

Pintura, una matèria interdisciplinària. Metodologies docents¹

Joaquim Cantalozella i Planas

Universitat de Barcelona

jcantalozella@ub.edu

Marta Negre i Busó

Universitat de Barcelona

martanegre@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: junio 2009

Fecha de publicación: julio 2009

Resum

El grau de Belles Arts permet revisar les assignatures vinculades als tallers de creació i millorar-ne les metodologies docents. Pintura passarà a compartir espai amb les matèries de Dibuix, Escultura i més endavant Imatge. Així doncs, el que s'imposa és un aprenentatge basat en la interdisciplinarietat que pot arribar a proporcionar una major flexibilitat del coneixement. L'article presenta una sèrie de reflexions sobre la docència en els tallers de Pintura, dels dos primers cursos del grau, i tot un seguit de propostes metodològiques per millorar-la.

Paraules clau: pintura, interdisciplinarietat, art contemporani, didàctica de les arts, Espai Europeu d'Educació Superior.

Abstract

The changes to the bachelor's degree in Fine Arts have provided an opportunity to reassess the organization of courses that involve practical work in workshops and to introduce improvements in the teaching methodologies used. Painting will now share a workshop space with teaching in Drawing and Sculpture, and in the near future, with teaching in Image. This new structure will increase the possibilities for interdisciplinary study and will provide greater flexibility. This article presents a series of reflections on teaching in the Painting workshops in the first two years of the bachelor's degree, and considers a series of methodological proposals aimed to introduce improvements.

Keywords: painting, interdisciplinary education, contemporary art, education in the arts, European Higher Education Area.

¹ El present treball forma part dels resultats dels projectes d'investigació HAR2008-06046/ARTE, finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació i co-finançat pel FEDER, i A0801-18, costejat per l'ICE de la Universitat de Barcelona.

1. Pintura dins d'Expressió artística

L'actual reestructuració de la Universitat ha afectat, en bona manera, el que s'entén com a ensenyament disciplinar. Almenys en els cas de les Belles Arts, el disseny de la graella del nou graduat mostra amb claredat com les disciplines tradicionals hauran de compartir espais comuns per donar pas a un plantejament plural. No estem dient que desapareixeran assignatures com Dibuix, Escultura, Pintura, Fotografia..., sinó que aquestes s'impartiran conjuntament des de diferents àrees amb els seus especialistes corresponents. D'alguna manera, tot això afectarà els sistemes que funcionen actualment, i és per això que hem de tornar a valorar les competències, alguns dels continguts, les metodologies, els resultats i els sistemes d'avaluació.

Entenem la implementació del grau en la facultat de Belles Arts com una molt bona oportunitat per revisar la nostra matèria i adaptar-la a la nova estructura acadèmica, incorporant-hi noves metodologies didàctiques que esdevinguin eficients en un marc en què l'autoaprenentatge de l'estudiant pren un pes específic. Dins d'aquest panorama de canvis, hem volgut aprofitar el treball realitzat en els diferents grups i projectes d'investigació i d'innovació docent en què estem implicats per examinar la nostra tasca docent i fer aportacions que serveixin per millorar l'aprenentatge de l'art i, en concret, de la pintura.

L'article està dedicat a explicar i valorar els nous recursos docents que es posaran en marxa dins dels tallers de pintura, tenint en compte que aquests passaran a tenir un caràcter interdisciplinari. Abans d'entrar en el tema, ens agradaria aportar algunes notes que permetin reflexionar al voltant de com se situa actualment la pintura dins de l'ensenyament de les arts. Per fer-ho, ens basem en l'experiència recollida durant els anys que

hem impartit docència en Tallers de Pintura², tant en el primer com en el segon cicle. La nostra feina diària i el contacte directe amb l'estudiant ens són de gran ajuda per fer autocrítica i alhora extreure conclusions per ajudar-nos a millorar la nostra tasca docent, així com els processos d'aprenentatge de l'estudiant.

1.1. Un marc comú per a les disciplines

Hem dit que les branques principals de l'ensenyament de les arts —Dibuix, Pintura, Escultura i Imatge— s'organitzen en estructures interdisciplinàries dins del grau de Belles Arts, cal afegir, però, que això no suposa cap pèrdua en la seva presència dins de la carrera. És a dir, ja no s'impartiran tallers específics sinó que els continguts de cada un es desenvoluparan dins de matèries compartides, de manera que es propiciï l'intercanvi de coneixements entre les diferents àrees i que el procés d'aprenentatge sigui més flexible. Tot plegat hauria d'ajudar que el professor entengués la seva especialitat d'una manera global i no aïllada, veure com actuen les especificitats dins d'un entorn complex: l'entramat de l'art contemporani. Aquí es fa necessari situar cada una de les disciplines respecte a les altres i confrontar-les amb el llenguatge de l'art. El que és intrínsec de cada tècnica aporta necessàriament part del discurs —és aquí on entra la figura de l'especialista—, però el sentit complet de l'obra ha d'estar forçosament lligat a un enteniment profund del context —sigui aquest social, històric, filosòfic, etc.— que s'acomplirà d'una manera efectiva amb un treball d'equip de professors.

² Les assignatures que de manera genèrica anomenem «Tallers de Pintura» són aquelles que es desenvolupen en espais de la facultat adaptats per crear obra, encara que a la pràctica cap assignatura de la llicenciatura porti aquest nom. En el nou grau de Belles Arts s'ha definit una matèria amb el nom de *Taller de Creació*. Per tal que no es creïn confusions amb les denominacions genèriques, d'aquí en endavant els nom de les matèries o assignatures específiques apareixeran en cursiva.

