquells prejudicis; de manera que, per una part del comú de les persones, entre un nen i el seu avi no hi ha més que una diferència de quantitat. Cert que aquest convenciment no es manifesta amb paraules; malauradament els fets, en canvi, són més indiscrets. D'una forma molt palesa en l'expressió plàstica: ara ja no

esperem que els nostres nanos prenguin com a model Ingres, David o qualsevol altre acadèmic; pretenem, però, que s'expressin a la manera de Matisse, Klee o Delaunay. No pas copiant fil per randa una obra concreta d'algun d'aquests artistes, sinó la seva *manera*: els colors, la disposició de les formes... Un dibuix lliure, però fet a l'estil de Matisse.

Dir que el petit és qualitativament diferent de la persona gran és, a fi de comptes, una gran bajanada; però quan, a la pràctica, això s'oblida, cal dir-ho.

El nen percep el món d'una forma diferent de com ho fa l'adult: el nen té experiències, la persona gran té experiència. L'infant és un ser nou que s'obre a la vida, no té història i el seu context és ell mateix: tot gira al seu entorn. L'adult, en canvi, ja s'ha adaptat a una història concreta, a un context socio-cultural determinat al voltant del qual gira i de la dependència del qual és conscient.

L'estètica de l'infant descansa en uns conceptes que no són els de l'estètica adulta, i és per això, justament, que se li nega la qualitat artística. Cal dir, també, que en l'àmbit de l'art adult no hi ha una sola sinó diverses estètiques, entre les quals no es troba la del nen. És més, quan un artista s'expressa a la manera infantil, tampoc no li poden ser aplicats els criteris a què acudim quan es tracta de l'art del nen; la vida, la marxa del naixement cap a la mort, no pot canviar de sentit: és impossible tornar a la infància. L'experiència, no es pot desfer. Aquests artistes fan art infantilista, però de cap manera no poden expressar-se com els petits.

Els elements estètics de l'art adult s'harmonitzen segons criteris formals conscients (cromàtics, espacials, rítmics, etc.), mentre que en el nen aquest coneixement és inconscient, intuïtiu, biològic.

L'obra de l'infant és art, però aquest és substancialment diferent del de l'adult per les seves formulacions formals, per les seves característiques emocionals, pels seus sentiments peculiars i, en general, pels seus temes. I, sobretot, perquè és expressió d'un món, d'unes estructures personals i d'uns interessos diferents.

El nen, imita?

Abans d'entrar a considerar quines són les notes característiques de l'art del nen, ens deturarem en aquest altre punt de debat: quan el menut dibuixa, pinta o modela, ¿imita la gent gran? I si és així, ¿li és perjudicial, aquesta imitació? Si el seu art és mimètic, ¿en quina mesura podem parlar d'un art infantil essencialment distint del de l'artista?

Quan es tracta d'escatir si la tendència infantil al grafisme és innata, es fa molt difícil una resposta rigorosa, pel fet que també ho és estudiar l'ésser humà dintre d'una cambra estèril de tota influència provinent del defora. Dintre d'aquesta perspectiva, és interessant recórrer al testimoniatge de l'italià Antonio Mura²¹ (1959): en el seu llibre *Il disegno dei ragazzi* explica el daltabaix que representà l'arribada d'un pintor a un llogarret perdut de l'illa de Sardenya, del qual parla com d'un lloc al marge de la història, de la cultura i de la civilització, estèticament estèril, on l'únic que podia evocar una llunyana presència de l'art eren "les il·lustracions de targetes postals, les etiquetes comercials d'ampolles i llaunes de conserva, i les làmines de les cobertes dels quaderns i llibres de lectura²²." El mateix autor es posa com a testimoni que cap dels nens no es va moure mai del seu poble durant els anys de l'escola primària. Però heus aquí que un dia un pintor, ja vell, s'enfila a pintar les parets nues i emblanquinades de l'esglesiola del llogarró, i es desencadena una commoció entre la mainada, que l'ajuda, grimpa per les bastides i roman temps i temps bocabadada contemplant com les imatges van sorgint per la màgia dels pinzells. Al cap d'uns dies, hom podia contemplar arreu ninots i gargots fets, ara, per la quitxalla del lloc. No eren imatges de sants, sinó "...una forma curiosa d'art infantil primitiu en el si d'un primitivisme molt peculiar²³."

Segons això, ens podríem preguntar qui va ensenyar a pintar els artistes d'Altamira i Cogul, i com és que no s'ha demostrat que, tant la pintura com l'escultura, tinguin un sol focus original en un lloc determinat de la geografia terrestre, a partir del qual aquestes arts s'haguessin estès posteriorment. Deixem al marge el fet de l'arquitectura, per les seves implicacions palesament funcionals i extraartístiques referides a l'instint de supervivència.

²¹ Mura, A., *El dibujo de los niños*, Eudeba, Buenos Aires, 1963

²² Ibídem, p. 12

²³ Ibídem, p. 13

L'expressió visual és, segurament, una tendència natural de l'individu, el qual necessita, però, unes determinades condicions afavoridores d'aquest impuls. Aquests requisits poden ser tant la suggestió dels materials presents com la visió d'un altre que s'expressa. Un factor que s'ha de tenir en molt en compte, perquè el cadell humà és summament tafaner. La curiositat té un paper molt important en el seu desenvolupament, ja que és una faísó d'obrir-se a allò que l'envolta, de fer-s'ho seu en certa manera. Observar i repetir ara i adés el que s'ha observat. La imitació és un cas especial de la repetició: quan el nano imita repeteix quelcom. Renova allò que ha fet ell mateix -s'autoimita- o allò altre que ha vist realitzar al seu voltant. Per la repetició coneix i assegura el seu coneixement. Per això, la mimesi és una de les condicions del creixement. Desenvolupar-se és tendir cap a... La inclinació de l'infant a esdevenir home passa per la imitació, bo i començant per l'observació. De tot plegat, en diem experimentació.

És així com el nano explora el món: d'una manera immediata i una altra de mediata, la imitació d'allò que els altres fan. Així eixampla l'àmbit de la seva experiència, s'enriqueix amb noves vivències i augmenta el seu coneixement d'una faísó econòmica; ja que la imitació de l'altre li representa un estalvi: arribar abans i amb menys esforç per mitjà de l'apropiació de l'experiència aliena. Aquesta és una de les condicions del progrés.

L'infant també aprèn -coneix i viu, per tant- imitant-se ell mateix: aquí trobem l'art genuïnament infantil, l'art pur del nen. Heus aquí la valuosa tesi de Rhoda Kellogg²⁴ (1970); aquesta investigadora nord-americana, després d'estudiar durant una vintena d'anys prop d'un milió de dibuixos d'infants dels països més diversos i de diferents procedències socials, comprova que el nen, lliure de qualsevol intervenció, comença a expressar-se tot sol, que a mesura que creix va aprenent dels seus propis grafismes i que el seu art és abstracte. Que les seves representacions no esdevenen figuratives fins que l'adult no hi fa irrupció, amb pressions, suggeriments o amb les seves mateixes figuracions. És a dir, l'infant comença per autoimitar-se i, així, desenvolupa tota una forma d'expressió que no té res a veure amb les representacions figuratives.

¿Com entendre aquesta capacitat d'abstracció en unes edats en què el pensament abstracte és, encara, ben llunyà? Kellogg hi respon

²⁴ Kellogg, Rhoda, op. cit. p. 61

dient que el nen fa una abstracció de tipus visual, però que és incapaç de conceptualitzar el procés.

La nostra opinió, en canvi, és que la tendència que el nen mostra cap a l'abstracció, cosa que no pot derivar d'una aptitud intel·lectual, és d'arrels biològiques i que cal inscriure-la en un context natural molt més ampli. Així, l'infant mostraria aquesta inclinació en el seu inici d'ésser humà, molt més lligat i supeditat a impulsos de supervivència i desenvolupament en general -tant físic com mental i psíquic- que no pas a complicades operacions de tipus intel·lectual fruit d'una naturalesa molt més evolucionada. Les formes geomètriques i abstractes del menut són molt més allunyades de les formes de l'artista adult -un Kandinski o un Klee, per posar exemples- que no pas de les configuracions abstractes naturals -l'espiral logarítmica de les formes vegetals i animals, o les estructures cel·lulars-, no pas enteses en el seu valor geomètric pur sinó en el sentit d'un equilibri, unes proporcions i una disposició formal efecte d'una llei natural: la de l'ordre de la naturalesa i de la vida, de l'organització elemental i primària de la matèria.

Això és, el nen no estaria capacitat ni per a les abstraccions mentals ni per a imitar l'adult en formes pròpies de l'adulthood, ni exclusivament per a dominar els seus moviments musculars d'una manera total. Però portaria, en canvi, un equip que li faria possible l'expressió, com a eina d'ordre biològic que li serviria per a estructurar l'entorn i autoestructurar-se.

En certa manera, caldria parlar de l'art abstracte infantil en el mateix sentit en què són abstractes els dibuixos de les ales de les papallones, d'una marieta o d'un peix quatribarrat. Amb una diferència importantíssima: que, mentre les aranyes teixeixen la teranyina d'una faïsc cega, seguint uns esquemes absolutament instintius, l'infant s'expressaria geomètricament en el sentit de la manifestació externa d'una estructura, una organització, un equilibri i un ordre interns que li són del tot necessaris per al seu creixement. Segons el nostre punt de vista, aquest art infantil no figuratiu seria l'expressió d'unes facultats innates encaminades a l'autodefensa i a la supervivència, ambdues imprescindibles per al creixement de l'individu. No es tractaria solament d'un ordre visual, com afirma Kellogg, sinó especialment d'un ordre estructural.

El pas a la imitació

Quan el cercle primitiu es transforma en un senyor per obra i gràcia de les dues prolongacions lineals que el menut hi afegeix, neix el producte d'una imitació. O quan, ja abans, qualsevol semblança fugaç ha servit per a batejar el gargot just acabat de traçar. La majoria de vegades, l'adult ha actuat de provocador conscient o inconscient: un suggeriment, una petició, una pregunta o, fins i tot, una certa coacció porten el nen a dibuixar *un senyor, un gos o una flor*. Aleshores, per combinació dels elements abstractes geomètrics - que el nen ha après a traçar tot sol- neix la figuració. A voltes, la pressió de la gent gran amb qui conviu és tan forta que la seva tendència natural a l'abstracció no arriba a desenvolupar-se del tot, forçada ara i adés a buscar el suport de les formes figuratives. El nen es veu impel·lit a la figuració. El resultat és un híbrid en què les formes figuratives de representació, a les quals l'adult l'ha forçat, són aconseguïdes per un arranament de les configuracions geomètriques bàsiques que el nen domina.

En quin sentit s'ha d'interpretar aquesta desviació? Com afecta el desenvolupament del petit? Cap infant no és Peter Pan, i camina indefectiblement cap a la pubertat, l'adolescència i l'adulteresa. El fet que l'home sigui un ser social, que visqui convivint, significa que és un ésser que influeix i es deixa influir. Si no, no hi hauria sociabilització, només aïllaments perfectes sense possibilitat de comunicació dintre d'una massa amorfa. El nen imita i, imitant, va sociabilitzant-se, va assimilant el món on viu i adequant-se a la comunitat de la qual és part. El pas cap a aquest art figuratiu marcaria l'evolució de la integració social i cultural del menut, que acaba definitivament en la transformació progressiva de les seves manifestacions gràfiques de nen a l'expressió pròpia dels adults. El camí és lent, com la creixença del petit.

El que caldria investigar és si l'adult, amb la seva interferència en l'expressió espontània i en la natural evolució de l'infant, no solament ofega unes manifestacions innates de tipus abstracte sinó si li provoca l'aparició prematura d'unes representacions figuratives que més endavant tal vegada també sorgirien espontàniament i com a derivació de l'abstracció primitiva.

Néixer és concretar-se en un espai i en un temps. La circumstància espàcio-temporal és una de les primeres limitacions del nou nat, absolutament transcendental. El problema no rau en el fet de veure's

sotmès a uns influxos determinats sinó en la qualitat d'aquests. No és la circumstància de l'entrada en escena d'una influència allò que és nociu per al nen, ja que la culturització i la sociabilització es deixen obrar per tot allò que prové de l'ambient, sinó la manera com aquesta força centrípeta condiona l'evolució de l'infant.

Tot influx que ajudi, augmenti i enriqueixi el desenvolupament del noi és positiu i desitjable. L'educació és això: el conjunt d'unes forces additives que modelen i fan créixer el menut.

Inversament, tota influència és negativa en la mesura en què anul·la, limita, deforma o desvia el desplegament ple de l'ésser humà. Quan alguna cosa contraria aquest infant concret, és sostractiva perquè li frena el creixement, encara que considerada en si mateixa pugui semblar bona i desitjable.

El clima que, generalment, embolcalla el menut en allò que fa a l'expressió visual és d'aquesta darrera mena; les persones grans que conviuen amb ell no solament no estan preparades per a acollir i afavorir la seva necessitat de manifestar-se, sinó que ben sovint actuen de forma totalment oposada a com haurien de fer-ho, i, en lloc de satisfer els impulsos naturals del petit envoltant-lo d'unes condicions idònies per tal que aquest es desplegui com demana, perjudiquen amb interferències greus la seva evolució natural, l'abast de les quals és de difícil diagnòstic.

La història comença a casa i continua a l'escola, ja sigui al jardí d'infants o a l'ensenyament primari. Comença quan el petit agafa un llapis -quinze, divuit, vint-i-quatre mesos- i descobreix que els seus moviments sobre una superfície deixen un rastre. Si aquesta acció tan senzilla, però de conseqüències tan decisives, és observada per una persona gran, aquest infant ja no serà ell mateix a l'hora d'expressar-se: li comencen a caure al damunt clixés infantilistes fabricats per l'adult, sol·licitacions per tal que dibuixi això o allò, respostes subjectives abans de formular-li qualsevol pregunta -sovint també subjectiva-, pressuposicions infundades... El pitjor: que la persona gran li agafi la mà i l'acompanyi a traçar allò que ella mateixa li mana.

Mentre el nen no té la força moral per a defugir la pressió constant de la incapacitat de comprensió dels grans, tots els moments de la seva expressió es veuen amenaçats. És per això que el paper de l'educador té una importància clara i li exigeix un coneixement

pregon de les característiques de les representacions infantils, per tal que el menut sigui comprès, encoratjat i ajudat en lloc de sentir-se i ser entrebancat, frenat o, encara pitjor, obligat a prendre camins estèrils o deformants. Encara que sigui amb les més bones intencions.

El nen, que és un gran murri, pot eludir el problema de la contradicció entre els seus impulsos i l'actitud adulta demanant que li facin el dibuix. I els grans, sense cap mena de saber sobre el tema, cauen en el parany: en lloc d'un dibuix propi de l'expressió madura -suposant que el grau d'analfabetisme visual no fos tan elevat- li manega un esquema infantilista i desmanyotat, amb la creença que el nano ho entendreà millor. I sí que ho entén: entén que allò que li fan els grans no és el mateix que faria ell si el deixessin tranquil, entén que els altres volen una cosa distinta de la que a ell li surt. I es deixa agombolar en la dolça pau de sentir-se contemplat. Tot plegat origina, més endavant, el que Georges-Henri Luquet²⁵ (1927) anomena *duplicité des types*, per la qual el menut adopta dues formes d'expressió: una per a ell mateix, verge, i una altra per a complaure els grans, borda.

En d'altres infants, en canvi, aquesta circumstància pot tenir conseqüències funestes per a llur expressió posterior. En molts casos pot significar l'estroncament del flux expressiu, la desviació cap a unes formes híbrides, convencionals, o l'abandó de la seva pròpia manera d'expressar-se per prendre'n una altra que li resulta estrangera, que no pot desenvolupar perquè no prové d'ell, i repeteix amb impotència i estereotipadament.

Podria semblar que aquesta inquietud té el seu origen en la nostra condició d'educadors per l'expressió visual i que, fora d'aquest àmbit, el fet no té més implicacions dignes de ser tingudes en compte. Ja hem vist que l'art infantil és ex-pressió de la *in*-terioritat del nen, tant emocional com intel·lectual; per això, per ser una manifestació de tot allò que passa en les pregoneses de l'ésser infant, aquests elements pertorbadors haurien de cridar l'atenció dels pedagogs i de totes les persones interessades en el creixement de llurs petits. Quan un nen veu desviada la seva peculiar manera d'expressió, se senten afectades, ja des d'aquest moment, àrees molt profundes del pensament i del sentiment. Una d'elles pot ser, com a exemple, la que fa referència a la capacitat de resolució de problemes.

²⁵ Luquet, G.-H., *Le dessin enfantin*, Délachaux et Niestlé, París-Neuchâtel 1967

Privar un infant de donar pas als seus dibuixos personals és obligar-lo a manllevar les formes de representació i, en un sentit més ampli, llevar-li la possibilitat de resoldre unes dificultats en donar-li unes solucions preestablertes. Quan un nen dibuixa, a més -i no secundàriament-, resol problemes.

Un altre caire de la intromissió adulta és el que porta el nen a la inseguretat, al convenciment que els altres ho fan tot bé precisament perquè són grans i que ell no sap ni pot fer-ho perquè "encara és petit".

Malgrat tot, les situacions que provenen de la llar tenen un avantatge per a l'infant: són espontànies, no programades ni planificades. En canvi, als centres escolars, sí. Això es fa especialment inquietant perquè arrela en la ignorància o en una mala interpretació dels grafismes infantils.

El nen no aprèn pròpiament a llegir i a escriure fins al voltant de sis anys, edat en què la seva expressió figurativa s'ha desclòs totalment. Com que el llenguatge escrit no ha estat al seu abast durant els aprenentatges que se li encomanen al jardí d'infants i al parvulari, durant aquest període s'ha de recórrer majorment al llenguatge gràfic, eina de comunicació entre el nen i la mestra. Aquest és el conducte per on s'escapen unes figuracions convencionals causades per la inexperiència de l'educadora en l'aspecte plàstic i per la tendència al mínim esforç -el defugir la resolució de problemes- tan freqüent en els nostres infants, conseqüència, ben segur, de la inclinació a la comoditat que tenim les persones grans. Tant a la pissarra, com als fulls d'exercicis, com als quaderns que rep per al seu aprenentatge, trobem formes estereotipades invariablement repetides durant generacions de mestres. Vegeu, si no: arbre, gat d'esquena, cireres, ànec...

L'infant veu l'adult com a un refugi i una font de saber; si la mestra li proposa acolorir unes formes tan senzilles i, sobretot, ja solucionades des del punt de vista de la representació, el nen renuncia a les formes que li són pròpies -que li representen un esforç de recerca, d'imaginació i de representació- i s'apropia de les de la mestra, les quals, sol·licitant-li una atenció no gaire continuada i un esforç muscular mínim, són, a més, sancionades per l'educadora.

Un altre aspecte negatiu és la inhibició d'aquesta com a camí perquè el nen s'expressi. Ella, molt sovint, resta a mercè d'un "tema lliure", i

la criatura, immotivada, es refugia en uns mateixos tòpics i uns mateixos materials, i va repetint ara i adés la casa, el vaixell, el cotxe... cada dia iguals.

I encara cal esmentar, tant dintre com fora de l'escola, l'organització de concursos infantils de dibuix o de pintura, que avui han esdevingut una de les mostres més paleses de la manca d'imaginació col·lectiva i causa de molts descoratjaments, sobrevaloracions, infravaloracions i canvis de rumb en les actituds infantívoles. A l'apèndix A es tracta aquest aspecte amb més detall.

El primer respecte que mereix l'infant va adreçat a la seva manera d'ésser íntima i personal. La nostra actitud, doncs, ha d'anar encaminada a alimentar el desplegament de la seva expressió, i això no s'assoleix amb només amor i comprensió; cal un coneixement pregon de les particularitats de la seva expressió gràfica i visual. En la mesura en què coneguem aquestes manifestacions sabrem i sentirem què és allò que hem d'esperar, com hem d'actuar i de quina manera ens caldrà animar cada criatura concreta que ens sol·liciti.

Característiques de l'expressió gràfica infantil

Fins aquí ens hem referit, en un sentit ampli, a les conseqüències de l'influx de les persones grans en l'expressió gràfica del nen. En entrar a considerar quines són les notes específiques de les manifestacions visuals infantils se'ns farà necessària una major concisió sobre el caràcter d'aquella incidència.

1. El ressò de l'adult sobre les exterioritzacions gràfiques de l'infant és la derivació de l'abstracció cap a la figuració. Com a resultat, el nen representa temes visualment reals. És una influència que afecta el què de la representació i que, segons que hem dit, es pot interpretar com a símptoma -sempre que no vagi acompanyat de manifestacions que puguin fer pensar en un bloqueig o en un estereotip- de la integració progressiva de l'infant a la societat.

Els elements formals de l'expressió visual no se'n troben afectats, però sí llur procediment de combinació; és a dir, l'expressió formal de conjunt. El nen continua dibuixant ratlles, cercles, triangles, quadrats i rectangles, però els organitza segons un criteri de figuració i no pas

d'abstracció. Sovint, si no se le'n priva o se l'estimula excessivament en un altre sentit, ambdós tipus de representació -figuratiu i abstracte- coexisteixen, encara que el segon sigui molt més abundant que el primer.

2. Hi ha un altre tipus d'interferència adulta molt més greu que l'anterior perquè modifica el *com*. No sols imposa al petit l'acte d'expressió sinó que, a més, li diu de quina manera ho ha de fer. O sigui, li forneix uns clixés. Dintre d'aquest aspecte cal considerar dues formes distintes, però igualment perjudicials per al petit, tot i que la segona pugui semblar més innòcua.

La primera és la influència que el nen rep a casa, al carrer o a l'escola. No consisteix en una estètica determinada, sinó en un estereotip -o, simplement, una còpia- de formes i temes insulsos i banals provinents d'adults no artistes. N'és un exemple molt viu el clixé del color -encara!- en determinades escoles: resseguir "fort" el contorn de la forma amb el seu color local i pintar després l'interior amb el mateix color, però "fluix". El lèxic ja parla per ell mateix. ¿Per no "gastar" el llapis? ¿Per una necessitat d'amortiment de l'impacte visual? Potser sí: tal vegada pot ser la traducció gràfica del "no parlaré a la classe" i "ho faré en veu alta quan m'hagin d'entendre". Qui sap si per tot plegat i perquè sí. Rutines ancestrals.

La segona influència, la rep el nen a moltes classes d'educació artística el mestre de les quals coneix poc o no gens, les formes típiques de l'expressió de l'infant. Això fa que les posposi a la seva idea personal del que ha de ser "una pintura bonica". Aleshores, l'expressió, que, altrament, fluiria del nen d'una manera natural, queda desvirtuada per unes formes alienes. Pot passar i tot que el nen "aprengui" a expressar-se i que hi hagi reeixit; però aquest nen, quan dibuixi o pinti, haurà renunciat a la seva manera de ser personal.

Quan d'ara en endavant parlarem d'art infantil, ens referirem a la seva forma abstracta genuïna -de la qual Rhoda Kellogg és la primera investigadora- i a l'expressió figurativa característica dels infants. Deixarem de banda, per tant, les altres formes expressives -inexpressives, pròpiament- manllevades o imposades pels grans, totalment estranyes al petit, que a més a més poden prendre aspectes diversos. Ens limitarem també a l'expressió en dues dimensions, plana; deixant a part les obres tridimensionals, com ho són el modelatge o la construcció.

Unicitat

Si considerem globalment l'art que la humanitat ha anat suscitant des dels primers testimonis trobats fins a l'actualitat i després passem a donar un cop d'ull similar a l'art infantil, la nostra primera constatació serà una diferència assenyalada entre l'un i l'altre pel que fa a llurs característiques espàcio-temporals.

L'art de l'ésser humà té una història marcada per l'evolució col·lectiva, que és funció de les diverses coordenades que en modifiquen els aspectes formals concrets. Segons quina sigui la qualitat i la força de les variables socials, econòmiques, culturals i religioses, l'expressió prendrà unes formes o unes altres. En aquest sentit, es pot parlar d'estils, d'escoles; és a dir, d'art adjectivat. Les relacions que puguin existir en l'ordre estètic entre l'art dels egipcis de la divuitena dinastia i el de l'escola escultòrica andalusa del dissetè, són ben escadusseres. O bé, entre un film de Bergmann i les obres de les regions oceàniques. L'art adult ofereix unes variants molt remarcables en el temps, en l'espai i en l'ordre social. L'art té unes coordenades espàcio-temporals diferents en les diverses civilitzacions; és una *evolució col·lectiva*.

En els infants, en canvi, es tracta d'una *evolució individual*: constitueix una marxa lineal referida al creixement de cada noi que, pel que fa a les variants formals, es repeteix en tots els petits. És una forma d'expressió que, segons els estudis fets en aquest sentit, es manté constant en el decurs del temps i de l'espai. És *ahistòrica i ageogràfica*; és, per tant, universal. Comuna als infants d'arreu del món i de sempre. Les diferències que presenta no són estructurals, sinó de detall, provinents dels costums, de l'abillament i de l'entorn, i s'observen, és clar, només en les representacions figuratives.

Si l'art es pot suposar tan vell com l'home, l'art dels infants és tan vell com l'infant. És l'estudi d'aquesta forma d'expressió i la consideració que mereix, allò que és nou. Per no haver-se donat importància al que els nens feien fins a quasi a final del segle dinovè, la totalitat dels testimonis anteriors s'han perdut. Es conserven, precisament, des del moment en què és objecte d'estudi i hom comença a prendre's seriosament l'activitat gràfica dels menuts. Des d'aquest instant, s'inicia la constitució d'un patrimoni artístic infantil que, en el moment d'escriure aquestes paraules, és al caire del primer centenari. Entre

els dibuixos observats per Georges Rouma²⁶ (1900-09) a principi del nostre segle i els dels nens que avui tenen sis o set anys, només hi ha una diversitat de detall, merament anecdòtica. I el mateix es pot dir respecte al dibuix infantil pertanyent a l'època minoana -tercer mil·lenni a. C.- o al que mostra l'infant pintat per Caroto, al Museu de Verona, del segle dissetè.

Les característiques úniques de l'activitat expressiva dels petits ha preocupat molts investigadors, els quals han portat llurs recerques a esbrinar si entre les cultures més diverses i allunyades del món poden trobar-se variacions considerables en aquest tipus d'expressió. Per ara, tots constaten una mateixa estructura formal i una evolució semblant d'aquestes formes. Així ho observen, per exemple, Juliette Boutonier²⁷ i Horowitz-Lewis-Luca²⁸ (1967).

Des de l'òptica de l'educació, aquest fenomen té una importància de gran abast. Mentre que el llenguatge verbal és un codi que els nens aprenen dels adults, amb grans variacions d'ordre geogràfic i històric, el llenguatge visual dels nens petits és un *codi biològic innat* -o, si més no, inventat pels mateixos nens- de validesa universal en el temps i en l'espai.

L'evolució individual infantil, que es repeteix amb més o menys variacions en cada minut, i l'evolució col·lectiva de l'art humà adult podrien fer sospitar l'existència d'un cert paral·lelisme entre ells, com alguns autors han defensat. Cal insistir, però, que es tracta de dos continguts essencialment diferents; és a dir, no són dos desenvolupaments expressius i estètics semblants sinó la presència d'unes característiques que s'esdevenen d'un mode diferent entre la forma d'expressió dels nens i la dels adults.

Linealitat

L'expressió verament infantil és *lineal*. Per això, estudiar l'art infantil és referir-se sobretot al dibuix.

²⁶ Rouma, G., *Le langage graphique de l'enfant*, Brussel·les 1912

²⁷ Boutonier, J., *El dibujo del niño normal y anormal*, Paidós, Buenos Aires 1968, p. 24

²⁸ Lark-Horowitz, B., Lewis, H., Luca, M., *Understanding Children's Art*², Merril, Columbus 1973. Conté una interessant bibliografia sobre aquest tema.

Sempre que el nen actua gràficament recorre a la línia, oberta o tancada, com a mitjà per a exterioritzar el seu interior; és la seva manera natural de fer-ho. Una superfície o un volum són, per ell, una línia replegada en ella mateixa, un contorn, l'interior del qual es pot acolorir o no. Encara que pinti amb un pinzell gruixut, primer traça la silueta de la forma, i després n'omple el dedins. Encara més, arriba fins i tot a l'exigència de repassar aquesta forma amb negre o amb qualsevol altre color per tal de realçar-la.

Deixar de pensar la forma com a contorn per arribar a la taca o al volum -sempre amb referència a les dues dimensions- demana un procés d'abstracció propi d'una maduresa intel·lectual que el nen encara no té.

En els seus primers contactes amb el fang el nen també comença treballant amb la idea de la línia: fa llargs tirabuixons amb l'argila i els aplanava sobre el pla de la taula com si fossin els traços d'un llapis. A poc a poc, va descobrint que el fang té unes altres característiques i possibilitats, i la figura horitzontal i lineal va prenent cos i es verticalitza, mantenint-se plana, tot i això, durant un cert temps. Aquestes formes verticals de dues dimensions encara perduren en molts nois i noies que no han tingut l'oportunitat de tocar l'argila fins a la pubertat o l'adolescència.

D'altra banda, hem observat una tendència molt freqüent en els nens i nenes a refusar el collage. La negació sistemàtica i continuada a servir-se'n com a mitjà d'expressió, més acusada encara quan els demanem que no dibuixin prèviament la forma amb el llapis, és un símptoma de la seva inclinació natural per la línia; sempre que aquesta manca, el nen es troba perdut i no pot visualitzar la forma. Fins i tot els grans imaginem una línia invisible, que resseguim amb les tisores, quan retallem una forma determinada. Haurem d'esperar a deu o onze anys perquè el nen pugui pensar per plans i no solament per contorns, com havia fet abans. És el moment en què el *collage* pot afavorir i apressar aquest canvi de pensament.

L'expressió per la línia persisteix en les expressions pictòriques dels grans. Si més no, com a base inicial de la seva gènesi. Leonardo da Vinci, un artista que deixà tantes obres inacabades i la qualitat intel·lectual del qual és inqüestionable, començava per determinar sobre el pla pictòric les diverses formes de representació a partir de la línia, tot i que, en passar a pintar, se servís de la perspectiva i del clar-obscur, i acabés amb l'*sfumatto* per fondre els contorns

d'aquelles formes primitives; és a dir, destruint la línia que abans havia traçat. L'artista adult, sigui arquitecte, escultor, dissenyador, pintor... inicia sempre la visualització de les seves idees a través de la línia.

La línia és el mode més senzill d'expressió visual de la forma, el mitjà més directe i eficaç per a una primera imatge visual dels conceptes. Senzill pel que fa a l'execució; conceptualment, no sempre.

El caràcter lineal de l'expressivitat del petit té un origen biològic: és conseqüència de la constitució del braç i de la mà, les articulacions dels quals permeten una trajectòria de base funcional. El braç és un llapis articulat; la mà i els dits en són la punta. Si la mà es mou sobre una superfície tova, que es pugui manejar sense dolor, deixa un rastre; però si aquella és dura i l'empremta es vol fer més durable, la mà agafa, amb la punta dels dits, un instrument en general *punxegut*, resultant així el moviment d'un punt en una direcció determinada; per tant, una línia.

Una taca s'omple amb moviments lineals successius i continuats, perquè la superfície és bidimensional i exigiria dos moviments lineals alhora. El moviment de la mà estesa sobre la sorra sí que pot determinar una àrea, però aquest no és el cas comú.

Els processos lineals són freqüents en la naturalesa: el teixit de les aranyes, el vol dels ocells. També en la naturalesa humana: el pensament, el moviment, el sentit del temps... no com a conceptes filosòfics, sinó com a conceptes resultants de les estructures de la percepció de l'home.

Geometricitat

El codi visual que el nen utilitza és fet de signes abstractes que, per combinació, serveixen o no unes intencions figuratives. Aquells són formes molt més simples (ratlles, cercles, triangles, ovals, rectangles, quadrats) i poden arribar a donar un repertori molt extens de representacions. A mida que el nen creix, els elements formals del seu art visual lentament es flexibilitzen, articulant-se entre ells, fonent-se o superposant-se, fins que -des d'onze anys aproximadament, si el noi s'ha pogut expressar a lloure i amb continuïtat- esdevenen unes configuracions orgàniques que constitueixen un dels indicis de la transformació de les estructures

psicobiològiques de l'infant, cada vegada més pròximes a les de l'adultesa. Aquest pas progressiu es manifestarà fins a tretze o catorze anys, a partir dels quals ja podem parlar d'expressió adulta.

Expressar la realitat visual en termes purament geomètrics d'una simplicitat tan estricta, implica una forta capacitat d'abstracció. Com s'explica, doncs, que el procés tingui lloc d'una manera inversa de la que caldria esperar? Com pot ser que el caràcter geomètric de les seves formes deixi pas a unes configuracions orgàniques, justament a l'edat en què el noi arriba a assolir el pensament abstracte?

Les beceroles formals de tipus geomètric que el nen representa no són fruit d'una abstracció intel·lectual, per a la qual encara no és predisposat, sinó una propietat més de la manifestació externa d'unes estructures organitzatives molt elementals de mena biològica, que s'expliquen per la necessitat de simplificar el procés de captació d'un món molt complex que, altrament, el nen no podria assimilar. El procés d'evolució de l'estructura psicobiològica de l'infant es tradueix en el caràcter evolutiu de la seva expressió gràfica, des del garguirot informe i incontrolat fins al dibuix plenament reeixit de l'adolescència. Quan aquest procés (psíquic o físic) d'estructuració falla, falla també l'expressió visual del noi. Això fa d'aquesta expressió un fet de conseqüències importantíssimes, que escapen de l'àmbit estrictament artístic: la utilització d'aquestes manifestacions en l'espai de la psicologia com a mitjà de diagnosi.

¿Com es realitzaria la combinació entre les formes abstractes elementals que l'infant traça per tal d'arribar a la representació figurativa? A tall d'apunt ràpid, en l'esperança de poder-ne fer algun dia un estudi més elaborat, arisquem ara una mera hipòtesi, que exigiria una recerca sistemàtica i detallada:

Quan l'adult s'anticipa i frustra la possibilitat de descoberta de les representacions de signe figuratiu, l'infant és mogut a representar alguna realitat visual. Per analogia, constata una identitat formal essencial en la cosa representada i en el signe gràfic geomètric que ell és capaç de fer. Així:

cap > rodonesa > cercle
ulls > rodonesa > cercle
boca > llargada > ratlla
orella > nansa > corba

comes > llargada > ratlla
panxa > rodonesa > cercle, oval
panxa > rectangle > rectangle

El conjunt resultant seria el que Luquet anomena model intern.

Resumint, les representacions de caire figuratiu començarien per una identitat formal de tipus global i topològic.

Si ho observem bé, veurem que les parts de l'ésser humà més suggestives per al nen són, en primer lloc, la cara; precisament per constituir la zona més expressiva i més dinàmica amb què l'infant estableix contacte amb la mare i el pare. En segon lloc, les cames, també un punt d'interès per ser el que permet el desplaçament entre coses estàtiques -les parets, els mobles, etc. Després, la panxa; el melic constitueix una anomalia en la llisor del ventre, per la qual cosa esdevé un centre d'atenció. Finalment, a més de l'ésser humà, generalment apareixen els animals. És la fascinació del moviment i de les coses vives.

Una altra interpretació de l'aparició dels diversos elements representatius podria ser la relació amb allò que el nen ha après verbalment i recorda en el moment d'expressar-se: la manifestació visual més o menys tardana de l'aprenentatge dels noms de les parts del seu cos: cap, ulls, nas, boca, orelles, panxa, cames, braços. L'execució gràfica d'aquesta relació seria un repàs constant del seu aprenentatge.

De primer, l'infant comença per dir *què hi ha* sense considerar les relacions de situació entre les diverses parts. Un segon pas és constituït per la notació de les relacions pròximes: orelles al costat del cap, cabells a sobre, panxa a sota, braços als costats, cames a sota/als costats de la panxa, etc. D'una manera simultània, o posteriorment, el nen passa a l'expressió de la *relació de dimensions* de les formes globals, expressades en termes qualitatius. Val a dir: més gran que, igual que, més petit que; en la seva manifestació més simple, perquè la formulació de les relacions entre el tot i les parts i d'aquestes entre elles és una adquisició molt tardana: no apareix fins l'adveniment del pensament abstracte i, encara, és un procés lent i progressiu. Fins i tot, entre determinats tipus d'individus, pot parlar-se d'una incapacitat de captació visual de les proporcions.

L'expressió de les proporcions físiques reals no és cap nota característica de l'art infantil, en el qual incideix fortament la manifestació de les proporcions emocionals; és a dir, de l'impacte més o menys acusat de les relacions sentides més que no pas vistes. Encara més, els criteris que l'infant utilitza per a les proporcions no són els mateixos que els de l'adult, perquè la lògica infantil és una altra. Com a exemple, la Laura em va dibuixar un gat amb vuit potes perquè volia dibuixar un gat ben gros.

Claredat

Les normes estètiques de l'infant són de mena intuïtiva i inconscient. L'estètica conscient del nen descansa en una sola pauta: la claredat, la integritat; tot i que els camins pels quals hi arriba siguin inconscients. Les coses han de ser expressades de manera evident per una necessitat de definició. Definir és delimitar, agrupar, separar, conèixer; veure-hi. És posar ordre en un món desordenat i caòtic, que, si no fos així, el nen seria incapaç de fer seu.

La claredat és una exigència de l'infant, una necessitat de la seva mateixa naturalesa en desenvolupament; li cal expressar-se clarament com a manifestació del requeriment intern de posar ordre i nitidesa en tot allò que l'envolta per tal d'assimilar-ho i adaptar-s'hi.

Per això una de les característiques de l'expressió figurativa del nen és el *cubisme*. Des del punt de vista de la representació plana, el volum és una abstracció que el menut no és en condicions de realitzar. Deixant a part el factor distància, n'hi ha prou amb un punt de vista per a considerar globalment una superfície plana; el volum, en canvi, no pot ser mai percebut en la seva totalitat, sempre resten parts ocultes; per a poder ser representat sobre d'un pla es fa imprescindible la presència de dos o més punts de vista successius que permetin abastar-lo enterament en moments no simultanis. El cubisme pictòric és la fixació simultània sobre dues dimensions dels diferents moments consecutius de la percepció d'una realitat de tres dimensions. Aquest procés demana una elaboració mental de gran maduresa i complexitat, tant pel que fa a la percepció com a la construcció i a l'apreciació d'aquesta construcció.

Si el nen és un cubista i el cubisme exigeix un procés analític considerablement complicat, només a l'abast d'una mentalitat adulta,

¿com podem explicar-nos aquesta contradicció? Aquí, també, cal buscar les arrels en una necessitat de la mateixa biologia infantil. Per a expressar la tercera dimensió el nen recorre a l'abatiment de plans, és a dir, a la transcripció sobre una superfície de les diverses fixacions oculars -reals o evocades- que permeten definir l'objecte, ja sigui físicament com emocionalment²⁹.

Quan el nen dibuixa, anota tot allò que hi ha d'essencial en els objectes -segons la seva òptica infantil i personal- per a dir-s'ho a ell mateix, no als altres. Som els grans qui, amb els nostres afanys egoistes d'atraure l'atenció del menut, amb la nostra dèria de ser el centre de l'univers i amb la nostra incapacitat de deixar-lo créixer segons les seves tendències i la seva iniciativa, imaginem -i massa vegades aconseguim desviar-li l'atenció- que dibuixa per a nosaltres. Quan el nen pinta i dibuixa va anotant en el paper les seves conquestes d'explicació de la realitat que l'envolta, convertint-lo, en uns instants, en una col·lecció de trofeus de cacera o en botí de les seves incursions. Pel traçat d'una forma el nen s'assegura i pren consciència que l'ha entesa, que ha ordenat i clarificat unes formes abans confuses i caòtiques.

El nen organitza el món per la paraula -un nom per a cada cosa i a cada cosa el seu nom-, pel gest, pel moviment, per la forma. Perquè tot això li és indispensable per a poder sobreviure.

En resum, podem establir que:

1. El nen posseeix una tendència innata a expressar-se amb formes abstractes.
2. Combinant les formes abstractes el nen fa representacions *figuratives*. Aquesta tendència sembla ser adquirida per la influència de l'adult o més aviat *provocada prematurament*.
3. La naturalesa d'ambdós tipus d'expressió, abstracta i figurativa, és d'ordre biològic: és l'exteriorització d'unes estructures internes absolutament necessàries per a la supervivència, el creixement i el desenvolupament del nen. Aquest origen biològic s'expressa per mitjà de la *linealitat*, la *geometricitat* i la *claredat*, i segueix un procés evolutiu determinat -*unformatat*- fins a arribar a les formes

²⁹ Cal observar, de passada, que l'infant no es veu condicionat per la perspectiva ciclòpia, com ho eren els cubistes per la seva herència històrica.

expressives de l'adulthood, pròpies d'estructures psicobiològiques en certa manera acabades.

Gènesi i desenvolupament de l'expressió gràfica infantil

L'expressió visual del nen és de gran importància per a l'estudi del seu procés de creixement interior. Mentre que l'expressió verbal i gestual (és a dir, no plàstica) no deixa rastre i s'esgota en ella mateixa, les manifestacions gràfiques deixen una empremta que ens forneix informació sobre el seu autor. Com més s'identifiqui el nen amb allò que ha representat més integral és la seva expressió. La constància n'és l'obra gràfica, les característiques formals de la qual són funció del procés evolutiu seguit. Perquè el nucli de l'expressió gràfica infantil, el seu moll de l'os, rau en el seu caràcter evolutiu. És un llarg camí, una història idèntica en l'essencial, que es repeteix en cada nen i que tothom que es proposi educar ha de conèixer. Des del primer traç, certament casual, fins a l'expressió pròpiament adulta de l'adolescent, hi ha una prolongada ruta de creixement, d'adquisicions, progressos, aturades i regressions. Des de l'inici fins al final, cada infant passa per uns estadis o etapes determinats: un mateix recorregut, amb les variants naturals de tipus personal, que es va desplegant més o menys lentament. És la infància de l'art, una i múltiple com la infància de l'home.

Des de fa un segle just, nombrosos investigadors, psicòlegs, artistes i pedagogs s'han interessat per les manifestacions gràfiques del nen, de manera que avui disposem d'un fons de material considerable per a apropar-nos al coneixement dels grafismes infantils³⁰.

Hem dissenyat la nostra aproximació a l'estudi de la gènesi i l'evolució de l'expressió gràfica infantil amb les aportacions de Georges Rouma, Georges-Henri Luquet, Viktor Löwenfeld i Rhoda Kellogg. Són els puntals sobre els quals descansa la nostra pràctica pedagògica personal al taller d'infants. Cal aclarir tot seguit que (llevat de Löwenfeld) no són les vies per les quals hem arribat a l'infant; contràriament al que es podria suposar, la nostra marxa ha

³⁰ Explicar ara quin ha estat el curs d'aquesta peripècia allargaria massa la nostra exposició. A l'apèndix B el lector trobarà unes notes breus de caire històric sobre l'inici de la Pedagogia de l'Art.

pres un sentit invers: és a través del tracte amb els menuts i pel contacte amb llur expressió que hem constatat la importància i la validesa d'aquelles contribucions. Pel que fa a Löwenfeld, l'encontre amb la seva obra fou lleugerament posterior a l'inici de la nostra relació amb els infants que dibuixen: fou la descoberta viva d'unes investigacions i d'un mètode que cap educador no hauria d'ignorar.

Georges Rouma

L'octubre de l'any 1900, Georges Rouma empenia, a les escoles de Bèlgica, les seves recerques sobre el llenguatge gràfic de l'infant, que es prolongaren fins al març de 1909. Tres anys després, publicava el resultat dels seus treballs a Brussel·les³¹. L'any següent, el 1913, en surt la segona edició i fins al 1919 no es tradueix al castellà, en una edició cubana. Rouma observa l'evolució dels grafismes en infants normals, retardats, discapacitats físics, escolaritzats i no escolaritzats, i de diversos estaments socials. Abans d'emprendre l'exposició de les seves recerques, fa una repassada crítica dels mètodes d'investigació emprats pels seus predecessors i contemporanis. Es basa en l'observació directa i en la biografia, perquè s'adona que l'existència d'un intermediari (el mestre) entre l'infant i l'observador acostuma a emascarar les dades, a causa de la manca de col·laboradors idonis i de la dificultat de llegir i de valorar un dibuix deslligat de la presència simultània del seu autor, i de les mudes en les disposicions de l'infant.

El procés que Rouma segueix per a l'estudi del llenguatge gràfic infantil és aquest:

1. Anàlisi de l'estadi preliminar, que precedeix el dibuix en ell mateix i es basa en l'experimentació i el domini de l'eina, i marca el pas a la representació figurativa.
2. A partir d'aquí, Rouma centra el seu interès en l'evolució de la representació de la figura humana, en què distingeix els estadis següents:

³¹ Rouma, G., *op. cit.* Hi ha un exemplar d'aquesta publicació a la Biblioteca de Catalunya. A diversos textos en llengua castellana consta una traducció editada a Buenos Aires per l'editorial El Ateneo, 1947, que no hem pogut localitzar.

- 2.1. estadi capgròs o cèl·lula
 - 2.2. estadi de transició a la representació de la figura humana completa de cara
 - 2.3. representació del ninot de front i evolució dels detalls
 - 2.4. transició al perfil i evolució dels detalls
 - 2.5. figura humana de perfil, amb estudi de detalls
3. Examen del desenvolupament de la representació de l'animal, en el qual observa un paral·lelisme amb l'evolució de la representació de la figura humana. Considera l'esquema de l'animal com a derivat de l'esquema del cos humà, i estudia els casos més freqüents de representació d'animals. N'observa els estadis següents:
- 3.1. estadi capgròs
 - 3.2. estadi de diferenciació entre el cap i el cos
 - 3.3. estadi del perfil
4. Si fins aquí l'investigador belga havia notat unes determinades figuracions deslligades del conjunt, tot seguit passa a fixar-se en les representacions com a un tot. És el que anomena el *dibuix com a imatge* i posa atenció en tres tòpics:
- 4.1. les proporcions entre les parts i el tot i les relatives de les parts del conjunt
 - 4.2. a representació del moviment, en la qual distingeix quatre estadis:
 - 4.2.1. expressió verbal del moviment
 - 4.2.2. indicació, sense representació, del moviment
 - 4.2.3. expressió de moviments parcials i independents: pas del *dibuix llenguatge* al *dibuix imatge*
 - 4.2.4. flexibilització dels moviments rígids; expressió general del moviment

Fins a aquest punt, el dibuix és estudiat en l'aspecte de la seva captació fotogràfica; és a dir, com a expressió d'un moviment instantani. Tot seguit passa a l'estudi de com l'infant representa el moviment en fluència, de forma seqüencial, cinematogràfic; o sigui, l'expressió simultània, en un mateix dibuix, de les diverses fases de la seqüència.

5. L'orientació: de les diverses parts en relació a la unitat i d'aquesta amb el conjunt
6. La perspectiva: en la representació de l'espai Rouma distingeix quatre estadis:
 - 6.1. agrupació de les persones i dels objectes sobre d'una horitzontal imaginària o bé traçada pel nen. Abatiment de plans.
 - 6.2. superposició en diferents plans dels objectes situats a distàncies diferents
 - 6.3. intent d'establir relacions entre els diversos espais superposats, indicades especialment per la direcció. Multiplicitat de punts de vista
 - 6.4. adquisició del sentit de la tercera dimensió; els diferents plans ja no queden delimitats sinó que s'interpenetren. L'infant descobreix, per intuïció, les principals lleis perspectives

Aquí Rouma observa:

Poder comprendre el problema de la perspectiva i, amb més raó, poder-lo resoldre, exigeix una capacitat d'abstracció fortament organitzada, ben difícil de trobar en els infants de l'escola primària³².

