

Dins el bosc de la cultura visual. Apunts per a una actualització pedagògica

Teresa Duran Armengol*

Resum

L'era de la comunicació acara la comunitat educativa davant de nous reptes, especialment en l'àmbit de la cultura visual. La cultura visual es manifesta avui arreu i no hi ha àmbit ni familiar ni social ni educatiu que no en participi. Més enllà de la visualització i experimentació d'alguns procediments artístics canònics, l'ensenyament de les arts visuals i plàstiques observa la necessitat d'ampliar el seu radi d'acció, reflexió i anàlisi de manera coparticipada. Un repàs a la trajectòria històrica de l'aprenentatge artístic dona peu a algunes preguntes rellevants com ara, quins aprenentatges per a quines competències? Per a quina societat i amb quins instruments cal educar els infants? Quines inèrcies i teories s'hereten del passat i quin lloc cal que tinguin en el futur? Quines aportacions cognitives o empíriques permetrien una renovació positiva en l'àmbit de l'educació visual i plàstica? Són preguntes difícils però peremptòries si no es vol girar l'esquena a l'evidència dels canvis comunicatius i socials del nostre temps.

Paraules clau

cultura visual, art, aprenentatge, educació, didàctica, infància, societat

Recepció de l'original: 30 d'abril de 2008

Acceptació de l'article: 29 de maig de 2008

Introducció

Un dels grans objectius pedagògics consisteix en procurar inserir els infants en la seva comunitat de manera activa i positiva. Es tracta de crear estratègies didàctiques per a la seva socialització. Per tant, una de les preguntes que ha d'assumir el pedagog podria ser: en quina societat conviuen infants, pares i mestres avui? O més senzillament: en quin entorn som?

Ara i aquí som, diuen, a l'anomenada «era de la comunicació», o societat mediatitzada, o cultura visual... Però, hi som tots? Hi és l'escola?

Podríem, potser, arribar a formular-nos la pregunta següent: ¿Fora possible que en aquests moments els individus que integren la comunitat educativa (pares, alumnes, mestres, i altres professionals paradocents) tinguessin més consciència de trobar-se immersos dins l'era de la comunicació –i fruit de ple en els seus moments de lleure d'allò que les indústries culturals posen al seu abast– que no pas les institucions educatives? És a dir: existiria una aparent contradicció entre les pràctiques receptors dels subjectes i les pràctiques emissores de les institucions? És una hipòtesi formulada de manera un xic primària, però que ens donarà peu a desenvolupar una

(*) Professora del Departament d'Educació Visual i Plàstica – Comunicació Audiovisual, de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. És doctora en Pedagogia, escriptora i crítica de literatura infantil, amb més de seixanta títols publicats en aquest camp, alguns dels quals han rebut premis nacionals i internacionals. També comissària i guionista d'exposicions temàtiques. Creu de Sant Jordi 2007. Adreça electrònica: tduran@ub.edu

sèrie de reflexions al respecte que, des del grup docent del Departament d'Educació Visual i Plàstica i Comunicació Audiovisual de la Universitat de Barcelona, ens hem plantejat sovint.

L'evolució de la didàctica artística

A una pregunta didàctica del tipus «com ensenyar?» li segueix una interrogativa substancial: «com ensenyar què? I a qui?». Dins l'àmbit que ens ocupa, el què rau en el concepte d'art que la societat o el subjecte docent pugui tenir. I aquesta no és una qüestió baldera. Com tampoc és balder el coneixement que es tingui del subjecte discent, sobre qui revertiria aquest aprenentatge.

Ara com ara no es pot dir que el concepte d'art sigui universal ni immutable. El discurs pluridisciplinar de l'art és cada cop més obert i ampli de diàmetre pel que fa als límits de les pràctiques artístiques, mentre que el discurs de la investigació pel que fa al subjecte infantil sobre qui reverteix l'aprenentatge artístic és cada cop més concret i profund. Especialment a la segona meitat del segle xx, s'han assentat bases epistemològiques essencials sobre les aptituds i capacitats de la ment infantil per a produir experiències artístiques molt rellevants per al seu desenvolupament personal dins el si social.

Observem l'evolució seguida per la recerca epistemològica en l'àmbit educatiu de les arts des de dos punts geogràfics diferents fins a la seva confluència a partir de la Segona Guerra Mundial: la trajectòria als Estats Units d'Amèrica i a Europa.

Ideologia i recerca per a una didàctica de l'educació artística als EUA

Des de 1749, quan Benjamin Franklin, un dels pares de la pàtria, defensa la inclusió de l'ensenyança de l'art dins el currículum docent –tot argumentant que en aquest aprenentatge calia accentuar-ne els aspectes utilitaris o eminentment pràctics en el moment emergent d'un país que necessitava prioritàriament mà d'obra i destres artesans per posar-lo dempeus–, la història de l'evolució de la didàctica artística als EUA ha estat presidida per aquell seu proverbial utilitarisme empíric que és capaç d'assimilar amb facilitat les teories d'investigació provinents d'altres latituds i d'amalgamar-les i sintetitzar-les a efectes pràctics.

Cal esperar fins a la segona meitat del xix, i especialment gràcies a les aportacions filosòfiques de John Dewey, per a que es comencin a copsar senyals de progressista inquietud humanística respecte a tot allò que l'aprenentatge de les arts pot aportar a la ment infantil. Dewey expandeix la noció que l'infant és algú que viu tant dins un entorn com a través seu i això significa, en paraules d'Eisner «que és necessari que el professor compregui el nen, que cal que sàpiga quines coses poden esdevenir-li un repte i que, per tant, el mestre ha de ser capaç de disposar l'entorn de tal manera que una situació educativament problemàtica es pugui resoldre favorablement» (Eisner, 1972, p. 38).