La pintura ha demostrat ser un art molt permeable. Al llarg de la seva història s'han donat innumerables exemples que ho demostren, provocant noves fórmules conceptuals i formals que han enriquit notablement el llenguatge. Les interaccions del llenguatge poden tenir un caràcter pràctic, definit pels comportaments pluridisciplinaris tècnics —interaccions entre pintura, escultura, fotografia, etc.—, o bé conceptual, en què els coneixements entre les ciències o les humanitats flueixen. L'ensenyament interdisciplinari ajudarà a aprofundir en aquests aspectes i veure quins són els punts d'inflexió que aporten sentit al discurs que l'obra genera³. Tot plegat ha de revertir a definir la formació de l'estudiant amb quelcom que ajudi a entendre l'art com una forma de coneixement íntimament lligada a la nostra societat i la seva història⁴.

Molts dels plantejaments ja han estat posats en funcionament en diferents àmbits de la llicenciatura, ara tan sols es tracta d'activar-los a tota la carrera. No hauríem de fer-nos, però, la falsa idea que som davant d'una re-

núncia dels coneixements específics, perquè s'entén que són bàsics en qualsevol formació. És en els espais ocupats pels laboratoris on persisteix la idea de disciplina autònoma —Dibuix, Escultura, Fotografia, Pintura i Vídeo— i on s'impartirà allò que és intrínsec de cada branca, parant especial atenció als aspectes tècnics.

Nosaltres hem volgut dedicar la nostra atenció a les matèries que tenen un caràcter interdisciplinari i, més concretament, a aquelles que ocupen els dos primers cursos del grau. Ens referim, doncs, a *Expressió artística*, *Processos de creació artística* i *Projectes de creació artística*⁵. Aquestes comparteixen propòsits similars al del *Taller de creació* —matèria de tercer i quart curs—, de fet, són les matèries prèvies que l'estudiant hauria de cursar abans de matricular-s'hi⁶. Parlem, doncs, d'espais oberts i experimentals, on s'haurà de reflexionar entorn de l'art, les problemàtiques que planteja i els contextos on s'ubica, de manera pràctica i també teòrica.

La modificació de les antigues estructures disciplinàries respon a una necessitat que des de fa anys s'ha anat fent cada cop més evident dins les aules. Entendre la pintura, o qualsevol altra àrea de coneixement, com una cosa aïllada que es regeix per lleis pròpies esdevé, cada vegada més, un plantejament obsolet. La pintura ha estat una de les arts que ha patit més transformacions al llarg del segle XX; de fet, podríem dir que bona part del desenvolupament de l'art modern i contemporani s'ha fet a través seu. L'ensenyament de la pintura,

³ «Ahora bien, reconocer conexiones de la pintura con otros fenómenos artísticos (...) no significa que sean intercambiables. Reconocer la permeabilidad de las diferentes acepciones de arte, o entre las distintas artes, constata la existencia de 'cualidades' comunes y explica la intervención histórica de fuerzas sociales que introducen categorías distintas sobre objetos y acciones concretas; dichas categorías interactúan con la función que define la puesta en práctica o realización del arte de tales objetos y acciones.» (CARRERE; SABORIT 2000: 22)

⁴ Benjamín H. D. Buchloh argumenta la necessitat del compromís de l'art amb la seva historicitat: «Precisamente lo más característico del arte europeo de finales de los años cincuenta es su pérdida de ingenuidad histórica. Al analizar las presunciones epistemológicas de las prácticas artísticas, se llegó de nuevo a la conclusión de que estas no podían restringir su investigación a su propio discurso (ni a la historia de este discurso) sino que tenían que reflejar dialécticamente sus posiciones y prácticas en el seno de una realidad histórica, no sólo como forma dependiente y determinada sino también como modo de producción ideológica capaz de transformar la realidad.» (BUCHLOH 2004: 13)

⁵ La denominació de les matèries són les que apareixen en el document que ha estat redactant la comissió promotora del grau de les arts de la Facultat de Belles Arts de Barcelona durant el curs 2008-09. En el moment que s'està escrivint aquest article encara està pendent d'aprovació. Tot i així, a causa de l'ampli consens que ha obtingut en les diferents reunions, creiem que es mantindran.

⁶ Cal tenir present que totes aquestes matèries passen a ser obligatòries en el grau, a diferència del que succeïa a la llicenciatura.

doncs, no ha d'estar supeditat al coneixement tècnic ni tampoc a la seva aplicació als gèneres, sinó a la capacitat d'entendre tots aquells factors que d'una manera transversal condicionen el producte i la seva recepció⁷. La diversitat que regna dins del panorama artístic fa que sigui poc efectiu el fet d'establir fronteres dins de les mateixes àrees artístiques, ja que el llenguatge de l'art és totalment permeable i els seus límits cada cop esdevenen més confosos. La multidisciplinarietat ha estat una reivindicació constant dins dels tallers artístics, així com des dels estudis de la pedagogia artística⁸. La nova estructuració també pot facilitar la creació d'equips docents a les aules. El funcionament d'això a hores d'ara encara no s'ha definit, però tot apunta cap a la possibilitat de formar equips de professors en què hi hagi representants de cada una de les àrees de la facultat. A la nostra facultat ja fa anys que es treballa d'aquesta manera, sobretot a l'especialitat, i l'experiència recollida demostra uns resultats molt positius.

L'ensenyament de l'art ha de facilitar eines a l'estudiant per ajudar-lo a enfrontar-se amb la complexa realitat cultural i social on s'insereix, per tant no pot quedar al marge de les estructures conceptuals que la conformen. Si entenem l'art com una *construcció de la reali-*

*tat*⁹, haurem d'emfasitzar la importància que pren el context en què se situa l'obra —o el projecte de l'estudiant— i com aquest és capaç de condicionar-ne els continguts, la visualització i la interpretació. Evidentment, sense oblidar les problemàtiques del llenguatge, ja siguin conceptuals o tècniques, perquè són el *leitmotiv* principal de l'ensenyament dins dels tallers. Al final, el que es busca és que l'aprenentatge conflueixi en una flexibilitat del coneixement i permeti desenvolupar un esperit crític de l'art i de la societat.