Mentre Picasso pintava *Les senyoretes d'Avinyó* (1906), obra amb la qual neix el cubisme, Rouma redactava el seu text; quatre anys abans del desvetllament de l'art abstracte amb l'aquarel·la de Kandinski (1910). És important considerar aquesta circumstància

³² Ibídem, p.130

perquè les seves observacions sobre l'espai són fetes des de l'òptica del seu temps. No entén la perspectiva com a codi visual sinó com al grau més enlairat de perfecció en la representació espacial. Tot i amb això, les seves reflexions són vàlides perquè es preocupa de com l'infant representa les tres dimensions sobre el pla.

Bona part dels investigadors posteriors han pogut, directament o indirectament, de les troballes de Rouma utilitzant-les com a base de la seva pròpia obra. Dit d'una altra manera, l'aportació de l'autor belga pot haver-nos arribat indirectament, i pot donar-se el cas que no ens digui res que no sabéssim. Però el que potser ha estat menystingut són tres aspectes molt importants del seu treball, que l'educador necessita conèixer: el dibuix com a llenguatge, l'automatisme i el modelatge.

Rouma crida l'atenció sobre dues funcions cabdals de l'expressió infantil: el dibuix imatge i el dibuix llenguatge. Quan el menut ha arribat als estadis de representació visual, el dibuix li pot servir com a vehicle de llenguatge; Rouma hi nota dues tendències: la narrativa i la descriptiva.

Els infants de tendència descriptiva realitzen representacions figuratives que ens donen la descripció més completa de l'objecte de la qual el petit és capaç; el nombre de detalls de l'objecte ve en funció de l'interès que aquest o aquells desperten en ell: quan més interessant és l'objecte per al nano, més detalls presenta.

En la tendència narrativa, en canvi, l'infant teixeix una història, dibuixada i parlada a partir d'una forma inicial que es converteix en el nucli de la narració. Aquí intervenen dues modalitats d'expressió: la verbal i la gràfica. Aquesta manifestació mixta evoluciona a mesura que el nen creix i té més habilitat i capacitat d'atenció, cosa que el porta a la representació d'escenes durant el traçat de les quals s'anima, s'entusiasma, s'explica, gesticula i emet sons guturals. "Les persones parlen, actuen, són vives³³". Això empeny l'infant a la simplificació, perquè és arrossegat per una mena de vertigen expressiu; no hi posa detalls -tret dels que són significatius des del punt de vista de la narració- o bé utilitza símbols abstractes, resultants de l'estilització de formes més complexes i concretes.

³³ Ibidem, p. 138

A la nostra pràctica al taller i a l'escola hem observat un predomini de la tendència descriptiva en les nenes i de la narrativa en els nens. Sigui per les causes que sigui -no cal dir que aquí intervé la pressió ambiental referida als rols respectius-, les nenes (entre set i deu/onze anys) tendeixen a situar ordenadament en el paper les persones i objectes representats, amb gran riquesa de detalls i poca expressió de moviment. Pel que fa als nens de les mateixes edats són, en gran nombre, narradors.

Al taller tenim una gran taula, més aviat n'hauríem de dir un plató, que ha estat i és l'escenari de les aventures més fantàstiques i excitants. És un territori gairebé exclusiu dels nois -en aquelles edats en què nenes i nens prenen distàncies els uns dels altres-, centre d'una gran rotllana rectangular; tota coberta dels papers de treball, ha estat durant anys l'escenari històric d'esdeveniments inèdits: batalles d'indis amb soldats romans i de *cowboys* amb *wikings*; viatges per l'espai amb bicicleta o patins, portaavions i caces contra catapultes i espases... Moviments de braços i cossos que empenyen els llapis més enllà del paper, mots, rialles... Bum! plaf! nyoc! i ziu! que s'encreuen per l'espai... Quan, finalment, arriba el silenci, tots els papers fan una sola història, en què tots són els autors dels dibuixos de tots; on els avions ianquis bombardegen campaments romans, i castells medievals són assaltats per les tropes de Napoleó. (Unes històries, segurament, fruit del gran batibull de pel·lícules vistes a la televisió, que transformen en una veritable olleta de cols allò que hauria de ser l'inici de la formació del sentit de la història.)

Rouma també es dedica a examinar els grafismes automàtics i estereotipats, els quals qualifica com a resultat d'una atenció deficitària i de la degeneració de les formes adaptades muscularment; és a dir, la mà s'adapta a uns moviments i els repeteix sense necessitat d'una intervenció més activa de l'atenció, cosa que pot impedir noves adaptacions. Aquí es refereix als moviments musculars defectuosos, conseqüència d'un ensenyament inadequat:

La primera adaptació al traçat de les lletres, les xifres o el maneig de l'eina, per exemple, s'ancoren fortament, i, si els moviments són incorrectes, és molt difícil crear una nova adaptació correcta. (...) Els educadors saben que és molt més fàcil crear adaptacions

musculars totalment noves que modificar, fins i tot lleugerament, el cicle d'una adaptació fixada³⁴.

Aquestes observacions de Rouma, ja àvies i besàvies, haurien de fer reflexionar sobre l'aprenentatge de la cal·ligrafia a les escoles; no com a mètode convencional i autoritari, sinó com a un mitjà d'educació de la mà diferent del dibuix. Ja que l'escriptura és un codi que no involucra aspectes formals figuratius, ofereix a l'educador la possibilitat d'accedir al domini de la mà sense que l'expressió infantil se'n ressenti.

Dintre de l'automatisme Rouma inclou el concepte de clixé visual, impressió visual que complau el noi i el porta a traduir-la a impressions musculars:

Les formes estereotipades complexes que l'infant modifica lentament i que esdevenen el seu tipus, el seu cànon artístic, participen alhora d'adaptacions visuals i musculars. L'ull s'adapta a una certa forma i dirigeix la mà³⁵.

Opinem que, més que un sentiment de complaença, es tracta d'un sentiment de seguretat i, també, d'una tendència a defugir l'esforç. Durant la dècada dels cinquanta, a les nostres escoles s'utilitzaven unes enciclopèdies les il·lustracions de les quals eren fetes només a base de triangles, cercles, rectangles i línies. Eren gairebé les úniques il·lustracions que els nenes veien en un llibre d'escola durant tres o quatre anys de la seva vida. Les mestres que coneixem no els feien copiar ni interpretar aquestes il·lustracions, però els nens més insegurs, els menys imaginatius i els més tímids s'expressaven exclusivament a base d'aquelles figures geomètriques, en unes edats en què les formes orgàniques ja haurien d'haver fet la seva aparició. Els grafismes del llibre constituïen el seu criteri estètic i era motiu d'una economia mental i psíquica, ja que donava solució als problemes de representació visual abans que aquests es manifestessin. Es tracta d'una adaptació muscular i visual, però també psíquica i mental.

Rouma és un dels pocs autors que es dediquen a l'estudi profund del modelatge, especialment pel que fa a la seva gènesi en el nen. Utilitza el mateix mètode que a l'expressió gràfica: es basa en l'observació directa de l'infant i en la biografia. Estudia infants entre

³⁴ Ibídem, p. 207

³⁵ Ibídem, p. 209

tres i nou anys, normals, deficients i discapacitats, i explica que la seva actitud és anar observant, preguntar i prendre notes mentre els infants treballen en una sala adequada per a la manipulació de l'argila.

Conclou que en el modelatge espontani els nens passen per una sèrie d'estadis paral·lels -però de curs més ràpid- als observats al dibuix espontani i que no existeix la tendència al llenguatge. La manipulació del fang és més concreta, més aproximada a la realitat i permet millor la comprovació amb el model; el modelatge és més lent que el traç del llapis i dirigeix l'atenció sobre l'execució material -frenant la imaginació, que en el dibuix porta moltes vegades a un canvi d'intenció. En l'argila també es poden donar l'automatisme i l'estereotip.

Rouma estudià i manifestà un gran interès pels nens deficients perquè, segons que explica, els estadis d'evolució s'hi presenten d'una manera més prolongada, seguint, però, el mateix curs que en els altres nens; s'hi instal·len, a més, d'una forma més completa, cosa que en fa possible una anàlisi més profunda.

L'obra de Rouma és d'un gran valor científic i, encara avui, del tot actual amb referència a les seves recerques. Encara que les conseqüències psicològiques i pedagògiques que n'extreu no són, avui, gaire interessants. Correspon a l'educador d'ara fer-ne la seva pròpia interpretació, decidir les seves conclusions personals i fer-les vives en el seu treball de cada dia.

Georges-Henri Luquet

La petita Simone Luquet, amb els seus gargots, desvetllà l'interès del seu pare pel grafisme infantil. Georges-Henri Luquet fou un historiador, mestre i filòsof francès que publicà, un any després de Rouma, una monografia dedicada al conjunt de dibuixos de la seva filla³⁶. El 1927 apareix la seva obra més coneguda o, si més no, no tan estrictament limitada a un sol personatge, la qual ha esdevingut una fita important en la història de la pedagogia de l'art³⁷.

³⁶ Luquet, G.-H., *Les dessins d'un enfant*, París 1913

³⁷ Luquet, G.-H., op. cit.

L'anàlisi de Luquet és bifocal: comença per l'estudi dels elements que constitueixen el dibuix del nen, i acaba per explicar el seu desenvolupament des de l'òptica del realisme. Luquet distingeix entre la *intenció*, la idea del nen en començar a dibuixar, i la *interpretació* o la idea que té mentre dibuixa. Algunes vegades la interpretació repeteix la intenció i d'altres en difereix, segons el grau d'habilitat aconseguït. A mida que aquesta augmenta, la interpretació es fon amb la intenció.

Quan el petit assoleix representar un objecte o la figura humana d'una manera determinada, representa el *tipus* corresponent, que es desenvolupa a mesura que el nen creix. El tipus consta d'uns elements estables i d'uns elements canviants: *conservació i modificació del tipus*, respectivament. El creixement del tipus es realitza per un procés sintètic -extern- i analític -intern.

L'infant, ¿com arriba a la representació d'aquest tipus? No és pas copiant l'objecte real, sinó la representació interior d'aquest objecte, que Luquet denomina *modèle interne* i és constituïda a base de tres principis: el de *jerarquia* -el nen representa allò que considera important-, el de finalitat -això serveix per a...- i el d'*exemplaritat* -selecció dels punts de vista que donin la imatge més clara de l'objecte.

Luquet considera l'evolució del dibuix infantil des de la finestra del realisme, que és el que el caracteritza; tant pels seus motius, pels temes, com per la intenció, encara que els resultats no siguin realistes a causa de la manca d'habilitat de l'infant. És aquesta poca traça la que determina les diverses etapes de l'evolució dels grafismes del nen, cadascuna de les quals assoleix un realisme propi:

1. *Realisme fortuït*. Aquest estadi abasta des dels primers gargots fins que el nen aconsegueix l'activitat gràfica total i voluntària, en què el realisme fortuït es transforma en realisme intencionat. Aquesta etapa presenta diversos subestadis, segons el grau d'aproximació entre la intenció i la interpretació.

2. *Realisme mancat*. El realisme volgut de l'infant ensopega amb dos obstacles importants: un d'ordre físic -la manca d'habilitat manual- i un altre de tipus psíquic -la limitació i la discontinuïtat de la seva atenció. Aleshores, selecciona els detalls d'acord amb la importància que ell mateix els dóna. La característica pròpia d'aquest realisme

frustrat és la incapacitat de síntesi, que fa que el menut no pugui dibuixar i pensar simultàniament, cosa que es manifesta en la incorrecció de les proporcions i de l'orientació.

3. *Realisme intel·lectual*. Quan el nen ja ha assolit la capacitat de síntesi, els seus dibuixos esdevenen realistes. Ara bé, aquest realisme s'ha d'entendre des del punt de vista intel·lectual i no pas visual, com es podria creure. Aquesta mena de realisme consisteix a representar tot allò que hi ha, encara que no es vegi; fins i tot elements abstractes -el nom dels objectes, trajectòries, etc., com si fossin qualitats de l'objecte-; el realisme intel·lectual porta a la claredat, a la transparència i a l'abatiment del pla.

4. *Realisme visual*. Després d'una etapa de transició, que presenta formes mixtes de representació, el noi abandona el realisme intel·lectual i arriba al realisme visual; no acostuma a dibuixar del natural, sinó de memòria. No coneix la perspectiva, si no és a través del record visual³⁸. Però no tots els infants aconseguixen aquest tipus de realisme.

Luquet també s'estén en consideracions sobre la narració gràfica, especialment interessants per a estudiar els recursos dels quals es val el noi per a la resolució de problemes de tipus representatiu i, per extensió, de problemes en general. La representació adulta del temps pot realitzar-se a l'estil de la instantània fotogràfica -un temps en suspensió- o de la filmació cinematogràfica -un temps en fluència. En la història de l'art trobem molts exemples d'aquests dos sistemes, perquè la voluntat cinematogràfica ja es present a les representacions tipus auca de l'antiguitat o de l'edat mitjana, per exemple.

En els infants, a més, s'observa una tercera possibilitat de representació del temps que els és característica, integrada per una síntesi de les dues anteriors. Igual que en el tipus simbòlic, el temps es representa en una sola imatge, i, com en el tipus auca, és

³⁸ La perspectiva ha estat sempre la gran preocupació dels primers investigadors de l'art infantil. No obstant això, la perspectiva és un codi visual, amb les seves lleis del joc, propi d'una àrea cultural i d'un temps històrics molt concrets i limitats. L'art universal s'ha desenvolupat durant segles i segles al marge de les preocupacions de la perspectiva cònica. Hi ha més: si no es pot prescindir d'aquesta convenció -un espai estàtic, un sol ull per a la visió- no és possible comprendre el fenomen artístic universal.

representat per diversos moviments que no poden ser percebuts simultàniament sinó successivament. És el que Luquet denomina *tipus successiu*, que pot ser representat de dues formes: la de *repetició*, en què els elements mòbils o canviants són representats diverses vegades mentre l'escenari -l'espai- roman el mateix; i la de *no repetició*, en què els diferents escenaris són reunits en una mateixa representació i els elements successius es representen amb una imatge única.

El gros de les recerques luquetianes descansa en els punts que acabem de veure. També n'extreu, igual com fa Rouma, unes conclusions psicològiques i pedagògiques que avui, a més de mig segle de distància, tenen un interès molt relatiu.

Viktor Löwenfeld

Comparteix, amb Herbert Read, el mèrit d'haver fet les aportacions més valuoses i profundes, encara que en aspectes diferents, a l'educació per l'art. Löwenfeld demostra a la pràctica allò que Read presenta en teoria.

Viktor Löwenfeld, austríac d'origen i nord-americà d'adopció, ha estat la personalitat més completa com a educador per l'art. Artista ell mateix, treballa i publica sobre els àmbits més diversos del binomi art/educació: estudia l'activitat plàstica dels invidents, dels disminuïts físics i psíquics, dels infants ben dotats i també les possibilitats terapèutiques de l'autoexpressió. Recull tota aquesta experiència en nombroses obres, tres de les quals són fonamentals per a l'educador: *The Nature of Creative Activity* (1939), *Your Child and his Art* (1954) i molt especialment *Creative and Mental Growth* (1957)³⁹, que abasta l'estudi escrupolós de l'expressió des de l'infant de dos anys a l'adolescent de disset.

Tant Rouma com Luquet i -com veurem després- Kellogg, desenvolupen llur visió de l'expressió infantil en una sola direcció o,

³⁹ En el moment de redactar aquest text (1980), han aparegut sis edicions en anglès d'aquesta darrera obra. Ens referirem a la traducció castellana de l'Editorial Kapelusz (1961) de la tercera edició nord-americana (1957), perquè la creiem més completa i de més interès per al mestre. Des de 1964, quatre anys després de la mort de l'autor -en què aparegué amb modificacions la quarta edició-, és signada conjuntament amb el seu deixeble W.L. Brittain.

si ho voleu, d'una manera radial: situen uns tòpics com a centre d'unes anàlisis. En certa manera, són unidimensionals, perquè enfoquen llurs estudis en aspectes determinats del grafisme del petit, i els analitzen formalment i evolutivament. Les referències a unes edats concretes hi són de forma secundària, no hi són expressades sistemàticament. Tant en l'una com en els altres cal recórrer a la consulta dels casos analitzats -Rouma- o a les il·lustracions -Luquet i Kellogg- per poder establir relacions amb el factor edat. En el cas de Rouma, hi ha quatre focus d'irradiació lineal: la figura humana, la figura dels animals, el dibuix com a llenguatge i el dibuix com a imatge. Per a Luquet són els elements del dibuix infantil i l'evolució del llenguatge gràfic prenent com a punt de partença el realisme.

L'esquema que ens ofereix Löwenfeld és multidimensional: és aquesta espacialitat pedagògica la que informa tota la seva recerca i culmina en un cos estructural d'una importància decisiva -fins ara, pel que sabem, no superada- en allò que fa referència a la seva aplicació pràctica. L'espai de recerca de Löwenfeld parteix de l'expressió gràfica infantil, però no deixa mai les coordenades establertes des de l'origen: edat, aspectes de la personalitat, desenvolupament dels aspectes de la representació i derivacions metodològiques. De manera que permet a l'educador lligar tots aquests punts en una única situació pedagògica, i l'orienta en tot moment en l'espai de les seves relacions amb el nen que s'expressa, possibilitant-ne el diagnòstic.

Löwenfeld (1947) fixa unes etapes evolutives en el desenvolupament de l'expressió de l'infant que es corresponen amb les que Piaget (1950) anunciaria en fer l'estudi de la intel·ligència del nen.

1. *Primeres etapes de l'autoexpressió (2-4 anys). Estadis dels gargots*, el protagonista dels quals és el moviment corporal. L'activitat mental del nen té lloc en termes de moviment. L'evolució de l'acció de gargotejar presenta quatre subestadis:
 - subestadi dels gargots desordenats, amb la característica manca de control motor, que dura fins a 18 mesos
 - subestadi dels gargots longitudinals, amb intervenció d'un control visual i motor (fins a 2 anys)

Aquests dos primers subestadis correspondrien al període sensòrio-motor que Piaget fixa fins a 2 anys.

- subestadi dels gargots circulars: el nen experimenta les possibilitats del control que ha aconseguit i aprèn el cercle (fins a 3 anys)
- subestadi nominatiu; l'infant comença a donar un nom als seus traços i té lloc una gran conquesta mental: el nen aprèn a pensar imaginativament (fins a 4 anys)

Aquests dos darrers subestadis inauguren l'estadi de les operacions concretes, de Piaget, i es troben en correspondència amb el subestadi operatiu.

2. *Primers intents de representació* (4-7 anys). És l'etapa pre-esquemàtica, caracteritzada per la recerca del concepte i el desenvolupament dels símbols de representació. Cal destacar la importància d'aquest estadi pel que fa referència a la psicologia infantil, al seu desplegament i a l'enriquiment del coneixement actiu.

Es tracta, en termes piagetians, del subestadi del pensament intuïtiu.

3. *Obtenció del concepte de forma* (7-9 anys). Etapa esquemàtica. Com a resultat de les recerques i de les troballes de l'estadi anterior, el nen arriba a tenir un concepte definit de les coses, que s'expressa en l'esquema (esquema de la figura humana, esquema del color, de l'espai). Löwenfeld analitza acuradament les derivacions de l'esquema com a exteriorització d'experiències subjectives.
4. *Inici del realisme* (9-11 anys). És l'edat de la colla, definida per una més gran consciència del jo, i el començament de la preocupació per expressar les formes amb un verisme convincent.

Les dues etapes anteriors, l'esquemàtica i la del realisme incipient, equival al subestadi de les operacions concretes, de Piaget.

5. *Etapa del fals realisme* (11-13 anys). És l'etapa del raonament, en què el noi obté una consciència crítica i autocrítica que pot ofegar la seva necessitat d'expressió. En aquest moment es pot observar, en l'expressió visual del noi, l'origen de dues tendències: dues formes de representació de l'espai, dos conceptes d'utilització del color i dues maneres de manipulació de l'argila. És el naixement dels tipus visual i hàptic, clau de volta de les polèmiques sobre la significació de Löwenfeld.

6. *Període de la decisió*, que correspon a l'adolescència. Els dos tipus expressius, insinuats a l'etapa precedent es manifesten ara de forma més definida i clara. *L'autor distingeix*, entre els adolescents, dues maneres d'*experimentar* la realitat: la visual i l'hàptica. El tipus visual se situa com a espectador davant del món, respon als estímuls visuals -perspectiva, proporcions, relacions de color canviants-, mentre que el tipus hàptic se sent actor dintre de l'escena que representa i expressa experiències subjectives. A grans trets, el primer es podria *definir* com a *impressionista* i el segon correspondria a l'*expressionista*.

Dintre de cada un d'aquests estadis evolutius de l'expressió, Löwenfeld considera: els aspectes de la personalitat, el desenvolupament dels elements de representació i, encara més, proposa una metodologia basada en aquells aspectes i en aquest desenvolupament.

Els aspectes de la personalitat que té en compte són: *l'intel·lectual, l'emocional, el social, el perceptiu, el físic, la capacitat de creació i el sentiment estètic*. Cada un d'ells es manifesta en l'expressió, i per cada un d'ells es pot ajudar el nen a créixer.

L'estudi de la representació de la figura humana, el significat del color, de l'espai, del moviment i del temps *constitueixen els nuclis* d'observació del desenvolupament dels elements de la representació.

Tot i això, Löwenfeld encara va més enllà: de la relació dels punts considerats anteriorment construeix uns quadres d'avaluació del desenvolupament que fan possible un diagnòstic del grau de creixement de l'infant, relatiu als aspectes de la seva personalitat, cosa que permet actuar en conseqüència.

Tot això fa de la *recerca global* de Löwenfeld l'intent més seriós, extens i intens que -pel que coneixem- s'hagi *fet mai en el camp* de l'educació per l'art, transcendent els seus límits. Per això, precisament, és veritable educació per l'art. Mentre Rouma i Luquet estudien uns grafismes a través del nen, Löwenfeld capicula la relació: se centra en el nen a través del seu art; mentre aquells investigadors fan un estudi vertical i, a partir d'un tema, en segueixen l'evolució, Löwenfeld actua per mitjà d'unes línies radials -les relacions edat/personalitat/desenvolupament/metodologia- i va pujant des dels més menuts fins als adolescents. L'exposició de l'estructura

de la seva recerca i de la seva creació en fa, així, una eina d'abast considerable per a l'educador. Perquè si hom treballa amb un nen d'una edat determinada, *disposa d'una visió global de les característiques d'expressió pròpies d'aquesta edat; no pas isoladament, sinó en estreta relació amb el tipus d'expressió de la qual prové i d'aquella cap a la qual s'orienta*. D'aquesta manera, l'educador no ha d'anar fent abstracció de cada aspecte que pugui ser considerat, situant el nen en funció de la seva expressió, sinó que pot abastar la personalitat total de l'infant, i dissenyar la seva pròpia actuació com a pedagog gràcies a disposar d'un cos pluridimensional de dades referides a aquella edat concreta.

Si l'heretatge de Löwenfeld és, ara com ara, únic, també *ha estat i és encara polèmic*. Investigadors posteriors, alguns d'ells dotats d'eines psicològiques i sociològiques més perfeccionades que les que ell tenia a la seva disposició, li han fet diverses acusacions pel fet, precisament, d'haver bastit una obra oberta. Perquè, com a tal, sol·licita d'aquell qui la rep i la interpreta una alta capacitat de creació. Si aquesta no es dóna, l'aplicació de les seves troballes i del seu mètode de treball esdevé perillosa.

Un dels paranyos és confondre el fet amb el valor; és a dir, capgirar el sentit del mètode i posar l'infant en funció seva, forçant-lo a donar allò que s'espera d'ell per l'edat en què es troba.

També es corre el risc de seguir fil per randa tot allò que ens proposa, convertint el seu contingut en un enfilall de fórmules.

Löwenfeld és un gran creador, i demana ser interpretat de faísó creadora. Allò que ell descobreix i presenta s'ha d'encarnar -cada educador segons el seu tarannà- en cada situació pedagògica. És una brúixola, una orientació. S'ha d'utilitzar d'una manera oberta, perquè no és un feix de receptes sinó una eina de treball que hom adequa, amb l'ús, al seu propi estil i a la pròpia mà. El nen ha de ser sempre salvat.

De tot el conjunt teòric que Löwenfeld posa a disposició del pedagog, el punt més debatut és la classificació que fa dels tipus de personalitat segons llur manera d'experimentar la realitat. Tots els intents d'engabiar la vida han de ser forçosament convencionals; per tant, discutibles. La polarització que presenta dels tipus en visuals i hàptics és metodològica, per tal d'explicar amb més claredat unes característiques que en els individus no es donen mai pures -com ja

el mateix autor manifesta⁴⁰- sinó que més aviat es tracta d'una preeminència.

Löwenfeld era -ell mateix ho diu- artista. Potser els seus adversaris no ho són. Això significa que, en la mesura que aquests tipus rarament es donen purs, ell mateix devia haver experimentat aquestes dues vies d'aproximació al món real, que, a part de les característiques purament visuals, en té moltes més.

Insinuem la possibilitat que l'educació que hem rebut ens hagi donat una visió plana de l'espai, bidimensional, com si fos calcada sobre d'un vidre, tal com va fer Leonardo. Això justificaria la preponderància del tipus visual sobre l'hàptic, perquè en un gran nombre de casos seria adquirit, no pas innat, com a conseqüència d'una limitació imposada involuntàriament. Els tipus hàptics experimenten l'espai en tres dimensions: amb la vista i el cos, que s'hi poden moure. Aquella limitació s'iniciaria amb el "nen, no toquis això", "nen, no et belluguis" i tants d'altres condicionaments que porten a la vocació d'espectador forçós.

El que Joan Fuster⁴¹ (c. 1955) explica sobre les relacions de la capacitat i la voluntat amb l'expressió artística es podria aplicar a molts adolescents, els quals *no poden* veure la perspectiva perquè no volen. No podem qüestionar la qualitat estètica de llurs obres pel fet que s'expressin en uns altres termes. Aquests nois i noies, els hem de visualitzar?

La contribució fonamental de Löwenfeld no rau en la disjunció visual-hàptic presa al peu de la lletra, sinó a haver dissenyat un cos de coneixements i línies d'actuació a nivell d'ensenyament primari i secundari en què la consideració de l'expressió plàstica del noi és bàsica.

En allò que fa referència als diversos tipus de personalitat proposats tant per Löwenfeld com per Read, és important observar que, a més de l'exactitud o la conveniència de llurs classificacions, allò que compta per a l'educador és l'existència d'una diversitat expressiva susceptible de ser enfocada diferentment, que pot salvar-lo d'aplicar a priori un mateix model a infants molt distints en llur expressivitat, i

⁴⁰ Quan afirma, subratllant el text: "*La majoria de les persones es troben entre aquests dos tipus extrems*". Op. cit. p. 293

⁴¹ Fuster, J., *El descrèdit de la realitat*, Moll, Palma de Mallorca s.d.

evitar-li haver de comprovar ara i adés que uns infants fracassen i altres no.

Viktor Löwenfeld i Herbert Read són, ara com ara, l'apex de l'educació per l'art, cadascun d'una fàisó que li és pròpia. L'herència de Löwenfeld és un útil per a ser emprat per l'educador, una eina per a ser manejada de manera intel·ligent, creadora, flexible i reflexiva, que constitueix un equipatge per al camí. Herbert Read, en canvi, llança un guant; és un repte a l'educació actual, una proposta de transformació radical. El seu llegat és una base on edificar el futur. Per això, si bé és tan útil a l'especialista, pot semblar d'importància secundària, massa teòric o allunyat de la realitat a l'educador que quotidianament respira els seus infants. Per aquesta raó, encara que pugui semblar inversemblant, malgrat que es tracti del pare de l'educació per l'art com a alternativa global en la tasca d'educar i tot i la *nostra admiració* per la significació de la seva obra, ara no en fem una menció especial.

La proposició de Read encara no ha estat recollida. És per completar, actualitzar i encarnar en uns *models* d'escola. Cal un treball llarg i feixuc; però, sobretot, cal que aquest treball sigui creador i fet amb imaginació. Sense prejudicis. Perquè el que ell proposa és la multiplicació dels pans i dels peixos.

Rhoda Kellogg

Un dels retrets que Kellogg⁴² fa a Löwenfeld és no considerar el que fa el nen com a veritable art adult, sinó com a una promesa d'aquest art. Potser pel fet que una posa massa èmfasi en el producte de l'acció infantil, que considera com un producte genuí amb qualitat estètica, i l'altre supedita la importància del producte al procés d'expressió del nen.

Quan s'està molt lluny de ser Löwenfeld o Kellogg i es gaudeix de prou perspectiva per a considerar-los conjuntament -és a dir, quan es pot ser jutge perquè no se n'és part-, es constata que ambdós es complementen. Encara que la investigadora nord-americana sigui posterior, els resultats de les seves recerques són indispensables per

⁴² Kellogg, R., op. cit.

a completar, ampliar, clarificar i interpretar aspectes referits als primers estadis de què parla Löwenfeld.

La nostra tesi ha nascut de l'observació dels infants en la pràctica quotidiana del nostre treball d'educació, sostinguda sobre els fonaments de tots dos. Això és, l'infant s'expressa de forma abstracta com a conseqüència de la seva biologia, ho fa d'una manera estètica i aprèn tot sol d'allò que fa. Sempre més aviat que no pas més tard, la intervenció adulta priva l'infant de l'autodescoberta de la figuració i aquest es veu empès abans d'hora a l'expressió figurativa. Ja hem vist com el pas de l'abstracte al figuratiu és, en realitat, un canvi de funció d'uns mateixos elements formals de naturalesa abstracta. No és una alteració essencial sinó funcional.

Ara com ara, la possibilitat d'evitar aquella interferència és molt remota. Per això és útil tenir presents les teories de Kellogg, sobretot des del moment en què l'infant dissenya el primer traç, i les de Löwenfeld com a eines de treball; eines flexibles, acomodables i, si cal, qüestionables.

Kellogg ens ofereix allò que manca a Löwenfeld de prehistòria de la representació figurativa, perquè investiga amb sistemàtica i profunditat les manifestacions gràfiques primerenques del nen. Té en compte la configuració dels primers traçats, l'evolució de les formes, llur situació en el paper i la combinació entre els diversos elements formals resultants del desenvolupament dels primers escarabats. Això fa que les recerques de Kellogg siguin d'una importància fonamental per a l'educador dels més menuts; i les seves observacions i reflexions sobres els tests mentals basats en el dibuix i sobre la dislèxia indispensables per a l'educador d'altres nivells.

Kellogg distingeix quatre estadis, que abasten des del primer gargot fins al moment en què el nen incorpora esquemes forçats per l'adult:

1. Estadi dels "patterns" o models (fins a 2 anys). És l'etapa dels primers guiragots, entre els quals Kellogg distingeix fins a vint formes diferents, des de la coma fins a la rodona. Aquesta classificació no és basada en l'evolució sinó en la configuració dels traçats. Cap a dos anys, el nen assoleix el control visual i motor i, situa els seus guixarots en un espai concret del paper; són els primers indicis de la capacitat de l'infant per a un treball controlat.

2. Estadi de la forma (2-3 anys). Es perfilen, en els gargots infantils, formes naixents que originaran els diagrames, però que encara no

són formes pròpiament dites sinó diagrames emergents. Kellogg troba disset formes diferents entre els diagrames. A poc a poc, aquests queden clarament perfilats, configuracions molt senzilles traçades d'una manera contínua. Són formes geomètriques bàsiques: el rectangle i el quadrat, l'oval i el cercle, el triangle, la creu grega, l'aspa i una forma irregular. El nen pot afaïçonar-los en un conjunt de dos o més diagrames: la suma de dos d'ells dóna lloc a les combinacions, mentre que els agregats són constituïts per tres o més diagrames. Kellogg sosté que quan el nen aprèn, ell sol, a reunir tres o més diagrames aconsegueix un vocabulari visual i actua com a artista; l'autora posa molt d'èmfasi en l'autoaprenentatge i en la influència adulta.

3. Estadi del dibuix (3-4 anys). Els diversos elements formals que integren els agregats es combinen i neixen formes típicament infantils, algunes de les quals -com el mandala- formen part del patrimoni artístic universal. Són els mandales, els sols i les figures radials. El mandala és una forma de simetria radiant que els nens comparteixen amb els adults, composta per cercles i/o quadrats concèntrics amb creus i aspes *superposades al centre*. Tant els mandales, com els sols i les figures radials no tenen, per al nen, cap intenció figurativa.

4. Estadi de la primera figuració (4-5 anys). Ara, el nen fa els seus esquemes animats per la gent gran, i passa a dibuixar persones, animals, cases, arbres, flors...

Al contrari de Löwenfeld, Kellogg sosté que no s'han de donar temes als nens, perquè aquests ja aprenen tots sols mitjançant l'experimentació i la pràctica amb *formes visuals* i, així, van evolucionant tot naturalment; la millor *manera d'ajudar-los* és deixar que continuïn desplegant-se per mitjà del traçat de mandales, sols, *formes radials*, etc.

La contradicció que sembla haver entre el punt de vista de Löwenfeld i Kellogg és un aspecte molt delicat de la pràctica de l'educació. Filant prim, però, aquesta oposició és més aparent que real. En primer lloc, Kellogg investiga minuciosament l'art infantil corresponent a la pre-figuració. Analitza amb detall les primeres etapes i estudia en profunditat la gènesi i la forma del gorgot, continuant amb els primers *mots i frases visuals de l'infant*. En treu conclusions, però no ofereix cap més metodologia que la de deixar al nen tot sol amb la seva expressió estètica, sense interferència de cap

mena. Acaba allí on comença Löwenfeld, el qual dóna una visió més global i no tan detallada de l'expressió *pre-figurativa* del nen, però també insisteix en la inoportunitat de suggerir temes al nen en aquestes primeres etapes.

Ara bé, ¿cal prolongar aquesta actitud una vegada el menut arriba a la figuració? L'educador, ¿ha de restar al marge, esborrat, davant de l'activitat dels nens, conformant-se amb el paper d'un proveïdor de materials i prou? Opinem que l'educador hi ha d'intervenir i que, a més, el seu ajut és decisiu, en bé o en mal; perquè, si no hi ha qui l'orienti, aquest infant es veurà influït per un entorn social i cultural estèticament i pedagògicament *desinformat* o *mal informat*. D'altra banda, el paper de l'educador és, precisament, desplegar les capacitats de l'infant i multiplicar-les per tal que creixi en plenitud i segons el seu propi tarannà. Quan el nen arriba a sis, set, vuit anys i es deixa totalment lliure, abandonat a si mateix sense condicionaments ni interferències, el que en realitat fem és condicionar-lo i restringir l'espai de la seva llibertat. Perquè un nen deixat a la seva pròpia iniciativa avui, demà i demà passat, arriba a ser un infant sense estímuls, i un noi immotivat acaba instal·lant-se en un anar fent rutinari: sempre la mateixa casa, sempre el mateix vaixell, sempre el mateix cotxe.

Tret que no es tracti d'un nen superdotat...

El tema ha de ser un suggeriment per a l'infant que el necessita; i millor si en lloc d'un podem donar-li'n dos o tres, perquè, llavors, a més del suggeriment, se li donen alternatives. D'altres vegades, la indicació d'un tema pot actuar de revulsiu contra l'apatia, provocant, per refús, una motivació a la inversa: el nen no sap què fer, se li proposen uns temes i immediatament, en la fugida, la imaginació li emprèn uns altres camins. Tot això, però, ja és part de l'estil personal de cada pedagog.

Conclusions

Acabem de mostrar, en un *esbós global*, *quatre maneres diferents d'aproximació a l'art infantil* que poden constituir una part important de l'equip de l'educador. Hem cregut convenient aquesta exposició perquè palesa els mecanismes que entren en acció quan el nen s'expressa, i forcen d'una manera natural el seu desenvolupament. El

nen creix en harmonia quan zones profundes i diverses del seu ésser són mogudes per la seva acció. No és només la conveniència de deixar que el nen es manifesti perquè faci quelcom, és el mateix infant tot ell, integralment, qui hi participa i qui en rep, també integralment, els resultats. L'educador necessita conèixer molt bé aquest procés -aquí perfilat somerament amb propòsits orientatius-, perquè les seves conseqüències van més enllà de l'esfera merament plàstica per endinsar-se en àrees aparentment tan allunyades com pot ser, per exemple, el territori de tot allò que tingui algun lligam amb la capacitat de resolució de problemes. I, doncs, també de la ciència i de la tècnica.

Retornem al principi. Què havia passat amb els infants sards de Mura? Es poden donar, entre d'altres, tres respostes: que llur capacitat innata d'expressió abstracta hagués estat reprimida des de l'origen, que Mura no hagués valorat com a expressió vàlida aquests intents abstractes o bé que s'haguessin desvetllat a la figuració amb la influència del vell pintor. Tres possibilitats que només podrien referir-se a aquells infants concrets.

Però hi ha una altra eventualitat, de gran transcendència perquè afecta a la totalitat dels nens, que també queda sense resposta: aquesta capacitat d'arrel biològica, innata, per l'expressió abstracta de la qual l'infant és dotat, ¿es manifesta sempre? O només es desplega quan les circumstàncies ambientals, quasi podríem dir climàtiques, li són propícies?

5. ÀMBIT DE LES ARTS PLÀSTIQUES

Heu vist mai l'obrador d'un artesà? N'haveu observat alguna vegada les eines? Uns estris amb llur forma adaptada a la seva funció específica, amb l'encuny de la mà que els ha utilitzats ara i adés i els ha infós una fesomia que els fa únics perquè, amb l'ús, l'eina nova ha esdevingut prolongació d'aquella mà humana. Alguna vegada, us heu aturat a contemplar-los?

L'artesà estima les seves eines i sap quina ha d'emprar per a cada material i per a cada funció. Les utilitza amb amor i justesa i, de mica en mica, l'estri es va adaptant a la seva mà: és una mena de resposta. Si no sabés manejar l'utilitatge, per més que els conegués malaguanyaria els materials. Si no conegués cada útil i la seva funció, no seria un bon menestral.

Semblantment, qui vulgui educar els infants servint-se de l'art n'ha de conèixer l'utilitatge: saber de quines eines disposa i per a què serveix cada una. Ha de conèixer quin és el seu contingut, quina és la capacitat de l'espai de realitat al qual li caldrà recórrer per tal d'educar el nen. Com l'artesà amb l'eina, n'ha de saber la funció, l'ha de poder manipular amb traça, adequadament, creadorament, i li ha d'infondre la seva manera personal de tractar-la; com l'artesà amb l'eina, li cal la mateixa destresa, idèntic amor i una flexibilitat creadora pariona.

Els límits de l'àmbit de l'expressió visual són incerts, esborradissos, indefinits, perquè són sempre -per la mateixa essència de l'art- vulnerables. Per això no podem tractar aquest capítol d'una manera completa ni, encara menys, dogmàtica. Perquè si hi ha alguna cosa essencialment oposada a l'art aquesta és, justament, el dogma.

La visió que oferim de les arts plàstiques és personal, tan convencional com qualsevol altra. No es tracta pas de donar una panoràmica detallada del contingut de l'art, sinó de mostrar una línia conductora que orienti, un resum o compendi d'allò que convé conèixer amb més detall i profunditat i dominar destrament per tal de ser capaç de realitzar un treball d'educació seriós, digne i com cal. Al servei de l'educador, cal subratllar-ho. Una mena d'equipatge per a qui es proposi educar. Mai, però, un conjunt de coneixements i experiències, tancat en ell mateix, perquè l'infant assimili en la seva totalitat; com si hagués de saber, en un temps determinat, el cos de coneixements que s'ofereix en un text concret. Aquest capítol no fa referència directa al nen, sinó que té com a intenció posar a l'abast de l'educador un panorama prou ampli de l'espai de les arts visuals

per tal que aquest resti situat durant el seu treball amb els infants o amb els nois. Per tot això, hi seran omeses les al·lusions a la pedagogia.

Àmbit de les arts visuals

Dintre del fenomen de l'art, hom pot prendre dues actituds, que configuren les seves relacions amb el camp expressiu: *l'acció i la contemplació*; o sigui, hom pot situar-se com a factor o com a espectador de l'obra. L'espai entre aquests dos comportaments no queda delimitat d'una manera clara: quan l'artista actua és ensems espectador d'allò que fa, observador crític que el porta a modificar o a rectificar ara i adés la seva acció. Tampoc l'espectador no roman passiu davant d'allò que contempla, sinó que recrea d'una faisó personal el que li és proposat, i percep, sent, pensa i valora des de l'òptica de la seva subjectivitat i, també, dels seus coneixements. Quan es parla d'acció i de contemplació com de dues actituds diferents, cal interpretar-ho com un predomini en intensitat de l'una sobre de l'altra.

Acció i contemplació són dues vessants de l'experiència estètica. Per l'acció, l'obra neix; per la contemplació, és acabada. La pràctica de l'art proporciona una experiència estètica directa, mentre que la vivència estètica de l'observador és mediatitzada per l'obra de l'artista. Pel desvetllament d'aquestes dues actituds en l'infant o en l'adult s'arriba a l'educació per l'art.

Per la pràctica, l'home actua sobre uns materials que posa al servei de la seva idea. Per la contemplació, l'obra actua sobre l'home i, a través de la percepció dels materials i del seu afaïonament, li és comunicada la idea de l'artista. Aquesta comunicació no és de caire matemàtic, $A=A$, sinó que sol·licita una interpretació; l'emoció estètica nascuda del contacte amb l'obra no és pas fruit de la satisfacció d'haver encertat una endevinalla més o menys evident que l'artista para a qui la mira; l'emoció estètica és una resposta a la interrogació que l'artista proposa, el resultat d'una recerca emocional i intel·lectual -subjectiva i objectiva, per tant- de considerable qualitat creadora.

Aquests dos camins tenen el seu punt de convergència en l'entorn. Per l'acció, l'home crea o pot crear un medi estètic; per l'apreciació,

aquest mateix home pot emetre un judici estètic sobre l'entorn i modificar-lo. A la cruïlla de l'acció i l'espectació⁴³ rau la solució o sortida d'un dels grans i greus problemes amb què s'encara l'home del nostre segle. De la seva capacitat de judici estètic, d'estimació estètica, de sensibilitat, d'imaginació i de creació depèn part del seu equilibri psíquic. I, també, l'ecològic

Elements de l'expressió visual

El llenguatge de l'art, com tot vehicle de comunicació, es concreta en uns elements, que en les arts plàstiques són de base visual, percebuts primordialment per l'òrgan de la visió.

Els elements d'expressió visual són de dos tipus: els conceptuals, que constitueixen la gramàtica visual, i els materials, concretats en el caràcter matèric de l'obra. Aquests, en encarnar el món de la idea, supediten i limiten els anteriors, constituint el mitjà de visualització de la intencionalitat de l'artista.

Elements conceptuals

Els elements conceptuals poden ser considerats des de dos punts de vista diferents: isoladament o bé interrelacionats; en el primer cas tenim una morfologia visual i en el segon, una sintaxi visual. O sigui, uns elements formals i uns elements relacionals.

Els elements formals descansen en la forma -form-, considerada en el sentit més ampli i global. La forma, com a atribut de la idea, és un concepte molt extens, comú a la filosofia, a la ciència, a la metafísica, a l'art... La idea és, ella mateixa, forma. En les arts plàstiques, la forma ve visualitzada per la configuració -*shape*- o *dibuix*, *el color*, *la textura*, *el volum*, *l'espai* i, en determinats casos, *el temps*. Tots aquests elements de la forma no es realitzen separadament, malgrat que els puguem pensar amb independència els uns dels altres. Una configuració ocupa un espai i es fa visible per un color, una textura i un volum, però es pot conceptualitzar aïllada: és quan ens referim al *dibuix* en la seva accepció més pura, despullat del traç i del color del llapis, de la textura del suport o del volum de la matèria, i sense

⁴³ No expectació, sinó espectació, relatiu a l'acció de l'espectador.

habitar un espai determinat. Una forma pot ser expressada en imatge pel dibuix. Però la imatge no és exclusivament visual: pot ser sonora, poètica... El dibuix és la visualització de la forma, i necessita l'aguant d'uns elements materials per a sortir del món de les idees.

En certs aspectes, el concepte visual sembla ser més complet que el concepte lògic. Aquí, el conjunt de notes no dóna el concepte; en el visual, sí. La centració visual conté més càrrega d'informació que la centració racional perquè és holística.

La forma, dotada d'unes característiques cromàtiques i d'unes qualitats visuals determinades, pot desplegar-se ja sigui en les tres dimensions de l'espai -el *volum*-, o en dues -el *pla*- o en una de sola -la línia. La forma nul·la, sense cap dimensió, és el *punt*.

La *forma negativa* és l'espai buit, desproveït de significació, de configuració i de textura. En tot cas, la conformació d'aquest espai ve definida per les formes positives de l'entorn, les quals sí que en tenen, de significació.

Entre tots els elements formals, potser ha estat i és el color el que desperta una major curiositat, no solament al científic i a l'artista sinó a l'ésser humà en general, gràcies als mecanismes biològics de l'òrgan visual, que permeten una discriminació de les diverses longituds d'ona de la llum. El fenomen del color és molt complex i no pot ser considerat deslligat dels principis físics de la llum, dels quals és conseqüència, ni de la constitució de la retina humana. El món no té color, és la nostra retina la que respon d'una o altra manera davant les diverses longituds d'ona de la llum; el color és una sensació.

Pel fet que la llum és un fenomen encara no prou explicat, s'han bastit un nombre considerable de teories del color, les més modernes de les quals són les de Harald Küppers⁴⁴ (1972) i de Frans Gerritsen⁴⁵ (1975) i, entre els artistes, les de Johannes Itten⁴⁶ (1919) i Joseph Albers⁴⁷ (1923), els qui han treballat aquest camp amb una major profunditat.

El primer que cal distingir en estudiar el color és la diferència entre color llum i color matèria, puix que presenten comportaments distints

⁴⁴ Küppers, H., *Color*, Lectura, Caracas 1973

⁴⁵ Gerritsen, F., *Color*, Blume, Barcelona 1976

⁴⁶ Itten, J., *Art de la couleur*, Dessain et Tolra, París 1974

⁴⁷ Albers, J., *La interacción del color*, Alianza, Madrid 1979

l'un de l'altre. Si podem disposar, per mitjà de projectors i filtres, de llum de diversos tons -diferents longituds d'ona- i actuem amb raigs de llum simple, obtindrem resultats diferents de si ho fem amb *pinzells i pintura utilitzant els mateixos tons de color*.

En el color llum, els *tons primaris* -és a dir, els que no poden obtenir-se per mitjà de cap mescla d'altres tons- són el verd, el vermell i el blau, que, junts, són percebuts pel nostre ull com a blanc. És la mescla additiva del color. En canvi, si procedim amb materials que tenen la propietat d'absorbir unes determinades longituds d'ona i reflectir-ne unes altres, els tons primaris vindran donats pel groc, el magenta i el cian, que, mesclats, provoquen la percepció del negre. És la *mescla sostractiva* del color.

En la mescla additiva, els tons *binaris* -resultat de mesclar-ne dos de primaris entre ells- són el groc (vermell+verd), el magenta (vermell+blau) i el cian (blau+verd). En la *mescla subtractiva* són el taronja (groc+magenta), el violeta (magenta+cian) i el verd (cian+groc).

Els tons *ternaris* resulten de la mescla d'un primari amb el binari veí. En total, són sis tons.