Les observacions de Dewey, especialment pel que fa a la necessitat de comprendre l'infant, motivaran el desenvolupament de diferents proves per mesurar la personalitat, complementàries al test del coeficient d'intel·ligència, en uns moments on existeix una confiança col·lectiva en les aportacions analítiques de la ciència psicolò-

gica. El dibuix, des de la seva base artística, passa a contemplar-se també com un element denotatiu dels graus de maduresa o de desviació de la personalitat (són els tests dels cubs de Kohs, el de Stanford Binet, etc.). El 1924, Florence Goodenough posa dempeus una prova, posteriorment revisada i consolidada per Harris, encaminada a demostrar que els dibuixos infantils són útils per determinar la seva maduresa intel·lectual, perquè per a aquests investigadors el potencial infantil per percebre, distingir i discriminar unes formes de les altres, especialment en el cas de la figura humana, és una capacitat eminentment cognitiva de la infància. I a partir d'aquí sorgeix el Draw a Man Test, de Medinus, Bobbitt i Hullet, i d'altres de similars que cada cop s'aparten més d'allò que seria normatiu i genèric en l'etapa infantil per a dedicar-se a esbrinar què és el que resulta excepcional, per excés o per defecte, tot això dins una via d'investigacions que semblarien encarades a obtenir-ne unes aplicacions pragmàtiques i utilitàries. D'aquí deriva el fet que la qualitat del seu ensenyament es mesuri sovint per barems d'utilitat i aplicació competitiva en l'orientació de les seves aportacions.

Ideologia i recerca per a una didàctica de l'educació artística a Europa

La història de la creació artística europea és molt més llarga, àmplia i variada que la dels Estats Units. Això comporta la presència o rastreig d'un discurs permanent sobre l'aprenentatge de les pràctiques artístiques que es reflecteix en les investigacions que tindran lloc des de l'època moderna i contemporània fins a l'actualitat. Sintetitzant-ho molt es podria dir que aquestes recerques pivoten sobre els dos pols següents: l'evolució dels conceptes dominants sobre el lloc i la funció de l'art dins la societat, i l'evolució dels objectius que les institucions públiques assignen a l'escola.

Des d'aquest punt de vista es podrien ressenyar alguns dels moments àlgids que conduirien progressivament a ubicar la matèria de les arts dins el context de la formació bàsica escolar, com ara les següents:

- La creació de les *accademie* italianes del Quattrocento, sobre la base d'un mecanatge que trenca l'antiga agrupació gremial artesana, i de les quals sorgeix un aprenentatge artístic no només professional i especialitzat, sinó també cultural. Allí neixen les primeres teories i tractats d'art (Vasari, Alberti...), es llegeixen i debaten els clàssics, es recullen, observen, copien i col·leccionen objectes del passat i es reflexiona profundament sobre tots els àmbits del pensament, donant peu a les primeres teories humanistes.
- L'ideari intel·lectual de les acadèmies italianes es materialitzarà de manera força més pragmàtica a la França del segle XVII, amb la creació de les Acadèmies Royales aprovades per Richelieu, creant una separació clara (i econòmicament rendible per a l'estat) entre artesans i artistes dins un paradigma de pensament cartesià i positivista que acabarà entronitzant com a conceptes oposats unes dualitats encara avui vigents com les de treball «d'espirt» o treball corporal, intel·lectual o manual, raó o intuïció, invenció o imitació, i, per exemple, natura o cultura. Aquest model s'expandí en diferents països, entre els quals, Espanya.
- El pensament il·lustrat i la posterior implantació de l'escolaritat obligatòria com un dret bàsic de la ciutadania post-revolucionària introdueixen el debat del lloc de l'aprenentatge del dibuix i les arts durant la infantesa. Rousseau, influenciat sens dubte per Locke, atorga un petit lloc per a l'aprenentatge del dibuix en

l'educació d'*Émile*, sense permetre-li, però, un professor de la matèria, «perquè només li faria imitar imitacions i fer dibuixos sobre els dibuixos d'altri». Diderot expulsaria la dansa, la música i la gimnàstica dels col·legis públics, però desitjaria un curs general i comú de dibuix a la sortida de classe perquè, per a ell, l'aprenentatge artístic resulta tan bàsic per al desenvolupament tècnic del país (idea que Franklin va assumir als EUA, tal com s'ha vist) com creu que ho són les belles arts per a la moral social. Amb Napoleó s'oficialitza el dibuix com a matèria escolar a França i successivament als altres països europeus que van estar sota el seu imperi o en van copiar les normatives acadèmiques. A rel d'aquest ideari enciclopedista es confiscaran les col·leccions reials i es crearan els museus d'art amb vocació cultural i pedagògica, especialment als països del nord d'Europa de moral protestant tot al llarg del segle XIX. Amb la qual cosa ja tenim dues institucions que s'ocupen públicament de l'art: una destinada a aprendre'l, l'escola o acadèmies, i una altra destinada a mostrar-lo, el museu. Encara que en ambdós indrets es continuen fent distincions canòniques entre les Belles Arts (que són tres i ocupen un suposat estament superior dins la jerarquia acadèmica) i les altres, les aplicades, deixant fora —com no deixa de tenir certa lògica donada la idiosincràcia de l'època— les més populars, aquelles que la majoria de la població consumeix i produeix usualment i quotidiana.