1.2. Continguts i resultats

Entenem aquí el concepte de «taller de creació» com un espai —físic i temporal— de treball, que permet a l'estudiant desenvolupar obra, tutelat per un professor, que generalment és un professional de la disciplina que imparteix. Aquests tallers són la columna vertebral dels estudis de les Belles Arts i ocupen un espai central en el currículum de l'estudiant. La reflexió sobre com es gestionen i què s'hi ensenya esdevé, doncs, fonamental. No pretenem fer-ne una anàlisi exhaustiva, però sí aprofundir-nos-hi en alguns aspectes importants que caldria revisar.

Els continguts en l'ensenyança de les arts ja fa molt de temps que estan submergits en un terreny confús, en què la possibilitat de consens i de trobar punts en comú entre els professionals que hi estan implicats és improbable. És possible que una de les causes d'això sigui que l'exercici creatiu s'ha convertit en una opció de política personal, que no sembla estar guiada per cap tipus de normativa o lògica que assegurí un judici de valor objectiu. Tan sols fent una ullada als principals esdeve-

⁷ «Whatever the pictorial turn is, then, it should be clear that it is not a return to naive mimesis, copy or correspondence theories of representation, or a renewed metaphysics of pictorial "presence": it is rather a postlinguistic, postsemiotic rediscovery of the picture as a complex interplay between visibility, apparatus, institutions, discourse, bodies, and figurality.» (MITCHELL 1995: 16).

⁸ «Si nuestras concepciones sobre las disciplinas del conocimiento plantean problemas manifiestos, ¿hasta qué punto está justificada la insistencia de los educadores del arte en mantener un currículo orientado hacia las disciplinas, tal y como se concebía hasta un pasado reciente?» (EFLAND; FREEDMAN; STUHR 2003: 101)

⁹ «¿Cuál es la finalidad del arte y, por consiguiente, de la educación artística, en la época posmoderna? La función del arte a lo largo de la historia cultural de la humanidad ha sido y continúa siendo la 'construcción de la realidad'.» (EFLAND; FREEDMAN; STUHR 2003: 124)

niments artístics internacionals, com ara la Documenta de Kassel, la Biennal de Venècia o la de São Paulo, ja ens podem adonar de la gran heterogeneïtat del territori i, si ens fixem en l'àmbit comercial, com ara les galeries o les fires d'art, la dispersió augmenta de manera exponencial. Tot plegat afecta directament la realitat que ens trobem dins de les aules, ja que molts estudiants, per bé o per mal, gràcies a aquest panorama ja s'han creat una idea del que és l'art i de com volen enfrontar-s'hi. El problema és que les bases amb les quals se sostenen molts cops resulten summament qüestionables.

La dissolució de les ensenyances estrictament acadèmiques hereves del pensament del segle XIX, centrades primer en la còpia de gravats i pintures d'antics mestres i en un segon estadi en l'estudi del natural del cos humà i del paisatge¹⁰, van contribuir en bona part a aquesta confusió, ja que gradualment, a mesura que han anat desapareixent de l'àmbit acadèmic, la sensació que qualsevol plantejament podria ser possible va créixer. Les avantguardes artístiques conjuntament amb el llegat de la modernitat van fer inviable un discurs fonamentat en els preceptes del segle XIX, perquè les noves problemàtiques conceptuals aparegudes a causa de la seva acció van capgirar els fonaments de l'art tal com s'havien entès fins aleshores. A part d'això, en moltes escoles es va instaurar la idea que qüestionava l'estricta rigidesa de l'ensenyament acadèmic i la culpa va de minvar llibertat a l'ànim creatiu de l'estudiant. El problema va arribar quan, gràcies a un seguit de malentesos al voltant del llegat de la modernitat, alguns sectors van començar a entendre l'art des d'un punt de vista afectiu i en van obviar la càrrega cognitiva i in-

tel·lectual¹¹. Aquests sectors van desenvolupar les seves experiències docents a partir de valoracions de judici subjectives, emfasitzant les càrregues sentimentals i emotives de les obres dels estudiants. En les avaluacions se seguien criteris que defensaven aspectes com l'originalitat, la creativitat, l'expressió creativa del jo, etc., com els valors màxims a assolir. En definitiva, en lloc de bolcar-se en l'estudi i l'anàlisi del coneixement artístic, se seguien metodologies destinades al desenvolupament de la subjectivitat de l'estudiant, guiades per un professor o tutor que postulava des d'una posició jeràrquica. En l'actualitat encara es poden veure reduïdes vigents d'aquest sistema en moltes acadèmies i facultats.

Òbviament, no estem advocant per una tornada als mètodes de l'acadèmia clàssica, ni tampoc als seus continguts, però sí que volem fer notar que moltes de les metodologies docents que van sorgir per combatre l'enquistament d'aquests van caure en errors flagrants que han contribuït al descrèdit de l'art i del seu ensenyament¹². La nostra intenció és implementar tot un seguit

¹⁰ L'acadèmia entenia l'aprenentatge com un procés esglaonat i estrictament tècnic, en què primer s'havia d'aprendre el dibuix, i un cop l'estudiant hagués demostrat les seves habilitats podia començar a enfrontar-se amb la pintura. (BOIME 1971: 36)

¹¹ Seguint els estudis de Parsons i referint-se a les arts, Arthur D. Efland diu: «Mientras estuvieran situadas en el cálido y borroso terreno de los sentimientos y la emoción, podría evitar el pesado trabajo de las pruebas objetivas al que se verían forzados los docentes de otras materias (Parsons, 1992). Y puesto que las artes no se tomaban en serio como medios para estimular el crecimiento intelectual, los docentes del arte disponían, por defecto, de un grado de libertad con el que no contaban el resto de las materias del currículum. [...] Nos guste o no, los docentes de arte ya no disponen del lujo y la comodidad que antes les permitía su rango.» (EFLAND 2004: 42-43). Efland no parla dels estudis universitaris, però el que explica també es dona dins del nostre àmbit i, malauradament, massa sovint. Per tant, creiem que és lícit fer-ne referència, ja que toca un aspecte clau per a la renovació dels estudis artístics.