Els tons primaris, binaris i ternaris, col·locats ordenadament a l'entorn d'un cercle imaginari, constitueixen el cercle *cromàtic bàsic*.

Ara com ara, l'educació artística es mou quasi exclusivament dintre de l'àmbit del color matèria, perquè el color llum exigeix unes condicions de treball que no són a l'abast de les nostres escoles. En algunes, però, poden constituir una aportació molt suggestiva al teatre i a la dansa, especialment a base d'ombres.

La textura ve determinada per la qualitat tàctil de la superfície de les formes. Té implicacions tant en el sentit de la vista com en el del tacte, perquè tota percepció tàctil pot traduir-se a percepcions visuals, i a l'inrevés. Hi ha una correspondència entre ambdues formes de percepció relacionada, ben segurament, amb l'exploració visual de l'espai, subsidiària de l'instint de conservació. Per la vista, endevinem el tacte. El nostre entorn artificialitzat ens ofereix, però, gran quantitat de falses textures en les imitacions; sobretot quan es tracta de produir amb tecnologia actual efectes de materials tradicionals. Aleshores la textura visual és un engany i no es correspon amb la que s'hauria de percebre amb el tacte. És, aquest, un índex del desfasament entre el que l'home d'avui pot i allò que vol,

però a la inversa: disposa d'uns mitjans molt avançats de producció de matèries inèdites, que ofereixen possibilitats de recursos estètics també nous i fins ara absolutament desconeguts, però continua endut per uns gustos que pertanyen al passat, supeditant així les noves descobertes a formes d'expressió alienes als materials en ells mateixos i manllevades a materials tradicionals. D'aquesta manera, es desaprofita i contraria tota la càrrega estètica implícita en els avanços tecnològics i científics.

L'*espai* és una entitat de tres dimensions que es pot entendre com a l'extensió ocupada per uns cossos o bé com a parèntesi buit entre ells. És a dir: com a *espai positiu*, ple, i com a *espai negatiu*, desocupat. L'espai arquitectònic i escultòric és tridimensional, mentre que el pictòric només considera dues dimensions. Tant en l'escultura com en l'arquitectura es pot parlar també d'*espai interior* i d'*espai exterior*.

Quan a l'espai intervé el factor temps, s'hi introdueix la quarta dimensió: és el cas de la cinematografia o del vídeo, que són un pla pictòric estàtic -la pantalla- en el qual es desenvolupen unes formes en moviment; però els manca la tercera dimensió, és a dir, l'eix antero-posterior. La recerca d'aquesta dimensió rau en els intents del cinema en relleu, que faria de la cinematografia -pintura animada- escultura en moviment.

Quan s'ha tractat de representar l'espai de tres dimensions en el pla pictòric, transformant en il·lusòria la tercera dimensió, els conflictes entre ambdós espais (tridimensional i el bidimensional) han estat resolts de diverses maneres. Les sortides més importants a aquest problema han estat de dues menes: la més freqüent -tant en el temps històric com en l'espai geogràfic- ha consistit a respectar les qualitats dimensionals de l'àmbit pictòric representant la llunyania per plans superposats i disminuint alhora -encara que no sempre amb intencions perspectives- les mides dels objectes segons que s'allunyessin de l'espectador. L'altra solució, per la qual la cultura que hem heretat i el nostre gust estètic s'han vist més influïts, és la perspectiva cònica i, amb ella, l'escorç. Va ser Ucello, fa sis-cents anys, l'iniciador del codi visual perspectiu. Perquè, de fet, la representació cònica és tan convencional com qualsevol altra: consisteix en un conjunt de lleis que cal aprendre.

Quan els elements formals s'integren en un tot, generen els *elements relacionals*. Cada element formal ja no s'explica només per si mateix

sinó que queda definit i completat en funció dels que l'envolten. La sintaxi visual dels elements conceptuals rau en aquestes relacions, i introdueix la relativitat en els conceptes de configuració, color, textura, espai i volum; les adjectivacions no són determinades d'una faísó absoluta sinó subordinades a la noció de grau. Així, un element formal és més... que, igual... que o menys... que els elements anàlegs que l'envolten.

Quan l'artista crea l'obra, quan compon, posa en joc els criteris segons els quals organitza les relacions entre les parts de la composició, ja sigui conscientment o intuïtivament. Criteris que varien en el temps i en l'espai, i originen una riquesa no mai acabada i inacabable de l'art de les múltiples civilitzacions i cultures d'arreu del món i de tots els temps. De com es conceben les relacions entre els elements formals i de la funció que les orienta, naixerà un tipus d'expressió o un altre.

La proporció, l'equilibri, el moviment i el ritme són els elements de relació en què es basa la composició. No es tracta de conceptes rígids sinó extremadament flexibles, que fins i tot poden ser emprats en sentit negatiu per a servir propòsits expressius molt concrets. En efecte, l'artista pot recórrer al desequilibri, a la desproporció, a l'arítmia i a l'estàtica per exigències de la seva idea. Així, per exemple, els criteris amb què l'egipci i el romànic utilitzen el contrast de proporció entre les figures humanes són de tipus funcional, al servei d'ideologies socials o religioses; el sentit del ritme és diferent en els relleus hindús, en el Portal de la Glòria i en els frescos de la capella Sixtina.

La *proporció* és la relació quantitativa entre els elements formals entre ells i la de cada un d'ells amb el tot. La proporció no s'ha d'entendre únicament en l'aspecte visual, sinó també en l'emocional, social, religiós, didàctic, etc.

L'*equilibri* es refereix a la situació dels diversos elements formals amb referència a llur pes respecte a un o més eixos, imaginaris o reals. Una composició equilibrada és la que situa elements anàlegs, equivalents o iguals a ambdues bandes d'un eix. L'equilibri és estàtic quan elements d'igual pes visual equidisten de l'eix, i dinàmic quan l'element més pesat roman a menor distància o a menor alçada respecte a aquell eix per tal de mantenir-se en contrapunt amb un element més lleuger però situat més allunyat o a més alçada.

El *moviment*, en ell mateix, pot ser considerat sota dos aspectes, segons que es tracti de la dinàmica interna de la composició o que es refereixi a la relació canvi-espai-temps; és a dir, a la durada. En el sentit de la fluència temporal, és una qualitat expressiva pròpia d'algunes arts -per exemple, el vídeo, el cinema, la dansa, la música, etc. Però allò que interessa des del punt de vista relacional és el dinamisme intern creat per la manera com es lliguen els diversos elements formals. Així, quan parlem del moviment d'una obra cinematogràfica o d'un grup escultòric no ens referim a la possibilitat real de moviment sinó a l'expressió d'una relació que articula les diferents formes i els confereix un impuls o un gest global més o menys dinàmic. El moviment implica la introducció i conducció de la mirada a través de l'obra, cosa que per mitjà del procés de percepció es tradueix en sentiments i pensaments.

Fortament relacionat amb el concepte de moviment hi ha el *ritme*, que és la repetició d'elements formals iguals o semblants a intervals determinats -*ritme regular*- o indeterminats -*ritme irregular*-, com quan escrivim, en què es donen uns gests, unes direccions i unes formes que es repeteixen amb períodes més o menys llargs.

Igual que en el cas del moviment, aquesta repetició també infon una dinàmica interna a la composició; hi ha, entre ells, una frontera imprecisa en què el moviment és ritme, alhora que el ritme és moviment. El ritme, en el seu sentit més pur, es caracteritza per la mesura, i és, *sobretot, previst: quan es coneix o es descobreix el període* rítmic unitat s'endevinen i s'anticipen els següents i els anteriors en la seqüència total. En el cas del moviment estricte, no.

Tant els elements formals com els de relació són utilitzats amb diferents criteris o enfocats amb un esperit diferent segons les característiques i el tarannà propis de les diverses àrees culturals i, també, dels individus. El conjunt d'aquests criteris és el que dona personalitat i originalitat a la forma d'expressar-se d'uns homes concrets que comparteixen uns mateixos temps històric i espai geogràfic.

Tots aquests elements o valors de relació poden ser més o menys manifestos, o restar més o menys encoberts. La geometria que rau en una pintura de Van Doesburg és molt més patent que la que teixeix El Greco en les seves composicions i, encara més, que la subjacent en un paisatge de Van Ruysdael.

Les relacions formals desemboquen al concepte tradicional *d'unitat dintre de la diversitat*, que és, de fet, el toc d'atracció de l'atenció humana: la nostra percepció refusa la monotonia -que és la manca de varietat- i el caos -que és l'absència d'unitat. Unitat en la varietat no significa altra cosa que la diversitat d'elements formals estructurats en un conjunt de relacions que els lliguen en un tot coherent -la unitat- dintre de la composició, gràcies a la concordança dels criteris que l'han regida. És, doncs, una altra faceta de l'equilibri.

Elements materials

Els elements conceptuals pertanyen al domini de la idea, del pensament, del sentiment. Per tal de conduir-los al món de la percepció cal que prenguin cos, que es *materialitzin*. Els materials que empra l'artista són els factors de visualització d'una realitat invisible, els que donen corporeïtat a tot allò que s'esdevé en el seu món interior. I perquè els materials són imperfectes i de possibilitats limitades, l'obra encarnada és imperfecta i limitada; és humana.

Quan l'artista va donant vida a l'obra, realitza un treball de selecció, conscient o inconscient, entre les qualitats i capacitats dels diferents elements formals; qualitats que, per formar part d'un univers riquíssim, moltes vegades són inconciliables entre elles, pel fet de pertànyer a àmbits antagònics. Així, no és possible un blanc negre, en el sentit real i no metafòric del terme, ni una textura arrugada llisa.

Igualment passa amb les relacions. De vegades ocorre que cal harmonitzar elements aparentment contradictoris, i l'artista es troba davant del problema de donar solució a aquesta incongruència per tal que l'expressió intentada s'ajusti a la idea que vol manifestar.

El pas a l'execució material de la idea marca noves dificultats, no solament pel que fa a l'adequació entre la matèria i la forma sinó perquè aquella li oposa resistència amb les seves propietats i limitacions, que l'autor de l'obra no sempre pot eludir. El pas del món ideal a la realitat física de l'obra d'art és un part difícil, sembrat de vacil·lacions i de contrarietats, més grans i insuperables quan major és el desconeixement dels materials que constituïran el camí pel qual l'obra esdevé viva. D'altra banda, no es tracta únicament d'una familiarització amb els materials, sinó també del domini i la capacitat de l'estri utilitzat. I, també, d'encertar l'eina adequada.

Algunes vegades, el camí es recorre a la inversa: són els materials mateixos que susciten en l'artista la idea i les possibilitats d'expressar-la mitjançant uns determinats elements formals.

L'àmbit dels materials capaços de verificar les intencions de l'artista és vastíssim, malgrat que comunament es pensi en les matèries utilitzades tradicionalment. Qualsevol substància apta per a deixar-se transformar o, simplement, per a incorporar-se en brut a l'obra, pot ser considerada com a material plàstic. Aquest és el cas de la sorra utilitzada per Braque en els seus *collages*; dels rellotges o les dentadures postisses, de Tinguely; les peces d'automòbil, d'Arman, i els acers inoxidable meticulosament dissenyats, d'Engels. Tot allò que sigui matèria és bo per als propòsits del creador visual.

En la mesura que els materials són un recurs per a l'artista, imposen les seves pròpies restriccions i ofereixen llur propi poder expressiu. Per això, a aquell, li cal un coneixement i una familiarització amb les matèries amb què tracta. No serveix unes mateixes intencions la pastositat de l'oli i de la cera que la transparència de l'aquarel·la o la subtileza del fresc; ni una fotografia en color pot dir el mateix que en blanc i negre. Amb independència de la capacitat creadora de l'artista i de la seva aptitud d'expressió, els materials tenen, ells mateixos, unes característiques expressives que els són pròpies. L'artista no ha de saber solament el que vol expressar, sinó quin serà el mitjà més idoni perquè allò sigui dit el més adequadament possible, i com haurà de ser tractat aquest mitjà.

La qualitat del material i el tractament que se li aplica porta a la distinció entre *procediment* i *tècnica*. Hom constata la diversitat amb què diferents autors es refereixen a aquests dos conceptes, confusió derivada de l'ambigüitat amb què és utilitzat el segon.

Tècnica, segons *l'Enciclopèdia Catalana*, és el "conjunt de procediments d'un art o d'un ofici". O bé, "la perícia o habilitat que hom té per a usar els dits *procediments*". La mateixa font defineix el procediment com el "mètode més pràctic de fabricació d'un producte, d'obtenció d'una substància, de construcció d'un objecte, etc". Així, tècnica és un mot ambivalent i tant pot referir-se a la "tècnica de la pintura", en el sentit d'aplicar una pasta sobre d'un suport, com ara la "tècnica de Rubens" o "la tècnica de Van Gogh"; és a dir, a la manera especial i personal d'aplicar la pasta sobre el suport -per transparència, per empastat, amb espàtula, amb pinzells, per rascats, etc.

Nosaltres utilitzarem el terme tècnica amb més comprensió i menys extensió que el procediment. El procediment ve determinat pel tipus de material emprat, mentre que la tècnica defineix la faïso com és tractat aquest material. De manera que un mateix procediment -la cera, per exemple- pot utilitzar-se recorrent a diferents efectes derivats de com ha estat tractat -en aquest cas, amb espàtula, el pinzell, els dits...; a base de transparències, amb gruixos de pasta... Doncs, dues o més tècniques distintes per a un mateix procediment.

Generalitzant, els materials que usa l'artista plàstic són de dues menes: elements inconsistents i pastosos, que necessiten l'ajuda d'un suport, i materials durs, dotats d'una solidesa més o menys acusada que els permet mantenir-se sense suport. Els primers són més propis de l'expressió plana; els darrers serveixen especialment uns propòsits de caire tridimensional.

En essència, en el procés de l'expressió plana intervenen tres elements: el *material acolorit*, el *vehicle o mitjà* i el *suport*. En el cas de la pintura i de la impressió el material de color és el pigment; és a dir, pols de color. Quan es tracta d'un collage, en canvi, els materials poden ser molt diversos: paper, fusta, arena, etc. En el mosaic, que és també un collage, el color és el propi de la pedra emprada.

El vehicle sempre és una matèria aglutinant o adhesiva que incorpora el material de color al suport. Com a mitjà poden servir les substàncies més variades, però són aquestes, en general, les que donen nom al procediment: pintura a la cera o encàustica -cera verge-, pintura a l'oli -de llinosa-, a l'ou, a la caseïna, etc. Així com els mitjans utilitzats ofereixen una gamma molt extensa, quan es tracta d'utilitzar pigments sempre serveixen els mateixos, tot i que uns són més adequats que uns altres segons com reaccionin amb el mitjà; perquè cal matisar que la composició química d'alguns pot ser incompatible amb la naturalesa del vehicle, com passa en el fresc. I viceversa. Pel que fa al suport, es pot considerar com a tal qualsevol material apte per a ser pintat o imprès.

A l'expressió volumètrica els materials tenen cos i normalment conserven la verticalitat per si sols. Es caracteritzen per llur duresa, que introdueix el tractament apropiat: el *modelatge*, per als materials més tous, i la talla i la fosa per als més durs. El modelatge és més adequat per a la tècnica additiva, però també permet la sostractiva, característica de la talla. La fosa introdueix la necessitat d'un motlle.

Tots aquests són els procediments tradicionals emprats en l'escultura. Avui l'aportació de la indústria, amb tota la riquesa de processos tecnològics i la disponibilitat de nous materials, ha eixamplat extraordinàriament el camp de l'escultor, la funció del qual ja no ve determinada en els mateixos termes de fa un segle.

Tot i això, no és solament la qualitat i la consistència dels materials allò que comporta o defineix la distinció entre pintura i escultura. És quelcom de més profund que va a furgar en el concepte. Aquest fet és assenyaladament important pel que fa a la pintura, perquè un dels equívocs que han ajudat a la seva incomprensió actual -a part del problema de la figuració i l'abstracció, que comparteix amb l'escultura- és que en tant que aquesta darrera no dóna nom -o el rep- a cap mena de material emprat per a executar-la, la pintura sí. L'artista esculpeix -fa escultura- amb marbre, fang, acer inoxidable o poliester; en canvi, el pintor pinta amb pintura i fa pintura (art) amb pintures (matèria). De manera que quan s'han introduït nous recursos i s'ha treballat amb substàncies dures -com ara el mosaic i certs *collages*- o no pastoses -el *décollage* o el paper estripat, les làmines de metall, les fibres tèxtils o el metacrilat-, difícilment s'han acceptat aquestes obres com a pintura. Talment com si l'artista pintor hagués estat condemnat a no deixar el pot i el pinzell, i a no poder prendre contacte amb els materials d'expressió del nostre segle.

Allò que defineix pròpiament la pintura no és la condició de les matèries emprades, sinó el concepte: el *pla pictòric*, acolorit -o no, com és el cas de Gernika-, com a realitat viva i autònoma, amb les seves relacions formals internes i la seva càrrega estètica, emotiva i funcional. El pla pictòric, desplegat primordialment en les dues dimensions de l'espai.

Els materials, que són el vehicle d'expressió, també hi aporten les seves possibilitats úniques, i una mateixa idea serà expressada amb matisos diferents segons les matèries utilitzades per a dir-la. La contribució històrico-cultural dels diversos artistes va ampliant aquests conceptes peculiars a cada descoberta d'una variant expressiva d'aquells materials. El concepte de pla pictòric és molt més vast avui que fa cinc segles, amb independència de si s'utilitza o no pintura com a material per a sensibilitzar-lo: inclou des del traç sobre la sorra fins a la cinematografia, el vídeo o la pintura amb raigs làser. És la complicació del procés allò que enriqueix el concepte i li va afegint possibilitats més i més nombroses.

Des del punt de vista conceptual, tant el cinema com el vídeo s'expressen en un pla pictòric que integra altres arts, ja sigui per mitjà del llenguatge de les formes verbals o del de les formes musicals (o tots dos alhora).

Des de l'angle material, el pla pictòric és un suport que conté uns pigments polsinosos i acolorits, o bé integra materials o objectes a les seves dues dimensions. Si la pintura i l'escultura són arts plàstiques perquè la força d'una eina deforma de manera permanent un material que té -justament per no ser elàstic, sinó plàstic- propietats plàstiques, a la fotografia, al cinema i al vídeo trobem el mateix fenomen: una emulsió deformada per la força de la llum mitjançant un procés químic, el suport de la qual és constituït pel cel·luloide (en el cinema), o bé un polsim de qualitats magnètiques sobre el suport de la cinta (en el vídeo). Que el camí sigui més refinat, més complicat, més mediatitzat -tant pel que fa a l'obtenció de la imatge (càmbra) com a la seva visualització (projector o televisor)- no canvia l'essència del fet. Existeix tot un procés, que s'ajuda de les descobertes científiques i de la tècnica, que constantment esperona l'artista. La distància entre Daguerre o els germans Lumière i Van Eyck o Leonardo esdevindrà, amb el temps, molt més curta del que ens sembla. Segles a venir, si no hi ha hagut un capgirament total en la manera d'enfocar les arts, la història de la pintura derivarà cap a la fotografia, el cinema, el vídeo i... com a aportacions dels segles XIX i XX no essencialment diferents de les dels mosaics romans o l'encàustica grega. Més transcendents, sí; ja que s'haurà tractat de la introducció de processos industrials o mecànics en les arts, de la mateixa manera que anteriorment hi havia fet entrada l'element artesanal.

Quan parlem de concepte, ens referim a la coherència entre allò que es diu, com es diu i amb què es diu. La voluntat fotogràfica -és a dir, el concepte de fotografia- ja es troba en els retrats egipcis i romans; la voluntat cinematogràfica i, també, televisiva ja és present als frescos d'Egipte i a les columnes commemoratives dels romans. El desig i el poder d'acomplir-lo no sempre coincideixen; ha estat en l'actualitat que, gràcies a la ciència i a la tècnica, aquelles voluntats han pogut fer-se realitat. Per això, l'adveniment dels nous procediments plàstics ha estat transcendental.

L'expressió en les tres orientacions de l'espai es basa, com ja hem dit, sobre materials que poden sostenir-se per ells mateixos, els quals imposen a l'artista una determinada estructura interna -les

vetes de la fusta, la major o menor duresa de la pedra, el tractament dels metalls, etc.-, una textura i un color característics. Si aquestes qualitats que aporta el material han de ser respectades, transformades, amagades o alterades pel creador de l'obra és quelcom que pertany al domini del concepte, i depèn de la intenció d'aquell. Tot i això, la contradicció entre la naturalesa del material i el tractament que se li dóna ha de quedar justificat en la mateixa obra, no pot ser gratuït ni deixat de banda.

La matèria amb la qual l'obra es fa visible n'és una part viva i activa.

El treball de l'artista

L'artista és l'actor, el creador d'art. Malgrat les connotacions romàntiques i sentits pejoratius del terme, creiem adequat i convenient utilitzar-lo. Pel fet que si el científic és el creador de ciència i el tècnic de tècnica, l'artista ho és d'art. Ha quedat enrere la imatge de l'artista dels acudits i les comèdies, de la qual es salva una manera d'ésser fora de les convencions i dels estereotips, indagadora de l'autenticitat existencial. L'artista és l'home o la dona que fa art, ja sigui ceramista, dissenyador o fotògraf. Són artistes perquè creen formes amb uns propòsits determinats i segons uns criteris estètics.

Tan artistes són Moore i Vasarely com Bergmann, Passolini o Sotsass. Perquè tots treballen amb uns elements, en aquest cas visuals, al servei d'unes idees que són, també, estètiques.

El treball de l'artista neix del seu món interior, certament condicionat i estimulat per l'entorn. El fonamental és la capacitat per a ser sensible a aquests estímuls, per a transformar-los dins de la seva interioritat. Si manca la sensibilitat per l'estímul o la predisposició per a interioritzar-lo i expressar-lo, no hi ha la vibració de l'art.

L'estímul, que pot ser un esdeveniment qualsevol, una realitat de qualque ordre o les mateixes qualitats del material, actua sobre les facultats creadores de l'artista i posa en acció la seva habilitat per organitzar els diversos elements d'expressió visual. Mitjançant una selecció d'aquests elements i dels criteris que dirigiran aquella organització, s'arriba a l'execució de l'obra: la *composició*. Compondre és estructurar els elements formals a través de les

matèries emprades, relacionant-los en un espai de dues o tres dimensions i un temps o durada. La composició és, doncs, el punt de convergència del tractament d'uns materials i d'uns elements conceptuals que serveixen una funció i prenen un significat.

L'artista disposa d'un repertori pràcticament il·limitat -la història de l'art n'és un exemple- de conceptes, recursos i mitjans per a expressar-se. La limitació o la tria prové dels seus condicionaments personals, socials i culturals de l'una banda, i de la idea que vol expressar de l'altra. Aquest procés, en l'artista, és conscient, però porta una gran càrrega d'inconscient. Hi entren en joc el sentiment, la sensibilitat, la intuïció, la imaginació, el pensament i l'aprenentatge anterior. L'aprenentatge ininterromput és la professionalitat, l'*ofici*; la pràctica, la reflexió i la recerca constants sobre la pròpia activitat, tant en els aspectes conceptual com material.

La diferència entre l'artista i el qui no ho és rau en la professionalitat, salvant la dada de les capacitats naturals de cadascú. És propi de l'activitat humana manejar els materials a l'abast i transformar-los, cosa que implica una constatació de formes visuals com a conseqüència de l'artificialització de l'entorn. És un esdeveniment quotidià i ancestral. Sabent-ho o no, quan la mà, portada per un propòsit concret, pren la matèria, treballa inevitablement amb uns elements formals, que, pel fet de ser múltiples, entren en relació -sigui quina sigui- per la mera circumstància del veïnatge. És el mateix camí que segueix l'artista, però sense uns criteris pròpiament estètics i sense cap mena de coherència interna intencionada entre aquells elements. També pot tractar-se d'una absència de resposta a les qualitats inherents als materials, als elements conceptuals o d'una manca d'intuïció i de saber alhora. El resultat es una organització sense ni una engruna de principi rector; per tant, una desorganització, un agregat caòtic l'aspecte del qual pot comprovar-se sovint en la lletjor i en la incomoditat estètica de l'entorn.

La base que confereix perdurabilitat a l'obra és l'emoció estètica sentida i transmesa per l'artista. En intervenir-hi valors extraestètics -tant pel que fa a l'autor com a l'espectador-, l'obra perd actualitat o validesa a mesura que van perdent-la els valors en els quals descansa. L'artista experimenta una emoció en termes estètics. El valor de l'obra depèn de com hi són implicats, de forma estètica, els valors humans universals. La diferència entre una escena històrica d'un pintor de quarta filera i la mateixa escena interpretada per Goya, per exemple, rau en el fet que el primer fa història, anecdòtica i

intranscendent com a estètica, i Goya va molt més enllà del fet particular i eleva a categoria universal la seva visió humana i estètica del que s'hi esdevé. L'un fa història servint-se de la pintura, Goya aprofita fets socials i històrics per a orquestrar tot un esdeveniment estètic, de manera que la història queda perpetuada per la pintura. Goya expressa l'home universal, perquè ell mateix ultrapassa la seva condició personal i expressa la dimensió humana a través de categories estètiques; si el crit personal de Goya o de Picasso no passés per l'estètica, l'un i l'altre haurien estat historiadors, capdavaners polítics o sociòlegs. Justament per l'estètica han estat artistes, i tant els *Fusilamientos de la Moncloa* com *Gernika* serien relegats, amb el temps, a documents merament històrics o senzillament anecdòtics.

Afirmàvem que la condició de l'artista és, en part, conseqüència de les seves limitacions personals i de la qualitat de l'ambient socio-cultural, que li posen unes fites a la capacitat creadora. Això fa que hagi d'eixamplar ara i adés el seu camp de referències per poder infondre més riquesa i donar més possibilitats a la seves aptituds expressives. Aquestes no s'esgoten en la sensibilitat, la vivència, els sentiments i l'habilitat per a expressar-los, sinó que, l'artista, també necessita recórrer a l'estudi i a la reflexió com a vessants molt importants del seu treball per tal d'estendre aquell marc de relacions, i reforçar la seva capacitat d'imaginació, d'intuïció i de creació perquè li permetin establir nous lligams entre els elements que va descobrint en l'aprofundiment d'allò conegut, en la recerca i en l'especulació.

L'actitud de l'espectador

La raó d'ésser de l'obra d'art es fonamenta en la capacitat d'experiència estètica de l'home, sense la qual aquella restaria reduïda a la condició d'objecte intranscendent o merament informatiu.

L'experiència estètica no és patrimoni exclusiu de l'artista sinó de tothom qui és capaç de commoure's davant d'uns valors estètics. La diferència jeu en la qualitat d'aquesta experiència: l'artista la viu i la transforma en obra; l'espectador rep l'obra i la transforma en vivència.

Des de la vessant de l'espectador, en l'encontre amb l'obra d'art es poden distingir dos moments; un primer impacte irracional, intuïtiu, adreçat a la sensibilitat: és *l'emoció estètica*. I un segon temps que sol·licita la reflexió, i permet la formulació d'un *judici estètic*; és a dir, un judici expressat en termes relatius a l'estètica, de mena racional i que segueix un procés mental d'anàlisi i de síntesi, que acompanya el gaudi estètic.

Pel primer moment, podem dir si l'obra ens agrada o no, ja que s'adreça al gust personal de cada espectador, i la resposta és funció de les seves preferències; té, doncs, característiques subjectives, és una situació emocional. Pel judici estètic -que pot ser de tipus filosòfic o artístic- fem un raonament que explica i justifica l'obra; és un acte de coneixement.

Aquests dos compassos, emoció i judici estètics, són complementaris: sense la commoció emocional no es dona una veritable experiència estètica, i quan el judici estètic no és possible difícilment es pot defensar l'obra.

En certa manera, l'apreciació de l'obra d'art segueix un procés invers al de la seva creació: a l'espectador, li cal fer una anàlisi dels elements conceptuals i materials i de les relacions que els lliguen per a després, mitjançant un procés de síntesi, arribar a copsar-ne el contingut global. És la lectura de l'obra a través de la imatge visual; una reconstrucció o *re-creació* d'allò dit per l'artista, la qual cosa exigeix, com és natural, un entrenament i una preparació adequada. Si no és així, hom roman al nivell del gust personal, format o malformat a l'atzar, sense saber ben bé gaire res d'aquestes preferències, tan sovint calcades d'actituds i de gustos d'altri.

L'actitud enfront de l'obra d'art canvia en el temps, segons la funció i el significat que enclou. Els valors estètics subsisteixen, malgrat que puguin ser enfocats des de diferents punts de vista. Hi ha quelcom d'intrínsec, a l'obra, que es manté invariable en el temps: és la qualitat i la disposició dels elements d'expressió visual, amb llur càrrega estètica. El contingut estètic d'un temple incaic i d'una escultura de Bernini sempre és present en aquestes obres, des que foren creades; tenen un valor estètic que els dona perdurabilitat. Ara bé, el fet de mantenir-se a través del temps no significa, en cap manera, que els criteris que els donaren vida tinguin validesa ara i aquí.

L'obra ha estat creada per a complir una finalitat determinada i li han estat donats uns certs significats, provocadors de l'actitud de l'espectador de cada època i de cada lloc. Quan un fidel romànic es troba resant davant d'un fresc pintat a l'altar, n'espera un missatge molt concret: l'explicació d'uns misteris religiosos que no li podien arribar més que verbalment -l'homilia- o visualment -la pintura i l'escultura. El mur és el recordatori de l'explicació bíblica. El fidel romànic no sap llegir ni escriure, però llegeix, en canvi, allò que li és mostrat als murals perquè en coneix els símbols i els interpreta -aspectes en el quals, d'analfabet, no n'és gens ni mica.

Avui, aquest analfabetisme ha canviat de signe: hom domina la lectura i l'escriptura, però roman desemparat estèticament. Aquest esdeveniment no és casual: entre el fidel medieval i el tripulant dels coets espacials hi ha hagut Giotto, que sabia *dibuixar una ovella*⁴⁸, cosa que ha provocat en l'espectador un vici difícil de desarrelar. Allò que, comunament, aquest espera avui de l'obra d'art és el mateix d'ara fa un segle: la coincidència visual -el calc impossible- entre la representació i la cosa representada, sense cap mena de concessió a la més mínima deformació formal de caire expressiu. De manera que s'ha creat un gust forçat per la versemblança, s'ha confós l'emoció estètica amb el judici estètic, i se l'ha elevada a la categoria d'axioma. Un gust estètic, tanmateix, que no és aliè a la pressió d'un suposat gust de la majoria. Aquest malentès fa que l'espectador prengui l'obra no acadèmica com si fos una endevinalla, com a una recerca d'identificacions formals entre la ficció creada per l'artista i el món de les coses reals. Potser podria semblar més gràfic que aquí empréssim el concepte de realisme fotogràfic, si no fos que el realisme pot ser de moltes menes i que la fotografia no és tan realista com s'acostuma a creure.

Quan l'espectador s'enfronta amb l'art abstracte, desapareix el cordó umbilical que el lligava a l'obra acadèmica, i això li provoca una situació d'incomoditat i desempar; llavors, la ignorància recorre a la possibilitat d'endevinar quines figuracions queden amagades rere d'aquelles formes no figuratives, i l'observador es troba impotent en tots dos aspectes: no pot sentir cap emoció, ja que no té referències on recolzar-se, ni formular cap judici, ja que no està preparat per a fer-ho. La sortida d'aquest laberint ha consistit a negar la condició artística de l'abstracció; en canvi, la realitat demostra que el que ha fet l'abstracció ha estat desemmascarar o posar al descobert la

⁴⁸ Fuster, J., *Op. cit.*, p. 7

formació veritable de qui vol fruir de l'art. Deixant a part els gustos i les preferències personals, qui no és capaç d'enfrontar-se amb l'art abstracte tampoc no és per a la figuració, perquè el grau de versemblança entre el món representat i l'art figuratiu no és cap criteri estètic, sinó quelcom de marginal i extraartístic.

Avui, l'actitud de l'espectador no pot ser la mateixa d'altres temps històrics. El desenvolupament de les tècniques de creació i producció d'imatges visuals, la proliferació de moviments artístics des de l'últim quart del segle del passat fins avui, la ubicuïtat d'una mateixa imatge i les possibilitats més i més creixents de contacte entre l'individu i l'obra d'art, fan del tot necessària una preparació i una formació de l'home com a subjecte al qual va adreçada aquella obra -ja sigui escultura, pel·lícula, televisió o vídeo-, perquè mentre no sigui així l'obra romandrà inacabada.

La postura de la persona actual en relació a l'obra d'art ha estat definida per Umberto Eco⁴⁹ (1962) a la seva poètica de *l'opera aperta*. Per ell, l'obra és una font de possibilitats d'interpretació. En aquest sentit, l'aportació de cada persona que rep l'obra constitueix una recreació, un acabament de la seva creació; és el toc final que l'artista ha deixat en suspens. D'aquesta manera, l'obra és oberta, perquè permet tantes interpretacions com espectadors. Ja no hi entra en joc només la preferència de cadascú, sinó el mateix judici estètic. L'artista sol·licita a qui mira la seva obra una maduresa com a espectador, quedant-hi implicades tant la condició de l'artista com la del destinatari de la seva obra, que ha de saber llegir-la i interpretar-la.

L'entorn com a síntesi

La interacció de l'activitat de l'artista i la receptivitat activa de l'espectador troba la seva síntesi en l'entorn, lloc d'actuació d'ambdues forces.

La funció de l'artista, sigui quin sigui el seu mitjà d'expressió, és bastir l'entorn visual a base de comunicar-li uns continguts estètics, a més d'unes altres qualitats estrictament funcionals i simbòliques. L'home té necessitat dels atributs estètics perquè, encara que no ho

⁴⁹ Eco, U., *Opera aperta*, Bompiani, Milano 1962.

manifesti d'una manera plenament conscient, s'adeqüen a la seva pròpia estructura psicobiològica, ordenada i organitzada. També, doncs, estètica.

La funció del destinatari de la creació artística és, a part del seu gust propi, passar-la pel sedàs del seu raonament personal i sotmetre-la a una crítica també estètica, a més de funcional, cosa que pot portar a la modificació d'aquest entorn.

Es tracta d'una dialèctica entre dues forces constructives, que han de ser les veritables vertebradores del medi per tal que aquest quedi impregnat d'unes qualitats humanitzadores i acollidores, que permetin i ajudin un desenvolupament apropiat de l'individu i de la col·lectivitat.

Vivim en un espai de formes, de colors, volums, textures i moviment. És un món en el qual no existeix el silenci: mentre mantinguem els ulls oberts, no hi ha silenci ni d'espai, ni de color, ni de forma. L'entorn és l'encontre i l'eclosió de la contemplació crítica i l'actitud activa creadora i transformadora.

Relacions entre les arts

Ben segur que l'afany de classificar les arts deu ser tan antic com el naixement de la reflexió sobre l'esdeveniment d'expressar-se. L'home sent curiositat per allò que és i per allò que fa, i un dels fruits

d'aquesta tufaneria és la necessitat de posar ordre a les seves descobertes. En aplicar la capacitat reflexiva sobre les arts, han sorgit una munió de conceptes, tots ells convencionals, que intenten posar fites -és a dir, definir- a l'àmbit de cadascuna. Així, hem sentit parlar d'arts majors i d'arts menors, d'arts del temps i d'arts de l'espai, de belles arts i d'arts aplicades... Però l'intent més seriós de reflexió sobre aquesta identitat és el que les arts han fet sobre elles mateixes en la recerca de la seva puresa, de llur essència. Hi ha alguna cosa, en la naturalesa de l'art, que sembla resistir-se a ser engabiada o valorada des de terrenys que li són aliens; és la força que les ha mogudes cap a l'autoidentificació per mitjà de llur propi llenguatge. La conseqüència d'això ha estat la recerca de la pintura pura, de l'escultura pura, de l'arquitectura pura... en la qual cada via d'expressió ha anat despellant-se de tot allò que no li era essencial

per tal d'esdevenir genuïnament ella. Perquè l'artista no pensa amb paraules sinó amb formes, i per aquestes porta endavant la seva investigació; el Blanc sobre blanc, de Malewitsch, i la sèrie *Homenatge al quadrat*, d'Albers, en són exemples. Són reflexions sobre la pintura realitzades des del llenguatge de la mateixa pintura.

Després d'aquesta peripècia, la persistència en la recerca solipsista hauria portat les arts a un carreró que no passa. S'albirava, ja, la necessitat d'integració de les arts.

Les concomitàncies entre elles són abundoses i molt complexes, perquè hi ha certs elements conceptuals que n'afecten diverses alhora, sense ser exclusius d'una de sola; són conceptes transferibles, encara que qualitativament diferents en cada una. Perquè ens podem referir, per exemple, a la sonoritat del color, a la textura d'un moviment simfònic, a l'espai musical, a un poema lluminós...

De fet, els elements relatius al concepte no poden ser pensats de manera totalment abstracta, lluny de l'expressió tangible que els vivifica. L'espai, posem per cas, serà formulat de maneres molt diferents segons que s'expressi en l'arquitectura, l'escultura, el teatre, la pintura o la música. La qualitat o els atributs d'aquest espai variaran en cada cas. El mateix es podria dir del moviment, del ritme, etc. Com més travat és el lligam entre la idea i la seva expressió menys incoherent i més reeixida resultarà l'obra.

La gamma de variació d'aquests conceptes és molt matisada i no es pot marcar una llinda neta entre una de les arts i una altra. Per això, resulta molt difícil traçar fronteres entre els diversos mitjans d'expressió estètica. L'art, com l'home, s'oposa a ser fragmentat, i per això hom constata que a cada intent de divisió les excepcions són gairebé tan nombroses com les normes. L'art refusa qualsevol quadriculació que se li imposi. Això no obstant, del punt de vista històric i instrumental, podria haver-hi la possibilitat de fer una comparança entre les arts visuals tradicionals i les noves per les derivacions que aquesta distinció pot tenir en el camp de l'educació: llevat de l'arquitectura, les arts plàstiques tradicionals permeten -com ja s'ha afirmat anteriorment- un contacte immediat amb els materials; la visualització també és immediata, si més no en la maqueta, el projecte o l'esbós; afavoreixen la interiorització i el treball individual -cosa que també els dona un valor terapèutic-, i l'eina actua sobre la

matèria bruta produint el contingut conceptual a partir d'ella. Aquesta és, aquí, l'única funció de l'eina.

A les noves arts visuals, en canvi, el contacte amb els materials és mediat -cal un instrument-; la visualització és diferida i acostuma a exigir un procés de laboratori, cosa que fa més difícil la interiorització del procés, i s'hi dóna una duplicitat de l'eina: una per a produir la imatge i una altra per a visualitzar-la.

La tendència actual en la integració de les arts no pot interpretar-se com a una mera addició o superposició d'expressions independents adreçades a un mateix fet. Es tracta de quelcom que va més endins de la primera pell i s'arrela al mateix concepte, a la mateixa idea que es vol manifestar. Una vegada més, no és un moviment centrípet allò que defineix i il·lustra el procés -la manera d'aplicar unes arts determinades a l'expressió de quelcom-, sinó l'exigència d'un moviment centrífug a partir de la idea, una irradiació en funció de la qual vindrà definida la naturalesa de les arts que serviran de mitjà per a expressar-la.

Conclusions

Tot el que acabem de considerar no tindria cap sentit i serien pures elucubracions si no anés fonamentat en l'estudi pràctic de l'activitat i de l'apreciació artístiques. No moure's de l'àmbit teòric és, en el cas de les arts, ben poca cosa, encara que la base teòrica sigui el fil conductor que mena la idea a l'articulació i assimilació d'allò que es va realitzant pràcticament. Reflexió i acció es complementen: sense una reflexió basada en i guiada pel fet teòric, el treball es torna cec i no ultrapassa l'aglomerat estricte d'experiències isolades; sense acció no és possible comprendre ni viure ben a fons el contingut de la teoria, i es basteix un món aliè a la realitat tangible -per tant, a l'art. En un extrem, tindríem l'especulació filosòfica sobre el fenomen estètic, certament legítima, però no tan rica des de la mirada de l'educador. A l'altre pol, trobaríem el simple fer coses, també amb els seus propis drets, però igualment desvinculada de l'educació en el sentit que intentem tractar-la.

Reflexió i acció estretament relacionades per tal d'avançar en el coneixement bàsic exigint pel domini d'una activitat adreçada a educar. En aquesta confluència cal situar els textos destinats a

ajudar el treball al taller d'expressió visual, car el conreu intens i en profunditat del contingut de les arts visuals provocarà a l'educador una actitud diferent envers uns manuals que, altrament, no constituïrien res més que un pretext o una fórmula per a justificar l'espai fugaç de l'horari escolar. Així, el llibre ja no és la fusta de salvament de la pròpia incapacitat, efecte d'una manca de preparació professional, sinó un ajut, un fons manejable i ric en suggeriments o, tal vegada, quelcom de definitivament inútil o anodí.

Quan l'educador comprèn de manera clara -per fer un exemple- què és el ritme perquè l'ha treballat en la pràctica i ha considerat la seva naturalesa, descobrirà ritmes de totes menes a la natura i a l'entorn, suggeridors d'una munió d'activitats per a dur a terme amb els seus infants. O veurà com aquest ritme s'expressa més en uns nens que en uns altres; o constatarà que un ritme visual té alguna cosa a veure amb el tarannà del noi que l'ha creat. Llavors, el treball anotat en un text ja no servirà per ser a copiat i reproduït sense motivació ni esperit creador, sinó que esdevindrà un instrument d'ajuda per a ampliar la visió de l'educador. Generalment, un text sobre activitats concretes d'expressió plàstica per als infants és bo o dolent, eficaç o no, segons la seva capacitat de suggestió i insinuació i, també, de les mans i del cervell que se'n serveixen.

Encara un altre exemple. L'educador no pot valorar aquest gerro de flors o aquella natura morta dibuixats amb llapis plom o carbonet, li cal copsar el nucli d'allò que pretén fer: entendre i veure què cosa és el clar-obscur, saber que hi ha uns valors clars, mitjos o foscos al marge que aquests valors siguin grocs, blaus o taronges. El moll de l'os és sempre el fet plàstic.

La traça rau a saber establir un moviment de vaivé constant entre la teoria i la pràctica, tant si aquestes s'adrecen a l'acció com a la contemplació artístiques.

6. L'ACTUACIÓ PRÀCTICA

Si alguna vegada heu vist l'obra d'un artesà haureu contemplat, encisats, com maneja l'eina, la seguretat amb què l'agafa, l'encert a moure-la, l'amor i la suavitat a aplicar-la sobre el material mentre aquest va prenent forma de mica en mica. ¿No us haveu trobat mai embadalits veient treballar l'artesà? No en té prou de conèixer bé el material i les eines, li cal, a més, traça. Habilitat per a saber a quin útil ha de recórrer en cada moment precís i com l'ha d'utilitzar.

Una traça així es demana a l'educador; quelcom que no s'improvisa i que s'aprèn amb el temps, amb el treball continuat, amb la reflexió sobre aquest treball i amb l'estudi. La seva activitat es fonamenta en els lligams que crea entre els diversos factors que hem vist fins ara: el nen, ell mateix i el contingut, i -com veurem després- l'entorn que els embolcalla. La sessió d'art és una síntesi de tots aquests elements que anem analitzant un per un. Dintre d'aquest esquema de relacions, cada educador ha de dissenyar, el seu propi procedir amb imaginació i creativitat; tant d'una manera global com en cada situació concreta de les seves relacions amb l'infant.

Es tracta, aquí, de situacions d'aprenentatge i de creixement, perquè fan possible el diàleg creador del noi amb el món i amb ell mateix. Circumstàncies que mai no es donen d'una manera idèntica, i que per això exigeixen enfocaments molt concrets, fortament connexos a una línia general d'actuació. Aquesta no és única; cada educador troba la seva, el seu estil personal, a mesura que el seu propi treball avança.

En aquest capítol s'intenta exposar quina ha estat, fins avui, la nostra manera personal de procedir amb els infants. No és quelcom prefabricat, al marge de les necessitats infantils, que calgui administrar dosificadament, sinó més aviat un esquema que el mateix nen ha d'anar bastint sobre el contingut. Nosaltres ens hem limitat a obrir els ulls, parar l'orella, i ordenar, modificar i relacionar els elements del contingut segons les necessitats que el nen ens ha anat dictant. El que voldríem oferir aquí és enfocat des d'un punt de vista oposat al de la seva construcció: una exposició més o menys raonada a partir de la reflexió sobre el camí que hem anat seguint, amb la intuïció i la sensibilitat com a brúixola, recolzats incessantment en l'estudi i l'autocrítica.

De primer, en veurem el procedir general, la faiso com les possibilitats d'expressió del nen i el seu desplaçament són tractats segons el tarannà i el capteniment d'aquest mateix infant. Tot seguit,

quina ha de ser la tasca de l'educador. Finalment, com adequar els diferents integrants del contingut a les característiques de la personalitat infantil.

Línia d'actuació global

Si considerem, a grans trets, la trajectòria que segueix l'expressió de l'infant després d'haver tancat l'etapa dels gargots, es constata un període d'ascensió, exuberant, en alguns nens quasi incontenible; després, un moment d'equilibri i d'estancament i, al final, la davallada. L'observació d'aquesta marxa és l'encarregada de marcar la pauta de l'educador. És difícil d'establir-ne unes edats concretes perquè, si bé, comunament, cada infant segueix amb més o menys aproximació el seu procés evolutiu de la manera que li correspon per la seva edat cronològica, la riquesa i l'abundància expressives no solament varien molt d'un nen a un altre sinó que en uns infants es prolonga més que en altres. Això dificulta poder fixar unes fites exactes en la corba ascendent/descendent de què parlem. L'observació continuada és el millor recurs per a guiar l'actuació del pedagog.

En línies molt generals, es podria situar el primer període entre quatre i sis anys, en tant que el moviment descendent s'iniciaria cap a vuit o deu anys per apagar-se entre onze i tretze.

Mentre el nen s'expressa amb facilitat i sense inhibicions cal deixar-lo fer, estimular-lo perquè continuï la seva activitat i vetllar sempre la marxa del que fa. Els temes li podran ser suggerits, encara que de vegades una certa imposició sigui un bon recurs per a espolsar-li la mandra mental i psíquica d'automotivar-se o imaginar: la fugida del tema imposat sovint provoca el naixement d'un tema sortit pròpiament del mateix noi. La forma de representació ha de ser totalment lliure. Hi ha infants dotats de gran imaginació que no necessiten ser esperonats per l'educador, però aquest no acostuma a ser el cas més comú; normalment, cal motivar la criatura, tenint bona cura d'evitar les preguntes que d'una manera o d'una altra puguin limitar la seva capacitat de resposta o estrènyer el camp d'acció de la seva imaginació. Per exemple, no li demanarem si dins de la casa viu una família, sinó què hi ha a dins o, encara millor, si hi ha alguna cosa; en lloc de preguntar-li si el camí porta al bosc, serà més formatiu demanar-li per què serveix un camí o com s'hi arriba a

aquest bosc. "Què és això?" i no pas: "Això, que és un gat?". Perquè el món de l'adult no és el món de l'infant i, sobretot, perquè les estructures infantils són unes altres i ens porten molt sovint al ridícul i, encara més, a desorientar el menut, que, davant de l'adult, perd la seva força. El més important és no formular-li preguntes el contingut de les quals enclogui una resposta implícita o que puguin desviar el seu procés de pensament cap a llocs indicats en la mateixa pregunta.

