



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



FACULTAT DE BELLES ARTS DE SANT CARLES



DEPARTAMENT
D'ESCULTURA
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

FACULTAT DE BELLES ARTS DE SANT CARLES
DEPARTAMENT D'ESCULTURA

Doctorat: Corrents Experimentals en l'Escultura Contemporània

**L'objecte com a possibilitat d'acció educativa en arts visuals.
Propostes didàctiques basades en l'obra objectual artística.
Estudi de casos.**

Tesi Doctoral presentada per
Lucía Hervás Asins

Setembre 2015

CO-Dirigida per
Dra. D. Maribel Doménech Ibáñez
Dr. D. Ricard Vicent Huerta Ramón

Copyright © 2015 por Lucía Hervás Asins. Todos los derechos reservados.

Dedicat
a la meua familia
Carne, Joan, i David

AGRAÏMENTS

als meus directors de tesi Maribel Domenech i Ricard Huerta
a David Reig,

a les professores que han participat en el projecte:

Lola Bosch, Amparo Carbonell, Encarna Salvador i Anna Martí

als tutors i tutores dels grups participants,

als alumnes que han elaborat les obres objectuals,

a Helena Lozano,

a totes les entitats educatives que m'han ajudat i en especial al personal de la Biblioteca de

l'IVAM de València que m'ha faicilitat sempre les tasques d'investigació.

A tots els que han col·laborat directa i indirectament per fer realitat aquesta Tesi.

RESUM

En la nostra vida quotidiana estem envoltats d'objectes. El desenvolupament industrial i la globalització han convertit l'espai privat i públic en entorns plens d'objectes.

Són moltes les potencialitats que ofereix l'art objectual en els processos d'ensenyament-aprenentatge en el marc de l'educació artística. A través d'aquesta podem fer reflexionar l'alumnat sobre quins valors assignem als objectes, com podem interrelacionar les nostres històries personals amb les d'aquests i com els podem utilitzar com a recurs en l'expressió artística, i així assimilar i posar en pràctica els fonaments del llenguatge plàstic i visual.

Mitjançant l'art i a través de l'art objectual podem crear una realitat estètica nova. Des d'aquesta perspectiva els estudiants troben una novedosa forma d'expressió que els aporta una visió més profunda i àmplia del seu entorn més proper, ajudant-los a desenvolupar la seua imaginació. D'aquesta manera descobreixen noves formes de comunicació personal, altres mitjans de trobar i encaixar la forma d'expressar les idees a través d'elements i materials que normalment estan destinats a altres usos, trobant i aprenent la tècnica més adient per a allò que es pretén fer.

Es pot esperar que l'objecte, natural o manufacturat, ens diga què fer amb ell, o buscar un objecte determinat per a presentar una intenció. Per exemple, quan trobem una sabata vella podem intuir aspectes relacionats amb la persona a qui va pertànyer. La nostra casa, la llar, l'hàbitat immediat són, doncs, font d'investigació.

Es tracta de buscar allò significatiu de l'objecte, o art objecte, la bellesa d'allò senzill, d'allò quotidià. L'art objectual ofereix un punt de vista diferent del que ens pot donar l'art més tradicional al que normalment s'està més habitual, i per tant pot enriquir la nostra visió estètica i conceptual.

Actualment al nostre Estat, i impulsat per alguns professors, centres educatius, associacions, museus i fundacions, existeixen diverses vies d'expansió que recolzen l'art objectual (i sobretot la poesia visual) com a recurs per a l'aula. Es pretén fer una aportació innovadora que amplie la investigació de resultats i processos educatius artístics diferents dels tradicionals.

Metafòricament parlant, els objectes poden convertir-se en extensions de les funcions de l'ésser humà i, al mateix temps, formar part de les obres d'art. Des d'aquesta reflexió sobre els objectes i amb propostes obertes de treball, prenent com a referència l'obra dels artistes Carmen Calvo, Chema Madoz i Joan Brossa, s'ha realitzat un estudi de casos en diferents instituts valencians d'Educació Secundària, un projecte que ens permetrà determinar que és

possible adquirir les competències del currículum en Educació artística per part de l'alumnat a través d'activitats com aquestes, mostrant la idoneïtat de l'art objectual per a aquesta finalitat.

RESUMEN

En nuestra vida cotidiana estamos rodeados de objetos. El desarrollo industrial y la globalización han convertido el espacio privado y público en entornos repletos de objetos.

Son muchas las potencialidades que ofrece el arte objetual en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la educación artística. A través de ésta podemos hacer reflexionar al alumnado sobre qué valores asignamos a estos objetos, cómo podemos interrelacionar nuestras historias personales con las de ellos y cómo podemos utilizarlos como recurso en la expresión artística y, de este modo, asimilar y poner en práctica los fundamentos del lenguaje plástico y visual.

Por medio del arte y a través del arte objetual podemos crear una realidad estética nueva. Desde esta perspectiva los estudiantes encuentran una novedosa forma de expresión, que les aporta una visión más profunda y amplia de su entorno más cercano ayudándoles a desarrollar su imaginación. De este modo descubren nuevas maneras de comunicación personal, otros medios de encontrar y encajar nuestra forma de expresar las ideas a través de elementos y materiales que normalmente están destinados a otros usos, encontrando y aprendiendo la técnica más adecuada para ello.

Se puede esperar a que el objeto, natural o manufacturado, nos diga qué hacer con él, o buscar un objeto determinado para presentar una intención. Por ejemplo, cuando encontramos un zapato viejo, podemos intuir aspectos relacionados con la persona a quien perteneció. Nuestra casa, el hogar, el hábitat inmediato son, pues, fuente de investigación.

Se trata de buscar lo significativo del objeto, o arte objeto, la belleza de lo sencillo, de lo cotidiano. El arte objetual ofrece un punto de vista distinto del que nos puede dar el arte más tradicional al que normalmente se está más habituado, y por tanto puede enriquecer nuestra visión estética y conceptual.

Actualmente en nuestro Estado, e impulsado por algunos profesores, centros educativos, asociaciones, museos y fundaciones, existen diversas vías de expansión que apoyan el arte objetual (y sobre todo la poesía visual) como recurso en el aula. Se pretende hacer una aportación innovadora que amplíe la investigación de resultados y procesos educativos artísticos distintos de los tradicionales.

Metafóricamente hablando, los objetos pueden convertirse en extensiones de las funciones del ser humano y a la vez formar parte de las obras de arte. Desde esta reflexión sobre los objetos y con propuestas abiertas de trabajo, tomando como referencia la obra de los artistas Carmen Calvo, Chema Madoz y Joan Brossa, se ha realizado un estudio de casos en diferentes

institutos valencianos de Educación Secundaria, un proyecto que nos permitirá determinar que es posible adquirir las competencias del currículum en Educación Artística por los alumnos a través de actividades como éstas, mostrando la idoneidad del arte objetual para esta finalidad.

ABSTRACT

In our daily life we are surrounded by objects. Industrial development and globalization have turned the private and public scenes into environments full of objects. Object art offers many potentialities for teaching and learning processes in the context of Arts Education. By means of it we can make students reflect on what values we assign to these objects, how can we interrelate our personal stories with theirs, and how can we use them as a resource for artistic expression, thus assimilating and applying the fundamentals of plastic and visual language.

Through art and by means of object art we can create a new aesthetic reality. From this perspective students find a new way of expression, which gives them a deeper and broader view of their immediate environment, helping them to develop their imagination. Thus they discover new ways of personal communication, other means to find and fit the own way of expressing ideas through elements and materials that are normally used in other ways, finding and learning the best technique for this.

We can wait for the object, natural or manufactured, to tell us what to do with it, or we can find a particular object to present an approach. For example, when we find an old shoe, we can sense aspects related with the person to whom it belonged. Our house, the home, the environment, are thus immediate sources for research.

The purpose is to find what's significant of the object or object art, the beauty of simplicity, the daily life. The object art offers a different point of view to that we get from the most traditional art, to which we tend to be more used to, and therefore it can enrich our aesthetic and conceptual vision.

Currently, in our country, and boosted by some teachers, schools, associations, museums and foundations, there are various ways of expansion that support object art (and especially visual poetry) as a classroom resource. Our aim is to make an innovative contribution that expands results research and artistic educational processes that are different from traditional ones.

Metaphorically speaking, objects can become extensions of the functions of the human being and also become part of works of art. From this reflection on objects, and with open work proposals that take as a reference the work of artists like Carmen Calvo, Chema Madoz and Joan Brossa, a case study has been carried out in some Valencian high schools, a project that will allow us to determine that it is indeed possible for students to acquire the skills included in the curriculum of Art Education through activities like these, thus showing the suitability of object art for this purpose.

ÍNDIX

| | | |
|-------------|--|-----|
| I. | INTRODUCCIÓ | 15 |
| | I.1. Justificació de la tesi | 16 |
| | I.2. Motivació personal | 20 |
| | I.3. Objectius i metodologia | 22 |
| | I.3.a. Descripció dels objectius | 22 |
| | I.3.b. Metodologia | 24 |
| II. | LA TRADICIÓ DE L'ART OBJECTUAL | 31 |
| | II.1. Antecedents de l'art objectual | 32 |
| | II.2. L'art objectual i les escoles d'art que han suposat un precedent històric | 38 |
| | II.2.a. Constructivisme: el Wchutemas/Wchutein rus i la Bauhaus alemanya | 39 |
| | II.2.b. Bauhaus, l'escola que va aplicar l'art a la vida quotidiana | 41 |
| | II.2.c. Black Mountain College. Les premisses de Bauhaus es traslladen a Amèrica | 46 |
| | II.2.d. El fenomen artístic de l'Escola de Düsseldorf: Kunstakademie | 50 |
| III. | LA COMPETÈNCIA ARTÍSTICA I L'ART CONCEPTUAL | 56 |
| | III.1. Anàlisi de la competència artística | 57 |
| | III.2. L'objecte: un recurs en educació artística | 60 |
| | III.2.a. Estat de la qüestió. L'objecte en l'actualitat artística i en educació | 63 |
| | III.3. Tractament de l'art objectual en el sistema educatiu espanyol: | |
| | Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat | 69 |
| | III.3.a. Revisió en el marc legislatiu del tòpic de considerar de rang inferior l'ensenyament de l'art | 70 |
| | III.3.b. L'art és educació i l'educació també es nodreix de l'art | 75 |
| | III.3.c. Els continguts legals en Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat i l'art objectual | 86 |
| | III.3.d. L'objecte i el currículum en Educació Secundària Obligatòria | 88 |
| | III.3.e. L'objecte i el currículum en Batxillerat, modalitat artística | 91 |
| | III.3.f. Distribució del currículum en ESO i Batxillerat: LOMQE | 93 |
| | III.4. L'art conceptual en alguns llibres de text per a l'educació artística | 102 |
| | III.4.a. Editorial SM, Proyecto Conecta 2.0 Secundaria | 103 |
| | III.4.b. Editorial McGraw Hill | 105 |
| | III.4.c. Editorial Ecir SA | 106 |

| | |
|---|-----|
| III.4.d. Editorial SM Proyecto Savia | 106 |
| III.5. Estudi d'exemples publicats sobre l'ús de l'objecte en Educació artística | 109 |
| III.6. Didàctica de l'art objectual en museus i institucions d'art | 114 |
| III.6.a. Fundació Joan Brossa de Barcelona | 116 |
| III.6.b. Fundació Antoni Tàpies de Barcelona | 121 |
| III.6.c. Museu Vostell Malpartida de Càceres | 126 |
| III.6.d. Institut Valencià d'Art Modern (IVAM) | 128 |
| III.6.e. La nova realitat museística de la ciutat de Màlaga | 134 |
| III.6.e.1. Fundación Picasso de Màlaga, Casa Natal | 134 |
| III.6.e.2. Centre Pompidou de Màlaga | 135 |
| III.6.e.3. Centro de Arte Contemporáneo de Màlaga | 137 |
| III.6.f. Centro de Arte Contemporáneo Reina Sofía | 137 |
| III.6.g. Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA) | 138 |
| | |
| IV. DISCURSOS CONTEMPORANIS EN ART OBJECTUAL: | |
| JOAN BROSSA, CARMEN CALVO, CHEMA MADOZ | 140 |
| IV.1. Joan Brossa i la poesia visual | 141 |
| IV.2. Els objectes i les caixes misterioses de Carmen Calvo | 144 |
| IV.3. Chema Madoz, el poeta dels objectes quotidians | 155 |
| | |
| V. PROPOSTES DIDÀCTIQUES I L'ART OBJECTUAL | 160 |
| V.1. Propostes didàctiques basades en art objectual | 163 |
| V.1.a. Proposta didàctica: el <i>collage</i> i l'art objectual | 163 |
| V.1.b. Caminant cap a l' <i>assamblage</i> a través del <i>collage</i> : | |
| pintura-escultura, composició-relleu | 165 |
| V.2. Propostes didàctiques sobre l'obra objectual de Carmen Calvo | 166 |
| V.3. Propostes didàctiques sobre l'obra objectual de Joan Brossa | 170 |
| V.4. Propostes didàctiques sobre Chema Madoz | 171 |
| V.5. Propostes didàctiques basades en els tres artistes de referència: | |
| Brossa, Madoz i Calvo | 174 |
| V.6. Descripció de diverses activitats didàctiques sobre poesia visual en una escola | 188 |
| | |
| VI. ESTUDI DE CASOS EN INSTITUS PÚBLICS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA. EL CAS CONCRET DE L'IES MANUEL SANCHIS GUARNER DE SILLA, DE L'IES MARIA CARBONELL DE BENETÚSSER I DE L'IES VICENT ANDRÉS ESTELLÉS DE BURJASSOT | |

| | |
|---|---------|
| | 197 |
| VI.1. Investigació a través dels estudis de casos. Què anem a indagar | 198 |
| VI.1.a. Justificació de la indagació qualitativa i quantitativa | 201 |
| VI.2. Motivació que impulsa aquesta investigació i la realització d'aquesta experiència pedagògica en Educació artística | 203 |
| VI.3. On s'ha desenvolupat el treball de camp de la investigació i per què s'han escollit aquests centres | 206 |
| VI.4. Com s'ha realitzat la investigació. Per mitjà de quins instruments | 209 |
| VI.4.a. Disseny del qüestionari per als alumnes i adequació al currículum | 215 |
| VI.4.b. Disseny del qüestionari per a la recollida de dades per part dels tutors | 223 |
| VI.5. Estudi de casos a través dels qüestionaris emplenats i de les imatges recollides | 226 |
| VI.5.a. Estudi dels resultats dels qüestionaris dirigits als tutors | 226 |
| VI.5.a.1. Resultats de la categoria descriptiva de la situació sociocultural de les famílies de l'alumnat seleccionat | 226 |
| VI.5.a.2. Resultats de la categoria descriptiva del risc d'abandonament del programa docent pels estudiants analitzats | 229 |
| VI.5.b. Estudi dels qüestionaris emplenats pels alumnes després de fer l'activitat sobre art objectual: estudi de casos, una anàlisi quantitativa i qualitativa | 232 |
| VI.5.b.1. Grups amb els quals s'ha realitzat el treball de camp i professorat que ha col·laborat en la investigació | 233 |
| VI.5.b.2. Qüestions amb la finalitat d'identificar l'obra | 234 |
| VI.5.b.3. Qüestions sobre l'obra objectual realitzada | 246 |
| VI.5.b.4. Qüestions de valoració personal sobre l'obra | 251 |
| VI.5.b.5. Qüestions sobre el coneixement de l'art objectual | 254 |
| VI.5.b.6. Qüestions sobre el llenguatge gràfic i plàstic utilitzat i sobre els processos | 255 |
| VI.5.b.7. Qüestions sobre reflexió i experiència personal | 293 |
| CONCLUSIONS | 305 |
| BIBLIOGRAFIA | 312 |
| ÍNDIX DE GRÀFICS I TAULES | 330 |
| ÍNDIX DE FIGURES | 333 |

ANNEXOS en DVD adjunt:

- ANNEX I : Qüestionari de preguntes dirigit a l'alumnat
- ANNEX II: Plantilla de la caixa-suport
- ANNEX III: Qüestionari dirigit als tutors dels grups
- ANNEX IV: Autorització de les famílies per a utilitzar imatges
- ANNEX V: Imatges dels treballs de tots els 1rs d'ESO
- ANNEX VI: Imatges dels treballs de tots els 3rs d'ESO
- ANNEX VII: Imatges dels treballs de primer de Batxillerat artístic
- ANNEX VIII: Lletres de poemes de Vicent Andrés Estellés
- ANNEX X: Imatges d'exemples sobre art objectual mostrades a l'alumnat
- ANNEX XI: Imatges del procés i alguns registres en vídeo de testimonis d'estudiants que hi han participat

I. INTRODUCCIÓ

I.1. Justificació de la tesi

Al món educatiu conviuen el model tradicional d'ensenyament amb guix i un altre de nou determinat per la introducció de pissarres digitals interactives i TIC. Aquest fet influirà en les noves formes d'expressió en tots els camps, també en el nostre, l'artístic, i tal com escriu la professora Ángeles Saura: “Siempre que el ser humano ha incorporado nuevos procedimientos de creación, el arte ha sufrido un gran cambio” (Saura, 2011, pàg. 15).

El desenvolupament industrial i la globalització han convertit l'espai privat i públic en entorns replets d'objectes. A diari, els necessitem, els utilitzem i vivim envoltats per ells. A través de l'Educació artística podem fer reflexionar l'alumnat sobre quins valors assignem a aquests objectes, com podem interrelacionar les nostres històries personals amb les d'ells, utilitzar-los com a recurs en l'expressió artística, i també assimilar i posar en pràctica els fonaments i els elements del llenguatge visual.

Per mitjà de l'art, podem fer propis objectes estranys, i allò personal, alié. De vegades les coses no són el que semblen, podem mirar dins d'elles, creant una nova realitat estètica i trobant una forma d'expressió nova. Descobrir noves maneres de comunicació personal, altres mitjans de trobar i encaixar la nostra forma de fer que ens resulte més còmoda i eficaç amb la tècnica més adequada. Podem esperar que l'objecte natural o manufacturat ens diga què fer amb ell, o buscar un objecte determinat per presentar una intenció. Per exemple, quan trobem una sabata vella, podem intuir aspectes relacionats amb la persona a qui va pertànyer. La nostra casa, la llar, l'entorn immediat són, doncs, font de recerca.

Es tracta de buscar allò més significatiu de l'objecte, o l'art objecte. La bellesa d'allò senzill. L'art objectual ofereix un punt de vista diferent del que ens pot donar el tradicional, al qual normalment s'està més habituat, i per tant pot enriquir la nostra visió estètica i conceptual.

Després de Marcel Duchamp i amb el naixement del *ready made* es va obrir una nova oportunitat per a les coses que ens envolten. La descontextualització dels objectes generà una altra via per a la creació. L'objecte i l'art es trobaran així en una nova dimensió, que es va desenvolupar i segueix encara desenvolupant-se, en un fet que, paradoxalment, enfronta interessos molt diferents de l'ésser humà: la producció industrial d'objectes i una de les més nobles competències humanes, que és la creació artística. Com diu Imanol Aguirre:

“La modernitat ha demostrat que l’artisticitat no és inherent als objectes o, el que és el mateix, que els objectes no són o deixen de ser art per qualitats que posseeixin ells mateixos. El fet que qualsevol objecte siga susceptible de ser usat estèticament, com va mostrar Duchamp, no significa que qualsevol objecte siga, en si mateix, artístic, ni que qualsevol objecte o imatge pel mer fet de tenir un significat cultural hagi de ser matèria d'estudi de l'educació artística.” (Aguirre, 2000, p. 288)

Si tornem la mirada als orígens de l’art objectual i a com es va generar, haurem de seguir les empremtes de l’aparició de l’art conceptual i de com va estar connectada amb l’educació artística.

En la història de la pedagogia de l'art, van existir escoles que van suposar un precedent històric per les metodologies pedagògiques i els resultats artístics, algunes de les més emblemàtiques van ser Bauhaus a Europa o Black Mountain College a Nord Amèrica, en les quals la matèria i els objectes es van emprar com a recurs per a les seues múltiples activitats formatives.

Alguns alumnes cèlebres de Black Mountain no van dubtar en explorar aquesta manera d’entendre l’art a través dels objectes, i que havia estat impulsada pel moviment dadà a Europa; van ser Rauschenberg, Willem de Kooning, Esteban Vicente, John Chamberlain, Claire Zeisler, la qual va elevar l'art del teixit a la màxima expressió, mai imaginada per la seua professora Anni Albers, esposa de Joseph Albers, que van ser qui van continuar les premisses de Bauhaus a Carolina del Nord després d’haver esclatat la Segona Guerra Mundial.

Malgrat la profunda petjada que ha deixat l’art objectual en la història de l'art modern, caldria afirmar que no ha tingut el protagonisme que li pertocava dins del currículum pedagògic en Educació artística. Actualment, en la legislació, hi ha poques referències a aquesta manera de crear no clàssica, original, i de consolidada trajectòria en la història de l’art modern.

El Decret 112 de 2007, de 20 de juliol, del Consell Valencià, on s'estableix el currículum d'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana, articula que l'assignatura d'Educació plàstica i visual és imprescindible en Educació Secundària a partir de la necessitat

de l'alumnat de desenvolupar les capacitats expressives, d'anàlisi, crítica, apreciació i creació d'imatges. Fa també referència al fet que l'alumnat ha d'assimilar tot el seu entorn amb una actitud reflexiva i crítica, i que han de ser capaços, a partir d'aquí, d'elaborar noves propostes de treball, crear i experimentar. No obstant això, només apareixen unes referències a la creació mitjançant matèria o objectes del nostre entorn, dient que l'Educació plàstica i visual contribueix a introduir valors de sostenibilitat i reciclatge quant a l'ús de materials per a la creació d'obres pròpies, l'anàlisi d'obres alienes i la conservació del patrimoni cultural.

En la normativa recentment aprovada el nom de l'àrea és "Educació plàstica, visual i audiovisual", però el treball realitzat en aquesta tesi s'ha fet en el marc normatiu abans esmentat.

En els continguts que es recullen per al primer curs d'ESO, en el quart bloc de contingut es fa solament referència a l'esforç per a desenvolupar les capacitats espacials amb la finalitat de visualitzar i representar formes tridimensionals.

En el tercer curs d'ESO, en el sisé bloc de continguts denominat "Tècniques i procediments utilitzats en els llenguatges visuals", ens trobem: d'un costat, l'experimentació amb diversos materials i la combinació amb finalitats expressives, i d'un altre, el gust per realitzar experiències de recerca amb materials diversos.

En el quart curs d'ESO, en el sisé bloc de continguts, "Tècniques i procediments utilitzats en els llenguatges visuals", es contempla la construcció de volums i formes expressives volumètriques amb materials diversos: amb paper, amb materials de modelatge i de deixalla. Per tant comprovem que és escassa la referència directa a l'art objectual en aquesta etapa.

En la modalitat d'arts del Batxillerat, dins de l'assignatura de Volum i en el Decret 102 de 2008, d'11 de juliol, de la Comunitat Valenciana, es recull que el coneixement de la concepció de l'espai escultòric, sobretot del segle XIX i del segle XX, ajudarà a entendre el canvi radical experimentat en aquestes últimes dècades. La recerca del moviment virtual, generador del volum juntament amb la llum, contribueix a la realització de formes volumètriques a partir de superfícies planes desplaçades i mostra a l'alumne les possibilitats del modelatge i la distribució de volums en les manifestacions escultòriques.

És necessari el coneixement i l'ús dels materials més variats, en l'actualitat assistim a l'ús de tècniques revolucionàries, escultures inflables, moviment real en l'escultura, objectes oposats, demostracions amb el cos, amb accions pròpies, simulació de volums per ordinador, etc. El coneixement d'aquestes tècniques és molt important per entendre l'art contemporani i participar-ne. El currículum institucional aplicable en la nostra comunitat ve del desenvolupament autonòmic de la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (actualment modificada per la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa, aprovada recentment). La seua regulació i aplicació autonòmiques fan escassa referència directa a l'art objectual, sense molta diferència de les anteriors lleis, però és cert que, com que hi ha l'afegit en l'assignatura d'Educació plàstica i visual per incloure-hi l'educació audiovisual, apareixen alguns casos concrets que esmenten directament l'art objectual, sobretot amb referència a la fotografia, fins i tot es nomena a Chema Madoz, com es veurà en l'apartat III.3.f d'aquesta investigació.

Es podria dir que les modificacions que hi ha hagut afecten més al temps de què disposen les assignatures artístiques que als continguts que, d'una altra part, han sigut ampliat considerablement en la vessant audiovisual, però sense atènyer a l'art objectual, si bé deixen oberta una via per a la lliure càtedra del docent que troba nombrosos continguts que es poden desenvolupar i treballar des de l'art objectual.

És per això que en aquesta tesi es pretén investigar sobre la idoneïtat i la manera en què l'objecte es pot introduir en l'Educació plàstica i visual a l'escola. Açò ens portarà a fer un recorregut entre la pintura i l'escultura a través d'una sèrie de propostes didàctiques basades en l'obra objectual de Carmen Calvo i en les poesies visuals de Joan Brossa i de Chema Madoz. Totes aquestes accions es faran amb la intenció de motivar l'alumnat i poder extraure d'aquest procés un desenvolupament de la creativitat, a més de conceptes nous, distintes habilitats artístiques i una visió estètica i plàstica més extensa i diversa.

I.2. Motivació personal

Aquesta inquietud ens ha dut a plantejar unes activitats a l'aula, utilitzant l'objecte com a recurs, encaminades al desenvolupament d'idees pròpies i d'expressió artística a través de l'art objectual.

Si reflexione sobre la meua trajectòria artística personal puc observar que, en els darreres treballs realitzats, he tingut una evolució encaminada a la investigació sobre materials i tècniques que em permeteren expressar propostes on la frontera entre la bidimensionalitat i tridimensionalitat hi estigués present. És en aquest procés que l'estudi sobre l'art objectual, entre altres manifestacions artístiques, es va mostrar com un camp de recerca suggeridor. Les aportacions fetes per alguns artistes conceptuals en aquest àmbit no només m'han permés realitzar treballs personals, sinó també plantejar-me la idoneïtat d'aquests recursos per a idear propostes didàctiques dirigides al desenvolupament de la competència artística de l'alumnat en els centres educatius.

Les competències visuals converteixen allò que veiem en allò que sabem, i allò que sabem també determina el que veiem. Per eixe motiu hem d'ajudar els nens i els adolescents a desenvolupar les seues habilitats perceptives i a tenir una visió contextual. L'art conceptual ens dóna una eina molt poderosa, tant per la riquesa en recursos, com per l'eficàcia en els resultats, com es comprovarà al final de l'experiència didàctica que s'ha plantejat. Treballarem, doncs, amb la hipòtesi següent:

A través de la utilització de l'objecte com a recurs plàstic en Educació artística, els alumnes poden assolir les competències artístiques corresponents previstes en el currículum, d'una manera lúdica però eficaç.

La potencialitat de l'art objectual com una eina per a ser utilitzada com a recurs didàctic dins del currículum d'Educació artística en qualsevol dels nivells educatius on es pretenga desenvolupar activitats d'ensenyament-aprenentatge ens ha dut a enfrontar aquest treball des de la perspectiva d'aprofundir en el seu coneixement, tant des del punt de vista dels artistes que han treballat en aquesta vessant de l'art, com de les institucions que han elaborat iniciatives en aquest marc, a més de les publicacions al respecte, el seu tractament en els

currículums oficials dins de l'ensenyament reglat i la seua evolució dins de la història de l'Art.

La quasi inexistència de propostes didàctiques en ESO i el Batxillerat artístic han fet que ens plantejàrem fer un treball de camp consistent en l'elaboració d'una sèrie d'activitats a realitzar per l'alumnat d'instituts a través de les quals es pretén validar la pròpia certesa de la idoneïtat de l'art objectual com una eina molt vàlida per al desenvolupament, principalment de la competència artística, o com la nova legislació educativa anomena, "consciència i expressions culturals", per part de l'alumnat i també, per què no, del professorat. Els resultats obtinguts es constaten en aquesta tesi.

I.3. Objectius i metodologia

I.3.a. Descripció dels objectius

En aquesta indagació es proposen els següents objectius tenint en compte el procés de desenvolupament històric de l'art objectual i les competències en educació artística adquirides a través de la seua pràctica.

Es tracten diversos punts al voltant de la història, la tècnica i els procediments, i els conceptes i les competències en la matèria, tenint en compte les diferències socioculturals dels grups escollits.

Són els següents:

- Realitzar una anàlisi de l'art objectual i aprofundir-ne en l'estudi i les possibilitats d'expressió a través de la investigació del seu origen i el desenvolupament en la història de l'art, i relacionar la tècnica del *collage* amb l'evolució de l'art objectual.
- Analitzar la incidència de l'art conceptual en el currículum vigent i en diversos manuals sobre Educació plàstica i visual, i estudiar propostes didàctiques sobre l'art conceptual en algunes de les escoles d'art més emblemàtiques.
- Fer una aportació a la didàctica de l'Educació plàstica i visual utilitzant l'art objectual com a recurs educatiu en les aules d'ESO i Batxillerat artístic a partir de les conclusions extretes de les experiències realitzades en tres instituts valencians considerant la introducció de l'art conceptual i en concret l'art objecte en les activitats educatives/artístiques com un factor per al desenvolupament de la creativitat en l'alumnat.
- Incitar l'alumnat a la reflexió sobre la realitat que ens envolta a través de processos desenrotllats explorant el potencial didàctic de l'art objectual per a l'adquisició de les competències previstes en la legislació vigent.
- Fer una aproximació al camp expandit de l'art objectual investigant el seu origen i la seua evolució en la història de l'art i a partir de les tècniques pròpies com el *collage*, l'*assamblage*, etc.
- Estudiar el grau d'eficàcia de l'art objectual com a recurs en l'aula d'Educació artística en els nivells d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat artístic.
- Determinar en quina mesura es desenvolupa la creativitat dels alumnes quan introduïm l'art conceptual en el procés educatiu i en concret l'art objecte. En quin grau els fa

reflexionar sobre la realitat que els envolta.

- Valorar quines competències previstes en el currículum d'Educació artística han adquirit els alumnes que han sigut objecte d'estudi.
- Incentivar la percepció del món que ens envolta, de tal manera que, aguditzant l'observació dels objectes quotidians i el nostre entorn, s'inicie un estímul per a la generació d'idees, de sensibilitat i per a la creativitat.
- Projectar l'expressió a través d'activitats amb objectes.
- Conèixer el llenguatge de l'art.
- Apreciar la possibilitat artística que ens donen els objectes i materials reciclats.

Aquests objectius poden també formular-se, de manera complementària, parafrasejant el que diu R. Huerta en el seu llibre *Art i Educació* (1995) com comentem a continuació:

- “1. Adquirir la dimensió cultural, com a persones membres d'una societat.
2. Adquirir la dimensió crítica, amb la capacitat per a una anàlisi conceptual.
3. Adquirir la dimensió procedimental, coneixent els materials, les tècniques, etc.
4. Adquirir la dimensió psicopedagògica, analitzant el llenguatge plàstic des de la percepció, la creativitat, la sensibilitat i l'expressió.”

Així doncs, queda manifest que en els objectius que han de ser assolits des de l'àrea d'Educació artística es pretén, per una banda, realitzar un recorregut històric per l'art objectual i, per una altra, mostrar-ne la potencialitat educativa a través de l'anàlisi de les experiències didàctiques i la seua idoneïtat per a ser utilitzat com a recurs educatiu en les aules.

I.3.b. Metodologia

Des de la segona meitat del segle XX fins a l'actualitat les investigacions en didàctica han estat fonamentalment basades en la indagació sobre l'activitat conjunta de professorat i alumnat en funció d'una sèrie d'objectius, continguts i competències prevists en el currículum. És a dir, es tracta d'arribar a un camp científic a través de recerques empíriques a partir de teories de l'educació i altres camps afins, com ara la psicologia, la pedagogia o altres ciències de la comunicació. En el camp d'investigació de les didàctiques artístiques cal destacar l'aportació que fa el grup de recerca de Roser Juanola. Partint d'una concepció constructivista de l'educació, ens trobem que:

- El subjecte no rep el coneixement passivament sinó que ell el construeix.
- La funció de la cognició té sentint a partir de l'experiència del món
- L'ésser humà construeix el seu saber d'una manera autònoma.

Investigar suposa la formulació de preguntes a les quals els processos que es posen en pràctica volen donar respostes amb la finalitat de produir coneixements per a fonamentar posteriors accions, i així poder formular els objectius, les capacitats o les competències que es vulguen desenvolupar en les activitats d'ensenyament-aprenentatge en el marc de l'Educació artística. També es pot definir el concepte d'investigació, d'acord amb el Diccionario de Uso del Español de María Moliner, com el fet de fer gestions o diligències per saber certa cosa, arribar a saber per aquest mitjà. És en aquest mateix diccionari on podem trobar tots aquests termes relacionats amb el d'investigació: esbrinar, buscar, tafanejar, assabentar-se, ficar, furgar, escodrinyar, examinar, explorar, indagar, inquirir, preguntar, sondejar...

Hi ha tres components fonamentals que han de formar part del procés d'investigació: l'objecte o producte de la investigació, el mètode, i el context de realització; és a dir: què s'investiga, com i on. En aquest apartat ens centrarem en el punt referit a la metodologia.

L'estudi de casos és una de les opcions metodològiques que es poden emprar per realitzar investigacions en Educació artística. Tal com diu R. Gutiérrez: "les ciències humanes, pel contingut antropològic i ideològic que els és consubstancial, tenen per objecte d'investigació una realitat difícil de delimitar i requereixen de procediments comprensius racionals, que permeten arribar al sentit de l'acció humana" (Gutiérrez, 2005, p. 151).

És per això que, per a la realització d'aquesta tesi, no ens hem limitat a recollir informació quantificable, la qual cosa no sols ens aporta dades interessants, sinó que, en una segona fase, ens ha permès analitzar-les i interpretar-les al servei de les indagacions qualitatives sobre els processos desenrotllats amb les experiències realitzades als centres educatius on hem fet les activitats programades junt amb el professorat d'eixos centres. És per eixa raó que també hem hagut d'establir uns mecanismes d'interpretació d'allò realitzat per intentar arribar a la comprensió dels processos i dels resultats obtinguts atenent als motius, els significats o les intencions de les persones que han intervingut. Les dades quantitatives són insuficients per a explicar o descriure les realitats que s'han produït en el projecte d'investigació que hem plantejat, però en el nostre cas han estat utilitzades per a fonamentar la nostra teoria i desxifrar cadascuna de les categories descriptives qualitatives en subapartats, en què hem anat subdividint els conceptes que hem considerat fonamentals per acreditar les nostres hipòtesis de treball.

Si volem extraure conclusions sobre la idoneïtat de la realització d'activitats relacionades amb l'art objectual, per reforçar l'assoliment de les competències que contempla l'actual legislació d'una manera més completa per part de l'alumnat que cursa alguna de les assignatures del Departament d'Educació Artística en un centre de Secundària (normalment anomenat Departament de Dibuix als centres), haurem d'estar en condicions de formular hipòtesis de treball que ens puguen dur a conclusions adients per a allò que ens hem proposat, i ens resultarà profitós tot allò relacionat amb la comprensió, la interpretació, la creativitat, la conceptualització, l'anàlisi del que s'ha fet, fets tots ells qualitius, i que han sigut transformats en dades quantificables, per a després tornar-los a interpretar com a categories descriptives de caràcter qualitatiu.