¹² Efland es refereix a això per justificar l'escassa presència de les arts dins del currículum de l'estudiant no universitari (EFLAND 2004: 42-43). Podem afegir que aquesta sensació de descrèdit ja sembla inherent a l'art modern. Als textos de Suzi Gablik hi podem trobar una reflexió dura: «Una de las características más perturbadoras del arte moderno

de criteris que ajudin de manera objectiva a redefinir els continguts i la seva posterior avaluació. Creiem que una de les finalitats de la docència en els tallers és proveir d'un aparell crític, prou versàtil, perquè l'estudiant pugui contrastar les seves inquietuds artístiques o creatives amb la realitat social que l'envolta. La proposta comença amb la pregunta: Què ensenya la pintura? Naturalment ara no és el moment de respondre a una qüestió tan complexa, però sí que es podrien definir quatre blocs importants amb els continguts principals de l'assignatura:

- Percepció: aprendre a observar i entendre què és el que es veu¹³.
- Llenguatge: entendre i interpretar els codis i la retòrica de les imatges, com també els valors del llegat cultural i social.
- Projecte: planificació, metodologies i pautes per estructurar i realitzar un projecte.
- Realització i contextualització: execució d'una obra; confrontació amb la tècnica, i exposició i defensa.

Com es pot veure, dos blocs fan referència a problemàtiques conceptuals aplicades a la pràctica, i els altres dos, a desenvolupaments tècnics de la idea. Són aquests blocs els que reuneixen els continguts de la matèria i que s'haurien d'organitzar i gestionar des dels plans docents. Com es pot interpretar, no es renuncia a cap dels aspectes inherents de la pràctica pictòrica tra-

sigue siendo la sensación de fraude que des de un principio le ha pesado como una losa.» (GABLIK 1987: 13). Sense caure en el victimisme o en el derrotisme, hem de dir que aquesta sensació és molt viva en molts estudiants de primer cicle, en gairebé deu anys d'experiència docent compartida l'hem percebuda infinitat de vegades.

¹³ «La cuestión objetiva consiste en saber qué es lo que el pintor hace con lo que ve; si lo que ve puede determinar lo que hace, lo que hace determina también en cierta medida lo que es capaz de ver.» (PLEYNET 1978: 41)

dicional, perquè s'entén que el més coherent és que es parteixi del que li és essencial, però sí que es reforça la idea que l'art és un llenguatge i com a tal no pot alienar-se del seu entorn, ni tampoc definir-se com un espai de privilegi. Al contrari del que es pot arribar a pensar, no estem apostant per una cessió completa del pensament irracional a favor del racional, perquè tant l'un com l'altre han sabut proporcionar obres de gran vàlua. També hem d'afegir que la intuïció és una qualitat molt valorada en l'estudiant, ja que mostra una aptitud receptiva amb la matèria i comprèn la capacitat de sorprendre. El problema que se'ns planteja com a professors és com gestionar aquesta intuïció perquè a la llarga derivi en coneixement i experiència. És aquí on hem de posar l'accent de la nostra actuació i aconseguir que l'estudiant enceti un procés de recerca, que giri al voltant de la seva idea o intuïció, per fonamentar els valors i els continguts que estan compresos dins de la seva obra i, posteriorment, valorar com ha anat la investigació i veure quines aplicacions s'han originat¹⁴.

Les fitxes de les matèries del grau de Belles Arts inclouen bona part del que s'ha dit i estan pensades per donar pautes a l'estudiant i al professor sobre quines competències, continguts i resultats s'haurien d'assolir al final del grau. El disseny de les tres matèries de taller de primer i segon curs s'ha resolt perquè aquestes matèries fonamentin els coneixements del *Taller de creació* i el *Treball de fi de grau*. Moltes de les competències i els resultats es repeteixen en les quatre matèries, tot i que evidentment a mesura que es va avançant de curs s'incrementa el nivell i se n'afegeixen de noves. *Expressió artística* és una matèria de caràcter introductori a la carrera que ha de permetre fer la primera presa de contacte de l'estudiant amb els continguts generals del

¹⁴ És habitual que els professors acabin projectant els seus coneixements a les peces que l'estudiant presenta, i això deriva en un comentari d'obra que molts cops no és contrastat per l'estudiant.

grau. També, però, és una introducció preparatòria per als tallers de tercer i quart curs.

2. Metodologia, eines docents i avaluació

Tot seguit analitzarem les millores docents que hem implantat o que s'implantaràn a partir del curs vinent. La majoria són experiències que tenen a veure amb el treball en equip o en grup, i també amb metodologies d'autoaprenentatge, que esdevenen bàsiques dins d'un sistema que suposa un augment significatiu del treball autònom de l'estudiant. Hem acompanyat el text amb obres d'estudiants de primer curs, per evidenciar resultats obtinguts dins les aules (Fig. 1, 2 i 3).



Fig. 1. Adriana Wallis. *Abril aguadas mil*. 2008. Tinta china sobre tela. 116 x 89 cm. (Barcelona)

En alguns aspectes la docència que s'ha estat impartint en els tallers de pintura, no s'ha de veure massa afectada per l'acció del pla de convergència europea, ja que

sempre s'ha basat en un seguiment tutorial individualitzat de l'estudiant. Les classes magistrals han ocupat un percentatge mínim en el gruix de l'assignatura, que principalment s'ha recolzat en tutories, classes expositives en què un grup d'estudiants ensenyen els projectes que estan realitzant, debats dirigits i rodes d'intervencions per opinar sobre els temes i els problemes plantejats per l'assignatura. La nostra matèria ha tingut sempre un caràcter pràctic i teòric. Les avaluacions, en la majoria dels casos, són contínues, cosa que permet que el docent des del principi de curs pugui establir un contacte directe amb l'estudiant i en pugui seguir correctament l'evolució.

Un altre tema interessant de les classes de taller és la relació que es crea entre els mateixos estudiants: aquests espais permeten que hi hagi un intercanvi de coneixements i que la informació flueixi entre el professor i l'estudiant. No hem d'oblidar que són assignatures amb un grau d'experimentació molt elevat, en què l'especulació conceptual i formal està a l'ordre del dia. Aquest fet es dona de manera natural, però el docent pot potenciar, a partir de noves estratègies d'aprenentatge, mecanismes perquè el procés sigui profitós per a la formació dels estudiants.