En general, si el nen no té cap mena de problema que bloquegi la seva capacitat d'expressió, aquest període no presenta dificultats pel que fa a la representació i al domini dels materials. L'habilitat per a solucionar qualsevol entrebanc nascut de la seva activitat és extraordinària, així com el seu poder d'improvisació i creació; és a dir, d'establir relacions inèdites. Només al modelatge pot sorgir una lluita amb la força de gravetat, la qual li lleva els braços i les cames dels ninots que fa o li deixa els animals amb el cos plegat. La pauta global d'aquest període ha de basar-se en les preguntes obertes, en una gran prudència i en l'observació atenta de tot allò que el menut fa.

Arriba un dia en què l'entusiasme per expressar-se alenteix. El domini del llenguatge verbal li permet una desimboltura més gran i altres centres d'interès ocupen la seva atenció. El noi, ara, necessita un major estímul per a treballar; surten les primeres dificultats per a determinats temes, entre elles les articulacions del cos o la preocupació incipient per a l'escorç i la perspectiva. Ara sí que hi cal la intervenció de l'educador, a base de recursos genuïnament visuals i de tipus experimental, el qual fins ara havia actuat recurrent més aviat a la comunicació verbal amb el noi. El llapis, el pinzell o l'espàtula no es mouran, però, de les mans del nen. El pedagog pot recórrer a tot allò que vulgui, llevat de l'eina, a no ser que es tracti de problemes introduïts pels mateixos materials d'expressió o del maneig de l'útil. Ara és el moment d'insinuar un treball més dirigit, basculant entre l'actitud de l'etapa anterior i la de la següent.

Hem vist com els esquemes de la personalitat de l'infant i la seva representació del món van evolucionant des dels estadis més primitius fins a esdevenir els de la persona adulta. Paral·lelament, com a resultat d'aquella maduració les formes expressives també es desenvolupen. Des d'onze anys, aproximadament, les elaboracions mentals i les representacions del noi són molt semblants a les dels grans, però, en canvi, ni són totalment reeixides ni domina els

materials amb prou mestratge; tot això, unit al seu racionalisme incipient, li provoca l'autocrítica i la consciència de la seva inferioritat en quant a la representació de la forma i a l'habilitat tècnica, originant una davallada en la seva riquesa anterior. En predominar, d'altra banda, la tendència intel·lectual sobre la necessitat d'expressar-se, neix la crisi característica d'aquesta edat, que, si no és superada, marcarà la fi definitiva de la seva capacitat d'expressió.

Però si el nen ha estat conduït hàbilment pel pedagog, sobretot des de la fase immediatament anterior, haurà adquirit una certa traça a manifestar-se d'una forma més pròxima a la de l'adult, cosa que li desvetllarà la confiança en ell mateix i les ganes de continuar. Ara comença per a l'educador un moment de transformació en la seva manera de treballar, amb una aproximació més gran al tractament de les formes adultes d'expressió, encara que les del noi no hagin arribat a ser ben bé com aquestes. També és un moment crític per al pedagog, perquè hi ha el perill que l'acostament del noi a aquestes formes es faci a la inversa. És a dir, que li siguin imposades unes formes d'expressió diferents d'aquelles a les quals tendeix naturalment, que el forcin a maneres de ser no solament estranyes sinó fins i tot contraproduents. Perquè -no ens cansarem mai de repetir-ho- cal que l'educador treballi des de i no cap a l'infant.

En resum, al començament hem de deixar que el nen s'expressi, i, més tard, anar-hi intervenint de mica en mica a fi d'acompanyar el pas de l'expressió infantil a l'adult. Altrament, el desànim, l'autocrítica i la inseguretat provocaran l'atròfia del potencial expressiu infantil, amb totes les limitacions de caire personal i cultural que això implica.

Un aspecte molt important de la pràctica al taller és constituït pels materials, que, si bé aporten un cúmul molt considerable de possibilitats, en canvi, poden afegir-hi un risc. Cal una gran cautela en la introducció de nous materials, per a la qual cosa, com tantes vegades, l'observació del procés que segueix el nen serà l'indicador de la nostra actuació. El factor de la novetat del material utilitzat pot ser útil en un moment determinat de l'evolució de qualsevol infant, però pot pertorbar aquest procés si la intervenció és fora de lloc. Per exemple, si el nen es troba en un moment prolífic i de plenitud de la seva expressivitat, pot ser-li perjudicial la distracció que representa un element que no necessita ni desitja. En canvi, en temporades de silenci creador la manipulació d'uns materials no coneguts pot incitar a l'experimentació i a la descoberta. Aquí cal considerar el fet que

aquest contacte li demana una més gran atenció per a l'estructura, el comportament i les possibilitats de la nova matèria, cosa que sovint es manifesta en una regressió de tipus expressiu; però se'n refà fàcilment així que ha aconseguit el domini i la familiaritat amb el nou procediment. És necessari observar que aquesta marxa enrere momentània només fa referència a la utilització del nou material o la nova tècnica, però no s'estén als altres mitjans que ja coneix.

També es pot donar el cas, malauradament força sovintejat, que s'exageri la importància donada als materials i, en canvi, es menystingui la qualitat o la necessitat de qualitat de l'expressió del noi. Llavors, passa que aquest es troba davant d'uns recursos amb els quals no pot encetar un diàleg: si se li dóna fang, fa i torna a fer incessantment cendrers i gerros, i si se li dóna fusta, invariablement acaba encreuant llistons per fer avions i espases. D'aquesta manera, s'esterilitza tot un procés que podria ser ric i beneficiós per a ell. Per això considerem tan importants la motivació i l'aprenentatge progressiu de les activitats bàsiques d'expressió a mesura que decreix l'espontaneïtat.

També cal vetllar el lèxic. És inadmissible -no gosem a dir vergonyós-, tant des del punt de vista de la formació estètica com cultural, que els nostres joves entrin a la universitat utilitzant termes com ara un "color fort/fluix", en lloc de fosc o clar, o "rodona" per allò que és una circumferència o un cercle. A mida que es van presentant les oportunitats d'introduir els nous mots, s'ha d'anar bastint, a poc a poc, un vocabulari adequat i concís. Així, hi haurà termes que apareixeran molt aviat -com ara horitzontal i vertical- i d'altres -clar-obscur, escorç...- que seran molt més tardans. Mentre l'infant no pot treballar conceptes ni procediments que no és capaç d'entendre, no representa cap dificultat especial l'aprenentatge progressiu de les paraules que es refereixen a allò que està fent. És l'educador, doncs, el responsable d'aplicar-los adequadament i d'utilitzar-los d'una manera natural a les seves converses amb el nen, sense forçar, però, els tecnicismes.

En el treball sortit de les mans infantils, sovint no hi trobem qualitat artística, ni estètica ni expressiva, sinó el nen que s'hi amaga. En el ben entès que si hem d'anteposar alguna cosa el més important és el procés que s'ha seguit, podem acceptar la gran pobresa d'expressió d'alguns d'ells, no sempre fruit d'estats emocionals, d'incapacitats intel·lectuals o de regressions passatgeres. S'han escrit moltes ratlles exaltant la capacitat del nen per a expressar-se, i hom

arribaria a creure que aquesta riquesa és patrimoni de tots els nens, sense cap mena d'excepció. L'infant mític, tan adornat de qualitats innates i desproveït de defectes, tan encarnació d'un món de paradís i d'innocència que ens presenten molts pedagogs no existeix. La certesa joiosa i dolorosa de l'infant concret, amb els seus problemes, els seus condicionaments, les seves limitacions i amb una gran mancança d'estímul és el pa de cada dia de l'educador, que ha de treballar amb una matèria vivíssima i summament delicada.

Hi ha nens plàsticament sord-muts, nens cecs, que no poden expressar-se malgrat llur bona voluntat; dificultat que pot ser fruit del seu temperament, de l'educació rebuda amb anterioritat o del clima familiar. Llur problema més gran en el treball pràctic és el cercle viciós en què es troben: en no poder expressar-se com voldrien es descoratgen, i el mateix desànim els fa desagradable i innecessària l'acció d'expressar-se, per la qual cosa empitjoren en lloc d'avançar. En aquests casos, l'esforç del pedagog ha de ser superior.

Aquests nens han de ser portats com els altres, però, sobretot, han de ser acceptats igualment. Perquè la seva expressió, per més pobra que sigui, continua essent un recurs, un mitjà per a educar-se i no una finalitat en ella mateixa. És molt convenient, aleshores, un gran tacte per a tractar cada un segons la seva pròpia mesura, perquè no hi un barem absolut amb el qual avaluar cada nen.

L'actitud i l'estil de treball del nen especialment dotat per a l'expressió visual obre una situació totalment diferent de la que es dona en una classe convencional amb un alumne avançat. Aquí, la criatura amb talent acaba primer que els altres, devora paper i és un problema per al mestre, que el veu sovint desvagat o demanant més feina per a fer. En el nostre treball esdevé tot al contrari: l'infant dotat no acostuma a treballar en quantitat, sinó en qualitat i profunditat. Els espais buits, sense cap mena de significació, li són una nosa i l'esperonen a imaginar, a crear noves formes, a perfeccionar el seu treball, a completar-lo. Aquest nen no constitueix cap problema especial per a l'educador sinó una possibilitat més àmplia i profunda de coneixement. Aquests nens, en termes generals, parlen molt poc, identificats totalment amb el que fan; o parlen sols, exterioritzant llur aventura interior. L'educador podrà fornir-los materials i suggerir-los treballs propis d'edats més avançades o d'una complexitat més gran.

Totes les consideracions d'aquest apartat són, com ja s'ha dit, d'ordre molt general, perquè, quan hom intenta educar, les situacions són tan inèdites com l'infant que les origina.

Funció de l'educador

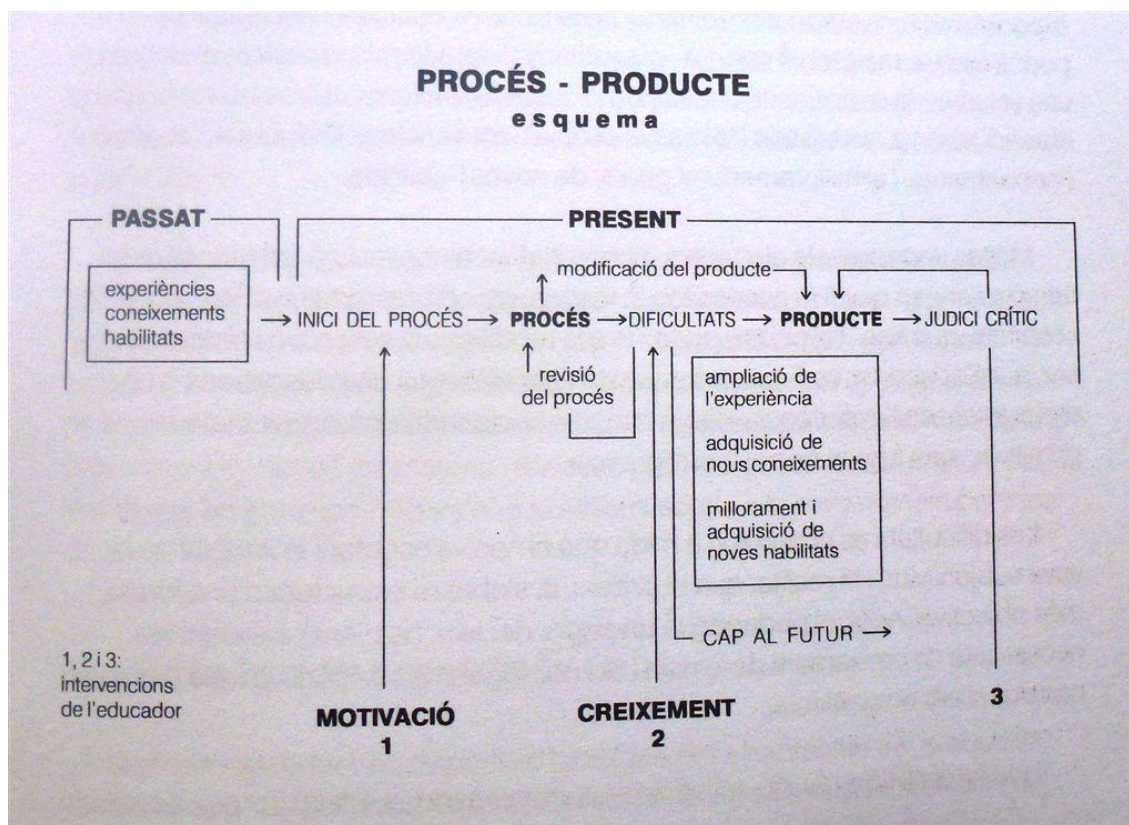
El més important que esdevé entorn de l'educador és la condició irrepetible, particularíssima, de cada infant. Aquest s'expressa en virtut de la seva riquesa interior, dels seus problemes i neguits, de la pròpia visió de l'entorn, de les coaccions i forces que el limiten. És un diàleg imprevisit i imprevisible. Per tot això, la preparació i la capacitat de resposta del pedagog han de ser òptimes.

Per tot això, també, l'activitat del nano es veu tenyida de subjectivitat d'una manera molt considerable, cosa que fa la tasca de l'educador especialment delicada. Aquest ha de ser molt prudent per a no malaguanyar els esforços del nen, per tal de no desviar ni interrompre el flux establert entre aquest i allò que fa. La relació recíproca entre el noi i la seva obra conté un gran potencial d'autoeducació. El pedagog ha de preparar un ambient que afavoreixi aquells vincles per fer-los òptimament eficaços. L'educador ha de ser, més quan més petit és el nen, un espectador atent i callat que va posant al seu abast tot allò que necessita per a desenvolupar-se; un espectador que observa, pensa i intueix, sobretot silencios.

Aquesta actitud, que pot semblar molt senzilla i fàcil, és feixuga i penosa, sobretot quan qui educa se sent identificat amb la criatura a la qual educa. El treball de l'infant ressona a l'interior del pedagog i li desperta respostes personals que no tenen res a veure amb el voler infantil, i que volarien amatents en forma de suggeriments inoportuns. Llavors, l'obra resultant ja no seria altra cosa que un híbrid d'origen infantil amb un acabament adult. Mantenir el difícil equilibri entre el suggeriment sobrant i el silenci esterilitzador és la gran responsabilitat de l'educador.

Això podria fer pensar, tal vegada, que aquest s'ha de mantenir passiu, contemplant l'activitat d'uns nanos que es despleguen sols. Tampoc no és això. Hi ha moments en el procés de treball de l'infant en què són imprescindibles la presència i l'actuació del pedagog; altrament, es cauria en la rutina de deixar-los fer.

Si s'analitza com es desenvolupa aquell treball, s'observa quines són les ocasions que demanen la intervenció de l'educador.



L'infant inicia el seu procés equipat amb l'empremta de les experiències, els coneixements i les habilitats que han afavorit el seu creixement, la influència dels quals incideixen en la qualitat i el caràcter de la seva activitat d'expressió. Comença a treballar, doncs, amb el domini d'allò que ja coneix: però pot passar que el nano se senti immotivat, apàtic, i que no trobi resposta a la possibilitat d'expressar-se: aquest moment fa necessària l'assistència del pedagog, el qual ha d'oferir-li motius i infondre-li ganes de manifestar-se.

Quan s'ha aconseguit que la criatura trobi una raó que l'empenyi a l'expressió i s'hi engresqui, comença el diàleg entre ella i els materials. El nen treballa i creix d'una faisó natural per mitjà de la seva acció. I és bo que s'identifiqui amb ell mateix i amb allò que fa, i que tot el que l'envolta li esdevingui llunyà.

Pot arribar el moment -i, certament, sempre arriba- que el nen topi amb una o més dificultats, ja sigui de tipus formal com material, i

interrompi la marxa natural del procés que el porta cap a la culminació de l'obra. Aquesta situació torna a reclamar la presència activa de l'educador, que ha d'ajudar-lo a vèncer l'obstacle: eixamplar el seu camp de referències, obrir camí a unes altres possibilitats i millorar la qualitat de la seva vivència a base de suggeriments i preguntes obertes.

Des del punt de vista de l'educació, és d'un gran valor l'aparició de les dificultats i la voluntat de superar-les, perquè, si pel sol procés basat en experiències i coneixements anteriors l'infant creix tot naturalment -quasi es podria dir que malgrat ell mateix-, el problema li representa un esforç més gran, una voluntat de creixement, una superació dels inconvenients i les barreres que el condueixen a l'ampliació de la seva pròpia experiència, a l'adquisició de nous coneixements, i al millorament i el guany de noves habilitats.

Moltes vegades, els obstacles menen l'infant a una revisió del procés, a un retorn a l'origen que li fa necessària la recerca de camins inèdits, abans no sospitats, que fins i tot poden portar-lo a la modificació del propòsit inicial. Cal, ara, que l'educador vetlli perquè aquesta alteració sigui una descoberta o un enriquiment de l'experiència del nen i no pas un abandó de les seves intencions primitives, una fugida que el faci regressar.

Les dificultats es presenten a mida que el nen va esgotant la riquesa de la seva subjectivitat i la realitat que el circumda s'obre i s'estructura d'una forma més objectiva. Aquí, el pedagog té un paper decisiu: ha d'anar satisfent la necessitat de creixement del noi segons les exigències que planteja cada un d'ells en particular.

Una tercera contribució activa de l'educador apareix al final del procés, quan l'obra ja és acabada. És l'instant del judici autocrític del noi, que ha de ser conduït segons la seva edat i les seves condicions concretes.

La intervenció del pedagog ha de ser sempre molt subtil, molt intuïda, molt respectuosa, i ha de tenir lloc quan i on l'autoaprenentatge falla, s'encalla o es troba en un atzucac. És la dialèctica de l'educació, entre infant i pedagog. Com sempre, serà el mateix nen qui li mostrarà l'arribada de cada moment.

D'aquestes diverses maneres de participar en el treball del noi, la segona és la més delicada, perquè presenta el perill de recórrer a actituds i solucions copiades, rutinàries o estranyes a allò que el nen

necessita. Cal fomentar-li la creativitat acollint o esperonant el pensament divergent; encara més, provocant-lo. L'educador no ha de donar solucions sinó suggerir-les, dirigir el fluir mental de la criatura de manera que no es vegi condicionada per una direcció unidimensional en la seva manera personal d'enfrontar-se al món.

És a dir, el que convé és encaminar el pensament, l'observació i el raonament del noi per tal de fer-lo capaç d'autocorregir-se. L'autocorrecció ha de basar-se en l'observació de les relacions i dels conceptes. Així, el nen va aprenent a dirigir el seu propi pensament per ell mateix, a activar la seva sensibilitat, a prendre distància psíquica per a una autocrítica que el porti a rectificar els seus errors, a créixer i a desenvolupar-se. En canvi, si, quan el mestre veu el petit abandonat a les seves forces i que no és capaç de valer-se sense el seu ajut, el corregeix, li ensenya trucs o li agafa l'estri per mostrar-li gràficament com ell mateix ho resoldria, el que faria realment seria treballar el contingut a través del nen; és a dir, descreativitzar-lo.. Allò altre és treballar el noi, creativitzar-lo.

A més, a l'infant, li convé saber que no hi ha una sola manera de fer les coses -la història de l'art ens ho demostra-, que cadascú respon segons el seu tarannà i la seva manera de veure les coses, segons la pròpia estructura personal, i que quan més ampli és el camp del coneixement i de l'experiència més grans són les possibilitats de reeixir. En l'aspecte concret de la manipulació dels materials, també cal mostrar més d'un procedir per tal que el nen pugui triar el que compregui millor o el que millor s'adigui a la seva manera personal de fer.

Activitats fonamentals

Si el nen neix amb una disposició biològica per a expressar-se, si aquesta capacitat segueix un ritme d'expansió, d'estabilitat i de davallada, des del punt de vista pedagògic resultaria contradictori i imperdonable no ajudar-lo a transformar aquesta capacitat innata en l'aptitud adulta, adquirida per la pràctica, de continuar expressant-se i educant-se a través de l'expressió visual per a l'acompliment de la seva realització personal.

Per això és útil, quan la necessitat d'expressió no l'esperona com abans solia, quan comencen a aparèixer els primers problemes de

representació i, sobretot, quan el noi comença a mostrar una insatisfacció més o menys persistent a caus de la divergència entre el que voldria aconseguir i allò que obté, és útil, doncs, l'inici d'una orientació i un guiatge per tal de fer-lo capaç d'anar transformant el seu llenguatge gràfic d'infant en el propi de l'adult. Un llenguatge que ha de ser, també, personal, ric i ple de possibilitats.

Per a fer-ho possible cal que l'educador l'orienti en quatre direccions que considerem bàsiques i que permetran la pervivència d'una facultat d'expressió satisfactòria. Aquests pilars són el dibuix, la pintura, el modelatge i la construcció, complementats amb la pràctica freqüent de l'apreciació estètica. El coneixement de la forma, el volum, el color i l'espai són l'instrumental de l'expressió visual, així com el càlcul ho és per a la matemàtica, i la lectura i l'escriptura ho són per al llenguatge verbal.

Dibuixar

Aquí ens referim a l'expressió de la forma en dues dimensions, desproveïda de color, de textura i de clar-obscur, i obtinguda per mitjà d'útils que deixen un traç lineal, especialment el llapis. És el que s'anomena dibuix de contorn, una manera viciada d'enfocar l'expressió bidimensional de la forma volumètrica.

Per la pràctica del dibuix s'arriba al domini de la línia, el mitjà més senzill i directe de comunicació visual.

El problema fonamental de la representació és la traducció a dues dimensions d'una realitat visual o visualitzable dotada de tres. El dibuix ens permet aquesta conversió; per això no és adequat referir-se a un contorn, entès com a forma bidimensional.

La pràctica del dibuix afavoreix especialment l'activitat intel·lectual, tot i que en la narració gràfica estudiada per Rouma forneix un bon alliberament de caire emocional. Mentre en el nen es manté viva l'activitat espontània, el llapis constitueix una bona eina per a aquest exercici mental, perquè la seva punta fina li permet aturar-se millor en el detall i, de vegades, en la textura⁵⁰.

⁵⁰ Volem referir-nos, perquè ho creiem molt important, al dèficit que presenta el desenvolupament perceptiu dels nostres nens a l'ensenyament primari.

Ara bé, el llapis també pot constituir un perill, sobretot per al nen tímid i inhibit, que s'hi refugia per dissimular o encobrir la seva incapacitat de manifestar-se emocionalment en d'altres mitjans, com ara la pintura o el modelatge. En aquests casos, convé aconseguir que deixi el llapis per passar a útils que permetin una línia més gruixuda i que exigeixen, per tant, un full de paper més gran. Aquest recurs és vàlid per a infondre'ls confiança i poder passar després a la manipulació de la pasta de color i de l'argila.

Des del punt de vista subjectiu, el dibuix fa possible la concreció en el paper dels espais imaginatiu i interior del menut. No n'hi ha prou que aquests existeixin; també cal saber-los dir, perquè, sense la capacitat d'*in*-formació de l'ocult i de realització del possible i de l'imaginari, els materials esdevenen inerts i perden, també ells, llur possibilitat educadora.

L'expressió subjectiva i el dibuix objectiu constitueixen un contrapunt que anima i desplega les facultats de manifestació gràfica i plàstica. El dibuix objectiu, del model natural, ajuda a l'estudi, l'aprofundiment i la reflexió sobre la forma. És oportú introduir-lo quan comencen a aparèixer els primers dubtes i les primeres insatisfaccions. El dibuix del natural fa possible l'anàlisi de la forma i admet el suggeriment, l'observació i el guiatge de l'autocorrecció. El dibuix subjectiu, no; perquè en aquest la forma és pensada i sentida pel subjecte i pertany, per tant, a un món invisible. El complement del dibuix del natural, en un altre vessant, és el dibuix de retentiva, que fomenta la memòria visual.

Hi ha, però, un aspecte del dibuix del natural que l'educador ha de conèixer, per les seves implicacions en l'àmbit de l'educació: la forma no és sempre expressada tal com es veu. Pot passar que l'infant -com, en general, fa l'artista- expressi la forma tal com la sent; llavors, el dibuix que en resulta ja no és del tot objectiu sinó que es pot situar a mig camí entre l'objectivitat i la subjectivitat. És el que es coneix per deformació formal, per la qual la forma és alterada, exagerada,

Any rere any, constatem aquesta mancança fruit -pensem- de l'abandó en què l'escola té tot allò que faci referència a l'exercici de l'activitat sensible total de l'una banda, i d'una ancestral formació puritana i inhibidora de l'altra. És veritablement inquietant observar com els nostres adolescents miren i no saben veure; com solen qualificar de desagradable qualsevol sensació olfactiva desacostumada; com els costa distingir la diferència entre els sons verbals oberts i els tancats, els sords i els sonors, i com no mostren l'afany d'explorar amb el tacte les diferents textures del medi.

minimitzada en el detall emocionalment no significatiu o maximitzada en el detall important -tot i que aquests valors siguin de caire subjectiu. L'educador ha d'estar molt familiaritzat amb la pràctica i l'observació de l'expressió per a poder distingir entre un dibuix expressionista i un dibuix mal fet com a conseqüència d'una incapacitat per a la visió o el sentiment de la forma. Perquè si aquest darrer cas demana un ajut i una guia per part de l'educador, en el primer se l'ha de respectar, puix que és indicatiu que el noi no solament ha vist la forma sinó que l'ha interioritzada, amb totes les conseqüències de tipus pedagògic que això comporta. Quan la forma no és vista ni sentida, cal actuar dirigint l'observació del noi vers comparacions entre les relacions, les qualitats formals, etc.

El noi no aprèn a dibuixar del natural de cop i volta. La seva evolució d'infant a adult és lenta i progressiva, amb les naturals regressions de creixement. De la mateixa manera, el seu aprenentatge del dibuix és fet de conquestes i apropiacions escalonades, de reculades i avanços, i la seva capacitat d'abstracció intel·lectual es va bastint pas a pas. Per això, és inútil i perjudicial demanar-li que busqui les línies generals del model que dibuixa, que el despulli de tot allò que és accidental per copsar i representar-ne només el que és significatiu plàsticament. El noi no és en condicions de fer-ho per una mena d'incapacitat psicobiològica, perquè encara no ha arribat a l'adulthood. Als dibuixos, comença per indicar allò que hi ha i la forma que té, sense relacionar els diversos objectes entre ells ni les diferents parts d'un objecte amb el tot, tant pel que fa a la mida com a la posició. De mica en mica, van emergint aquelles relacions: de primer, les immediates o pròximes; després, les mediantes o remotes, i així el nano va aprenent a dominar les seves representacions. Per això, quan es troba perdut davant el problema de començar el dibuix, és més útil suggerir-li que potser li aniria millor fixar l'atenció en la part del model que més li interressi, i, després, anar moblant el seu entorn amb la representació d'allò que hi va veient. Això permet la intervenció paulatina de l'educador d'un mode menys violent i molt més eficaç per a com es desenvolupa el xiquet.

Arriba el dia en què el noi comença a preocupar-se pels problemes de representació en perspectiva. El conjunt dels seus neguits poden resumir-se en dos punts importants:

- incapacitat de discernir si les línies fuguen pujant o baixant respecte als caires horitzontals del paper

- mesura dels angles d'aquestes línies de fuga amb la vertical i/o l'horitzontal. Aquesta dificultat és deguda a la tendència infantil a l'abatiment del pla, que encara es manté, si bé més atenuada.

Tornem a repetir que l'educador ha de crear o anar descobrint els seus propis recursos -un sol recurs aplicat ara i adés seria caure en la recepta- per tal d'ajudar el nen en la descoberta experimental de la perspectiva, només quan aquest tipus de representació el preocupi.

Fins a catorze anys, cal respectar, sobretot, dos principis bàsics en el nostre treball amb el noi:

- la perspectiva és un codi de representació visual que no s'ha d'ensenyar obligatòriament
- estar-se de donar lleis i principis abstractes. Aquests han de ser el resultat de generalitzacions sobre allò que abans el noi ha descobert i ha entès experimentalment

Procedir d'una altra manera portaria l'adolescent a un saber fer inexpressiu i sense vida.

L'escorç, cal situar-lo dintre d'aquests mateixos problemes. Quan es passa a la representació plana, l'eix anteroposterior de l'espai esdevé il·lusòria, i, si és -justament- aquest eix el que pren la màxima significació en la representació del noi, neix el problema de l'escorç. L'anomenada *lei de la frontalitat* dels egipcis rebutja aquest eix sobre el pla pictòric, cosa que donava una expressió estàtica a les representacions. L'escorç, en canvi, és dinàmic; però no convé per a explicar la forma, que no queda prou clara. L'escorç destrueix el pla pictòric perquè hi introdueix una dimensió que li és estranya. L'acosta a l'escultura.

A les primeres etapes de la representació, el noi pensa i sent la forma convertint l'escorç en un abatiment sobre el pla pictòric, però quan comença a definir-se un tipus visual neix la inquietud per la forma vista. Aleshores, cal iniciar-lo a consultar el model; és a dir, a veure i a pensar alhora, posant un èmfasi especial en les relacions de distància. La fidelitat a l'essència del pla pictòric rau en l'adequació de la representació als eixos vertical i horitzontal, expressant la profunditat a base de superposicions successives segons la distància dels objectes en relació a l'espectador.

També cal tenir en compte el tema referent a la goma d'esborrar, car per a alguns educadors constitueix una qüestió important. Goma, sí o no? Opinem que el seu ús pot ser positiu en uns casos i negatiu a d'altres. Ultra el valor formatiu de la disposició del nen a autorectificar-se, la goma li permet la possibilitat d'esmena, a més d'una incitació a l'aventura. El seu ús -excessiu o sistemàtic- és un bon indicatiu per a descobrir el nen tens, insegur o turmentat, i, precisament per això, en certes situacions li pot servir de camí de fugida de les tensions interiors. De vegades, però, pot arribar a constituir un vici; quan és així, hi ha altres vies menys violentes que la prohibició d'emprar la goma. Una d'elles pot ser procurar que al taller aquestes escassegin, que llur mida en dificulti la partició o bé que no sigui del tot fàcil fer-se amb ella; també és útil recórrer a retoladors o marcadors, que no permeten la rectificació. La saviesa i la intuïció dirigiran en cada oportunitat l'actuació de l'educador.

Si en la metamorfosi de l'expressió infantil no hi ha un ajut i una direcció que l'encamini a l'expressió adulta corresponent, el nen deixa de dibuixar, però conserva una certa habilitat a manejar el llapis. Com que aquelles formes infantils sorgides espontàniament ara ja no li arriben, i com que sense una ajuda de fora li és difícil imaginar i veure formes a la manera adulta, el noi va a la recerca del camí que li representa un esforç menor: el de les formes esquemàtiques, fàcils de recordar, estereotipades i ja transformades en el pla. Ja sigui copiant o per mimetisme, o per totes dues coses alhora, la seva expressió deriva cap al còmic, i només dibuixa ninots. Aquesta actitud també és una fugida davant la consciència de la pròpia incapacitat: les seves representacions no pretenen ser serioses; per tant, no poden ser preses seriosament ni tampoc criticades. Són ninots de per riure. El noi es troba indefens davant la impossibilitat de manifestar-se com abans solia, amb fluïdesa, amb facilitat i amb goig. En una etapa ulterior abandona els seus ninots i, amb ells, totes les possibilitats d'expressar-se per la forma visual i d'entendre-la. Només quan ja serà una persona feta deplorarà no saber dibuixar, amb un estrany enyor de la seva infantesa.

Pintar

Així com el dibuix canalitza especialment una activitat de tipus intel·lectual, la pràctica de la pintura i -com es veurà- la del modelatge faciliten sobretot la descàrrega emocional; cosa que fa

que tant l'una com l'altre siguin de gran importància en l'aspecte terapèutic. Per tant, també un mitjà de profilaxi psíquica.

És aquest poder alliberador del sentiment i les emocions allò que transforma l'acte de pintar en una acció autoeducadora, portada o no per la mà del pedagog. Si dibuixar és traçar línies, pintar és tacar, embrutar; macular el pla amb una brutícia estètica. En especial pel que fa a la pintura aplicada amb pinzell, la que dóna sentit i valor a l'acte genuí de pintar. Per això constitueix una activitat bàsica de l'expressió infantil.

Del punt de vista de l'educador, la pintura pot ser considerada des de quatre angles diferents, dintre de cada un dels quals apareixen els problemes amb què topa el nen quan s'expressa:

- la pintura com a color (dificultats relacionades amb el color)
- la pintura com a representació plana (dificultats relacionades amb la representació)
- la pintura com a conjunt de procediments (dificultats relacionades amb els procediments)
- la pintura com a matèria (dificultats relacionades amb l'ús dels materials)

La *pintura com a color*. A més del dibuix, la gènesi de la utilització de la pintura pels infants també ha estat estudiada per diversos autors, si bé encara no amb el rigor i la profunditat amb què s'han investigat els seus grafismes. En alguns casos, les dades són força divergents; sembla que no hi hagi acord en aquest aspecte. Potser cal cercar-ne la causa en la capacitat d'exteriorització emocional del color, que deriva cap a viaranyes altament subjectius i, per això mateix, difícils d'analitzar.

En aquest tema és, també, Löwenfeld qui dóna unes informacions i unes orientacions més útils i aproximades a la realitat quotidiana de l'educador.

Un pot de pintura, un pinzell i un full de paper -o la paret, o...- són, per al nen, la possibilitat de poder embrutar i potinejar amb una matèria pastosa que pot dominar. L'atenció que li mereix el color en si és, de primer, secundària; l'important és la taca que deixa el

pinzell. Hem vist infants que s'entretienien agafant el pinzell més prim de tots i anar resseguint el contorn estricte del paper, amb un sol color o canviant-lo a cada costat o a cada full diferent. El seu procedir s'ha repetit dia rere dia fins que, finalment, han arribat a omplir el rectangle interior que abans deixaven totalment immaculat. O bé la nena que ha anat pintant fulls i fulls de paper d'un color uniforme, canviant o no de color quan encetava un full nou. O aquell altre que agafava el color blau i omplia tot el paper, en una renovada aventura malewixiana. No és el gaudi del color pel color, és la joia i l'emoció de la pasta lliscant per la superfície del paper, amb independència de la seva atracció cromàtica; és el material per la seva mateixa consistència, un plaer cinestèsic i hàptic més que no pas visual.

Com que, generalment, el nen ha començat a expressar-se amb el llapis o a través del dibuix, al seu primer contacte amb la pintura acostuma a regressar. És un retrocés natural, marcat per la necessitat de conèixer el nou material: la seva atenció encara no es pot desdoblar entre la representació formal i la recerca de possibilitats d'un procediment ple d'interrogants. Quan les relacions amb els materials li esdevenen familiars, introdueix tota la seva experiència expressiva anterior i l'aplica a la pintura. Delinea el contorn de la forma amb negre, el color local o un color qualsevol, i després acoloreix l'interior.

Justament perquè la narració gràfica permet una expansió de les seves emocions, l'infant propens a manifestar-se d'aquesta manera defuig el color i el modelatge. Per dos motius: perquè la necessitat d'exterioritzar allò que sent ja es veu satisfeta pel dibuix, i perquè el llapis li permet una major rapidesa en l'execució. La narració gràfica deixa manifestar sentiments, emocions i pensament que es donen amb un flux tan abundant que només s'hi pot donar abast amb una eina de la simplicitat de maneig i llestesa d'execució com ho és el llapis. Utilitzar el color, fer lliscar el pinzell, carregar-lo i canviar de to ara i adés i la lentitud de l'assecamment són obstacles greus per al fluir emocional i mental del noi. Quan es tracta de l'argila, passa poc o molt el mateix.

Com cal actuar en aquests casos? Si es treballa des de l'infant i no cap a ell s'haurà d'esperar que la seva activitat minvi, entri en crisi o s'esgoti. La sensibilitat de l'educador trobarà el moment més adequat per a intervenir-hi sense que el capteniment del nen en surti perjudicat: sempre hi ha una hora baixa en el fluir de l'expressió que permet una derivació, pel suggeriment, cap a d'altres contrades. Pot

tractar-se d'un detall de la narració dibuixada més o menys reeixit o significatiu per al nen que faciliti una ampliació en color, per exemple; és aconsellable, però, procedir amb molta prudència, ja que el nen que dibuixa amb tanta agilitat sol sentir-se insegur quan utilitza la pintura, perquè no la domina amb la mateixa destresa amb què tracta i maneja el llapis o el retolador de punta fina. Se l'ha d'ajudar i animar en la seva inseguretat i poca familiaritat amb el material pastós.

D'altres vegades, el noi no pinta perquè la consistència de la pasta i la seva poca habilitat a manejar el pinzell fan que la pintura li embruti zones del paper que ell no voldria, o bé que se li mesclin els tons i li esborrin els perfils quan ell tampoc no ho desitja. Ara, més que un problema relacionat amb el color, ens trobem amb la dificultat de dominar uns materials i uns estris, aspecte al qual tornarem tot seguit.

Precisament perquè el color té un poder de suggestió molt gran, una abundància excessiva de tons podria distreure la criatura i influir negativament en la seva expressió. Per tal d'evitar aquesta distracció, cal anar introduint els quatre o sis tons més elementals quan el nen ja comença a adquirir el domini de la forma -ja sigui abstracta o figurativa. A mesura que progressa, de mica en mica n'anirem augmentant el nombre. Més endavant, quan ja hagi après a dominar el pinzell, a aplicar la pasta i a estendre-la per tot el paper, podrà començar a explorar els resultats de la mescla de diversos tons de color i experimentar les possibilitats que li ofereixen les diferents proporcions de les mescles.

La teoria del color s'explicarà com a dada merament informativa després que el noi hagi anat descobrint els seus fonaments amb la pràctica, sense que aquesta teoria hagi de formar part necessàriament de treballs posteriors pròpiament teòrics. Es tracta d'una iniciació estrictament experimental.

La pintura com a representació plana. Com a pla pictòric, la pintura comparteix uns problemes comuns amb el dibuix: els referits a la representació plana, que ja han estat considerats. Pel que fa al color estricte, només molt tardanament i en casos molt aïllats se'ls presenta la dificultat de representar l'espai a través del color. Es tracta de tipus visuals i, per això mateix, l'observació del natural, complementada amb l'estudi d'obres d'art adients, pot constituir el recurs més apropiat en aquestes situacions.

Que descobreixin que els colors tendeixen a veure's més grisos -és a dir, perden intensitat- a mesura que s'allunyen; que els contorns s'esborren i, també, que el color té unes propietats espacials.

La pintura com a conjunt de procediments. De totes les activitats plàstiques desenvolupades en l'àmbit de l'educació, potser la pintura és la que ofereix una gamma més extensa de possibilitats; això fa que els diversos procediments de què el noi disposa siguin origen de dificultats, tant per part seva com de l'educador que l'ha d'orientar.

Si com a color s'utilitza pigment, aquest i el mitjà adhesiu conformen una pasta que, comunament, s'aplica sobre una superfície mitjançant el pinzell. El fet que aquest material sigui pastós i que s'hagi d'utilitzar amb un estri de punta tan difícil de dominar com és el pinzell porta a la necessitat d'unes indicacions prèvies amb què encaminar l'infant. Pintar és tacar, embrutar; això significa que cal una organització, un ordre i una netedat mínims per tal de no afegir dificultats al mateix fet d'expressió. Hem vist massa nens que no estimaven el color per no cap altra cosa que la de saber, d'antuvi, que fracassarien perquè no eren capaços d'escórrer el pinzell o d'agafar-lo adequadament. El nano ha d'experimentar ell tot sol, certament, però també se l'ha d'ensinistrar quan agafa vicis que li representen un obstacle per aconseguir nivells d'expressió més avançats.

Escórrer el pinzell a la banda de dintre del pot -no pas la de fora!-, agafar-lo pel mànec de fusta -i no quasi mullant-se els dits prop del pèl- i fer-lo lliscar sense que la part metàl·lica fregui el paper -si no, aquest s'estripa i el pèl del pinzell queda tallat-, són coses que el nen ha de saber molt aviat. Si se li explica el perquè, ho entén i actua en conseqüència.

Sempre que se li doni una justificació del perquè, l'infant sol fer allò que se li recomana. També s'ha d'ensenyar que el mànec del pinzell ha de romandre sempre ben net; si no, en tacar-se les mans de pintura, és fàcil que corri el risc d'embrutar-se i d'embrutar el treball. Cal acostumar els nens a treballar amb les mans netes; d'embrutar-se, ja s'embruten soles. Molts nens, especialment aquells que tenen el sentit estètic molt desenvolupat, refusen la pintura perquè els repugna la brutícia.

Pot donar-se el cas que la matèria acolorida no sigui el pigment sinó una substància més o menys rígida o dura que comporti la utilització

d'un adherent per a ser fixada al suport. És el cas del *collage* o del mosaic, entre d'altres, en què es presenten dificultats d'un altre ordre.

Si bé el *collage* es pot realitzar amb materials molt diversos, el més freqüent, i també el més bàsic, en la pràctica de l'educació és el paper i la roba. És important fer referència al primer cas perquè s'acostuma a utilitzar-lo amb uns criteris -o amb un desconeixement- contraris al mateix concepte plàstic del collage. En efecte, aquest es pot enfocar de dues maneres diferents, segons les intencions de l'educador (o del noi, si ja té experiència del procediment): el nen pot dibuixar prèviament la forma, que després retallarà o estriparà, o bé la pot retallar o estripar directament, sense dibuix preliminar.

Si de primer traça la forma amb el llapis o qualsevol estri semblant, el nen pot trobar-se amb problemes de dibuix, els quals ja han estat tractats. Però ara se li afegirà una nova dificultat pel fet que no totes les formes que inventa són planes; és a dir, formes lineals tancades que delimiten una porció del pla. També crea línies obertes, que, precisament, entren en contradicció amb la mateixa essència del paper retallat, que sempre constitueix un pla i no una línia; per més que el domini d'una dimensió sobre una altra li pugui donar un aspecte allargat semblant a una ratlla. Aquest escull es pot eliminar passant a l'execució directa de la forma, sense fer servir abans el llapis per a dissenyar-la.

Dintre de la tècnica del retallat o l'estripar directes, les dificultats seran unes altres, perquè a mesura que el noi retalli o estripi haurà d'anar imaginant les configuracions que intenta obtenir; això li demanarà una mobilitat en el maneig del paper que toparà amb la seva necessitat de mantenir orientada la forma imaginada, orientació que li serveix de referència estàtica en l'espai per tal d'anar essent visualitzada. Això li representarà un desdoblament de l'atenció, més i més difícil com més petit és el nen.

És interessant observar com es comporten quan dibuixen les formes que després han de retallar o estripar. Veurem que situen els diversos elements d'un conjunt -ulls, nas i boca d'una cara, o les lletres d'una paraula, per exemple- respectant els espais existents entre ells per tal que quedin ben relacionats ja abans de retallar-los. És inútil esperar que facin una abstracció d'aquelles relacions i que primer situïn les formes juntes per després separar-les i situar-les un cop retallades. No ho entenen fins que són bastant grans; fins i tot, nois arribats a l'ensenyament secundari no veuen que han fet una

despesa inútil de paper si no és d'una manera experimental, un cop ja enllestida la feina. Malgrat que existeixen tants tests d'intel·ligència basats en el dibuix, pel que sabem, aquest del *collage* és un aspecte inexplorat pel psicòleg que pot donar moltes dades referents a la maduresa intel·lectual dels nois i/o sobre la rigidesa mental que els infon el nostre sistema educatiu.

D'altres vegades, el collage s'utilitza per fer mosaic de paper, en què el noi dibuixa la representació en el suport i després hi va enganxant petits trossos de paper que abans ha retallat. Aquesta pràctica enclou un contrasentit: la tècnica tradicional del mosaic ve donada per l'estructura del material, pedra dura que ha de ser esmicolada a petits fragments per la impossibilitat de donar-li la configuració exacta de la superfície que es vol acolorir; però el paper no té les mateixes característiques estructurals, físiques i visuals de la pedra, per la qual cosa no té sentit tallar-lo o estripar-lo amb formes degudes a l'atzar quan permet a bastament que les tisores o la mà li donin directament la forma volguda.

En canvi, el mosaic fet amb revistes o diaris en color estripat pot ser un recurs per a ajudar els nois -i, sobretot, les noies- a sortir d'un vici après en algunes escoles pel que fa a l'acoloriment de les formes. Hi ha una tendència -adquirida i transmesa, en què els petits aprenen a copiar dels més grans i que es va mantenint- a acolorir *fluix* l'interior de la forma després d'haver-la resseguida *fort* amb el llapis del mateix color, cosa que dóna una aparença esblaimada i cromàticament ambigua a les representacions infantils, fins i tot si són espontànies. D'aquesta manera es crea una falsa estètica infantil, manllevada de no se sap qui ni d'on, a la qual la criatura s'acostuma, i va perdent la capacitat de fruir de la vivesa i la música del color.

Per a l'educador que es troba amb un panorama així, pot ser una bona solució demanar als nois que expressin lliurement un tema donat per mitjà dels llapis de color. És convenient que aquest tema els forci a la creació de formes més aviat grans, sense gaires detalls. Quan ja han realitzat aquest treball, se'ls suggereix que el tornin a dibuixar acolorint-lo, ara, amb petits fragments de fotografies en color de revistes il·lustrades estripats amb els dits. Aquest segon procediment -el collage- i aquesta tècnica -l'estripat- dóna a la representació una gran sensibilitat i una gran bellesa, a causa de la vivesa del color; tant pel que fa als matisos com a la intensitat dels tons. Quan les criatures comparen i jutgen ambdues composicions,

s'adonen de com uns colors saturats són més expressius que no pas els que comunament obtenen amb els llapis.

La *pintura com a matèria*. Finalment, no ja lligat amb el procediment però sí amb els materials, saber com aquests han de ser tractats té la seva importància. Moltes vegades sorgeixen entrebancs en el treball de l'infant per manca d'una correcta disposició dels materials. Com quan s'embruten els pots de color amb d'altres tons que no són el propi de cada pot, especialment en les activitats dels més petits. Ultra tenir un o més pinzells per a un mateix to, també és aconsellable no emplenar massa els pots; això ofereix dos avantatges: que el pinzell no quedi excessivament carregat de pintura i que, si s'embruta o es vessa el pot, no es perdi tanta quantitat de color.

Quan el nen ja és en disposició de fer mesclades de tons, cal donar-li un pot més gran ple d'aigua i un drap de cotó, per tal de poder netejar els pinzells i així evitar que s'embruti la pasta dels pots. En aquest cas, ja no cal un pinzell per a cada pot sinó que un de sol pot servir per a diversos tons alhora un cop s'ha netejat. Això no implica que es pugui passar amb un sol pinzell: segons quines siguin les característiques de les formes, val més jugar amb una major riquesa de mides. Convé que el drap sigui de cotó, perquè absorbeix millor l'aigua que no pas les fibres sintètiques, que l'escupen.

És preferible que el nen comenci a pintar amb el paper pla sobre la taula, i, quan ja domina el pinzell i ha après a carregar-lo amb la quantitat adequada de pintura perquè no gotegi, passi a situar el full vertical sobre la paret o el cavallet. És difícil de fixar, fins i tot per aproximació, l'edat en què el nen pot començar a pintar amb el paper vertical; normalment l'hàbit de la polidesa i la netedat dels infants depèn de l'educació que des d'un bon principi han rebut a la llar. Hi ha nens molt menuts que es despleguen amb una gran traça entre pinzells i pots de pintura, mentre que d'altres, molt més grans, no aconsegueixen fàcilment una cura semblant. És evident, però, que sempre hi ha excepcions d'ordre físic i psíquic; això no obstant, cal desvetllar en el menut un sentiment d'autosuperació, de millora progressiva del seu treball. D'altra banda, aquesta exigència de progrés forma part de la mateixa naturalesa del nen, però massa sovint, malauradament, es veu inhibida per la gent gran, que ni l'activa quan no es mostra prou viva ni l'anima quan ja existeix.