Les arts han proporcionat una llarga tradició en els modes de descriure, interpretar i aproximar-se al món, i constitueixen les formes més importants a través de les quals els humans han representat i donat forma a la seua experiència (A. Ortega, 2005, pàg. 298), i un dels fets pels quals l'Educació artística és fonamental en el desenvolupament de les persones és, precisament, entendre l'aportació a la cultura i a les seues diferents vessants que es pot fer des d'aquest àmbit de coneixement; per això la necessitat de la seua presència en el currículum de l'alumnat dels centres educatius.

Els principis generals que hem de mantenir en Educació artística són (Juanola i Calbó, 2005, p. 119):

“- L’educació artística ha de donar valor a allò que distingeix les arts. Les arts visuals fan visibles aspectes del món (com les qualitats expressives) per vies a través de les quals no ho fan altres disciplines.

- Els programes d’Educació artística han d’intentar fomentar la maduresa de la intel·ligència artística. Els professors d’art haurien d’ajudar els seus estudiants a ser intel·ligents en art en totes les seues manifestacions, inclús en la cultura popular. En el sentit més ample, l’Educació Artística ha de considerar com una de els seues missions més importants el desenvolupament de la intel·ligència artística en el pensament qualitatiu.

- Els programes d’Educació artística han d’ajudar els estudiants a veure les arts i altres formes visuals i a respondre-hi, així com a comprendre el rol que les arts juguen en la cultura. L’educació artística ha d’ajudar a aprendre com crear i experimentar les característiques de les imatges i com entendre les seues relacions amb la cultura de la qual formem part.

- L’educació artística ha d’ajudar els estudiants a reconèixer què és personal, distintiu, i fins i tot únic, sobre ells mateixos i els seus treballs. Les arts creen la visió personal.

- Els programes d’Educació artística han de fer un esforç especial per capacitar l’alumnat per a obtenir formes estètiques d’experiència sobre la quotidianitat.”

Si assumim això, encara reforçarem més la idea que són les dades qualitatives les que ens aportaran la informació més adequada per a la nostra recerca de principis de funcionament dins de l’aula d’Educació artística. En aquest cas, aplicat als nivells de Secundària i Batxillerat, més encara, ja que l’objecte del nostre estudi inclou proposicions on es poden treballar aspectes de l’educació artística com la tridimensionalitat, la recerca i l’anàlisi de materials a utilitzar (els quals poden ser reciclats), la contextualització en l’entorn on es viu per a la realització de projectes, la transformació o conceptualització d’objectes per a dotar-los, en el procés creatiu, d’un significat estètic i artístic, etc. Com podem quantificar aquestes coses? O, dit d’una altra manera: un plantejament qualitatiu ens aportarà unes dades més significatives.

Tot el que acabem de comentar al voltant de la metodologia a utilitzar es pot considerar independentment de les diferents maneres d'entendre el fet de l'educació artística en la qual podem trobar diversos plantejaments, tal com apunta Eisner (en Juanola i Calbó, 2005, p. 111):

“Educació artística basada en les disciplines. Els seus objectius principals són: produir art de qualitat; veure i apreciar l'art; comprendre el context cultural de l'art, i comprendre el valor de l'art. Els tipus de contingut: habilitats, imaginació, sensibilitat, tècnica; qualitats formals i expressives de l'art; qüestions de valor de l'art com la bellesa, la veritat, la funció...

Cultura visual. Els seus objectius principals són: descodificar el missatge polític (identitat, gènere, raça, classe...) transmesos per mitjà de les imatges, en la cultura popular i en les belles arts. Els tipus de contingut: qüestions de classe, gènere, raça, cultura...; interpretació d'imatges; crítica.

Solució creativa de problemes. Els seus objectius principals són: resoldre problemes pràctics de maneres i formes tècnicament eficaces i estèticament satisfactòries. Els tipus de contingut: forma i material/tècnica; funció, bellesa i forma; conceptualització, problematització, anàlisi, creativitat, divergència.

Autoexpressió creativa. Els seus objectius principals són: desenrotllar l'experiència personal, la percepció individual i la resposta creativa, original i pròpia. Els tipus de contingut: creativitat, expressió, flexibilitat, emoció.

Preparació per al treball. Els seus objectius principals són: desenrotllar actituds i destreses necessàries per al futur professional de l'alumnat en qualsevol camp. Els tipus de contingut: iniciativa i creativitat/planificació; imaginació; destresa manual; treball en equip (algunes arts); relacionar i comunicar idees.

Desenvolupament cognitiu. Els seus objectius principals són: desenvolupar formes de pensament complexes i subtils, més enllà de llegir, escriure, contar i calcular. Els tipus de contingut: percepció; experiència estètica; afectiu/cognitiu; concret/abstracte; emocional/racional; manual/mental; fantasia/funció; joc/tasca.

Millora acadèmica global. Els seus objectius principals són: desenvolupar les capacitats en les matèries considerades bàsiques amb l'ajuda d'allò característic de l'art.

Arts integrades. Els seus objectius principals són: l'art serveix a qualsevol de les altres disciplines del currículum. Els tipus de contingut: art per a la Història; relacions entre el conjunt de les arts; temes interdisciplinars; solucions de problemes (projectes).

Si ens fixem en el quadre comparatiu fet per R. Juanola i M. Calbó veurem com l'apartat relatiu al model qualitatiu és el que millor s'adapta al nostre objecte d'estudi.

| | Model quantitatiu | Model qualitatiu |
|--|---|--|
| <i>Objecte d'estudi</i> | Estàtic i objectiu | Dinàmic i subjectiu |
| <i>Hipòtesi</i> | Preconcebuda | Vagament formulada |
| <i>Anàlisi</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Aïllat de l'objecte d'estudi. - Controlant les variables que el determinen. - Evitant que es contagie d'altres distintes a l'estudiada. | <ul style="list-style-type: none"> -Holístic i fenomenològic -Busca la comprensió dels fets en el seu context global a partir de la interpretació personal dels protagonistes. |
| <i>Procés d'investigació</i> | Conductiu i predeterminat que pretén la confirmació d'hipòtesis prèviament plantejades. | Inductiu i emergent, basat en la reformulació permanent de les hipòtesis. |
| <i>Instruments de recollida de dades</i> | Quantitatius: escala d'estimació, llistes de control, tests objectius, enquestes, qüestionaris. | Qualitatius: observació, entrevistes, anàlisi de documents, triangulació, etc. |
| <i>Descripció de les dades</i> | Numèrica: anàlisi estadístic i quantitatiu. | Verbal: anàlisi detallat i qualitatiu. |

(Juanola i Calbó, 1995, p. X)

També, d'acord al que diuen les mateixes autores, podem apuntar el fet que les bases teòriques del model qualitatiu per a la investigació en Educació artística assumeixen tres premisses:

- Les persones actuen respecte a les coses en funció dels significats que aquestes coses tenen per a elles.
- El significat que cada individu atribueix a les coses, a altres persones i a si mateix, i la seua forma d'actuació en diferents situacions, dependran d'un procés d'interpretació que ve determinat per la seua pròpia biografia personal, és a dir, per les seues experiències actuals i passades.
- Aquests significats depenen, no només de la seua opinió personal, sinó també dels significats que altres persones empren.

Ens ajudaran les aportacions de Sherman i Webb (1988) quan enumeren les característiques similars en els estudis qualitius per a descriure la nostra pròpia visió del que ha de ser una investigació basada en models qualitius:

- Els fets poden ser entesos adequadament només si són estudiats en el seu context.
- Els contextos d'investigació no són construïts, són naturals. Res està predefinit ni donat per fet.
- Els investigadors qualitius requereixen dels seus informants que parlen per ells mateixos per tal de proporcionar una visió clara de les seues perspectives, bé siga amb paraules o a través d'altres accions.
- Els investigadors qualitius atenen a la realitat estudiada com un tot, no com a variables independents. El propòsit de la investigació qualitativa és obtenir una visió holística de l'experiència.
- Els diferents mètodes qualitius són apropiats per abordar la investigació des de la perspectiva dels punts anteriors. No existeix un mètode general.
- Per a molts investigadors qualitius el procés suposa una valoració d'allò estudiat.

Donar sentit a les obres d'art i poder fer veure i entendre el seu significat al màxim nombre de persones i, especialment, a aquelles que no tenen una formació o una predisposició a intentar aprehendre el seu valor és un dels propòsits de l'educació artística i, per tant, caldrà establir

mecanismes d'investigació on, atenent al que ens assenyala A. Ortega (2005, pàg. 298-299) afirmant la conveniència dels estudis de casos en el nostre àmbit d'actuació, aquests:

“ - Estan enfocats a un estudi de camp: es desenvolupen en un escenari concret i prenent com a subjectes d'investigació les persones implicades d'un mode natural en els fenòmens que ens interessin. En el nostre cas l'alumnat i el professorat dels centres on hem realitzat les activitats programades sobre l'art objectual.

- L'investigador és el principal instrument d'investigació: a partir d'un marc de referència i de l'establiment d'una sèrie d'intencions, l'investigador es mou en el camp d'estudi intentant recollir, analitzar i donar sentit a les dades, tractant sempre d'interpretar els significats. En el nostre cas, l'elecció del tema, la recollida de dades, el seu tractament, i l'elaboració de les conclusions extretes del treball realitzat.

- Amb caràcter interpretatiu: en el context de la investigació qualitativa, el terme “interpretatiu” té dues acepcions. En primer lloc, que la investigació tracta d'explicar la informació que dóna, i en segon, que tracta amb qüestions de significats.

- Utilitzen un llenguatge expressiu i inclouen en el text la veu dels subjectes estudiats, que fan que no es perda el caràcter personal de l'estudi, així com la seua vinculació al món real. En el nostre cas, tant pels treballs realitzats pels alumnes com per l'enregistrament de les seues opinions i valoracions al respecte.

- Atenen a allò particular tractant de proporcionar un sentit de la unicitat dels casos estudiats, fent-los palpables.

- Tracten de ser vàlids per la seua coherència, el seu aprofundiment i la seua utilitat: la validació de les afirmacions tracta de sustentar-se en l'ús de múltiples formes d'evidència capaces de complementar-se les unes amb les altres.”

Així, podem concloure per tot el que hem exposat que, tant les característiques del tema d'estudi com els objectius del nostre treball, ens justifiquen l'elecció d'una opció metodològica basada en els fonaments de la investigació qualitativa

II. LA TRADICIÓ DE L'ART OBJECTUAL

II.1. Antecedents de l'art objectual

En aquest apartat es tractaran els temes que podem considerar com precursors de l'art objectual, a saber: el *collage*, l'objecte en la història de l'art, la tecnologia, la revolució dels objectes, els inicis de la societat de consum, nous moviments històrics en l'art (les avantguardes i els objectes, moviment dadà i Marcel Duchamp, moviment *fluxus*).

Avui en dia encara ens segueixen sorprenent les noves accions en art objectual que ens impulsen a seguir indagant, malgrat que existeixen diversos estudis sobre l'art objecte, i encara se'n segueixen fent. La transició del *collage* a la composició o al muntatge amb objectes o materials és un procés simultani i evolutiu que es retroalimenta en la investigació artística des de la segona meitat del segle XX fins a l'actualitat.

S'ha de revisar l'evolució del suport artístic des del *collage* cubista de principis del segle XX fins a l'*assamblage* neodadaïsta i el *land art*. La incorporació d'objectes a la pintura, d'allò bidimensional a allò tridimensional. Els distints tractaments de l'objecte en els diversos moviments d'avantguarda de la història de l'art: inicialment a través del *collage*, i després per mitjà de tècniques més complexes com les combinacions i construccions de materials, etc. emprades per manifestacions artístiques d'avantguarda com ara en el cubisme, el futurisme, el dadaïsm, el *ready made*, el *pop art*, el moviment *fluxus*, o el *land art*; és a dir, des de la prehistòria de l'art conceptual a l'actualitat dins d'un marc d'art modern, tal com el coneixem en les diverses formes de manifestacions i expressions artístiques com ara instal·lacions, art cinètic, etc; és a dir, el camp expandit de l'escultura.

Com comenta Wescher quan ens parla de Rauschenberg en *La historia del collage*: “La vida eleva a los seres humanos como cometas, para sumirlos después en el olvido. El *combine painting* convierte así al *collage* en documento activo de la vida, que no está determinado por un contenido concreto” (Wescher, 1974, p. 236).

En els antecedents de l'art objectual ens trobem l'aparició dels primers treballs en *collage* com un fet fonamental.

L'aparició de la tècnica del *collage* i el seu desenvolupament com a tècnica pictòrica va ser fonamental per al naixement de l'art objectual.

El *collage* ha estat utilitzat des de temps immemorables per l'ésser humà. Les expressions populars a través de composicions de diferents materials i objectes han existit des de fa molts segles, com s'ha constatat en el cas dels *Wettersegen* a Alemanya, del XVIII, exemple d'art eclesiàstic i monacal, en els quals, a mode de composicions, es recollien en recipients plans i rodons estranys amulets, imatges de sants, creus, medalles, etc.



Figura 1. *Wettersegen*, art popular religiós, s. XVIII

Aquesta tècnica ha estat emprada, de manera intuïtiva de vegades, i d'altres per tradició, en diverses cultures i per a construir diversos elements objecte de cultes religiosos o en accions esotèriques. Els artesans, les dones artesanes, les monges, la gent dels pobles, van anar construint a través del temps un camí de trossos amb diferents històries i càrregues de sentit, formant així els fonaments d'una nova expressió artística, una nova concepció de l'art que, més enllà del Renaixement, va trencar amb les tradicions pictòriques incorporant primer elements aliens al quadre de format clàssic i després fent sorgir diverses combinacions i associacions d'objectes; més tard s'originaren algunes obres mestres del s. xx, entre les quals trobem els legats de Duchamp, Magritte, Joseph Cornell, Manuel Rivera, Josep Guinovart, Salvador Sòria, Gerardo Rueda o altres, envaint, per tant, els nostres sentits de nostàlgia a través de records de coses oblidades o trobades en els racons més inversemblants de la vida. Totes aquestes expressions artístiques basades en objectes, fragments d'objectes o materials de diversa procedència han esdevingut un clàssic en la història contemporània de l'art del s. xx i també de l'actual.

Els antics mestres italians del Renaixement introduïen objectes reals en retaules. Més tard, amb la Revolució Industrial del s. XVIII la carrera de la producció d'objectes s'inicia i sembla no tenir fi, sobretot al món de l'art occidental.

Els antics gremis d'artesans deixen pas a les escoles d'arts aplicades i, durant un temps, hi viuen paral·lelament. A París, l'École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs data de 1768. A Anglaterra, a finals del s. XIX, el moviment *arts and crafts* encapçalat per Williams Morris busca la creació d'objectes per a fer més agradable la vida de l'ésser humà recolzant la manufactura i fent que l'artesania i l'art es fusionen en una mateixa disciplina. A Amèrica, aquest moviment s'anomena el *craftsman style*. Aquests moviments constituïran els ciments a Europa de l'*art nouveau*, el modernisme i l'*art déco* i sentaran precedent per al constructivisme i la revista *De Stijl* a Holanda, moviment dirigit per Piet Mondrian i Theo Van Doesburg que formaran el grup de tendències d'avantguarda, les quals modelaran els primers esbossos del que es convertirà en el disseny industrial de productes en la actualitat.

Abans de la Primera Guerra Mundial el futurisme va sorgir a Itàlia; el seu començament es considera el primer manifest futurista per Marinetti en 1913. Al mateix temps s'avança una nova perspectiva en el desenvolupament industrial i, tot seguit, el cubisme incorpora a la pintura objectes de la vida quotidiana, tant a nivell material com a nivell temàtic. Si bé la tècnica del *collage* és sovint empleada en les composicions cubistes i és elevada a la categoria superior d'art, no serà fins més endavant que l'objecte adquirirà un nivell dins de la categoria artística més rellevant.

En el període d'entreguerres, el constructivisme rus i l'expressionisme alemany generen fonaments que permetran a altres professionals obrir la ment i fomentar la necessitat d'investigar nous materials per a trobar noves formes d'expressió artística.

A París, un moviment de l'absurd, precedit pel surrealisme i pel seu primer manifest en 1924 del poeta francès André Bretón, va voler elevar el concepte d'objecte fins al nivell d'art: el moviment dadà en eixa mateixa època creix i va consolidant-se, ampliant la utilització de materials i objectes. Aquests nous corrents, trencadors, no entesos en aquell moment i tremendament innovadors, van contribuir en part al creixement del surrealisme junt amb altres motius, como ara les teories del psicoanàlisi de Sigmund Freud i els corrents literaris que acompanyaren els artistes plàstics d'aquell temps. El cine acabava d'emergir i fou una nova

tècnica emprada per a reflectir l'avantguarda del moment, tant en la base dels arguments com en el seu ús com a eina de documentació i d'investigació.

El surrealisme és, per excel·lència, el moviment que fa seu el món de l'objecte. Els objectes són transformats i deformats, descontextualitzats dels seus usos quotidians. El moviment surrealista no dubta a seleccionar una gran quantitat i diversitat d'objectes: la natura dels objectes varia, des de productes manufacturats, industrials, d'origen natural fins a, inclús, animals dissecats.

Malgrat el canvi brusc d'escenari que va suposar la Primera Guerra Mundial, els artistes mai van deixar de treballar en l'avantguarda. El tren de l'art no es podia aturar. I així, entre la Primera i la Segona Guerra Mundial, una escola comença el seu procés, originada en la ciutat alemanya de Weimar: l'escola Bauhaus (que serà estudiada més endavant). Aquesta escola, que va generar les bases del disseny actual i una nova pedagogia encapçalada per Joannes Itten en base a l'estudi de diversos materials i a l'observació d'objectes, rebrà un apartat en aquesta tesi degut a l'aportació que va fer a la didàctica de l'expressió artística i també als fonaments d'allò conceptual.

La Segona Guerra Mundial suposà una escissió en les avantguardes artístiques, ja que molts dels grans artistes que despuntaven en art modern hagueren d'emigrar a Amèrica per poder seguir treballant amb total llibertat. A Carolina del Nord, una nova escola orientada a les arts, Black Mountain College, és l'escola on van continuar les premisses de Bauhaus des dels anys 30 fins als 50.

La societat de consum i el *pop art* eleven els objectes quotidians a la màxima expressió, els mitifiquen. Els objectes més inversemblants són representats com abans es podia interpretar un preciós paratge natural. D'ahí la importància de l'objecte com a concepte, com a símbol, a través de diverses manifestacions tècniques artístiques, com ara la serigrafia o el *combine painting* de Rausemberg, o com les matèries de l'italià Alberto Burri o els llits penjats d'un suport, en principi bidimensional, d'Antoni Tàpies.

L'Escola de Düsseldorf, al voltant dels anys 1970-1980, fa ressorgir a Europa els antics paràmetres creadors a partir dels objectes, amb una nova visió moderna.

Al temps que sorgien aquests artistes conceptuals, un moviment amb origen en el dadà, el *fluxus*, creixia a Amèrica i a Europa, i donava un valor artístic superior al món de les coses que ens envolten.

Fluxus en llatí significa l'acció de fluir, és a dir, la sensació contínua de canvis. És un moviment artístic present en les arts visuals, la música i la literatura. Les seues manifestacions més actives van tenir lloc en la dècada de 1960 a 1970. Es tracta d'un grup artístic amb poques pretensions, solament tracta de ser divertit, no sofisticat. Els artistes del *fluxus* es proclamen com a moviment anti-art i la condició és que aquest ha de ser assequible i la reproducció en massa possible. Per tant, hi ha hagut un pas clar des del *collage*, elevat a la categoria d'art pel cubisme, fins a l'art objectual, *object trouvé*, *ready made* i *fluxus*, o com siga que es faça referència a aquest tipus de manifestació artística. Després de tot aquest procés en el món artístic europeu i que més tard s'assolirà en terreny espanyol (temps després de la superació de la Guerra Civil), ens trobarem un món artístic ple de possibilitats a l'hora d'aprofundir en la utilització de l'objecte quotidià, el qual passa a formar part d'un procés de desenvolupament artístic en tots els nivells d'ensenyament de l'art.

Hauríem de distingir entre matèria i objecte, o parts d'objectes o materials procedents d'objectes? Es podria parlar d'un pas més enllà del *collage* i passar a la tridimensionalitat i, també, podríem parlar de construccions, acumulacions, insercions, etc? Estaríem parlant d'un quadre, d'una escultura, d'una instal·lació?

Quan parlem de l'art objectual i el definim com aquella expressió artística en l'art modern que utilitza objectes de la vida quotidiana de distinta procedència com a part principal, tant semànticament com plàsticament, ens adonem que podem parlar amb propietat del seu naixement dins dels següents moviments: cubisme, futurisme, dadaisme, surrealisme, *pop art* i nou realisme fins a arribar al *land art*, i també fins als moviments performatius.

Després de Marcel Duchamp i amb el naixement del *ready made* s'obri una nova oportunitat per a les coses que ens envolten. La descontextualització dels objectes genera una altra via per a la creació. L'objecte i l'art es trobaran així en una nova dimensió, que es va desenvolupar i segueix encara desenvolupant-se en un fet que, paradoxalment, enfronta interessos molt diferents de l'ésser humà: la producció industrial d'objectes i una de les més sublimes competències humanes que és la creació artística.

Es podria afirmar, tal com diu Imanol Aguirre (2000), que la modernitat ha demostrat que l'artisticitat no és inherent als objectes o, el que és el mateix, que els objectes no són o deixen de ser art per qualitats que posseïsquen ells mateixos. El fet que qualsevol objecte siga

susceptible de ser usat estèticament, com va mostrar Duchamp, no significa que qualsevol objecte siga, en si mateix, artístic, ni que qualsevol objecte o imatge, pel fet de tenir un significat cultural, haja de ser matèria d'estudi de l'educació artística.

II.2. L'art objectual i les escoles d'art que han suposat un precedent històric

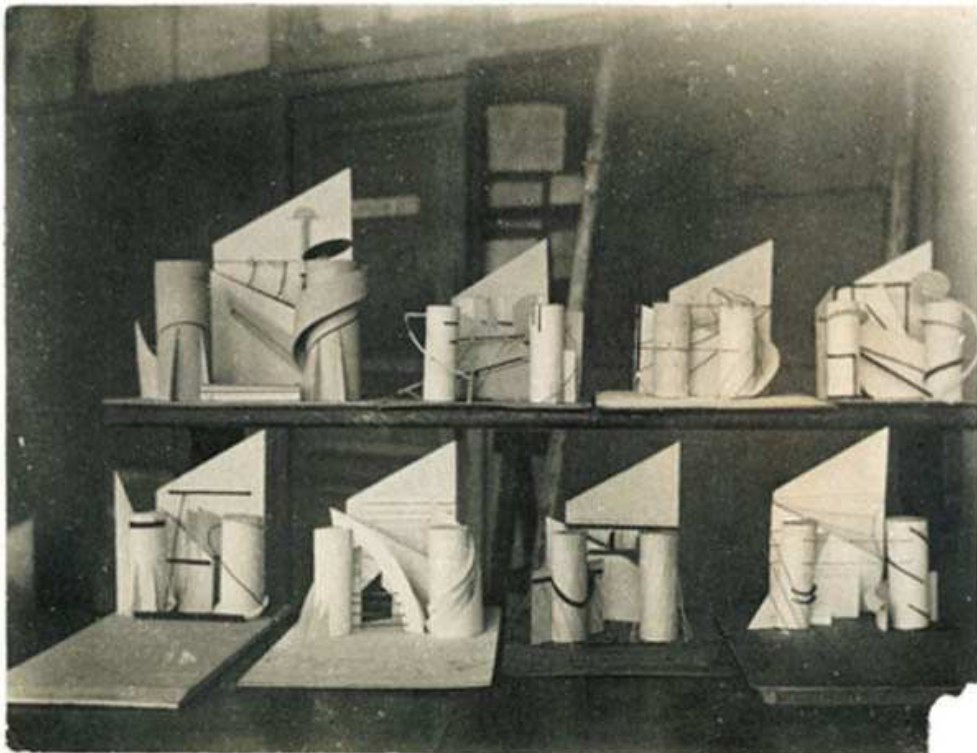
No es pot obviar el moviment de renovació que va haver a finals del segle XIX i principis del segle XX en l'educació artística fruit d'una transformació fonamental, no sols en el criteri formal de treball, sinó també com a justificació social.

La revolució arquitectònica, els moviments d'avantguarda (el cubisme, el futurisme, el dadaisme, el surrealisme i el constructivisme), així com, més endavant, l'expressionisme, el *pop art*, el *land art*, el nou realisme, etc., junt amb les manifestacions filosòfiques, com ara el primer Manifest Comunista de 1848, el primer Manifest Futurista de Marinetti en 1909 o, més tard, el considerat manifest cubista d'Apollinaire en 1913 anomenat *Els pintors cubistes*; *La interpretació dels somnis* de Freud (1898)... Tots aquests elements i altres descobriments revolucionaris (la segona Revolució Industrial del motor d'explosió, la revolució de la càmera reflex i el cinema) han influït en el renaixement d'una nova pedagogia en educació artística, sense precedents.

II.2.a. Constructivisme: el Wchutemas/Wchutein rus i la Bauhaus alemanya

Tractarem des de la primera revolució fins a la Segona Guerra Mundial.

Les Wchutemas o Vjtemàs van ser les primeres escoles creades per l'Estat rus per a formar dissenyadors i artistes d'una manera moderna, van tindre un estret paral·lelisme amb la Bauhaus, sobretot en la intenció i en l'organització. Va haver-hi un intercanvi d'idees entre les dues escoles. Ambdues escoles foren les primeres que formaren a dissenyadors d'igual mode que en l'actualitat, i també van estar finançades per l'estat. Van tindre iniciatives per a fusionar la tradició artesana amb la tecnologia moderna, també amb un curs bàsic de principis estètics, sobre la teoria del color, el disseny, la industrial i l'arquitectura. Wkhutemas va ser una escola més gran que Bauhaus, però va tenir menys publicitat i, en conseqüència, resulta menys coneguda a Occident. La seua influència es va expandir, va participar en l'Exposició de les Arts Decoratives de 1925 a París, on diversos treballs d'alumnes van resultar premiats. Amb la internacionalització de l'arquitectura i el disseny modern va haver-hi molts intercanvis entre Bauhaus i Wkhutemas.



Per exemple, Meyer, director de Bauhaus, va organitzar un intercanvi entre les dues escoles i el director de Vjutein va col·laborar amb Bauhaus en l'ús del color en l'arquitectura. El Lissitzky va visitar diverses vegades Bauhaus i publicà, en 1930, un llibre en alemany: *Rússia, una arquitectura per a la revolució mundial*. Malévich, en 1927, va realitzar diverses col·laboracions amb Bauhaus i també publicà un llibre en la sèrie Bauhaus, anomenat: *Die Gegenstandslose Welt* (el món sense objectes).

La revolució sociopolítica temporal va ser analògica a Rússia en 1917 i a Alemanya en 1918. La idea consistia en la unificació de tots els gèneres d'art i totes les parts de l'artesanía sota la primacia de l'arquitectura, suggeriment recollit en 1920 en la fusió dels dos tallers d'art estatals lliures de Moscó en un institut de formació, Wchutemas, el qual en 1928 passaria a anomenar-se Institut Superior de l'Art i la Tècnica, però sols duraria fins al 1930 amb l'entrada al poder de Stalin. Entre els artistes russos que propugnaven la integració de l'art en l'esfera de producció i en la vida quotidiana es trobaven Rosdschenko i Popowa, els quals organitzaren el curs preparatori de Wchutein, amb fonaments creatius com ara les seccions de dibuix, superfície i color, i espai i cos.

Tal com s'explica en la revista digital FAKTA, en l'article de Jose María Muñoz Guisado (2014) sobre les Wchutemas:

“Rodchenko pensava que l'eficiència era indissociable de la síntesi abstracta. Que la tècnica només podia fabricar objectes abstractes, ‘treballats abstractament’; quan la producció (en l'exemple occidental) es caracteritzava precisament per una maniobra inversa: multiplicar objectes, com més millor, sense reparar en la complexitat formal o tècnica dels mateixos. En això, Tatlin s'emporta la palma, i ve a dir alguna cosa així amb la seua crítica als ‘processos abstractes’ del racionalisme plàstic i del suprematisme: ‘vosaltres feu, feu, que uns altres ja vindran després a multiplicar-ho tot com els peixos i els pans’. Una maniobra equiparable era l'increment exponencial d'imatges vernacles que generava la impremta soviètica (*lubki* socialistes i retrats hagiogràfics dels líders comunistes), sense reduir el nivell icònic de les imatges; antinòmia, doncs, dels cartells d'avantguarda del *agitprop*, per molt que Rodchenko

es vanagloriara del seu treball de propaganda: ‘Moscú sencera estava coberta amb el que féiem...’.”

L'escola russa, que en els millors anys arribava a tenir al voltant de 2000 alumnes, acabaria dissolent-se en tallers orientats a la tècnica industrial, deixant de costat la vessant artística. La Bauhaus va entrar en contacte en 1922 amb el constructivisme rus per mitjà de la contractació de Kandinsky i de la participació d'El Lissitzky en el congrés dadaïsta constructivista.

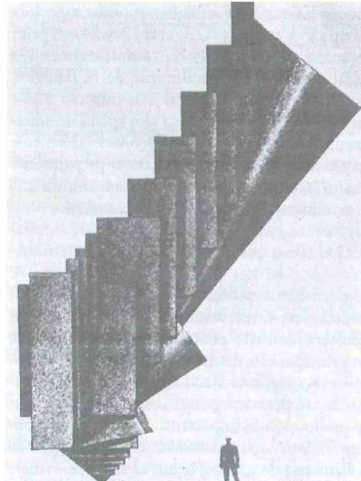


Figura 3. Wchutemas, exercici de composició: massa i equilibri, 1922

II.2.b. Bauhaus, l'escola que va aplicar l'art a la vida quotidiana

L'escola Bauhaus, en la seua activitat educativa de 1919 a 1933, va crear els fonaments per al desenvolupament del disseny actual basant-se en una nova concepció global i plural de l'art modern tal com el coneixem actualment.

Avui en dia Bauhaus és model en les escoles de disseny universitàries a nivell curricular i de la pràctica docent habitual.

Els antecedents els trobem en William Morris i la seua intenció de fusionar la tradicional separació entre l'art i l'artesania, amb la utopia de tornar a conferir a l'ésser humà la condició de tal, integrant el seu treball en la seua vida, i s'ha utilitzat aquesta paraula, utopia, perquè s'ha pensat que la nostra societat capitalista ha caminat i camina desenfrenadament cap a una alienació dels treballadors en els processos productius.

La filosofia de les escoles alemanyes en els anys següents a la Primera Guerra Mundial consistia en una barreja d'intuïció, observació dels objectes i de l'entorn, i aprenentatge de tècniques a nivell matèric i de dibuix.

El principi fundacional de Gropius per a la Bauhaus va ser el del concepte de doble formació artesanal paral·lela a una artística, oferint així una qualificació artística-artesanal, i una formació científica i tècnica. Es va posar en pràctica la fusió de l'art amb l'artesania i la participació dels artistes en els treballs de disseny, així com la implantació de tallers de producció

L'estudi de la forma que apareix en el curs inicial o preparatori comprén quatre àrees:

1. Estudi de materials elementals.
2. Estudi de la natura.
3. Estudi de creació, dibuix, pintura, modelat i construcció, configuració de superfícies, cossos i espai, estudi de la composició.
4. Disseny.

Es pretenia reafirmar una formació creadora bàsica, comú a tots els alumnes, per a seguir amb una posterior formació en classe de forma i de taller.

El funcionament era el següent: després d'un semestre en un curs preparatori, l'alumne era admés a un taller d'aprenentatge, amb un estudi complementari de la forma, de tres anys de durada. L'estudi de la forma comprenia diverses àrees: estudi de la natura, estudi dels materials, estudi de la projecció, estudi d'estructures, projecte i estructures tridimensionals, estudi de l'espai, del color i de la composició. En una tercera etapa ens trobem la construcció, amb col·laboració artesana i lliure formació per a oficials capacitats i de durada relativa, ja que aquest període podia servir per a continuar els estudis de taller i de forma.

El curs preparatori de Jhoannes Itten ha quedat mitificat, però no per haver instituït un curs preparatori, ja que en els plans reformistes de les escoles d'art en el segle XIX ja havien aparegut, sinó degut a la introducció d'una idea de coneixement intern de l'alumne a través de la lliure expressió artística: es pretenia alliberar la força creadora de l'estudiant: els objectes són tractats com a materials, els materials tractats com a objectes, els alumnes treballen i

creen obres en funció d'allò que expressen les matèries: rugositat, brillantor, rigidesa, suavitat, com si es tractara d'un joc.

Durant els cursos preparatoris d'Itten, els alumnes aprenien a experimentar amb diversos materials i formes, cosa que era la principal intenció, i no tant la funcionalitat buscada pels professors que el seguirien. Itten, nascut a Suïssa en 1888, provenia d'una formació de magisteri i havia rebut influències pedagògiques i artístiques de l'acadèmia d'Adolf Hölzel: es caracteritzava per la utilització del contrast de color i clarobscur i l'experimentació amb *collages*, amb muntatges de materials i estudis gràfics. Fins i tot va introduir a l'educació artística exercicis gimnàstics relacionats amb l'experimentació del ritme i de l'estímul per al dibuix automàtic. Itten va provar, experimentar i adquirir experiència docent en l'escola privada que va construir a Viena, que li va donar la maduració per poder perfilar les seues teories, per així introduir de ple en Bauhaus concepcions pedagògiques noves que el caracteritzarien i el convertirien en un mite, contribuint així a constituir una de les bases pedagògiques de la Bauhaus.

Els pilars principals entre els quals flueix la pràctica pedagògica i l'obra artística d'Itten es podrien resumir en: sentiment i pensament, intuïció i intel·lecte, expressió i construcció. El curs preliminar no l'entenia com a nivell previ de preparació per a una futura activitat d'arquitectes o dissenyadors, sinó com l'essència d'una educació integral cap a l'*home total*.

Adolf Hölzel, professor a l'Escola d'Arts Plàstiques de Stuttgart, s'anticipà a la Bauhaus en 1902 quan considerà el treball amb diversos materials com una cosa bàsica en l'ensenyament artístic. Johannes Itten va ser alumne de Hölzel entre 1913 i 1916 i va declarar haver treballat en composicions abstractes amb materials naturals.



Figura 4. Hözel, *Abstraktion II*, 1915-1916

Cal destacar que Itten era coneixedor del mètode Czizek per a l'ensenyament de nens, el qual estava basat en els principis de l'Escola Montessori. Jhoannes Itten basa l'ensenyament de l'art en l'experimentació amb materials quotidians per a fer composicions d'objectes o artefactes expressius. Els alumnes coneixeran el metall, la fusta, el filferro, el vidre, la pedra, tot per a poder expressar allò que experimenten conceptualment. Va escriure dos obres al respecte: *Kunst der Farbe* i *Mein Vorkurs am Bauhaus*, que aparegueren per primera vegada en 1961 i 1963.

D'una altra part, el professor Moholy Nagy va donar més importància a la vessant social en els seus ensenyaments, i un altre aspecte que va escollir va ser l'acumulació d'objectes o materials: regular, irregular o rítmicament organitzada. La seua preocupació no radicava en la dualitat art-artesania, sinó en integrar en els mitjans de producció una creació artística productiva. Aquesta teoria tenia afinitat amb la filosofia de Gropius sobre la unitat d'art i tècnica.

En la seua pedagogia es deixa clara la seua preocupació pel concepte d'educació de la sensibilitat. També parla d'arribar a trobar un home total en el sentit d'abastar totes les esferes vitals, inclosa la tècnica moderna, sent aquesta el mitjà i mai l'objectiu.