Les classes de taller són presencials, de fet la universitat disposa d'amplis espais on l'estudiant ha de realitzar el seu treball¹⁵. Mentre ho fa disposa de l'assessorament individualitzat del professor i, un cop ha acabat, ha de fer una presentació davant de tota la classe. Com hem dit, l'increment de les hores d'aprenentatge autònom serà notable, per tant la seva correcta gestió pot suposar un alleugeriment en el temari, ja que

¹⁵ Tot i que en la pràctica ens trobem que molts estudiants han de treballar fora de les aules per motius diversos; potser perquè la seva obra necessita l'espai real, perquè la facultat no disposa dels recursos tècnics suficients, etc.

l'estudiant pot resoldre pel seu propi compte molts d'aquells temes que són importants per al correcte seguiment del curs, però que no formen part del temari, i així optimitzar més el temps de les classes. El que proposem són alguns canvis en la metodologia i les eines docents que permetin un desenvolupament més viable dels crèdits que l'estudiant haurà de realitzar fora de les aules.

2.1. Carpeta d'aprenentatge

Aquesta eina ha de potenciar la recerca de l'estudiant en el terreny artístic i ajudar-lo a desenvolupar tant pautes de treball com estratègies d'investigació. Així mateix, creiem que serà molt útil per al professor, ja que li permetrà fer un seguiment del procés creatiu i tenir més evidències per objectivar l'avaluació, cosa que considerem primordial, perquè, com hem dit abans, ens volem allunyar de les pràctiques docents basades en visions subjectives¹⁶.

Com hem dit, els objectius principals de *Pintura I* són que l'estudiant aprengui a percebre i interpretar la retòrica de les imatges i que sigui capaç d'estructurar i desenvolupar la seva proposta artística. Perquè això sigui possible, és important que els coneixements que el professor imparteix es contrastin amb més informació del seu entorn cultural i social. L'estudiant ha de ser capaç de situar els seus interessos dins l'ampli ventall de l'art contemporani. En aquest sentit, la carpeta d'aprenen-

tatge ens sembla una bona eina per poder encaminar l'estudiant cap a aquesta direcció, dotar-lo de les eines necessàries perquè sigui capaç de crear un mapa de referents i madurar la seva obra.

Els objectius generals d'aquest recurs didàctic són els que enumerem a continuació. En acabar el curs, l'estudiant ha de:

- Aplicar els seus mètodes de treball teòrics i pràctics.
- Saber introduir-se en el context de l'art contemporani.
- Conèixer les eines adequades per a la correcta recerca bibliogràfica.
- Conèixer els espais (biblioteques, centres d'art, espais culturals, galeries, etc.) rellevants per la investigació artística.
- Desenvolupar la dimensió metacognitiva de l'aprenentatge.
- Saber treballar en equip.

La feina del professor és incentivar un procés de reflexió i anàlisi. Els docents hem de saber transmetre la necessitat de recerca a l'estudiant, perquè aquesta sigui entesa com una eina cabdal a l'hora de generar coneixement i judici crític. Aquesta metodologia suposa molta implicació del professor, ja que ha d'estar atent a les diverses particularitats de cada estudiant. El professor s'ha de convertir en un mediador capaç de motivar l'estudiant perquè busqui, es deixi sorprendre i, en última instància, assimili la informació que ha trobat i la sàpiga gestionar en la seva proposta artística¹⁷.

¹⁶ El grup d'investigació Observatori sobre la Didàctica de les Arts (ODAS) ha introduït, d'ençà del curs 2006-2007, la carpeta d'aprenentatge en les assignatures d'*Història de l'Art dels segles XVIII i XIX* i *Teoria de l'Art* en l'ensenyament de Belles Arts, i en les assignatures d'*Història de les Idees Estètiques fins a la Il·lustració*, d'*Història de les Idees Estètiques des de la Il·lustració* i d'*Art i Antropologia* en l'ensenyament d'*Història de l'Art*. Així mateix, també cal destacar la defensa i publicació de la tesi doctoral titulada *La carpeta de aprendizaje en los estudios universitarios de las artes. Planteamiento de un modelo y análisis de sus resultados*, de la professora Eva Gregori Giralt, sorgida d'una de les línies investigadores del grup ODAS.

¹⁷ Daniel Buren explica molt bé quina és la feina del docent dins dels tallers de creació: «DB: Mi labor como maestro en el taller se reduce a entender cuál es la lógica que produce un artista. Aunque no esté de acuerdo con lo que propone un artista, me puedo dar cuenta y entender lo que el estudiante está haciendo. Si veo una falla en su propia

La carpeta d'aprenentatge de *Pintura I* consta de quatre activitats que transcorren paral·leles als temes i als treballs del curs. L'estudiant haurà de realitzar-les per via electrònica utilitzant el campus virtual. Per fer-ho, disposem de la col·laboració dels becaris del nostre grup de recerca, que impartiran un curs optatiu de formació per assessorar-los i guiar-los en el procés d'elaboració de la carpeta¹⁸.

L'estructura de la carpeta és la següent:

2.1.1. Carpeta d'esbossos

Aquest primer exercici consisteix a penjar al campus virtual els esbossos dels diferents treballs pràctics. Es tracta de fer-ne una tria, fotografiar-los i posteriorment muntar una presentació per mitjà d'una aplicació informàtica. El nombre, la tècnica i el suport dependran de cada exercici.

L'objectiu d'aquesta activitat és dotar l'estudiant d'una metodologia de treball i alhora potenciar valors com el rigor i la constància. L'obra final ha de contenir l'experiència assimilada en els estudis previ. Dit d'una altra manera, aquests han de permetre visualitzar l'evolució del treball. L'exercici també ajudarà l'estudiant a habituar-se a les tècniques d'arxiu i a les formes de presentar

l'obra, com ara els dossiers artístics, les presentacions digitals, etc.