- Amb els moviments de renovació pedagògica de començaments del segle XX, encapçalats per Montessori, Decroly, Dalcroze i un xic més tard Freinet, l'aprenentatge del dibuix i d'altres pautes artístiques com el modelat, adquireixen una renovada dimensió educativa, més ideològica, sistemàtica i avaluativa que es correspon, en el temps cronològic, amb la fragmentació dels codis de representació artística (cubisme, constructivisme, surrealisme, expressionisme...) i amb l'aparició i ús de noves arts i tecnologies com la fotografia, el cinema o el còmic, el fonògraf o l'offset.

Ideologia i recerca per a una didàctica de l'educació artística després de la II Guerra Mundial

A cavall dels anys vint i trenta del segle passat la pràctica i l'aprenentatge de les arts a Europa sobrepassa els marcs funcionals de les escoles primàries i acadèmies professionals i es converteix en un afer epistemològic de primer ordre. Res, però, adquirirà una importància tan innovadora com les teories i pràctiques que es van dur a terme a l'escola professional de la Bauhaus (1919-1933) —que comptava amb artistes investigadors tan rellevants com Gropius, Klee, Kandinski, Itten o Moholy-Nagy—, i les recerques que consolidaren la psicologia de la Gestalt, obrint unes vies d'experimentació insospitades fins aleshores i determinants en el panorama actual, tot i que, en quedar truncades per la guerra, la majoria dels seus representants emigrassin a Estats Units, on trobaran unes condicions més propícies per a la investigació i difusió dels seus estudis.

Allí és on l'austriac Viktor Lowenfeld estudiarà i publicarà les seves recerques sobre els estadis de desenvolupament del dibuix infantil (*Creative and Mental Growth*, 1947) que si bé no constitueixen les primeres investigacions en aquest àmbit sí que són unes de les més sistematitzades i influents sobre tota la recerca posterior (Kellog, 1969). Un altre psicòleg de la Gestalt, l'alemany Rudolph Arnheim, redacta el 1954 el seu estudi *Art and Visual Perception: The Psychology of the Creative Eye*, de gran impac-

te en l'esfera de la docència i l'aprenentatge artístic. L'obra d'Arnheim –centrada i exemplificada en models artístics gairebé sempre canònics i europeus– per a qui «veure és comprendre», no s'entreté en aspectes d'aprenentatge ni esmenta la manera com una adient didàctica escolar podria estimular, consolidar o alimentar la percepció visual, però no obstant resulta sòlida i substancial per a entendre que la manera de practicar les arts plàstiques deriva de la nostra manera de percebre allò visual com un llenguatge competentment articulat i estructurat sintàcticament per a i des de la nostra ment humana.

El suís Jean Piaget (1896-1980), en una línia de recerca psicològica més amatent a la construcció i desenvolupament de la ment humana que a la pretensió de formular estratègies educatives, exposa i demostra com i quan s'estructura i consolida la intel·ligència infantil, assenyalant quins en són els potencials i les competències, en aquell àmbit que ell va batejar com epistemologia genètica, des d'una línia de recerca més orientada vers l'adquisició de les funcions lògiques de la ment que no pas de les emotives.

I si aquestes són les grans aportacions dutes a terme per la psicologia, no menors són les que provenen de l'àmbit filosòfic on caldria destacar, si més no, les del britànic sir Herbert Read, que el 1943 redacta la seva obra *Education Through Art* amb un evident afany pacifista, postulant la lliure expressió de l'infant com a mitjà capaç i suficient per a introduir renovats valors morals dins l'àmbit educatiu i, en definitiva, defensant que l'educació a través de l'art és l'educació per a la pau. I potser en segon lloc, també caldria esmentar a Bertrand Russell, si més no pel suport i impuls que va donar a les investigacions del seu deixeble Ludwig Wittgenstein.

De la suma de tot plegat, dos anys abans que Arnheim revisés l'edició de la seva obra, el nordamericà Elliot W. Eisner publica una aguda síntesi de tots els principis científics proposats anteriorment per psicòlegs i pedagogs que, amb el títol de *Educating Artistic Vision* (1972) erigeix els pilars d'un model educatiu d'una més que rellevant repercussió internacional. Creiem que és possible insinuar que amb aquest estudi culmina la trajectòria d'aquell pensament educatiu característic de la modernitat, basat en la síntesi dels fets, idees i experimentacions pràctiques, amb uns objectius factibles. Es tracta d'una molt afortunada i ben cimentada aportació al delicadíssim tema de la didàctica artística, on inquietuds, anhels i solucions apareixen clarament exposats, analitzats i concatenats. Hi postula un ideari pedagògic de progrés i hi exposa les pràctiques adients per a una regeneració humanística: «En l'educació artística ens interessa educar la visió humana de tal manera que el món al que s'encara l'home pugui ser observat com art. Cap altre àmbit, a part del de l'educació artística, pot fer aquesta reivindicació.» (Eisner, 1972, p. 237).

En aquest i altres tractats posteriors, Eisner marca, com potser ningú més ha estat capaç o ha tingut possibilitats de fer, un abans i un després en la investigació de la didàctica artística.

Des de la postmodernitat

Culturalment i internacionalment s'adverteixen signes de canvis profunds en la manera de comunicar-se i en la globalitat de l'esfera intel·lectual a partir de la dècada dels seixanta. Una cultura de masses, una societat de consum, una nova ubicació de l'home dins les coordenades del temps i de l'espai, gràcies a la revolució tecnològica, transformen profundament la cultura de la manera com la revolució industrial ho havia fet abans transformant els conceptes de societat i de treball. Es comença a insinuar que assistim a un canvi d'era, caracteritzat per les profundes modificacions que es constaten en les maneres de fer, ser i saber de les persones. I, des de la prudència de la provisionalitat, es designa aquesta nova era amb el nom de postmodernitat.