Modelar

El treball de l'argila, com que significa una oportunitat de contacte directe de les mans amb la matèria, és extremament ric per l'expressió de les emocions. Cert que cal recórrer sovint a l'espàtula i al desbastador, però la preparació del fang i l'esbós de l'obra porten a un primer contacte immediat d'una gran riquesa emocional.

El modelatge és una activitat fonamental perquè permet al noi el coneixement i el sentiment del volum i les seves possibilitats d'expressió. Així com en el dibuix i en la pintura el punt d'observació de l'espectador és un de sol, frontal, i la dificultat de la representació rau a transformar una realitat de tres dimensions en un espai pla, en el modelatge i en tot procediment escultòric el problema se centra a reeixir des dels quasi infinits punts de vista que pot adoptar l'observador. És a dir, allò que en la representació plana implica reduir a un punt de vista únic una realitat pensada, imaginada o viva que en té diversos, en l'escultura es tradueix a conservar precisament aquesta multiplicitat d'angles de visió. Això significa que, encara que a l'escultura no es presenti el problema d'aquella reducció, no per això queda lliure de dificultats.

Quan ens referim a l'activitat de modelar, apuntem a l'argila d'una manera exclusiva perquè, de tots els materials, és el que ofereix unes possibilitats més àmplies d'expressió i el que més adequadament satisfà les necessitats infantils. Primerament, perquè la plasticitat i la ductilitat del fang permeten les tècniques additiva i sostractiva, ja aïlladament o d'una manera combinada. En efecte, amb independència d'altres substàncies toves -cera, sabó, fusta, etc.- és l'argila lleugerament endurida la que, per a començar a familiaritzar-se amb aquesta tècnica, millor permet la talla. Ja arribarà, més tard, el moment d'anar passant a poc a poc cap a materials cada vegada més durs.

En segon lloc, perquè -llevat de certs casos especials- la pasta de modelar no solament no ofereix més avantatges que l'argila, sinó que afavoreix l'adquisició de vicis que, en passar al treball del fang, poden desanimar l'infant. El principal és la propietat que té la pasta de modelar d'adherir-se per simple contacte, mentre que el fang, si bé sembla tenir-la igualment, la perd en assecar-se.

En aquest moment es planteja una qüestió: ¿cal ensenyar al nen a enganxar una peça de fang amb l'altra? O bé, ¿és millor que ell

mateix explori les possibilitats del material fins a descobrir-les tot sol? Aquesta és una situació important per a l'educador perquè va de dret cap a dues maneres diferents d'enfocar l'aprenentatge i, en general, l'educació: ensenyar al nen com ha de fer les coses, privant-lo, així, de l'autodescoberta, o donar-li facilitats perquè vagi descobrint allò que li cal saber.

Ambdues direccions, portades a l'extrem irreflexivament, són tanmateix perjudicials per al menut. Ni l'una cosa ni l'altra, i tant l'una com l'altra. Depèn de cada cas i de cada situació concrets i, especialment, d'allò que l'infant hi guanya o d'allò que hi perd. En el cas que ens ocupa ara, per exemple, li serà molt difícil descobrir per què, quan el fang ja és sec, les diverses parts de l'objecte -parlem ara de la tècnica sintètica- es desenganxen soles i l'objecte es desfà. En primer lloc, perquè l'argila tarda un temps a assecar-se i, al nano, li és molt difícil -si no impossible, segons l'edat- relacionar allò que féu amb el resultat actual; després, perquè la descoberta per un mateix del fenomen depèn d'un coneixement del material que el nen petit no és en condicions d'assolir. Però, a part d'aquestes qüestions merament tècniques, el que cal sospesar és si el petit sortirà més enriquit amb la seva descoberta o si serà més gran i més cert el desànim de constatar el seu fracàs. En aquesta situació es fa evident que les possibilitats de fallida són més nombroses. Creiem, doncs, que serà bo ensenyar-li la manipulació dels materials quan aquests presenten certes dificultats o aquella pot conduir-lo a un fracàs cert.

Dintre d'aquesta mateixa línia es poden situar les complicacions sorgides com a efecte de l'acció de la gravetat sobre les diverses masses que integren el volum executat per ell, o quan aquest volum no es pot mantenir dempeus i cau. El mateix es pot dir del maneig de les espàtules, que, si no són sempre ben netes, no permeten una execució correcta del treball: el fang adherit a l'espàtula arrossega el de la superfície de l'objecte sobre la qual treballa i la torna irregular, en contra dels dissenys del noi.

De tant en tant, ens arriba algun nen amb una certa experiència en el modelatge, i, junt amb el fang i les espàtules, es proveeix d'un pot d'aigua amb la intenció d'allisar la superfície del seu treball passant-hi les mans o els dits molls. En preguntar-li per què ho fa no sap donar-hi altra resposta: li ho han ensenyat així. Aquest recurs tan familiar als terrissaires és torna un vici quan és utilitzat pels nois, i, en molts casos, amaga alguna incapacitat. Si el nen desitja, per la seva pròpia iniciativa, deixar la superfície de l'objecte ben llisa, li és molt

convenient -pel que representa d'exercici de sensibilitat i d'habilitat-fer-ho amb els dits, a base de pitjar l'argila suaument i amb paciència. En canvi, recórrer a mullar-se les mans és un tapabruits per a l'infant que vol acabar de pressa i sense esforç, perquè el que aconsegueix en realitat és allisar la superfície d'uns bonys que no poden desaparèixer amb el simple lliscar de les mans.

No tots els nens arriben amb la mateixa rapidesa a l'expressió del volum. Generalment, els petits tenen més aviat a l'abast l'expressió pel traç que no pas uns materials plàstics com ara l'argila o la pasta de modelar. De resultes de la seva experiència a gargotejar, manifestació essencialment lineal, el nen s'encara amb el fang amb la mateixa disposició mental: ha après que, manejant el llapis, obté gargots lineals, i, per això, passa a tractar el fang linealment. En lloc d'una ratlla, fa un tirabuixó d'argila, li dóna forma de línia, l'aplana i construeix formes lineals tancades. Quan ja ha indagat les possibilitats del nou material i constata que no és la mateixa cosa l'empremta del llapis que un bocí d'argila, passa a tractar-lo amb un enfocament tridimensional, per bé que, en general, parteix d'un únic punt de vista, que sol ser el mateix des del qual són representats els seus ninots o els seus animals: el frontal per a la figura humana i el de perfil per als animals.

Aquesta etapa, que podríem anomenar d'expressió plana del volum, marca el punt de transició entre la linealitat dels primers contactes amb el fang i l'expressió del volum pròpiament dita, en què entren en joc altres angles de visió. No tots els nens, però, mostren una evolució idèntica: n'hi ha uns que segueixen aquests moments pas a pas, uns altres que comencen pel segon -que alguns no abandonen fins bastant tard- i uns altres que copsen d'una manera immediata la diferència de qualitats de l'argila respecte al llapis i mostren un sentit molt primerenc del volum.

Per tal d'avançar el moment de la descoberta del volum, pot ser aconsellable que el nen pugui manipular el fang entre les mans o sobre algun suport mòbil, capaç de ser girat amb facilitat.

Arriba un moment en l'evolució del treball del fang en què el noi no queda plenament satisfet del que fa, ja sigui perquè n'ha exhaurit les possibilitats, perquè li sembla que és un treball propi dels nens més petits o perquè el material ja no l'esperona ni el motiva com abans. És arribat el moment d'introduir el procediment de la talla.

De fet, la tècnica subtractiva del modelatge ja ha fet la seva aparició molt temps abans, quasi alternant-se amb l'additiva. L'argila, per les seves característiques, també és idònia per a iniciar-se en la talla; millor que la cera o el sabó. Per tal de facilitar la tasca de l'infant, es pot començar pel bloc d'argila a punt de bescuit i després anar introduint matèries successivament més dures: el sabó, la cera, el guix, la fusta... És molt important assegurar-se de la resposta i la qualitat de cada material per tal que el nen no es vegi exposat a fracassar. Tot i això, hi ha una cosa que el noi ha de tenir ben clara: que el fracàs pot ser degut a la inadequació dels materials emprats i no a la seva ignorància i poca traça a tractar-los, sobretot quan s'entesta a obtenir resultats impossibles.

Hi ha el cas de l'infant que refusa el modelatge, especialment el que té un primer contacte amb el taller o l'extremament net i polit: el menut mostra una certa repulsió al toc directe de la matèria pastosa. Aquesta aprensió no acostuma a durar gaire: tard o d'hora, sense necessitat de forçar-lo, se sent encuriolit pel treball dels companys i no tarda a integrar-se al grup dels qui modelen. Són casos isolats que no han d'inquietar l'educador: la fascinació de l'argila sempre és més forta.

I també hi ha criatura que, per sentir-se més identificada amb una activitat que respon més a les seves necessitats del moment, passa llargues temporades sense acostar-se a la taula on es modela. D'això, tampoc no se n'ha de fer problema: l'argila té un gran poder de suggestió, i és molt infreqüent que el noi rebutgi el modelatge d'una manera sistemàtica. Quan aquest refús és permanent, ja hauran cridat l'atenció de l'educador altres símptomes molt més evidents i intranquil·litzadors que puguin fer pensar en dificultats de tipus personal.

Malgrat tot el que acabem de dir, quan els nois estan abocats de ple -al voltant de deu o onze anys- a la narració gràfica, solen abandonar el modelatge durant un quant temps. El fang no té l'agilitat del llapis per a poder dir ràpidament allò que molt més ràpidament encara els passa pel cap i pel cor.

Construir

El nen arriba a l'estructuració de l'espai d'una manera lenta i a través d'una gènesi certament complexa abans no assoleix els esquemes espacials dels adults. Però aquests esdevenen presoners dels seus propis esquemes, ja que la dinàmica palesa en tota l'evolució infantil acaba, a l'adultesa, en uns conceptes rígids i estàtics de l'espai. Aprenem a cargolar i a llegir cap a la dreta, però som incapaços de traduir la nostra lateralitat i la profunditat davant d'un mirall. El domini que té l'adult de l'espai és molt limitat; és una vivència constant de la perspectiva clàssica: per això el cubisme encara no és a l'abast del comú de la gent.

L'estructura adulta de l'espai és el resultat d'una simplificació i no d'un mestratge, és una idea estàtica, i no la dinàmica d'un exercici que porta al desenvolupament de la facultat de posseir, dominar i organitzar l'espai. En tenim una visió mental bidimensional, plana, limitada a un sol punt de vista. La gran aportació del cubisme fou esmicolar aquesta rigidesa, servint-se, precisament, del pla.

La noció de l'espai de tres dimensions va molt lligada amb la de volum, introduint dos aspectes diferents -encara no perfilats prou nítidament- per causa del factor subjectiu de les nostres vivències espacials. Una catedral gòtica contemplada des de l'exterior és un volum, una escultura; és en creuar l'obertura que ens comunica amb el seu espai interior que esdevé arquitectura, creació, comunicació d'espais concrets encerclats per unes masses volúmiques.

El predomini de l'espai en ell mateix o del volum incorpora, en la pràctica de la construcció, dos modes d'actuació, segons que la intenció vagi dirigida a l'un o a l'altre.

Aquí ens cenyirem a la construcció com a mitjà de treball de l'espai, deixant l'altra faceta com a procediment subsidiari del modelatge, en què la matèria ja no té la plasticitat de l'argila però satisfà d'una altra manera la necessitat d'actuar amb el volum.

A la pràctica, es poden observar tres formes de procedir, segons la grandària del treball del nen i de com aquest queda implicat en el mateix espai: petita escala, escala mitjana i gran escala; cadascun d'ells posa en joc factors i matisos diferents.

El conjunt de petits elements modulars que es troben al comerç⁵¹ constitueixen un recurs idoni per al treball de l'espai a petita escala, el qual permet constatar l'evolució de l'infant en la creació d'espais. En aquesta activitat de construcció, l'espai exterior té poc significat per al nen: és el lloc on treballa, sense cap relació immediata amb els espais interiors que crea. Les petites peces acoblables faciliten el naixement de la idea que ell pot crear un espai.

Però el que fa l'infant abans d'arribar a aquesta descoberta és amuntegar peces, bo i bastint una massa compacta, un volum sense espais interiors. Fa, en realitat, una escultura amb l'aparença exterior d'una casa o de quelcom semblant.

El segon pas és constituït per l'encerclament d'un espai interior; un espai habitable, però incomunicat amb l'exterior per manca d'obertures. Quasi simultàniament amb el descobriment de l'espai intern, té lloc l'observació que els petits mòduls en forma de paral·lelepípede, col·locats per simple superposició o coincidència, donen com a resultat nombroses columnes inconnexes que fan difícil el sosteniment dels murs: el petit descobreix, ell tot sol, l'aparell isòdom de maons o pedres.

Molt aviat, s'adona que la seva casa no té portes ni finestres i que no és possible entrar-hi ni sortir-ne, o, simplement, que no és possible mirar per les finestres l'espai que ell ha creat: el menut acaba de prendre consciència de la intercomunicació d'espais.

Tot seguit, l'espai interior únic es fragmenta, i tot un conjunt de petits espais, comunicats o no, són articulats dintre del rectangle límit que els separa de l'espai exterior. Pot passar que, de primer, aquests diversos espais siguin incomunicats, però l'infant no tarda a col·locar els elements que els posin en relació entre ells o amb un espai comú.

El pas immediat marca l'esmicolament del mur exterior, fins ara generalment rectangular o quadrat, per a fer-se expressió del contingut interior. En resulta una arquitectura articulada per mor de la importància que pren l'organització i el joc dels espais interiors, ara perfectament connexos.

⁵¹ Ens referim a les primitives formes modulars, tipus LEGO o TENTE en llur presentació més genuïna. Amb posterioritat, s'han dissenyat altres jocs més comercials, que han perdut interès des del punt de vista pedagògic perquè interfereixen seriosament en la capacitat imaginativa i creadora del nen.

Finalment o, de vegades, amb simultaneïtat amb l'etapa o etapes immediatament anteriors, apareixen detalls tant a l'exterior -ornamentació- com a l'interior -intents de moblatge-, en aquest darrer cas com a descoberta de la funcionalitat de l'espai intern.

Des del moment en què el nen comença a posar finestres i fa accessible des de fora l'espai interior, tard o d'hora, espontàniament, s'hi acosta i mira cap a dintre. Frueix, així, d'aquest espai forjat per ell, que, en els més imaginatius, és una font d'esdeveniments.

La necessitat de realitzar construccions a escala mitjana neix a unes edats més tardanes, vers set i nou anys. És la conseqüència natural i lògica del treball precedent. Ara, el nen domina, a la seva manera, l'espai arquitectònic i sent l'afany d'estendre'l més enllà dels seus límits; l'efecte n'és el tractament de l'espai en termes urbanístics, a nivell de maquetes.

Les dificultats amb què ensopega el noi en aquesta activitat són, quasi sempre, de tipus tècnic. Aquí valen les mateixes observacions fetes en tractar del modelatge: sempre caldrà sospesar en quina mesura serà més o menys valuosa la descoberta en relació amb el fracàs o el desànim.

Paral·lelament a les dues activitats anteriors, en què el nen roman a distància dels espais que crea, a semblança d'un déu que fa i desfà, el tractament de l'espai es pot desplegar a gran escala; aquí el mateix infant queda involucrat en l'espai envoltant. Es troba immersit en l'espai que l'embolcalla, en el qual ha d'introduir una dinàmica, ja sigui d'una manera real -per mitjà d'elements que el fragmentin i el conformin- o imaginària -a base de traços lineals fets amb guix en el sòl. Es tracta, a nivell infantil, d'un exercici de disseny d'interior i/o d'exterior.

És important remarcar que, en general, l'organització d'espais de tres dimensions no posa altres esculls a l'activitat infantil que els merament referits a la tècnica, especialment pel que fa a l'equilibri dels espais utilitzats. Tot i que en aquest tipus de treball el món interior del noi no es veu tan implicat com en d'altres, també és útil observar que, en l'aspecte de la construcció, no es veu tan atabuixat ni bombardejat per la influència dels models adults.

Mirar

La contemplació de l'obra d'art ens situa en uns paratges certament diferents d'aquells en què ens trobàvem fins ara. Abans, el nen realitzava una activitat, i, com a fruit, en naixia l'obra. Una obra que expressava el seu autor, per arribar a l'execució de la qual calia recórrer tot un llarg procés de creació. El nano manifestava des d'ell, exterioritzava mitjançant uns materials les seves vivències i les seves percepcions, provocades pel món envoltant, i, després, interioritzades.

A l'apreciació de l'art, el sentit d'aquest corrent és majorment cap al nen i en certa manera oposat a les activitats pràctiques que acabem de veure. Ara, allò que cal posar en contacte amb l'infant és part de l'heretatge cultural universal: el seu pròpiament i el de tots els altres, el d'avui i el d'abans d'ahir. És, doncs, una realitat separada d'ell que va al seu encontre i a la qual cal desvetllar-lo; no és el nen qui sol·licita, sinó qui se sent sol·licitat.

La naturalesa de l'activitat estimativa de l'art obliga l'educador a una actitud diferent. Preparar, fer possible i desplegar l'aproximació de l'infant a l'obra per tal que l'ajudi a créixer intel·lectualment, emocionalment, perceptualment, socialment, creadorament i estèticament. Però aquesta naturalesa també posa l'educador al caire del parany de creure que tot plegat es redueix a l'aplicació d'una mena de comprimits que el nen ha d'anar rebent fins a acabar-se'ls. No es tracta de modificar l'obra, traduir-la a termes infantils i posar-li-la a l'abast a base de programacions, nivells i continguts. El noi ha d'entrar en relació amb el treball de l'artista d'una manera natural, progressiva i al ritme de la seva pròpia capacitat d'estimació. El que importa és la qualitat d'aquesta relació, la seva profunditat: que l'estudi de poques -però significatives- obres el facin apte per a fer el judici estètic d'altres que no haurà vist mai. Afirmar això pot semblar una bajanada, quelcom que ja no caldria dir; però cal dir-ho i cal subratllar-ho, perquè els nostres sistemes d'ensenyament no esdevindran camins d'educació fins que no es conformin a sacrificar la quantitat en benefici de la qualitat i la profunditat de les experiències i dels coneixements.

Arribar a capacitar el noi a fer un judici estètic de qualitat sobre qualsevol obra, pressuposa, tanmateix, una pregonia preparació de l'educador en aquest vessant, que li permeti conduir situacions que

procurin al noi un desenvolupament més qualitatiu, per la seva riquesa, intensitat i freqüència.

El saber de l'educador no es limita tan sols a les obres sortides de les mans dels seus nanos; ha de tenir la capacitat d'enfrontar-se amb l'obra d'art adulta, llegir-la, interpretar-la, fer-ne la crítica i donar-ne un judici de valor. I, també, un coneixement històric que abasti les diferents cultures: prehistòriques, històriques i actuals; molt especialment de les formes artístiques locals, en el sentit més ampli del concepte, i de les contemporànies, incloses les avantguardes més recents. Altrament, el seu esguard no s'adreçaria al futur.

Una preparació deficient del pedagog en aquest aspecte l'abocaria a esquemes que no farien altra cosa que provocar en el noi un pensament rígid, uns sentiments indefinits i l'encarcament del clixé, fora del qual no trobaria on fonamentar situacions noves. El noi seria el destinatari innocent dels efectes de la inexperiència, la manca de preparació i la parcialitat de l'educador.

La culminació del procés de contemplació de l'obra se situa en la formulació del judici crític i del judici de valor, pels quals s'afirma o es nega la seva validesa com a tal. Aquest fet és d'una gran transcendència cultural; però és que la pràctica de l'apreciació estètica també constitueix un contrapunt substancial de l'acte d'autoexpressió. Per l'estil del treball de cada nano o pel seu tarannà no sempre es presenta l'ocasió d'exhaurir, canalitzant-ho a través seu, els diversos conceptes i relacions que constitueixen l'àmbit de les arts visuals; de manera que per la contemplació de l'art podem fer-li arribar aspectes, per a ell inèdits, d'aquest contingut. Per exemple, un noi preocupat per l'atmosfera de les coses reals, amb tendència a la utilització de grisos cromàtics -és a dir, no obtinguts per mescla del blanc i el negre- i engrescat a manifestar la profunditat espacial, difícilment donarà ocasió a l'educador d'introduir lèxic i conceptes relatius a l'art expressionista o a l'expressió plana. El contacte amb obres expressionistes i amb representacions planes podrà ser el camí que contrabalanci aquesta deficiència.

Encara més; la pràctica de l'autoexpressió no desenvolupa ni millora la capacitat de judici estètic, per a la qual es fa imprescindible la visió i estimació de l'obra d'art. Només per la pràctica el nen no pot disposar d'elements suficients per a prendre una relació d'educació amb l'obra, però sí que queda predisposat a acceptar-la amb un esperit més obert.

Pràctica i apreciació es complementen, l'una és el contrapunt de l'altra. L'una i l'altra són igualment necessàries per a un desenvolupament apropiat de l'infant. Perquè si -com ja s'ha vist- l'autoexpressió és no solament convenient sinó indispensable per a un correcte desplegament del nen més enllà dels aspectes merament estètics, per l'expressió del judici valoratiu l'infant ultrapassa el terreny estrictament estètic i es fa capaç d'explorar i justificar qualsevol esdeveniment amb criteris objectius.

Caldria, però, determinar què entenem per obra d'art; perquè aquesta expressió -obra d'art- també ha caigut en un cert desprestigi, com a efecte d'una mitificació anterior. Si es troba natural parlar d'obra científica, tècnica o filosòfica, no hi ha cap motiu per a recórrer a la invenció d'una altra expressió que no sigui aquella per referir-nos al producte eixit de les mans de l'artista.

Quan al·ludim a l'apreciació de l'obra d'art, apuntem cap a aquells productes artificials -és a dir, creats per l'home- que s'expressen en termes visuals, cosa que no pressuposa que hagin de tenir forçosament, pel fet de ser-ho, una qualitat estètica. Obra d'art, reeixida o frustrada, és l'entorn visual; són els grans monuments que ens han deixat les civilitzacions i les petites dades que no transcendeixen l'àmbit local; l'arquitectura i l'urbanisme, però, també, l'argenteria i la terrissa; la pintura i l'escultura, el cinema, la fotografia, la televisió i el vídeo; les grans obres dels museus i la variada gamma d'objectes ben o mal dissenyats que utilitzem cada dia; els arcs i les sagetes dels boiximans, però, també, el bolígraf, l'automòbil i les naus espacials.

La qualitat del treball de l'educador en les activitats de contemplació estètica ha de ser molt diferent de la seva actitud davant del treball d'autoexpressió. L'acte d'expressar-se genuí no té un temps, ni una durada, ni un canal determinats; l'expressió infantil és improgramable, imprevisible. Això desperta una exigència en l'actitud del pedagog que, gràficament, podria comparar-se amb la del porter d'un equip de futbol, per exemple: la seva funció és estar a l'aguait, a punt de posar en marxa en el moment imprevist -però cert- qualsevol dels recursos que ha estat aprenent i practicant en el passat. La culminació del seu saber i de la seva preparació s'exterioritza en l'acte del penal: no coneix quina ha de ser la seva resposta fins haver copsat la qualitat del xut del seu contrincant. De la rapidesa i l'adequació d'aquella resposta depèn el seu èxit.

En canvi, en l'acte d'apreciació les regles del joc són unes altres: normalment, l'educador haurà de preparar un treball concret sobre quelcom que existeix fora del nano i fer-li'l arribar. Li cal escollir acuradament dintre del programa general, sempre flexible, allò que cada vegada caldrà veure. Tot i això, hi ha un factor que roman invariable: qui dóna la pauta en tot moment és el nen; en nom de res, ni del més gran cim de l'expressió artística humana, no es pot forçar cap infant. En l'apreciació, l'objecte sol·licita de l'espectador una activitat interior, i quan aquest és l'infant tot continua essent en funció d'ell.

Per tal d'aclarir conceptes, ens referim a les activitats pràctica i d'apreciació en llur sentit més pur, cosa que podria fer creure que són dos camps netament diferenciats o fins i tot oposats. Però la realitat no és aquesta: una sessió d'estimació i valoració de l'obra sense el contrapunt de l'activitat d'expressió pot caure en la monotonia i en la desmotivació, i unes activitats d'expressió romanen incompletes sense el vessant autocrític o, si l'edat ho permet, la posada en comú dels treballs individuals.

L'enfocament de la relació entre l'infant i l'obra d'art feta per l'adult depèn de l'etapa d'evolució en la qual el nen es trobi.

La formació del gust estètic del menut comença pel món que l'envolta, i es desenvolupa a partir d'aquí. L'entorn és el primer factor de la sensibilitat estètica: un ambient qualitatiu i ric, un ambient sa des del punt de vista del gust, prepararà l'infant per als seus futurs contactes amb l'obra. Un entorn visual i tàctil que estimuli positivament la sensibilitat del petit és una garantia i una base per al seu posterior desenvolupament estètic. Cal fer notar com els infants nascuts i crescuts en llars d'artistes o famílies especialment interessades per l'art es despleguen amb avantatge sobre llurs companys, i mantenen sempre una major facultat sensitiva i una resposta més segura davant l'estímul de l'obra d'art.

El segon pas és integrat per les primeres aproximacions conscients a les qualitats estètiques de l'entorn o, en general, a l'obra. Podria situar-se pels voltants de sis o set anys i fonamentar-se d'una manera exclusiva en el criteri subjectiu del nen; és a dir, a partir d'una observació atenta per la qual l'infant pogués expressar el seu gust personal i dir el perquè de les seves preferències, ser ajudat en el desenvolupament del seu pensament i anar adquirint un lèxic adequat i progressivament ric.

Cap a nou anys, es pot passar a la consideració, per via únicament intuïtiva, dels elements que constitueixen l'obra a fi de preparar el noi per a l'etapa subsegüent –cap a onze anys-, en què la seva incipient capacitat crítica donarà pas als primers intents basats en el criteri objectiu. L'etapa dels nou a onze anys es caracteritzaria, doncs, pel pas del criteri subjectiu al *criteri objectiu*, la qual cosa no significa que l'aspecte subjectiu de l'estimació estètica hagi de ser esbandit a poc a poc, sinó tan sols que l'aproximació objectiva no podrà activar-se abans per la impossibilitat del menut de saber fer una distinció entre aquells dos mons. En aquest tercer estadi, el nano pot fer una anàlisi molt global de les formes que veu, de llur qualitat visual i de llurs relacions més evidents.

Quan l'esperit crític, la facultat d'abstracció i el pensament lògic fan la seva aparició -més o menys a onze anys- serà bo anar introduint de mica en mica un procés d'apreciació més ordenat i sistemàtic, no tan informal ni merament intuïtiu com als estadis anteriors. Aquest tipus de plantejament culminarà cap a tretze anys, en què ja serà possible una forma pròpiament adulta d'enfocament de l'obra. Com que les estructures mentals del noi no canvien d'una manera ràpida sinó progressivament i, encara, manca un ritme regular pel que fa al mateix individu -progressions i regressions- i entre els diferents nois, aquesta etapa introductòria del criteri objectiu ha de ser portada d'una manera summament cauta i flexible, adaptada en tot moment a les respostes de cada nen concret.

Així, doncs, en aquest darrer estadi l'obra ha de ser considerada dintre d'una línia més formal i raonada, sense oblidar l'aspecte subjectiu de l'estimació. Ara, el desenvolupament d'aquest estudi pot desplegar-se a quatre nivells, dos dels quals -el primer i el segon- són de caire eminentment visual, i els altres de tipus més racional.

1. *Anàlisi formal.* Consideració dels elements formals que constitueixen el treball de l'artista: configuració, color, textura, espai, volum, etc.

2. *Anàlisi de les relacions formals.* Estudi de com són posats en relació els elements formals anteriors i de les conseqüències expressives d'aquestes relacions.

3. *Anàlisi interpretativa.* L'expressivitat de l'obra neix de la qualitat dels elements formals i de la faísó de relacionar-los. L'artista necessita escollir uns determinats elements entre tots aquells de què

disposa i refusar-ne uns altres segons la finalitat que pretén. També, d'acord amb aquesta intenció, li caldrà cercar el mode de relació més idoni. Allò que l'espectador ha d'interpretar és el propòsit de l'autor: vet aquí el nus de la comunicació artista-espectador. La significació i la funcionalitat de l'obra es basen en la transmissió del missatge. No es tracta pas de reconstruir un trencaclosques o d'encertar una endevinalla: la proposició de l'artista no té una sola resposta. Aquesta es fonamenta en la idea de l'obra oberta -aspecte sobre el qual ja s'ha parlat anteriorment-, en què el món subjectiu de l'observador intervé notablement: la seva formació, les experiències anteriors, el rerefons cultural, les preferències personals... És el moment de la recreació de l'obra.

Aquest nivell de l'apreciació estètica conté un alt valor formatiu, puix que acostuma els nois a expressar llur posició personal més enllà de l'obra, de l'art i de l'estètica: davant del món i de les circumstàncies; els fa conscients de l'existència d'una realitat diversa, de la pluralitat d'opinions davant d'aquesta realitat i de les diverses possibilitats d'enfocar un fenomen donat. És una pràctica continuada del pensament i del sentiment oberts i un aprenentatge del respecte i l'acceptació dels criteris de l'altre. Aquest valor pedagògic ultrapassa els límits de l'àmbit estrictament plàstic: ateny i abasta el de la convivència.

4. *Judici crític*. Després de l'anàlisi dels factors anteriors, caldrà prendre una posició de compromís, arribar a una conclusió sobre la qualitat, o la seva manca, de l'obra; sobre la coincidència o la divergència entre els propòsits inicials de l'artista i el resultat final del seu treball. Val a dir, si l'obra aconsegueix o no la funció per a la qual ha estat creada. En el benentès que l'autor no necessàriament s'adreça a o es comprèn pels seus contemporanis; aquest és el cas de l'artista innovador -que no troba resposta immediata- o de l'artista que roman ancorat en formes d'expressió periclitades, sense aportar un nou llenguatge ni una dinàmica creadora a la seva generació.

Pel criteri subjectiu el nen pot expressar allò que li agrada i allò altre que no li plau, però convé familiaritzar-lo especialment amb el bon gust, sobretot quan encara no té capacitat per a copsar l'absència de valors estètics en l'obra qualitativament deficient. Fins que el noi no hagi atès la capacitat crítica, el ple desvetllament del criteri objectiu, no li facilitarem l'encontre amb obres de la més diversa qualitat estètica, a fi que aprengui a distingir entre una creació qualitativament bona i una obra de qualitat pobre.

Per una millor identificació del nen amb l'artista i la seva obra, cal deixar desdibuixats els límits entre l'activitat pràctica i la d'apreciació, especialment quan li minva la necessitat d'expressió. Igualment, l'autoanàlisi i l'apreciació col·lectiva de les obres dels mateixos nens els portaran a un coneixement més pregon d'ells mateixos, a una major compenetració i comprensió de l'altre i a l'acceptació del judici dels altres sobre el treball propi.

Pel fet que totes les coses poden ser contemplades des de l'angle de l'estètica, els recursos per a les activitats d'apreciació són molt nombrosos i variats, dins de l'àmplia gamma que abasta des de l'entorn més immediat i la projecció de diapositives, pel·lícules i vídeos fins a les visites als carrers, als museus i a altres edificis públics. Tot l'àmbit visual pot ser objecte d'apreciació estètica.

Si es parteix d'un enfocament inadequat o s'utilitzen uns mitjans deficients o contraproductius, també poden sorgir dificultats que obstaculitzin una correcta formació del nen en el terreny de l'apreciació de l'obra d'art.

L'equívoc més freqüent és el que basa les activitats d'estimació en criteris extraestètics. Aquesta visió descentrada es presenta, usualment, sota diverses formes, la més generalitzada de les quals és la creença que les arts visuals són quelcom de subsidiari de la realitat física externa a l'obra; que aquesta no és autònoma, sinó que constitueix una mena de clau que permet un joc d'aparellaments entre el real i el representat. La ja tradicional incomprensió de l'art abstracte té el seu origen en aquest malentès, puix que, en no permetre la formació de parells món real-món figurat, posa en evidència la ignorància de l'espectador, no solament pel que fa a l'abstracció sinó també amb referència a la figuració. No es tracta de cercar en l'obra un reconeixement de l'objecte real, ja conegut, perquè això implicaria una dependència i una limitació que de cap manera pertanyen al món de l'estètica. L'obra d'art és autònoma, independent, existeix per ella mateixa; tots els seus elements constitutius són interdependents, però en conjunt integren un tot que comença i acaba en ell mateix. Per això és bo, durant les sessions d'apreciació, parlar de l'objecte en termes formals, volúmics, cromàtics, espacials, texturals, etc., deixant a segon terme el mot propi de l'objecte figurat; per exemple, la forma cilíndrica (una ampolla), la massa o la taca verda (un prat), la rodonesa (el sol), la rugositat de l'esfera (una taronja)... I també ho és, de bo, presentar conjuntament obres figuratives i abstractes per tal de posar en

evidència que, des del punt de vista de l'estètica, la distància entre figuració i abstracció és molt més curta del que hom acostuma a suposar.

Una altra forma errònia d'enfocar l'obra descansa en l'anècdota; és a dir, la que basa els criteris d'apreciació només en l'argument o en les explicacions de tipus literari o històric. Segons aquest procedir, es verifica un curiós capgirament en l'estimació de l'art, car són els períodes estèticament decadents els que majorment recorren a l'anècdota i a la literatura o a la història com a substitutius d'una impotència expressiva netament basada en els valors visuals, èpoques orfes d'un sentit profund de l'existència, que no poden expressar altra cosa que llur pròpia superficialitat i eixorquia. Una obra d'art visual no pot descansar principalment o solament en aquest criteri perquè és del tot aliè a l'estètica genuïna del visual.

En allò que fa referència a la forma de presentar certs tipus d'obres, s'acostuma a caure en dos vicis que li lleven interès i l'aparten de la seva veritable finalitat. En una, l'educador es limita a una exposició verbal més o menys extensa, amb la qual cosa els nois queden reduïts a uns ulls que miren sense veure-hi i a unes orelles que escolten, sense prendre-hi part activa mentalment ni emocionalment. L'altra forma rau a explicar història de l'art en lloc de viure l'art dels diferents temps històrics i llocs geogràfics; és a dir, a reduir tota l'activitat a la presentació d'una tirallonga de dades, les quals poden ser d'una gran transcendència històrica però no constitueixen, en canvi, cap mena de criteri estètic.

Finalment, el tercer motiu de fracàs es pot deure a la qualitat deficient dels materials utilitzats, sobretot quan cal servir-se de reproduccions. Amb referència als sistemes actuals de reproducció d'obres realitzades a la manera tradicional, en el terreny visual no s'ha arribat -ni de bon tros- a un grau de fidelitat parió a l'aconseguit en el domini del so. El primer problema fa referència a l'escala: ara com ara, no ens queda altre remei que recórrer a reproduccions reduïdes d'obres de grans mides, o a l'inrevés, amb les repercussions que comporten sobre l'apreciació de la textura, la fidelitat del color i la veritable condició de l'espai. Per això mateix, sempre que no sigui possible un contacte directe amb l'obra, els tipus de reproducció menys imperfectes són la diapositiva, el cinema i el vídeo. Amb la diapositiva es pot regular la distància projector-pantalla per tal de donar una idea més aproximada de la grandària. El cinema i el vídeo no presenten les dificultats de la diapositiva i, per ara, són

els mitjans més idonis, sempre que es pugui immobilitzar la imatge per tal de permetre una exploració de durada indeterminada, tant de l'obra en conjunt com d'un detall qualsevol; si no és així, convé combinar el caràcter dinàmic d'aquests dos mitjans amb l'estàtic de la transparència.

Les il·lustracions dels llibres dedicats a temes d'art són, malgrat la perfecció assolida, una mala referència per al coneixement de les obres, sobretot pel que fa a l'escala i a la textura. Aquest tipus de reproduccions haurien d'anar acompanyades, sempre que això fos possible, d'uns models patró de referència i de nombrosos detalls representats a mida natural; tot i això, se'ns faria molt difícil obtenir-ne una idea global. No cal fer cap comentari dels llibres de text que ofereixen imatges reduïdíssimes i, a més, en blanc i negre; dissortadament, aquesta ha estat l'única informació que molts hem rebut -si l'hem rebuda- sobre obres de la importància del Partenó, Las Meninas o la Lloba del Capitoli.

Acabem de referir-nos a la conveniència de mostrar detalls que acompanyin la visió de l'obra sencera, donant per suposat que en el cas d'obres de tres dimensions caldrà oferir-ne dels diversos punts de vista. És un recurs que s'ha d'utilitzar d'una manera general, siguin quins siguin els materials de què ens servim a les sessions d'apreciació artística.

Tres qüestions: objectius, programació, avaluació

Hi ha, encara, una qüestió que no es pot eludir: el repte que representa per a l'educació per l'art fixar uns objectius, dissenyar un programa i portar a terme una avaluació. En efecte, un món el nord del qual és constituït pel capitalisme -ja sigui en la variant occidental com en l'oriental- i que basa les seves estructures en *la modalitat del tenir*⁵², presenta conflictes a l'hora de ser enfocat des del prisma de l'ésser.

Ha estat bo que l'obra de Fromm arribés a les nostres mans just en el moment de redactar el manuscrit d'aquest text, perquè en allò que ell anomena la *modalitat del tenir* veiem reflectit l'esquema de

⁵² Fromm, E., *Tenir o ésser?*, Claret, Barcelona 1980

l'escola que tenim, mentre que l'estructura de l'educació que propugnem correspon a la modalitat de l'ésser.

És clar que una societat basada en la possessió i el consum vulgui dels seus infants unes dades quantificables i traduïdes a termes quasi matemàtics, amb l'ajut d'uns objectius que cal assolir, una dosificació mitjançant la programació dels coneixements que cal posseir o consumir, i una quantificació obtinguda a través d'una avaluació posterior per tal d'aconseguir un millor rendiment de l'infant. (Podem observar, i no és casualitat, que tots aquests termes són manllevats a camps aliens al de l'educació.)

Quan s'entén l'educació com a tasca d'esmicolament d'allò que s'ha convingut que són els principis bàsics del saber humà, i d'administració de cada fragment isolat d'aquests principis en el cervell del menut, l'existència d'uns objectius, unes programacions i unes avaluacions té un sentit. Però si, des del centre d'aquest saber i també del sentir humà, hom fa un salt per a situar-se al mateix nucli de la labor pedagògica -l'infant-, aquells conceptes perden llur significat i esdevenen estranys. Si no és que se'ls revesteixi d'un significat novell, plenament d'acord amb una educació que el que pretén -aquest en seria l'únic objectiu global- és ajudar i orientar el noi en el seu desplegament per tal d'ésser, de realitzar-se humanament. L'objectiu primari de l'educació és el servei al creixement, desenvolupament i realització d'un infant destinat a ésser home, amb independència de la qualitat o quantitat del seu treball. D'escreix, s'acompliran uns objectius secundaris adreçats a l'educació estètica i artística del noi, en la qual la qualitat del treball prengui una importància més gran.

En el context de l'educació per l'art, la programació s'ha d'entendre com una àmplia panoràmica que l'educador ha de dominar i en la qual ha de descobrir -per la sensibilitat, la intuïció i el saber- allò que el nen va disposant amb les seves ganes d'actuar. En l'educació per l'art, qui programa i qui sol·licita és el mateix nen: el treball precís a l'instant precís. Quan el pedagog artista sap endegar una marxa del taller rica en possibilitats, motivacions i suggeriments, el noi té a la vista tot un vast conjunt d'aspectes puntuals que va treballant segons es van desgranat els seus interessos i les seves emocions. Si les preguntes del nen no són mai gratuïtes, tampoc els seus interessos no depassen les fites imposades pel seu grau de desenvolupament.

Si l'art expressa l'home i aquest és improgramable, no es pot parlar de programació en els termes comunament acceptats; no es pot planificar la pregona llibertat de l'home -encara que aquest sigui un infant- si veritablement se'l vol educar.

Pel que sembla, el fet de proposar-se uns objectius i de dissenyar un programa d'art no ha semblat gaires problemes en les recerques i els plantejaments dels educadors que posen l'èmfasi en el producte emergent de l'activitat del noi més que no pas en el procés. La dificultat neix, en canvi, quan aquests mateixos pedagogs intenten avaluar l'eficàcia o la ineficàcia de llur procedir. Un gran nombre de recerques actuals s'orienten en aquest sentit, sense que s'albiri -segons el que coneixem- una sortida satisfactòria.

El nostre parer és que el problema presenta una colla d'obstacles, difícilment evitables per causa de l'elevada dosi de subjectivitat i d'inconscient que presenta l'obra d'art, per l'especial naturalesa dels valors estètics i per l'extremada complexitat del procés creador. La subjectivitat és el nexce de l'obra amb la persona que l'ha creada i fa de l'avaluació una tasca molt compromesa, especialment quan es tracta d'infants, per la forta implicació dels factors emocionals i afectius en el naixement i desplegament de la mateixa obra.

En aquesta queda immersit l'home total. Semblantment, l'infant. Avaluar és isolar el resultat de la causa que l'ha originat i assignar-li un valor; avaluar el treball de l'infant que s'expressa és no sols emetre un judici crític sobre el que ha fet sinó també sobre el mateix infant que l'ha creada. Perquè l'art queda fos de tal manera en les pregoneses de l'ésser humà és difícil assignar-li un valor dintre d'una escala objectiva. Valor no és el mateix que judici crític: aquest juga amb conceptes no mesurables en termes quantitius.

L'obra no pot ser avaluada amb un patró comú, perquè crear és seleccionar i perquè el resultat de la creació és incomplet per tal com no pot incloure simultàniament elements contradictoris. Però, per damunt de tot, perquè l'obra d'art és la *mesura d'ella mateixa*. Val a dir, la fase prèvia a l'avaluació és una classificació segons categories estètiques i artístiques constituïdes d'antuvi com a pauta.

No deu ser perquè sí que educadors com Charles Gaitskell i Al Hurwitz⁵³ (1958) -que enfoquen la qüestió de l'obra infantil com a

⁵³ Gaitskell, Ch. i Hurwitz, A., *Children and Their Art*, Harcourt, Brace & World, New York 1970, pp. 457 i s.

cosa ja creada i acabada; és a dir, considerant-la especialment al marge del procés-, en referir-se a la taxonomia de Bloom ometin, precisament, el sisè nivell de la primera categoria, pertocant a l'avaluació.

La fallada dels diversos intents d'avaluació en els ensenyaments artístics prové, en gran part, de ser adaptacions d'esquemes nascuts en el si d'altres àrees de recerca. Una estructura i uns conceptes provinents de les ciències, objectives, difícilment poden ser aplicables a activitats tan assenyaladament subjectives com ho són les de l'expressió humana. Un procés d'avaluació dintre de l'educació per l'art només pot ser vàlid i fiable en tant que no sigui una còpia o una adaptació de pautes estranyes a l'educació i a l'art, sinó mentre sigui *dissenyat des de l'art* -i, per tant, pugui respondre a la naturalesa de les categories estètiques- i des de la pedagogia -i, per tant, s'adeqüi a la naturalesa de l'ésser humà.

L'aproximació més seriosa que s'ha fet en aquest sentit és l'efectuada per Löwenfeld⁵⁴, que reflecteix els diversos aspectes de la personalitat infantil en termes aproximats -molt, poc, gens-, i facilita l'autoavaluació de l'educador i l'avaluació del nen, de l'escola i del sistema escolar. Per exemple, en un percentatge molt elevat de nanos és constant, a casa nostra i ara, una gran mancança de caire perceptiu; és l'evidència del pas brutal del parvulari a l'ensenyament primari -doncs, amb objectius, programacions i avaluacions tradicionals.

Una educació per l'art que respongui amb fidelitat a la seva essència és un desafiament a la civilització occidental, que pretén mesurar-ho, pesar-ho i informatitzar-ho tot. El sentit espiritual de l'home i del món s'endinsen massa profundament en l'art; l'educador per l'art parla una llengua distinta, que no es pot engabiar en xifres ni en ordinadors. Quan intentem avaluar el procés creador i expressiu d'un infant, ens trobem amb una ombra morta a les mans.

Potser l'efectivitat d'una veritable educació rau a no imposar-se la tasca d'avaluar. Mai no sabrem en quina mesura hom és educat, si amb aquelles accions que han pretès fer-ho o si amb la presència constant i atenta d'un ésser humà que ajuda un altre ésser humà en creixement i l'acompanya a desplegar-se. Breu, en quina mesura els camins de l'amor, la fe i l'esperança en l'home, la intuïció i

⁵⁴ Löwenfeld, V., *Op.cit.* Paradoxalment, en les edicions posteriors a la mort de l'autor s'ometen els quadres d'avaluació esmentats.

l'inconscient són tant o més importants per a educar que els altres.
Tant pel que fa al noi com pel que pertoca al mestre.

7. EL TALLER

L'entorn constitueix el punt de trobada entre el nen i l'educador, el lloc on se celebra l'encontre vivificant entre l'un i l'altre. No és solament un espai; és, també, un temps i una circumstància.

Pel fet de ser indefugible, en el desplegament de qualsevol activitat humana és considerable la transcendència de l'entorn. Un llibre sense interès es pot desar, podem desconnectar el projector, el silenci pot substituir la paraula; però els objectes i l'espai circumdants continuen essent presents. A tot estirar, poden canviar de lloc o de qualitat, mes sempre hi ha quelcom que ens envolta i que actua sobre nostre malgrat que siguem conscients o no de la seva presència.

Existeix una interacció entre l'estructura formal, funcional i circumstancial de l'entorn i l'estructura psicobiològica de l'ésser humà. Per això és possible parlar de la capacitat educadora de l'entorn, que incideix sobre l'individu des d'un triple vessant.

El món dels objectes i la configuració dels espais és un aglomerat de formes, colors, volums, textures i altres qualitats estètiques en estreta relació, encara que aquesta es limiti a un estricte veïnatge. També hi ha unes direccions dominants de l'espai, que són sentides com a línies. La percepció de tots aquests factors ambientals actuen en el psiquisme de l'individu, determinant una resposta no deliberada. Aquestes propietats sensibles -visuals, sonores, tàctils, olfactives- de l'entorn poden ser estimulants, incitadores de la creació i de la imaginació, així com de les facultats d'apreciació estètica. O bé tot el contrari.

La disposició de l'entorn, a més, pot no solament afavorir o dificultar el desenvolupament de les accions de l'home -repercutint, així, en el seu resultat final-, sinó que incita o frena el sentiment del propi cos.

Finalment, la qualitat de l'entorn depèn de la possibilitat de creació de contactes; les relacions humanes són funció, en part, de la disposició de l'entorn, el qual pot animar-les o frenar-les segons que respongui o no a la necessitat de comunicació i de realització de l'ésser humà amb i dins de la col·lectivitat.

Així, doncs, l'espai físic també determina un espai psíquic i un espai de relació.

D'aquestes possibilitats de diàleg entre l'home i tot allò que l'envolta neixen unes forces que l'eduquen, que poden ser enfocades com a

síntesi de l'apreciació crítica, estètica i funcional i de l'acció conformadora o modificadora de l'ésser humà. En l'afaiçonament de l'entorn, hi ha un fort batec del fons cultural i estètic de la col·lectivitat, que pren un aire negatiu quan la formació estètica de rerefons és deformada o deficient.