2.1.2. Elaboració d'una llistat de referències

Aquí l'estudiant ha de preparar un llistat de tres referències bibliogràfiques que justifiquin cada una de les activitats de l'assignatura. Es tracta de fer una recerca en llibres, articles, revistes, catàlegs i pàgines web i seleccionar tres fonts que consideri oportunes per a la seva investigació. Cada referència haurà d'anar acompanyada d'una ressenya on s'especifiqui el contingut de la font. Creiem que sol·licitar tres fonts per tema implica un notable treball d'investigació, sobretot si tenim en compte que els referents escollits han d'estar relacionats amb la proposta artística de l'estudiant.

Un dels principals objectius d'aquesta activitat és que l'estudiant sigui capaç d'ampliar i contrastar els coneixements que el professor transmet a classe mitjançant informació especialitzada. Així, s'haurà de familiaritzar amb els recursos primaris de la recerca artística i prendre consciència que l'autoaprenentatge és necessari per a la seva formació.

2.1.3. Elaboració d'una galeria d'imatges

La tercera proposta consisteix a presentar una galeria d'imatges que acompanyarà les activitats del curs. L'estudiant haurà de buscar tres imatges relacionades amb la seva proposta plàstica. Es tracta de fer una recerca d'artistes, obres i moviments artístics que per afinitats l'ajudin a reflexionar sobre el seu projecte o treball. L'estudiant podrà buscar les imatges tant en biblioteques especialitzades com en les diferents exposicions que teneu lloc en l'àmbit local o nacional. Amb aquest treball l'estudiant ha d'aprendre a cercar els seus referents artístics i introduir-se en el context cultural de la ciutat.

lógica se lo hago saber, pero no hago un juicio de valor sobre lo que está haciendo.» (REPLICA 21 14.03.2004)

¹⁸ Actualment, ODAS té en marxa dos projectes d'investigació sobre l'aprenentatge entre iguals, subvencionats pel Ministeri de Ciència i Innovació, l'ICE de la Universitat de Barcelona i l'Agrupació de Recerca en Humanitats de la mateixa Universitat de Barcelona. Des del curs 2008-2009, s'ha dut a terme la fase pilot de l'esmentada experiència en un total de cinc grups de les assignatures d'*Història de l'Art dels segles XVIII i XIX* i *Teoria de l'Art* de l'ensenyament de Belles Arts. Durant el curs 2009-2010, l'experiència s'ha ampliat a un total de vuit grups de les assignatures de *Pintura I* i les ja esmentades *Història de l'Art dels segles XVIII i XIX* i *Teoria de l'Art*.

2.1.4. Autoavaluació

És interessant que l'estudiant prengui consciència de quines són les implicacions del treball propi i de les seves capacitats i que tanmateix s'acostumi a fer exercicis d'autocrítica. Per aquest motiu, volem implantar aquest sistema d'avaluació, tot i la dificultat que comporta: una autoavaluació ha de ser rigorosa, basada en paràmetres que en justifiquin l'aprenentatge¹⁹ i s'ha de poder contrastar amb ítems més o menys objectius.



Fig. 2. Anna Benet, Clara Oliveres, Irene Solà. *Collage i Pintura*. 2008. Acrílic sobre tela. 162 x 130 cm. (Barcelona)

Per fer-ho, introduïrem un qüestionari de deu preguntes obertes que plantegen qüestions vinculades amb les competències i els resultats del curs. L'estudiant també haurà de realitzar un petit text on haurà de reflexionar sobre quina ha estat l'evolució en el transcurs de l'assignatura, destacant-ne els aspectes positius o negatius

¹⁹ «El aprendizaje es un proceso que implica la persona, en la construcción social de conocimientos, el desarrollo de capacidades, competencia y la generación de actitudes y valores socialmente significativos, para un contexto determinado, en el que los actores del mismo se transforman y transforman la realidad. Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor a lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etc., es decir cuando se producen modificaciones, reestructuraciones en su conducta.» (MAESO RUBIO 2008: 146)

en relació als objectius marcats en el curs, i analitzar quin és el grau de comprensió que ha assolit dels continguts impartits. És important que sigui honest i que entengui l'autoavaluació com una eina que l'ajudarà a conèixer les seves habilitats i competències a l'hora d'escollir una línia curricular concreta. Evidentment, l'autoavaluació es confrontarà amb l'avaluació contínua del professor en tutories personalitzades, per així tenir un espectre més ampli de com ha estat l'actuació de l'estudiant. Tot i això, creiem que l'autoavaluació pot esdevenir una metodologia molt útil dins del marc de l'autoaprenentatge²⁰.

2.2. Pràctiques

Aquest model d'aprenentatge és el que hem experimentat més: el professor, en una o més d'una classe teòrica, explica un tema a partir de diferents imatges i posteriorment proposa un treball pràctic que hi estigui relacionat.

Posem un exemple pràctic: la pintura plana. A partir de classes magistrals el professor explica com diferents artistes utilitzen aquests recurs i, també, les tècniques per aconseguir el recurs pictòric. Tot seguit es demana a l'estudiant que faci una pintura de temàtica lliure seguint aquesta estratègia. L'estudiant inicia el seu procés creatiu amb la producció d'esbossos preparatoris i amb la recerca de referents relacionats amb la proposta. Creiem que aquí la implementació de la carpeta d'aprenentatge serà una eina facilitadora del procés, ja que l'estudiant disposarà d'un sistema de treball i el professor tindrà més instruments per poder valorar objectivament la seva activitat d'aprenentatge. Les obres que re-

²⁰ «Los alumnos desarrollan el hábito de la reflexión, y la identificación de los propios errores, cuestión fundamental cuando se trata de formar personas con capacidad para aprender de forma autónoma.» (VALERO-GARCÍA; DÍAZ DE CERIO 2008: 27)

alitza l'estudiant evidencien l'aprofitament de l'assignatura en aspectes com la capacitat per comunicar una idea i l'aprofundiment conceptual de les problemàtiques de l'art. La primera té a veure amb l'ús de la tècnica, que es va ajustant per mitjà d'un treball guiat pel professor; la maduració conceptual de l'obra té a veure amb factors diversos, com ara l'elecció d'unes qualitats expressives concretes, el coneixement de diferents recursos plàstics i el que és més important, una visió àmplia del context social i cultural. En definitiva, l'objectiu dels treballs és que l'estudiant sàpiga adequar l'execució plàstica a les finalitats del projecte.