El pensament de filòsofs ja finats com Walter Benjamin o Ludwig Wittgenstein, i les aportacions tot just publicades del fins llavors ignot psicòleg Lev Vigotski irrompen amb força dins una societat on el cinema, la televisió i especialment la publicitat es presten a noves experimentacions en la comunicació audiovisual i creen retòriques noves de gran abast. La semàntica estructuralista donarà peu a la semiologia, que s'erigeix en motor de la comunicació, de manera que al nucli gramatical de la retòrica clàssica s'hi afegeixen ara, sobretot amb les aportacions crítiques de Roland Barthes, noves formes en l'emissió i recepció dels missatges, sigui quina en sigui la seva essència i funció. Gradualment, en molts i molts àmbits, dels quals no en són exclosos ni l'econòmic, ni el polític, ni el tècnic ni l'artístic, es produeix la fi d'una ortodòxia acadèmica, per a assolir un pensament relativista que, a la dècada dels noranta algú qualifica de lax o feble, on no hi ha línies de força dogmàtica, sinó ramificacions i experimentacions que fan més evident allò que és possible (oportú) que no pas allò que és real (inmutable).

I un dels pilars que millor podrien escorar cap a noves possibilitats educatives la inèrcia de la trajectòria seguida fins ara en l'àmbit de l'educació artística, el trobaríem en les recerques fetes, des de la psicologia cognitiva, per Howard Gardner, sobretot a partir de 1983, quan publica *Frames of Mind. The theory of multiples intelligences*, on especula sobre la possibilitat que no existeixi, com es creia fins aleshores, un model únic d'intel·ligència, vers el qual orientar i sustentar el sistema educatiu, bàsicament fonamentat en les competències lingüístiques i lògicomatemàtiques, sinó intel·ligències múltiples, i totes elles –de moment set– prenen com a punt de partida un potencial biopsicològic que es pot utilitzar en diferents àmbits dins de diferents cultures: «Considero que la teoria de les Intel·ligències Múltiples (IM) recolza totalment tres proposicions fonamentals: que no som tots iguals, que no tenim la mateixa mentalitat (és a dir, que no som simples punts situats a diferents indrets d'una curvatura normal), i que l'educació actua més eficaçment si es tenen en compte aquestes diferències en lloc de negar-les. A nivell teòric, això significa que no serveix de gran cosa col·locar totes les persones en una única dimensió intel·lectual. A nivell pràctic, significa que els enfocaments educatius uniformes només resulten òptims per a un percentatge petit d'infants.» (Gardner, 1999, p. 101).

Extraordinàriament preocupat per una educació plural, Gardner actualment porta a terme el denominat Projecte Zero de la Harvard Graduate School of Education, que està obrint perspectives noves i molt atractives en el desenvolupament i aplicació de l'educació artística, fruit d'unes experiències vivencials hàbilment sintetitzades

fetes a Xina, Itàlia, Estats Units o altres punts del planeta. El gradient cultural tan valorat per Gardner enllaça amb les recerques i teories d'un altre gran psicòleg cognitivista americà, Jerome Bruner, els punts de vista del qual constitueixen un nou vector de força per a repensar l'educació i la comprensió de la cultura visual i plàstica: «No es pot entendre l'activitat mental sense tenir en compte el context cultural i els seus recursos, que donen a la ment forma i amplitud» (Bruner, 1997, p. 36).

Nous filòsofs com Derrida o, sobretot, Lyotard, observen positivament i fèrtil, la nova ubicació de l'experiència estètica dins la societat postmoderna: «Es pot posar l'accent en la impotència de la facultat de presentació, en la nostàlgia de la presència que afecta l'ésser humà [...] i es pot posar l'accent sobre l'enriquiment de l'ésser i el goig que resulta de la invenció de noves regles de joc, ja sigui a la pintura, a l'art o on sigui» (Lyotard, 1986, p. 24). I conclou: «Seguint aquesta línia, hom no es tanca dins una torre d'ivori, hom no es gira d'esquena als nous mitjans d'expressió que ens proporcionen les ciències i les tècniques contemporànies, sinó que justament hom busca el contrari. Per ells i amb ells es procura testimoniar l'única cosa que compta de debò: la infància de l'encontre, l'acolliment que es fa a la meravella esdevinguda, el respecte per l'esdeveniment» (Lyotard, 1986, p. 112).

Entre tots ells van engruixint un debat dialèctic, dins i fora de l'ensenyament artístic, cada cop més complex semiològicament, més compromès ideològicament i més inquiet socialment, que es materialitzarà en el sorgiment d'una manera postmoderna de pensar i produir la cultura visual. La cultura visual, la plàstica, són denominacions més àmplies, en certa mesura més laxes i flexibles i, per tant, adaptables, a la nova circumstància estètica, eclèctica respecte al cànon artístic acadèmic. Les noves maneres de produir una cultura visual de masses, el llenguatge publicitari i cinematogràfic, les tecnologies de la informació i la comunicació, aporten noves vies no solament d'elaborar un missatge visual, sinó, sobretot, de percebre'n la significació i gaudir-ne. L'infant, en el seu quefer quotidià, no només entra en contacte amb un munt d'artefactes visuals o plàstics possibles, sinó, a més a més, amb una manera possible de fer un artefacte visual o plàstic, de manera que, com diu Hans Robert Jauss (1972, p. 31) en les seves teories de la recepció estètica, l'experiència de percebre els signes ha fet intel·ligible el missatge, però també el missatge ha fet intel·ligible el signe, i ambdues intel·ligibilitats han atorgat intel·ligència cognitiva a l'infant, perquè ambdues eren, al seu torn, fruit de la intel·ligència exquisida, o dit d'altra manera de l'enginy, que José Antonio Marina (1992, p. 242) demostrarà que són una mateixa cosa.