El món que ens envolta esdevé, així, un punt neuràlgic de l'educació per l'art, com a efecte i causa del procés pedagògic. Això fa que la visió del panorama espacial, enfocada des de l'educació estètica, sigui de dimensions extenses i intenses. El seu aprofundiment i l'exploració de les seves possibilitats tenen uns límits tan llunyans que ultrapassen el propòsit d'aquest manual, per la qual cosa només ens cenyirem a l'àmbit estricte del taller.

El taller, espai físic

La configuració i la disposició físiques de l'espai de l'obra d'art són factors molt importants en el desplegament de les activitats d'educació per l'art, ja que és l'element bàsic que permet i prepara la creació dels àmbits psíquic i de relació.

El taller és un organisme viu en disseny permanent. El primer agençament sempre és provisional: va conformant-se en l'espai físic a mesura que rep l'empremta dels infants i nois que hi treballen. Allò que el va definint i posant en funció són les situacions que s'hi creen: és un espai dinàmic, que s'adequa a les necessitats canviants dels nois.

No és possible parlar de l'estructura i de l'agençament d'un taller en termes ideals perquè la realitat sempre imposa limitacions de tot tipus, des de l'emplaçament fins al tarannà dels nois i de l'educador, a més dels condicionaments socio-econòmics i culturals.

En canvi, es poden considerar un seguit de factors: en uns aspectes a nivell òptim, o referits a unes exigències mínimes en uns altres. Des del punt de vista material, aquests factors poden reduir-se als següents: condicions ambientals, qualitats visuals, estructuració de l'espai físic i equip de treball.

Condicions ambientals

Des d'aquest angle, cal considerar la il·luminació, la ventilació i la temperatura.

La il·luminació natural més convenient és la zenital. La llum provinent del sostre és avantatjosa no solament per la seva qualitat; permet, a més, disposar dels tancaments laterals com a espais útils per a d'altres necessitats. Però aquest tipus de llum no és sempre factible i cal recórrer a les obertures laterals; en aquest cas, les orientades al nord són les més adequades perquè donen una llum més uniforme. Quan cap d'aquestes solucions no és possible, es farà necessari servir-se de dispositius que permetin tamisar la llum violenta del sol i difondre-la.

La il·luminació artificial ha de descansar en fonts de llum dirigides cap a les diverses àrees de treball; que il·luminin amb generositat, d'una manera uniforme i sense enlluernar. Aquest recurs té l'avantatge de deixar les zones mortes més pobres de llum, i dirigir l'atenció cap els espais d'activitat, evitant que l'entorn esdevingui causa de distracció visual. Queden, així, àrees il·luminades que, per contrast, esborren presències estranyes a allò que s'hi està fent. Tot i això, és recomanable la possibilitat d'una il·luminació total per als moments en què calgui desenvolupar tasques que necessitin tot l'espai de treball del taller. Si s'empra el fluorescent, s'ha de tenir una cura especial en la resposta del color als diferents tipus de llum.

Pel que fa a les activitats plàstiques, la importància de la ventilació ultrapassa les exigències sanitàries i higièniques pròpies dels ambients escolars, perquè cal tenir present que en les manipulacions que comunament es donen en aquesta mena de treballs intervenen tot un seguit de productes volàtils més o menys tòxics o, si més no, molestos, que fan indispensable un bon aireig del taller.

Respecte a la temperatura ambiental, no cal fer esment de cap mena d'observació especial estrictament referida al taller, llevat que hi hagi qualche material que hagi d'ésser protegit de temperatures extremes.

Qualitats visuals

Si les condicions citades anteriorment s'adeqüen a les necessitats ambientals de l'organisme humà, en el medi també hi ha unes

qualitats de tipus visual que actuen directament sobre la percepció i transcendeixen al pla psíquic.

El repòs visual ve de l'absència d'angles aguts, de línies trencades i de colors brillants i llampants. Els únics colors vius han de trobar-se en els treballs dels nois, a les paletes i els pots de pintura. L'única dinàmica visual ha de néixer de les obres dels propis nanos; tota nota estrident que pugui atreure massa l'atenció hi hauria d'ésser evitada. És assenyat procurar que el moviment i els desplaçaments inevitables dels infants -molt més freqüents que a les aules convencionals- no interfereixin amb les zones d'activitat per tal que no constitueixin un motiu de distracció.

El repòs visual s'aconsegueix, a més, amb un gran ordre i una organització eficaç. Ambdues coses són molt importants, no solament perquè aporten el descans a la vista sinó també perquè permeten un estalvi de temps i un desplegament més continu del treball.

Els dos factors anteriors susciten una sensació de serenitat i d'ambient tranquil, relaxat, el qual també prové de les línies dominants a l'espai: horitzontals i verticals, i absència d'inclinades i de formes punxegudes i agressives.

Aquí s'ha de tornar a insistir en la netedat, absolutament indispensable en un lloc on quasi tots els materials embruten, des del llapis tou i els esprais fins a les engrunes de guix, el fang o les tintes greixoses. Embrutar i embrutar-se pot significar el fracàs de les intencions del noi una i una altra vegada, i portar a un veritable blocatge de la seva expressió.

Estructura de l'espai físic

El reeiximent del treball al taller resta condicionat en una gran part per l'afaiçonament de l'espai.

Una primera consideració ha de recaure sobre les seves dimensions, l'extensió del qual és subsidiària del tipus i nombre d'activitats que s'hi despleguin i del nombre de nois que hagin de treballar-hi simultàniament. Cada un d'ells hauria de disposar, pel cap baix, de 5 m², referits només a la zona precisa de treball.

L'espai del taller pot ser contemplat des de dos angles diferents: l'aspecte vertical i l'horitzontal.

Del punt de vista *vertical* podem distingir tres graus d'alçades: un *primer nivell*, que pot situar-se entre el sòl i un metre aproximadament, és accessible als més petits; si situaran els estris, materials i complements propis de les activitats de les primeres edats i s'haurà de vetllar que cap eina perillosa no quedi abandonada en aquesta zona. El *segon nivell* serà a l'abast dels mitjans i dels més grans; és el lloc d'eines, materials i objectes més complexos, més fràgils o la utilització dels quals representa una atenció més elevada o un maneig més acurat. En aquests dos nivells es trobaran materials i eines d'utilització més freqüent, deixant els nivells superiors -inaccessibles sense l'ajut d'escales- per a materials i eines propis d'activitats més esporàdiques o que, per llur caràcter, són reservats a l'educador o han d'estar directament sota el seu control.

En les direccions espacials relatives a l'horitzontal trobem, per una part, *zones de treball* i, per una altra, *vies de comunicació* entre les anteriors o dins de l'àrea activa.

A fi de facilitar una execució millor de les activitats és imprescindible estructurar l'espai dinàmic en tres gran zones o àrees de treball, amb un espai central neutre que permeti eventualment l'extensió d'alguna d'elles. Aquestes zones respondran al caràcter de l'activitat que s'hi desenvolupi: *zona humida*, propera a les sortides d'aigua, per al modelatge del fang, la impressió amb tintes aquoses, emmotllat, pintures a l'aigua, etc; *zona greixosa*, per a ceres, impressió amb tintes greixoses, etc., i una *zona seca* per a activitats com el dibuix, la construcció, el *collage*, cosir, etc. Les activitats amb raigs làser es poden incloure en aquesta àrea, o bé fer-ne una zona a part.

També és important que la comunicació entre els espais anteriors, i entre aquests i les diverses *àrees complementàries* i annexes, no destorbin els nois que estan treballant i permetin els camins més curts entre els diferents punts, a fi de reduir l'inevitable moviment dels que van a buscar allò que momentàniament necessiten.

A part dels punts de treball pràctic que acabem de veure, són del tot necessàries unes àrees complementàries dedicades als audiovisuals. Tot i que avui hi ha equips que fan possible la projecció a plena llum és aconsellable o, si més no, preferible la possibilitat d'un espai obscur eventualment pel que té de suggestiva i

captivadora de l'interès la projecció en aquestes condicions. Un entorn quasi totalment fosc -perquè cal tenir en compte un punt de llum feble situat darrere l'espectador per a protegir-li la vista-, on només les imatges projectades siguin visibles, aquestes acaparen més l'atenció i per això són doblement motivadores. Aquesta zona també hauria de tenir una pissarra blanca, a més de les pantalles.

Igualment s'ha de preveure un lloc per a la lectura i la consulta de llibres i reproduccions d'art, així com un espai mural i vitrines dedicats a exposició i mostra d'obres -siguin o no dels mateixos nois- i materials plàstics.

Tenint en compte que els nois més grans entre edats que contemplem poden i han de tenir les primeres experiències fotogràfiques, cinematogràfiques i videogràfiques és convenient la inclusió d'un laboratori fotogràfic elemental en aquest espai complementari, per tal que hi puguin experimentar les beceroles de l'alfabet icònic, i una petita zona dedicada a l'equip necessari per a iniciar-se en el cinema d'animació.

Si els espais a què s'acaba de fer referència són importants per a portar a terme la funció essencialment educadora, perquè aquesta funció sigui ajudada amb eficàcia s'ha de disposar d'unes altres *àrees suplementàries*, que, en realitat, haurien de constituir unes dependències annexes al taller.

Una de les necessitats més lligades amb les arts plàstiques -molt més si aquestes no es refereixen a un artista individual sinó a un grup relativament nombrós de nois- és disposar d'un *magatzem* on deixar assecar els treballs just acabats o els que encara són per acabar. Aquest lloc hauria de ser ben airejat, però sense ser a l'aire lliure. Cal igualment un segon magatzem per a guardar els subministraments, les eines especials, els equips i aparells més delicats, i els materials de reserva -carpetes, capsos, etc.

Tampoc no es pot prescindir d'un espai personal per als educadors; un lloc on poder realitzar el seu treball de cara endins, fora del contacte amb els nanos, reservat a la seva documentació, materials i eines d'estudi, etc.

I, finalment, el *vestíbul*, zona neutra entre els espais exterior i interior del taller, a manera de pausa. Però també el lloc on poder deixar les pertinences personals, la roba d'abric en entrar i les bates en sortir.

És fàcil veure que algunes d'aquestes zones poden ser compartides amb l'escola pel cas que no es tracti d'un taller autònom sinó integrat.

Equip

En aquesta consideració material del taller, els factors essencials no són solament les condicions físiques, qualitats visuals i la manera com s'estructura l'espai. També cal l'assistència d'un equipament adequat i funcional que es pot resumir en els termes següents: instal·lacions, moblatge, eines i materials de treball, i recursos pedagògics.

Les *instal·lacions* bàsiques són constituïdes per la distribució de la xarxa d'aigua i electricitat, tot i que també caldria incloure-hi la d'altaveus per a audicions eventuais de música. Això no obstant, no es pot deixar de banda el factor sonoritat en relació a la qualitat i quantitat de moblatge propi de les activitats que es descabdellen a l'obrador.

Seràn necessàries dues piques amples i profundes, amb les sortides corresponents d'aigua -freda i calenta. De la ubicació d'aquestes piques dependrà l'estructuració de les zones de treball i viceversa, perquè així com l'àrea humida haurà de ser pròxima a les sortides d'aigua no passarà el mateix amb les zones seca i greixosa, les quals és convenient d'allunyar de la humitat per tal d'evitar dificultats evidents.

Pel que fa a la instal·lació elèctrica s'hauran de tenir presents aquests aspectes: la il·luminació general, amb fonts de llum enlairades que permetin una zona il·luminada extensa; la il·luminació local de cada àrea de treball amb, si cal, làmpades flexibles, i les sortides de corrent elèctric, constituïdes per endolles situades a distàncies regulars sobre els taulells i també al sòl -eviteu situacions de perill per als més petits! Un punt important a considerar és la qualitat i la situació de les fonts lluminoses, perquè, mentre unes zones faran necessària la llum fluorescent -per tant, amb absència d'ombres-, unes altres requeriran llum incandescent, que produeix un contrast més accentuat de clar-obscur. La qualitat de la llum artificial és igualment important pel que pertoca a les corbes de remissió dels colors.

El *moblatge* serà constituït, en primer lloc, per les *superfícies de treball*: taules per a les zones centrals, tant de tipus individual com col·lectiu -de grup o no- i *taulells* arrambats a les parets. Totes aquestes superfícies haurien de ser resistents a la mena de treballs que s'hi hagin de desplegar; així, per exemple, les que siguin properes a les sortides d'aigua hauran de tolerar la humitat.

Convé que una gran part de les superfícies murals permetin la instal·lació d'armaris a dos nivells: els uns que aprofitin els espais buits de sota els taulells i els altres part damunt, penjats a la paret a prou alçada per no dificultar ni molestar el treball que s'executi sobre els taulells, però de fàcil accés. D'aquests armaris, amb prestatges, uns seran tancats -preferiblement amb portes corredisses- i uns altres oberts. Això sense passar per alt armaris més grans i més complets.

La *pissarra* ha de ser blanca, per tal de permetre que el guix ressalti amb el seu propi color sense quedar emmascarat pel negre, el verd o el blau de les pissarres convencionals.

També són espais de magatzem, a escala menor, les carpetes, els calaixos, les capses, etc., destinats a materials de reserva. O bé les caixes de metall per a certs, encara que pocs, materials inflamables.

Un capítol bàsic és el que fa referència a l'equip de treball: les *eines* i els *materials*. La possibilitat d'execució de cada activitat rau en la disposició d'un equip de treball ben dotat o, si més no, mínimament adequat. Aquest equip bàsic serà integrat per les eines de treball i els materials utilitzats en el procés. La quantitat i la qualitat de les eines depèn de la mena d'activitats que s'hagin de dur a terme i del nombre de nois que hagin de participar simultàniament en una mateixa modalitat de treball. Hi ha estris i materials comuns a diverses activitats que hauran d'abundar més que els que serveixen específicament per a una tasca determinada⁵⁵.

A l'apartat de les eines cal incloure els diversos aparell productors i reproductors d'imatges com a estris més complexos i cada cop més perfeccionats, els quals són a la tecnologia allò que el pinzell o el

⁵⁵ Per tal com els mitjans d'expressió a partir de la manipulació del món material i les eines corresponents -molt especialment tot el que la tecnologia posa al nostre abast- són molt nombrosos, no ens sembla convenient tractar amb més detall aquest punt.

burí són a l'artesanía: l'aparell fotogràfic, la cambra cinematogràfica, l'equip de vídeo, els raigs làser...

Els materials necessaris per al procés creador són tant els destinats a suports -papers, cartolines, cartrons, etc- com els pigments -ceres, pintures, etc-, les matèries plàstiques -argila, escaiola, etc.- els dissolvents -trementina, isopropanol, etc- i altres substàncies -laca, formol, etc. La llista seria inacabable pel fet que tota matèria que pugui ser vista i, a més transformada per qualsevol procés entra dintre de l'àmbit de la plàstica.

També cal citar, en aquest apartat, el *forn elèctric* per a la cuita de determinades peces de ceràmica; tot i que no és recomanable recórrer a la cocció d'una manera sistemàtica per als treballs de les edats que ens ocupen, pot ser útil en casos de nens ben dotats. La *mufra*, per a la cuita d'esmalts. *El fogó*, utilitzable en determinades circumstàncies -com ara la preparació de la pintura de dits- ha de ser elèctric, car la flama és altament perillosa quan s'ha d'operar amb materials volàtils que són inflamables.

Des de set/vuit fins a onze/dotze anys es poden realitzar, a un nivell més rudimentari, treballs propis d'edats més avançades a fi d'introduir els nois, lentament i suaument, a feines més complicades i que demanin una gran maduresa. En aquest sentit, ens podem referir a *equips especials*, com són la serigrafia, la fotografia, el vídeo, el cinema, etc.

La motivació no sempre és cosa fàcil. Per això, l'educador ha de tenir a l'abast tota una sèrie de *recursos* que serveixin no solament per engrescar les criatures més desmenjades i ensopides, sinó que constitueixin ensem una font d'informació i renovació per als més sensibles i amb una curiositat intel·lectual més gran. El *material de consulta i informació* pot basar-se en fotografies -en color o no-, impresos de les més diverses procedències però amb abundància d'imatges, bones reproduccions d'obres d'art, etc. els quals, en conjunt, integren una col·lecció d'imatges ben equipada. La culminació de tot això serà la *biblioteca i l'hemeroteca*, amb tota mena de llibres i revistes il·lustrats a tot color, sobre els temes més variats; és a dir, no exclusivament referits a l'art, sinó a la vida. També seria bo que els mateixos nans anessin formant una iconoteca, resultat d'una recerca individual o col·lectiva d'imatges interessants per a ells.

Un altre mitjà per a suscitar idees, facilitar imatges o orientar els nois és la projecció de vistes fixes i de films, per a la qual cosa caldrà disposar de sengles projectors i d'una *pantalla*, així com del corresponent material de projecció: diapositives, pel·lícules... El *retroprojector* i el *projector de cossos opacs* es faran del tot necessaris per a les explicacions en grup⁵⁶.

A part de tot això, són molt importants els treballs i els experiments relatius a la integració de les arts, per la qual cosa serà bàsic disposar d'un fons de discs i cintes magnètiques per a les audicions musicals, amb els corresponents aparells gravadors i reproductors del so.

El taller, espai de realització personal

L'estructura, disposició i disponibilitats de l'entorn són un punt de partença des del qual construir unes condicions psíquiques que, a més de permetre i ajudar el desenvolupament mental, afectiu, estètic, creador i perceptiu del noi, siguin l'estímul permanent de la seva activitat total: interna i externa.

Aquest espai interior del taller és portador d'una gran càrrega educadora, perquè permet al pedagog transcendir l'àmbit del mer contingut per a enllaçar facetes de la personalitat altrament inaccessibles. És en aquest pla on la pura instrucció o l'aprenentatge estricte fan realitat una educació veritable.

Tant a nivell individual com col·lectiu, el taller s'ha de constituir en un espai de llibertat i de realització personal: heus aquí una de les tasques més lentes i més feixugues per a l'educador, el qual ha de bastir una atmosfera a partir de les actituds i tarannà de cada noi concret integrant del grup. Aquesta atmosfera és el motor que suscita l'alliberament de la personalitat de cada un d'ells, motiva i desenvolupa les qualitats emergents de la persona, i desvetlla possibilitats i capacitats adormides o no estimulades.

⁵⁶ Durant la redacció d'aquest text (nov.1979-feb.1982), el vídeo encara no havia fet irrupció a les nostres escoles. Era quelcom d'inabastable que els professors ens miràvem amb enveja en certs centres escolars estrangers. El mateix s'ha de dir dels discs compactes i dels procediments informàtics.

En un primer nivell, l'espai físic introdueix a l'espai psíquic, que, mitjançant els mecanismes de la percepció, en part queda conformat per les condicions visuals de l'entorn i, secundàriament, per les tàctils i sonores. L'aspecte del taller -la disposició dels objectes, la qualitat dels colors dominants, l'ordre, la migradesa de línies inclinades i superfícies anguloses, la relació dels volums dels mobles, etc.- ha d'encomanar una gran serenitat i un sentiment d'equilibri i seguretat. Tot i això, no hi juga només l'aparença visual, també hi ajuden les qualitats tàctils i sonores.

L'engrescament interior ha de provenir de les mateixes obres dels nois i del poder de suggestió dels materials -pots de color, paletes...- que es treballen.

Aquest clima tranquil i serè no comença ni acaba en la disposició física de l'entorn; es prolonga molt més subtilment en el to -de veu i d'actitud- del pedagog, en el seu tracte amb els infants, en la suavitat del gest, en la modulació de la paraula. Tampoc no es tracta, només, que l'educador sigui amorós i amable; l'afecte que aquest sent pels nanos depassa els sentiments paternalistes o els egoismes maternalistes. La distància qualitativa entre el nen i el pedagog ha de ser salvada amb amor, sense adjectius. Un afecte que es manifesta en la tendresa i el sentit de l'humor.

Tendresa que no és sentimentalisme a flor de pell ni teatralitat, sinó concebuda en la mesura que el nen és un ésser humà tendre; però també, en la mesura que és un ésser humà en formació i necessita una seguretat, convé no deslligar la tendresa de la severitat. L'espai de la llibertat que el nano ha de conquerir va topant amb els límits de la llibertat dels altres: el menut, primer ho ha de sentir i després ho ha d'entendre, acceptar i respectar.

La tendresa també s'amaga en el sentit de l'humor, que és un camí per a ésser expressada. L'humor dit d'una manera diferent a cada edat, perquè a cada edat correspon un estil diferent de fer broma. És emocionant veure com aquest es dispara en un marrequet que no alça tres pams de terra i origina una mena de jugada dialèctica entre ell i qui l'educa.

Aquest ambient humanament càlid que envolta els nois ha d'estimular, d'altra banda, la creativitat, la llibertat i la curiositat intel·lectual, desenvolupant alhora llurs hàbits de treball i llur responsabilitat. La nostra instrucció ha consistit, durant massa temps,

a "ensenyar" o "aprendre" la manera -única- que els pedagogs del moment han considerat la "correcta" per a fer cada cosa. Així, s'han anat tancant camins i ofegant respostes que, essent igualment bones -o potser més-, no han tingut cap possibilitat d'ésser manifestades, atrofiant formes de procedir, iniciatives i maneres -visions- d'actuar molt personals.

Tothora els nois han de sentir en l'ambient que les relacions entre els objectes i els fets no són úniques i inamovibles, que tots els camins són o poden ser igualment bons mentre no es demostrï el contrari. Es corre el risc que, confosa la capacitat creadora amb una originalitat i un pensament divergent apòcrifs, s'arribi a un culte injustificat del "perquè sí", sense cap fonament, i que allò que inicialment hauria de ser formatiu esdevingui una mena de ritual pseudopedagògic sense altra finalitat que el "fer". És cert, la creativitat és originalitat i pensament divergent, però també és, molt especialment, no ser ni sentir-se limitat per les restriccions que l'ambient imposa, i actuar amb la ment i l'esperit sense emmotllar. Deixar ser creador i esperar el poder creador és esbandir de l'ambient tot el que pugui forçar i encotillar la iniciativa personal i la flexibilitat de pensament i d'actuació.

Els nois han de respirar que ser creador no rau a posar-se un vestit a estonetes, sinó que és una manera de ser, de pensar, d'actuar i de viure. Ser creador és conservar-se en una mena d'estat de gràcia original que permet idear i sentir vincles inèdits entre els objectes i els fets. La creativitat no és una pràctica que es pugui guardar per a les activitats artístiques; és una visió lliure del món no subjecta a patrons.

Hi ha dos paranyes que sotgen la fal·lera creadora, dos factors extrems: d'una banda, la pressió constant a què és exposat el noi quan se l'introdueix en el món de les fórmules científiques; de l'altra, la gratuïtat de certes activitats pretesament creadores, sense objecte ni fi.

Tant al terreny de les ciències com al de les humanitats existeix un cert tipus de pràctiques pedagògiques que provoquen en el noi una actitud característica, fortament aracional: davant dels problemes, no pensa sinó que es tracta d'endevinar el procés de pensament, *únic* per a tothom, que porta a la resolució correcta de cada un d'ells. Com a resultat d'això, quan aquest mateix noi ha d'encarar-se amb nous problemes, que no pertanyen ni al camp científic ni a

l'humanístic -com és el cas de les arts plàstiques-, també va a la recerca de la fórmula on recolzar-se per a arribar a la solució bona i, en no trobar-la, es creu incapacitat per a unes activitats que, lluny del que ell suposa, es caracteritzen per la gran diversitat de camins i de resultats. Tot plegat, perquè ha après una visió estreta i unidireccional del món, amb un seguit de relacions inflexibles i singulars. És el que coneixem com a pensament convergent.

El pol oposat d'aquesta actitud es troba en el conreu gratuït de la creativitat: el nano és empès subtilment cap a la "pràctica de la creativitat" en un exercici més o menys periòdic de realitzacions sense cap ni centener. És la creativitat per la creativitat, que neix i mor en ella mateixa, sense cap transcendència en l'educació de l'infant perquè és intranscendent en si. Això és igualment contraproductiu, perquè deslliga l'acció creadora del procés vital del noi.

Al taller, el nen ha de sentir i adonar-se que totes les idees, especialment les noves i fins i tot els estirabots⁵⁷, són ben rebuts i acceptats d'una manera natural i seriosa. Al taller, l'infant ha de viure que cada moment és nou i inèdit, que cada situació no ha d'anar connexa forçosament amb una altra d'anterior. És el mateix educador qui, ell el primer, n'ha de donar testimoni. Al taller, la rutina és un pecat mortal.

El tema de la creativitat entronca amb el de la llibertat, perquè hi ha una zona confusa entre ambdues, en què l'una i l'altra són recíprocament causa i efecte: com a conseqüència del desenvolupament de la capacitat creadora l'home esdevé més lliure i, inversament, quan més es desplega l'espai de la llibertat personal més augmenta el poder creador.

El nen, neix lliure? La llibertat, ¿és quelcom d'inabastable que justifica, precisament, en gran part tot el procés d'educació de la persona? O, tal vegada, ¿és quelcom tan íntim de l'home com els braços i les cames? O bé, ¿és una fita que cal aconseguir a base d'esforç?

Exercir la llibertat pressuposa una elecció i aquesta només pot ser feta a partir del coneixement de les diverses opcions. Quan més

⁵⁷ El *brain storming* consisteix, precisament, en aprofitar els estirabots i les idees més estrafolàries com a mitjà d'arribar a la creació i a la innovació.

pregon és aquest coneixement, més creixuda la capacitat de llibertat. Aquesta és renúncia, i la renúncia és comprensió, raonament i dolor; perquè, de vegades, també és la superació dels sentiments propis. La llibertat és la comprensió i el sentiment d'un món més i més ampli a mesura que l'individu creix; l'exercici de la llibertat és més genuí quan més sòlida és la base cultural en què descansa.

El nen és més instint que llibertat, força primària, sentiment pur, impuls impremeditat. És tot allò que li cal per a la supervivència. El nen és un ésser feble en el món i li cal un equipatge per a sobreviure: instint, intuïció, sentit de l'autodefensa i de l'autoconservació, tendència a la satisfacció dels seus impulsos.

Educar és, justament, fornir a l'infant espais de llibertat i fer-lo, ensems, capaç d'eixamplar-los i conquerir-ne cada cop de més grans. La pràctica i la contemplació de les arts són un camí idoni per a la difícil conquesta de la capacitat de llibertat de pensament. Allò que cal respectar és el voler i el sentir del nano. La tasca de l'educador consisteix en el fet que aquesta acció volitiva i emocional siguin el camí que el condueixin a l'assoliment de la seva pròpia llibertat, a la seva autorealització, al desplegament de les seves facultats cognitives, dels seus mecanismes de pensament i de sentiment.

El nen, de vegades, no sap el que vol. Vol potinejar amb els materials, vol rebotar-s'hi -com els cadells freguen a tomballons el seu cos amb la terra- i quan l'ambient no respon o no sap satisfer la seva necessitat d'esforç el noi se n'escapoleix i es deixa dur per un interès mínim o nul. Aquesta fugida no és inherent a la seva natura, sinó fruit d'una estimulació escassa, ja que les necessitats d'un ésser en ple desenvolupament com és el nen demanen una capacitat per i una tendència a l'esforç, de les quals l'infant ha de ser dotat per naturalesa.

Aquesta fugida deriva cap a un amanerament de la seva expressió i, doncs, a un refús o repressió de la capacitat de manifestar-se lliurement. Al taller, es pot donar una manera molt subtil de constrènyer el desplegament de l'incipient llibertat del nen, filla del mal record d'unes "classes de dibuix" absolutament mancades d'iniciativa i de la possibilitat de manifestació de la creativitat, de la invenció, de la imaginació i de l'expressió del món interior. Com a resultat, s'ha arribat a tenir por de la influència de l'educador en el

treball de l'infant i una mena de sentiment de culpa, heretat, ha fet néixer un temor i una certa cautela davant de tot allò que pugui influir el nen per part de qui l'educa.

Thomas Munro⁵⁸ (1925) constatava, ja a principi de segle, que els infants de Cisek - a qui l'artista mantenia allunyats de les manifestacions d'Art, amb majúscula, per tal de preservar-los de llurs efectes- es veien influïts per l'art popular que els envoltava, no sempre de qualitat estètica.

Dir que l'home és un ésser social és afirmar que és un ésser influït: de primer, per la seva herència genètica; després, pel seu medi social i cultural. Una cosa és enriquir el nen amb aportacions del defora i l'altra desviar la seva pròpia personalitat imposant-li, de la manera que sigui, formes d'expressió que no són la seva. Una cosa és ajudar-lo a resoldre els problemes que li surten al pas i l'altra solucionar-li'ls abans que ell mateix tingui consciència que són problemes. No és pas donant la sortida concreta a una dificultat determinada com conduïrem el noi per camins de llibertat, sinó guiant-lo, a partir de les solucions possibles d'un problema particular, cap a l'encontre del resultat a través dels seus propis camins. Així, mitjançant el treball al taller, s'animarà l'activitat intel·lectual del nen, desenvoluparà la seva capacitat de comprensió i de reflexió, d'interpolació i extrapolació, de deducció i d'inducció, d'anàlisi i de síntesi, i d'aquesta manera s'eixamplarà el seu àmbit de llibertat.

Tractant-se d'activitats d'expressió i de creació, el ritme i l'estil de treball dels diversos infants són molt variats, fins i tot en un mateix individu. Això comporta que, mentre uns es troben en plena autoidentificació, en el clímax creador, uns altres hauran arribat al moment més baix i encetaran una pausa. Aquests intervals, tan freqüents i característics del taller, són naturals i espontanis; duts d'una manera seriosa i constructiva, no representen una pèrdua de temps sinó un guany per als nanos que, havent arribat a la necessitat d'uns moments de descans, van d'ací d'allà observant la feina dels companys. L'observació del procés de treball dels altres és molt enriquidora, per com esdevé un intercanvi de comentaris altament formatiu per als nois. Parlen, comenten, manifesten parers, es fan observacions mútues, es comuniquen i intercanvien impressions. Cada infant, segons les possibilitats del seu nivell d'edat, aprèn a

⁵⁸ Munro, Th., *Art Education: Its Philosophy and Psychology*, Indianapolis 1956, Bobbs-Merrill, pp. 237-41

descobrir i a considerar la riquíssima varietat del real. Aquest fet dóna motius a l'educador per estimular la curiositat intel·lectual.

El nen sol ser tafaer, manifestació primària de les seves ganes de saber, que cal acceptar amb alegria i encarrilar positivament, en lloc d'estrancar amb respostes barroeres preguntes que són transcendents per ell, per més anodines que puguin semblar. Les interrogacions de l'infant no poden quedar mai sense resposta, perquè normalment no s'interessa per allò que no és en condicions d'entendre. Si més no, sempre es poden trobar explicacions pròpies per al seu nivell de comprensió.

A cavall de la tafaeria i de l'humor, galopen la fantasia i la imaginació, que no reposen en l'engany sinó que obren camins a la creació i a la llibertat interior.

A més dels aspectes ja esmentats, el clima psicològic del taller depèn en gran mesura dels hàbits de treball i de les actituds dels nois. Aquest és un tema important, tant des del caire de llur educació com del de la possibilitat d'una tasca seriosa. Hàbits de treball que, val a dir-ho, cal no confondre amb els reflexos condicionats i que constitueixen l'adob que facilita el reeiximent dels esforços del noi i de l'educador. D'entre tots ells, uns es refereixen més aviat a la feina individual, bo i projectant-se en el to ambiental, mentre que uns altres ho fan en el pla de la convivència.

És convenient tornar a referir-nos a la necessitat de netedat i polidesa en el treball i en el taller, que transcendeixen la mera activitat per a constituir-se en un estil de ser. A l'obra, la brutícia fàcil es dóna constantment, per la mateixa constitució dels materials que s'hi manegen; és, quasi, un embrutar-se estètic, perquè va lligat amb el gest. Però hi ha una fàcia d'embrutar que és conseqüència de la barroeria, la descurança i la negligència, fa avortar el més petit desplegament d'una activitat seriosa i fa difícil -si no impossible- que el procés es realitzi com cal perquè l'obra arribi a néixer.

S'arriba a resultats idèntics, però per una via diferent, quan no es té cura en el tracte de les eines i els materials, que és bo que siguin col·lectius. Un mal tractament de l'estri, el deteriora ràpidament, el fa inútil o - encara pitjor - inutilitza, amb la seva deficiència, els treballs dels qui se'n serviran posteriorment.

El taller, espai de convivència

Dintre de l'espai físic del taller s'estableixen unes relacions entre els nois, i entre aquests i el pedagog, que generen un espai de convivència. De la traça d'aquell depèn la qualitat de les relacions, car és ell qui marca la pauta i qui crea el clima de conjunt, i qui té el deure d'arraconar les seves dificultats personals per tal de no projectar-les en el seu treball amb els infants. Aquests necessiten veure's envoltats d'optimisme, de cares alegres, d'un afecte sincer, cosa que demana a l'educador una mena d'ascesi prèvia, un vestir-se amb una pell quotidianament renovada. Un pedagog serà encomanarà serenitat als seus infants; un de neuròtic, tensions, desorientació, desequilibri, por i desori.

Sigui perquè les formes de vida i les actituds socials ho generen, sigui per la manca d'una educació precoç en aquest sentit, el cert és que els nostres nens presenten unes tendències sorolloses en tots els aspectes -moviments, llenguatge, sons- que han de ser educades. No reprimides, sinó educades: que el noi compregui i assumeixi quan és hora de parlar baix i quan és el moment de fer xerinola. Aquest aspecte, al taller, té una transcendència especial pel fet que hi neixen situacions i activitats que poden distreure fàcilment l'atenció dels qui estan treballant. Per això, és especialment necessari crear unes condicions d'ambient, pel que fa a les relacions i al comportament, que ajudin la formació dels hàbits de convivència, hàbits que apunten molt més enllà de l'àmbit del taller i són a la base de l'educació dels futurs ciutadans. D'aquí, l'exigència d'unes pautes de comportament que han de ser acceptades per l'infant, no pas com una imposició vel·leïtosa i convencional, ans com a fonament que li garanteixi la possibilitat d'un bon treball i com a condició bàsicament necessària per a establir unes relacions satisfactòries amb l'altre.

Aquestes pautes de comportament, d'actituds o, si es vol, de disciplina, han de ser raonables i raonades. Poques, però rigorosament respectades. El noi gran que, de menut, respira i observa aquestes actituds en el seu entorn, de primer les imita; després, les comprèn, i més tard les fa seves. És l'autodisciplina, tan indispensable per a l'individu com per al grup, fonament i principi de la convivència humana. Autodisciplina i responsabilitat van agafades de les mans.

Ara bé, en quin sentit s'ha d'entendre aquesta responsabilitat de cadascú davant i dintre del grup? Cada noi és responsable,

certament, de la seva actitud personal en el conjunt, però és tasca de l'educador transmetre al noi el seu sentit i el seu matís. Aquest, a part del seu comportament com a persona ha de respondre, a més, del seu paper en el grup. El pedagog és un factor molt important en la distribució d'aquests papers: el treball en grup demana una divisió de les tasques comunes entre els seus membres, les quals cal establir amb molta traça. Perquè, de vegades, entre el propòsit i el fet no hi ha cap coherència. O, dit d'una altra manera, allò que per una banda es fa es desfà per una altra.

En efecte, és freqüent distribuir responsabilitats referides als treballs que s'han d'executar en comú. Això és bo des del punt de vista de l'educació per a la convivència, però esdevé totalment deformador quan l'objectiu pretès per l'educador es converteix en un pretext que els nans aprofiten per a desfer-se de llurs responsabilitats personals i descarregar-se en l'altre. Els nans han de ser corresponsables de la bona marxa de la sessió i de l'organització del taller: cadascú ha de ser responsable d'ell mateix cada dia i de tot.

Una pràctica bastant freqüent a l'ensenyament actual es basa a nomenar uns encarregats dels diferents serveis de l'aula, rotatoris i de durada més o menys llarga. El fet que un d'ells hagi de vetllar una tasca determinada -com pot ser la correcta disposició de les eines al seu lloc- no ha de servir perquè els altres puguin alliberar-se de llur propi compromís i abocar la responsabilitat pròpia en aquell que, així, carrega amb les irresponsabilitats de tots.

És important, necessària i formativa en alt grau la divisió del treball entre els individus del conjunt, però s'ha de tenir compte que les feines assumides per cada membre no esdevinguin deseducadores de cada noi en concret⁵⁹.

La consciència de la responsabilitat i el compromís personal és en crisi. En part, pel malentès de confondre la sobreprotecció amb l'afecte. Moltes vegades, educar significa dolor. I paciència. Prou que és més fàcil alliberar el nen d'un deure que el pot ajudar a prendre un hàbit o una actitud; per això el pedagog sovint necessita molta

⁵⁹ Aquest fet té una incidència especial en els grups nombrosos. Com a exemple, en una aula de quaranta nans i noies -malauradament aquests casos es donen- la responsabilitat d'una tasca determinada, suposant uns tants setmanal, només recau sobre cada un d'ells una vegada durant el curs, com a molt; a la pràctica passa que aquest responsable pot ser irresponsable de tot durant la resta del curs.

fermesa i molt d'autocontrol per tal de no deixar-se dur per la comoditat d'anticipar-se a l'infant rellevant-lo de l'acompliment d'aquell deure. És més fàcil tancar una porta que aconseguir que el menut vegi la necessitat que la porta s'hagi de tancar, i la tanqui.

A l'inici de qualsevol educació per a la convivència hi ha l'autodomini i el respecte. L'infant aprèn a respectar la dignitat de l'home a mesura que sent respectada la seva pròpia dignitat. Una de les maneres de fer palès aquest respecte és que l'educador, en lloc de recórrer a coaccions, demani a l'infant amb un prec. Pregar a l'infant en comptes d'obligar-lo és canviar el sentit de l'exigència, fent que l'obligació imposada des de fora es transformi en una tendència nascuda del dedins. El mateix es pot dir de les interdiccions. Així, el noi aprèn actituds que no solament són desitjables a l'àmbit concret del taller, sinó que s'estenen a la llar,, al carrer i a qualsevol altra situació de convivència. Demanar, en lloc d'obligar o prohibir, és la conseqüència del respecte mutu.

Els nens s'han d'acostumar a parlar baix i que aquest to esdevingui la manera natural de la seva expressió oral. Al taller, hi ha sorolls inherents a treballs determinats -clavar, picar, serrar...- que més aviat destorben el seu ambient feiner, cosa que obliga a eliminar remors innecessàries. El noi que crida de mica en mica es fa esclau dels seus propis crits i roman sord al que l'envolta quedant, així, minvades les seves possibilitats d'educar-se.

A més, l'educador ha de tenir una cura especial d'evitar les corredisses i els desplaçaments no necessaris. L'activitat plàstica és essencialment visual i s'ha de procurar que els moviments gratuïts no distreguin l'atenció visual⁶⁰ dels menuts que treballen; el dinamisme ha de ser particularment interior.

Un lloc tan propens al desordre, cosa que pot inclinar a creure que aquesta és la tònica de les activitats plàstiques, obliga sobretot a vigilar l'ordre. Això, per dues raons ben diverses: el fet que, a causa de la gran quantitat d'eines i de materials que s'utilitzen, quedaria en gran part sacrificada la realització dels treballs de qualitat, i neutralitzats els efectes educadors de les diverses feines; la segona raó és deguda a l'existència del treball en grup: si no hi ha un lloc per

⁶⁰ El poder d'atracció i de fascinació del cinema i la televisió rau, en gran part, en el magnetisme de les formes canviants, en moviment constant. No és difícil constatar com una escena estàtica, limitada únicament al diàleg, exigeix un esforç de fixació superior a l'habitual.

a cada cosa i cada cosa no és al seu lloc, es perd molt de temps cercant allò que cal tenir a l'abast a cada moment.

Encara que pugui semblar paradoxal, és normal que dintre del marc que s'acaba de descriure es produeixin explosions d'entusiasme; espurnes de gresca originades en situacions que comporta el treball en ell mateix, en el fluir de la dinàmica de les relacions entre tots o com a conseqüència de sortides humorístiques dels mateixos nanos o del pedagog. Breu, no s'han de confondre els bons hàbits de treball i de convivència amb la manca d'alegria i la formalitat convencional, l'encarcament i l'artificialitat d'una *urbanidad* injustificada. L'esplai, els esclats d'exaltació, la gatzara, la qualitat de l'humor i la hilaritat són, també, objecte de l'esforç quotidià que va educant altres aspectes de la personalitat.

Si no hi ha un ambient que enverini les relacions, el respecte mutu elimina problemes derivats de conductes i actituds difícils. Respecte dels nois vers l'educador i un respecte encara més gran, per més madur, d'aquest pels nois, sentit pregonament, no pas discursejat; si el respecte només es *manifesta*, però no se *sent*, no és altra cosa que mescla de por, de burla, d'hostilitat i d'indiferència. Quan més s'endinsa l'educador en la seva mateixa humanitat, quan més es viu a si mateix i més s'obre al transcendent, més capaç es fa de projectar la seva visió de la immensitat i de la grandesa de l'home en els altres; per tant, en l'infant. El respecte és el reconeixement de la grandesa i dels misteris de l'home i, també, de la seva misèria. Quan el pedagog respecta fins a un grau tal els nois, aquests aprenen i viuen el respecte dels uns vers els altres.

L'infant és misteri; d'allò que és i d'allò que serà. És un projecte de llibertat que es va realitzant i que cal ajudar d'una manera positiva al seu acompliment, i no limitar-se, només, a esbandir-ne les interferències. El deure moral de l'educador és tractar el nen com a l'infant que és i com a l'home que serà; si només el respectés com a infant, aquest es mantindria tostemps infantil, immadur, congelat; si tan sols hi veiés l'home, mataria els valors, les possibilitats i les promeses de la infància. També, per tant, l'home que el nen anuncia.

L'infant és un espill: reflecteix la imatge que rep. Si no respecta, és que no és respectat; si no estima, és que no se sent estimat; si és agressiu, és que rep maltractes; si tens, és que viu entre tensions. Ho hem vist i per això ho creiem: quan l'educador és amatent a cada detall, per més insignificant que sembli, quan educar esdevé una

tasca dolorosa i feixuga perquè tot el caliu que el nen necessita li és donat a cada instant -i no és metàfora- les dificultats minven i queden reduïdes al mínim.

Si les necessitats de treball i les necessitats psíquiques del noi són satisfetes adequadament, la qualitat de la convivència és altament assolida; si les possibilitats d'expressar-se amb llibertat són òptimes, les obligacions i les prohibicions perden llur sentit per a esdevenir unes eines més de treball, tan indispensables com el pinzell, el llapis o la gúbia. Aleshores, la tradicional "normativa de comportament" queda girada del revés: es compleix allò que no necessita ser escrit perquè, en no existir pautes de conducta convencionals, sorgeix com una exigència interior de cadascú acceptada per tots.

En aquesta acceptació fixa les seves arrels els sofriment inevitable, la zona fronterera de les llibertats individuals d'on s'aixeca el frec, la privació i la renúncia d'allò que hom desitjava i no pot haver. És la sofrença que acompanya l'home arreu, la nascuda de les situacions lliurement acceptades i no del voler d'un de sol. Precisament perquè el sofriment és humà no és absent del taller ni seria assenyat passar-lo per alt; pel fet que, si és una de les manifestacions més característiques de l'ésser home, també educa. No aprofitar aquesta realitat seria deixar a les fosques una àmplia zona de la personalitat. El nen ha d'aprendre a assumir el sofriment com a dosi complementària de l'assumpció de les seves qualitats, del seu tarannà, de les seves possibilitats i del seu entorn. El noi ha de saber i saber acceptar això d'una manera o altra, segons sigui el seu nivell d'evolució; l'educador ha de ser la mà hàbil que ensenya a donar un sentit al dolor humà. Tot i això, aquest és un aspecte molt lligat a la filosofia informadora de cada enfocament de l'educació.

És ben cert que hi ha infants amb problemes psíquics o emocionals -perquè en la tasca d'educar no tot són flors i violes-, com també ho és que el clima que respira el taller pot esdevenir problemàtic per a uns altres, que s'inhibeixen i s'autoimpossibiliten per a un treball que els modela i els afecta més profundament, que els torni més humans i amb una major exuberància interior. Hi ha criatura per a la qual expressar-se és una dificultat, tal vegada efecte d'un refús inconscient, d'un impediment afectiu o intel·lectual; i també n'hi ha a qui, senzillament, no agrada el treball orientat cap a l'expressió plàstica. En el primer cas, és oportú esbrinar l'arrel d'aquella manca d'inclinació, d'aquella impossibilitat o d'aquell refús, la majoria de vegades indicatiu de l'existència d'un problema molt més seriós i íntim.

En el segon cas, caldria que la criatura prengués la iniciativa de participar de mica en mica en el taller, sense ser-hi forçada.

Essent l'activitat plàstica més primària de caire essencialment individual, el pedagog es veu constret a una gran consideració i respecte per l'individualisme, més o menys acusat en cada infant. Els nanos constitueixen una col·lectivitat dintre de la qual les relacions neixen d'una faisó espontània i natural, sempre que no hi hagi interferències que moguin a l'agressivitat o a la dispersió. El treball col·lectiu, de grup o en grup, ha de ser ben rebut i fomentat, però mai forçat; no es poden sacrificar els interessos i emocions d'uns nois concrets en benefici d'un grup abstracte.

De vegades, hom descobreix que, al taller, hi ha unes determinades zones o superfícies de treball que, per llur configuració o dimensions, afavoreixen d'una manera especial la formació de grups. Aquesta atracció pot arribar a ser tan intensa que els nanos inverteixen l'ordre de les relacions: no fan allò que es veurien impel·lits a fer, sinó que escullen la seva activitat en funció del lloc on se situa el grup o on en neix un. L'aglutinant de cada colla és un o uns interessos comuns; des de set o vuit anys, aquests interessos estan relacionats especialment amb el sexe perquè responen a uns tòpics determinats: avions, vaixells, batalles, esports, entre els nois; i grans magatzems, escenes de mares amb cotxets, patinatge i dansa, entre les noies.

És de destacar la diferència entre el treball de grup i el treball en grup; és a dir, entre el treball col·lectiu, conjunt, l'efecte del qual és una sola obra realitzada entre tots, de sentit centrípet i que harmonitza les diverses aportacions individuals en una idea comuna; i el treball centrífug, el que és fet conjuntament, però amb cadascú aplicat a la seva obra individual, el resultat del qual són tantes obres com nois integren la colla. Tots dos processos són bons i l'educador ha de respectar profundament aquest apilotament espontani de criatures que treballen cadascuna en la seva tasca, tot sentint-se embolcallada pel caliu dels companys amb qui, d'una manera o altra, es comunica.

En lloc d'això, hi ha nen que s'aïlla sistemàticament dels altres tan bon punt comença a treballar i així resta, silencios i submergit en la seva feina, sense que s'adoni del que passa al seu voltant. Difícilment el distraieu i es distreu; atenció: podem trobar-nos davant d'un futur artista o d'un futur científic.

Sovint es presenta el nen que, ara i adés, es veu exclòs d'un grup determinat o de qualsevol grup, sigui per la seva timidesa, pel seu tarannà tancat o perquè descarrega, al taller, una agressivitat provinent de dificultats emocionals, familiars o escolars. Pot ser bo, en casos com aquest, buscar-li un tutor anònim entre els mateixos nois del grup que el refusa, especialment entre els més madurs, amb més capacitat de comprensió o fins i tot aquell que se li manifesta més hostil.