Primer experimentaven amb el tacte, després venia la part visual. El curs preparatori que impartia s'assemblava al d'Itten en l'ús de matèries, però les composicions no eren estètiques sinó sistemàtiques amb diverses gradacions o escales, per exemple, sempre amb un llenguatge compromés amb el constructivisme. Definia la textura com la forma inalterable de construcció de l'estructura del material. És l'estructura del material cap a fora. Els exercicis de construcció tridimensional constitueixen un segon punt essencial dins de la teoria general dels elements de Moholy.

Diferenciava la plàstica constructiva en cinc fases: la del bloc, la del modelat, la del perforat, la del flotant i la de la cinètica o mòbil. De manera que aquest tipus d'estudis de creació tenien com a fi facilitar a l'estudiant, per mitjà de l'experimentació, coneixements de categories elementals de l'estètica visual, com dimensió i proporció, estàtica i dinàmica, tensió i contrast; i, per altra banda, conèixer el comportament dels materials: pes, elasticitat, resistència, etc. També treballaven en la cinquena fase d'evolució de la plàstica fent escultures mòbils.

II.2.c. Black Mountain College. Les premisses de Bauhaus es traslladen a Amèrica

“Me invitaron a Black Mountain para que diera clases de composición musical y no tenía ningún alumno (en 1952), nadie quería estudiar conmigo. Esto no impedía que yo me quedase allí, y tampoco impidió que los alumnos hablasen conmigo. Creo que, en realidad, lo que sucedía en Black Mountain era que se enseñaban muchas cosas sin que hubiera horarios fijos, momentos designados en los que debían tener lugar intercambios de este tipo. Sucedió cuando la gente estaba reunida, y se reunía sobre todo cuando tenía hambre. La comida no era especialmente buena pero todos comíamos en el mismo lugar y contemplábamos la vista del lago. La bibliotecaria dijo que el árbol de la isla estaba en un lugar equivocado.” (Kostelanetz, R. (1979). *Works and Days* (1992). Conversaciones con Cage. Labo-luz n. 0.

Black Mountain College va estar fundada per un grup de professors progressistes encapçalat per John Andrew Rice en 1933 a Black Mountain, Carolina del Nord, als Estats Units, i va tancar en 1957 degut als grans problemes econòmics que arrossegava des d'anys enrere. Era una escola on sols cabien 50 alumnes per curs. Va néixer amb la pretensió d'ésser una escola d'art especial, on es reuniren totes les arts com si es tractés d'un cos amb diversos òrgans que es comuniquen i que es complementen en el seu funcionament. L'objectiu educatiu fonamental era la capacitat per a pensar, l'assimilació d'informació i les idees.

Es tractava d'una escola d'art liberal oberta a noves idees i amb esperit experimental que va ser fonamental per al sorgiment de l'avantguarda americana després de la Segona Guerra Mundial. El professor més vinculat va ser Josef Albers, i seguiren el pla d'estudis de Bauhaus, però incidint més en el dibuix, el color, la percepció visual i els conceptes de disseny.

Va ser una escola en què es feia créixer l'autoconfiança, integrant els alumnes en una comunitat, on es fomentava l'experimentació i, com explicava Vicent Katz en el llibre *Black Mountain College: Un experimento artístico* (2001, p. 205) quan va ser entrevistat per Robert Creeley: “La gent estava més interessada en el que no sabia que en allò que sabia”.

Rice pensava que les arts havien d'estar en el centre de l'educació, no en la perifèria de l'experiència educativa dels estudiants. No pretenia que tots fossen artistes, però pensava que tots tenim alguna cosa d'artistes a desenvolupar, perquè desenrotllar aquesta capacitat fa que

s'adquirisca més sensibilitat que no s'aconseguiria d'un altra manera. L'educació artística fa que aquesta capacitat es potencie i ens dispose per aconseguir una major sensibilitat davant de diversos fronts en la vida real que no s'aconseguiria d'un altra manera.

Un dels fundadors de BMC va ser John Andrew Rice, qui volia crear una escola d'art liberal oberta a noves idees i amb esperit experimental. Va ser fonamental per al sorgiment de l'avantguarda americana després de la Segona Guerra Mundial.

Però BMC va suposar també en aquella època un centre generador dels més importants artistes d'avantguarda de la història de l'art modern, encapçalat per una sèrie de professors, alguns d'ells provinents de l'exili europeu, durant la Segona Guerra Mundial i després. Va convertir-se en una plataforma llançadora cap a importants galeries d'art i museus d'art contemporanis a Nord Amèrica, sobretot de Nova York on, molt sovint, tenien contactes directes en l'escola. Es forjaven relacions que, posteriorment, donaven fruits.

S'hi estudiaven el recursos mundials. L'aprenentatge era continu, no fragmentat, ni en el contingut ni en el temps. El nombre d'estudiants per curs era de cinquanta; aquest reduït nombre va provocar seriosos problemes econòmics, que durien l'escola al seu tancament, ja que no rebia cap ajut institucional per al seu funcionament; tot i això, va perdurar durant vint-i-tres anys. Els estudiants vivien integrats en una unitat social.

Josef Albers, un dels professors més vinculats a l'escola, va seguir el pla d'estudis de Bauhaus, però incidint més en la percepció visual: dibuix, color i conceptes de disseny. Una frase que el va etiquetar, ja que en els seus inicis no parlava bé l'anglès, va ser la famosa frase que va dir quan li van preguntar quines eren les seues pretensions cap als alumnes: "open eyes". I era cert, haurien d'obrir els ulls, intensificar els sentits per tal de percebre la realitat, que els alumnes farien seua i transformarien, interpretant-la. Albers deia que la lliure experimentació contribueix a desenvolupar el coratge.

La seua dona, Anni Albers, també professora en BMC, afirmava que cada obra d'art representava una lliçó de coratge, ja que ens obliga a arribar on ningú ha anat abans, i estem tots sols davant de la creació i som responsables dels nostres actes.

Els estudiants, en els inicis, havien de buscar materials, i ho feien a través dels tallers anomenats estudis de *matière*: l'aparença, la superfície i l'estudi dels materials ens donen informació de les seues propietats.

Un dels estudiants durant els períodes de 1945 a 1947, John Urbanin, ens transmet una reflexió al voltant de la matèria quan parla de *Matière Studies*:

“L’estructura es refereix a les qualitats de la superfície, les quals revelen com el material cru creix o és format en l’essència de la fusta o en la pell d’un animal. La textura és un terme general amb el qual ens referim a les dos, a l’estructura i a la realització, però sols si ambdues estan presents. A través de la combinació de materials ens tornem més sensibles i subtils a la transició i a la transformació de les qualitats de les aparences. També fa una reflexió sobre la combinació de materials, com van influint-se i retroalimentant-se en la seua aparença. Tal com vidres, pòsits de cafè, serradures, etc.”¹ (en Lane, 1990).

Alguns cèlebres alumnes de l’Escola, van ser: Rauschenberg, Willem de Kooning, Esteban Vicente, John Chamberlain (que utilitza la imatge fotogràfica com un element escultòric), etc.

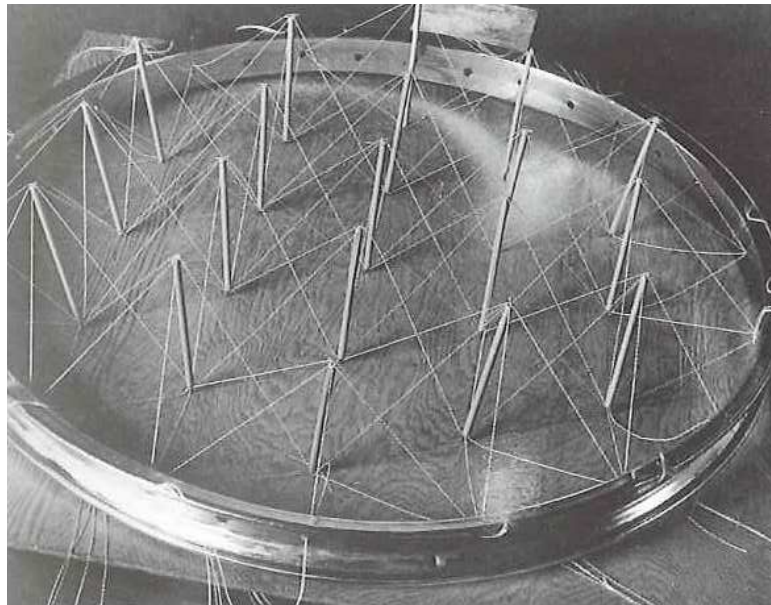


Figura 5. Kenneth Snelson, *Construcció sense títol* (Black Mountain College), 1949

¹ Lane, 1990, p. 157. *An Anthology of Personal Accounts*. Black Mountain College: “The appearances of surfaces of materials are classified as structure, facture, and texture. To quote Mr. Albers, “Structure refers to those qualities of surface which reveal how the raw material grows or is formed, such as the grain of wood or the fur of an animal. Facture refers to those qualities of surface which reveal how the raw material has been treated technically, such as the hammered or polished surface of metal, or the wavy surface of corrugated paper. Texture is a general term which refers to both ‘structure’ and ‘facture’, but only if both are present.”

Claire Zeisler va construir unes boles de poliuretà recobertes de llana, era una artista que va elevar l'art tradicionalment femení del teixit a nivells mai imaginats per la professora Anni Albers, va crear monumentals escultures amb superfícies texturades com ara la titulada *Buddy Balls*, en 1972.

L'abstracció, els biomorfos, el surrealisme, es van traslladar d'Europa a Amèrica. Claire Zeisler va ser una artista emergida de BMC que va elevar l'art femení del teixit a cotes no imaginades per Anni Albers.



Figura 6. Claire Zeisler, *Buddy Balls*, 1972

II.2.d. El fenomen artístic de l'Escola de Düsseldorf: Kunstakademie

Originalment fundada en 1773 com a acadèmia de pintura, escultura i arquitectura, passà a ser, en 1819, la Reial Acadèmia d'Art en les províncies del Rin.

Allò que la va convertir en una escola emblemàtica en la història de l'art contemporani van ser les diverses pràctiques fotogràfiques en les dècades dels anys 50 i 60 i la forma en què van manifestar-se artísticament certes figures carismàtiques dins de la docència, que van aportar una altra visió a la creació a través de l'art objectual. Cal destacar la figura de l'artista i professor Beuys, que també havia sigut alumne de l'escola. Exercint com a docent, deia que l'home ha de ser ell mateix. En l'escola d'art ideal s'ha de considerar que tota persona és un artista.

Joseph Beuys va pertànyer a la generació que la guerra va enfrontar sobtadament amb la realitat. Va participar en la Segona Guerra Mundial i va ser rescatat per uns tàrtars nòmades quan va ser abatut per la defensa antiaèria russa. Pareix que no va oblidar mai aquest succés en la seua vida i, sobretot, com l'embolcall de greix animal i feltre que aquelles persones li proporcionaren el van salvar d'una mort segura. Aquests materials, greix i feltre, estaran presents en les intervencions i manifestacions artístiques de Beuys al llarg de tota la seua trajectòria artística.



Figura 7. Beuys, J., *Fat Chair*, 1963

en <http://kitchentalkblog.com/2013/02/155/joseph-beuys-the-art-of-cooking/>

Quan va acabar la guerra, abandonà els estudis de Medicina i es va dedicar a la formació artística, principalment en escultura. En 1947 va ingressar en la *Künstakademie de Düsseldorf*. En 1961 aconseguí la càtedra d'Escultura Monumental de l'Escola de Düsseldorf, on va desenvolupar el concepte d'art ampliat i de l'escultura social que, en un primer moment, es plasma en les seues accions, concebudes a mode de *performances* i carregades de continguts rituals.

Les primeres accions de Beuys van començar al voltant de 1963, pròximes a aquelles del moviment *fluxus* i a l'actitud d'anti-art dadà. Les accions eren acompanyades d'objectes molt diversos. A diferència del *ready made* de Duchamp, eren objectes de la vida quotidiana de l'artista, com pissarres on escrivia, munts de fang, cordes, feltre, barrets de feltre, botelles, arxivadors; alguns, fins i tot, eren de caràcter efímer com llebres mortes, greix, mel, animals dissecats, etc. Eren objectes pròxims a les activitats humanes, amb l'ús dels quals Beuys pretenia que el concepte d'art transcendira a tothom i no sols als artistes. Per a ell, tenien un significat metafòric respecte de vivències pròpies i, com a tal, entenia l'escultura igual que els materials amb què estava formada, en un sentit evolutiu, paral·lelament a la transformació de la matèria, com ara l'oxidació, les reaccions químiques, les fermentacions, els canvis de color, les degradacions, etc.

Per aquest motiu, les seues accions no podien entendre's sense objectes que, d'alguna manera, aconseguiren que Beuys provocara una socialització i una ampliació de l'art. Va resultar un instrument de canvi en la societat i en la manera en què va influïren els seus alumnes en l'Escola.

La figura de Beuys s'ha d'ubicar en l'àmbit conceptual i cronològic de les accions dels artistes *povera* europeus i antiforma nordamericans.

La seua concepció d'art no pot explicar-se sense tenir en compte l'activisme de l'artista contra la política establerta, la qual cosa es va reflectir en l'ensenyament de l'art. El seu caràcter era lluitador, i no sols de provocador dadaïsta, neodadaïsta o *fluxus*.

Els enfrontaments amb els seus col·legues de l'Escola forçaren la seua dimissió de l'Escola en 1972. Mes tard, en 1978, un tribunal de treball declararia improcedent l'acomiadament, i seria reclamat i reconegut com a professor novament, arrossegant un gran nombre d'artistes joves que el seguien. Entenia que la creativitat i la investigació interdisciplinària hauria de manifestar-se en tots els dominis de l'activitat humana, inclosa la de l'art. També lluità pel dret a la igualtat d'oportunitats: va ocupar amb 54 estudiants la secretaria de l'Escola de Düsseldorf en nom de la lluita per la democràcia directa via referèndum amb la possibilitat de legislar de baix cap a dalt. Açò el va fer dimitir i va ser suspès com a professor per violació de

domicili. Més tard un tribunal declararia improcedent la suspensió. En 1978 Beuys retornà a l'ensenyament junt amb alguns artistes alumnes com Reiner Ruthenbeck, el qual, en 1962, s'havia matriculat i posteriorment abandonà la seua activitat fotogràfica, i a partir de 1969 treballà en escultures seguint a Beuys, basades en la coexistència de contraris com ara fred-calor, pesat-lleuger, rugós-llis, dur-suau, opac-transparent, i també a partir de formes geomètriques simples com el con. Altres creadors, junt amb el mestre, van convertir l'Escola de Düsseldorf en un centre neuràlgic de l'art internacional. Beuys es va caracteritzar per la introducció de nous materials com teixits, cautxús, paper, etc.

En l'Escola sovint es discutia. A les converses sobre tot tipus de temàtiques, des de religió fins a idees sociopolítiques, eren convidats, almenys un cop per setmana, els estudiants, els catedràtics i els professors. Es treballava per a desenvolupar la consciència dels alumnes. Es podien mostrar treballs en forma de *happenings*, accions espectacle, pel·lícules, música, etc.

La idea central era que l'Escola hauria de ser un indret completament lliure. Després de Beuys, va estar liderada per Bernd i Hilla Becher. Al voltant de l'època en què Beuys estava a punt de dimitir de l'Escola en 1978, l'artista alemany Bernd Becher va començar com a docent (1976-1997). Bernd i Hilla van ser professors de l'Escola i van deixar un legat innovador en fotografia. Bernd va introduir el curs d'estudi de la fotografia. El matrimoni Becher va aportar els processos que ens duen a una visió sistemàtica i analítica de la fotografia, en un moment en què J. Beuys i Gerhard Richter eren dos figures emblemàtiques en l'Escola i a nivell artístic internacional.

Les ensenyances dels Bernd acabarien en el desenvolupament de nombrosos plantejaments individuals dels alumnes en camins extremadament divergents.

El matrimoni és sovint considerat com un dels més grans renovadors de la fotografia del segle XX. Encapçalen l'anomenada "nova objectivitat", front a la "nova subjectivitat" d'Otto Steintert, del període de la postguerra. Es tracta d'una concepció de la fotografia en els seus orígens més primitius, és a dir, utilitzant la càmera fotogràfica purament com a instrument de captació de la realitat, nua, com a instrument de documentació. Es podria parlar d'una anticipació als pressupostos de l'art conceptual i també de l'art *minimal* per la cadència rítmica de les imatges, com es pot observar en una de les obres *minimal* de Sol Lewit.



Figura 8. Lewit, S., *Grid of Crids*, 1976

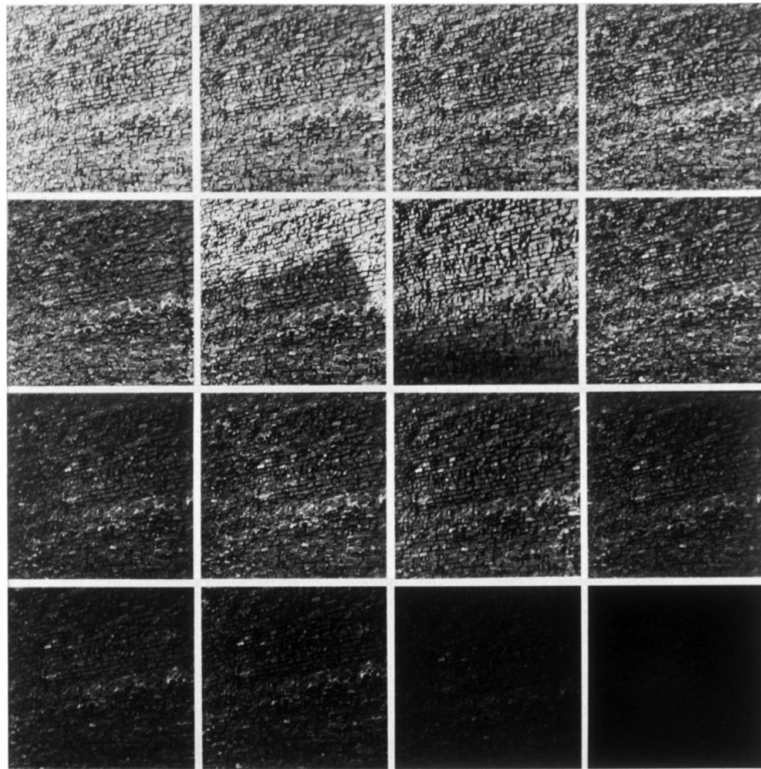


Figura 9. Lewit, S., *Brick Wall*, 1977

Les imatges dels Becher no tenien sentit aïlladament, cobraven sentit en formar part d'un projecte global, d'un conjunt que documentava una sèrie de fotografies d'estructures industrials, les quals tenien analogies conjuntes, estructures repetitives, seriades, etc.

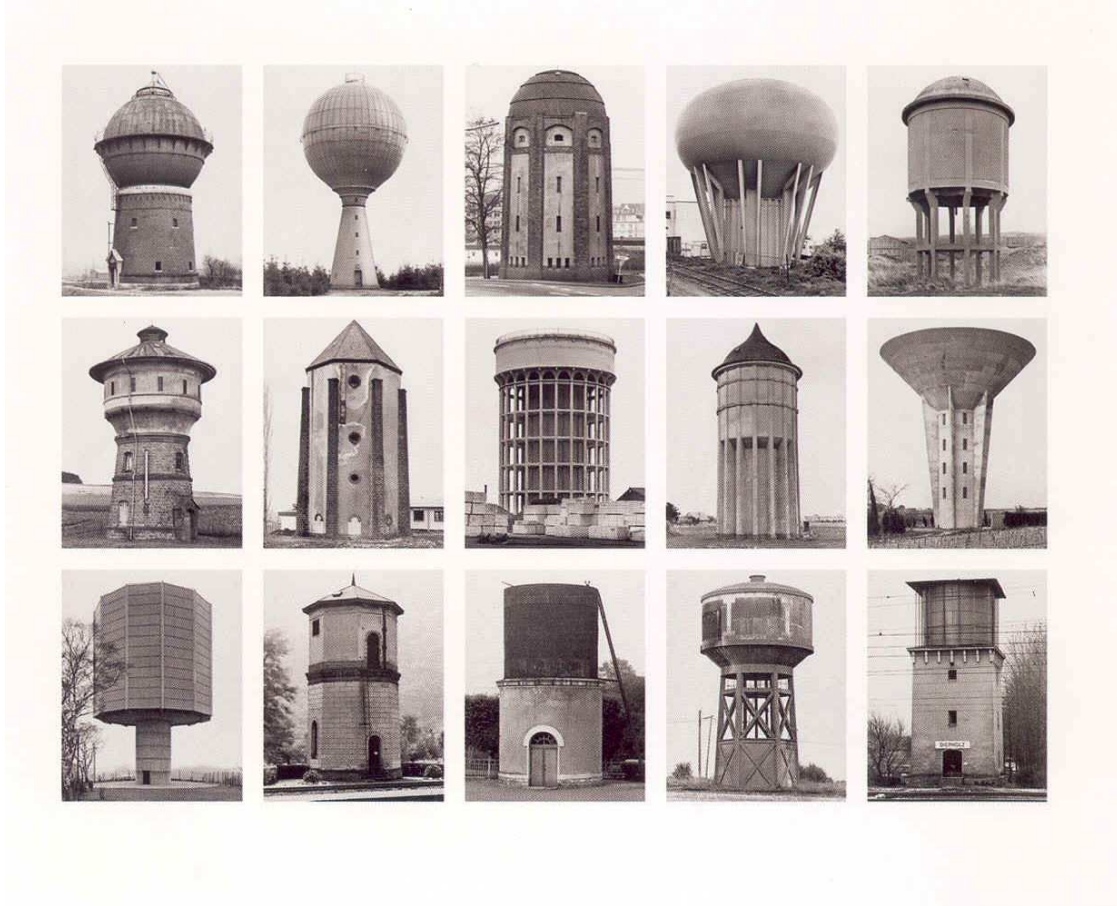


Figura 10. Bernd i Hilla Becher, *Wassertürme* (dipòsits d'aigua), imatges seriades, 2007

La parella d'artistes Becher va recórrer tot el seu país. També, a partir de 1962, viatjaren sistemàticament a diversos països d'Europa i als Estats Units, com França, Anglaterra, Bèlgica, Luxemburg i les regions industrials de Pensilvània, Virginia, Alabama, Ohio i Indiana, amb el motiu d'ampliar la tipologia. Fotografiaren gran part de les fàbriques abandonades i altres construccions industrials solitàries, sense funcionalitat, originant una dimensió documental i social d'allò amb caràcter efímer. Sorgiren així nous plantejaments de les peces fotogràfiques, que mostren una sèrie d'objectes que, en ser captats i exposats en sèries, revelen la seua essència, la qual cosa n'obvia el significat original, el seu context, per oferir un gran valor abstracte. Documentaren i reflectiren així l'abandó, l'oblit d'allò obsolet, la realitat i l'esperit industrial del segle XX.

III. LA COMPETÈNCIA ARTÍSTICA I L'ART CONCEPTUAL

III.1. Anàlisi de la competència artística

La competència artística es defineix com el conjunt de capacitats, recursos, procediments, continguts i objectius dins de l'educació artística. És responsable d'impulsar la iniciativa, la imaginació i la creativitat, i d'incorporar el coneixement de les tècniques, els recursos i les convencions principals dels diferents llenguatges artístics, amb la finalitat d'aprendre a saber gaudir de l'art i d'altres creacions culturals.

Caldria desmitificar la persona creadora, perquè tots som capaços d'expressar-nos i d'ésser creatius. Qualsevol de nosaltres podria ser un artista en potència.

Tenim en compte que l'individu creador reuneix unes característiques: originalitat, flexibilitat, productivitat, fluïdesa, anàlisi, síntesi, obertura mental, comunicació i sensibilitat als problemes, redefinició i nivell d'inventiva. La competència artística és capaç de fomentar totes aquestes característiques. També trobem que l'educació artística és producció i anàlisi i reflexió sobre les obres d'art, en aquest cas les anem a anomenar experiència estètica. Però l'apreciació estètica també requereix una percepció desinteressada i lliure.

A través de la competència artística es pot tractar també la terminologia artística. Permet que s'establisquen processos sobre l'avaluació inicial, el procés intermedi i els resultats finals.

La comprensió de l'art en educació seria l'últim terme del procés d'aprenentatge en el món de la plàstica en el qual tots els participants serien també aprenents i ensenyants en certa mida.

De l'educació, se n'aprofita el que aprèn i el que ensenya. S'hauria de fer que els alumnes d'art participaren en accions artístiques contemporànies com happenings, poesia visual, etc. L'art hauria de ser patrimoni de tots, perquè ajuda a aconseguir un alliberament de l'esperit col·lectiu i és sinònim de creació permanent.

En aquest sentit resulta il·lustrativa la reflexió que Cage realitza sobre com s'hauria d'ensenyar art (en Kostelanetz, 1992):

“Ahora bien, sabemos que nuestra estructura educacional, tal como la conocemos, se caracteriza por valores de continuidad; se ha resistido incluso frente al aspecto más reciente de la continuidad, es decir: la vanguardia. Pero no queremos ese valor de continuidad, no nos sirve de nada. Necesitamos el valor de la flexibilidad. Así que

nuestra educación debe estar caracterizada por algo que conduzca al cambio en la flexibilidad. Por lo tanto, volvamos a la arquitectura de la escuela: un gran espacio vacío en el que los alumnos no estén obligados a sentarse en una sola silla, sino que sean libres de pasar de una silla a otra.

No sé si las artes pueden enseñarse. Creo que el proceso de la enseñanza debe consistir en una reunión de profesores y alumnos y de este intercambio no se sabe con certeza quién va a aprender. Es posible que el profesor aprenda más que el alumno; al menos es así como empieza el libro de Schoenberd, *Harmonielehre*. Dice: «Aprendí este libro de mis alumnos». Yo no estoy muy dispuesto a enseñar porque creo que requeriría demasiado tiempo. Me doy cuenta de que la enseñanza tiene una función en la sociedad, pero prefiero cumplir con esa función, no de manera individual, sino al continuar con mi obra, escribiendo tanto textos como música.”

L'educació fomenta el creixement a través de la maduració de la persona, per mitjà de signes i símbols audibles o visibles que constitueixen l'expressió, per tant, cultiva els modes d'expressió.

Segons indica Herbert Read:

“La educación consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios. Un hombre que puede hacer bien estas cosas es un hombre educado. Si puede hacer buenos sonidos, es un buen orador, un buen músico o un buen poeta; si puede hacer buenas imágenes, es un buen pintor o escultor; si buenos movimientos, un buen bailarín, si buenas herramientas o utensilios, un buen artesano u obrero.” (Citat en Pérez, 1998, p. 13.)

Però no en tots els casos el resultat final educatiu de la competència artística serà la producció o la creació d'artistes, sinó que serà també aconseguir persones més eficients en els diversos modes d'expressió, en els quals s'inclou la vessant creativa científica.

Tradicionalment existeix la creença que l'educació artística es basa en l'aprenentatge del dibuix, ja siga tècnic o artístic, la preocupació clàssica de les entitats educatives. Actualment, conforma un dels molts elements dins de la trama de l'educació artística. Si mirem la cultura grega clàssica, on no existia la distinció entre el saber científic i l'artístic, es donava gran importància a l'ensenyament de les arts en l'educació dels joves. En el Renaixement, una de

les preocupacions didàctiques era la representació de les proporcions i de les perspectives. En el segle XVIII, el dibuix és considerat un camí per desenvolupar el coneixement.

Eren principalment les acadèmies estatals les que acaparaven principalment l'ensenyament artístic i les institucions principals on s'ensenyava a dibuixar d'una manera clàssica, i que actualment encara es continua en algunes institucions.

A finals del segle XIX el moviment de l'impressionisme va estar marcat per les innovacions tecnològiques, com és el cas dels avanços en òptica, i per la independència dels artistes que passen a ser professionals lliures. També cal dir que en les temàtiques, diverses i innovadores, es van introduir escenes costumistes i alguns objectes quotidians, com per exemple en l'habitació de Van Gogh. Serà el cubisme el moviment que durà a l'extrem l'estudi dels objectes a principis del segle XX. Paral·lelament, el surrealisme va ser un moviment clarament influenciat pels avanços en psicologia, i per la incorporació de l'objecte dins de les creacions artístiques. La tipologia de l'objecte surrealista ha sigut molt variada i de molt diferent natura. Unit a aquest moviment, el dadà, el futurisme, el constructivisme, el neoplasticisme, van ser moviments quasi paral·lels en l'efervescència d'un incansable esperit creatiu. En 1919, va sorgir l'escola Bauhaus, on tot el bagatge filosòfic, cultural, i creatiu de l'època propicià una pedagogia innovadora que defensa l'experiència i l'ensenyament de noves metodologies, gràcies a les quals l'alumne descobreix quines són les seues millors capacitats i en quina disciplina ha de continuar els estudis tenint en compte que les Belles Arts es consideraven al mateix nivell que les arts menors o artesanies.

Després de la Segona Guerra Mundial, les avantguardes continuen a Amèrica, i en els anys 50, amb la plenitud de l'expressionisme abstracte, els pedagogs tracten l'expressió lliure i la creativitat com a eines en l'educació artística. L'art *pop*, una dècada després, desperta una obsessió per l'objecte de consum de masses. En aquesta època molts estudiosos de l'ensenyament de l'art opten per tornar a les pedagogies de Bauhaus, que es basaven en la universalitat del llenguatge visual i en les teories de la percepció visual.

Als anys 80 tornen els plantejaments constructivistes, els quals afirmen l'origen històric i sociocultural de les funcions superiors de l'ésser humà. En aquest sentit Elliot Eisner considera fonamental la importància dels processos cognitius i del paper tan important dels sentits.

III.2. L'objecte: un recurs en educació artística

L'observació de les coses que ens envolten resulta fonamental per a comprendre on estem i com podem expressar-nos amb l'art objectual. Vivim en un món en el qual estem envoltats per tot arreu de coses, objectes susceptibles de ser utilitzats des d'una perspectiva artística; però caldria precisar què podem entendre quan diem objecte.

Si busquem la paraula *objeto* en el Diccionario de Uso del Español de María Moliner, la defineix com: “Cosa, particularmente cosa corpórea y, en especial, de no gran tamaño. Con respecto a una acción, una operación mental, un sentimiento, etc., cosa de cualquier clase, material o espiritual, corpórea o incorpórea, real o imaginaria, abstracta o concreta, a la cual se dirigen o sobre la que se ejercen”.

En el diccionari català-valencià-balear ens trobem definit l'objecte com:

“Cosa material en tant que s'ofereix als nostres sentits; cosa que s'ofereix al pensament, de la qual el pensament pren coneixença; allò que es pren com a fi, com a terme al qual s'aplica una acció; cosa material en general”. Sempre és d'ajuda recórrer al diccionari per a centrar el concepte del qual estem parlant i, en el nostre cas, per a comprovar que inclús parlant d'una paraula tan comuna com és l'objecte, el seu significat ens pot dur a llocs ben diferents i artísticament suggerents.

També ha de dir-se que, quan volem parlar dels objectes en general com una ferramenta per a ser emprada des d'una vessant artística, no vol dir que l'objecte en si mateix esdevinga matèria artística, els objectes no es converteixen en art per les seues característiques pròpies. Com diu Aguirre (2000, pàg. 288):

“La modernidad ha demostrado que la artisticidad no es inherente a los objetos o, lo que es lo mismo, que los objetos no son o dejan de ser arte por cualidades que posean ellos mismos. El hecho de que cualquier objeto sea susceptible de ser usado estéticamente, como mostró Duchamp, no significa que cualquier objeto sea, en sí mismo, artístico ni que cualquier objeto o imagen, por el mero hecho de tener un significado cultural, deba ser materia de estudio de la educación artística.”

L'objecte, quan és concebut artísticament, és despulat de la seua funció. L'objecte canvia de mida, pot canviar de material o pot canviar de condicions. Podria dir-se que l'objecte és descontextualitzat de la seua funcionalitat, del seu ús quotidià, per a ser transformat per l'artista en allò que desitge, pot ser utilitzat al seu gust com si es tractés d'un déu capaç de manipular-ho tot en funció de les decisions creatives i d'expressió, en funció d'allò que vulga manifestar o dir amb la seua obra. Ací és on tenen cabuda les abstraccions sobre l'apropiació de l'objecte que fa l'artista, les metàfores elaborades a través dels objectes, inclús es pot parlar de l'objecte poetitzat o de la poesia feta objecte.

Podríem posar com a exemple el grup format per dos alumnes de la facultat d'Enginyeria de Sistemes Industrials i Disseny en el projecte final del curs, on havien d'incloure les transferències culturals de l'art *minimal* en el disseny d'unes aixetes. Van utilitzar la idea essencial de l'ús de la matèria, origen de l'objecte, prenent de referència el treball de l'artista indi Anish Kapoor.

Tal com argumenta Eva Fernández en el seu llibre sobre Kapoor (2006, p. 51), la unió del passat i el present es fusiona en la relació del llenguatge industrial i el llenguatge de la tradició índia de Kapoor com “un deseo de acercarnos a lo primordial, al origen de la creación, a lo más esencial y primario, pero utilizando materiales y métodos sorprendentemente sofisticados que alejan por completo la obra del trabajo artesanal...”.

Kapoor utilitza diversos materials, tradicionals i d'última generació industrial: fibres de vidre, pigments, fang, etc.

La seua creativitat converteix la matèria en objectes i els objectes en matèria dins d'un context totalment integrat en l'obra.

Quan ens plantegem en aquest treball per què estem convençuts de la potencialitat de l'objecte com a recurs educatiu dins de l'àmbit de l'educació artística, ens vénen al cap uns quants motius que poden justificar aquesta opció:

- A través de composicions amb objectes poden fluir idees que van de la bidimensionalitat a la tridimensionalitat o a l'inrevés, utilitzant tècniques com el *collage* o l'*assemblage*.
- La importància del potencial de l'art objectual per a desenvolupar la creativitat i trencar amb les idees preconcebudes.

- L'experimentació i la investigació artística fomenten la creativitat. Aquesta premissa ens du a la desmitificació del geni creador. Tots som creadors en potència i l'educació artística té com a objectiu intentar traure de cada persona les seues potencialitats artístiques.
- L'art objectual a l'aula ens obri a la comprensió i a saber gaudir de la cultura visual que ens envolta, al mateix temps que ens instrueix en la formació de criteris artístics per enfrontar-nos a la nostra realitat, la qual cosa ens ajudarà sense cap dubte a apropar-nos a la multiculturalitat que avui en dia tenim al nostre abast a través d'internet.
- L'art objectual desenvolupa la capacitat d'abstracció en alumnes de Primària i Secundària.
- Pot ser un revulsiu per a la revisió de la utilització de tòpics en l'ensenyament de l'art.
- L'art objectual suposa una experiència estètica que pot representar un dels fonaments en educació artística, ja que cal comprendre per a transformar.
- L'actual sistema educatiu a l'Estat espanyol està programat legalment de manera que, en la pràctica, deixa escàs temps setmanal per a les assignatures artístiques. L'art objectual resulta un recurs eficient en l'educació artística, ja que a través d'ell es poden abastar tant temes transversals com la pròpia competència artística.

Caldria plantejar-nos una seriosa reflexió sobre els motius que han dut els diferents plantejaments educatius (malgrat la importància que té el fet de necessitar una formació bàsica per enfrontar-nos amb garanties a la immensitat del món plàstic i visual a què ens sotmet la nostra societat) a deixar l'educació artística quasi en una anècdota en els programes educatius, però aquest tema excedeix els motius del present treball.