És sobre aquest gaudi estètic receptiu, desencadenat i possibilitat per l'era postmoderna de la imatge on creiem que caldria posar l'accent educatiu d'una pedagogia visual, alimentada i sustentada per una experiència artística que té la possibilitat de ser, avui, fragmentada, pluriforme i estètica simultàniament, ja que l'experiència de les possibilitats per obtenir experiències és estètica per ella mateixa.

El context actual

Curiosament, ni les altes entitats que gestionen l'administració acadèmica ni els més actualitzats representants de la renovació pedagògica semblen poder escorar la didàctica escolar de l'aprenentatge artístic vers la inclusió, recepció, interpretació i gaudi de la cultura visual que envolta els infants.

La divulgació del concepte de cultura visual compte amb obres tan apreciades com les de Mizroeff, Walker i Chaplin, Freedman o Kincheloe, totes elles introduïdes des de finals dels anys noranta al nostre país, per la mà de bons experts com els professors Hernández o Aguirre, Huertas, Acaso o Juanola. En les seves aportacions, articles o cursos es pot apreciar com diferents ciències –filosofia, etnografia, antropologia, psicologia, sociologia– aporten punts de vista i metodologies analítiques per explorar els continguts i conceptes que definirien i recolzarien l'emergència d'una cultura visual imperant. No obstant, en aquests assaigs criden l'atenció dues absències o silencis analítics:

- D'una banda, s'hi constata una tendència o inèrcia que impel·leix a observar i analitzar els artefactes i productes de la cultura visual des dels paràmetres crítics heretats de la modelització estètica canònica, és a dir, des del contrast que aquests artefactes culturals ofereixen *vis a vis* respecte a la tradició de les Belles Arts, en una revisió crítica que tendeix a mantenir la fita de les Belles Arts i les institucions que se n'ocupen com a paradigma d'excel·lència, i la resta, com a baules d'accés –o no– a aquest paradigma.
- D'altra banda, es constata l'absència flagrant de referents i exemples procedents d'aquella cultura visual que té un destinatari infantil. I així, l'anàlisi d'un anunci publicitari serà il·lustrat amb exemples pertanyents a una esfera de consum adulta (un espot electoral) i no pas amb els destinats al consumidor infantil (un espot de joguines).

Això produiria el resultat aparent de continuar sobreposant preferentment una cultura visual amb destinatari i usuari adult i competent, per damunt d'aquella que gaudeix d'un receptor igualment competent, però infantil o, fins i tot pueril, a vegades. No obstant, ambdues cultures coexisteixen i, sovint, s'interpenetren. Potser en aquesta constatació de l'oblit en què roman la cultura visual infantil, podria detectar-s'hi aquella estratificació derivada d'una tradició cartesiana que separaria l'obra «cult» de l'obra «popular»? Entre obra «major» i obra «menor»? Potser sí, perquè molts són els estaments que continuen fent distincions entre lleure i aprenentatge, entenent aquest darrer com a més procliu a l'esforç que no pas el primer dels dos conceptes. I és força usual que la cultura visual amb la que interactuen i gaudeixen els infants procedeixi, en gran mesura, de les indústries culturals dedicades al lleure. Així com també és molt flagrant i fàcil de constatar l'oposició entre els conceptes artístics i les seves institucions respecte a aquells que emanen de la indústria i el comerç. Uns o altres mereixen consideracions diferents i, sovint, se'ls ubica arbitràriament de manera antagònica, encara que això es constati més en el discurs crític que en la pràctica.

Una tercera absència remarcable –que ens interessa molt focalitzar en aquest article– és la següent: entre els vectors socials que han donat peu a l'observació, estudi i anàlisi del corpus de la cultura visual, ampliant els marcs massa cenyits i acotats de

les belles arts, es citen sovint fenomenologies com el feminisme o el multiculturalisme¹, que proporcionarien nous punts de vista analítics i crítics a la comunicació visual, però gairebé mai es contempla i investiga fins a quin punt la irradiació i irrefrenable implantació de la cultura visual ha comptat amb la presència ja consolidada d'un parell de generacions crescudes amb unes actituds i aptituds receptores dels nous missatges visuals desenvolupades més sovint fora de l'escola que dins.

Tanmateix, aquest aprenentatge no reglat deu tenir o té, forçosament, un gran pes en la formació i trajectòria educativa o professional tant dels individus com de la comunitat, tant dels qui practican o analitzaran i divulgaran la cultura artística com dels qui en seran consumidors interactius.

Si estadístiques més aviat apocalíptiques citen sovint als diaris la quantitat d'hores que els infants s'estaven davant la televisió, respecte a les hores que passen a l'escola; si familiarment és cosa acceptada que un infant frueix amb els vídeos, els jocs interactius i les possibilitats comunicatives dels blogs, més que no pas amb altres entreteniments; i si cal constatar que, si més no a casa nostra, rara és l'escola, l'assignatura o la docència que no utilitza recursos visuals per a provocar l'aprenentatge, fora correcte preveure que aquests recursos o mitjans influeixen poderosament la formació cognitiva dels infants. De les pretèrites i ocasionals diapositives, o bé dels mapes i pòsters didàctics que ornamentaven les aules, s'ha passat a l'ús de noves tecnologies, referències a pàgines web, wikipèdia, google o youtube per exposar els continguts i objectes d'aprenentatge. I l'ús –o a vegades abús– del powerpoint s'ha erigit en la manera més comuna de divulgar o percebre coneixements i experiències. La frase «ho sé perquè ho he vist» no és en absolut banal i val la pena analitzar-ne les repercussions socials, perquè actualment als joves els resulta cada cop més difícil atorgar fiabilitat o interpretació cognitiva a una cosa o concepte que no s'ha visualitzat d'una o altra manera (fenomen que sembla denunciar el darrer informe PISA, el qual caldria, tanmateix, analitzar amb millors criteris).