Quan és possible reunir simultàniament en una sessió nanos de diverses edats, s'obre camí a unes possibilitats d'educació i d'aprenentatge de gran abast. En general, els més menuts no s'interessen per procediments i tècniques utilitzats pels grans, perquè encara no es veuen en condicions d'entendre'ls i de manipular-los: però molt sovint es dona el cas que un petit es deleix per quelcom encara no adequat a la capacitat i als interessos propis del seu estadi d'evolució. Si no es tracta d'una criatura capritxosa i desorientada - cosa que obligaria a indagar-ne els motius- l'infant no entén la negació sistemàtica d'allò que ell pretén. Pot ser assenyat, llavors, aprofitar el procés natural d'aprenentatge, convertir el nano en ajudant -aprenent- d'un de més gran o del mateix educador i anar canviant les tornes a mida que l'aprenent creix. Deixar-lo abandonat a les seves pròpies forces i iniciativa seria del tot contraproduent perquè, en no sortir-se'n al primer envit, podria tancar-se definitivament a la possibilitat de descobertes ulteriors. Pot esdevenir que l'infant no relacioni, de bon principi, les diverses etapes d'un mateix treball -sobretot quan aquestes han de ser executades en dies diferents- perquè encara no és prou madur; però, quan això arribi, indubtablement d'una forma avançada a causa de la familiarització precoç, l'infant ja podrà treballar sol perquè en dominarà el procés.

El veritable aprenentatge consisteix en això i ha de venir primordialment d'una necessitat interior, de l'afany que porta a la curiositat intel·lectual i a la indagació. D'altra banda, el ritme d'aprenentatge és molt més ràpid i eficaç de com tindria lloc en una situació "de classe".

Si la convivència de diverses edats cronològiques facilita l'enriquiment humà i la maduració de tots, i l'aprenentatge dels més petits, dificulta, en canvi, un aprofundiment en el treball per part dels més grans. Llavors, es corre el risc que allò que és un guany per un cantó esdevingui pèrdua en un altre aspecte. La situació òptima rau

en el punt d'equilibri: l'alternança dels dos tipus d'organització. Uns dies o unes hores d'activitats simultànies de petits i grans, i uns altres reunits per edats més o menys aproximades, o d'acord amb els estadis d'evolució.

El taller, temps d'educació

El temps viscut al taller és l'orquestració dels diversos elements que acabem de veure.

Temps d'educar-se. Temps d'educar.

No és una fórmula matemàtica o química, sempre i arreu idèntica a ella mateixa, sinó la síntesi de molt diverses expressions: la de cada infant i la del pedagog. Perquè quan l'home s'expressa -encara que vulgui repetir uns mateixos termes- no ho diu exactament igual dues vegades.

Una sessió de treball al taller no es presenta isolada del conjunt de les diferents sessions successives; forma part d'una realitat molt més àmplia -el procés d'educació- i d'una de més restringida -la idea generatriu de l'educador. Cada sessió queda, així, immersa en aquest conjunt d'una manera oberta. L'educador entra al taller amb una idea, la qual no pren cos si no és d'acord amb el clima de cada moment, perquè l'ambient hi és determinant de tot allò concret que s'hi desplega. El clima s'hi crea, però també s'hi troba: qualsevol esdeveniment pot alterar les circumstàncies esperades.

D'altra banda, encara que la creació de l'atmosfera de treball depengui de l'educador en una gran part, també està lligada als mateixos nanos. Cada moment té les seves exigències, originades en el batec d'unes situacions vives, a les quals la sensibilitat de qui educa ha de ser tostemps oberta.

Perquè aquesta sensibilitat és, a fi de comptes, l'espurna que mou la dinàmica del seu saber, del seu actuar i del seu acte creador ininterromput.

El taller és la concomitància dels diversos moments de l'acte creador: un infant que descobreix o s'enfronta amb un problema; un altre que paeix solucions possibles mentre vagareja d'ací d'allà amb la mirada perduda en el treball dels companys; un de més enllà que sobta amb

el moviment ràpid i ample de qui acaba de fer la gran troballa; i, encara, uns altres que van donant vida als materials inerts bo i transformant-los en obra feta.

Cadascú al seu propi ritme. Uns, capficats; d'altres, aparentment distrets; uns tercers, exultant..

El taller és, encara, la simultaneïtat de les diferents maneres personals de la gestació de l'acte creador. És, tot plegat, una simfonia visual i de treball, d'acompliment de l'home.

És la gran riquesa interior de l'ésser humà la que fa ric el taller i el transforma en un organisme viu. L'expansió en llibertat d'un cúmul de possibilitats que, en lloc de ser dirigides en un sentit únic, limitat, es desplega irradiant vida.

Educar-se al taller és transcendir-ne els murs físics i psicològics; viure en profunditat el temps, els esdeveniments, les coses i, especialment, les relacions humanes. És la lucidesa i la traça de transformar-los en excusa o motiu per al desplegament total de la persona: l'altre i jo. És esprémer la riquesa de l'entorn absolut per a la creació constant de la pròpia personalitat.

Per a l'educador, és tot això i molt més: acordar el seu creixement personal amb el desenvolupament dels altres.

Donar i donar-se.

Badalona - Arenys de Mar, el 16 de febrer de 1982

GLOSSARI

A

Abstracció: Procés mental mitjançant el qual alguns elements que constitueixen una realitat concreta són destriats dels altres i considerats separatament. Resultat d'aquest procés. Terme emprat per a referir-se a l'art abstracte.

Abstracte, art: També anomenat no figuratiu. Art que no es basa en la representació de la realitat visual, sinó que és expressió de conceptes –plàstics o no- que pertanyen a un món que no és el visual.

Acadèmic, art: Art d'esperit formalista que substitueix l'expressió espontània per una correcció en relació amb les normes artístiques tradicionals, generalment propugnades per les acadèmies d'art.

Acetona: Dissolvent dotat de gran poder, especialment per a dissoldre greixos, resines i ceres. En l'aspecte econòmic, val més utilitzar l'isopropanol.

Aglutinant: Substància que, barrejada amb els pigments, uneix les seves partícules, de manera que es formi la pasta pictòrica perquè pugui quedar ben adherida al suport, sovint amb l'ajuda de vehicles diluents (aigua, aiguarràs, etc.)

Aiguada: Color dissolt en aigua amb determinats ingredients, com goma, mel, etc. Pintura feta amb colors preparats a l'aiguada.

Aigua fort: Gravat químic d'impressió calcogràfica que consisteix a submergir una planxa metàl·lica en una solució àcida capaç d'atacar el metall. Prèviament, cal protegir-ne les dues cares amb un vernís insoluble a l'aigua i a l'àcid.

Aiguarràs: Solvent, insoluble en aigua, especialment per a vernissos i pintures. Essència de trementina.

Aiguatinta: Variant de la tècnica de gravat a l'aigua fort.

Al·legoria: Representació metafòrica d'idees abstractes a través de figures o temes plàstics.

Amanerat, -ada: Dit del posat, els gests, el vestir, el llenguatge, l'estil, etc. afectats, recercats, conformant-se a motlles establerts.

Antropomorfisme: Atribució de característiques humanes a éssers no humans.

Aparell isòdom: Disposició alternada a cada filera que tenen les peces que formen una paret.

Apunt: Dibuix o pintura fet de pressa amb poques línies o pinzellades, d'una cosa que hom té al davant, i que serveix per a recordar-ne la figura, disposició, color, etc.

Aquarel·la: Procediment pictòric consistent en colors transparents, aconseguit per dissolució dels pigments en aigua i goma aràbiga. Generalment, el suport és el paper blanc. La intensitat dels colors és regulada jugant amb la transparència de les diferents capes i el blanc del suport. La transparència dels colors és el que la diferencia de l'aiguada.

Arabesc: Tipus de decoració artística basada en espirals i línies distortes i encreuades que formen composicions harmòniques. El nom li ve del fet que l'art islàmic l'emprà profusament.

Argila: Silicat d'alumini hidratat que té la propietat d'esdevenir plàstic quan s'embeu d'aigua.

Armadura: Peça, o conjunt de peces, o estructura damunt la qual hom arma o munta els diferents elements d'un conjunt.

Arts and Crafts: Societat fundada el 1888, a Londres, que agrupava pintors i arquitectes, i tendia cap al disseny industrial. El seu decorativisme el lliga a les primeres manifestacions del modernisme.

Asimètric, -a: No simètric. Figura o cos que no té cap element de simetria: eix, centre, pla.

Assecant: Emulsió d'oli, generalment d'oli de llinosa o d'essència de trementina, que té la propietat d'acabar l'assecamment dels olis emprats en pintura.

Assemblage: Expressió d'art actual que recorre a la combinació de diversos materials per fer l'obra: objectes trobats, pintura, relleu, collage, etc.

Autoidentificació: Identificació amb el propi jo.

Automatisme gràfic: Segons, G. Rouma, adaptació muscular a la realització d'una forma per dèficit d'atenció: la mà s'acostuma a l'execució d'un traç determinat i la forma degenera.

B

Balsa: Fusta de la balsa, blanca, la més lleugera de totes a causa de l'aire que omple els seus abundants porus, bé que notablement resistent. Utilitzada en la construcció de maquetes i models.

Barbotina: (gal·licisme) Argila diluïda amb aigua, de consistència quasi líquida, utilitzada per soldar les diverses parts (nanses, motius decoratius, etc.) d'un objecte fet amb fang.

Barroc, art: Art caracteritzat pel predomini de la corba sobre la recta, de l'emoció sobre la raó, de la il·lusió de l'espai tridimensional sobre el pla, tot això portat a la màxima conseqüència. Dit de l'estil artístic que es desenvolupà a Europa entre el Renaixement i el Neoclassicisme.

Batik: Tècnica d'estampat, originària d'Insulíndia, consistent a encerar a mà, amb cera d'abelles fosa, les zones de la tela que hom no vol tenyir, tenyir la tela en el bany de color corresponent i desencerar-la.

Bauhaus: Acadèmia Alemanya de Belles Arts, fundada el 1919 a Weimar per Walter Gropius. Intentà sintetitzar l'art i la indústria, les arts i els oficis. La seva influència ha estat molt gran en tot l'art i el disseny del nostre segle.

Biomorfisme: Aplicació als fenòmens físics o culturals de conceptes, mètodes, models o metàfores manllevats al camp de la biologia.

Bronze: Aliatge de coure i estany de característiques tecnològiques que el fan molt adequat per a l'emmotllat de fosa en escultura.

Brunyir: Treure llustre a les pedres, metalls, pintures, etc. fregant-los.

Buidar: Fer un objecte de guix o de metall fos en motlles buits.

Burí: Eina semblant al cisell emprada per gravar metall, pedra, etc. que consisteix en una barreta d'acer amb un tall oblic en el sentit del gruix en un extrem i proveïda d'un mànec en l'altre.

C

Cal·ligrafia: Art d'escriure les lletres d'un alfabet de manera artificiosa segons un model, amb intenció estètica. Escriptura feta segons aquest art.

Carbonet: Branquilló de romaní, avellaner, salze, etc. carbonitzat que forma una mena de llapis per a dibuixar al carbó.

Caricatura: Representacions de persones, fets, costums o habituds socials fent ressaltar –preferentment per la plàstica- els trets més característics i aptes per a produir un efecte grotesc.

Cavallet: Suport en forma d'escala de tisora amb un travesser horitzontal a mitja alçària destinat a col·locar-hi la tela que hom pinta.

Cavallet, pintura de: Per oposició a la pintura mural, s'anomena així l'obra executada sobre un suport fàcilment transportable; és a dir, aquella que pot ser feta en el cavallet del pintor.

Cartró: Cartró convenientment preparat per mitjà de la imprimació que hom utilitza com a suport pictòric (especialment en procediments a l'oli o al pastel) en les obres de mides reduïdes. Dibuix preparatori efectuat a la mateixa mida que l'obra definitiva quan cal executar una pintura en ceràmica, tapisseria, vitrall i, especialment, al fresc.

Caseïna: Substància que s'obté de la llet fresca i que pel seu caràcter adhesiu s'empra com a aglutinant. Tempra que, de vegades, en pintura ha substituït el procediment a l'ou. També s'usa la caseïna en forma de cola en restauració de frescs i retaules, o en forma d'emulsió per a preparar imprimacions i per a fer pastes pictòriques aquoses.

Centre d'interès: Aquella part d'una composició que primer atrau la vista.

Cera: Substància secretada per les abelles emprada com a aglutinant de pintures (pintura a l'encàustica), en emulsions al tremp i com a additiu de pintures a l'oli.

Cerra: Pèl gruixut i aspre de porc o de senglar, molt apropiat per a la fabricació de brotxes, brotxetes i pinzells.

Cinètic: Relatiu o pertanyent al moviment.

Cisell: Eina consistent en una barra d'acer acabada en un dels seus extrems en un tall, en el sentit de l'amplada, i per l'altra, en un cap que hom percudeix amb eines manuals o mecàniques per tal de tallar o desbastar una peça de metall, un bloc de pedra, etc.

Clar-obscur: Estil pictòric basat en la perspectiva espacial obtinguda amb el joc de llums i ombres. Distribució de les llums i de les ombres, en un dibuix o una pintura. Qualitat plàstica d'una obra artística que fa referència als contrastos entre els valors de llum, clars i foscos, del color.

Clàssic, -a: Dit de l'obra que hom té com a model digne d'imitació en un art.

Classicisme: Corrent estètic que identifica la bellesa artística amb l'observança de certes lleis considerades inviolables. Estil artístic derivat de l'estudi dels artistes grecs i romans.

Clixé: Frase o expressió estereotipada, repetida sense parar.

Clixé visual: Segons G. Rouma, forma resultant de l'automatisme gràfic.

Cola: En general, qualsevol substància adhesiva utilitzada per enganxar.

Cola blanca: Cola obtinguda a base de la caseïna que té l'avantatge de poder-se aplicar en fred.

Collage: Mot francès derivat del verb coller (enganxar), emprat per referir-se a una composició feta d'elements diversos (retalls de diaris, teixits, etc.) enganxats sobre tela o fusta.

Color: Qualitat de la sensació produïda en la retina per raigs de llum de diferents longituds d'ona, compreses entre 380 i 760 nm (nanòmetres). Hom considera dos grups de color: acromàtics (del blanc al negre i tota l'escala de grisos intermèdia) i cromàtics (groc, vermell, verd, etc. i tots els grisos obtinguts mitjançant la mescla d'aquests colors).

Color local: Terme que fa referència al color propi d'un objecte, sense que es vegi alterat per un agent extern (com ara la llum, l'atmosfera, un color veí). Per exemple, el color local d'una fulla d'arbre és el verd.

Composició: Disposició de figures, colors o altres elements en una obra d'art.

Composició lineal: Composició realitzada mitjançant línies.

Coneixement actiu: Segons V. Löwenfeld, coneixement que el nen posseeix i que utilitza en la seva expressió. Mitjançant l'estimulació artística es pot activar el coneixement passiu de l'infant.

Coneixement passiu: Segons el mateix autor, coneixement que el nen posseeix, però que no utilitza. Una gran part dels coneixements del nen són passius i s'han d'activar per l'educació.

Configuració: Disposició de les parts d'un objecte que li dona certa forma o figura.

Constructivisme: Moviment plàstic internacional dins l'art abstracte que constitueix una recerca dels plens i dels buits per mitjà de línies i plans ben travats dins l'espai.

Contorn: Línia que limita exteriorment una superfície, un cos, perifèria.

Contrapunt: Combinació simultània de dues o més melodies en una composició.

Contrast: Oposició de dos o més elements d'una representació visual per tal de ressaltar-ne un. Pot ser de to, de línia, de forma, de volum, de composició.

Còpia: Reproducció artesanal, més o menys exacta, d'una obra d'art. Reproduir quelcom per imitació. Imitar servilment.

Corró: Eina per a pintar formada per un cilindre dur folrat de matèria absorbent que gira sobre un eix metàl·lic, el qual, torçat convenientment, també serveix de mànec. Permet obtenir una distribució regular i una ràpida execució del treball. El corró utilitzat en impressió és folrat de cautxú i serveix per a escampar la tinta d'una manera uniforme sobre la planxa.

Cromàtic, -a: Relatiu o pertanyent al color o als colors.

Croquis: Dibuix d'execució ràpida i resumida, sense detalls, que pot ser fet directament del natural per copsar una situació, una escena o un paisatge, o bé d'invenció personal per materialitzar una idea.

Cubisme: Moviment artístic desenvolupat principalment entre 1907 i 1914, les principals aportacions del qual consistien en una nova interpretació de l'espai, en la renovació de les tècniques i en l'ús d'un llenguatge geometritzant; el cubisme es caracteritza pel fet que l'artista pinta diferents perspectives de l'objecte alhora. El cubisme analític sotmetia els objectes a un procés de descomposició que establia ritmes dinàmics en l'estructura de l'obra; el motiu havia de ser reconstruït mentalment per l'espectador, puix que els objectes representats eren descrits mitjançant fragments, com si el contemplador els veiés des de diversos llocs alhora.. El cubisme sintètic valorà fonamentalment l'ordenació intel·lectual de les obres de manera que hi predominessin els equilibris compositius i l'estructuració final.

D

Dadà (dadaïsme): Moviment artístic i literari del segon i tercer decennis del segle XX. L'art dadà es caracteritza per la revolta contra les concepcions generals de la cultura i contra la situació social coetànies.

Decoració: Activitat artística que té com a finalitat adornar o complementar objectes i edificis. Actualment, el mot decoració és usat sobretot per designar l'acoblament de diferents elements per tal de crear en un espai interior un ambient determinat.

Delinear: Traçar les línies d'una figura, especialment les principals, els contorns.

Desbastar: Treure les parts més bastes d'una cosa que s'ha de treballar o afaïonar.

Dibuix: Conjunt de formes representades sobre una superfície (generalment paper) mitjançant línies o taques normalment d'un sol color. L'estri emprat sol donar el nom a la mena de realització (dibuix a la ploma, al carbó, al llapis plom, etc.).

Dibuix imatge: Segons G. Rouma, el dibuix que serveix de vehicle a l'expressió de formes visuals.

Dibuix lineal: O contour drawing. Expressió de la forma per mitjà de la línia estricta, sense indicació del clar-obscur.

Dibuix llenguatge: Segons G. Rouma, el dibuix que serveix per a la narració d'una història, amb independència que les formes en elles mateixes siguin reeixides o no (tendència narrativa), o a la descripció visual d'un tema (tendència descriptiva).

Dislèxia: Dificultat d'identificar, comprendre i reproduir els símbols escrits. Els símptomes que presenta són la confusió de les lletres que tenen semblances gràfiques (trastorn òptic) o fonètiques (trastorn acústic) i la anormalitat en l'agrupació de les lletres en formar paraules.

Disseny: Representació gràfica i càlcul de les dimensions d'un objecte a fi de definir-lo unívocament i fer-ne possible la construcció. Activitat encaminada a aconseguir la producció en sèrie d'objectes útils i estètics. Tal com és entès actualment, pretén d'actuar sobre l'entorn físic de l'ésser humà per tal de millorar-lo en el seu conjunt.

E

Eclecticisme: Tipus d'expressió que mescla diversos elements estilístics.

Empastar: Aplicar sobre el suport un bon gruix de pintura.

Empatia: Facultat de comprendre les emocions i els sentiments externs per un procés d'identificació amb l'objecte, grup o individu amb el qual hom es relaciona.

Emulsió: Substància química sensible a la llum amb la qual hom recobreix uniformement les pel·lícules i els papers fotogràfics.

Encàustica: Procediment pictòric consistent a treballar els colors amb cera blanca com a vehicle, en fred o escalfant-la.

Equilibri: Distribució dels diversos elements d'una composició per tal d'aconseguir una disposició harmònica.

Esbós: Primera forma imperfecta d'una composició artística. En pintura i dibuix és un intermedi entre el croquis i l'obra definitiva; en escultura és un modelat preparat a mida reduïda.

Escala: Relació constant que hi ha entre una distància mesurada sobre un plànol i la distància corresponent mesurada sobre el terreny representat. Proporció.

Escorç: Representació plàstica d'un objecte, de manera que alguna de les seves dimensions apareguin considerablement reduïdes per efecte de la perspectiva.

Escultura: Obres d'art tridimensionals, bé exemptes, bé en relleu. L'escultura exempta és descoberta de totes bandes, tot i que aquest terme s'utilitza per a distingir-la de l'escultura en relleu.

Esfumar: Estendre un traç de llapis, una taca de color, etc. de manera que es vagi atenuant gradualment.

Esfumí: Cilindre de paper enrotllat i acabat en punta que s'utilitza per dibuixar amb pigments en pols.

Esgrafiat: Decoració mural consistent en un sobreposat de material més o menys dur que, amb una eina d'acer tallant o punxant, anomenada estilet, hom pot ratllar o gratar contornejant un dibuix sobre qualsevol objecte o paret.

Esmalt: Vernís vitri aplicat per fusió a un metall, a la porcellana, pisa, etc.

Espacial: Relatiu o pertanyent a l'espai.

Espai bidimensional: Espai de dues dimensions. Pla pictòric.

Espai tridimensional: Espai de tres dimensions. Espai real.

Espàtula: Instrument de forma de pala petita, prima, sovint flexible, emprat per empastar, mesclar o escampar substàncies de consistència semilíquida.

Espectre: Descomposició d'una ona composta en ones simples d'una longituds d'ona característiques.

Esquema: Representació simbòlica i simplificada dels objectes pròpia de l'art infantil (Schema o schemata, segons Sully).

Estereotip: Expressió preestablerta, feta d'una manera fixa, la qual hom usa sense haver de discórrer per a formar-la en cada cas.

Estergir: Marcar un dibuix en una superfície posant-hi a sobre un cartó, una planxa, etc., on el dibuix és retallat o picat i passant-hi per sobre un saquet ple de pólvores de carbó o de guix.

Estètic, -a: Pertanyent a la bellesa, a l'art

Estètica: . Àmbit de la filosofia que discuteix la constitució peculiar dels objectes artístics o de totes les altres manifestacions de la sensibilitat.

Estructura: Arranjament, disposició de les parts, dels òrgans o de les partícules d'una substància o cos. Pla o esquema que ordena els elements d'una composició.

Estuc: Pasta feta amb calç o guix i pols de marbre que hom aplica, a manera d'arrebossat, a les superfícies, tant interiors com exteriors.

Estucat: Variant del procediment al fresc que consisteix a aconseguir una superfície lluent mitjançant un planxat amb ferro calent.

Expressió: Acció de manifestar el pensament, el sentiment, etc. amb algun signe exterior.

Expressionisme: Moviment artístic o tendència expressiva que anteposa la manifestació dels sentiments i les emocions de l'artista a qualsevol altre factor, generalment a base de colors i línies intensos.

Extraversió: Actitud del jo en la qual els pensaments, els sentiments i les accions són orientats cap a l'objecte, al medi exterior.

F

Fauvisme: Moviment pictòric francès (els fauves) que durà de 1905 a 1908. Sorgit com a reacció a l'anàlisi impressionista del color i de la llum. Utilitza els tons purs, brillants, contrastats.

Figuració: Art figuratiu.

Figuratiu, art: Art que s'expressa mitjançant la representació o interpretació de realitats externes i concretes, en oposició a l'art abstracte.

Filogènesi: Procés de desenvolupament dels diferents grups d'organismes en l'aspecte específic i llurs reaccions. evolutives. Sovint es compara amb el terme ontogènesi, que és el procés de desenvolupament d'un organisme.

Fisioplàstic: Segons M. Verworn, representació infantil dels objectes segons la seva aparença visual.

Fixador: Solució líquida, amb goma aràbiga com a base, que hom escampa amb un polvoritzador damunt dels dibuixos al carbó, al llapis, al pastel o també damunt les pintures per tal de fixar-les sobre el suport.

Fons: Per contraposició a figura, conjunt d'espais que contrasten amb aquestes en una composició. El camp d'un suport sobre el qual són dibuixats els objectes, figures, etc.

Forma: Aparença externa d'un objecte, conjunt de línies i superfícies que en determinen el contorn.

Formal: Relatiu o pertanyent a la forma.

Formol: Solució aquosa de formaldehid emprada per evitar l'aparició de fongs en els materials pictòrics. Compte, és tòxic.

Fresc: Procediment pictòric mural consistent a pintar damunt d'una preparació composta d'un arrebossat de calç i sorra emprant colors trempats amb aigua sola que hom ha d'assentar mentre la imprimació es manté fresca. És la pintura mural per excel·lència.

Frottage: Terme francès que vol dir gratar. Mètode consistent a obtenir una imatge en un paper col·locat en una superfície en relleu fregant amb un llapis tou aquest paper. És utilitzat per obtenir efectes de textura en la pintura contemporània, especialment en l'abstracta.

Fullola: Làmina molt prima de fusta que hom sol aplicar a una fusta d'aparença més aviat basta.

Futurisme: Moviment artístic que va de 1909 a 1920 integrat pels primers artistes de la civilització tecnològica, de la qual extreuen llurs principis: energia, moviment, ritmes mecànics i materials

manufacturats. Negaren l'academicisme, s'oposaren als crítics d'art. Expressaren la voluntat de plasmació del dinamisme universal en la pintura com a sensació dinàmica, partint del principi que la llum i el moviment destrueixen la materialitat dels cossos..

G

Gargot, garigot, garguirot, guiragot: Traç imperfecte propi de l'expressió gràfica infantil primerenca.

Gelatina: Coneguda impròpiament com a cola de peix, és emprada en les preparacions de pel·lícules fotogràfiques. Té aplicacions en certs procediments del taller d'art.

Gestalt: Terme alemany que vol dir forma. Psicologia de la forma.

Gestaltisme: Tendència de l'art abstracte que afirma que l'obra d'art ha d'ésser formada per l'esperit abans de la seva execució, sense cap altra influència dels elements formals de la natura ni de la sensibilitat. Fa de la intel·ligència la font suprema de la creació.

Glicerina: Líquid viscos, miscible amb aigua i amb alcohol emprat com a humectant i plastificant.

Goma aràbiga: Saba procedent de les acàcies utilitzada com a aglutinant per a pigments solubles en aigua.

Gliptoteca: Museu d'escultures.

Gòtic, art: Art desenvolupat entre el períodes anomenat romànic i el Renaixement (segles XIII al XV), caracteritzat per l'arc i la volta d'ogiva, cosa que comporta una evolució estructural des del sentit de les masses del romànic a una visió etèria de l'espai.

Gouache: Terme francès per a referir-se a l'aiguada. Pintura a l'aigua en la qual l'aglutinant és la goma..

Grafisme: Traç.

Grafit: Mineral de carboni utilitzat per la fabricació de mines de llapis. N'hi ha de diversos graus de duresa, segons la finalitat de l'ús.

Gravar: Traçar en una matèria dura, per mitjà del burí, del cisell, etc., una figura o un dibuix. Traçar sobre una planxa de metall o de fusta la còpia d'un dibuix per reproduir-ne un cert nombre d'exemplars.

Gúbia: Enformador amb el tall en forma de mitja canya, més o menys oberta o tancada. N'hi ha de petites per a l'ús dels nens al taller.

Guix: Sulfat de calci hidratat que, en deshidratar-se parcialment, dóna una substància blanca que mesclada amb aigua permet obtenir-ne una pasta que s'endureix ràpidament. Per això s'empra en la construcció i en l'escultura.

H

Hàptic, -a: Segons V. Löwenfeld, qualitat de qui té la tendència a experimentar la realitat per mitjà d'uns altres sentits que l'estrictament visual, especialment pel tacte. El tipus hàptic se situa com a actor en l'escenari de la realitat, és expressionista i expressa altres realitats que no es poden percebre amb la visió. Aquest tipus podria correspondre, amb certa aproximació, al tipus ideoplàstic, de Verworn, i l'introvertit, de Jung.

Horitzó, línia de l': Línia imaginària on el cel i la terra semblen trobar-se. Normalment al mateix nivell d'alçada que els ulls de l'espectador.

I

Identificació: Procés psíquic de l'inconscient que fa que un individu, sentint-se lligat emotivament a un altre, sigui afectat per situacions que no viu directament.

Ideoplàstic: Segons V. Verworn, tipus infantil que tendeix a representar els objectes segons el concepte que en té més que no pas com els veu.

Impressió: Excitació produïda per distintes formes d'estímuls (lluminosos, tàctils, auditius, etc.) sobre una terminació nerviosa sensitiva. Efecte sobre l'ànim, especialment viu, pregon.

Impressionisme: Corrent estètic iniciat i desenvolupat sobretot a França el darrer quart del segle XIX. Representa la llum actuant sobre els colors: amb pinzellades breus, els impressionistes normalment no barregen els colors (generalment purs) al suport, sinó que deixen que siguin mesclats per l'ull humà, que obté, així, una aparença molt més viva de la realitat representada. El nom li ve d'una composició del pintor francès Monet que titulà Impression.

Imprimació: Recobriment pictòric d'un alt contingut de càrregues i pigments amb què hom aplica la primera capa sobre una superfície per tal d'assegurar una bona adherència del recobriment definitiu.

Informalisme: Tendència artística abstracta desenvolupada després de la segona guerra mundial que es basa en el valor expressiu de la matèria plàstica.

Introversió: Tendència a retirar-se en un mateix, rebutjant de lliurar-se al món exterior.

Irradiació: Disposició de línies, plans o volums que surten d'un centre comú.

L

Laca: Resina produïda per exsudació de certs vegetals. Vernís dur i brillant que hom obté a base de laca natural o de productes sintètics. És aplicada a la pintura a l'aquarel·la i a l'estampat de teixits.

Línia: Conjunt de punts del pla o de l'espai. Traç de gruix petitíssim en relació a la seva llargària. Ratlla.

Litografia: Sistema d'impressió basat en el fenomen de la repulsió existent entre l'aigua i les matèries greixoses. Contràriament als altres sistemes d'impressió, tant les parts impressores com els blancs són al mateix nivell.

Lluminositat del color: Característica d'una sensació de color (excepció feta del seu to i de la seva saturació) que permet

classificar-la com a equivalent a la sensació produïda per algun element de l'escala de grisos acromàtics. Sinònim del terme valor.

M

Maça: Eina de percussió composta d'un cilindre de fusta dura travessat per un mànec i que afecta una forma semblant a un martell. És emprada per pastar el fang.

Mandala: Figura geomètrica de desenvolupament concèntric i forma simètrica en què tot equidista i se subordina respecte a un punt axial.

Manierisme: Corrent pictòric del segle XVI, immediat al Barroc, que utilitza colors vius i representa les figures allargades i exagerades. El nom li ve dels artistes que pintaven a la manera de Miquel Àngel.

Massa: Agregació de partícules o de coses que formen un cos, especialment d'una grossària considerable.

Mat: Sense brillantor.

Matèric: -a: Relatiu o pertanyent a la matèria.

Matís: Cada un dels tons d'un mateix color que van per graus des del més clar al més fosc⁶¹.

Mèdiu: Hi ha qui prefereix utilitzar aquest terme en lloc d'aglutinant, mitjà o vehicle. Tots quatre signifiquen el mateix.

Midó (de blat): Substància obtinguda del blat (també pot ésser-ne de l'arròs) emprada en la fabricació de coles. La seva consistència el fa especialment apte per a la preparació de pintura per a ser aplicada directament amb els dits. S'utilitza en el collage amb paper i seda.

Mitjà: Qualsevol material que serveixi per a expressar-se: fang, fusta, pintura, etc. Equivalent a aglutinant i a vehicle.

Mitja tinta: To intermediari entre el clar i l'obscur, la llum i l'ombra.

⁶¹ Hi ha confusió respecte a aquest terme, segurament degut a les traduccions, Hi ha qui empra matís en el sentit de valor, com en aquest cas, i qui l'empra en el sentit de to. Sembla que el vocabulari plàstic encara no està ben definit, segurament degut al fet de l'antiguitat de la pràctica de l'art.

Mòbil: Realització plàstica dotada de moviment constant o alternatiu, autoaccionada o propulsada per un agent extern, el qual pot ser un factor natural aleatori (vent, aigua, etc.) o per l'espectador mateix.

Model: Cosa que hom pren com a objecte d'imitació a fi de reproduir-la. Representació en cera, argila o algun altre material mal·leable d'un objecte destinat a ésser reproduït en pedra, marbre, bronze o fusta.

Model intern: Segons G-H. Luquet, representació interior de l'objecte els atributs de la qual són constituïts per allò que és important per al nen.

Modelatge: Acció de donar forma amb argila, cera o una altra matèria plàstica. En pintura, representar amb exactitud el relleu de les figures.

Modernisme: Moviment artístic produït a Occident a la fi del segle XIX i al començament del XX. Es caracteritza pel predomini de la corba sobre la recta, la riquesa i el detallisme de la decoració, l'ús freqüent de motius vegetals, el gust per la asimetria i el dinamisme de les formes.

Monocrom: D'un sol color.

Monotip: Impressió única obtinguda amb una planxa de vidre o bé metàl·lica entintada.

Montage: Terme francès que fa referència a un collage a base de fotografies i imatges sobreposades.

Mosaic: Decoració d'una superfície a base d'incrustar-hi trossets de pedra, de marbre o d'altres materials de diferents colors.

Motiu: Tema, assumpte a desenvolupar en una obra d'art. Fragment d'una composició decorativa constituït en unitat que es repeteix rítmicament.

Motivació: Procés que sosté i que dirigeix l'activitat de l'organisme i el comportament dels individus.

Múltiple: Obra d'art realitzada de manera seriada a fi d'obtenir-ne un nombre major d'exemplars; hom n'abarateix així el cost i posa fi al concepte d'obra única.

Mural: Pintura realitzada directament sobre un mur. Pot fer-se segons diferents procediments: al fresc, a l'encàustica, al tremp, etc.

Museu: Lloc on, amb finalitats culturals, hom guarda i exposa objectes pertanyents al món de l'art, de la ciència, de la tècnica, etc.

N

Naïf: Moviment artístic que apareix a França a la fi del segle XIX. Concep la pintura com una obra feta amb tècnica minuciosa, amb refinament cultural i amb simplicitat i imaginació, que respon a un art instintiu, antinaturalista i espontani, sense perspectives, i que usa alhora la representació del somni i de la realitat dels personatges representats.

Neoclassicisme: Moviment estètic, a la segona meitat del segle XVIII, de base intel·lectual originat pel cansament davant les fórmules del barroc final o l'esgotament de la seva capacitat creadora. És una reacció contra el Barroc i, com el Classicisme, té els seus models en l'art grec i romà.

No figuratiu, art: Terme amb què també es coneix l'art abstracte.

Nota: Apunt.

O

Objecte trobat: Del francès objet trouvé, expressió relativa a l'aplicació de deixalles, naturals o artificials, a les quals es dóna un caràcter artístic inserint-los a l'obra d'art.

Obra: Producció artística o conjunt de produccions artístiques d'un autor.

Oli: Procediment pictòric consistent en la dissolució en oli de llinosa dels colors utilitzats per pintar.

Ontogènesi: Seguit de transformacions sofertes per un organisme animal o vegetal des de la fecundació fins que ateny el seu estat madur. El 1884 Haeckel propugna que l'ontogènesi reproduïx la filogènesi; és a dir, cada individu passa, en la seva pròpia evolució,

per les etapes que la seva espècie ha passat en el decurs de l'evolució biològica.

Op-Art: Tendència pictòrica de caràcter abstracto-geomètric que s'originà vers els anys seixanta.. Pren per base les investigacions clàssiques de la psicologia gestàltica: trompe-l'oeil, moviments il·lusoris, contradiccions visuals, figures impossibles, jocs òptics, etc. Pel que fa a l'ús del color, recorre, moltes vegades exclusivament, al blanc i al negre.

Ordit: Sèrie de fils que en la roba teixida van de llarg a llarg, paral·lelament a les vores, per oposició a la trama.

P

Paisatge: Pintura, dibuix, gravat o relleu que representa un lloc natural o urbà com a tema principal, o bé com a fons o ambientació.

Paleta: Superfície rectangular o de forma ovalada sobre la qual el pintor disposa els colors, ordenats segons el seu criteri personal. Conjunt de colors que utilitza cada pintor.

Paper assecant: Paper gruixut i no encolat que hom empra per assecar la tinta d'un escrit.

Paper canson: Paper gruixut, resistent, de superfície setinada o aspra i d'un to semblant al color de palla, emprat en el dibuix.

Paper de dibuix: Paper blanc i consistent, amb una capa d'aprest, que hom empra per dibuixar.

Paper d'estrassa: Paper de baixa qualitat fet amb draps, gruixut i molt absorbent; no serveix per a escriure-hi.

Paper ingres: Paper molt apte per al dibuix, texturat, semblant al paper verjurat.

Paper kraft: Paper de color marró fosc, molt resistent, que és utilitzat per a l'embalatge.

Paper offset: Paper flexible, de gra fi i de baixa qualitat que s'usa per a la impressió en el sistema offset.

Pasta: Massa tova formada d'una substància sòlida mòlta o polvoritzada mesclada íntimament amb aigua o amb un altre líquid.

Pastar: Convertir en pasta. Treballar la pasta.

Pastel: Tipus de llapis fet amb colors molts i reduïts a pasta amb goma aràbiga, talc i caolí.

Pastel, pintura al: Procediment pictòric consistent en l'aplicació del pastel damunt paper generalment granulat, protegit amb una preparació de cola, pedra tosca i pols de marbre o vidre.

Pàtina: Pel·lícula verdosa formada generalment en la superfície del bronze exposat a l'acció de la llum i dels agents atmosfèrics. To terrós i opac, o coloració suau que, amb el temps, prenen les pintures o els objectes.

Patró: Model de paper, cartolina o cartró segons el qual hom talla o dibuixa certs objectes.

Perspectiva: Construcció geomètrica que permet representar els objectes tridimensionals sobre una superfície plana de manera que, quan és mirada amb un sol ull, immòbil i fixat a la distància justa, la imatge perspectiva coincideix amb la que en donaria la visió directa. Qualsevol mètodes de representar o suggerir la profunditat espacial sobre el pla pictòric.

Pigment: Substància colorant d'origen natural o sintètica, insoluble i finament polvoritzada que, afegida a l'aglutinant o vehicle, forma la substància més o menys pastosa que constitueix els diversos tipus de pintura.

Pinacoteca: Edifici destinat a conservar i exposar col·leccions de pintura.

Pintura: Una de les arts plàstiques. Art de pintar. Superfície sobre la qual és pintat un objecte, un tema o unes formes. Matèria líquida o pastosa preparada per a pintar alguna superfície que consisteix en la suspensió de matèries sòlides (pigments) en una preparació líquida a base d'un vehicle, dissolvents, plastificats o assecants.

Pintura al tremp: Nom genèric que hom aplica a les pastes pictòriques aquoses i cobrents, constituïdes per una trempa i un pigment. Hom sol distingir cada tremp segons la trempa utilitzada:

trempe d'ou, de cola, de plàstic, de caseïna, etc. La pintura al tremp de goma és anomenada aiguada o gouache.

Pinzell: Estri format per un feix de pèls o fibres vegetals o artificials fixat a l'extrem d'un mànec mitjançant una virolla metàl·lica, aixafada de manera que garanteixi la fixació dels pèls al mànec.

Pla: Cadascuna de les superfícies imaginàries d'un dibuix, pintura, etc. determinades per la distància que mantenen respecte a la superfície real del dibuix, pintura, etc.

Pla pictòric: Superfície sobre la qual es crea la composició bidimensional, considerada com un espai dinàmic d'interacció dels elements plàstics.

Plantilla: Peça de cartó, cartolina, planxa, etc. retallada de manera que, resseguint-la amb el llapis o qualsevol altre estri, permet repetir indefinidament una mateixa forma.

Plasticitat: Qualitat de les matèries blanques que poden ésser modelades fàcilment amb les mans o amb l'ajut d'un estri.

Plastilina: Massa plàstica, de diversos colors, que és emprada per modelar. Té una composició variable, a base d'argiles plàstiques; pròpia per a petits modelatges.

Policrom/a: De diferents colors. El contrari de monocrom.

Pop-Art: Moviment plàstic desenvolupat a la dècada dels anys 1960 que es caracteritza per utilitzar una iconografia basada en la publicitat, el reportatge de premsa, el còmic, etc.; és a dir, en l'expressió popular de la societat de consum.

Primer pla: Entre els plans imaginaris de la representació plana o els plans reals de la representació tridimensional, el pla més pròxim a l'espectador.

Primer terme: Primer pla.

Primitius: Nom donat als pintors italians de la primera meitat del segle XIV i de la primera del segle XV i, per extensió, a tots els pintors europeus de la fi de l'edat mitjana.

Profunditat: Distància entre els diversos punts de l'eix antero-posterior de l'espai. Representació il·lusòria d'aquesta distància en el pla pictòric.

Proporció: Relació d'una part amb el tot, o d'un objecte amb un altre, quant a magnitud, quantitat o grau.

Punt de fuga: En les representacions perspectives, punt de convergència, en la línia anomenada de l'horitzó, de les rectes paral·leles horitzontals que incideixen en el quadre o pla de projecció.

Punt de vista: Lloc des d'on hom mira un paisatge, un edifici, etc.

Puntillisme: Neoimpressionisme. Aplicava la pintura sobre el suport a base de punts de color pur que, en percebre's mesclats originen els diferents tons secundaris, ternaris, etc. Tècnica pictòrica consistent a posar petits punts de color l'un al costat de l'altre per tal de crear una mescla òptica a la retina, en lloc de mesclar els colors a la paleta i després aplicar-los al suport.

Punxó: Instrument de ferro que consisteix en una tija cònica punxeguda, proveïda de mànec de fusta, plàstic, etc. emprat per fer forats.

Q

Quadre: Pintura, sobre tela o taula, enquadrada en un marc, destinada generalment a ser penjada a la paret. Pla pictòric.

R

Realisme: Actitud estilística que mira d'elaborar les formes artístiques amb adequació als aspectes de la realitat.

Regressió: Procés inconscient mitjançant el qual l'individu torna a una etapa anterior del seu desenvolupament.

Relleu: Forma d'escultura no exempta treballada en un suport bidimensional. Segons que els elements representats sobresurtin o no del suport, el relleu pot ser considerat positiu o negatiu. En el cas

que sigui positiu, segons la profunditat del volum sobresortint, tenim el baix relleu, el mig relleu i l'alt relleu.

Remissió, corbes de: Es refereixen a les diverses sensacions visuals que pot presentar un mateix to de color segons el tipus de llum que l'il·lumini (per exemple, un mateix vermell sembla més esmorteït i més fosc si se l'il·lumina amb llum fluorescent, i més viu i més clar si amb llum incandescent).

Renaixement: Nom que designa el període històric europeu tradicionalment fixat entre mitjà segle XV i mitjà segle XVI, originat a Itàlia, que es caracteritza per un retorn a les formes clàssiques de Grècia i Roma

Repressió: Procés o mecanisme psíquic mitjançant el qual resten inconscients determinats elements dinàmics de l'activitat instintiva (motivacions, emocions, tendències o idees) per tal com aquests són o són vistos com a penosos o perillosos per a l'individu, en virtut dels costums o de la moral imperants al seu entorn.

Reprimir: Contindre allò que és o hom considera excessiu, posar-hi límits.

Retrat: Representació d'una persona o animal mitjançant la pintura, el dibuix, el gravat o la fotografia.

Revival: Mot anglès que traduït significa revifament. Aplicat, sovint en sentit pejoratiu, per referir-se al retorn a formes i maneres d'expressió del passat.

Ritme: Proporció de temps entre diversos sons, moviments, fenòmens o actes repetits.

Rítmic, -a: Compost, produït o executat obeint un ritme determinat.

Romànic, art: Art desenvolupat després de la sedimentació de les nacionalitats després de la descomposició de l'imperi carolingi. Es caracteritza per la volta i l'arc de mig punt.

Rococó, art: Corrent artístic nascut a França en temps de Lluís XV, caracteritzat per l'ús de l'ornamentació i l'abundància d'elements curvilinis

Rupestre, art: Denominació que designa les pintures o els gravats prehistòrics fets a les coves o a les balmes o, no tant sovint, en parets de roca.

S

Sanguina: Llapis o barreta vermells, fets ordinàriament d'hematites vermella. Dibuix fet amb aquests estris.

Saturació del color: Grau en què un color se separa del gris neutre i s'acosta a un color pur de l'espectre.

Semàntica: Relatiu o pertanyent a la significació dels mots.

Serigrafia: Procediment d'impressió, d'estampació o de decoració en el qual el motiu que hom vol imprimir o estampar és dibuixat en una tela de sedàs o teixit de seda o niló muntat en un marc, i hom tapa amb cola, tires de paper, etc. els forats de la zona de teixit que té dibuix.

Serra de vogir: Serra de bastidor de fulla estreta, destinada a serrar contorns.

Sfumatto: Tècnica pictòrica introduïda per Leonardo de Vinci, en què els colors passen gradualment d'un to a un altre i les figures perden la línia de contorn per a aconseguir la compenetració entre aquelles i l'atmosfera.

Signe: Allò amb què una cosa és representada.

Símbol: Allò que hom pren convencionalment com a signe d'una cosa.

Simbolisme: Moviment artístic, essencialment pictòric, del darrer terç del segle XIX que presenta imatges oposades a la realitat visible o científica per demostrar que existeix una realitat amagada que, si no és possible de conèixer, és almenys possible d'intuir.

Simetria: Correspondència de dimensions, forma i posició respecte a un punt, a una línia o a un pla dels diferents elements d'un conjunt, de dos o més conjunts entre ells.

Simètric, -a: Que presenta simetria.

Soldadura: Unió de dues peces de composició semblant i diferent fent de manera que la zona d'unió sigui un tot homogeni amb les zones laterals més pròximes.

Soldar: Unir sòlidament dues peces per mitjà d'una soldadura.

Styling: Mot anglès que traduït significa eslilització. En disseny s'empra per referir-se a l'actualització de dissenys antics dels quals es redissenya l'aparença visual per tal de fer-los passar per nous.

Suport: Qualsevol material sobre el qual es pinta o es dibuixa. Els suports més freqüents són la tela, la fusta i el paper.

Suprematisme: Tendència pictòrica de caràcter no figuratiu que provoca sentiments directes a través de nous símbols, com el triangle, el quadrat, el cercle i la creu. Lligat històricament al procés ideològic i revolucionari soviètic, neix el 1915.

Surrealisme: Moviment plàstic que apareix el 1924, amb el Primer Manifest Surrealista, en el qual es propugna l'automatisme psíquic pur, la irracionalitat i la despreocupació per l'estètica. Dóna gran importància a la manifestació de l'inconscient

T

Tac: Tros de fusta, peça de plàstic o de metall per a encaixar en un forat o buit, destinat a sostenir-hi un objecte clavat o ficat en ell.

Taca: Petita part d'una cosa de diferent color que el dominant. En pintura i dibuix, en oposició a línia.

Tachisme: Mot francès que designa el moviment pictòric creat a França el 1950 consistent en l'aplicació per part de l'artista de taques de color sobre la tela d'una manera completament espontània i extremadament dinàmica, com si es tractés de materialitzar el ritual mateix del procés històric.

Tàctil: Relatiu o pertanyent al tacte. Percebut mitjançant el tacte.

Talla: Obra escultòrica, especialment de fusta.

Tallar: Donar una forma determinada a un objecte, separant-ne les parts sobreres amb un instrument de tall.

Tapís: Peça de roba amb grans dibuixos; emprat generalment en l'adornament de les parets de les cambres, la fabricació del qual constitueix l'art de la tapisseria.

Taula: Peça de fusta plana i de poc gruix, més ampla que gruixuda, que serveix com a suport de la pintura. Pintura feta sobre suport de fusta. Característica de la pintura de cavallet medieval, fou substituïda per la tela el segle XVI.

Tendència descriptiva: (vegeu Dibuix llenguatge)

Tendència narrativa: (Íd. Íd.)

Tenebrisme: Estil pictòric que dóna gran importància al clar-obscur.

Terra cuita: Peça de terrissa de caire artístic. Anomenada també terracotta, de l'italià.

Terrissa: Objecte o conjunt d'objectes fets de terra argilosa afaïçonada quan és molla i pastada i després cuita.