Tornant a la qüestió de l'objecte com a recurs educatiu per a l'educació artística, també cal assenyalar que, en treballar amb art objectual, es fa incidència en els elements del llenguatge visual i plàstic i, per tant, en l'alfabetització visual de l'alumne, idea que queda justificada en el tractament didàctic de les següents dimensions en educació de l'art:

- Dimensió formal.
- Dimensió material: habilitat per a tractar el material: la naturalesa del material determina el caràcter del producte final. També demanda una determinada habilitat de l'artista, la tècnica. Hem de tenir cura amb els materials, ja que poden convertir en manualitat allò que es pretén que siga més profund.

- Dimensió contextual.
- Dimensió simbòlica.
- Dimensió temàtica.
- Dimensió sobre l'experiència.

També cal plantejar que, en els processos d'ensenyament-aprenentatge que es desenvolupen, és necessari aconseguir un equilibri entre la instrucció artística i l'expressió lliure o autoexpressió, és a dir, el rol que ha d'assumir un professor d'Educació artística no pot ser el d'imposar uns criteris o unes determinades pràctiques com si foren les úniques possibles ni les millors. Açò aniria en contra dels elements que s'han comentat abans, com el foment de la creativitat, la sensibilitat per apreciar les diferències, la iniciativa expressiva de les persones, etc.

Cal fugir d'idees preconcebudes, donar un marge a la imaginació i, per què no, a les equivocacions, a la iniciativa, a l'experimentació, sempre amb una intencionalitat educativa, a través de l'ensenyament de les diferents tècniques d'expressió per a proveir l'alumnat de ferramentes per als seus treballs personals i per a la construcció de criteris artístics amb els quals enfrontar-se a les realitats plàstiques. De les coses que ens ixen malament es pot aprendre tant o més com de les que ens ixen tal com les havíem planificades.

Cal aprendre a percebre el volum, les tres dimensions són fonamentals en l'educació artística, i és en aquest aspecte on el treball sobre l'objecte ens pot aportar una visió que amplie l'espectre de possibilitats. És cert que, de vegades, és tan important l'espai al voltant com el propi objecte, i açò ens podria dur a una reflexió i una anàlisi al voltant del límit entre l'escultura i la pintura des d'una perspectiva didàctica, motivant l'alumnat perquè pugui extraure de la seua anàlisi, així com de l'estudi d'alguns autors, idees, conceptes, textures, tècniques i tipus de composicions, que ens permeten plantejar activitats a l'aula, encaminades al desenvolupament de les idees pròpies fonamentades en allò après sobre aquestes tècniques, fent palés que la diferència conceptual entre l'escultura i la pintura no ha de convertir-se en un obstacle per al desenvolupament de les obres plàstiques, sinó tot el contrari, en un estímul per a la investigació de nous camps expressius.

Convé revisar una sèrie d'idees i conceptes i veure la seua evolució i aparició en la història contemporània de l'art. Algunes obres, per les seues característiques i la seua definició, naveguen entre la pintura i l'escultura, fins i tot podrien considerar-se en algunes ocasions

com art objecte. Reclamen, des del punt de vista teòric, ser considerades pintures i escultures alhora. Comparteixen elements essencials que entren en el domini del camp pictòric i de l'escultòric. El factor tridimensional i, en ocasions, el tractament del suport com a objecte, predominen en totes aquestes obres i ens fan reflexionar sobre la seua tendència escultòrica. Al mateix temps, presenten característiques de frontalitat visual i coloració pròpies d'allò pictòric.

III.2.a. Estat de la qüestió. L'objecte en l'actualitat artística i en educació

L'objecte ha esdevingut un recurs de treball per a alguns autors, en els quals el límit entre la bidimensionalitat i la tridimensionalitat només estava delimitat per les necessitats expressives d'allò que pretenia dir amb les obres realitzades, i els objectes eren transformats d'acord amb l'elaboració processual del treball fet.

En l'actualitat, el fet diferencial de l'art objectual contemporani consisteix en la incorporació de les noves tecnologies com a element fonamental, com per exemple internet i les xarxes socials. De la mateixa manera que l'aparició de nous materials o tècniques en els diferents moments de l'evolució històrica ha suposat una apropiació per part dels artistes de les noves eines que tenien al seu abast per a utilitzar-les en les seues obres. Aquesta incorporació de les noves tecnologies fa que hi haja una diversitat enorme en la utilització dels objectes, la funcionalitat dels quals, junt amb l'apropriació subjectiva i l'ús de la tecnologia, fa més complex l'art objectual i necessita d'una anàlisi més profunda per a la seua comprensió, com diu Schmitz:

“El objeto, históricamente, estuvo ligado al concepto. En el caso del *ready made*, el objeto y el concepto tienen una relación simple y directa; en la década de los 50, esta relación se complejiza a partir de un conjunto de objetos que proponen una lectura social; en cambio, al situarnos en el arte objetual contemporáneo, este análisis es aun más profundo, ya que encontramos diversidad en la utilización de los objetos, los cuales tienen una carga funcional y simbólica individual, y al cruzarse hacen al concepto de la obra, que frecuentemente involucra la participación de la tecnología como elemento fundamental.” (Schmitz, 2015)

També es podria citar l'exemple de Mariela Yeregui, artista argentina que considera que en la nostra societat les construccions d'objectes com a subjectes s'integren en la nostra comunitat.

En la imatge següent es pot apreciar una de les seues obres objectuals robotitzades, capaç d'interaccionar amb els espectadors.²

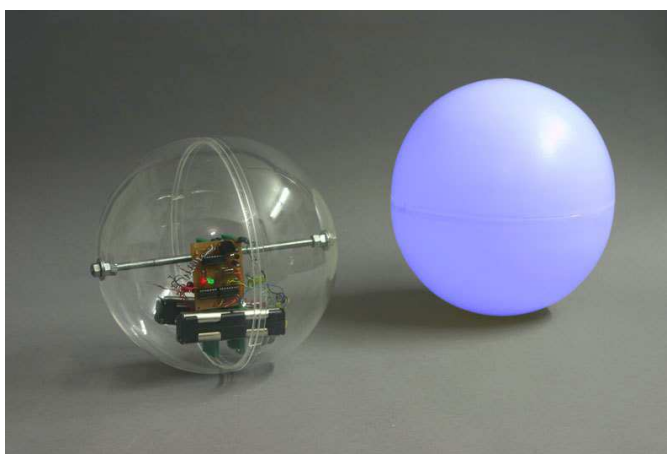


Figura 11. Yeregui, M., *Proxemia*, 2005

D'una altra part, els currículums que s'han elaborat des de les diferents disposicions legislatives han contemplat d'una manera excessivament general, amb poca concreció, les possibilitats de l'art objectual com un recurs o una ferramenta per a l'elaboració de propostes didàctiques. Les diferents editorials de llibres de text quasi no tracten el tema (i si ho fan és sense donar-li molta importància) i, malauradament, aquesta visió es trasllada a les programacions d'aula de gran part del professorat i, per tant, a les activitats d'aula.

També cal assenyalar que no és habitual trobar en les revistes especialitzades articles dedicats a l'art objectual, i les tesis doctorals dedicades a aquest tema són escasses; caldria esmentar alguns dels casos trobats, com són:

- L'article de Jose Luís Lozano Jiménez, *Una experiencia plástica a partir de un*

² Un conjunt d'esferes d'acrílic, de 25 cm de diàmetre, roden lliurement per terra, per mitjà de dispositius mecànics. A través de mecanismes sensorials de posició i de moviment, les boles tendeixen a desviar la seua trajectòria quan es produeix qualsevol contacte físic. Estan proveïdes d'un mecanisme capaç de posicionar i d'orientar les seues peces i els seus dispositius interns perquè les boles roden, detecten la presència les unes de les altres i canvien la seua trajectòria depenent d'aquesta presència externa. Les seues unitats de control inclouen microcontroladors aptes per a percebre l'entorn i els canvis que, eventualment, tinguen lloc en ell. (Yeregui, 2005)

objeto reciclado, publicat en 2011, en la revista *eari (educación artística revista de investigación)*, en la qual es va treballar en el desenvolupament d'un projecte artístic amb nens d'entre 4 i 12 anys, a través d'un taller en el qual es tractava el tema transversal mediambiental a través del reciclatge de materials inutilitzats amb la finalitat de la construcció de joguines. També es va poder fer una exposició amb els treballs dels participants en la facultat de Belles Arts de Granada.

- En 2014, en la mateixa revista, es va publicar també un altre article: *Iniciativas didácticas para el acercamiento en los centros educativos de propuestas sobre arte objetual*, sobre l'ús de l'objecte aplicat a l'aula com a recurs, per Lucía Hervás Asins, en la qual es feia referència a algunes experiències docents utilitzant l'objecte en les aules d'Educació Secundària, relacionat directament amb aquesta tesi.
- També Mariona Masgrau va publicar en 2013, en la revista Quadern 192, l'article *La poesía visual de J. M. Calleja: vocació de gènere*, on ens parla de la capacitat transgressora de la poesia visual de Calleja, aplicant noves formes de comunicació artística, contribuint que la poesia visual deixi de ser una excepció a la regla general.
- Respecte d'altres articles de revistes relacionats amb l'art objectual o les seues tècniques es podria parlar dels següents:
 - La educación ambiental a través del collagraph: propuesta didáctica dirigida a la enseñanza del grabado en la Educación Secundaria Obligatoria*, de Aguilar M., Marta, en 2009. Ens ha semblat oportú mencionar-lo encara que tracte sobre un tema de gravat, ja que el *collagraph* també és una tècnica de *collage*, i com a tal, utilitza diversos materials de reciclatge i, fins i tot, objectes o fragments d'ells.
 - Arteterapia y subjetividad femenina: construyendo un collage*. Per R. García Casanova i E. Santos Sánchez-Guzmán, publicat en 2011 en *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social. Volumen 6*, on es descriuen una sèrie d'accions amb dones amb problemes a través de l'expressió artística amb diverses tècniques com el *collage*.
- Quant a tesis publicades cal destacar la tesi de Mariona Masgrau *Poesia visual, aprenent a llegir davant les línies*, publicada per la universitat de Girona en 2011, i en

la que es descriuen unes propostes didàctiques referenciades en aquesta tesi en l'apartat V.6.

- El bloc educatiu en la xarxa www.pocio.cat (Poesia i Educació) de la Fundació Joan Brossa recull tota una sèrie d'activitats, publicacions, projectes, congressos i novetats al voltant de Brossa.
- També en la revista digital de literatura i traducció PEN trobem estudis sobre Joan Brossa. Es tracta un conjunt de monografies sobre l'artista, com és comprensible, més orientats a la vessant literària que a l'artística.
 - BORDONS (1988), *Introducció a la poesia de Joan Brossa*. Barcelona: Edicions 62.
 - COCA (1971), *Joan Brossa o el pedestal són les sabates*. Barcelona: Pòrtic.
 - COCA (1992), *Joan Brossa oblidar i caminar*. Barcelona: La Magrana. (Inclou el llibre *Joan Brossa o el pedestal són les sabates* i dues entrevistes publicades a *Serra d'Or* el 1982.)
 - JOVER (2000), *Una entrevista con juego de manos, Brossa/Jover*. Cuenca: Fundación Antonio Pérez.
 - LONDON (1992), *Past Possibilities and Practice: For Joan Brossa*. Oxford: The Trilobites.
 - MARRUGAT (2009), «*El saltamartí*» de Joan Brossa: *Les mil cares del poeta*. Tarragona: Arola.
 - PERMANYER (1999), *Brossa x Brossa. Records*. Barcelona: La Campana.
 - PLANAS (2002), *La poesia escènica de Joan Brossa*. Barcelona: Associació d'Investigació i Experimentació Teatral.
 - TOSSES (1996), *Entorn de la poètica de Joan Brossa: l'amor i l'oposició de contraris*. Badalona: Les Voltes.
 - VALLÈS (1996), *Joan Brossa: les sabates són més que un pedestal*. Barcelona: Alta Fulla.
- Les tesis d'A. Cucala i de F. Beneyto tracten l'obra de l'artista Carmen Calvo i del fotògraf Chema Madoz, però no descriuen cap seqüència didàctica que verse sobre els artistes. En les tesis es poden trobar idees sobre el sentit de l'obra dels artistes tractats per a ser traslladades a la programació d'activitats per a l'aula. Les tesis són les

següents:

- *El objeto como elemento material en la pintura contemporánea: la obra de Carmen Calvo*, publicada en 2005 en la Universitat Politècnica de València.
- *La imagen fotográfica como construcción: Chema Madoz*. Publicada en 2014 per la Universidad Complutense de Madrid.

III.3. Tractament de l'art objectual en el sistema educatiu espanyol en Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat

Pel que fa al tractament de l'art objectual en la legislació a l'Estat espanyol, ens centrem en algunes qüestions que ens preocupen, atenent a allò regulat en les normes que desenvolupen el currículum a la Comunitat Valenciana i a les lleis orgàniques estatals sobre educació.

Si obrim la pàgina web de l'IES Vicent Andrés Estellés de Burjassot, ens trobarem amb la legislació esmentada, i amb moltes altres ordres i decrets reguladors de l'ordenació acadèmica i de l'organització de l'activitat docent. Però s'ha considerat convenient atendre a la nostra temàtica sobre l'educació artística i l'objecte estudiant el currículum i les normatives que regulen els continguts de l'Ensenyament Secundari Obligatori i del Batxillerat d'art:

- Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, del Govern de l'Estat espanyol.
- Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMQE), del Govern espanyol.
- Decret 112/2007, de 20 de juliol, del Consell Valencià, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana.
- Decret 102/2008, d'11 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum del Batxillerat a la Comunitat Valenciana.
- Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desplega l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat a la Comunitat Valenciana.³
- Real Decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat.

Tractarem les qüestions següents:

- La necessitat de revisar el tòpic de l'ensenyament de l'art com una matèria de rang inferior
- L'art és educació, i l'educació també es nodreix de l'art.

³ El decret serà d'aplicació per al curs 2015-2016 a la Comunitat Valenciana i posa en pràctica la LO 8/2013 (LOMQE) i el RD 1105/2014 que la desenvolupa a nivell de tot l'Estat espanyol.

- Els continguts legals en relació a l'art objectual.
- Què passaria si hi hagués un marc legislatiu que no tingués en compte l'Educació plàstica i visual en el sistema educatiu reglat.

III.3.a. Revisió en el marc legislatiu del tòpic de considerar de rang inferior l'ensenyament de l'art

Caldria revisar el fet de considerar l'art com a matèria de segona categoria en educació.

Les paraules de l'artista i professor Luís Camnitzer trasmeten les nostres necessitats educatives i la tendència continuada en el nostre sistema educatiu a deixar en segon pla l'assignatura d'Educació plàstica i visual:

“El arte siempre se ha dejado un poco de lado en la educación porque se supone que es un instrumento emocional y expresivo que utiliza una simbología imprecisa, cuando no totalmente subjetiva. Por lo tanto se supone que no es capaz de “competir” con lo escrito o lo contable, y que es incapaz de funcionar como instrumento útil para lo que tenga que ver con el conocimiento. Creo que aquí está operando un viejo prejuicio, una especie de ideología técnicamente utilitaria del conocimiento. [...] La conjunción de arte y educación —la noción que el arte tiene que ser una parte del proceso educacional— siempre fue considerada como una posición iluminada y progresista. Cualquiera con un centímetro de frente lamenta el papel secundario que se asigna a las artes en las escuelas. Las artes son las primeras víctimas cuando se efectúan cortes presupuestales, y son las últimas que se reinstituyen en los momentos de prosperidad. Pero, a pesar de compartir las quejas por los problemas presupuestales, me gustaría proponer que la frase “arte en la educación” —como también su pariente popularizado por Herbert Read a mediados del siglo veinte, “educación a través del arte”— no son progresistas sino reaccionarias.” (Camnitzer, 2015)

D'una banda s'ha d'elevat al nivell que es mereix l'art en educació i, d'una altra, considerar el concepte d'educació i art com la mateixa cosa, educació igual a art, i a l'inrevés. Aquesta premissa ha sigut oblidada per les administracions des de sempre, tot i que en les últimes dècades s'havien aconseguit unes quantes hores més per al temps de l'art en l'Educació Secundària, últimament pareix haver experimentat una certa regressió. Les disposicions

legislatives volen relegar a un segon lloc les arts en les escoles i els instituts. Si no es produeix un canvi social, les normes aprovades, com la LOMQUE, a punt de ser implantada en el sistema educatiu per al curs 2015-2016, ens deixen l'Educació artística en un graó molt inferior del lloc del que tenia:

En la LOMQUE, LO 8/2013, trobem, per exemple, que modifica el punt 4.c de l'article 24 de l'anterior llei orgànica LO 2/2006, LOE, i lleva protagonisme a l'Educació plàstica i visual i a la Música i altres assignatures d'humanitats, anul·lant la seua obligatorietat, fins al punt de deixar una disciplina tan important en la vida quotidiana a la lliure elecció dels centres, passant a ser considerada com a específica del segon bloc (en el primer bloc d'específiques, que no sabem per què s'anomenen així quan han de ser cursades per tot l'alumnat en tots els cursos de l'ESO, trobem Educació física i Religió o Valors ètics). En l'organització del primer cicle d'Educació Secundària Obligatòria, tal com es pot veure en el DOCV del 10 de juny de 2015, p. 17450, en l'apartat 3.c i 4 de l'article 17, diu:

“Dins del bloc d'assignatures específiques, tots els alumnes i les alumnes cursaran la matèria de Música en els tres cursos; Tecnologia en primer i segon; i Educació plàstica, visual i audiovisual en segon i tercer [...]. L'alumnat cursarà en tots els cursos de primer a tercer una matèria addicional dins del bloc d'assignatures de lliure configuració autonòmica. Esta matèria serà a triar entre Informàtica, que s'oferirà en els tres cursos; Reforç Instrumental, que s'oferirà en primer; o una assignatura específica addicional que no haja de cursar-se obligatòriament en el curs corresponent.”

Per tant es pot veure, per una banda, el canvi de concepció educativa que suposa incloure els tres primers cursos d'ESO com un cicle, que implícitament deriva en un batxillerat de tres cursos, en el qual el primer encara s'anomena 4t d'ESO; convé recordar que, en el debat del llibre blanc per a la reforma educativa que va derivar en la LOGSE, la idea del partit polític conservador era la d'implantar un batxillerat de tres anys, la qual cosa es constata en l'article 18 quan parla de l'organització del segon cicle de Secundària, en el qual s'ha de triar entre “l'opció d'ensenyances acadèmiques per a la iniciació al Batxillerat i l'opció d'ensenyances aplicades per a la iniciació a la Formació Professional”. Per altra banda, implica la pèrdua de càrrega horària per a l'assignatura d'Educació plàstica i visual (a la qual la nova normativa ha afegit “Audiovisual”) en el nou primer cicle de l'ESO. De les tres hores en 1r d'ESO i les dues en 3r obligades per a tot l'alumnat es passa a dues hores en segon i altres dues en tercer.

Una conseqüència directa del que acabem de dir és que, en la resolució en la qual es detallen les places vacants per als instituts públics de Secundària, no hi ha places per a professorat de la nostra assignatura per al curs vinent (2015/2016), perquè en cas que la plantilla orgànica de cada centre tinga disponibilitat horària per assumir més hores, apareix una possible oferta de l'assignatura en el primer curs, però en aquells llocs on no siga possible, l'alumnat es quedarà sense aquesta assignatura que, com hem dit, ha de competir amb les d'oferta obligada, la qual cosa estarà “en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes” (LO 8/2013).

En l'organització del segon cicle d'ESO, que queda reduït a un curs, és a dir, del quart curs, dins de les assignatures específiques trobarem que les artístiques es presenten de la forma següent:

“Dins del bloc d'assignatures específiques, tots els alumnes i les alumnes cursaran dues matèries, a triar d'entre les següents: Arts Escèniques i Dansa; Cultura Científica; Cultura Clàssica; Educació Plàstica, Visual i Audiovisual; Filosofia; Música; Segona Llengua Estrangera; Tecnologia de la Informació i la Comunicació; o una matèria del bloc d'assignatures troncal no cursada per l'alumne o alumna.” (apartat 4.c de l'article 18, decret 87, de 5 de juny de 2015, DOCV del 10 de juny de 2015)

En l'apartat 5 de l'article 18 del DOCV que acabem de citar podem llegir que:

“La direcció dels centres docents públics, oït el claustre i la titularitat dels centres privats, establiran l'oferta de les matèries opcionals del bloc d'assignatures específiques. A aquest efecte, en els centres docents públics s'haurà d'atendre els criteris de la demanda de l'alumnat, la disponibilitat de professorat amb destinació definitiva en el centre, el caràcter progressiu del currículum de determinades matèries al llarg dels diferents cursos, així com les possibilitats organitzatives i la disponibilitat de recursos.”

Per tant podem concloure que cursar l'assignatura d'Educació plàstica, visual i audiovisual en quart de l'ESO depén, en els centres privats, de les decisions del titulars dels centres, i els centres públics, sobretot, de la disponibilitat de professorat amb destinació definitiva en eixe centre.

En el Batxillerat artístic, el decret anteriorment citat diu que l'alumnat haurà de cursar en el primer curs:

“Dos matèries d'opció del bloc d'assignatures troncal, una de les quals serà Cultura Audiovisual I, i l'altra serà a triar entre Història del Món Contemporani, o bé Literatura Universal.

Tres matèries específiques. Una de les matèries serà a triar entre Anatomia Aplicada, Cultura Científica i Religió. Les dos matèries restants es podran triar d'entre les següents: Anàlisi Musical I; Dibuix Artístic I; Llenguatge i Pràctica Musical; Segona Llengua Estrangera I; Tecnologia Industrial I; Tecnologies de la Informació i la Comunicació I; Volum; o una matèria del bloc d'assignatures troncal no cursada per l'alumne o alumna, que serà considerada específica a tots els efectes.”

En el segon curs de Batxillerat artístic l'alumnat haurà de cursar:

“Dues matèries d'opció del bloc d'assignatures troncal, a triar d'entre les següents: Arts Escèniques; Cultura Audiovisual II; i Disseny.

Dues matèries del bloc d'assignatures específiques, a triar entre les següents:

a) Anàlisi Musical II; b) Ciències de la Terra i del Medi Ambient; c) Dibuix Artístic II; d) Fonaments d'Administració i Gestió; e) Història de la Música i de la Dansa; f) Imatge i So; g) Psicologia; h) Segona Llengua Estrangera II; i) Tècniques d'Expressió Gràficoplàstica; j) Tecnologia Industrial II; k) Tecnologies de la Informació i la Comunicació II; l) Una matèria del bloc d'assignatures troncal no cursada per l'alumne o alumna, que serà considerada específica a tots els efectes.”

L'alumnat del Batxillerat artístic ha de cursar obligatòriament en els dos cursos Fonaments de l'art i podria triar en primer curs: Anatomia aplicada, Dibuix artístic I i Volum, i en segon curs: Cultura audiovisual II o Disseny, Dibuix artístic II i Tècniques d'expressió gràficoplàstica, depenent en els centres privats de les decisions dels titulars dels centres, i els centres públics, sobretot, de la disponibilitat de professorat amb destinació definitiva en eixe centre, com ocorre en l'ESO. Cal puntualitzar que, anteriorment, les matèries anomenades de modalitat tenien una càrrega lectiva de quatre hores setmanals, mentres que la de les

actualment anomenades específiques és de tres. En el cas d'Anatomia aplicada, només té dues hores setmanals.

La música, el volum i les tècniques gràfiques i plàstiques, constitueixen matèries fonamentals per a compartir i apreciar el coneixement de l'art conceptual i del món de l'art en general, així com per a gaudir-ne i per a poder tenir perspectiva en la comprensió de la història de l'art, dels procediments de producció artística i de les seues manifestacions tècniques, en els conceptes que fonamenten les obres de l'art contemporani, en el camp expandit de l'escultura, i en l'apreciació estètica i humana de la vida audiovisual en la qual els adolescents i joves actuals han crescut i en la qual estan immersos de manera constant.

Per totes aquestes raons hauria de canviar-se el costum de llevar valor a aquestes matèries fonamentals per a la formació de l'ésser humà.

III.3.b. L'art és educació i l'educació també es nodreix de l'art

En la història de la pedagogia de l'art conceptual van existir escoles que van suposar un precedent històric per les metodologies que utilitzaren i els seus resultats, algunes de les més emblemàtiques (com ja s'ha vist en apartats precedents) van ser Bauhaus a Europa o Black Mountain College a Nord Amèrica, en les quals la matèria i els objectes quotidians foren els protagonistes en les idees i en les múltiples activitats formatives. D'aquella caminada van sortir alguns cèlebres professionals de l'art conceptual, com per exemple alguns que es van formar en Black Mountain College i no van dubtar a explotar aquesta manera d'expressió que havia estat impulsada pel moviment dadà a Europa: Rauschenberg, Willem de Kooning, Esteban Vicente, John Chamberlain o l'artista dels teixits Claire Zeisler⁴.

Malgrat la seua profunda petjada en la història de l'art en general, i de l'art objectual en concret, l'objecte no ha tingut fins ara protagonisme dins del currículum pedagògic en Educació artística. Actualment, en la nostra realitat legislativa, es fan només algunes referències respecte d'aquesta forma diferent de la tradicional, per diferenciar-la d'alguna manera, d'experimentar i crear. Solament en alguns casos apareix en l'apartat de "Volum" una lleugera referència als objectes, o a les tècniques de creació de l'art objectual, amb alguna al·lusió al *collage* o l'*assemblage*.

En el Decret 112 de 2007, de 20 de juliol, del Consell Valencià, on s'estableix el currículum d'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat valenciana, s'explica que l'assignatura d'Educació plàstica i visual és imprescindible en Educació Secundària a partir de la necessitat de l'alumnat de desenvolupar les capacitats d'expressió, anàlisi, crítica, apreciació i creació d'imatges. Fa també referència al fet que els alumnes i les alumnes han d'assimilar tot el seu entorn amb una actitud reflexiva i crítica, i que han de ser capaços i capaces, a partir d'ací, d'elaborar noves propostes de treball, crear i experimentar. No obstant això, només apareixen unes referències a la creació mitjançant la matèria o els objectes del nostre entorn, en un punt en què es fa referència al tema transversal de la sostenibilitat dient que l'Educació plàstica i visual contribueix a introduir valors de sostenibilitat i reciclatge quant a l'ús de materials per a la creació d'obres pròpies, l'anàlisi d'obres alienes i la conservació del patrimoni cultural.

⁴ Claire Zeisler va elevar l'art del teixit a la màxima expressió, mai imaginada per la seua professora Anni Albers, esposa de Josef Albers, matrimoni que va continuar les premisses de Bauhaus a Carolina del Nord després d'esclatar la Segona Guerra Mundial.

Aquesta referència és molt escassa, amb la qual cosa es fa palesa la inexistència del tractament de l'art conceptual com a mitjà per aprendre art en el sistema educatiu actual.

A continuació es farà una anàlisi sobre els decrets que regulen el currículum en Educació Secundària i Batxillerat.

Analitzem la introducció publicada sobre l'Educació plàstica i visual en el Decret 112/2007, de 20 de juliol, actualment en vigor, que regula el currículum d'Educació Secundària Obligatoria:

“L'Educació plàstica i visual es fa imprescindible en l'Educació Secundària a partir de la necessitat de l'alumnat de desenrotllar les capacitats d'expressió, anàlisi, crítica, apreciació i creació d'imatges. Aquest desenrotllament es converteix en més necessari a mesura que augmenta la seua relació amb tot l'entorn social i cultural que l'envolta, un entorn sobresaturat d'informació visual, fins al punt de ser característic de la nostra època.” (DOCV núm. 5562 de 2007, p. 30500)

Quan llegim aquest paràgraf en adonem que s'està parlant de capacitat d'anàlisi, crítica, expressió, apreciació i creació d'imatges, tot això relacionat amb l'entorn social i cultura que ens envolta.

Els objectes quotidians estan sempre presents en el nostre dia a dia, formen part d'una cultura visual. Per tant, la seua existència està implícita en aquests conceptes legals. També es parla, en la introducció a la matèria, sobre els canvis en els nous continguts, l'evolució de les tècniques i els nous mitjans d'expressió com internet, la videocreació, la creació de noves formes i l'aparició de noves metodologies de treball, dins de les quals podria anar inclòs el treball de l'Educació plàstica a través de les maneres de l'art conceptual i, en el nostre cas, a través dels objectes. Aquesta idea està reflectida quasi literalment en el següent paràgraf del decret:

“És indispensable prendre consciència de la necessitat de treballar a partir de l'entorn de l'alumnat, el món quotidià d'imatges que li proporciona la naturalesa i l'activitat i creació humanes a través de la pintura, la publicitat, l'arquitectura, el disseny gràfic i industrial, l'escultura, etc., com també les imatges visuals (cada vegada més absorbents) transmeses pels diferents mitjans: Internet, cine, vídeo, fotografia i,

evidentment, televisió. La referència bàsica sobre la qual treballar ha de ser que el nostre alumnat assimile tot aquest entorn amb una actitud reflexiva i crítica, i que siga capaç, a partir d'ací, d'elaborar noves propostes de treball, de crear i experimentar.” (DOCV núm. 5562 de 2007, p. 30500)

Si seguim reflexionant sobre el contingut del decret i l'art objectual, veurem que quan es fa referència al llenguatge plàstic i visual, en la norma es deixa veure la necessitat de desglossar-lo en la capacitat de veure i comprendre, i de saber fer i expressar idees o pensaments, de tal manera que ens comuniquem millor i coneguem millor la realitat com a humans que som, i quina millor idea que apreciar la nostra vida real a través d'allò natural que ens envolta i d'allò artificial que la nostra espècie ha anat construint i modificant.

Quan en la normativa es parla d'educar la percepció també es relaciona la idea amb la comprensió estètica, que permet que l'alumne desenvolupe una actitud de producció, indagació i creació des de conceptes més senzills a d'altres més complexos, cosa que es pot desenvolupar fàcilment a través de l'art objectual comparant processos de creació i resultats a través de la història de l'art i el disseny d'objectes, estimulant la creació de conceptes més senzills cap a altres més complexos fent incidència en la formació de codis ètics que preparen l'alumnat com a futurs ciutadans. Açò els farà també coneixedors de les manifestacions de l'art popular i de l'artesanía, relacionada directament amb la cultura de les “coses materials” de les quals vivim envoltats.

Per tant, l'Educació plàstica i visual desenrotllarà unes capacitats bàsiques: observació, atenció retentiva, memòria visual i d'adquisició de coneixements fonamentals dels llenguatges visuals i tècniques instrumentals que ens permeten el desenrotllament ètic d'aptituds creatives (enginy, imaginació, intuïció), i d'actituds de reflexió i autonomia.

En un altre paràgraf es parla de la matèria de la següent manera:

“La utilització i l'anàlisi de tècniques i procediments expressius comencen amb l'experimentació manual amb materials, que s'uneixen a procediments d'anàlisi de les distintes tècniques i els distintes materials de l'expressió plàstica i visual.” (DOCV núm. 5562 de 2007, p. 30501)

Aquests conceptes es presenten dins dels procediments, fet fonamental en el procés de treball en l'art objectual, per al qual s'ha de tenir com a fet fonamental la necessitat del tractament de

la matèria per a la comprensió i manipulació dels objectes, les tècniques, les eines i els utensilis amb els quals anem a treballar.

El currículum és continu al llarg de l'etapa, de manera que en cada curs s'han de revisar els continguts del curs anterior. En aquest sentit, l'art objectual permet perfectament un increment del nivell de complexitat en els treballs de l'alumnat, de manera natural, només guiant les idees que, per maduració, esdevenen més i més complicades; també l'experiència plàstica sobre aquest tema en anteriors etapes farà tenir una sensibilització més notable en art conceptual. Pel fet argumentat en la normativa, quedaria totalment justificat l'ús de l'objecte, com apreciem en el següent paràgraf del decret:

“En el primer curs, s'inicia el procés de sensibilització cap al contingut plàstic i l'apropament al significat dels missatges visuals. Es tracta que l'alumna i l'alumne comencen a diferenciar i a reconèixer els elements bàsics del codi visual i adquirisquen certes habilitats en l'ús dels distints mitjans expressius o destreses del llenguatge plàstic. Durant el tercer curs, l'alumnat ha de progressar en els coneixements sobre la percepció, analitzar el seu entorn natural i cultural i sintetitzar els elements constitutius, en un procés creatiu personal. En el quart curs, les alumnes i els alumnes han d'aprofundir en els continguts dels cursos anteriors i valorar el significat estètic i cultural de les distintes manifestacions plàstiques de l'entorn.” (DOCV núm. 5562 de 2007, p. 30502)

Finalment, deduïm que el desenvolupament de la matèria no té com a objectiu final la formació d'artistes ni l'especialització en la matèria, sinó despertar la capacitat dels alumnes dins del món artístic que els envolta, abastant el camp de la publicitat, la fotografia, el disseny el cine, l'escultura, el dibuix i altres disciplines, aprofitant la transversalitat de la matèria, com la poesia, la literatura, la música, etc.

El decret també ens parla del treball en equip, i trobem que aquesta assignatura suposa un bon vehicle per a desenvolupar la competència social i ciutadana, i l'activitat artística; en el nostre cas, l'activitat a través de l'art conceptual també pot significar un treball en equip que promoga les actituds de cooperació, tolerància, acceptació d'altres idees, flexibilitat en els raonaments, i l'adquisició de noves habilitats socials i de comunicació, amb experiències directament relacionades amb la diversitat de respostes davant d'un mateix problema i l'acceptació de les diferències.

Atenent a la normativa, l'assignatura d'Educació plàstica i visual ha de contribuir a l'adquisició de les competències bàsiques com es comenta a continuació:

“L'Educació plàstica i visual contribuïx, especialment, a adquirir la **competència artística i cultural**. En esta etapa es posa l'èmfasi a ampliar el coneixement dels diferents codis artístics i en la utilització de les tècniques i els recursos que els són propis. L'alumnat aprén a mirar, veure, observar i percebre i, des del coneixement del llenguatge visual, a apreciar els valors estètics i culturals de les produccions artístiques. D'altra banda, es contribuïx a esta competència quan s'experimenta i investiga amb diversitat de tècniques plàstiques i visuals i s'és capaç d'expressar-se a través de la imatge.

L'Educació plàstica i visual col·labora en l'adquisició d'**autonomia i iniciativa personal**, atès que tot procés de creació suposa convertir una idea en un producte. Ajuda estretament a desenrotllar estratègies de planificació, de previsió de recursos, d'anticipació i avaluació de resultats. En resum, situa l'alumnat davant d'un procés que l'obliga a prendre decisions de manera autònoma. Tot aquest procés, junt amb l'esperit creatiu, l'experimentació, la investigació i l'autocrítica fomenten la iniciativa i autonomia personal dins de l'ètica de la plàstica i la comunicació.

Esta matèria constituïx un bon vehicle per a desenrotllar la **competència social i ciutadana**. En aquella mesura en què la creació artística supose un treball en equip, s'han de promoure actituds de respecte, tolerància, cooperació, flexibilitat, i s'ha de contribuir a l'adquisició d'habilitats socials. D'altra banda, el treball amb ferramentes pròpies del llenguatge visual, que induïxen al pensament creatiu i a l'expressió d'emocions, vivències i idees, proporciona experiències directament relacionades amb la diversitat de respostes davant d'un mateix estímul i l'acceptació de les diferències.