Això ens portaria a demanar una major lucidesa i, com deia Wittgenstein, una visió més perspícua del saber i les seves transferències, a l'hora de programar quins coneixements són necessaris i potser imprescindibles perquè l'infant d'avui s'insereixi còmodament dins el si del seu entorn. I, com ja hem citat que deia Eisner, cap altre àmbit del saber pot reivindicar millor aquesta preparació per a la comprensió i interpretació del nostre entorn culturalment visual que la didàctica de les arts visuals. No obstant això...

(1) Vegeu, per exemple, Walker i Chaplin (1997, p. 16), on es citen com a disciplines originàries dels estudis de cultura visual no gensmenys que l'estètica, l'antropologia, l'arqueologia, la història de l'arquitectura, la història i la crítica de l'art, els estudis de la negritud, el disseny, el feminisme, la teoria cinematogràfica, la lingüística, el marxisme, l'economia política, els estudis postcolonials, el postestructuralisme, la proxemologia, la psiconàlisi, les teories de la recepció, el formalisme rus i la teoria gai, entre d'altres.

Una altra didàctica és possible

No obstant això, els programes artístics docents, que hom suposa gestionats i pensats per especialistes rellevants, són, en el millor dels casos, bons exponents de paradigmes ideològics que daten de trenta o quaranta anys enrere. I les seves aplicacions a les aules, ja sigui d'educació infantil o primària, o bé aules universitàries abocades a la formació de mestres, continuen patint la contradicció d'haver d'assumir els continguts reglats per la normativa, interessants i vàlids en si mateixos, però minúsculs en relació al magma emergent i en plena efervescència de les múltiples manifestacions de la cultura visual. De manera molt remarcable, pel fet que encara es debat quin espai atorga l'administració pública a l'aprenentatge de les arts en relació a altres aprenentatges suposadament més rellevants des del punt de vista pragmàtic. No és negligible esmentar el fet que, per a la immensa majoria dels organismes públics, l'aprenentatge artístic es considera una iniciació a la pràctica de les arts canòniques i bàsicament de l'escultura, la pintura i el dibuix, seguint una inèrcia derivada de l'evolució epistemològica que s'ha ressenyat en l'apartat anterior.

Tampoc no és negligible esmentar que gairebé tots els plans d'estudis, siguin de la branca que siguin, tenen un paradigma pragmàtic basat en teories de la intel·ligència anteriors a les experiències de Gardner i, per tant, es posa a tots els alumnes sota una mateixa i única rampa d'aprenentatge ascendent i uniforme. És una manera de adreçar l'ensenyament obligatori vers un objectiu comú i igualador que, pel fet d'haver de servir a tothom, pot no servir a ningú, perquè, parafrasejant el conte dels tres óssos, mentre uns trobaran l'escola massa freda, els altres la trobaran massa calenta i només uns quants just al seu punt.

Un exemple quotidià

Així, per citar-ne un exemple, en un llibre de text (fins quan continuarem acceptant aquesta designació equívoca?) destinat a l'aprenentatge plàstic dels alumnes de cicle inicial de primària trobem, dins d'unes pàgines o fitxes profusament dibuixades per una il·lustradora novella i local, altres imatges que reproduïen obres pictòriques de van Gogh, Mondrian, Dubuffet, etc., tot plegat destinat a incitar els infants a practicar els tipus de traç, el color i el plegat de paper respectivament. Aquestes activitats volen ser proposades pràctiques derivades de la divulgació i implantació dels conceptes de llenguatge visual (però, ai las!, no de sintaxi visual) aplicant les teories gestàltiques dels anys cinquanta. Ara bé: la qualitat de la impressió, les mides, les informacions i, en menor grau, les temàtiques de les reproduccions pictòriques i escultòriques d'aquest llibre tenen una visualització inferior a la de les il·lustracions en línia clara, que resulten força més atractives i familiars als ulls dels infants. I això, que pot ser útil de cara a estimular l'infant a treballar des de i dins les il·lustracions, i no pas dins les fotografies, pot, d'altra banda, fer que aquest mateix infant senti més empatia per l'obra plàstica de la il·lustradora, que no pas per aquelles tres fotografies petites, fosques i esparses de les obres d'aquells personatges ignots que diuen que són tan importants.

Potser les preguntes que s'haurien de fer les institucions educatives deriven del famós títol de W. Benjamin, *L'obra d'art a l'època de la seva reproductibilitat tècnica* (1936). O sigui, per exemple: quins models artístics per a infants familiaritzats amb la

il·lustració? Per què és prioritari que els infants coneguin o reconeguin una pintura de van Gogh, Dalí o Tàpies i no les il·lustracions de Rackham, Junceda o Balzola? Serà així perquè el concepte d'obra única es creu força més vàlid que el d'obra múltiple? Certament és més valuós en termes econòmics però, ho és en termes didàctics?