Tessel·la: Cadascuna de les petites peces cúbiques de marbre, terra cuita, vidre, etc. amb què és fet un mosaic

Tinta: Els colors dominants en una pintura, un paisatge, etc. i llurs gradacions.

Tipus: Segons G.H. Luquet, representació infantil del model intern de l'objecte.

To (de color): Característica de color que permet classificar-lo com a vermell, blau, verd, etc.

Traç: Senyal que fa un llapis, ploma, etc. sobre el paper en escriure, dibuixar, etc.

Traçar: Senyalar, sobre una superfície, una línia. Dibuixar les línies d'una figura, d'una construcció per a realitzar, etc.

Trama: Fil o conjunt de fils que van de vora a vora d'un teixit, entrellaçats i encreuats amb els fils de l'ordit.

Translúcid: Que deixa passar la llum, però no veure distintament els objectes a través seu.

Tremp: Qualitat de rigidesa o de flexibilitat dels pèls dels pinzells o de les puntes de les espàtules. Fortalesa o poder aglutinant d'una trempa.

Trempa: Procediment pictòric basat en la mescla del pigment amb clara d'ou rebaixada amb aigua destil·lada. Per extensió, s'aplica aquest terme a qualsevol procediment que utilitzi un aglutinant afegit a un pigment en pols.

V

Valor: Grau de lluminositat del color, per referència a l'escala de grisos, la qual va de l'obscuritat màxima (negre) a la màxima lluminositat (blanc).

Veladura: Capa subtil de color que l'artista estén sobre una pintura ja seca, per a fer-ne ressortir el to, per a endolcir-ne el modelatge o per a modificar-ne la força de coloració.

Vernís: Dissolució d'una o més resines en un oli o líquid volàtil que, estesa sobre la superfície d'un objecte, s'asseca i forma una capa que li infereix brillantor, resistència a l'aire i a la humitat, etc.

Vidrat, -ada: Dit de la ceràmica o rajola coberta d'un vernís vítric.

Visual, tipus: Segons V. Löwenfeld, tendència a experimentar la realitat per mitjà del sentit de la vista. El tipus visual, en conseqüència, és sensible als canvis d'aparença de les coses (llum, atmosfera, etc.) i se situa com a espectador davant l'escenari de la realitat. És impressionista. Aquest tipus podria correspondre al tipus fisioplàstic de Verworn i a l'extravertit de Jung.

Vitrall: Vidriera de colors d'alguns finestrals, lluerns o obertures d'un edifici, construïda segons un disseny o un dibuix previ (cartró) i manegada generalment amb plom sobre un bastidor metàl·lic.

X

Xilografia: Art de gravar la fusta que consisteix a rebaixar i entallar amb gúbies i burins les parts de les superfícies d'una planxa de fusta

que han de restar blanques en l'estampa, tot deixant en relleu la superfície llisa per a ésser tintada i estampada sobre el paper.

BIBLIOGRAFIA

Acerete, D. (1974). *Objetivos i didàctica de la expresi3n plàstica*. Buenos Aires: Kapelusz.

Amico, V. d' (1953). *Creative Teaching in Art*. Pennsylvania: Scranton.

Arnheim, R (1954). *Art and Visual Perception*, Berkeley: University of California Press. N'hi ha traducci3 castellana: *Arte i percepci3n visual*. Madrid: Alianza Editorial (1979).

Arnheim, R. (1971). *El pensamiento visual*. Buenos Aires: EUDEBA.

Arnheim, R. (1984). *El poder del centro*. Madrid: Alianza.

Arnheim, R. (1989). *Thoughts on Art Education*. Los Àngeles: Getty.

Aubin, H. (1974). *El dibujo del ni1o inadaptado*. Barcelona: Laia.

Aymeric, C. i M. (1970). *Expresi3n i arte en la escuela*. Barcelona: Teide.

Bartolomeis, F. de (1994) *El color de los pensamientos y los sentimientos*. Barcelona: Octaedro

Berger R. (1976). *El conocimiento de la pintura*. (vols 1-3). Barcelona: Noguer.

Berger, R. (1976). *Arte y comunicaci3n*. Barcelona: Gili.

Bernson, M. (1957). *Du gribouillis au dessin*. Par3s: Delachaux-Niestlé. N'hi ha traducci3 castellana: *Del garabato al dibujo*. Buenos Aires: Kapelusz (1962).

Bersi, S. (1979). *Educazione Visiva*. Bolonya: Zanichelli

Bisquert, A. (1977). *Las artes plàsticas en la escuela*. Madrid: Ministerio de Educaci3n i Ciencia.

Boix, E. i Creus, R. (19) *L'art a l'escola*. La Polígrafa. Barcelona

Boutonier, J. (1959). *Les dessins des enfants*. Par3s: Éditions du Scarabée. N'hi ha traducci3 castellana: *El dibujo del ni1o normal i anormal*. Buenos Aires: Paid3s (1980).

Bruner, J. (1960). *The process of Education*. Nova York: Vintage Books.

- Carson, S.** (1978). Environmental Education. Londres: Arnold.
- Caucutt, A.** ed. (1978). Focus. Elementary Art Education. Reston, VA: NAEA62.
- Chauchard, P.** (1972). El cerebro y la mano creadora. Madrid: Narcea.
- Cherry, C.** (1978). El arte en el niño en edad preescolar. Barcelona: CEAC.
- Cole, N.** (1966). Children's Arts from Deep Down Inside. Nova York: John Day.
- Costa, J.** (1971). La imagen y el impacto psico-visual. Barcelona: Zeus.
- Csikszentmihalyi, M. I Robinson, R.E.** (1990). The Art of Seeing. Los Ángeles: Getty.
- Cullen, G.** (1971). The Concise Townscape. Londres: Architectural Press.
- Debienne, M.** (1977). El dibujo en el niño. Barcelona: Planeta.
- Dépouilly, J.** (1964). Enfants et primitifs. París: Délachaux-Niestlé. N'hi ha traducció castellana: Niños y primitivos. Buenos Aires: Kapelusz (1965).
- Clot, R.J.** (1961). La educación artística. Barcelona: Miracle.
- Dewey, J.** (1959). Art as Experience. Nova York: Putnam.
- Dobbelaere, G.** (1963). Pedagogia de l'expressió. Barcelona: Nova Terra. N'hi ha traducció castellana: Pedagogía de la expresión. Barcelona: Nova Terra (1970).
- Dorfles, G.** (1959). El devenir de las artes. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Duborgel, B.** (1981). El dibujo del niño. Estructuras y símbolos. Barcelona: Paidós.

Duquet, P. (1956). Los recortes pegados en el arte infantil. Buenos Aires: Kapelusz.

Edwards, B. (1984). Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro. Madrid: Blume.

Ehrenzweig, A. (1973). El orden oculto del arte. Barcelona: Labor.

Eisner, E.W. (1978). Reading, the Arts, and the Creation of Meaning. Reston, VA: NAEA.

Eisner, E.W. i **Eeker, D.** (1966). Readings in Art Education. Massachusetts: Blaisdell.

Encina, de la, J. Retablo de la pintura moderna. (vols. 1 i 2). Madrid: Espasa-Calpe.

Eng, H. (1954). The Psychology of Children's Drawings. Londres: Routledge & Kegan.

Eng, H. (1954 i 1957). The Psychology of Child and Youth Drawings. (vols. 1 i 2). Londres: Routledge & Kegan.

Feldman, E.B. (1970). Becoming Human Through Art. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.

Field, D. (1970). Change in Art Education. Londres: Routledge & Kegan.

Francastel, P. (1965) Peinture et société. París: Gallimard.

Francesco, I. de (1958). Art Education: Its Means and Ends. Nova York: Harper & Row.

Freinet, C. (1973). Parábolas para una pedagogía popular. Barcelona: Laia.

Freinet, C. (1971). La méthode naturelle: L'apprentissage du dessin. Tournai: Casterman. N'hi ha traducció castellana: Los métodos naturales: El aprendizaje del dibujo. Barcelona: Fontanella- Estela (1970).

Freinet, E. (1962). Dessins et Peintures d'enfants. Cannes: Éditions de l'École Moderne. N'hi ha traducció catalana: Dibuixos i pintures d'infants. Barcelona: Laia (1962).

Fuster, J. (s/d.). El descrèdit de la realitat. Palma de Mallorca: Moll. N'hi ha traducció castellana: El descrédito de la realidad. Barcelona: Seix Barral (1957).

Gaitskell, C. i M. (1953). Art Education for Slow Learners. Peoria, Ill: Bennett.

Gaitskell, C. i Hurwitz, A. (1975). Children and Their Art. Nova York: Harcourt Brace.

Ghiselin, B. (1952). The Creative Process: A symposium. University of California Press.

Gloton, R. (1965). L'art à l'école. París: P.U.F. N'hi ha traducció castellana: El arte en la escuela. Barcelona: Vicens Vives (1966).

Gloton R. i Cléro, C (1971). L'activité créatrice chez l'enfant. Tournai: Casterman.

Gombrich, E.H. (1987). La imagen y el ojo. Madrid: Alianza

González, R., Sánchez, E. i Serra, E.A. (1969). Educación creadora por las artes plásticas. Buenos Aires: Huemul.

Gowan, J., Demos, G. i Torrance, E.P. (1967). Creativity; its Educational Implications. Londres: Wiley.

Gratiot-Alphandéry, H. i Zazzo, R. (1977). Los modos de expresión del niño. Madrid: Morata.

Greenberg, P. et alt. (1977). Art Education: Elementary. Reston, VA: NAEA.

Gregory, R.L. (1966). Eye and Brain. Londres: World University Library.

Gregory, R.L. (1970). The Intelligent Eye. Nova York: Mc Graw-Hill.

Hathaway, W. et alt. (1977). Art Education: Middle/Junior High School. Reston, VA: NAEA.

Hickethier, A. (1977). El cubo de los colores. París: Bouret.

Hudson, L. (1966). Contrary Imagination. Londres: Methoen.

Huyghe, R. (1965). Diálogo con el arte. Barcelona: Labor.

Huyghe, R. (1967). El arte y el hombre. (vols 1-3). Barcelona: Planeta.

Itten, I. (1970). Le dessin et la forme. París: Dessain et Tolra.

Johnson, A. Ed. (1992). Art Education: Elementary. Reston: NAEA.

Joly, L. (1975). Structure. Genève: Idéa Suisse.

Jung, C. (1966). El hombre y sus símbolos. Madrid: Aguilar.

Kampman, L. (1969). Colores opacos. París: Bouret.

Kampman, L. (1969). Impresión en colores. París: Bouret.

Kampman, L. (1969). Lápices de cera. París: Bouret.

Kampman, L. (1969). Papeles de colores. París: Bouret.

Kandinsky, W. (1967). De lo espiritual en el arte. Buenos Aires. Nueva Visión.

Kandinsky, W. (1959) Punto y línea frente al plano. Buenos Aires: Nueva Visión.

Kellogg, R. (1959). What Children Scribble and Why. Palo Alto, CA: National Press Books.

Kellogg, R. i O'Dell, S. (1967). Psychology of Children's Art. Nova York: Random House.

Kellogg, R. (1970). Analyzing Children's Art. Palo Alto, CA: Mayfield. N'hi ha traducció castellana: Análisis de la expresión plástica en preescolar. Madrid: Cincel (1980).

Kepes, G. (1976). El lenguaje de la visión. Buenos Aires: Infinito.

Knobler, N. (1970). El diálogo visual. Madrid: Aguilar.

Lansing, K. (1969). Art, Artists, and Art Education. Nova York: Mc Graw-Hill.

Lark-Horowitz, B. et alt. (1965). La educación artística del niño. Buenos Aires: Paidós.

L. Aranguren, J.L. (1967). La comunicación humana. Madrid: Guadarrama.

Lautrec, L. (1974). Le dessin gestuel. París: Académie Populaire des Arts Plastiques.

Lewis, H. ed. (1977). Art for the Preprimary Child. Reston, VA: NAEA.

Llobera, J. (1974). Dibuja, pinta, modela. (vols. 1-3) Barcelona: Alpha.

Löwenfeld, V. (1939). The nature of Creative Activity. Londres: Routledge & Kegan. N'hi ha traducció castellana: El desarrollo de la capacidad creadora. (toms 1-2). Buenos Aires: Kapelusz (1961).

Löwenfeld, V. (1973). El niño y su arte. Buenos Aires: Kapelusz.

Löwenfeld, V. (1968). Speaks on Art and Creativity. Washington: NAEA.

Löwenfeld, V. i **Lambert Brittain, V.** (1970). Creative and Mental Growth. Londres: Macmillan.

Luka, M. i **Kent, R.** (1968). Art Education: Strategies of teaching. Englewood, Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Luquet, G.H. (1967). Le dessin enfantin. París: Delachaux et Niestlé. N'hi ha traducció castellana: El dibujo infantil. Madrid: Médica-Técnica (1977).

Madeja, S.S. ed. (1983). Gifted and Talented in Art Education. Reston: NAEA.

Malraux, A. (1947). La musée imaginaire. París: Gallimard.

Marangoni, M. (1962). Cómo se mira un cuadro. Barcelona: Destino.

Martínez, E. i **Delgado, J.** (1981). El origen de la expresión en niños de 3 a 6 años. Madrid: Cíncel.

Matisse, H. (1978). Sobre arte. Barcelona: Barral.

Mattil, E. (1965). Meaning in Crafts. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. N'hi ha traducció castellana: El valor educativo de las manualidades. Buenos Aires: Kapelusz.

McFee, J. (1964). Preparation for Art. San Francisco, CA: Wadsworth.

Merodio, I. (1970). Expresión plástica en preescolar y ciclo preparatorio. Madrid: Narcea.

Moreno Galvan, J. (1965). Autocrítica del arte. Madrid: Península.

Morris, D. (). The Biology of Art. Londres: Methven.

Munro, T. (1956). Art Education. Its Philosophy and Psychology. Indianapolis: Bob-Merril.

Munari, B. (1964). Diseño y comunicación visual. Barcelona: Gili.

Munari, B. (1968). El arte como oficio. Barcelona: Labor.

Mura, A. (1963). El dibujo de los niños. Buenos Aires: EUDEBA.

Osterrieth, P. (1970). Psicología infantil. Madrid: Morata.

Ozinga, G. (1961). L'activité créatrice et l'enfant. Lovaina: Vender.

Palau i Fabre, J. (1964). Doble assaig sobre Picasso. Barcelona: Selecta.

Palau i Fabre, J. (1979). El "Gernika" de Picasso. Barcelona: Blume.

Panovsky, E. (1970). El significado de las artes visuales. Buenos Aires: Infinito.

Petterson, R.G. i Gerring, R. (1971). La pintura en el aula. Buenos Aires: Kapelusz.

Piaget, J. (1947). La représentation du monde chez l'enfant. París: PUF. N'hi ha traducció castellana: La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata (1973).

Piaget, J. i Inhelder, B. (1948). La représentation de l'espace chez l'enfant. París: PUF.

Piaget, J. i Inhelder, B. (1975). Psicología del niño. Madrid: Morata.

Dal Piaz, R. (1954). Linguaggio grafico e arte infantile. Torí: SEI.

Polo, G., Casadei, P. i Carpi, P. (1971). Il libro Garzanti della Educazione Artistica. (vols. 1-4). Milà: Garzanti.

Prudhommeau, M. (1947). Le dessin de l'enfant. París: PUF.

- Qualey, C.A.** (1986). Safety in the Artroom. Worcester: Davis
- Read, H.** (1943). Education through Art. Londres: Faber & Faber. N'hi ha traducció castellana: Educación por el arte. Buenos Aires: Paidós 1964.
- Rodríguez, J** (1938). El arte del niño. Madrid: C.S.I.C.
- Rouma. G.** (1912) Le langage graphique de l'enfant. Brussel·les. N'hi ha un exemplar a la Biblioteca de Catalunya.
- Ruskin, J.** (1983). Les tècniques del dibuix. Barcelona: Glauco.
- Saveland, R.N.** ed. (1976). Handbook of Environmental Education. Londres: Wiley & Sons
- Smith, R.A.** (1987) Excellence in Art Education. Reston:NAEA.
- Stern, A.** (1961). Aspectos y técnica de la pintura infantil. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stern, A.** (1962). Comprensión del arte infantil. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stern-Duquet,** (1964). La conquista de la tercera dimensión. Buenos Aires: Kapelusz.
- Vallès, R.** (1969). El arte en la educación de los niños. Madrid. S.I.E.
- Wachowiak, F. i Hodge, D.** (1970). Art in Depth. Nova York: Intext.
- Wachowiak, F. i Ramsay, T.** (1971) Emphasis: Art. Nova York: Intext.
- Wankelman i Wigg.** (1978). Arts and Crafts. Dubuque (Iowa): Brown.
- Ward, C.** (1978). The Child in the City. Londres: Architectural Press.
- Wedewer, R.** (1973). El concepto de cuadro. Barcelona: Labor.
- Wildlöcher, D.** (1971). Los dibujos de los niños. Barcelona: Herder
- Winters, N.B.** (1986). Architecture is Elementary. Salt Lake City: Smith.

APÈNDIX A

Concursos d'art infantil

Una de les mostres més significatives del nostre grau d'imaginació col·lectiva a l'hora de qualsevol festa o festeta, sol ser l'organització de concursos de dibuix i/o pintura infantils. Escoles, agrupaments, associacions de veïns o de comerciants, col·lectius de tota mena... acudeixen al recurs fàcil de l'expressió dels infants per omplir espais de festa o d'esbargiment. On sigui i quan calgui.

Una societat agressiva com la nostra converteix en competició tot allò que toca. I ja teniu endegats concursos per a saber qui és el millor dibuixant o el millor pintor entre els nens de l'escola, del barri o de la ciutat.

Quelcom tan senzill té caires especialment greus quan es tracta de criatures, i la gravetat creix si els organitzadors d'aquestes conteses són institucions que confessen llur voluntat pedagògica.

Les finalitats de la pedagogia resten subvertides quan aquesta esdevé competitiva, perquè en aquest cas la motivació del noi ja no prové de l'afany d'autosuperació sinó que queda configurada en relació a l'altre. No es tracta tant de ser el millor com de "quedar primer" o de "guanyar"; val a dir, de deixar els altres enrere. És un procés excloent, segregatiu, que no té res a veure amb la dignitat de la persona ni amb el desenvolupament de la individualitat del noi.

La formació del nen no pot admetre una competitivitat fixada en termes de vàlua personal, entre altres coses perquè no hi ha un model únic que actuï de valor unitat en la comparació.

L'art no és competitiu. Traduint aquesta possibilitat de comparació a un altre nivell, seria del tot impensable amidar amb un mateix mesuró -un concurs d'aquesta mena no és cap altra cosa que això- els diversos estils i menes d'expressió humana des de la prehistòria ençà.

Quina ànima de càntir cercaria el significat d'un mot català en un diccionari de llengua russa, o japonesa? I qui pretendria quissar aigua amb un cistell?

Que, en un paral·lelisme semblant, confonguem l'expressió estètica amb una competició esportiva -en què se suposa un vencedor i un vençut- no significa altra cosa que, per a una civilització de

vencedors i vençuts -i, doncs, guerra- sigui molt més transcendental el futbol que l'art.

L'art no és una guerra. L'art és tot el contrari: expressió de cultura i de pau; i ho és tant, això, que allí on no és possible la convivència de les més diverses expressions de l'home només hi ha lloc per al domini de l'home per l'home.

L'art infantil no és, com s'ha vist, un art adult imperfecte, encara no reeixit, sinó que té una essència pròpia i autònoma; de tal manera és així que perd tot o gran part del seu sentit quan se'l deslliga del nen que li ha donat vida. L'expressió característica dels adults pot ser definida al marge de l'artista que l'ha produïda; deixant de banda consideracions de tipus psicològic i cenyint-nos a l'aspecte merament estètic, l'obra constitueix un tot acabat, tancat en ell mateix. L'es-cultura romànica o la pintura rupestre són bons exemples del que volem dir.

L'art del nen, en canvi, és tot una altra cosa: l'obra no acaba d'ésser totalment si n'ignorem l'autor; a tot estirar, ens mourem per aproximacions. Encara hi ha més: perquè l'obra infantil sigui plenament significativa és indispensable assistir al seu procés. L'expressió infantil ho és del món interior del marrec que l'ha creada, de les seves vivències, dels seus conflictes, de la seva afectivitat, dels seus interessos, de la seva situació personal, de la seva resposta davant dels impulsos que li arriben de l'exterior... L'expressió visual del nen és també una eina de captació d'un món que va construint a poc a poc, una eina d'afirmació d'ell mateix i de les seves conquestes de cada dia. Una eina, a fi de comptes, intensament conformada per la seva circumstància familiar i social.

Així, arriba que el que hom valora és una persona en plena evolució, una situació en el món -més o menys privilegiada, més o menys mancada- i unes dades familiars i afectives molt concretes. Fer, de tot això, un judici és d'una audàcia tal i d'una responsabilitat tan gran que ningú, si no fos per inconsciència, no hauria de poder assumir-ne el paper de jutge.

Això no obstant, en la suposició que pogués trobar-se un jurat, aquest hauria de ser molt qualificat per a la tasca que se li demanés. ¿Serien aptes l'artista adult i el crític d'art -ambdós ben capaços pel que fa referència a l'art adult- d'erigir-se en jutges d'allò que fa un

nen? ¿Hi hauria algun educador disposat a actuar d'una manera com aquesta?

Si ni l'artista, ni el crític, ni l'educador, per llur preparació mateixa, no són bons per a aquesta comesa, quin disbarat no seria anar a raure - com passa tan sovint- al dictamen dels conreadors de la cultura, dels esports o del comerç?

Des de la perspectiva adulta pot semblar que això no tingui gaire importància. Per al nen, en canvi, és quelcom de decisiu: uns senyors grans que, per ésser-ho, ho saben tot, han decidit sobre la validesa del seu treball. D'ara en endavant, aquest dependrà de llur sentència. Dependrà d'allò que els grans en diguin.

El veredictes d'un jurat consisteix a assenyalar quin és el treball millor o els pocs millors. La qual cosa significa que, entre cent nens, cal sacrificar-ne noranta-nou per un de sol. Des de l'angle de la festa, això no és important. Per al nen, sí. És tan perjudicial per al guanyador com per als noranta-nou perdedors, perquè té conseqüències per a l'un i per als altres.

El millor, el primer, aquell noi que ens arriba amb aires de suficiència, que refusa les qüestions, que no es mou d'un mateix procediment ni d'unes mateixes maneres perquè s'hi troba segur -té l'aval de tot un senyor jurat!-, però que tem aventurar-se per camins desconeguts perquè, en el fons, se sap feble i insegur. També sap que, perquè l'aplaudeixin, ha de copiar-se indefinidament a ell mateix; perquè el tinguin en compte ha de ser fidel a allò que hom espera d'ell. I el seu art va morint, perquè ja no és pròpiament seu. Ni tan sols manllevat. És un conjunt de formes estereotipades, inexpressives, llepades, mortes.

Els altres noranta-nou, decebuts, hauran perdut la confiança en el seu treball: allò que neix veritablement d'ells no és acceptat pels grans; per tant, no està bé. El que ha fet el guanyador, sí; però, a ells, no els surt tal com volen les persones grans. Aquests nois també ens són familiars: són els qui amaguen amb por allò que han dibuixat o pintat, perduts en el mar de la desconfiança en ells mateixos i en els altres. El seu full ple de formes i colors -reflex de llurs vivències i coneixements- els podia ser, tot d'un plegat, un camí per a aconseguir allò amb què se'ls havia enllaminat; un camí que, per llur incapacitat, els ha deixat amb les mans buides. De primer, el seu llenguatge de colorines era quelcom que els excitava a

manifestar-se més i més; després, se'ls ha fet descobrir que aquest llenguatge podia convertir-se en un mitjà de possessió, i, finalment, aquesta cosa que podien abastar -el premi- els ha estat arrabassada. I si això ha estat així una, una altra i una altra vegada... quin sentit té esforçar-se a dibuixar i a pintar?

No solament s'ha desvirtuat el sentit de llur necessitat d'expressió, sinó que, a més, se'ls ha negat l'entrada en un món cobejat: el món dels que en saben i, perquè en saben, poden aconseguir premis.

D'aquests cent, cinquanta són les ànimes de càntir que concursen amb un treball personal; ric o pobre, però que els expressa. Els altres cinquanta, entre els quals hi ha el guanyador, han fet una obra de concurs; és a dir, han sacrificat llurs tendències i gustos per a satisfer el voler (el kitsh) i la manca d'imaginació dels grans.

Guanyar representa començar a tastar el pas per la roda del prestigi social. Guanyar és perdre.

APÈNDIX B

Dades per a una història de la pedagogia de l'art

1749

Benjamin FRANKLIN escriu Proposed Hints for an Academy, obra en què recomana la necessitat de l'habilitat manual i de l'aprenentatge del dibuix.

1848

William MINIFE fa notar la importància de l'art com a mitjà per a desenvolupar aspectes importants de la personalitat en allò que fa referència al treball industrial.

1854

Herbert SPENCER refusa la còpia com a recurs per a aprendre dibuix. Publica Education Intellectual, Moral and Physical, el 1861.

1857

Per primera vegada en la història de l'educació moderna, John RUSKIN fa notar les possibilitats del dibuix com a eina d'educació. No es refereix, encara, al dibuix dels infants, però sí que fa referència a aquest tema en el pròleg de la seva obra quan diu que, als nens, els agrada dibuixar i que no se'ls ha d'impedir aquesta activitat. La intenció de Ruskin era formar artistes. És autor de The Elements of Drawing, 1875.

1861

El mestre d'escola J.SNELL afirma que el fet de dibuixar hauria de constituir un aspecte especial de la instrucció.

1871

L'estat de Massachusets crida l'anglès Walter SMITH per tal que dissenyi uns programes de dibuix a fi de preparar professionals de la indústria.

1880

Bernard PEREZ fa observacions sobre el gust estètic i el sentit del color en els infants. Coneix Corrado Ricci i s'influencien mútuament, tot i que el sentit exacte d'aquest fet no és interpretat igual: mentre hi ha autors que afirmen que fou Ricci qui influí sobre Perez, n'hi ha d'altres que sostenen el contrari.

Ebenezer COOKE comença un període de recerca i d'escrits sobre l'ensenyament de l'art que culminarà el 1985.

1882

L'hivern d'aquest any, Corrado RICCI s'aixopluga de la pluja sota d'unes arcades i descobreix unes guixades infantils a terra. Per la seva condició de poeta, segurament, s'interessa per aquests grafismes i inicia les seves recerques. Observa que els nens comencen a expressar-se amb una xarxa de línies entrelaçades, i arriben a formes figuratives molt senzilles que, a mesura que creixen, esdevenen més detallades. Diu que el nen dibuixa allò que sap i no el que veu, i fa notar la seva preferència per la representació de la figura humana.

1883

Ricci, crític d'art i arqueòleg, pronuncia una conferència sobre les seves recerques, publicada el febrer de 1885.

1885

Aquest any constitueix una fita en les recerques sobre el grafisme infantil: marca el pas de la seva prehistòria a la seva història. Fins ara, només havia estat esmentat de passada. Ara comença un interès per l'estudi de l'art infantil en si mateix.

Franz CISEK, un pintor austríac relacionat amb el moviment Sezession, va a Viena per ingressar a l'Acadèmia de Belles Arts. Quan els nens de la casa on s'hostatja veuen com pinta, li demanen que també els ho deixi fer. Cizek, que en aquest moment té vint anys, els ho permet i queda sorprès; ensenya els treballs dels infants als seus amics pintors i provoca un entusiasme col·lectiu. Per això deriva cap a l'educació artística: intenta crear una escola d'art infantil, però les idees avançades del pintor de Bohèmia pel que fa a les possibilitats de l'art com a pedagogia topen amb el pensament escolar del seu temps i les autoritats li ho neguen.

Cisek és el primer artista que s'interessa pel dibuix dels infants i no actua com a observador, sinó que treballa directament amb ells en el seu estudi mateix. És el veritable descobridor de l'art infantil, ja que és el primer que demostra que les activitats artístiques bàsiques són inherents a la infància i la desenvolupen naturalment. El seu treball amb els nens és l'evidència més clara de les seves tesis.

Cisek, tant pel que fa a models com a estímuls, isola els seus nois de tot contacte amb l'exterior per tal de mantenir-los verges d'influències

i llur imaginació, immaculada. El seu mètode es basa en l'expressió lliure i en la capacitat creadora del noi, al quals manté al marge de l'obra d'art adulta. Li agradava dir: “deixeu que els nens creixin, es desenvolupin i madurin”. Sembla ser, però, que Cizek només admet al seu taller els infants dotats de qualitats expressives remarcables.

La transcendència de l'obra de Cizek ve determinada per la confluència de dos factors de gran importància: de l'una banda, és un pintor que mira l'expressió infantil amb visió d'artista i, per tant, li dóna un valor en ella mateixa; de l'altra, tot un potencial d'expressió és explorat per primer cop de manera inèdita.

Ebenezer COOKE, mestre d'escola, publica *Art Teaching Child Nature*, a *Journal of Education* (Londres, desembre de 1885 i gener de 1886), que representa el primer intent de definició de les fases per les quals el nen travessa durant el desenvolupament de la seva expressió. Té les arrels en Rousseau i Froebel, preconitza el dibuix espontani i és influït per Sully perquè tots dos tenien llargues converses sobre el tema. Remarca la necessitat de conèixer el nen i dóna gran importància a la imaginació, origen de la capacitat de fer nombres, longituds i direccions gràcies a la facultat de representació. En aquesta sèrie d'articles publicats per Cooke durant aquests dos mesos es troba l'inici de les recerques sobre l'expressió infantil. És un seguidor de les idees de Ruskin.

1886

Corrado RICCI treballa sobre l'obra, que es publica l'any següent, *L'arte dei Bambini*, Bolonya. Entre els diversos autors que es refereixen a Ricci, no hi ha acord sobre les seves activitats: crític d'art, arqueòleg, psicòleg, poeta... Tot i que s'interessa pel dibuix infantil, no considera que pugui qualificar-se d'art perquè hi veu una deficiència tècnica, malgrat que no hi hagi errors de lògica. Les seves observacions són de tipus estètic i psicològic. Creu que el dibuix infantil i l'art figuratiu són dues coses diferents. És influït per Perez.

Ricci posa les bases de les futures teories sobre l'art infantil.

Observa quatre fases en la representació de la figura humana i fa notar com aquesta presenta transparències –raigs X- i té tendència a mostrar senceres les diferents parts del cos. Gran part de la seva obra tracta de l'estètica, de l'evolució del color en l'infant, i de l'art dels pobles primitius. Ricci utilitza el mètode de col·leccions.

1887

Alfred LICHTWARK sosté que hi ha un paral·lelisme entre el desenvolupament del dibuix infantil i el de la humanitat. Publica *Die Kunst in der Schule*, 1887

1888

Publicació de *L'art et la poésie chez les enfants*, de Bernard PEREZ, pedagog i psicòleg. El capítol sisè d'aquesta obra tracta del dibuix del nen, de la reflexió sobre com es comporten les criatures davant del mirall i en treu conclusions relacionades amb l'estètica. Dóna relleu a la incidència de la imaginació i a la importància del reconeixement de les imatges, i parla dels elements fonamentals de la figuració, el color, la perspectiva i la composició. Basa la seva recerca en el mètode d'observació directa. Influeix Ricci.

1891

El desembre d'aquest any, BERCY publica, a la *Révue Philosophique*, el resultat dels seus estudis referents als dibuixos del natural dels nens de 3 a 13 anys provinents de zones urbanes i rurals.

1892

Aparició de la primera bibliografia sobre el tema de l'art infantil a *Art in Early Education*, a

Pedag. Seminar, 2, 464, confeccionada per Dana HICKS.

1893

Inici de les recerques d'Earl BARNES. a Califòrnia, que es prolonguen fins a 1902. Utilitza el mètode d'enquestes. És el primer investigador que s'ocupa de l'estudi de l'art infantil des d'un punt de vista escolar. Considera l'expressió infantil com un llenguatge simbòlic bàsic, per les relacions entre el nivell de desenvolupament i l'edat del subjecte, per les característiques expressives pròpies dels sexes i pel canvi de la representació frontal a la de perfil al voltant de 9 anys. Influeix Patridge, Levinstein i Lamprecht. Són seves les obres *Studies on Education* i *A Study of Children's Drawings*, *Pedagogical Sem.* 2, 1983

1895

Louise MAITLAND publica els resultats de les seves observacions sobre la preferència dels nens per a la representació de la figura humana. Utilitza el mètode d'enquestes. Autora de *What Children Draw to Please Themselves*, *Inland Educator*, 1, 187.

- Primer estudi històric de les etapes evolutives del dibuix infantil. James SULLY, utilitzant el mètode de col·leccions de dibuixos de nens, estableix els estadis següents: 1, gargot informe (a tall de joc); 2, ninot; 3, adquisició d'una tècnica rudimentària cap a 6 anys. Considera els dibuixos infantils com una activitat lúdica que el nen aprofita per expressar la seva lògica i el seu saber. L'obra de Sully només dedica un capítol a l'estudi de les necessitats infantils d'expressió gràfica, però constitueix la base per a recerques posteriors, especialment pel que pertoca a la gènesi de l'expressió del noi d'acord amb la seva edat. Sully també és el primer que empra el concepte de schemata o schema. Molt influït per Ricci. Autor de *Studies of Childhood*, Londres, 1895

1896

El pedagog i psicòleg Hermann LUKENS estableix, per primera vegada, els estadis del desenvolupament en relació amb l'edat. Considera quatre estadis: 1, gargots (cap a 4 anys), en què el nen manifesta un interès pel gest; 2, edat d'or (entre 4 i 8 anys), caracteritzada per l'interès que l'infant mostra pels resultats de la seva activitat gràfica; 3, període crític (de 9 a 14 anys), durant el qual es desenvolupa la capacitat crítica del noi i la descoberta de les dificultats de dibuixar com ell voldria; 4, període de renaixement, que comença a 14 anys i no totes les persones assoleixen, a causa de la dificultat de trobar la seva manera personal d'expressar-se. Lukens utilitza el mètode de biografies.

1897

Les autoritats de Viena permeten que Franz Cisek creï la seva primera escola privada.

1898

John BALDWIN estudia la imitació gràfica de la seva filla des de 19 a 28 mesos. Com Lichtwark, també s'interessa pel paral·lelisme entre el desenvolupament del grafisme infantil i el de l'art de la humanitat. Fa servir el mètode de biografies. Publica *Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und beider Rasse*, Berlín, 1898.

A través del mateix mètode, Louise HOGAN fa un estudi dels dibuixos, espontanis i provocats, del seu fill fins a l'edat de 8 anys. Rouma observa que el fet que sigui obra d'una mare el fa poc objectiu. Escriu *A Study of a Child*, Nova York, Harper and Bros., 1898.

Karl Gotze, en la seva obra centrada en l'estudi de les activitats del nen com a artista, parla de la reforma de l'ensenyament del dibuix a Alemanya. Les seves idees pedagògiques tenen una influència prolongada en l'ensenyament del dibuix com a art. És autor de *Das Kind als Künstler*.

Arthur Wesley DOW publica *Composition*, text que conté nocions bàsiques sobre la línia, el color i el clar-obscur.

1899

COMMITTEE OF TEN ON DRAWING. L'Associació Nacional d'Educació dels Estats Units nomena una comissió nacional que redacta una primera llista d'objectius per a l'educació artística. Aquesta comissió estableix les fites següents: 1, desenvolupament de la percepció visual; 2, desenvolupament del gust estètic; 3, afavorir la capacitat d'expressar-se gràficament; 4, desenvolupar la capacitat creadora; 5, desenvolupar unes habilitats que vagin més enllà de les merament encaminades a una activitat professional; 6, no és el propòsit de l'educació artística formar artistes.

1900

Comencen a Londres les primeres exposicions de l'obra dels infants de CISEK, que es van mantenir fins a 1910.

1901

M.C. SCHUYTEN, director del Laboratori de Pedagogia d'Anvers, estudia la representació que el nen fa de la figura humana analitzant el grau de perfecció dels dibuixos i en realitza una anàlisi quantitativa: mesura els ninots fins als detalls més petits i els compara amb les proporcions clàssiques ideals dels artistes adults. Arriba a la conclusió que no és possible, des del punt de vista científic, d'establir un tipus únic de ninot per a cada edat. Es basa en els mètodes d'enquesta i d'observació directa.

1902

Lena PATRIDGE recorre al mètode d'enquestes per estudiar dibuixos infantils de "senyors" i "senyores". Autora de *Children's Drawings of Men and Women*, a *Studies in Education*. 2, 1902.

Arthur B. CLARK s'interessa per la representació infantil de la perspectiva: fa dibuixar als nens una poma travessada per una agulla. Observa que el 97% de nens de 6 anys dibuixen l'agulla com si la poma fos transparent, i que, cap a 9 anys, la majoria dibuixen la poma sencera i l'agulla oculta del tot, sobresortint-ne només els dos

extrems per l'exterior del contorn. Publica *The Children's Attitudes Toward Perspective Problems*, a *Studies in Education* (Universitat de Califòrnia, 1902) i *Note pédagogique sur les dessin des enfants*, el 1907.

1903

El psicòleg D.G. KERSCHENSTEINER escriu *Die Entwicklung der Zeichnerischen Begabung*, que es publica dos anys més tard. Fa les seves recerques a les escoles municipals de Munic a través del mètode d'enquestes. El mou l'afany de reformar l'ensenyament del dibuix investigant: 1, el procés de l'expressió gràfica des de l'esquema fins a la representació completa de l'espai; 2, fins a quin grau de desenvolupament pot arribar la facultat d'expressió dels nois des de 6 fins a 14 anys. Observa la incapacitat infantil per a representar la tercera dimensió i la dificultat de representar la naturalesa, i que, en canvi, és dotat pel dibuix imaginatiu.

Com a conseqüència de l'èxit obtingut per Franz Cisek al seu taller, l'estat li demana oficialment la creació d'una gran escola d'art infantil. És una mena de rendició sense condicions, car, a més de rebre ajut material, el deixa al marge d'inspeccions i dels programes establerts oficialment.

1904

Siegfried LEVINSTEIN publica *Untersuchungen das Zeichnen der Kinder bis zum 14 Lebensjahr*. Mit kulturhistorischen und ethnologischen Parallelen, editat a Leipzig. Observa que el sentit de la proporció en els nens no és igual que en l'adult, que els infants no tenen aquest sentit, que per al nen els signes i les pintures són un llenguatge: dibuixa quan vol dir alguna cosa sobre allò que està traçant. Pensa que el dibuix infantil és un mitjà per a explicar una història i observa que els nens més grans se'n serveixen d'una manera lineal, panoràmica i seqüencial en el temps.

Conrad LANGE considera el joc com a origen de totes les arts i, per tant, del dibuix infantil.

1904

Karl Lamprecht, del Seminari d'Història de la Civilització, de la Universitat de Leipzig, estudia els dibuixos infantils i els compara amb l'art prehistòric i el dels primitius actuals. Considera que el desenvolupament de l'individu reproduceix el desenvolupament de la raça, tant en l'aspecte físic com psíquic. Pensa que l'estudi de l'art

infantil pot ajudar l'estudi de les races. Estudia dibuixos procedents de diversos països: Suècia, Bèlgica, Anglaterra, Itàlia, Suïssa, Romania, Rússia, Japó, Amèrica i Àfrica, i l'Índia. Foren col·laboradors seus Lewinstein, Kretschman i Kohler. En certa manera, el seu treball és una prolongació del de Barnes al Estats Units.

Franz CISEK és nomenat cap del Departament d'Experimentació i Recerca a l'Escola d'Arts i Oficis de Viena, on desenvolupa les seves famoses classes per als nens. Aquestes aviat són visitades per pedagogs d'Europa i dels Estats Units, cosa que marca l'inici d'una gran influència de les seves teories i del seu estil de treball, aspectes que avui no són prou valorats.

1905

William STERN fa servir el mètode d'enquestes i en treu la conclusió que els gargots sense sentit figuratiu són conseqüència d'un impuls cinestèsic i tenen un paral·lel en el balboteig. Basa els seus treballs en els punts següents: 1, diferències individuals; 2, progressos obtinguts segon les edats; 3, representació de l'espai; 4, problema del temps, i 5, diferències sexuals. Afirmar que al segon any el nen és capaç de reconèixer objectes representats en dues dimensions i al quart comença a sortir de l'etapa dels garguirots.

Max LOBSIEN, amb els mètodes d'enquestes i d'observació directa, reprèn les recerques de SCHUYTEN a les escoles de Kiel, per tal d'esbrinar si els nens s'aproximen al cànon dels artistes a mesura que creixen. Treballa amb nens de 8, 11, 13 i 14 anys, ben dotats i mals dibuixants. Autor de *Kinderzeichnung und Kunstkanon*, a *Zeitschrift für Kind und Kunst*, Langensalza, 1905.

KIK estudia els dibuixos de tretze infants, no sempre de manera directa, investigant els aspectes següents: memòria, imaginació, sentiment; influència de la vida, l'escola i la llar en el desenvolupament del talent; relació entre el dibuix i la intel·ligència.

Karl Lamprecht publica a *Kind und Kunst*, núm 1, l'estudi *Aufforderung zum Sammeln von Kinderzeichnungen*, i *De l'étude comparée des dessins d'enfants*.

1906

E. CLAPARÈDE, que és director del Laboratori de Psicologia de la Universitat de Ginebra, treballa amb F.GUËX, director de les Escoles Normals del Vaud. Investiguen l'evolució del gust i de l'aptitud per al

dibuix dels escolars, i la relació entre aquesta aptitud i l'aptitud per al treball. Publiquen llurs resultats a L'Éducateur, 8/12/1906, i als Archives de Psychologie, 1/01/1907. Empren el mètode d'enquestes.

K. LAMPRECHT publica Les dessins d'enfants comme source historique.

W. STERN escriu Spezialle Beschreibung der Ausstellung freier Kinderzeichnungen aus Breslau, informe presentat al Congr s f r Kinderforschung und Jugendf rsorge, de Berlín.

David KATZ, pel mètode d'observació directa, investiga el dibuix de còpia i el fet del natural de tres nois de 5, 6 i 7 anys; resultats que recull a Ein Beitrag zur Kenntnis der Kinderzeichnungen, publicat el mateix any.

Max VERWORN investiga les relacions entre el dibuix dels primitius i el dels infants. També busca en quina mesura les còpies successives de la representació d'un tema poc conegut s'allunyen de la imatge original, a fi d'esclarir determinats punts de la història de l'art. Se serveix del mètode d'enquestes. Utilitza els termes fisiopl stic i ideopl stic per referir-se a l'art infantil. El nen fisiopl stic és el que expressa allò que experimenta pels sentits del món físic que l'envolta (impressionisme). L'ideopl stic expressa les idees i les experiències extrasensorials (simbolisme i expressionisme). Estableix els següents estadis de desenvolupament: 1, estadi fisiopl stic inconscient, gargots (4anys); 2, estadi ideopl stic inconscient, símbols que expressen idees (4-9 anys); 3, estadi ideopl stic/fisiopl stic conscient, naixement de l'intel lecte/sensibilitat de la maduració física (9-13 anys); 4, expressió fisiopl stica conscient (període de l'adolescència).

1907

Max VERWORN publica Kinderkunst und Urgeschichte i Zur Psychologie der primitive Kunst.

1908

Paola Bencini utilitza el qüestionari Lamprecht a les escoles primàries i parvularis de Florència. Autora d'Il disegno dei fanciulli a la Revista Pedagogica (1, 1908).

William STERN publica Die Entwicklung der Raumwahrnehmung beim Kinde, informe presentat al III Congr s de Psicologia

Experimental a Frankfurt. I també Sammlungen freier Kinderzeichnungen.

1909

William STERN publica Überverlagerte Raumformen.

1910

William STERN publica, amb Clara STERN, Die Zeichnerische Entwicklung eines Knaben vom 4, bis 7 Jahre.

Acaben, a Londres, les exposicions del treballs dels nois de Franz Cisek.

1912

Marion RICHARDSON comença a interessar-se pel dibuix infantil, malgrat que el seu llibre Art and the Child (University of London Press) no aparegui fins a 1948. Treballava amb la Dudley High School, on portà a terme la seva tasca de recerca en el treball de cada dia. Pensava que tots els infants són creadors, si se'ls donen oportunitats. Coneixia les activitats de Cisek.

1914

K. LAMPRECHT publica Einführung in die Ausstellung von parallelen Entwicklungen in der bildenden Kunst.

1917

Marion Richardson presenta a Londres una exposició dels treballs de les seves alumnes, a la Grafton Gallery.

1920

A partir d'aquest any i fins a 1930, l'art infantil és utilitzat com a mitjà de recerca sobre la Intel·ligència: Mac CARTY, 1924: Godenough, 1926

1921

Cyril BURT publica Mental and Scholastic Tests (Londres, King and Son). Estableix així els estadis de desenvolupament: 1, gargots (2-3 anys); 2, línia (4anys); 3, simbolisme descriptiu (5-6 anys); 4, realisme (7-9 anys); 5, realisme visual (només per a certs individus). Aquests estudis revelen un creixement des de l'activitat

1925

Thomas MUNRO observa, després d'una visita a l'escola de Cisek, que, malgrat les prevencions de l'artista, els nois actuen influïts de

maneres diverses: pel mateix mestre, per la imitació entre els nois i pels treballs penjats a les parets. També constata altres influències visuals de l'entorn: quadres penjats a les parets de les cases, els aparadors de les botigues amb gravats i quadres exposats, etc. Arriba a la conclusió que val més que els nois es vegin exposats a l'influx dels grans artistes del passat i del present.

1930

Des d'aquest any, l'art infantil s'utilitza per l'estudi de la percepció: READ, SCHAEFER-SIMMERN, ARNHEIM.

Al voltant d'aquests anys, els treballs dels nois de Cisek transcendeixen els murs del taller i llurs reproduccions són comprades a Europa i als Estats Units.

1935

Arthur i Rosalind ECOTT, en la seva obra publicada aquest any *Teaching Creative Art in Schools* (Evans Bros.), opinen que l'autoexpressió no consisteix a deixar que els nens facin els que els vingui de gust, sinó que els agradi allò que fan.

1936

Viktor LÖWENFELD comença les seves recerques⁶³.

VIOLA observa com Cisek condiciona el treball dels nois amb observacions personals i controla llurs formes de treball.

1938

Franz CISEK, a setanta-tres anys, abandona les seves activitats pedagògiques. Se'n fa càrrec Emma CADBURY, que les continua fins a l'esclat de la segona guerra mundial.

1939

Viktor LÖWENFELD publica *The Nature Of Creative Activity* (Londres, Routledge and Keagan).

1943

Herbert READ publica per primer cop *Education Through Art*. Aquesta obra constitueix una fita molt important: presenta l'art com a mitjà de desenvolupament integral de la persona. És una obra que tota persona culta hauria de llegir

⁶³ En trobareu àmplia informació al capítol *L'infant i el seu art*, pp. i ss.

R.R. TOMLINSON observa, respecte a les classes de Cisek, que els nois que no veu tan dotats com semblava aviat senten les diferències i deixen el taller després d'una curta estada. *A Children as Artists* (Londres, Penguin, 1943); retreu als mestres que, amb llurs infants, imiten els artistes adults en les seves formes, tècniques, materials i ismes.

1947

Viktor LÖWENFELD, exiliat als Estats Units per mor de la guerra, publica per primera vegada *The Creative and Mental Growth* (Nova York, Macmillan)

1948

Marion Richardson veu publicada la seva obra *Art and the Child*, esmentada més amunt.