A la **competència per a aprendre a aprendre** es contribuïx en la mesura que s'afavorisca la reflexió sobre els processos i l'experimentació creativa, ja que implica la presa de consciència sobre les pròpies capacitats i recursos, així com l'acceptació dels propis errors com a instrument de millora.

La importància que adquirixen en el currículum els continguts relatius a l'entorn audiovisual i multimèdia expressa el paper atorgat a esta matèria per a adquirir la **competència en tractament de la informació** i, en particular, al món de la imatge que esta informació incorpora.

A més, l'ús de recursos tecnològics específics no sols suposa una ferramenta potent per a produir creacions visuals sinó que, al seu torn, col·labora en la millora de la **competència digital**.

L'Educació plàstica i visual contribuïx a l'adquisició de la **competència en el coneixement i la interacció amb el món físic** per mitjà de procediments relacionats amb el mètode científic, com l'observació, l'experimentació i el descobriment i la reflexió i l'anàlisi posterior. Així mateix, introduïx valors de sostenibilitat i reciclatge pel que fa a l'ús de materials per a la creació d'obres pròpies, anàlisi d'obres alienes i conservació del patrimoni cultural.

Finalment, aprendre a moure's amb comoditat a través del llenguatge simbòlic és objectiu de la matèria, així com aprofundir en el coneixement d'aspectes espacials de la realitat, per mitjà de la geometria i la representació objectiva de les formes. Les capacitats descrites anteriorment contribuïxen que l'alumnat adquireisca **competència matemàtica**.

Tota forma de comunicació posseïx uns procediments comuns i, com a tal, l'Educació plàstica i visual permet utilitzar uns recursos específics per a expressar idees, sentiments i emocions, al mateix temps que permet el llenguatge plàstic i visual amb altres llenguatges i, amb això, enriquir la comunicació." (DOCV núm. 5562 de 2007, p. 30502-3)

Si atenem als objectius que ens marca el currículum legislatiu, es trobem el següent:

L'ensenyament de l'Educació plàstica i visual en aquesta etapa tindrà com a objectiu el desenvolupament de les capacitats següents:

“1. Observar, percebre, comprendre i interpretar críticament la comunicació a través de les imatges i les formes de l’entorn natural i cultural, i ser sensibles a les seues qualitats evocadores, plàstiques, estètiques i funcionals.

2. Apreciar els valors culturals i estètics, identificant, interpretant i valorant els seus continguts; entendre’ls com a part de la diversitat cultural, contribuint al seu respecte, a la seua conservació i a la seua millora.

3. Interpretar les relacions del llenguatge visual i plàstic amb altres llenguatges i buscar la manera personal i expressiva més adequada per a comunicar les troballes obtingudes amb el signe, el color i l’espai. La interpretació correcta de la comunicació publicitària davant d’un consum responsable.

4. Desenrotllar la creativitat i expressar-la, preferentment amb la subjectivitat del seu llenguatge personal, utilitzant els codis, la terminologia i els procediments del llenguatge visual i plàstic, amb la finalitat d’enriquir estèticament les seues possibilitats de comunicació.

5. Utilitzar el llenguatge plàstic per a representar emocions i sentiments, vivències, sentiments i idees, contribuint a la comunicació, la reflexió la crítica i el respecte entre les persones

6. Apreciar les possibilitats expressives que ofereix la investigació amb diverses tècniques plàstiques i visuals i les tecnologies de la informació i la comunicació; valorar l’esforç de superació que comporta el procés creatiu.

7. Representar cossos i espais simples per mitjà del domini de la perspectiva, les proporcions i la representació de les qualitats de les superfícies i el detall, de manera que siguem eficaços per a la comunicació.

8. Planificar i reflexionar, de forma individual i cooperativament, sobre el procés de realització d’un objecte partint d’uns objectius prefixats i revisar i valorar, al final de cada fase, l’estat de la seua consecució.

9. Relacionar-se amb altres persones i participar en activitats de grup, adoptant actituds de flexibilitat, responsabilitat, solidaritat, interès i tolerància, superant inhibicions i prejuís i rebutjant discriminacions o característiques personals o socials.

10. Contribuir activament al respecte, la conservació, la divulgació i la millora del patrimoni europeu, espanyol i de la Comunitat Valenciana, com a senyals de la pròpia identitat.

11. Conèixer, valorar i gaudir del patrimoni artístic i cultural de la Comunitat Valenciana, com a base de la pròpia identitat i idiosincràsia i contribuir activament a la seua defensa, la seua conservació i el seu desenrotllament, acceptant la convivència amb valors artístics propis d'altres cultures que coexistixen amb la nostra, per tal de fer de la diversitat un valor enriquidor i integrador.

12. Respectar, apreciar i aprendre a interpretar altres maneres d'expressió visual i plàstica diferents de la pròpia i de les formes dominants en l'entorn, superant estereotips i convencionalismes, i elaborar juís o adquirir criteris personals que permeten a l'alumnat actuar amb iniciativa responsable.

13. Acceptar i participar en el respecte i seguiment dels valors i les normes que regulen el comportament en les diferents situacions que sorgeixen en les relacions humanes i en els processos comunicatius, reconèixer-los com a partícips d'una formació global i integrar-los en l'expressió d'idees a través de missatges visuals.” (DOCV núm. 5562 de 2007, p. 30503-4)

Quan analitzem tots aquests objectius ens adonem que estan tots ells dins de les nostres propostes sobre l'art objectual, d'una manera ampla i implícita, però solament en el punt núm. 8 es fa referència directa i expressa al fet del foment de la capacitat per a construir objectes a partir d'una planificació, objectiu que, a través del treball amb l'art conceptual i de l'objecte, està amplament cobert.

Respecte dels continguts trobem que representen la substància matèrica dels objectius i les competències que es pretenen aconseguir en aquesta disciplina.

En escorcollar els blocs de continguts per cursos en la recerca de l'art objectual o l'ús de l'objecte en l'art contemporani, ens adonem que solament trobem alguna puntualització aïllada i de la següent forma per blocs:

En els continguts que es recullen per a primer curs d'ESO, en el quart bloc de continguts, es fa solament referència a l'esforç per desenvolupar les capacitats espacials amb la finalitat de visualitzar i representar formes tridimensionals.

En el tercer curs d'ESO, en el sisé bloc de continguts, denominat “Tècniques i procediments utilitzats en els llenguatges visuals”, ens trobem: d'un costat, l'experimentació amb diversos materials i la combinació amb finalitats expressives, i d'un altre, el gust per realitzar experiències de recerca amb materials diversos.

En el quart curs d'ESO, en el sisé bloc de continguts, “Tècniques i procediments utilitzats en els llenguatges visuals”, es contempla la construcció de volums i formes expressives volumètriques amb materials diversos: amb paper, amb materials de modelatge i de deixalla. Per tant, comprovem que és escassa la referència directa o relacionada amb l'art objectual o les seues tècniques dins d'aquesta etapa.

En la modalitat d'arts del Batxillerat, dins de l'assignatura de Volum i en el decret 102 de 2008, d'11 de juliol, de la Comunitat Valenciana, es recull que el coneixement de la concepció de l'espai escultòric, sobretot del segle XIX i del segle XX, ajudarà a entendre el canvi radical experimentat en aquestes últimes dècades.

També es fa referència a la recerca del moviment virtual, generador juntament amb la llum del volum, els quals contribueixen a la realització de volums a partir de superfícies planes desplaçades i mostra a l'alumne les possibilitats del modelatge i la distribució de volums en les manifestacions escultòriques.

És necessari el coneixement i l'ús dels materials més variats, en l'actualitat assistim a l'ús de tècniques revolucionàries, escultures que s'unflen, moviment real en l'escultura, objectes oposats, demostracions amb el cos, amb accions pròpies, simulació de volums per ordinador, etc. El coneixement de les noves tècniques és molt important per entendre l'art contemporani i participar-ne. Si llegim literalment el decret, ens trobem:

“Les solucions pràctiques que històricament poden estudiar-se, es reduïxen bàsicament al volum redó o escultura exempta i relleu. En l'actualitat assistim a l'ús de tècniques revolucionàries: “escultures unflables amb aire calent”, “moviment real en l'escultura”,

“objectes trobats”, “demostracions amb el propi cos i amb accions pròpies”, “simulació de volums generada per ordinador”, etc. El coneixement d’estes tècniques és molt important per als estudiants.” (DOCV núm. 5806 de 2008, p. 71410)

Podria considerar-se que el Decret té una visió més ampla que la de l’escultura tradicional, cosa que beneficia les nostres intencions.

El currículum institucional aplicable en la nostra comunitat ve del desenvolupament autonòmic de la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (actualment modificada per la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa), que fa una escassa referència a l'art objectual tant en etapes d'Educació Secundària com en les prèvies a l'especialització universitària. Però si meditem al voltant de les qüestions tractades, podem trobar una via d'interpretació oberta i un camí per a exercir la lliure càtedra. El docent es troba així amb nombrosos continguts que es poden desenvolupar i treballar des de l'art objectual.

Si escoltem les paraules de Marián López F. Cao, podríem tenir inicialment una visió pessimista, però hem de partir de la realitat que tenim per millorar-la en la mesura que ens siga possible:

“La pedagogía debe ser liberadora. La educación ha de ser crítica. Me gustaría que muchas de las premisas sobre las que escribía Paulo Freire estuvieran incorporadas a la enseñanza en general y a la enseñanza del arte en particular, pero mucho me temo que los tiempos corren a la inversa de mis deseos, y cada vez parece, al menos en España, que la educación se torna exclusivista, clasista y cada vez más segregada, deteriorándose la educación pública por la falta de convicción en lo que significan “educación” y “pública”, que tiene como consecuencia escasez de presupuesto, de apoyo institucional, sobre todo, de apoyo intelectual y la valoración de las y los maestros que cotidianamente tratan de formar ciudadanas y ciudadanos de un nuevo siglo. El desencanto es la palabra que ronda los labios de nuestros profesionales en educación.” (López F. Cao, 2011, p. 14)

L’educació artística no hauria de deixar-se solament en mans d’allò cultural, sinó també de l’experiència, ja que el procés creador li dóna la possibilitat de creixement personal a aquell

que l'experimenta, de realitzar un canvi en nosaltres mateixos i en els altres. L'art és capaç d'extraure els sentiments i les experiències més profunds, però a través d'una disciplina amb un llenguatge universal.

III.3.c. Els continguts legals en Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat i l'art objectual

Un breu esquema resum del pas de l'educació en el sistema espanyol des de l'EGB a la llei Wert:

- **Llei General d'Educació, de 1970: Llei 14/1970, de 4 d'agost**, basada en les teories d'objectius de Piaget.

Article vint-i-quatre: Les matèries comunes s'impartiran de la forma següent: b) Formació estètica amb especial atenció al dibuix i a la música.

- **Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació.**

- **Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, d'Avaluació, Participació i Govern dels Centres Docents (LOPEG).**

- **Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE)**, basada en la comprensivitat.

- **Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació (LOQE)**, basada en desenvolupar les capacitats de l'alumnat.

- **Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE)**, basada en desenvolupar les competències de l'alumnat.

- **Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa ("Llei Wert")**, que està previst que s'aplique per al curs 2015-2016 en els col·legis i instituts, en la qual ja no es parla de competència artística, sinó de *consciència i expressions culturals*. Afecta de manera negativa a l'educació artística, no pel que fa als continguts ja que, com es veurà en punts següents, resulten molt extensos i orientats cap a la cultura visual, sinó pel que fa a la dedicació d'hores lectives i a la importància dels aspectes matèrics i procedimentals.

La Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, fa especial esment als ensenyaments artístics i estableix els denominats ensenyaments artístics superiors, que agrupen els estudis superiors de música i dansa, els ensenyaments d'art dramàtic, els ensenyaments de conservació i restauració de béns culturals, i els estudis superiors d'arts plàstiques i disseny, emfatitzant el caràcter d'educació superior dels mateixos i la necessitat que la seua organització s'adeqüe a l'Espai Europeu d'Educació Superior.

Dels 12 objectius que preveu la llei per a l'Educació Secundària, solament en l'últim apartat es fa referència directa a l'ensenyament de l'art:

“1) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.”
(BOE 106, art. 23, LOE, p. 17170)

Aquesta llei distribueix els estudis artístics, però el currículum és desenrotllat a la Comunitat Valenciana pels Decrets 112/2007 i 102/2008, del Consell.

III.3.d. L'objecte i el currículum en Educació Secundària Obligatòria

Cal tenir en compte que el treball de camp en els instituts valencians que és el fonament pràctic d'aquesta investigació s'ha fet mentre estava vigent la normativa anterior. Per tant, en aquest apartat es fa referència a dita normativa (el Decret 112/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana). Durant l'Educació Primària, aquesta matèria s'ha treballat de forma intuïtiva i ha donat resposta a propòsits de caire explorador, com ara aprendre a veure, descobrir l'entorn o expressar-se personalment.

Enllaçant amb aquest nivell, i d'una forma progressiva, en l'Educació Secundària Obligatòria es consideren fonamentals dos tipus d'accions: les que instrumentalitzen els continguts de la matèria com a llenguatge i atenen a situacions específiques de comunicació i expressió, i aquelles accions que dinamitzen una part del coneixement i desenrotllen aptituds creatives, enginy, imaginació, intuïció, actituds de reflexió i d'autonomia. Resumint, l'Educació plàstica i visual tractarà de desenrotllar unes capacitats bàsiques (observació, atenció retentiva, memòria visual), i d'adquirir coneixements fonamentals dels llenguatges visuals (punt, línia, pla, textura, composició, color, traçats geomètrics fonamentals i tècniques instrumentals). L'Educació plàstica i visual contribueix a l'adquisició de la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic per mitjà de procediments relacionats amb el mètode científic, com l'observació, l'experimentació i el descobriment, i la reflexió i l'anàlisi posterior.

Així mateix, introdueix valors de sostenibilitat i reciclatge pel que fa a l'ús de materials per a la creació d'obres pròpies, l'anàlisi d'obres alienes i la conservació del patrimoni cultural.

Tota forma de comunicació té uns procediments comuns i, com a tal, l'Educació plàstica i visual permet utilitzar uns recursos específics per a expressar idees, sentiments i emocions, al mateix temps que permet relacionar el llenguatge plàstic i visual amb altres llenguatges i, amb això, enriquir la comunicació.

També podem apreciar com la llei fa referència a alguns objectes en altres assignatures, com ara Música, en l'apartat dels objectius:

“L’ensenyança de la Música en esta etapa tindrà com a objectiu el desenrotllament de les capacitats següents:

“1. Utilitzar la veu, el cos, **objectes**, instruments i recursos tecnològics per a expressar idees i sentiments; enriquir les pròpies possibilitats de comunicació i respectar altres formes diferents d’expressió.” (DOCV núm. 5562 de 2007, p. 30570)

Es poden consultar com a exemples de l’ús d’objectes quotidians per a fer música amb ells el treball de Judith Akoschky en el seu llibre *Cotidiàfonos* (1988), i la web de Xavi Lozano (<http://xavibufa.com>), músic que fa de qualsevol objecte un instrument musical, així com una gran quantitat de vídeos que té en *YouTube*.

Figura 12. Quotidiàfon fet per una alumna de sisè de primària del Col·legi Públic Jaume I de Catarroja, curs 2014- 2015.



Es pot constatar que la naturalesa de la nostra assignatura és molt propícia tant per a fer treballs interdisciplinars, com per a treballar la transversalitat del currículum.

En l'apartat de tecnologies del decret es dóna també importància a la procedència dels materials. En el bloc 4, referit als materials d'ús tècnic, diu:

- “– Materials d’ús habitual: classificació general. Materials naturals i transformats.
- La fusta: constitució. Propietats i característiques. Fustes d’ús habitual. Identificació de fustes naturals i transformades. Derivats de la fusta: paper i cartó. Taulers artificials. Aplicacions més comunes de les fustes naturals i manufacturades.

– Tècniques bàsiques i industrials per al treball amb fusta. Maneig de ferramentes fent-ne un ús segur.

-Elaboració d'**objectes** senzills utilitzant la fusta i els seus transformats com a matèria fonamental.” (DOCV núm. 5562 de 2007, p. 30581)

III.3.e. L'objecte i el currículum en Batxillerat, modalitat artística

Les competències bàsiques així com els objectius generals que cal desenvolupar són semblants als de l'Educació Secundària Obligatòria amb la diferència que en Batxillerat estan més enfocats a prendre consciència dels fets socials. Comentarem a partir d'ací allò que aporten les diferents assignatures del currículum de Batxillerat en la modalitat d'arts (Decret 102/2008, del Govern Valencià).

Volum

En la introducció a l'assignatura de Volum es fa referència al fet que el coneixement de la concepció de l'espai escultòric, sobretot del segle XIX i del XX, ajudarà a entendre el canvi radical experimentat en aquestes últimes dècades. La investigació del moviment virtual, generador, junt amb la llum, del volum, contribueix a la realització de volums a partir de superfícies planes "desplaçades", i mostra a l'alumnat les possibilitats del modelatge fluctuant i la distribució de volums en les manifestacions escultòriques. És necessari el coneixement i l'ús dels materials més variats (fang, fusta, pedra, marbre, bronze, ferro, escaiola, plàstics, formigó, etc.), igual que de les tècniques de la terracota, la cera perduda, el bronze fos, la talla directa, l'estofat, la forja, la tècnica mixta i dels útils o les ferramentes adequats per a cada cas. Les solucions pràctiques que històricament poden estudiar-se es redueixen bàsicament al volum redó o l'escultura exempta i el relleu. En l'actualitat assistim a l'ús de tècniques revolucionàries: "escultures unflables amb aire calent", "moviment real en l'escultura", "objectes trobats", "demostracions amb el propi cos i amb accions pròpies", "simulació de volums generada per ordinador", etc. El coneixement d'aquestes tècniques és molt important per als estudiants. És important ensenyar a pensar per mitjà de l'art.

Tècniques gràfiques i plàstiques

En el segon apartat dels continguts, que es refereix a la incidència de les tècniques en el procés artístic cultural, s'inclou el següent:

- Tècniques i estils. Les tècniques en la història.
- Nous materials i tècniques d'expressió artística: fotografia, reprografia, aerografia, ordinador, electrografia i infografia.
- Selecció i utilització de diversos materials, suports i instruments en funció de l'obra que es vaja a realitzar, i **experimentació** de resultats plàstics i visuals.

- Incorporació de nous materials a l'art actual. La seua incidència en la comunicació de masses. L'art per al consum.

Cultura audiovisual

En el segon apartat, referit a la imatge fixa i la seua capacitat expressiva, els continguts que corresponen a aquest nucli són:

- Antecedents de la imatge fotogràfica.
- Elements expressius i usos de la imatge fixa.
- Els codis que configuren els diferents llenguatges.
- La funció il·lustradora de la imatge (imatge i text). La composició.
- La narració per mitjà d'imatges fixes (cartells, historieta gràfica, presentacions). El guió de la historieta. L'*story board*: tècniques i estils. Anàlisi del còmic.
- Sistemes de captació d'imatges. La càmera fotogràfica. Tractament d'imatges analògiques i digitals. Fonaments del llenguatge fotogràfic.

III.3.f. Distribució del currículum autonòmic d'ESO i Batxillerat: LOMQE

La nova llei denomina l'assignatura "Educació plàstica, visual i audiovisual". Açò suposa un canvi significatiu en afegir l'aspecte audiovisual, fet que no estava present en l'anterior marc legislatiu. Hauria d'implicar una formació del professorat en tot el que està relacionat amb la música i l'àudio i, en aquest sentit, es podrien incloure els treballs sobre art sonor, escultures sonores, músiques objectualitzades, l'art de l'escolta visual que podem trobar, per exemple, en Molina (2008), a més de totes les noves tecnologies relacionades amb el tractament de la imatge i el so. Però tot açò excedeix els objectius que ens hem plantejat en aquest treball d'investigació.

No obstant, la matèria audiovisual, adquireix un gran valor i forma part d'un extens currículum en la nova articulació que passarem a estudiar. En la introducció a la matèria apareix una preocupació teòrica per la matèria, tot i que la manera conceptual de presentar-la és correcta:

"Les manifestacions artístiques constitueixen un dels trets fonamentals de la cultura i del desenrotllament de la humanitat. El llenguatge plàstic, visual i audiovisual serveix com a mitjà d'expressió d'idees, pensaments i emocions, i cal que estiga present en l'Educació Secundària per a consolidar hàbits i experiències de comunicació ja iniciats en la primera etapa.

La competència s'amplia a l'àrea d'Educació plàstica, visual i audiovisual amb caràcter integrador.

Es justifica aquesta matèria amb la consideració de relacionar-la amb competències matemàtiques i de geometria, també quant al tema del reciclatge degut a la utilització de materials en els procediments." (DOCV núm. 7544 de 2015, p. 17800).

La llei ens parla de la capacitat de la matèria per a desenrotllar totes les competències clau gràcies al seu caràcter integrador.

Per exemple, es fa al·lusió a la competència digital, la competència matemàtica i les competències en ciència i tecnologia, transversalment treballades també des del dibuix tècnic. També es parla que l'assignatura ofereix valors, com els de sostenibilitat i reciclatge, degut a l'ús de materials en la creació d'obres, i que ens ajuda a aprendre a aprendre gràcies als

processos d'experimentació creativa, així com a impulsar l'alumne a convertir una idea en un producte.

En els paràgrafs següents revisem el currículum en cada assignatura d'art visual, tant en Secundària com en Batxillerat.

S'ha observat, respecte de la LOQE, que els continguts del currículum han esdevingut molt més complets i extensos, i que dedica dos blocs temàtics exclusius a la matèria d'art, que són el camp de la comunicació audiovisual i els fonaments del disseny. Aquest últim conté una visió històrica del disseny i una anàlisi dins de les diverses competències del tipus de disseny. El desavantatge és que l'educació artística passa a ser obligatòria en segon curs d'ESO i no en primer. En segon d'ESO solament es disposarà de dues hores setmanals, mentre que abans de la reforma, al ser obligatòria, els alumnes rebien tres sessions setmanals d'Educació plàstica i visual en primer d'ESO.

En Batxillerat la novetat està representada per l'assignatura troncal Fonaments de l'art, que tracta la història de l'art des d'una perspectiva pràctica i procedimental.

Però allò més significatiu és que les assignatures Tècniques d'expressió gràficoplàstiques, de segon de Batxillerat, i Volum, de primer de Batxillerat, deixen de ser fonamentals i estar en el grup de les troncal i passen a formar part del grup de les específiques, és a dir, que en segon de Batxillerat, Tècniques passa a ser una assignatura opcional entre 15 opcions, i en primer de Batxillerat Volum passa a ser opcional entre un nombre de 12 opcions.

Aquesta realitat suposa que pot haver-hi alumnes en primer d'ESO que no gaudisquen de l'educació plàstica i visual, ubicats en un punt del seu desenvolupament personal molt creatiu, i que hi haurà alumnat de Batxillerat artístic que no arribe a conèixer en profunditat les tècniques d'expressió gràficoplàstiques, els procediments escultòrics i el tractament del volum amb els seus diversos processos. Per al nostre interès vers l'art objectual pot suposar un gran desavantatge.

Entre els continguts més interessants relacionats amb l'art objectual estan els que es relacionem a continuació, agrupats per assignatures:

Educació plàstica, visual i **audiovisual**

- 1r d'ESO, assignatura entre les específiques en les condicions en què s'ha explicat en l'apartat III.3.a:

Bloc 1: Comunicació audiovisual

Aquest bloc de continguts aprofundeix en la imatge fixa i en moviment, així com seqüencial, i fa atenció a la fotografia i la càmera fotogràfica, des de la vessant tècnica i d'una manera excessivament extensa atés el poc de temps (dues sessions setmanals d'una hora màxim cadascuna, en ocasions de 45 minuts) que està previst legalment per a l'assignatura. Podria interpretar-se de la millor manera possible pensant que el docent serà qui haja de triar els continguts que considere convenients.

El concepte de l'art conceptual podria anar associat a molts dels punts que es relacionen en el Decret, però no hi ha cap referència directa.

Bloc 2: Fonaments del disseny

Es tracta d'un grup de continguts que pretenen potenciar la comprensió de les matèries del bloc anterior, analitzant imatges, llenguatge visual en publicitat, disseny gràfic, etc. També ocorre el mateix que en el primer bloc, hi hauria molts punts relacionats però no es fa menció en cap moment a l'art objectual o a l'art contemporani.

- 2n i 3r d'ESO, assignatura troncal:

En el Decret 87/2015 els conceptes vénen separats per cursos encara que, bàsicament, són els mateixos però tractats amb distinta profunditat.

Bloc 1: Expressió plàstica

En aquest bloc trobem que es tracta la diferenciació de textures (naturals, artificials, etc.), i la barreja de textures amb diversos materials, tret procedimental en l'art objectual.

Es parla també d'altres competències com color, forma, volum, experimentació en composició, proporció, percepció visual, etc. i de tècniques com el *collage*; tots aquests elements formen part de la creació visual i, per tant, es poden treballar des de l'art objectual, com ja s'ha vist, però no hi ha cap paràgraf dedicat expressament al nostre tema.

En expressió plàstica de 3r d'ESO es parla d'"experimentació amb diversos materials i tècniques amb finalitats expressives" (DOCV 7544 de 2015, p. 17815).

Bloc 2: Comunicació audiovisual

En aquest bloc es fa incidència en la vessant auditiva i visual del missatge, en la relació música-imatge que conformen, com ja és sabut en el món del cinema, de la publicitat i dels sistemes de comunicació, fent especial menció del signe visual, els senyals i els símbols en les imatges i en fotografia.

Cal esmentar que solament hi ha una frase que es refereix a les tècniques gràfiques i plàstiques dins del bloc: “Experimentació i aplicació de tècniques de dibuix, pintura, fotografia i reprografia” (DOCV 7544 de 2015, p. 17811).

Bloc 3: Dibuix tècnic

En aquest bloc s’esmenten els utensilis reglamentaris, els sistemes de representació i la geometria. Aquesta disciplina es pot tractar també des d’activitats amb art objectual, com es mostra en aquesta tesi: s’ha utilitzat la geometria plana aplicada, construint amb els alumnes de 1r d’ESO un quadrat a partir d’un cercle sobre cartolina en format DIN A4, la qual forma la base del suport de la composició matèrica objectual.⁵

- 4rt d’ESO, assignatura específica en les condicions explicades en en l’apartat III.3.a:

Bloc 1: Expressió plàstica

En aquest curs caldria remarcar una frase del Decret, com a forma positiva: “Experimentació amb els elements gràfic plàstics com a vehicles de l’expressió personal” (DOCV 7544 de 2015, p. 17819).

Bloc 2: Dibuix tècnic

Aquest bloc segueix aprofundint en allò introduït en el currículum dels anteriors cursos.

Bloc 3: Fonaments del disseny

En aquest bloc ocorre el mateix que en Dibuix tècnic, segueix la línia que començà en primer demostrant una major complexitat en els aspectes a tractar en disseny i en la producció d’imatges i missatges visuals.

Bloc 4: Llenguatge audiovisual i multimèdia

Aquest bloc de continguts, tractat en el primer curs, s’endinsa, si més no, en el llenguatge cinematogràfic, en l’animació i en el món de la fotografia publicitària. Aflora el tema de l’objectivitat i la subjectivitat en els missatges, així com tot un glossari de termes propis del camp audiovisual, molts d’ells heretats de l’anglès: *Storyline*, *go motion*, *time lapse*, etc. Fins ara no s’anomena en cap moment l’art objectual ni conceptual.

⁵ Veure Annex II.

Transversalitat:

El tema de la transversalitat es tracta de forma similar en els quatre cursos, aprofundint més en cadascun dels nivells a mesura que avancem. Ens podem trobar idees tan amples com l'expressió d'emocions bàsiques i el treball en equip, l'aportació de solucions originals als problemes, el sentit crític, el respecte al medi ambient, etc., de tal manera que qualsevol d'aquests valors es poden treballar des de l'art conceptual, encara que no aparega expressament.

Cultura Audiovisual I i II

És de caràcter troncal i s'imparteix en primer i segon curs de Batxillerat d'arts.

En la introducció de l'assignatura es deixa patent que els continguts s'estructuren amb la finalitat d'analitzar els productes presentats per mitjans digitals, principalment.

En el primer curs de Batxillerat, s'organitza en quatre blocs: Imatge i significat; La imatge fixa i la seua capacitat expressiva; La imatge en moviment i la seua capacitat expressiva; i Narrativa audiovisual.

El bloc que ens interessa està en segon lloc i és la primera vegada que apareix el nom de Chema Madoz entre altres artistes en un text legislatiu, i ho fa de la següent manera:

“Fonaments i conceptes bàsics del llenguatge fotogràfic [...]

- L'obra gràfica de Richard Avedon, Mario Testino, Annie Leibovitz, Jaume de Laiguana, Eugenio Recuenco.
- Fotografia humanística i social: Robert Doisneau, Henri Cartier-Bresson, Robert Capa, Diane Arbus, Sebastio Salgado, Dorethea Lange, Cristina García Rodero, etc.
- La metàfora visual Chema Madoz.
- Els clàssics: Alfred Stieglitz, Irvin Penn, Cecile Beaton, Ansel Adams, Man Ray.”
(DOCV 7544 de 2015, p. 17497).

- Els continguts en el segon curs de Batxillerat es divideixen en els següents blocs:
 - Bloc 1: Integració de so i imatge en la creació d'audiovisuals, entre les quals s'inclouen les bandes sonores del cinema espanyol, Augusto Algueró, Roque Baños, Antón García Abril, les comèdies de Buster Keaton, o l'obra cinematogràfica de Woody Allen i també a Luis García Berlanga.

- Bloc 2: correspon a les característiques de la producció audiovisual i multimèdia en els diferents mitjans.
- Bloc 3 :és el grup dels mitjans de comunicació audiovisual, en el qual s'inclou l'ús responsable de la xarxa.
- Bloc 4: anomenat "La publicitat".
- Bloc 5: Anàlisi d'imatges i missatges multimèdia.

Disseny

Aquesta assignatura correspon només a segon curs de Batxillerat.

Com ja hem vist en la història de l'art conceptual i objectual, la història del disseny juga un paper fonamental en el procés evolutiu artístic de l'ús de l'objecte per a simbolitzar idees i expressar sentiments.

En el Decret l'assignatura està dividida en quatre blocs de continguts, a saber:

- Bloc 1: Evolució històrica i àmbits del disseny, on existeix un punt on es diferencia art i disseny: "Diferències i similituds entre l'objecte artístic i l'objecte de disseny i la seua relació amb l'usuari en la societat de consum" (DOCV 7544 de 2015, p. 17505).
- Bloc 2: Elements de configuració formal, la textura com a element de comunicació.
- Bloc 3: Teoria i metodologia del disseny.
- Bloc 4: Disseny gràfic.
- Bloc 5: Disseny de producte i de l'espai. Ací trobem: funcions, morfologia i tipologia dels objectes. Relació entre objecte i usuari.

Volum

L'assignatura de Volum segueix ubicada en primer de Batxillerat, solament que canvia la seua importància i queda relegada a matèria optativa específica i no troncal i, per tant, les hores que li pertocaven es redueixen, passant de 4 sessions setmanals a 3 sessions setmanals, en el cas que el centre l'oferte i l'alumnat la trie.

Introdueix l'alumnat en l'estudi i l'anàlisi de les formes i les manifestacions de caràcter tridimensional. D'altra banda, a l'hora d'analitzar i construir els objectes, és essencial reconèixer els materials més habituals com són el fang, la fusta, la pedra, el marbre, etc. Tots aquests continguts capacitaran l'alumnat per a comprendre la importància de la forma, la

grandària, el color i l'acabat. S'analitzaran altres aspectes o condicionants com són la funció i la finalitat de l'objecte, l'ús, l'evolució i l'entorn cultural en què es desenrotlla.

La matèria està dividida en quatre blocs:

- Bloc 1: Tècniques i materials de configuració.
- Bloc 2: Elements de configuració formal i especial. Dins del bloc trobem:

“Apreciació dels objectes del món quotidià com a organitzacions formals de caràcter tridimensional. La forma i el llenguatge tridimensional. Estimació de l'expressivitat dels materials: les textures.

L'objecte, les seues característiques i la seua funció. Busca i elaboració d'alternatives a la configuració tridimensional d'un objecte o peça de caràcter escultòric.” (DOCV 7544 de 2015, p. 17955).

- Bloc 3: Anàlisi de la representació tridimensional. Ens resulta d'interès per a la nostra matèria el punt on es tracten les formes geomètriques i orgàniques obertes, tancades, còncaues i convexes, plenes i buides, etc.
- Bloc 4: El volum en el procés de disseny. Com es pot apreciar en el currículum, es fa incidència en el camp del disseny, també dins d'aquesta assignatura, que fins ara ha tingut un enfocament purament artístic, com a continuació podem llegir en el text del Decret:

“Principis del disseny i projecció d'elements tridimensionals. Anàlisi dels aspectes materials, tècnics i construccions dels productes de disseny tridimensional, elaboració i disseny d'objectes funcionals, avaluació de processos i resultats.” (DOCV 7544 de 2015, p. 17956).

Tècniques d'expressió gràficoplàstiques

Les tècniques gràficoplàstiques han aportat a l'artista les ferramentes i els recursos per expressar i comunicar idees, sentiments o produir objectes i generar tendències i escoles artístiques. És fonamental que l'alumnat, i sobretot aquell que estudia una vessant artística, conega les tècniques tradicionals, en les arts plàstiques i en altres de noves, que permeten altres possibilitats en el camp artístic. També s'aconsegueix desenvolupar la competència digital a través de les noves tecnologies en les tècniques, i degut al seu caràcter integrador,

també propicia l'agilitat per a prendre decisions, planificar els processos, el treball en grup i les possibilitats de millora del reciclatge i la reutilització de materials.

Aquesta assignatura ha passat a ser específica malgrat la seua importància. Aquest canvi significa que ha deixat de ser troncal i, per tant, ja no serà avaluable en selectivitat com ho era abans de la *lleï Wert*.

En el lloc d'aquesta passen a ser avaluables en selectivitat el disseny i els fonaments de l'art.

Està dividida en 5 blocs que passem a descriure amb la matèria dels continguts corresponents:

- Bloc 1: Materials. Aquest bloc és fonamental per a treballar l'art objectual, donat que és important conèixer la matèria i la composició dels materials per a dominar la tècnica en el treball amb objectes.
- Bloc 2: Tècniques de dibuix. “Valoració de l'error com a oportunitat. Habilitats de comunicació.” (DOCV 7544 de 2015, p. 17925).
- Bloc 3: Tècniques de pintura.
- Bloc 4: Tècniques de gravat i estampació.
- Bloc 5: Tècniques mixtes i alternatives.

“La tècnica del *collage*. Materials reciclats. Utilitzant les TIC, diferents tècniques alternatives. Experimentació amb materials no pictòrics. Aplicació de les diverses tècniques d'expressió, tant tradicionals com les més innovadores i tecnològiques.” (DOCV 7544 de 2015, p. 17926).

Fonaments de l'Art

Es tracta d'una assignatura en la qual s'analitzen conceptes artístics des de vessants diverses com la música, el vídeo, el cinema, la fotografia, l'escultura, l'arquitectura, el disseny, la il·lustració o el còmic, passant per totes les èpoques de la història de l'Art, que van des de la prehistòria fins a l'any 2013. Els punts inclouen no solament els enunciats dels temes sinó alguns artistes emblemàtics de cada disciplina. Es pretén que l'alumnat que la curse assolisca la competència d'aprendre a aprendre, interpretant les imatges gràfiques, plàstiques i visuals, entenent l'art i els seus elements fonamentals, adquirint una capacitat d'anàlisi i construint uns criteris personals.