2.2.1. Treball en equip

Volem destacar l'aplicació del treball en equip dins d'algunes d'aquestes tasques. Fa dos anys que vam introduir aquesta experiència²¹ i, gràcies als resultats satisfactoris, hem decidit ampliar-la. La implantació d'aquesta metodologia va evidenciar alguns aspectes que són interessants d'assenyalar. Així, vam poder constatar que els estudiants que van treballar en grup —cosa que era opcional— van produir generalment obres més complexes i elaborades del que se sol presentar normalment. Hem de tenir present que el resultat havia de ser una obra unitària i coherent. Això, que semblava difícil de controlar, es va solucionar de manera òptima: els equips van saber distribuir les tasques i organitzar-se per evitar que les diferències estilístiques no perjudiquessin el conjunt. La suma dels esforços es va fer evident, i també l'interès perquè el resultat fos satisfactori. Les qualificacions també van millorar substancialment. Per tant, hem pogut comprovar que el treball en grup propicia una motivació i implicació més gran en l'execució del treball.

²¹ Tal com es va explicar a l'article «Una experiència didàctica amb el collage». (CANTALOEZELLA 2008: 58-61)

La seva implantació fa possible que es racionalitzin els esforços, que es generi debat i finalment que l'estudiant aprengui a organitzar-se. En definitiva, amb aquesta eina l'estudiant s'acostuma a un mètode de treball que fàcilment pot trobar en el terreny professional. A més a més, hem de pensar que dins del nou sistema interdisciplinari el treball en equip pot esdevenir molt engrescador tant per als estudiants com per als professors.

2.2.2. Coavaluació de les pràctiques

El sistema de coavaluació es durà a terme durant la presentació del projecte de final de curs²². Aquest és un treball de temàtica lliure que es basa en la idea de la sèrie —conjunt de peces amb un fil conceptual o formal unitari. El treball consta de quatre peces, en què s'ha de demostrar la capacitat per realitzar obres d'art d'una manera més autònoma i responsable. És evident que això no els eximeix de demostrar la capacitat d'entendre els problemes referents al llenguatge i el context de l'art. Al contrari, serveix per constatar què és el que ha après i ha recollit durant tot l'any. En definitiva, es converteix en una mena de conclusió que pren la forma d'una obra d'art.

La coavaluació consistirà en l'anàlisi entre companys de classe dels resultats obtinguts en aquest projecte. L'estudiant presentarà la sèrie públicament i els seus companys en faran les valoracions oportunes. La nostra voluntat és que aquest sistema ajudi a construir criteri a partir de la crítica i el debat davant de casos reals. De fet, aquest sistema fa temps que es porta a terme a l'es-

²² La coavaluació o avaluació entre iguals vinculada a les exposicions orals ja va ésser posada en marxa per d'altres membres d'ODAS durant el curs acadèmic 2006-2007. En aquesta mateixa línia, d'ençà del curs 2009-2010, l'avaluació entre iguals s'aplica específicament a la presentació i la justificació públiques de projectes artístics en d'altres assignatures de caràcter més filosòfic i històric impartides dins de l'equip.

pecialitat, però creiem que és interessant adaptar-lo a les assignatures del primer cicle, ja que doten l'estudiant d'un esperit crític imprescindible dins del procés creatiu. Dit d'una altra manera: l'estudiant pren consciència del sentit que adquireix l'obra quan aquesta es confronta amb l'espectador; és a dir, quan es converteix en un objecte capaç de generar debat. El professor serà qui guiarà aquesta avaluació i moderarà les intervencions quan calgui.



Fig. 3. Clara Cortadelles, Roser Servalls. *S/T*. 2008. Acrílic sobre tela. 146 x 114 cm. (Barcelona)

2.3. Aprenentatge basat en problemes (ABP)

L'ABP és un sistema iniciat l'any 1969 per la McMaster University basat en una metodologia que té com a punt de partida la possible resolució d'un problema derivat d'un context més o menys definit²³. El pilar fonamental

²³ «A McMaster es va començar a aplicar aquesta metodologia per a fases de l'aprenentatge d'estudiants que estaven al començament del seu programa en Medicina. Com que en l'aplicació en fases posteriors

d'aquesta metodologia és l'aprenentatge autodirigit: l'estudiant esdevé un autèntic agent actiu, que intervé en el seu procés d'aprenentatge i en la resolució de les situacions que es plantegen. L'estudiant, a partir del cas presentat pel professor, ha de desenvolupar estratègies per seleccionar i sintetitzar la informació necessària que li permeti desenvolupar una hipòtesi o comprendre més bé la situació proposada. Així mateix, ha d'identificar les necessitats d'aprenentatge i complir amb els objectius establerts en el grup d'estudiants. Finalment s'ha de ser conscient que els coneixements que ha adquirit l'estudiant es poden aplicar en successives situacions.

Aquesta metodologia la implementarem en una activitat que fins ara havíem desenvolupat amb l'aprenentatge basat en pràctiques²⁴. L'exercici consisteix en la revisió d'una obra d'art. Fins ara, l'activitat s'estructurava amb una classe teòrica en què es presentaven diferents casos d'artistes revisant obres d'art. L'estudiant havia de triar una obra i fer-ne una segona versió. Se li demanava que no fes una còpia, ni un canvi purament estilístic, sinó que portés a terme una recerca tant de l'obra com de l'autor escollit i que a partir de la informació assimilada en fes una actualització formal i conceptual.