Voldríem que quedés clar que no tenim cap mena d'intenció ni de jerarquitzar la il·lustració per damunt la pintura, ni tan sols de fer-les paritàries, que no ho són. Són, simplement, diferents, perquè ho és no solament el seu procediment, sinó també els seus objectius tant d'emissió com de recepció. Diferències que no només han estat provocades pels avenços en els enginyers reprogràfics, sinó també en els impactes rebuts pels infants en el si d'una societat habituada a l'ús i aplicació competent d'aquests ginyes. Voldríem simplement que, des de les institucions, es contemplés tot l'espectre sencer d'artefactes plàstics que intervenen, escoren i familiaritzen els infants en el món de la imatge i la cultura visual. I no ho voldríem pas per invertir les jerarquies demagògicament establertes entre una cultura de caire populista i una d'elitista, sinó per conèixer millor i de manera més integrada quin és el punt de partida, el patrimoni visual usual, necessari per a fonamentar millor una educació.

Interrogants i propostes

Si s'acceptava com a punt de partida per a una reformulació didàctica que el procediment cognitiu més raonable és el d'aprendre a veure-hi abans d'aprendre a fer, i que qualsevol activitat didàctica surt de la reflexió, la motiva i hi reverteix, i que qualsevol estimulació externa es pot canalitzar positivament i educativa, mitjançant una trajectòria didàctica que inclogui els verbs saber, fer i ser, potser s'obriria el camí per a una pedagogia de la cultura visual.

Així doncs, altres preguntes a plantejar-se pedagògicament serien: per què mantenir una educació reglada on es citen uns noms innovadors i d'altres no? Per què Dalí sí i Disney no? O per què Molière sí i Charlot no? O per què les figuretes de pessebre sí i els clicks de Famobil no? O perquè la lectura de Pippi Langstrum sí i la de Shin Chan no?

Una de les respostes usuals que fan els mestres a aquesta bateria de preguntes és la de «això ja ho fan, o ho tenen, o ho coneixen, a casa». És cert, però hi ha una qüestió que roman encara a l'aire: quins lligams hauria d'establir l'escola o les institucions educatives entre allò que l'infant troba, utilitza i coneix a casa i allò que l'infant troba, utilitza i coneix a l'escola? Què passaria, pedagògicament parlant, si aquests lligams fossin escassos o inconnexos? I aquesta no és, en absolut, una qüestió baldera.

Creiem que és una qüestió important i, en certa mesura, urgent.

Tot i que no resulta gens fàcil respondre-hi, tant més quan els mitjans dels que disposen els educadors són escassíssims, tant pel que fa al bagatge de coneixements rebuts com pel que fa al temps que els és atorgat per a abordar-ho. Si més no, des de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona, hem de confessar la nostra impotència per a transmetre, degudament i clara, tot allò que hauria de formar part del bagatge de competències que, als futurs mestres, els caldria adquirir en l'àmbit de la cultura visual. Malgrat que aquests continguts no es deixen de banda, els quatre crèdits i mig destinats a l'educació visual i plàstica dels ensenya-

ments de mestre en educació musical, educació especial, llengua estrangera o educació física, permeten només unes lleus pinzellades sobre el tema, que, tot i així, sobten a uns alumnes més proclius a identificar l'aprenentatge visual en la pràctica de les manualitats que en l'observació i recepció del seu entorn icònic. Els sis crèdits que hi ha per als alumnes que es dedicaran a l'educació primària i els nou per als d'educació infantil ja permeten abastar un radi d'acció un xic més ampli, però la sorpresa dels alumnes –quan no la reacció en contra d'alguns que ho consideren un aprenentatge superflu perquè tenen ben arrelada la noció que la didàctica artística és un aprenentatge per a habilitats essencialment manuals i gens ni mica reflexives– és la mateixa.

Des d'aquest punt de vista, es troba a faltar una major connexió entre l'àrea de didàctica de l'educació visual i plàstica i altres àrees didàctiques específiques com les de la literatura, la música o l'expressió corporal o didàctiques no tan específiques com les de les ciències socials.

Ara bé –i amb això retornem a la pregunta inicial d'aquest article–, la universitat no està sola, no és una torre d'ivori erigida al cim d'una muntanya pelada. Tota universitat té un entorn, i hi hauria d'estar inserida d'una manera més radial que no pas jeràrquica. La Universitat de Barcelona disposa culturalment d'un entorn privilegiat i té –o hauria de tenir– accés directe a la participació i col·laboració amb altres entitats i institucions, públiques o privades –museus, indústries culturals i de lleure, mitjans d'informació, biblioteques, escoles, comerços especialitzats, centres cívics, tallers d'art, etc.–, amb les quals, des de l'àmbit de la cultura visual, comparteix objectius i estratègies socials, culturals i educatius. Tan difícil seria establir convenis o altres tipus de protocols d'aprenentatge i pràctiques amb aquestes entitats? No seria aquest un camp molt fructífer per a poder-hi establir lligams o projectes universitaris? Malauradament no hi ha massa nexes ni sembla que hi hagi gaires inquietuds que puguin afavorir-ho, perquè administrativament, a Catalunya, el Departament d'Innovació, Universitats i Empreses, el Departament d'Educació, i el Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació són organismes separats i això suposa una greu dificultat per posar en comú les activitats, entitats, pressupostos i continguts que possibilitarien o afavoririen tant l'estratègia didàctica com la investigació analítica de la cultura visual. Tant de bo es trobessin els ponts que permetrien aquest intercanvi entre la nostra tasca docent universitària, els nostres alumnes, futurs educadors, i els emissors, divulgadors i administradors públics de la cultura visual perquè així la nostra impotència, que no pas incompetència, davant els reptes educatius que planteja la nostra societat seria menor.

Sobretot perquè la cultura visual, aquesta cultura que ens envolta a tots, abasta i afecta aquests àmbits concrets i molts d'altres. Perquè, senzillament, és i es tracta de la nostra cultura, del nostre patrimoni, del d'ara i d'aquí, del de tots i cadascú, inclosos els infants i els educadors.