Es desenvolupa en els dos cursos de Batxillerat i per a la nostra matèria ens interessa el segon curs que abasta el segle XIX, XX i XXI. En el bloc núm. 5 trobem el surrealisme i les

avantguardes, Marcel Duchamp i l'*art trouvé*. També el moviment dadà, el surrealisme de Buñuel i Dalí, etc.

En el bloc núm. 8, anomenat "La segona Guerra Mundial i el cartellisme", trobem la tècnica del fotomuntatge i el *collage* de Josep Renau.

En el bloc núm. 9 tenim el funcionalisme i les dècades dels anys 50, així com el funcionalisme orgànic escandinau, el disseny industrial i Bauhaus.

Després d'aquesta anàlisi sobre els continguts del currículum considerem que caldria una concepció més ampla de l'educació artística en el sistema educatiu on s'incloga la necessitat de l'experimentació amb molts tipus diferents de materials, incloent les propietats de la natura, la llum, el so, etc., per a poder fer ús dels objectes per tal d'assolir els objectius i desenvolupar les capacitats i competències escaients. Encara queda molt per fer.

En paraules de Camnitzer (2015): "Últimamente muchas escuelas de arte ya entienden que hoy en día el arte es más de lo que era antes, que es un campo más amplio. Pero el sistema educacional general todavía no lo ha entendido."

De vegades ens preguntem què ocurriria si hi hagués un marc legislatiu que no tingués en compte l'Educació plàstica i visual en el sistema educatiu reglat, més si tenim en compte que l'article 22 de la LOE, en punt 2, diu que:

"La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos." (p. 17169)

III.4. L'art conceptual en alguns llibres de text per a l'educació artística

Tal com s'ha pogut comprovar en la legislació vigent, almenys a la Comunitat Valenciana, l'objecte no apareix directament com a recurs en la programació curricular, sinó de forma subsidiària en altres apartats com la textura i la forma, o com en la competència de la composició en l'espai d'expressió artística.

S'han analitzat diferents llibres de text que s'utilitzen en els instituts actualment i es veu clarament que l'objecte no es considera en el currículum. En ocasions trobem activitats en les quals es fa al·lusió als objectes, però solament quan es tracten temes de textures, volum, formes orgàniques o naturals, i en els temes de la forma.

També en alguns llocs hem trobat el *collage* com una possible tècnica plàstica. Els objectes quotidians i les matèries eixien a reluir però solament com a elements de reciclatge.

A continuació analitzarem alguns dels llibres de text d'Educació plàstica i visual, de les editorials: SM, Ecir i McGraw Hill, usats en algun dels departaments de Dibuix dels instituts on hem fet la investigació.

III.4.a. Editorial SM, Proyecto Conecta 2.0 Secundaria

Els materials divideixen en tres volums la programació. El primer volum correspondria als continguts del 1r curs d'ESO; el segon volum contindria els continguts de 3r d'ESO i el tercer volum, els de 4t d'ESO.

En el primer volum, en el tema 1, “El llenguatge visual”, ens trobem una activitat que proposa el *collage* com a tècnica i que indica materials de reciclatge per a fer una composició. En la pàgina 23, l'activitat núm. 8 diu: “Fes un collage sobre un cartó o una cartolina en què interpretes el paisatge de la fotografia. Utilitza papers de diferents textures i colors, i inclou-hi fragments de revistes”, i la 9: “Retalla formes geomètriques de diferents colors i grandàries i elabora una composició col·locant les formes més grans en la part inferior del suport i les més xicotetes en la part superior de manera que es produisca un efecte visual de proximitat i llunyania”.

En el segon volum, en el tema 3, “Anàlisi de les formes”, p. 57, l'activitat núm. 5 diu: “Com classificaries la forma que apareix en la imatge?”

Es tracta d'una fotografia on es distribueixen geomètricament sobre el pla neutre objectes naturals com pedres, trossos vegetals, espigues de plantes i blat i rames de diferents grossors i colors. Ens podria servir com a exercici previ a l'hora d'escollir els objectes de la nostra composició artística amb un simbolisme i una intenció determinats.

En el tema 4, “Elements d'expressió”, en la pàgina 75, l'exercici núm. 18 diu: “Fes una composició utilitzant també textures tèxtils amb arena, pedres, cartons arrissats, teles, etc. Intenta que el treball transmeta sensació de calma i tranquil·litat.”

En el tema 7, “La composició”, en la pàgina 122, l'activitat núm. 11 diu: “Crea una composició tridimensional amb ritmes mixtos, trencats, lineals i corbs, utilitzant materials com suro, fusta o cartó i objectes de rebuig. Anima les formes amb pintures acríliques creant nous ritmes sobre les diferents superfícies”.

En el tercer volum anomenat “4t d'ESO”, en l'apartat 3, “La figura humana”, es proposa una activitat final en la p. 51: “Imagina una màscara divertida, construeix-la amb elements

senzills: cartons, plàstics, etc. Fixa sobre ella elements fonamentals com botons, ulleres de sol velles, paper arrissat, cintes, teles, etc. Observa aquesta proposta i sigues creatiu.” Aquesta unitat té 20 activitats sobre el tema de la figura humana i el còmic, i sols li dedica la que acabem de citar al material i als objectes, i ho fa en sentit literal i figuratiu.

En el tema 4, “La fotografia”, hi ha una aproximació a les tècniques emprades pels creadors de l’art objectual. Apareixen fotocomposicions en negatiu de Man Ray o imatges de fotocomposicions surrealistes de Lázló Moholy-Nagy i de Josep Renau, i al final de l’apartat sols proposen dos activitats en la pàgina 75:

“Selecciona imatges publicitàries que utilitzen recursos fotogràfics com ara el fotomuntatge o la solarització, i compara la temàtica i els efectes visuals de les noves tecnologies digitals amb els fotogrames i les solaritzacions antics.”

“Busca a internet fotografies de Nicolàs de Lekuona i de Josep Renau. Analitza les diferències compositives i temàtiques que trobes.”

En la p. 78 trobem l’activitat núm. 15: “Realitza fotografies d’objectes de formes geomètriques com gots, caixes... amb diferents il·luminacions, posant el focus a l’esquerra dels objectes, davant d’ells i a la part superior i en la part posterior. Observa com s’ha fet en les fotografies següents.”

L’activitat núm. 16 diu: “Realitza un *collage* amb elements procedents de diferents fotografies amb la intenció de compondre una escena surrealista. Observa en l’exemple seleccionat com s’han fet imatges de diferents publicacions (revistes, cartes, papereres) per a crear un *collage* amb el tema d’Alícia en el país de les Meravelles.

III.4.b. Editorial McGraw Hill

Educació plàstica i visual de 3r d'ESO, imprés a Madrid en 2002.

En aquest llibre de text es fa referència a les tècniques de l'art conceptual, com en el punt sobre l'organització de la forma i el seu entorn en el pla dins de la unitat núm. 6: “La composició”.

En l'apartat sobre el *collage*, procediments i tècniques, es proposa una activitat on es mostren tres imatges: un *collage* de Juan Gris, de 1914, un altre de Man Ray, de 1917, i una obra de Schwiter, de 1919:

“Realitza un *collage* seguint algun dels criteris que has estudiat en aquest bloc. Fes servir la fotocòpia d'una obra d'art per a retallar i canviar la col·locació dels objectes que hi trobes. Una vegada decidida la composició, la pots acolorir amb pintura a l'aigua, ceres, llapis de colors, etc., fins a aconseguir l'efecte plàstic que desitges.” (p. 131)

En la guia didàctica de 4t d'ESO d'Educació plàstica i visual de la mateixa editorial, impresa a Madrid en 2005, només trobem en la p. 194, en la unitat 6, “Espai i volum. Procediments i tècniques creatives”, el plantejament d'una activitat: la realització d'una escultura amb material reciclat que el llibre qualifica de tècnica mixta amb nivell de dificultat mitjana:

“Et proposem realitzar una escultura amb objectes de rebuig, caps de cartró, envasos, llandes, tubs... Posa-hi imaginació i recicla materials. No val qualsevol cosa: programa el projecte, realitza esbossos i utilitza materials adherents adequats. El teu professor o professora t'aconsejarà. Realitza en aquesta pàgina els esbossos de la teua proposta.”

III.4.c. Editorial Ecir SA

En el llibre de text d'Educació plàstica i visual de 1r d'ESO imprès a Paterna en 2007, sols en el tema núm. 4, "La textura", ens trobem la proposta d'un *collage* amb diferents materials.

En la mateixa editorial però impreses en 2011 a Paterna (València), ens trobem dues guies didàctiques en castellà, de 1r i 3r d'ESO, les quals s'estructuren en funció de les competències que ha d'adquirir l'alumnat, però trobem poques ocasions en les quals l'objecte quotidià s'utilitze com a recurs en educació artística.

III.4.d. Editorial SM Proyecto Savia

S'han consultat també dos llibres de la mateixa editorial fets d'acord amb la nova normativa que implanta la LOMQE⁶.

Educación plàstica, visual y audiovisual, 1 ESO, imprès a Madrid en 2015. (smsaiadigital.com) (També està en la versió en valencià.)

En la p. 17, dins de l'apartat "Lenguaje visual", ens parla de metàfores visuals com a recurs gràfic o espacial. Explica que s'utilitzen per a simbolitzar records, expressar situacions o suggerir sensacions o emocions a través d'un objecte, una figura, etc., i en les activitats plantegen dibuixar metàfores visuals per a còmic: "Observa en el dibujo una metáfora visual para expresar el cansancio del personaje. Dibuja una metáfora visual en una viñeta de cómic para sugerir que el personaje está teniendo una pesadilla. Dibuja una segunda viñeta con una metáfora que exprese la alegría del personaje".

Després d'analitzar aquesta activitat es fa palés que no es concreten els passos a seguir, ni es dona cap explicació més detallada. Per a un estudiant de 12 o 13 anys pot resultar prou abstracte i difícil d'entendre; en canvi, si partim de la realitat del propi objecte, resulta més fàcil de comprendre i deixar-se dur per la imaginació.

En la p. 23 trobem una activitat sobre el *collage*:

⁶ Aquests llibres han sigut prestats per la professora Lola Bosch de l'IES de Silla M.Sanchis Guarnier, i són dels que les editorials duen als departament de Dibuix com a propostes per al seu ús. Per a Batxillerat solament existeix llibre de text per a Dibuix tècnic.

“Realiza un collage sobre un cartón o cartulina interpretando el paisaje de la fotografía. Utiliza papeles de diferentes texturas y colores incluyendo fragmentos de revistas; recorta formas geométricas de diferentes colores y tamaños y realiza una composición colocando las formas más grandes en la parte inferior del soporte, y las más pequeñas en la parte superior, de manera que se produzca un efecto visual de cercanía y de lejanía.”

Sobre aquesta activitat hi ha poc que afegir. És evident que els canvis en la normativa no han suposat una evolució en el plantejament de les activitats dels llibres de text.

En la p. 37 es treballa sobre textures visual i es proposa una activitat consistent en una composició amb textures tàctils:

“Reúne diversos materiales de diferentes colores, formas y texturas, y que sean fáciles de pegar sobre un cartón o cartulina y realiza una composición con ellos. Realiza un diseño con diversas formas planas en una hoja de papel fino con líneas suaves y limpias. Texturiza algunas formas mediante la técnica del frotado utilizando telas, maderas e incluso tramas de la pared.”

Educación Plástica, visual y audiovisual, II ESO, imprés a Madrid en 2015.

En aquest llibre de text, els elements del llenguatge plàstic i visual estan orientats cap a la comunicació visual. Malgrat que desenvolupa els continguts de la nova llei, la LOMQE, sembla molt conservador en les formes i en la manera d'exposar les activitats i els apartats teòrics.

L'activitat que hem trobat en aquest llibre (en la p. 43) i que exposem a continuació resultaria més profitosa si s'haguera treballat prèviament l'art conceptual a través de l'objecte en l'aula d'educació artística, o també si s'hagueren realitzat activitats sobre l'objecte, per a després realitzar un exercici més teòric en el qual incorporar la reflexió sobre allò fet. L'activitat està inclosa en l'apartat sobre el coneixement d'altres llenguatges referit als mitjans audiovisuals en l'acció artística:

“A partir de 1950 surgió en Nueva York un nuevo arte más práctico y productivo que el europeo. Dentro de las nuevas corrientes americanas, surgió la llamada pintura de

acci3n de Jackson Pollock, que consistia en fer que el propi procés de pintar formara part de l'obra. La influència de esta pintura activa provoc3 el naixement del 'arte como acci3n', esto es, de expressions artístiques improvisades, con valor temporal, cuya importancia recae sobre el momento de creaci3n.

Las principales corrientes artístiques relacionadas con el arte de acci3n son: el *land art*, el *body art*, los *happenings*, las *performances*..."

L'activitat que es proposa 3 la següent:

"LEE Y OBSERVA LA OBRA



Figura 13. Marina Abramovic, *Homenatge a Joseph Beuys*, 2005

1. Define. Pintura de acci3n, arte de acci3n, soporte, imprevisible.
2. Analiza. Lee los textos y observa las imágenes. ¿En qué consiste el carácter temporal del arte de acci3n?
3. Reflexiona. ¿Qué métodos audiovisuales pueden utilizarse para registrar estas obras de arte? ¿Qué diferencias crees que hay entre el momento de la acci3n y lo que ahora podemos ver de ellas a través de los medios audiovisuales?
4. Observa. Accede a las páginas indicadas y observa la obra de estos artistas. En algunas de ellas podrás ver vídeos del momento de la acci3n: www.e-sm.net/2epv16 www.e-sm.net/2epv17"

Fins al moment, els continguts i les activitats són els mateixos que des de l'aprovaci3 de la LOGSE. Es repeteixen els mateixos continguts però ordenats de diferent manera. L'art objectual es treballa només a través d'altres activitats relacionades amb el *collage*, l'*assamblage* o tècniques senzilles d'estampaci3 amb diversos materials.

III.5. Estudi d'exemples publicats sobre l'ús de l'objecte en Educació artística

Tal com hem observat en el currículum vigent per a l'Educació artística a València i en realitzar l'estudi d'alguns llibres de text que s'utilitzen ara per ara en alguns instituts d'Educació Secundària, resulta evident que l'objecte com a recurs educatiu en distintes assignatures de la matèria artística no és utilitzat sovint. Solament apareix en comptades activitats i no sempre de manera directa.

En canvi, en els últims anys, sobretot a Catalunya, diverses institucions han recolzat escoles i instituts de Secundària i Batxillerat amb projectes artístics innovadors, en els quals s'han organitzat activitats per a xiquets i adolescents en diverses edats i etapes de formació en les quals els materials i els objectes quotidians han sigut l'eix de la creació. Moltes d'elles s'han especialitzat en un autor en concret, com ara Joan Brossa a través de la fundació que du el seu nom.

No podem abastar en aquesta indagació totes les dades de casos d'experiències en escoles, instituts i escoles d'art i disseny de València i d'altres del territori nacional. Es parteix del plantejament de la qüestió des de l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat.

A continuació exposarem algunes experiències com són les activitats sobre la poesia objecte a l'institut de Requena dirigides per diversos professors durant els anys 90 als instituts valencians i catalans, entre les quals es mostren il·lustrades les dirigides per l'escriptor i professor Carles Cano que en eixa època exercia la docència en l'IES de Requena. Aquestes experiències es va agrupar en un llibre que s'anomena *Aprende con Joan Brossa*.

Alguns del exemples es poden veure en les següents imatges:



Figura 14. Antonio Cebrían (alumne de l'IES Requena), *Txornòbil*, 1995



Figura 15. Alumne de l'IES l'Olleria, *Immortalitat*, 1995

També apareixen altres exemples d'accions educatives al votant de la poesia visual en la següent web: www.laberintsbrossians.com. Aquesta web pertany al bloc educatiu de la Fundació Joan Brossa anomenat *Laberints Brossians*, on podem trobar orientacions didàctiques per a l'educador completament estructurades per etapes i il·lustrades. L'ús de la imatge o la grafia per expressar idees és proper al món actual presidit pel missatge mediàtic, però a més, l'obra de Brossa força a la reflexió, perquè posa l'èmfasi en el que hi ha darrere d'allò més evident. La poesia visual de Joan Brossa camina cap a l'abstracció deixant tot allò que és superflu per comunicar els conceptes de la manera més pura possible. Aquest alliberament fa que els seus poemes visuals provoquen un fort impacte i reclamen el diàleg amb el receptor perquè és aquest qui acaba de donar sentit al poema. Per aquest motiu,

treballar Joan Brossa a l'aula, tant a partir dels poemes de text com dels visuals o els objectes, ha de convertir-se en una oportunitat de diàleg amb l'alumnat.

Existeix una llarga trajectòria de treball dels centres educatius i la poesia de Brossa. Ja a l'any 1987, set instituts van organitzar una mostra de poesia visual a la Casa Elizalde de Barcelona amb el motiu de la designació de la ciutat comtal com a seu dels Jocs Olímpics de 1992. Alumnes de 2n de BUP van crear diverses obres amb diferents tècniques, des de la pintura o el *collage* fins al còmic o l'escultura. Els resultats van ser d'allò més heterogenis com es mostra en la següent imatge obtinguda de la web de la Fundació:

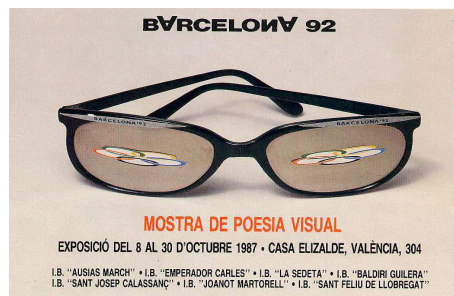


Figura 16. Cartell de l'exposició de la Mostra de poesia visual a la Casa Elizalde de Barcelona, 1992

Des d'aleshores han seguit desenvolupant-se més activitats sobre poesia visual amb la inspiració i l'impuls brossians. Entre els centres valencians que han participat en activitats sobre art objectual hem trobat:

- ✦ IES el Saler, el Saler (València). Nivell: 2n cicle d'ESO, professora Carmen Domènech. 2005-2006.



Figura 17. Alumnes de 3r d'ESO de l'IES el Saler, *Els daus de la vida*, 2005-06

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxius/aplicacions_didactiques_brossa/IES_El_Saler_2005-06.pdf

- ▲ IES Vermellar, l'Olleria (València). Nivell: 1r cicle d'ESO. Professor: Fèlix González Juárez. 2002.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxius/aplicacions_didactiques_brossa/IES_LOlleria_2002.pdf

- ▲ IES número 1, Requena (Valencia). *Exposició de treballs en el Centre Municipal de les Arts d'Alacant*. Nivel: Batxillerat. Professor Carles Cano. 2002.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxius/aplicacions_didactiques_brossa/IES_Requena_2002.pdf

- ▲ IB Vicent Sos Baynat, Castelló de la Plana (Castelló). Nivell: Batxillerat. Professora: Fàtima Agut. 1998-1999.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxius/aplicacions_didactiques_brossa/IB_Vicent_Sos_Baynat_1998.pdf

Art i Escola (<http://artiescola.cat>)⁷

Un altre cas és Art i Escola.cat. És un projecte nascut per impulsar la presència i el valor de l'art a les escoles. Com es pot llegir en la seua web: “Parteix de la premissa que l'educació és part de la producció cultural i que l'art, entès des de la seva multiplicitat de formes contemporànies, pot proporcionar diverses eines útils per revitalitzar accions educatives”.

En Art i Escola han participat i participen un gran nombre d'escoles que treballen el món de l'educació artística a través de l'art contemporani i de les seues tècniques. Funciona per

⁷ ART i ESCOLA està impulsat per ACVIC, Centre d'Arts Contemporànies, el Centre de Recursos Pedagògics d'Osona, el Col·legi d'Arquitectes de Catalunya, l'Escola d'Art i Superior de Disseny de Vic, l'Escola d'Arts Plàstiques de Torelló, La Farinera Centre d'Arts Visuals de Vic, Fundació Privada Osona Formació i Desenvolupament, Idensitat, Pakdart i la Universitat de Vic. Es desenvolupa conjuntament amb els centres d'Educació Infantil, Primària i Secundària que s'hi adhereixen cada curs. És, per tant, una iniciativa que estableix una xarxa de col·laboracions entre diferents institucions que treballen des de l'àmbit de l'art i l'educació conjuntament amb centres educatius. Ofereix al professorat un nombre elevat d'opcions en propostes per a art objectual.

projectes i activitats derivades d'ells, que són propostes globals sobre art en el sentit més ampli, on caben tot tipus de manifestacions artístiques, des del vídeo fins a l'escultura, l'art objectual, o les instal·lacions, tots ells inspiradors de diverses activitats realitzades des de nivells d'Infantil fins a d'altres superiors. També compta amb un servei de contacte i tutories per a l'atenció dels professors que hi participen en les propostes.

Un exemple d'activitat dins de la temàtica *Temps*, relacionat amb objectes d'origen natural, és l'anomenat *NIUS*. És una experiència educativa en la qual participen 35 alumnes d'Infantil, dos tutors i tres docents. En aquesta activitat, a partir de la recollida de material natural d'un bosc, es van fer estampacions utilitzant pintures i suports de paper i cartró, primer treballant en pla i després en volum. Els resultats són escultures menudes que es van distribuir en diversos llocs de l'escola i es va observar com el pas del temps i la interacció entre elles les transformava i canviava. El material sobrant es va col·locar al pati on els xiquets i xiquetes van poder experimentar amb ell. Més tard es va tornar al bosc, on els alumnes van poder observar d'una altra manera l'entorn, percebent sensacions, colors, sorolls, textures, canvis, etc.



Figura 18. Nens treballant al projecte *NIUS*

III.6. Didàctica de l'art objectual en museus i institucions d'art

El museu és un recurs per al professional de l'educació.

Ha quedat obsoleta la idea que el museu representa un magatzem, un temple en el qual tot el que veiem està preservat d'una manera meticulosa, i on solament es pot passejar i veure. Res més lluny de la realitat: actualment tots els museus disposen, normalment, d'un departament de didàctica i ofereixen periòdicament tallers per als escolars.

La funció del mestre és fonamental ja que, perquè la visita al Museu es rendibilitze al màxim, cal una preparació per part dels professors abans del taller. De vegades és des del museu mateix des d'on s'impulsen les activitats comunicant-se amb els centres educatius. Tal com aconsella Huerta (1995), per aprofitar didàcticament l'experiència de visitar el museu amb alumnes caldrà:

- ⤴ Denominar l'activitat com "visita" i no excursió ni viatge, fer valer que es tracta d'una proposta pedagògica i preparada.
- ⤴ És convenient conèixer l'espai i el recorregut previst en el museu, per a la qual cosa, el professor o professora haurà de fer-hi la visita prèviament.
- ⤴ Resulta més efectiu fer una tria d'algunes sales atenent al tipus d'alumnat, donat que podria resultar excessiu i contraproductiu passar per totes les sales.
- ⤴ Abans de fer la visita caldrà preparar en classe a l'alumnat a través dels mitjans que considerem: imatges, llibres, contes, documentals, etc.
- ⤴ Resulta convenient plantejar algun exercici amb les tècniques que després es tractaran al museu, o sobre els temes o iconologies dominants en l'obra que veurem.
- ⤴ Les explicacions a l'aula sobre les obres d'art que anirem a veure seran de caràcter compositiu, fent incidència en els elements del llenguatge gràfic i plàstic. Es podrien ampliar aquestes idees quan es tracte de la mostra d'un autor. L'experiència ens diu que es pot captar l'atenció del jove o del xiquet contant algun fet curiós de la vida de l'artista que anem a estudiar. És una petita estratègia pedagògica.
- ⤴ Durant la visita els alumnes poden realitzar dibuixos, esbossos, anotacions i, per suposat, hauran d'emportar-se el fullet explicatiu del museu que normalment està a disposició del visitant.
- ⤴ Després de la visita i una vegada dins de l'aula els alumnes faran una reflexió sobre

l'experiència. Aquesta pot anar incorporada en una espècie de memòria on podran fins i tot incloure alguns dibuixos, etc. Correspon al docent proporcionar un esquema o guió per a elaborar aquest document.

És per aquestes raons que el museu esdevé fonamental com a recurs en educació artística i ha de quedar clar que no es tracta d'un indret on es programa una excursió qualsevol, sinó que suposa una experiència docent, didàctica i enriquidora per al professorat i l'alumnat.

L'educació artística abraça també la vessant de l'art contemporani, premissa tan necessària en les aules. Existeix la necessitat de formar l'alumnat i els educadors en art modern. És en aquest punt on juguen un paper fonamental el museu i les institucions d'art com a recurs. Alguns artistes de l'art modern han considerat i comprés la importància de l'educació artística per a les futures generacions i, en conseqüència, han realitzat diverses actuacions, com per exemple les joguines de Torres García, les narracions per a nens de Schwitters, o la infinitat de llibres infantils, escrits i il·lustrats per artistes com El Lissitzky, Lebedev, etc., sense oblidar-nos de la pedagogia de l'emblemàtica Bauhaus.

Actualment encara queda molt per fer en la direcció d'introduir el museu i l'art modern com a recurs habitual en Educació artística. Si bé hi ha hagut una tradició en la qual el museu era considerat com un temple de coneixement on els visitants eren espectadors immutables front a les obres venerades, inqüestionables i intocables, afortunadament i paulatinament aquesta concepció està canviant.

És possible fer comprendre els models d'art modern als adolescents i xiquets. És possible ensenyar les motivacions i els processos creatius d'artistes del segle XX i XXI i és en aquest camp on el museu passa a ser un factor fonamental avui en dia en el desenvolupament de la competència artística.

Per altra part, cal fer una puntualització a l'hora de treballar en grups de nens o d'adolescents. En els xiquets menors de 12 anys hem de construir, acció que ens resulta més senzilla. En canvi amb els adolescents s'ha de trencar amb les idees més rígides i clàssiques preconcebudes sobre l'art conceptual per a seguir treballant. Afortunadament, els departaments educatius d'alguns museus i institucions ens solen oferir diversos tallers i activitats que fan que els alumnes i els professionals de l'educació s'acosten a l'art contemporani d'una manera més atractiva i eficaç: els tallers didàctics vindrien a ser com

laboratoris on es donen les condicions òptimes per a desencadenar noves percepcions i despertar aspectes dormits de la vida quotidiana.

III.6.a. Fundació Joan Brossa de Barcelona

www.fundaciojoanbrossa.cat

La Fundació Joan Brossa va néixer el 20 d'octubre de 1999 a Barcelona. L'Ajuntament és el propietari d'una part important de l'obra de Brossa per donació del poeta en 1987. A finals de maig de 2006 es va inaugurar un espai d'exposició permanent i activitats en un local al costat de la seu de la Fundació al carrer Provença. Actualment la Fundació i els fons Brossa han passat a formar part del MACBA (Museu d'Art Contemporani de Barcelona).

Entre els objectius de la Fundació trobem:

- Organitzar accions i activitats relacionades amb l'univers creatiu del poeta dins i fora de la Fundació.
- Promoure la creació literària i artística d'arrel brossiana.
- Impulsar la col·laboració amb altres fundacions i entitats catalanes amb afinitat.

En la web es pot trobar un racó educatiu on es pot disposar de diversos materials didàctics al voltant de l'obra de Brossa i de la poesia visual, diversificats en nivells educatius: Primària, Secundària, Batxillerat, Cicles Formatius i Universitat.

Per exemple, en el nivell adult podem trobar:

“Proposta 3. Elaboreu un poema objecte de tema quotidià

Feu un cop d'ull als objectes quotidians que us envolten cada dia: llibreta, llapis, raspall de dents, fruita, pa, pinta, bombeta, tiquet de l'autobús, etc. Penseu en una intenció, trieu-ne un parell o tres i feu-ne un poema objecte. Feu-ne una fotografia i després penseu en un títol que il·lustri el poema. Intenteu explicar què voleu dir a partir d'uns quants versos.”

El bloc educatiu de la Fundació és l'anomenat “Laberints Brossians”, del qual havíem parlat abans. Sobre activitats fetes en centres valencians es presenten propostes i activitats

educatives realitzades al voltant de la poesia visual en centres educatius del Principat, com el recital poètic-teatral a partir de poemes de Joan Brossa amb alumnes de Batxillerat (<http://bit.ly/14Kd54Q>), la creació d'una aplicació per realitzar una ruta de poesia visual sobre Joan Brossa per part d'alumnes de Batxillerat (<http://bit.ly/1297Laj>), o el recull de poemes visuals realitzats a l'exposició "L'ull de l'univers" a través d'un llibre electrònic. Tots els poemes parteixen d'una bola de color blau. La iniciativa s'emmarca dins de l'assignatura "Ciències pel món contemporani" (<http://bit.ly/13NCMIp>).

Dins del bloc, es mostren activitats englobades en el concepte "Brossa a l'aula", entre les que cal destacar les realitzades en el III Festival de Poesia des dels Balcons dedicat a Joan Brossa a Riba-roja d'Ebre en 2015, i en el qual es van fer creacions poètiques lliures, fins i tot un alfabet amb objectes reals. Els alumnes captaven el doble sentit de la poesia brossiana amb facilitat, com es pot apreciar, per exemple, en la següent imatge:



Figura 19. Alumnes participants al projecte "Brossa a l'aula", *Clau per al cervell*, 2015.

Altres casos de participació que es poden estudiar són les següents escoles:

- **Escola Roureda, Sabadell.** Nivell: cicle mitjà de Primària. Professores: Amèlia Herrero, Olga Egea, Conchi Duran i Carmen Díaz. 2007.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxiu/aplicacions_didactiques_brossa/Escola_Roureda_Sabadell.pdf

- **Escola Pública Mas i Perera, Vilafranca del Penedès.** Nivell: cicle mitjà de Primària. Professors: Anna Sendra i Joan Sàbat. 2007.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxiu/aplicacions_didactiques_brossa/Escola_Mas_i_Perera_2007.pdf

- **Institució Montserrat, Barcelona.** Nivell: segon cicle d'ESO. Professora: Ariadna Santaaulària. 2006.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxiu/aplicacions_didactiques_brossa/Escola_Inst_Montserrat.pdf

- ▲ **IES Josep Sureda i Blanes, Palma de Mallorca.** Treball "Imaginar Einstein". Nivell: Primària i Secundària. Professor: Josep Lluís Pol. 2005.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxiu/aplicacions_didactiques_brossa/IES_Jaume_Sureda_2005.pdf

- ▲ **TEAS (Taller Escola d'Arts Sumptuàries), Barcelona.** Nivell: centre ocupacional. Professora: Mariette Llorens Gardi. 2004.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxiu/aplicacions_didactiques_brossa/TEAS_2004.pdf

- ▲ **Escola Sant Miquel dels Sants, Vic.** Nivell: Batxillerat. Professora Sílvia Caballeria. 2004.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxiu/aplicacions_didactiques_brossa/Sant_Miquel_dels_Sants_2006.pdf

- ▲ **Escola Mares Concepcionistes, Barcelona.** Nivell: Infantil i Primària. Professor: Albert Giménez. 2003.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxiu/aplicacions_didactiques_brossa/E_Mares_concepcionistes_2003.pdf

- ▲ **Colégio Rio Branco de Campinas, Brasil.** Nivell: Secundària. 2003.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxiu/aplicacions_didactiques_brossa/Col_Rio_Branco_Brasil.pdf

⤴ **CEIP Escola Parc Guinardó, Barcelona.** Nivell: Primària. Professora: Carmina Sebé. 2001.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxiu/aplicacions_didactiques_brossa/CEIP_Parc_Guinardo_2001.pdf

⤴ **Escola Bressol La llar d'infants, Barcelona.** Nivell: Infantil. Professores: Quima Faust, Fina Rexach i Maria Jesús Berdún. 2001.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxiu/aplicacions_didactiques_brossa/La_llar_dinfants_2000-01.pdf

⤴ **IES Alella, Alella.** Nivell: segon cicle d'ESO. Professora: Esther Figuerola. 2000.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxiu/aplicacions_didactiques_brossa/IES_Alella_2000-01.pdf

⤴ **Escola Peter Pan i Estudis Anglès, Barcelona.** Nivell: Infantil i Primària. Professora: Carme Sánchez. 1999.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxiu/aplicacions_didactiques_brossa/Escola_Peter_Pan_1999.pdf

⤴ **Escola Sadako, Barcelona.** Nivell: Primària i Secundària. Professora: Dolors Albrí. 1999.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxiu/aplicacions_didactiques_brossa/Escola_Sadako_1998-99.pdf

⤴ **Escola Auró de Barcelona.** Nivell: primer cicle d'ESO. 1997.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxiu/aplicacions_didactiques_brossa/CEIP_Auro_1997.pdf

⤴ **Escola "Es Pont", Palma de Mallorca.** Nivell: primer cicle d'ESO. Professora: Maite Albert. 1995.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxius/aplicacions_didactiques_brossa/CEIP_Es_Pont_1995.pdf

⤴ **IB Ausiàs March, IB Emperador Carles, IB La Sedeta, IB Baldiri Guilera, IB St. Josep Calassanç, IB Joanot Martorell, IB St. Feliu de Llobregat.** Mostra de poesia visual a la Casa Elizalde de Barcelona. Nivell: segon cicle d'ESO. 1987.

http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxius/aplicacions_didactiques_brossa/Elizalde_1987.pdf

III.6.b. Fundació Antoni Tàpies de Barcelona

<http://fundaciotapies.org/>

La Fundació Tàpies, amb una trajectòria de 25 anys, no solament alberga la col·lecció de l'artista sinó que organitza i realitza diverses activitats de difusió, educació i comunicació per al recolzament de l'art contemporani. També disposa d'un bloc anomenat Zoom (<http://www.fundaciotapies.org/blogs/zoom/>), el qual és una plataforma en línia per a fomentar l'intercanvi d'idees i experiències entre els diferents públics sobre les activitats de la Fundació.

El servei educatiu de la Fundació funciona des de 2002 i ofereix nombroses activitats per a diferent públic i recursos educatius que són presentats en les propostes per a treballar a l'aula d'ESO i Batxillerat, i d'altres nivells. Estan vinculades a l'activitat que les educadores de la Fundació Antoni Tàpies han desenvolupat amb alumnes. Tenen l'objectiu de reforçar els conceptes treballats durant l'activitat a la Fundació i aprofundir d'una manera més extensa i creativa en l'art conceptual. La selecció dels temes s'ha fet en funció del nivell educatiu de l'alumnat i els seus interessos, procurant relacionar els continguts amb el coneixement personal i l'entorn immediat dels xiquets i les xiquetes. Les propostes són obertes i, per tant, poden adaptar-se a les característiques de cada grup.

Objectius de les activitats:

- ⤴ Aproximar-se a la concepció de l'art d'Antoni Tàpies a través de l'anàlisi i la comprensió dels seus textos.
- ⤴ Conèixer alguns dels elements que conformen la iconografia de l'artista i entendre'n el significat.
- ⤴ Fomentar una actitud oberta davant l'art contemporani.

A continuació es mostren uns quants exemples d'activitats que parteixen de diversos escrits de l'artista per a treballar a l'aula, presentades en la web com a recursos educatius dins de l'apartat "Educació".

En la proposta s'explica un conte de Tàpies dins del projecte *El joc de saber mirar*. A la pàgina web trobem el següent text:

“Vet aquí un joc innocent al qual us proposo jugar.