Som conscients que aquest treball, sobretot a primer curs, comporta una certa dificultat, ja que els referents

s'utilitzaven problemes clínics, va sorgir la frase d'"aprenentatge basat en problemes" (Problem-based learning) que apareix en la majoria de publicacions. Però la metodologia s'aplica no necessàriament començant amb l'ús de problemes. Les paraules utilitzades per referir-se al que inicia l'aprenentatge en l'ABP han inclòs problemes, situacions problemàtiques, escenaris, casos. L'important en l'ABP són les característiques del problema que s'utilitza. S'ha trobat que un problema efectiu és aquell no estructurat, en el qual la informació es presenta de manera progressiva i redactada de manera que estimulen la discussió del grup, incloent-hi algunes vegades frases de controvèrsia.» (BRANDA 2009: 14).

²⁴ L'ABP ha estat dut a la pràctica per d'altres membres del grup durant el curs 2009-2010.

que l'estudiant té assimilats són limitats. Per altra banda, hem constatat que la classe teòrica disminueix les necessitats d'una recerca més exhaustiva: l'estudiant té una guia a seguir que el condiciona i s'hi acomoda, i això, en molts casos, en limita el resultat final.

Amb la incorporació del sistema ABP creiem que aquest aspecte es pot millorar. Amb aquesta metodologia l'activitat s'iniciarà amb una situació concreta: es presentaran dues obres, una primera versió i una revisió d'un artista contemporani, acompanyades d'un petit text relacionat, en què es defineix un marc de reflexió del qual es desprenen uns objectius a assolir. Els estudiants hauran d'agrupar-se i plantejar-se, durant mitja hora, quins aspectes volen investigar per aconseguir els objectius marcats. Després, presentaran públicament el tema d'estudi amb la supervisió del professor. A continuació tindran un temps limitat per fer l'oportuna recerca en grup. En la classe següent exposaran oralment a la resta de la classe les conclusions a què han arribat. Vinculat al procés desenvolupat amb anterioritat sota el format d'ABP, cada estudiant escollirà una obra i, a partir dels coneixements que ha adquirit en la recerca prèvia, en farà un estudi que presentarà de manera individual al professor. Finalment, elaborarà la segona versió.

Els docents, en aquesta metodologia d'aprenentatge, ens convertim en tutors facilitadors, el nostre paper és el de promoure la investigació. Per tant, no facilitarem fonts d'informació ni referents, sinó que estimularem l'estudiant a identificar el que vol aprendre i de quina manera ho vol aplicar. La nostra tasca serà la de provocar la reflexió i el pensament crític i alhora assessorar cada grup perquè funcioni correctament, és a dir, perquè la seva recerca sigui eficaç i eficient en relació als objectius establerts. La classe magistral la podem impartir igualment, però quan l'estudiant ja estigui en el procés d'elaboració de l'obra. D'aquesta manera s'aportarà coneixement sense que condicioni el desenvolupament de la investigació duta a terme pels estudiants. De fet, la introducció d'aquesta metodologia té com a voluntat promoure l'autoaprenentatge; és a dir, aconseguir que l'estudiant sàpiga reconèixer i establir estratègies pròpies de treball, que sigui conscient de les seves habilitats i que s'organitzi dins d'un grup. Així mateix, que es pugui afrontar críticament amb el context artístic i que li sigui útil en successives investigacions.

Bibliografia

BOIME, A. (1971). *The Academy & French painting in the Nineteenth Century*. London: Phaidon.

BUCHLOH, B. H. D. (2004). *Formalismo e historicidad. Modelos y métodos en el arte del siglo XX*. Madrid: Akal/Arte contemporáneo.

CANTALOEZELLA, J. (2008). «Una experiència didàctica amb el collage» [document en línia]. *Observar. Revista electrònica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*. Núm. 2, 51-61. [Data de la consulta: 3 d'agost 2009].

<http://www.odas.es/site/new.php?nid=12>

CARRERE, A.; SABORIT, J. (2000). *Retórica de la pintura*. Madrid: Cátedra. Signo e imagen.

EFLAND, A. D.; FREEDMAN, K.; STHUR, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Arte y Educación.

EFLAND, A. D. (2004). *Arte y Cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro – EUB.

GABLICK, S. (1987). *¿Ha muerto el arte moderno?*. Madrid: Hermann Blume.

GREGORI GIRALT, E. (2009). *La carpeta de aprendizaje en los estudios universitarios de las artes. Planteamiento de un modelo y análisis de sus resultados* [publicació en línia]. Barcelona: Universitat de Barcelona. [Data de la consulta: 3 d'agost 2009].

<http://www.tdx.cat/TDX-0527109-092342>

MAESO RUBIO, F. (2008). «Aprender a enseñar las artes visuales desde una perspectiva crítica y constructorista». In: MAESO RUBIO, F. (coord.). *El arte de enseñar el arte. Metodología innovadora en Bellas Artes*. Sevilla: Diferencia. Ediciones universitarias y de ciclos superiores. 129-152.

BRANDA, L. A. (2009). «L'aprenentatge basat en problemes. Consideracions generals». In: BRANDA, L. A. et al. *L'aprenentatge basat en problemes*. Barcelona: Universitat Autònoma. Servei de publicacions. 11-46.

MITCHELL, W. J. T. (1995). *Picture Theory*. Chicago: The University of Chicago Press.

PLEYNET, M. (1978). *La enseñanza de la pintura*. Barcelona: Gustavo Gili. Colección Comunicación Visual.

REPLICA 21. (2004). «Educación y Arte: Entrevista con Daniel Buren» [Entrevista en línia]. *Réplica 21. Obsesiva compulsión por lo visual*. [Data de consulta 29 de juliol 2009].

http://www.replica21.com/archivo/articulos/q_r/331_replica_buren.html

VALERO GARCÍA, M.; DÍAZ DE CERIO, L. M. (2005). «Autoevaluación y co-evaluación: estrategias para facilitar la evaluación continuada.» [Document en línia]. [Data de consulta 17 d'agost 2009].

URL:<http://oldweb.informatica.uma.es/oa/seminarios/valero/material/autoevaluacion.pdf>