Referències

- Aguirre, I. (2004) *Teoría y prácticas en educación artística*. Barcelona, Octaedro.
- Allard, C. (2000) *L'enfant au siècle des images*. París, Albin Michel.
- Arnheim, R. (1954-1974) *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza, 1985.
- (1989) *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, Paidós, 1993.
- Belver, M.H.; Acaso, M.; Merodio, I. (2005) *Arte infantil y cultura visual*. Madrid, Eneida.
- Benjamin, W. (1936) *L'obra d'art a l'època de la seva reproductibilitat tècnica*. Barcelona, Edicions 62, 2004.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 2000.
- De La Calle, R. (2001) *John Dewey. Experiencia estética y experiencia crítica*. València, Diputació de València i Fundació Alfons el Magnànim.
- Eisner, E.W. (1972) *Educuar la visión artística*. Barcelona, Paidós, 1998.
- (1990) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós, 1998.
- Freedman, K. (2006) *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona, Octaedro.
- Gardner, H. (1983) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Mèxic, FCE, 1994.
- (1990) *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1994.
- (1999) *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. Nova York, Basic Books.
- Hernández, F. (2000) *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro.
- Jauss, H.R. (1972) *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona, Paidós, ICE (UAB), 2002.
- Kellog, R. (1969) *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid, Cincel, 1979.
- Lyotard, J.F. (1986) *La postmodernidad*. Madrid, Gedisa, 1995.
- Marina, J.A. (1992) *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona, Anagrama.
- Michaud, Y. (1993) *Enseigner l'art?* París, Jacqueline Chambon.
- Mirzoeff, M. (2000) *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Paidós, 2003.
- Rousseau, J.J. (1762) *Emilio o la educación*. Barcelona, Fontanella, 1973.
- Roux, C. (1999) *L'enseignement de l'art: la formation d'une discipline*. París, Jacqueline Chambon.
- Steinberg, S.R.; Kincheloe, J.L. (1997) *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid, Morata, 2000.
- Walker, J.; Chaplin, S. (1997) *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Octaedro, 2002.
- Wittgenstein, L. (1958) *Investigacions filosòfiques*. Barcelona, Laia, 1987.

En el bosque de la cultura visual. Apuntes para una actualización pedagógica

Resumen: La era de la comunicación enfrenta a la comunidad educativa ante nuevos retos, especialmente en el ámbito de la cultura visual, que se manifiesta hoy en todas partes y no hay ámbito familiar, social o educativo que no participe de ella. Más allá de la visualización y experimentación de algunos procedimientos artísticos canónicos, la educación de las artes visuales y plásticas observa la necesidad de ampliar su radio de acción, reflexión y análisis de manera coparticipada. Un repaso al recorrido histórico del aprendizaje artístico pone de manifiesto algunas preguntas relevantes: ¿Qué aprendizajes para qué competencias? ¿Para qué sociedad y con qué instrumentos hay que educar a niños y niñas? ¿Qué inercias y teorías se heredan y qué lugar deberían tener en el futuro? ¿Qué aportaciones cognitivas o empíricas permitirían una renovación positiva en el ámbito de la educación visual y plástica? Son preguntas difíciles pero perentorias si no se quiere dar la espalda a la evidencia de los cambios comunicativos y sociales de nuestro tiempo.

Palabras clave: cultura visual, arte, aprendizaje, educación, didáctica, infancia, sociedad

Dans la forêt de la culture visuelle. Notes pour une actualisation pédagogique

Résumé : L'ère de la communication oblige la communauté éducative à relever de nouveaux défis, tout particulièrement dans le domaine de la culture visuelle. Celle-ci se manifeste de nos jours un peu partout et il n'y a pas de domaine, ni familial ni social ni éducatif, qui y échappe. Bien au-delà de la visualisation et de l'expérimentation de certaines procédures artistiques canoniques, l'enseignement des arts visuels et plastiques voit la nécessité d'élargir son rayon d'action, de réflexion et d'analyse de manière participative. En revisitant la trajectoire historique de l'apprentissage artistique, on peut se poser un certain nombre de questions telles que, par exemple : Quels apprentissages pour quelles compétences ? Pour quelle société et avec quels instruments faut-il éduquer les jeunes enfants ? Quelles inerties et quelles théories sont-elles héritées du passé, et quelle place doivent-elles avoir à l'avenir ? Quels apports cognitifs ou empiriques permettraient une rénovation positive dans le domaine de l'éducation visuelle et plastique ? Ce sont autant de questions délicates mais obligatoires si l'on ne veut pas tourner le dos à l'évidence des changements communicatifs et sociaux de notre temps.

Mots-clés : culture visuelle, art, apprentissage, éducation, didactique, enfance, société

In the Woods of Visual Culture: Notes toward an Updated Approach to Teaching

Abstract: The communication era poses new challenges to the educational community, particularly in the area of visual culture. Visual culture is everywhere. No matter of family, social or educational concern is immune from it. Beyond showing and experimenting with canonical procedures, education in the visual and plastic arts needs to expand its scope of action, thought and analysis in a way that is collaborative. A review of the historical development of arts education raises crucial questions like: What learning addresses which competences? In educating young children, what kind of society must we have in mind and what tools are needed? What inertias and theories are legacies of the past and what role should they play in the future? What cognitive or empirical contributions would positively help to overhaul education in the visual and plastic arts? These questions are tough but urgent if we do not wish to turn our backs on the social and communication changes of our times.

Keywords: visual culture, art, learning, education, teaching, early childhood, society