Quan mirem, normalment només veiem el que se'ns dóna al voltant nostre: quatre coses –a vegades ben pobres– només vistes per sobre enmig de l'infinit. Mireu l'objecte més senzill. Agafem, per exemple, una vella cadira. Sembla que no sigui res. Però penseu en tot l'univers que ella comprèn: les mans i les suors tallant la fusta que un dia va ser arbre robust, ple d'energia, al mig d'un bosc frondós en unes altes muntanyes, l'amorós treball que la va construir, la il·lusió que la va comprar, els cansaments que ha alleujat, els dolors i les alegries que haurà aguantat, qui sap si en grans salons o en pobres menjadors de barriada...

Tot, tot participa de la vida i té la seva importància! Fins i tot la més vella cadira porta dintre seu la força inicial d'aquelles sabes que pujaven de la terra, allà als boscos, i que encara serviran per donar escalf el dia que, feta estelles, cremi en alguna llar.

Mireu, mireu a fons! I deixeu-vos portar plenament per tot el que fa ressonar a dintre vostre el que ens ofereix la mirada, com el qui va a un concert amb el vestit nou i el cor obert amb la il·lusió d'escoltar, de sentir senzillament amb tota la seva puresa, sense voler de totes passades que els sons del piano o de l'orquestra hagin de representar forçosament un cert paisatge, o el retrat d'un general, o una escena de la història, com es voldria sovint que només fos la pintura.

Aprenuem a mirar com aquell qui va a un concert. En la música hi ha formes sonores compostes dins un tros de temps. En la pintura, formes visuals compostes dins un tros d'espai.

És un joc. Però jugar no vol dir fer les coses “perquè sí”. I com en tots els jocs d'infants, els artistes tampoc no fan les coses “perquè sí”. Jugant... jugant, de petits, aprenem a fer-nos grans. Jugant... jugant, fem créixer el nostre esperit, ampliem el camp de la nostra visió, del nostre coneixement. Jugant... jugant diem coses i n'escoltem, despertem aquell qui s'ha adormit, ajudem a veure aquell qui no en sap o aquell a qui han tapat la vista.

En mirar, no heu de pensar mai el que la pintura –com totes les coses d'aquest món– “ha de ser”, o el que volen molts que només sigui. La pintura pot ser-ho tot. Pot ser una claror solar enmig d'una ventada. Pot ser un núvol de tempesta. Pot ser una petjada d'home per la vida, o un cop de peu

–per què no?– que digui “prou!”. Pot ser un aire dolç de matinada, ple d’esperances, o un baf agre sortit d’una presó. Pot ser les taques de sang d’una ferida, o el cant en ple cel blau, o groc, de tot un poble. Pot ser el que som, l’avui, l’ara i el sempre.

Jo us convido a jugar, a mirar atentament... Jo us convido a pensar.”

(Tàpies, 1967)

Les activitats derivades de llegir el text anterior han sigut plantejades de la següent manera:

Propostes per treballar a l’aula - 6

Presentació

Tàpies estima els objectes vells, sovint atrotinats, fets malbé. En el text *El joc de saber mirar* posa l’exemple de la cadira per evidenciar-nos el poder de les coses antigues: només contemplant-les i, fins i tot, tocant-les, ens poden suggerir històries, records, experiències i sensacions. I és que segur que els alumnes tenen per casa algun objecte vell que no llençarien mai: una peça de roba que sempre els ha agradat, una de les primeres joguines que van tenir, un regal molt especial, un objecte que pertanyia a l’avi o l’àvia... I, segurament, aquest objecte és per a ells tan valuós com una joia.

Materials necessaris

Objectes personals de cada alumne.

Paper i llapis.

Activitat

Es demana a l’alumnat que cadascú porti un objecte personal que tingui una importància especial. A més, ha d’escriure un petit text on expressi per què es tracta d’un objecte d’importància personal i on n’expliqui una mica la seva història. Els objectes són exposats a classe. A sota de cada objecte, pot haver-hi la descripció que n’ha fet l’alumne (plegada, per no ser vista). Els alumnes han d’escollir un objecte (que no sigui el seu) i imaginar-ne la història. Han de jugar al “joc de saber mirar” i escriure en un full allò que els suggereix l’objecte triat. Finalment, es comparen les dues històries. L’important no és haver endevinat la “vertadera” història de l’objecte, sinó

haver participat en el “joc de saber mirar” i haver fet l’esforç de veure més enllà del que ens han dit que hi ha.

Propostes per treballar a l’aula - 7

Proposta: Les coses tenen història

Presentació

El “joc de saber mirar” consisteix, també, a conèixer bé l’objecte que observem: la seva forma, els materials que el componen, com està construït... Per això, Antoni Tàpies recomana mirar-lo des de tots els angles, des de tots els punts de vista. Hem d’esforçar-nos a parar atenció, a contemplar reflexivament les coses. Els objectes tenen moltes cares; algunes poden semblar més importants, però cal conèixer-les totes...

Materials necessaris

Objecte escollit.

Càmera fotogràfica o bé materials per fer una representació gràfica/pictòrica de l’objecte (paper, llapis, pintura, etc.).

Activitat

Els alumnes han d’escollir un objecte i fer-ne una fotografia o un dibuix des de dos punts de vista diferents:

-El primer ha de ser un punt de vista rebuscat, és a dir, una visió de l’objecte que pràcticament ens el faça irreconeixible.

-El segon ha d’oferir una perspectiva clara: un punt de vista que ens permeti reconèixer la cosa ràpidament.

Propostes per treballar a l’aula - 3

Proposta: Mirem-ho tot per tot costat!

Ja hem destacat la importància dels objectes vells per a Antoni Tàpies. Proposem, ara, que siguin els nens i nenes els que els utilitzin en la seva pròpia proposta creativa.

Materials necessaris

Suport gruixut (cartró o cartolina de mida DIN A3).

Cola blanca.

Objectes i retalls diversos.

Activitat

Es demana als alumnes que pensen en una experiència o record que per a ells sigui molt especial. Caldria, a més, que busquessin objectes relacionats amb l'experiència (una entrada, una peça de roba, un embolcall, etc.). Si no en conserven res, que busquin altres elements que puguin evocar-los l'experiència viscuda (per exemple, si no conserven o no volen utilitzar una peça de roba determinada, en poden buscar una altra de semblant i més vella). Amb aquest material han de confeccionar un *collage*. Pot tractar-se d'una composició abstracta, o bé poden intentar reproduir figurativament el record emprant els materials que han seleccionat.”

Com s'ha pogut comprovar aquests recursos presentats per la Fundació constitueixen una font molt rica en idees didàctiques amb la possibilitat d'ampliació i transformació de les propostes i l'adaptació als nivells corresponent per part dels professionals de l'educació.

III.6.c. Museo Vostell Malpartida de Càceres

www.museovostell.org

Des de la seua fundació, el Museo Vostell Malpartida es va convertir en una tribuna única en el seu gènere, que pot considerar-se de dialèctica, en accentuar la relació entre la visió particular del seu fundador, Wolf Vostell, sobre l'art, la vida i la natura, i la participació de l'espectador.

Wolf Vostell, descobridor de la tècnica del *dé-collage*, pare del *happening* a Europa i iniciador del moviment *fluxus* i del videoart, va mantenir sempre en tota la seua producció artística una marcada originalitat, peculiaritat aquesta que també és pròpia del museu que porta el seu nom unit al de Malpartida a Càceres.



Figura 20. Volstell, *El muerto que tiene sed*, 1976

L'obra de l'artista a Malpartida situa l'individu que la contempla dins de les contradiccions que envaeixen la seua existència. Emprant tots els elements al seu abast (visuals, plàstics, gràfics, d'expressió corporal, etc.), l'artista produeix un impacte en el receptor que ajuda a la gran empresa humana d'obrir el pensament en totes direccions.

Aquest museu ens mostra una proposta didàctica per a apropar-nos a la creació contemporània basada en el moviment *fluxus*, relacionat directament amb l'ús d'objectes per a la creació artística que el fa característic. *Fluxus* és una paraula l'etimologia de la qual ve del llatí i significa fluir, és una actitud front a l'art. Es tracta de donar-li importància a allò que sembla no tindre'n a primera vista, donar-li protagonisme al detall, a allò senzill. La proposta es diu *El Colaboratorio Fluxus* i constitueix el projecte didàctic d'aquest museu.

D'una banda, conté un *kit* de propostes, activitats i eines pensat per a educadors, alumnat d'Educació Primària i primer cicle de Secundària. També pot ser utilitzat per qualsevol persona o col·lectiu que vulga apropar-se a l'univers *fluxus* i al Museo Vostell Malpartida.

El *Colaboratorio Fluxus* també és una producte en si mateix, és un "múltiple", és a dir, una peça composta per múltiples coses que vénen en una caixa que serveix de contenidor d'idees i propostes amb un valor estètic i una significació pròpia. La idea és que les activitats i eines que conté aquest *Colaboratorio* es puguin realitzar tant a l'aula (en visites prèvies al Museo Vostell Malpartida) com després de la visita, per complementar-la. També està pensat perquè pugui usar-se en el mateix museu en el marc de jornades o tallers didàctics. La intenció a l'hora de plantejar aquest projecte és apropar l'art contemporani als més joves, prenent com a casos d'estudi el moviment *fluxus* i les col·leccions del MVM. És important comprendre que el *Colaboratorio Fluxus* no és un projecte per aprendre des d'un punt de vista històric o purament acadèmic, és un projecte experimental on la idea fonamental és que l'alumnat participants prenga consciència de la seua capacitat per expressar-se i pugui desenvolupar la seua creativitat des de les seues singularitats personals.

III.6.d. Institut Valencià d'Art Modern (IVAM)

<http://www.ivam.es>

L'IVAM, la institució valenciana que impulsa l'art modern, ha organitzat tallers didàctics des de 1993, que se situen en la línia d'apropar l'art modern a l'escola, creant-se així, una vessant pedagògica activa. Els tallers donen a conèixer les diverses aportacions plàstiques i ideològiques que han constituït l'art modern.

Inicialment, els tallers van ser realitzats pels alumnes de l'Escola d'Arts i Oficis de València, sota la direcció dels professors Albert Esteve i Julián Soriano, contribuint a la connexió del programa d'exposicions amb el públic i convertint el museu en un recurs educatiu. Més tard es van realitzar més tallers, on els recursos materials, malgrat ser més importants a la vista de les publicacions presentades, tenien un contingut més escàs a nivell de texts explicatius.

El museu i l'art modern ens ofereixen un món de possibilitats i, dins del sentit de la investigació que ens ocupa en el món l'art objectual i l'educació artística, un dels tallers didàctics que va desenvolupar-se en l'IVAM a València en 1995 va ser el taller de Kurt Schwitters. El contingut d'aquesta proposta està íntimament relacionat amb el nostre tema d'investigació i és per això que ens interessa especialment.

El taller es va centrar, d'entre les diverses formes d'expressió de l'artista objectual, en els *collages* de la seua ciutat, Hannover. En les seues obres està present tant la utilització d'objectes de desfet com la de materials trobats o buscats. La finalitat didàctica és la d'obrir la ment de l'alumnat a un altre món artístic on, després d'experimentar amb aquests materials, ja no es tornaran a veure de la mateixa manera: trossos de paper de distinta procedència, bitllets usats de metro, retalls de tela vella, etc. Per a fer efectives aquestes activitats el museu necessita un espai, una escenografia, uns materials, unes regles, elements tots ells que provoquen una transformació de la seua percepció i sensibilitat que faça aflorar nous plans de la realitat.

El taller de Kurt Schwitters va estar disposat de la manera següent:

En un primer apartat tindríem la introducció, que és la contextualització del món de l'artista. En la guia didàctica s'introdueix l'obra de Schwitters fent referència al fet que la producció de l'artista no es redueix a una obra acotada, sinó a un procés creatiu, intuïtiu, obert i en constant creixement, fent ús dels materials més inversemblants i dotant-los de nous significats. S'argumenta també que els seus treballs vénen recolzats per la seua experiència com a tipògraf i que el moviment *merz* va ser un mitjà d'expressió que el va acompanyar i inspirar en tot moment.

Es fa una audició d'un fragment d'una composició sonora de Schwitters. Els participants reaccionen amb sorpresa fins que, un moment després, esclaten en rialles i els predisposa així a tenir una actitud més oberta per a fer les futures activitats.

En referència a l'espai on van desenvolupar-se les activitats, trobem que es va reorganitzar perquè evocara els *merzbau* i perquè l'ambient resultara còmode per a la creació i l'experimentació amb diversos materials. *Merzbau* eren els espais que l'artista construïa on vivia. Sempre estaven en continu canvi, mai acabaven de concloure com a obra artística definitiva. Es transformava constantment, passant per fases d'influència expressionista, cubista, dadaïsta o constructivista. Aquesta era la idea que es pretén transmetre amb aquest taller. Si visitem la següent web hi trobarem un excel·lent reportatge al voltant dels *merzbau*:

<http://www.revistaimprescindibles.com/arte/kurt-schwitters-merzbau-instalacion-viva>

Curiosament trobem que el terme *merz* està extret d'un fragment del nom d'un banc alemany imprès en un tros de paper que va utilitzar Schwitters en un dels seus treballs. El terme va estar relacionat amb el moviment dadà. La sala de l'IVAM dedicada al taller va ser transformada en *merzbau*: es va suprimir qualsevol angle recte en les parets, es va suprimir qualsevol perpendicularitat al terra i el color blanc unificava tot l'espai.



Figura 21. Sala en blanc dedicada al taller *Merzabau*, IVAM, 1998



Figura 22. Sala amb els objectes col·locats pels alumnes, IVAM, 1998

El taller es va centrar en els procediments d'addició i de juxtaposició d'objectes que els alumnes havien aportat. Prèviament a la visita els professors havien realitzat activitats dirigides a un millor coneixement i aprofitament del taller que anaven a dur a terme en el museu. Els alumnes tenien total llibertat per a construir diferents peces i col·locar-les ací i allà. Els objectes s'inflüïen entre ells, es traduïen en interrelacions d'idees. Sense adonar-se'n es tramava un teixit que ens parlava del món de cada participant. Successives aportacions de participants i alumnes dels tallers han conformat una gruta bigarrada, que estimula la imaginació i les ganes de participar en aquest espai *merzbau*.

Cal esmentar una altra activitat relacionada amb l'anterior proposta: el taller tipogràfic. En un altre apartar físic net i ordenat es van fer les activitats basades en la caixa

tipogràfica. Dita caixa estava formada per tampons amb diferents tipografies i lletres, així com les tintes necessàries per fer les estampacions. En la sala ens trobàvem amb maquetacions de Schwitters amb una innovadora aplicació dels principis compositius de De Stijl i el neoplasticisme. En aquest apartat es pretén posar en valor la lletra i la paraula impresa com a element plàstic i actiu en la composició.

En aquest cas s'estampava amb tinta roja i negra. Podien ser lletres aïllades o fragments de paraules. Les tintes estaven disposades en dues taules separades. Es disposava de paper reciclat de diversos colors. Els participants gaudiren d'aquesta activitat pels resultats immediats i per la seua versatilitat. Les estampacions es van col·locar en panells tipogràfics. Les conclusions es poden resumir en la següent imatge que correspon a la carta que un dels alumnes realitzà després d'haver fet el taller.

OPINIÓN PERSONAL IVAM

Al principio no entendía nada de lo que veía, yo no hacía más que ver cuadros y cada vez me iban gustando menos, era un arte diferente a los otros, para mí era complejo, y como no lo comprendía lo rechazaba. Hasta que pasamos a la otra sala la de la práctica, nos hicieron una canción no la entendía pero tenía algo que la hacía extravagante y a la vez graciosa y me hacía que la escuchaba tenía algo que no podía explicar pero lo gustaba, luego empecé a pagar cosas, a poner críticas, a montar el montaje y empecé a comprender a qué arte tan extraño, cada vez me iba gustando más era una sensación que no había sentido nunca porque nunca había hecho y comprendido un arte, y me sentía muy bien con todos y me decían que parara pero no podía, hasta que paré.

La verdad es que es un arte interesante aunque al principio no me gustaba nada en absoluto, pero la verdad es que la

visita al IVAM para conocer el arte de KURT SCHWITTERS al final me ha gustado mucho más, tanto me gusta que al llegar a casa me puse en mi cuarto pegando de todo lo que veía en un libro y cuando terminé y lo vi para mí tenía sentido.

MICHELLE

16.01.95

Figura 23. Carta d'un alumne que va participar en el taller Merzbau, IVAM, 1995

Des d'aleshores s'han anat construint nombroses experiències didàctiques a l'IVAM en les quals ha participat alumnat de diferents generacions. El museu, amb aquests tallers, ha esdevingut un indret on cultivar l'esperit creatiu. També constitueix un espai cultural, on les famílies poden aprendre i gaudir de l'art contemporani en el temps lliure. Obrir el museu al públic d'una manera interactiva és un pas endavant en el camí de l'ensenyament de l'art modern i una iniciativa perquè pugui arribar a tothom.

III.6.e. La nova realitat museística de la ciutat de Màlaga

Els últims anys, la ciutat de Màlaga ha apostat per la recuperació i promoció de la xarxa cultural, sobretot al voltant del legat picassià, amb la dinamització de nous espais museístics com són el Centro de Arte Contemporaneo (CAC), la Fundación Picasso Casa Natal o el Centre Pompidou: noves històries, nous materials temàtics a instància pública o demandants privats.

Encara que culturalment s'ha viscut una dura època quant a recursos destinats a la promoció de l'art, sembla que hi ha hagut una recuperació d'activitats i tallers, i una revitalització d'espais expositius públics i privats. Destacarem algunes de les activitats de diversa natura trobades en les pàgines web dels museus esmentats i que estan relacionades amb l'art objectual.

III.6.e.1. Fundación Picasso de Málaga, Casa Natal

<http://fundacionpicasso.malaga.eu>

La fundació està ubicada en la plaça de la Merced de Màlaga, en un edifici de caràcter historicoartístic declarat d'interés nacional. És un centre que està principalment especialitzat en l'obra de Picasso. Inclou en la seua pàgina web un apartat educatiu que anomenen àrea didàctica. Aquest apartat fa referència a les activitats que s'han fet i es fan a l'aula didàctica de la Fundación, entre les quals podem destacar algunes relacionades amb el *collage* o la poesia cubista, descrites en els següents paràgrafs.

En 2014, es va fer el taller creatiu *Noches de cultura joven: retrato collage*, organitzat per l'Ajuntament en el qual participaven joves entre 16 i 30 anys i en el qual es van realitzar retrats de Picasso a través de la tècnica del *collage*.

En el *Taller de Poesia Cubista* de 2014 els alumnes van disposar d'eines teòriques i pràctiques per a crear poemes a partir del descobriment de la connexió entre les coses amb la intenció de despertar significacions poètiques involuntàries, al mode d'Apollinaire, Gertrude Stein, etc.

Aquest taller es va realitzar també en 2012 utilitzant la similitud entre la manera de construir un quadre cubista i la d'escriure un poema cubista, tal com feien Francis

Ponge, Guillermo de Torre o Gerardo Diego: harmonitzant elements que en la realitat no solen estar junts, evitant tot el sentint lògic, d'una manera fàcil, relacionant coses i amb el coneixement dels processos poètics cubistes.

El taller a l'aire lliure Collage y *Escultura Gigantes* es va realitzar en 2012. Es tenia a la disposició materials de reciclatge en el terra de la plaça de la Merced, grans peces geomètriques, per a fer una composició cubista.

III.6.e.2. Centre Pompidou de Màlaga

<http://centrepompidou-malaga.eu/es/contacto/#.Vb-oTWCQXiE>

Va ser inaugurat en març de 2015 amb la idea del seu director, Alain Seban, d'oferir al públic un centre innovador, convertint-lo en un laboratori i projecte pilot pel qual passaren les obres de la col·lecció Pompidou, acompanyades d'experiències multidisciplinars i tallers enfocats al públic jove i amb l'objectiu d'obrir l'art del nostre temps al públic.

En paraules de Seban en un article de l'edició digital de Diariosur el passat febrer de 2015, “es un modelo opuesto al Guggenheim, en el que predomina el museo, el edificio, frente a la obra. Nuestra idea es que lo importante es la obra y no el museo” (<http://www.diariosur.es/culturas/201502/05/alain-seban-existe-paris-20150205074827.html>).

El Centre té programats alguns tallers que tracten d'acostar el públic, sobretot infantil i juvenil, a l'art contemporani del segle XX i XXI. Ens trobem en la seua pàgina web, per exemple, l'oferta d'una activitat artística que permet la transformació pel públic de l'obra-joc *Bajo la luna II* de l'escultor Miquel Navarro. Es presenta en forma d'una ciutat imaginària composta d'un miler de peces metàl·liques de diferents formes. Es pretén que el públic infantil construïska les “seues” ciutats combinant les diverses formes ideades per l'artista. A continuació es pot veure una fotografia del procés de treball dels xiquets, obtinguda de la pàgina web del centre (<http://centrepompidou-malaga.eu>). Disposen d'un correu específic per a inscripcions en els tallers educatius: educacion.centrepompidou@malaga.eu.



Figura 24. Miquel Navarro, *Bajo la luna II*, 2008

III.6.e.3. Centro de Arte Contemporáneo de Málaga (CAM)

<http://cacmalaga.eu>

El CAC Màlaga es va inaugurar en 2003 i es caracteritza pel seu dinamisme i per la importància que dóna a la reflexió, la pedagogia i la divulgació de l'art contemporani. El Centro ha creat noves possibilitats dins de l'àmbit cultural de la ciutat i suposa un referent artístic internacional. Es tracta d'un projecte obert a la demanda social. Entre els projectes pedagògics trobem itineraris dirigits a alumnat de Secundària i Batxillerat, en els quals anima els participants a conèixer exposicions d'artistes contemporanis i també es realitzen tallers amb materials reciclats. Per exemple el projecte *Neighbours*, que consisteix en una exposició multidisciplinària d'obra d'artistes malaguenys. Aquestes obres s'agrupen per temes com l'amor, la mort, el dolor, la identitat femenina, etc., tots ells molt apropiats per a públic adolescent.

L'itinerari temàtic *Miradas de Mujer* analitza les obres des d'un punt de vista formal, com a reflex del nostre temps, així com la presència de la dona en tots els àmbits de la societat.

En el taller *Arte y Sociedad*, programat per a tot el curs escolar en 1r i 2n d'ESO amb una durada d'una hora i mitja, els participants realitzaran les seues pròpies obres amb materials reciclats i amb la temàtica que s'ha tractat prèviament en els itineraris. Els treballs podran realitzar-se en grups.

III.6. f. Centro de Arte contemporáneo Reina Sofía

<http://www.museoreinasofia.es>

El Reina Sofía disposa actualment d'un projecte educatiu dirigit a Educació Secundària amb l'objectiu principal de contribuir a la formació de l'alumnat per a ser ciutadans participatius i crítics. Per aquest motiu, la col·lecció i les exposicions es conceben com a plataformes a partir de les quals generar reflexió i debat, establint vincles entre l'art i l'anàlisi de la societat contemporània. En totes les activitats per a aquesta etapa educativa es dóna especial importància a l'aportació de l'alumnat i la seua autonomia.

Per altra banda, el museu és considerat una eina educativa, per la qual cosa organitza cursos de formació i tallers per a preparar el professorat amb l'objectiu d'enriquir el seu treball a l'aula a través de l'art contemporani. Es presenten distintes alternatives de treball en les quals es relacionen continguts, objectius i propostes d'investigació pedagògica del museu. La proposta també comptarà amb la presència d'artistes en vessants diferents de treball especialitzat.

Hi ha un apartat dins de la web, anomenat "Jóvenes", que ofereix la possibilitat als joves fins als 18 anys de participar en dinàmiques grupals i fer propostes creatives en relació al museu. També poden expressar la seua opinió i la seua experiència adreçant-se a: hastadieciocho@museoreinasofia.es.

Existeix una convocatòria en vigor per a participar en l'anomenat *Equipo 2015*, projecte educatiu permanent per a joves entre 16 i 20 anys interessats en l'art, l'educació i la cultura contemporània. Alguns dels tallers són:

- ⤴ *Taller para jóvenes Follow-me*, que invita a recórrer i comprendre el museu.
- ⤴ *Equipo en Abierto 5*, taller sobre projectes de geometria sonora.
- ⤴ *Evento-Encuentro*, taller sobre accions performatives.
- ⤴ *Lugares diferentes*, taller on, en espais atractius, l'artista escollit comparteix espai amb joves en un procés de creació conjunta.

III.6.g. Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA)

<http://www.macba.cat>

El Museu d'Art Contemporani de Barcelona, amb una col·lecció que mostra l'evolució de les pràctiques artístiques d'avantguarda des de principis de la segona meitat de segle XX fins als nostres dies, ofereix a l'apartat "Educació" de la seua web una part dedicada en exclusiva a Secundària i Batxillerat. Presenta una gran variació d'activitats per a aquests nivells basades en art conceptual, com les que anomenen *L'Hemisferi dret, recorreguts emocionals per la col·lecció del MACBA*, en les quals, partint del concepte que la part dreta del cervell gestiona les emocions, es treballa una dinàmica educativa a través de possibilitats emocionals que ens ofereix el contacte amb la pràctica artística actual. Els continguts estan dividits en grups anomenats càpsules audiovisuals on

s'exploren accions performatives basades en l'artista Esther Ferrer. L'activitat pràctica pren com a punt de referència el cos i el mobiliari impersonal de l'aula per a generar experiències en primera persona a partir de la investigació personal en relació amb els altres.

També es fa una aproximació al treball de poesia visual de Joan Brossa i les relacions amb la resta d'art audiovisual.

Una de les activitats és "Expressart: Museu portàtil per a Secundària i Batxillerat" amb propostes explicatives sobre l'art modern que ofereix el Museu, amb la possibilitat de treballar el concepte de museu tant en l'aula del centre educatiu com en el propi espai institucional. L'objectiu de l'activitat és aconseguir que l'alumnat prenga consciència de la seua pròpia capacitat per expressar-se i que la desenrotlle lliurement, animant-los a experimentar amb alguns dels procediments que utilitzen alguns artistes. Permet també plantejar algunes qüestions sobre l'art contemporani amb el contacte directe posterior amb les obres de la col·lecció.



Figura 25. *Expressart, museu portàtil per a Secundària i Batxillerat*, MACBA, 2015-2016

IV. DISCURSOS CONTEMPORANIS EN ART
OBJECTUAL: JOAN BROSSA, CARMEN CALVO, CHEMA
MADOZ

IV.1. Joan Brossa i la poesia visual

El mestre, nascut a Barcelona en 1919, ha elevat la poesia visual a un nivell tal que parlar de Brossa és parlar de poesia i també d'art objectual.

Des que l'ésser humà existeix podem parlar de poesia. La poesia és inherent a la vida. Es pot representar poesia a través de la imatge i aquest procés creatiu fa que es pugui expandir la imaginació i la mirada cap al nostre interior.

Amb la tècnica del *collage* i amb la tipografia s'han expressat imatges poètiques en nombroses ocasions per diversos autors, des que el moviment dadà s'iniciés a Europa a principis del segle XX i també amb el desenvolupament del *fluxus*, del qual ja s'ha parlat en punts anteriors.

Seria difícil pensar en l'art de la segona meitat del segle XX sense Brossa, capaç de cultivar la poesia i la plàstica amb gran talent. Brossa fa servir distintes metodologies per als seus poemes visuals, com la desfuncionalització de l'objecte. Els poemes objecte es caracteritzen per la tridimensionalitat i reclamen ser interpretats. Molts objectes han perdut la funció original, Brossa torna inutilitzables els objectes d'ús. De vegades resulta una certa violència; per exemple, un got travessat per un clau, anomenat *Travessia*, 1988.



Figura 26. Joan Brossa, *Travessia*, 1988

També utilitza el contrast entre materials de distinta natura i la combinació de materials que no tenen res a veure entre ells. Un altre recurs és la confluència d'objectes que abans mai s'havien relacionat en un altre espai, com si es tractara d'un encontre fortuït, com l'encontre entre una creïlla i les agulles d'un rellotge.

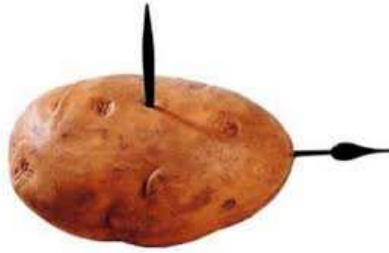


Figura 27. Joan Brossa, *L'hora*, 1975

És curiós observar com materials que d'entrada no tenen res a veure l'un amb l'altre desencadenen un estímul en l'espectador. És aquest qui fa associacions d'idees i sentiments, com per exemple la idea que no tenim control sobre la natura, la qual segueix el seu curs sense cap remei, que tot es transforma, que el temps passa i, finalment, el tubèrcul es podrirà.

També cal parlar de les instal·lacions. En elles l'espai juga a favor de la plasticitat i contrasta amb els materials confrontats i els objectes que han perdut la funció però que es contextualitzen de nou amb aquestes combinacions, com en l'obra *Intermedi* (1991) en la qual s'esbrina que la pausa que fan els músics en un concert simula la pau com una pausa dins de la guerra, la qual es presenta en forma d'armes automàtiques que supleixen els instruments musicals.



Figura 28. Joan Brossa, *Intermedi*, 1991

Les instal·lacions capten l'absència de l'ésser humà, ens fan concebre un abans i un després, fet que ens recorda el surrealisme.

Com diu Manel Guerrero: “Brossa es defineix, per damunt de tot, com a poeta, i que, per tant, la seva obra és constituïda per una relació radical i essencial amb el llenguatge” (Brossa, 1996, p. 79).

Brossa ha inspirat altres artistes, com per exemple Chillida, que li dedica i *preposa* el poema següent:

A BROSSA
ENTRE BROSSA
BAJO BROSSA
CON BROSSA
CONTRA BROSSA
DE BROSSA
DESDE BROSSA
EN BROSSA
ENTRE BROSSA
HACIA BROSSA
HASTA BROSSA
PARA BROSSA
POR BROSSA
SEGÚN BROSSA
SIN BROSSA
SO BROSSA
SOBRE BROSSA
TRAS BROSSA

Podem resumir les propostes de Brossa dient que “les idees, els objectes i les paraules flueixen entre si entrecreuant-se, combinant-se com si es tractés d’una dansa, on la disciplina de la plàstica i la de la poesia tenen el mateix protagonisme” (Cirici, a Diversos autors, 1986).

IV.2. Els objectes i les caixes misterioses de Carmen Calvo

Carmen Calvo representa el tipus intimista d'art objectual i en la seua obra trobem una àmplia mostra de materials i diversa tipologia d'objectes. Resulta interessant veure com integra materials pictòrics i objectes, així com el caràcter simbòlic que els confereix en les obres, per la qual cosa suposa un enriquidor exemple a estudiar per l'alumnat d'art.

L'artista i professor de la Universitat Politècnica Antoni Cucala, en la seua tesi doctoral sobre Carmen Calvo, subdivideix una selecció de 375 obres de l'artista en tres subperíodes basant-se en el tipus d'objectes que utilitza i en com són incorporats a l'obra o com són transformats. Els períodes són:

- ♣ període de representació i abstracció
- ♣ període de presentació
- ♣ període de tornada a la representació

En analitzar l'obra de C. Calvo, tindrem en compte l'evolució des de l'utilització de material ceràmic com a element pictòric, passant per l'objecte incorporat, fins arribar a la fotografia com a suport dels objectes que agrega.

Els objectes que utilitza en funció de la seua utilitat es poden classificar en:

- ♣ Quotidians
- ♣ Obsolets
- ♣ Coses envellides pel temps

Aquesta mateixa distribució podria traslladar-se a com treballar amb els alumnes a l'aula quan tractem el tema de l'objecte trobat.

Alguns dels elements objectuals que trobem en la seua obra són: pintura, ceràmica, peces de fang cuit, teles de vellut o coto, fusta, trossos de vidre, objectes integrats com sabates, culleres, miralls, etc. En ocasions també introdueix objectes de manera que són acumulats a mode de textures com llapis de grafit, pinzells, paletes de pintor. De vegades incorpora a l'obra un conjunt d'elements dins d'un altre espai, com per exemple una bossa de plàstic. En les últimes obres l'artista es decanta per emprar imatges fotogràfiques, bé a mode de suport o incorporant-les dins de la composició.

L'ús d'un material o un altre en les seues obres no obeeix a una evolució cronològica ni està centrat en cap de les sèries que realitza, per la qual cosa poden trobar-se en diverses sèries de treballs al llarg de la seua trajectòria.

L'objecte és utilitzat com a element discursiu i com a element plàstic alhora.

En el nostre cas és interessant estudiar de quina manera utilitza aquests objectes, ja que ens pot ajudar a l'hora de prendre idees per plantejar propostes didàctiques. En el seu treball per acumulació es transmet una intenció abstracta de la idea, però alhora representativa, amb repetició de petits objectes o fragments d'ells que perden la seua percepció com a tals i es fan desaparèixer com a elements en benefici del quadre. Es pot apreciar en les figures 29 i 30.



Figura 29. Carmen Calvo, *Cristales 2*, 1998



Figura 30. Carmen Calvo, *Cuando puestas las manos en lo alto del pupitre*, 2011

És del nostre interès aquest tipus d'obres amb objectes introduïts, transformats o objectes creats per l'artista. En una primera època l'artista componia les seues peces usant pintura com a material, és a dir, tal com surt del tub, emfatitzant així la seua condició matèrica. De vegades utilitza la pintura com a matèria per construir petits objectes sobrepasant així els codis tradicionals de les tècniques gràficoplàstiques.

D'altra part, la incorporació de l'objecte real comporta l'abandó de la representació de la icona, convertint-se aquest en el primer significant, en una metamorfosi del signe, on un objecte materialment real es converteix en icona del significat que es pretén transmetre. Quan dibuixem un objecte ocorre una metamorfosi del referent que deixa de ser un objecte material passant a ser un concepte, una idea portada a la materialització a través d'un signe que és el dibuix.

L'artista incorpora objectes al mateix temps que els combina amb diversos materials plàstics i pictòrics, fins arribar a un punt en el qual l'objecte serà l'únic element dins de les seues composicions artístiques, cobrant així l'objecte el seu major grau de protagonisme. De vegades construeix el suport, de vegades el suport és el propi objecte, com una caixa vella, una vitrina antiga, etc. (figura 31).



Figura 31. Carmen Calvo, *L'évanouissement*, 1996

Els objectes, que en un temps van ser quotidians i ara estan obsolets, ens aporten un altre tipus de visió que Calvo sap aprofitar per explicar històries d'ells mateixos, com podem apreciar en la imatge de la figura 32.



Figura 32. Carmen Calvo, *Le Spleen de Paris 2*, 2007

Al mateix temps, els objectes introduïts a l'espai plàstic perden certa individualitat a favor de la composició plàstica del conjunt.

Cucala matisa i divideix l'anàlisi dels objectes de C. Calvo segons els següents elements: canvi de funció de l'objecte; el significat de l'objecte incorporat; l'abstracció-figuració; l'objecte incorporat *ready made*; l'aportació del volum en la percepció, i la tipologia d'objectes.

En el canvi de funció de l'objecte, aquest es descontextualitza en incorporar-se a l'obra, rep una significació artística o poètica dins d'una obra d'art que pot perdurar en el temps. El significat de l'objecte s'incorpora a l'obra. Aquest fet provoca que l'objecte siga el significant, és a dir, no necessita ser representat. Per exemple, quan incorpora la paleta de fusta, substitueix el dibuix de l'objecte pel seu significat amb la seua presència: pintura, eina, treball, etc. (figura 33).

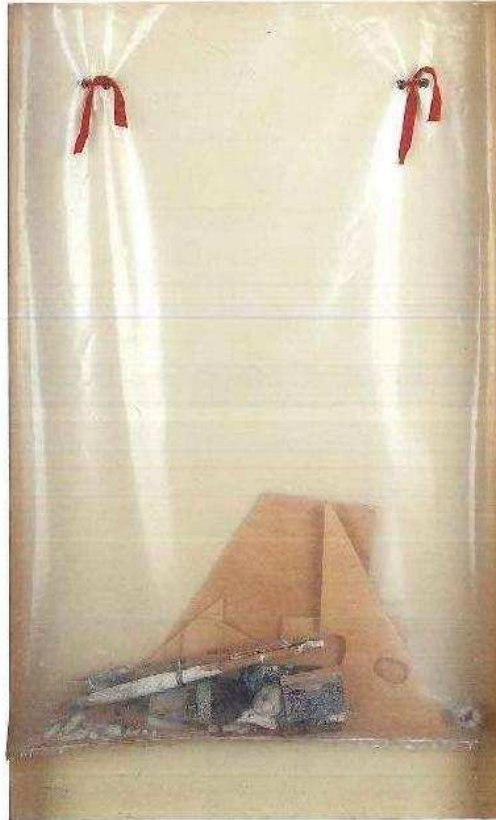


Figura 33. Carmen Calvo, *Sense títol (borsa amb objectes)*, 1989

En ocasions poden tenir diferents sentits igual que una paraula polisèmica. Es pot jugar amb aquests diferents significats. Calvo estableix un criteri confús de significació dels objectes provocant una comunicació fràgil, potser amb l'ànim de crear poesia en allò insegur. L'espectador cobra protagonisme en aquest tipus d'obra, ja que pot donar-li sentit al que veu. Pot ser que l'objecte resulte un estímulo, un senyal, perquè fluïsqen associacions d'idees. Resulta obvi que, com a espectador, estarà influenciat per l'època en la qual viu i pel context sociocultural en el qual es desenvolupa. L'objecte incorporat a l'obra genera al mateix temps abstracció i figuració. D'una banda significa alguna cosa; d'una altra, presenta les seues qualitats plàstiques com textures i ombres provocades transferint el seu sentit d'abstracció. També paga la pena analitzar el concepte de volum que aporta l'objecte i la figura-fons, estudiant les teories de la percepció visual.

Existeix una connexió entre l'obra de Carmen Calvo, els elements surrealistes i el *ready made* de Duchamp. S'incorporen així elements oposats, donant-los un sentit dins de l'obra, un sentit poètic. En el quadre *Ho he sentit tot*, en el qual apareix una petxina, es

parla del sexe, però també de la solitud del mar, de la bellesa d'allò inaccessible o de la troballa fortuïta.

La tornada a la representació fa que l'artista incorpore en l'obra, com a recursos plàstics o suports, la fotografia o dibuixos propis, siguin actuals o no. En l'actualitat, la fotografia s'ha convertit en la tècnica principal present en les seues obres. Utilitza un mestissatge de procediments i llenguatges diferents entre els quals apareixen imatges que s'apropia i d'altres dibuixades, fent confluïr elements coincidents entre elles, encaixant-les amb un marcat caràcter significatiu (fig. 34, 35 i 36).

Altres vegades, els objectes són manipulats, o transformats per conferir-los el significat que l'artista exigeix en les seues composicions Ho aconsegueix, de vegades, pintant i després llevant els objectes deixant la seua petjada. D'altres, utilitza la fotografia mateixa com a suport.



Figura 34. Carmen Calvo, *Estás enamorado, alquilado hasta agosto*, 2010



Figura 35. Carmen Calvo, *El azar es el maestro del humor*, 2008



Figura 36. Carmen Calvo, *Algún que otro tributo tapándose*, 2010

Les figures retòriques constitueixen un recurs que s'utilitza en el missatge comunicatiu, bé siga en disseny, publicitat o creació artística, etc., per a captar l'atenció de l'espectador. Algunes de les figures que és habitual trobar en les obres de C. Calvo són:

- ▲ **La reiteració.** Amb la repetició dels mateixos objectes d'idèntica grandària i color, com ocorre en el cas dels pinzells que es repeteixen a l'espai fins al punt de desaparèixer com a elements amb significat i passant a formar part d'un tot a mode de textura visual o tàctil. Un altre exemple és la repetició de components plàstics similars, com el fet d'utilitzar un mirall i una cullera metàl·lica, tots dos de la mateixa grandària, generant una lluentor que pot arribar a fer confondre els dos objectes. Altres repeticions es donen, per exemple, en uns guants presentats al mateix espai en diverses posicions o amb la utilització d'idèntics encolatges

per unir al suport els objectes encara que la lligadura aparentment sembla casual.

- ⤴ **El paral·lelisme.** Els diferents objectes són col·locats sense perdre les seues propietats individuals i s'ordenen de tal manera que es fan determinants d'un altre tipus de dimensió major, és a dir, entre ells es potencia el seu significat en estar uns al costat dels altres.

- ⤴ **L'el·lipsi.** Es tracta d'una figura que provoca que es contemple l'absència d'algun element, el qual ha de ser recuperat per l'espectador per a poder reconstruir el significat. Per exemple, la patina que ha deixat el pas del temps en un objecte, la petjada o l'ombra de l'objecte.

- ⤴ **La metonímia.** És la substitució d'una part pel tot; per exemple, substitueix amb els cabells la representació de la dama.

- ⤴ **La metàfora.** És molt habitual en les seues obres, com per exemple en la titulada *Objecte a oblidar i un objecte a recordar*. Es presenta un utensili que habitualment han usat les dones per netejar la pols. L'obra pot entendre's metafòricament com una crítica en contra dels rols tradicionals de la dona.

- ⤴ **Al·legoria.** Si en la metàfora només hi ha un sentit figurat, en l'al·legoria es troben dos o més sentits. Per exemple, quan utilitza un element construït amb pèl d'animal al·ludeix a Venus com a gran deessa de l'amor i, al mateix temps, al sexe femení. Estem parlant de l'obra *Oh! Venus oh! Gran diosa* (fig. 37).



Figura 37. Carmen Calvo, *Oh! Venus oh! Gran diosa*, 1999

- ⤴ **La ironia.** Utilitza un cert sentit de l'humor sense arribar al sarcasme, per exemple en obres com *Lectura dubtosa*.

- ⤴ **La hipèrbole.** És utilitzada com a excés, amb la magnificència de la hiperacumulació o repetició, com per exemple quan utilitza ulls que es repeteixen en un quadre resultant un entramat visual que expandeix la mirada del subjecte fotografiat que està de fons de l'obra.

L'obra de Carmen Calvo constitueix una frondosa font d'indagació i recerca amb múltiples possibilitats per a la seua aplicació com a recurs a l'aula d'Educació artística.

IV.3. Chema Madoz, el poeta dels objectes quotidians

Chema Madoz, fotògraf d'estil inconfusible, treballa a Madrid i va ser premi nacional de Fotografia d'Espanya en 2000. Resulta evident que l'obra de Brossa i de Madoz estan íntimament relacionades encara que el fotògraf madrileny utilitzi purament els objectes i quan fa servir les lletres és habitual que ho faci a través de més objectes. El mateix Brossa reconeixia d'aquesta manera la coincidència d'ambdós autors: "He esperado 70 años para conocer a mi hermano" (Brossa, 1990, citat en Farrè, 2013)⁸.

Per a Madoz i Brossa utilitzar l'objecte artísticament és una oportunitat lúdica. És fer que els objectes que presenten cobren el caràcter màgic que caracteritza aquests artistes. Des que va ser inventada la fotografia, fa quasi dos segles, les imatges han documentat els moments més decisius en la història de la humanitat. Els mitjans i les arts que han derivat de la fotografia com el cinema, la televisió, el vídeo, estan presents en el nostre dia a dia i es filtren de forma rutinària en la nostra experiència vital. Madoz no solament ha desenvolupat una tècnica, sinó també un llenguatge propi d'expressió visual, actual i atemporal, fent poesia dins de la realitat quotidiana. Utilitza la poesia, la capacitat simbòlica de les formes, provocant una intriga. De vegades corre el risc de no ser totalment entès.

Alguns fotògrafs, tal com feien els Becher⁹, posen la intenció de captar l'objectivitat de la manera més neutra possible; Chema Madoz estudia el plantejament i l'elaboració de les fotografies perquè tinguen més d'un sentit i mai deixa tancat el discurs o el missatge de tal mode que mai no són unidireccionals. De vegades utilitza una llum sensible i blanca que sembla màgica. La imatge fotogràfica no és aparença sinó que es converteix en una imatge suggerent amb una flexibilitat semàntica que ens pot dur a aquells aspectes més insospitats de l'ésser humà.

Les seues obres plantegen temes i reflexions que ens duen a la comunicació, al plaer estètic, i que en ocasions apleguen a l'esperit.

⁸ Brossa va conèixer l'obra de Madoz en el Taller Mayor de Madrid, a principis dels 90.

⁹ La parella Becher pertanyia a l'emblemàtica Escola de Düsseldorf. En els anys 50 i 60 van dedicar més de dues dècades a fotografiar construccions industrials abandonades, utilitzant llum totalment natural i neutra, duent l'objectivitat de la imatge fins a un punt extrem.

Com en Brossa, les relacions entre els objectes i els seus significats, entre la forma i el fons, la paraula i la idea, envolten les seues obres. Però a diferència de Brossa, Chema Madoz utilitza una altra gamma de tonalitats dins del blanc i negre, i encara que introdueix la tipografia en diverses ocasions, no és protagonista en el seu estil artístic.

Com deia Marta Gili, comissària d'una de les exposicions de Madoz: “Els poemes visuals de Madoz, inserits en la tradició del *trompe-l'oeil*, recuperen la capacitat de l'ésser humà d'explorar la percepció màgica, d'anar més enllà de la simple observació superficial, de superar la monòtona disposició dels objectes del nostre entorn i descobrir l'existència ‘del món al revés’ o de ‘l'altre costat del mirall’” (Autors diversos, 1994, *La imatge fràgil*).



Figura 38. Chema Madoz, *Pasar al otro lado del espejo*, 1994

En El País Semanal, en febrer de 2015, es recullen les seues paraules en una entrevista que ens deixa veure el seu interès pels objectes: “Considero que desde la infancia estoy prendado por el aura de los objetos, por su capacidad de absorber el mundo de las

emociones. En el día a día nos dejamos llevar por su uso cotidiano, dando la espalda a su lado poético, al que quizá yo presto atención” (Madoz, 2015, El País Semanal).

Des que érem xiquets, tots hem mirat imatges sense que ningú ens ensenyara. De vegades ho féiem a mode de joc, per exemple quan miràvem els núvols imaginant formes fabuloses, o quan descobríem en les vetes del marbre d’una escala formes fantasmagòriques o figures que ens recordaven alguna cosa coneguda. El cas de la següent fotografia de Madoz ens mostra un exemple en el qual construeix una imatge amb dos elements d’allò més senzills com són un fragment d’esfera de rellotge damunt d’una peça de marbre que fa de fons amb el seu viat natural, evocant un cel nocturn pròxim al crepuscle.



Figura 39. Chema Madoz, *Objetos*, 1990-1999

D’altra part, les seues imatges han abordat el tema de la contraposició visual en la fotografia. La confusió entre allò que veig i allò que realment hi ha. Madoz es qüestiona constantment el concepte de realitat. La seua mirada està sempre atenta per a captar aquesta realitat poètica inventada per l’autor.

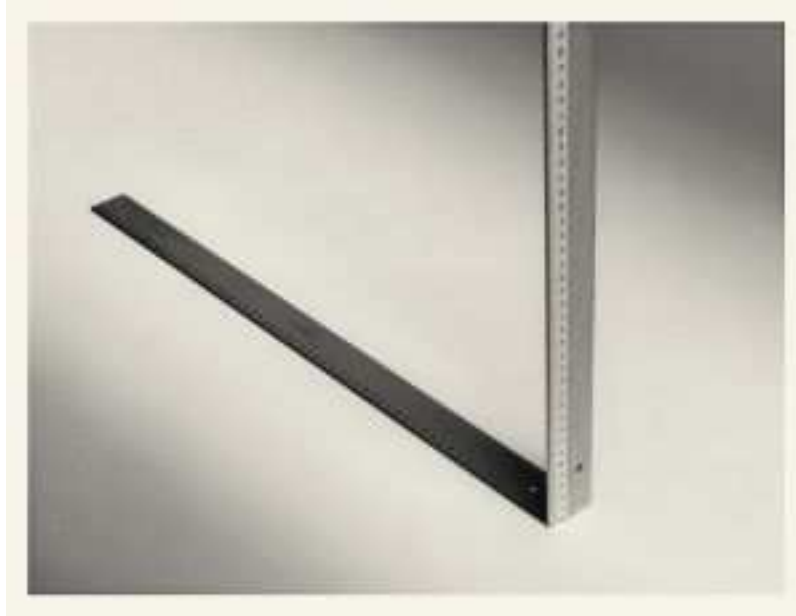


Figura 40. Chema Madoz, fotografia exposada en la Galeria Elvira González, 2015

En les paraules de Borja Casani, comissari de l'exposició "Chema Madoz 2000-2005" al Casal Solleric de Palma de Mallorca l'any 2013:

"Madoz enfonsa les seves arrels creatives en les avantguardes artístiques del primer terç del segle XX com el dadaisme i el surrealisme. Les seves fotografies se situen a la delicada frontera que existeix entre el real i l'imaginari, convertint-se en imatges plenes d'ironia, paradoxa o sentit de l'humor. En les seves fotografies, els objectes apareixen vinculats a altres objectes bé a través de les formes o bé a través de conceptes. Una molt important part de la seva obra són escultures o instal·lacions que podrien perfectament exhibir-se en un espai expositiu en la seva veritable condició física. Madoz ens les mostra fotografiades." (Casani, 2013)

Borja Casani, comissari de la mostra, explica com les fotografies de l'exposició són un desenvolupament dels conceptes i de les tècniques amb els quals Chema Madoz treballa des dels primers anys 80 i que representen una fascinant col·lecció d'idees:

"Analitzant l'atzarós mapa de senyals que emeten les coses des del lloc que ocupen al món, Madoz individualitza i desordena, confronta i manipula, fins a

aconseguir mostrar un nou ordre, una cara oculta del sentit, una nova veritat simbòlica que ressalta, per impacte, el desordre de la lògica.

Les coses, els objectes, situats en un nou lloc, estan davant la càmera emetent senyals diferents. Convertits en signes estan ara literalment parlant. O millor, són imatges que estan literàriament parlant. Perquè partint de l'estètica de la semblança i el veïnatge de referents, Madoz desplaça el sentit natural dels conceptes a altres comprensions, explotant al màxim les seves capacitats simbòliques, i resolent el seu discurs amb figures i trops de profunda relació amb el llenguatge: analogies, metàfores, paradoxes o metonímies visuals, que ofereixen a l'espectador un joc de percepció poètica i li exigeixen una col·laboració activa.” (Casani, 2013)

L'obra de Madoz es podria classificar en els següents tipus de treballs:

- ⤴ Un recull literari, pel fet que algunes composicions s'apropen al poema minimalista.
- ⤴ Contraposicions en les composicions d'imatges poètiques que produeixen una explosió metafòrica.
- ⤴ Imatges amb ironia objectual, a l'estil de Marcel Marien o M. Broodthaers.
- ⤴ *Fotopoemario*, llibre fet en col·laboració amb Joan Brossa abans de la seua mort en 1998.
- ⤴ Imatges que tenen íntima relació amb allò efímer.
- ⤴ Fotografies d'escultures o instal·lacions pròpies.
- ⤴ Composicions d'objectes vinculats a altres objectes.

El mode de fer de Madoz ens ofereix un món de possibilitats poètiques respecte de la imatge, evocadora i inspiradora en potència per a altres artistes i estudiants d'art, la qual cosa aporta un nou grau d'originalitat i amplia l'actualitat de l'art objectual.

V. PROPOSTES DIDÀCTIQUES I L'ART OBJECTUAL

Una proposta didàctica ha de fonamentar-se en aquelles competències que es pretenen aconseguir en educació. L'educació també pot considerar-se el cultiu dels modes d'expressió. És evident que, a través de les pràctiques docents en els centres educatius, la finalitat no és produir artistes, sinó que es pretén, entre altres coses, cultivar la capacitat de comunicació a través de les eines de l'expressió artística.

Hi ha maneres d'ensenyar art on la història de l'art es deixa separada inexplicablement de la pràctica artística i és a través dels tallers didàctics coordinats en l'escola i altres institucions culturals com museus que es produeix una connexió natural entre l'acció artística i la comprensió del seu context i els seus fonaments. D'aquesta manera s'assoleix la competència artística en els estudiants. Una justificació de la necessitat de propostes didàctiques distintes de les tradicionals s'explicaria molt clarament amb les frases que es transcriuen a continuació del conservador de l'IVAM i pedagog Carlos Pérez en el llibre *Los talleres didácticos del IVAM*:

“De manera irremediable, la estricta especialización por materias, con programas cerrados, da lugar a una educación que gravita en torno a compartimentos estancos y desemboca, por consecuencia, en un saber limitado que no proporciona al alumno las claves necesarias para entender la dinámica vital. En ese contexto, el arte, en especial el de este siglo, es algo desconocido. Si desean corregir el error, los educadores deben plantearse la necesaria convergencia con los supuestos del arte moderno, retomar aquella primitiva utopía que agrupó a artista y pedagogos, a Torres-García y Montessori –podrían ser Piaget y Mondrián, Po Léger y Freinet– , para valorar el color azul y el verde con independencia del cielo y el árbol, desterrando del libro y del lienzo cualquier descripción inútil.” (Pérez, 1999, p. 14)

En aquesta direcció és en la que pretenem treballar i és la raó d'entendre els projectes que es proposen a mode de taller didàctic. Cada proposta didàctica estarà formada per una estructura però s'adaptarà a les necessitats que l'obra de l'artista de referència ens exigisca.

La proposta pot ser desenvolupada en una o diverses unitats didàctiques. Aquestes unitats es componen d'un conjunt d'activitats desglossades en objectius, continguts i amb una metodologia concreta.

Les propostes didàctiques que proposem es concreten amb activitats. Algunes han estat realitzades, amb la qual cosa s'ha volgut aconseguir la reflexió de l'alumnat a partir de la seua experiència, incorporant els objectes en el seu aprenentatge artístic, i estudiar el procés que flueix de forma recíproca de la pintura a l'escultura. On es troba el límit entre l'una i l'altra? Es vol arribar a proporcionar una visió més dilatada de la que l'estudiant d'art té normalment preconcebuda.

V.1. Propostes didàctiques basades en art objectual

L'art objectual ens ofereix diferents possibilitats en educació artística. Actualment, al nostre estat, existeixen diverses vies d'expansió en aquest sentit impulsades per alguns professors, centres educatius, associacions, museus i fundacions, fet que s'il·lustrarà. La intenció és la de fer una aportació innovadora que amplie la recerca de resultats i processos educatius artístics innovadors. Metafòricament parlant, els objectes podrien convertir-se en extensions de les funcions de l'ésser humà. Des d'aquesta reflexió i amb propostes obertes de treball, prenent com a referència l'obra d'alguns artistes objectuals, s'han realitzat diverses experiències docents en instituts valencians d'Educació Secundària. S'analitzen alguns casos que ens permetran determinar l'aportació que pot fer l'art objectual a l'adquisició de les competències curriculars per part de l'alumnat.

V.1.a. Proposta didàctica: el *collage* i l'art objectual

Per tal que l'alumnat optimitze el seu procés d'aprenentatge i gaudisca amb aquestes activitats, s'han projectat a classe uns exemples d'obres realitzades amb la tècnica del *collage* amb diferents materials, prèviament a la incorporació de l'objecte en el seu aprenentatge en educació artística.

El treball ha sigut realitzat en grups de 1r d'ESO, en una sessió de només 45 minuts. Se li ha donat el nom d'*Imatge collage ROBOT*.

Els materials que s'han utilitzat han sigut imatges obtingudes a partir de fulls de diaris i fullets publicitaris. El suport s'ha proporcionat a l'alumnat per mitjà d'una plantilla amb un marge en forma de requadre en roig. D'aquesta manera s'unifiquen tots els formats i el color roig utilitzat de forma plana contrasta amb les formes impreses presentades quasi sempre en escala de grisos. També s'ha fet que utilitzen la tipografia introduint colors neutres en les lletres. Les eines i els utensilis emprats han sigut molt senzills: tisores, cola, retoladors, llapis de colors i regles tipogràfiques.

Després de realitzar l'activitat es va fer una exposició en la mateixa classe, on l'alumnat va col·locar les obres a les parets.

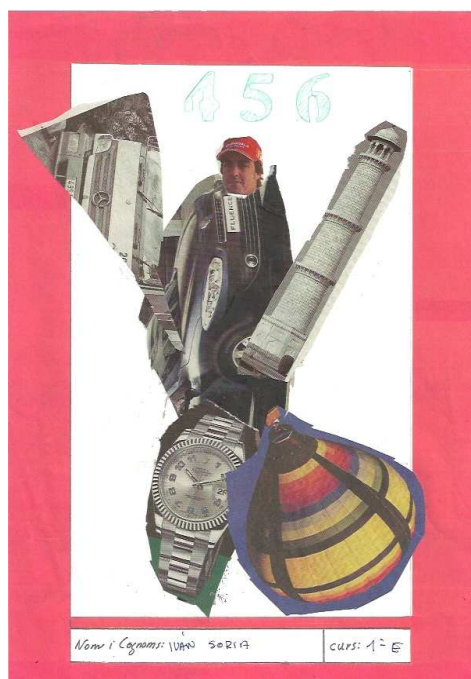


Figura 41. Alumnes de l'IES Benetússer, *Imatge collage ROBOT*, 2009-2010

La pràctica de les tècniques d'expressió gràficoplàstiques proporciona el coneixement del comportament d'alguns materials i dels procediments que s'han de seguir per a obtenir un bon resultat. És convenient que els estudiants d'art coneguen les possibilitats d'aquesta tècnica que, a la vegada, els prepararà per a fer altres accions relacionades amb l'art objectual.

Si parlem del procés, prèviament i durant la pràctica a l'aula, s'han donat unes nocions al voltant d'investigacions pictòriques i escultòriques sobre aquesta tècnica dins de la història de l'art.

Aquestes premisses ens fan reflexionar sobre el fet que la tècnica del *collage* ha arribat a adquirir un estatus dins de l'expressió artística similar al de la pintura o l'escultura. Ha adquirit, doncs, una individualitat com a tècnica específica dins de les tècniques mixtes i, a més a més, representa la tècnica per excel·lència de l'art objectual.

V.1.b. Caminant cap a l'*assemblage* a través del *collage*: pintura-escultura, composició-relleu

Estem parlant d'activitats orientades a fonamentar la creació d'estructures encaminades a la tridimensionalitat. La projecció pictòrica es pot revestir d'objectivitat tangible i es pot concloure en l'obtenció d'una obra escultòrica. Així doncs, la realitat en tres dimensions de les produccions escolars que hem aconseguit no procedeix de la mateixa font espacial-ambiental que caracteritza l'escultura tradicional, sinó que deriva del resultat global perquè s'han aplicat i integrat diversos materials i objectes d'una manera formal.

Totes aquestes peces plàstiques poden caracteritzar-se pel component objectual que aporten, pel desenvolupament de la concepció de l'obra i el sentit que adquireix en concretar-se en la matèria. Aquestes obres sorgeixen de la creació entre la pintura i l'escultura, integrant matèria i objecte. La tècnica del *collage* ens permet fer composicions de manera intuïtiva, desperta la creativitat i la imaginació, es poden fer composicions amb xicotets elements independents que, associant-se, formen un tot més complex.

V.2. Propostes didàctiques sobre l'obra objectual de Carmen Calvo

Aquest projecte està concebut com un conjunt de propostes didàctiques per a fer a l'aula amb l'ajuda de materials, objectes tridimensionals, imatges i textos proporcionats pels centres educatius o pels professors, o bé aportats pels alumnes a proposta dels mestres. L'objectiu principal és que l'alumnat aprengui una nova forma d'expressió i que desenvolupi lliurement, en la mesura que siga possible, les seues habilitats, animant-los a seguir alguns procediments utilitzats per aquesta artista. També és important que es genere un diàleg entre els mestres i l'alumnat, i que gaudisquen les dues parts de les obres i dels procediments.

La proposta és totalment flexible i es pot adaptar a diversos contextos. Les activitats que es poden plantejar al voltant dels objectes a l'estil de Calvo són:

- ▲ Activitat 1: Introducció de l'objecte natural a l'obra.
- ▲ Activitat 2: Introducció de l'objecte útil a l'obra. Pot ser industrial o artesanal.
- ▲ Activitat 3: Introducció de l'objecte artístic.
- ▲ Activitat 4: La matèria de la pintura com a element dins de la composició.
- ▲ Activitat 5: El modelat en fang o altres materials dins de l'obra pictòrica.
- ▲ Activitat 6: Composicions escultòriques amb elements objectuals.

Activitat 7: Fitxa general d'anàlisi en cada proposta amb objectes

| | |
|---|--|
| Nom i cognoms de l'artista | |
| Nom de l'obra (posa'l després de la reflexió) | |
| Data de finalització | |
| Temps emprat aproximadament | |
| Materials | |
| Utensilis | |
| Suport | |
| Procediment | <p>Croquis. La caixa com a suport. Elecció de l'objecte. Transformació: la cera fosa, pintura al tremp, he de deixar que s'eixuguen les fulles tendres, pintura seca, pintura al tremp amb pinzells, guix, retoladors, pintura de dits. Elecció de la tècnica, assaig, error. <i>Assamblage</i> de l'objecte al suport, integració d'aquest per mitjà de distintes tècniques.</p> |
| Objecte Natural | Transformació de l'objecte. |
| Recursos plàstics | Color, textura, volum, grafismes, tècniques com <i>collage</i> , <i>assamblage</i> , transferències, etc. |
| Significat | <p>Per què s'ha elegit aquest objecte? Quina sensació ha produït? Recorda a alguna cosa, a alguna vivència especial? M'agrada mirar-lo o no? Em du a algun moment o alguna persona especial?</p> |
| Reflexió personal | |

Després de fer la pràctica i a través de les fitxes d'anàlisi de l'obra, els alumnes poden convertir en conceptes teòrics els resultats derivats de la seua pròpia experiència i els fa veure resultats reals i reforçar la seua autoestima.

En les activitats s'ha deixat un cert marge de llibertat tant conceptual com teòric, malgrat que han de ser concretes i detallades per motius pràctics d'organització i eficàcia a l'aula.

Activitat 8: Fer una exposició amb els treballs.



Figura 42. Alumnes de l'IES Francesc Tàrraga de Vila-real, treball sobre Carmen Calvo, 2011-2012

Activitat 9: Reflexionem sobre els coneixements que hem adquirit.

- ⤴ Comprensió de l'art en educació. Seria l'últim terme del procés d'aprenentatge en el món de la plàstica.
- ⤴ Desmitificació de la persona creadora innata, desmitificació de l'artista. Tots som capaços d'expressar-nos.
- ⤴ L'educació artística és producció i anàlisi o reflexió sobre les obres d'art, en aquest cas les anem a anomenar experiència estètica. Però l'apreciació estètica

també requereix una percepció desinteressada.

- ▲ L'individu creador reuneix unes característiques: originalitat, flexibilitat, productivitat, fluïdesa, elaboració, anàlisi, síntesi, obertura mental, comunicació i sensibilitat als problemes, redefinició i creativitat.
- ▲ Terminologia artística.
- ▲ Avaluació inicial, del procés i final, orientadora per a l'alumne i disciplinària.
- ▲ Objectius generals i concrets.

V.3. Propostes didàctiques sobre l'obra objectual de Joan Brossa

Brossa basava les seues creacions en *la idea*, en la imaginació com a origen de la creació. Però, en ocasions, el material ens du a la idea, i la idea ens du al material.

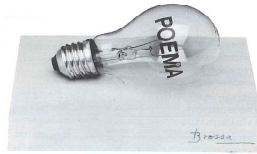


Figura 43. Joan Brossa, *Poema*, 1967

Després de parlar de Brossa en l'aula i de presentar alguns dels treballs de l'artista, el tractament de la proposta sobre poesia visual a través de Brossa es pot estructurar en els punts següents:

- ▲ Defineix l'objecte artístic.
- ▲ Defineix poema.
- ▲ Defineix poema visual.
- ▲ Defineix poema objecte.

A l'hora de plantejar les temàtiques a tractar es poden presentar les següents:

- ▲ L'amor.
- ▲ Els enfrontaments socials.
- ▲ La família.
- ▲ El joc convertit en poema visual.

Els treballs hauran de tindre una coherència en la presentació.

Es prestarà atenció a la diferenciació entre manualitat i plàstica, seleccionant bé els materials i aplicant plasticitat a l'objecte.

V.4. Propostes didàctiques sobre Chema Madoz

S'han trobat una sèrie de tallers i propostes didàctiques al voltant de l'artista Chema Madoz orientats a professionals de l'educació, de la fotografia i de l'art en general.

El taller "Chema Madoz" en el Museo Pedagógico de Arte infantil (MUPAI) de l'Universidad Complutense de Madrid es va realitzar en 2013. Estava orientat a mestres d'Educació Infantil i Primària, dins del curs "La educación artística en el aula", amb la finalitat d'obtenir altres recursos plàstics a l'aula perquè es pogueren donar diverses possibilitats pedagògiques en Educació artística i visual.



Figura 44. Imatge del treball d'un dels participants del taller Chema Madoz, 2013

L'alumnat va realitzar diverses fotografies que corresponien a múltiples construccions amb objectes improvisades en el moment amb resultats molt interessants. Alguns dels exemples són: carregadors de mòbils, aspirines, espills de bosses de mà, raspalls de dents, targetes de crèdit, bolígrafs, barres de llavis, etc.

D'aquesta experiència es pot concloure que es poden realitzar activitats molt productives sense disposar quasi de recursos econòmics.

En de la Fundació Joan Miró, durant 2013, es va dur endavant la proposta "El objeto y la mirada". Aquest taller, dirigit tant a artistes com a fotògrafs, pretenia ser un punt de reflexió i anàlisi sobre el treball individual de cada un dels participants, tant dels creadors que realitzaren els seus treballs entorn de l'objecte, com dels qui treballaren l'espai o el territori. Durant el taller es va fer una revisió i posada en comú de l'obra de

cada un dels participants i del mateix artista i fotògraf Chema Madoz, que va oferir un repàs a l'evolució del seu propi treball. Al llarg del taller es van plantejar diferents propostes de treball, tant individuals com grupals o col·lectives, sobre les quals calia reflexionar, i per a les quals se cercaven formes de producció. Es va treballar sense limitacions pel que fa al treball purament fotogràfic, es va poder treballar tant als espais de la Fundació, amb llum natural, com dins de l'estudi. També es podien emprar programes de tractament d'imatges. Cada participant va dur el seu equip fotogràfic i informàtic.

Paral·lelament al taller, juntament amb les activitats i exposicions programades de "Palma-photo 2013", es va presentar l'exposició itinerant "Chema Madoz, 2000-2005" organitzada per la Sotsdirecció General de Promoció de les Belles Arts del Ministeri de Cultura, i que es va inaugurar en el Casal Solleric de Palma gràcies a la col·laboració de la Fundació Palma Espais d'Art i la Fundació Pilar i Joan Miró a Mallorca.

En Es Baluard, Museu d'art modern i contemporani de Palma, Chema Madoz va impartir una *master class*, en paral·lel a la mostra: "Reproductibilitat". La Fundació Aena junt amb Es Baluard va organitzar aquesta *master class* titulada "La mirada y el objeto". Forma part d'un programa en el qual la Fundació és una escola formativa que uneix les *master classes*, els seminaris i les missions artístiques d'aquest, investigant, formant i interrogant sobre la imatge avui en dia. La introducció de la *master class* es presentava de la manera següent:

"Esta *master class* se articula como una sesión intensiva estructurada en dos bloques distintos pero interrelacionados en los que se profundizará en el trabajo de artistas que han centrado su interés en el objeto desde perspectivas y metodologías contrapuestas y una segunda parte en la que se tratará de realizar un acercamiento a la mirada del autor y cómo ha ido variando desde que a mediados de los ochenta comenzara a fotografiar su entorno más cercano.

El interés de este artista no es fotografiar lo que ve sino crear los objetos que quiere fotografiar, imágenes preconcebidas mentalmente. Genera imágenes insólitas en las cuales objetos cotidianos son modificados

dándoles un sentido poético, creando una dialéctica entre lo real y lo virtual.”

V.5. Propostes didàctiques basades en els tres artistes de referència: Brossa, Madoz i Calvo

A continuació presentem dues propostes sobre art objectual, tenint com a artistes de referència a Carmen Calvo, Chema Madoz i Joan Brossa. Han estat programades i realitzades en l'assignatura Conceptes i tècniques de creació formal del grau en Enginyeria en Disseny Industrial i Desenvolupament de Productes de la Universitat Jaume I de Castelló.¹⁰

Proposta núm. 1

EL OBJETO Y LA CREACIÓN FORMAL

Introducción:

*El **objeto cotidiano**, un recurso para la expresión y la comunicación de ideas:*

El objeto o cosa, normalmente de pequeño tamaño, es algo cotidiano, creado generalmente por el ser humano, se puede ver, tocar o incluso oler. Para este ejercicio también se pueden considerar los objetos de origen natural, como una pequeña rama, una hoja, una concha de caracol, una pluma, una piedra...

En el contexto de la creación visual y plástica, podríamos clasificarlos en varios grupos:

- a) Objetos presentados, que son los objetos sin modificaciones, como en el caso de Fuente de Marcel Duchamp.*
- b) Objetos modificados o intervenidos, que son todos aquellos en los que la mano del artista ha realizado modificaciones en el mismo, para su mayor integración en el contexto que lo rodea.*
- c) **Objetos-construcciones**: se parte de los elementos abstractos para realizar un nuevo objeto.*

¹⁰ Aquesta assignatura va ser impartida i programada per Hervás, L. en la Universitat Jaume I de Castelló durant el curs 2014-2015.

Els idiomes en el quals s'havia d'impartir eren anglés i castellà.

d) Cuadro-objeto: interviene como soporte el cuadrado pintado y en él se elevan fragmentos de objetos, materiales, todos montados dentro del mismo plano.

e) **Objeto-caja**: lo fundamental es el rol de la caja como creadora de un espacio propio, en el cual se establece un diálogo entre este espacio y los objetos que lo habitan.

f) Libro-objeto, una nueva imagen visual con códigos y reglas propios.

A partir de distintos autores contemporáneos, como Chema Madoz, Carmen Calvo o Joan Brossa, vamos a realizar una serie de ejercicios al respecto, previa visualización de imágenes. Consultar las siguientes reseñas:

Chema Madoz. Reportaje: https://www.youtube.com/watch?v=rt-J5_qNGLc

El impacto de lo nuevo. 25 años después. Robert Hughes:

<https://www.youtube.com/watch?v=fxErxWNhHnQ>

Joan Brossa. Fundació Joan Brossa:

<http://www.fundaciojoanbrossa.cat/standard.php?idmenu=4>

Carmen Calvo. Otras naturalezas:

http://www.carmencalvo.es/archivo/otras_naturalezas_other_natures

Still life with chair: <http://www.designboom.com/history/stilllife.html>

Se trabajará en grupo.

PRÁCTICA 4 (valoración total: 20%): se obtendrán los siguientes resultados materiales, a partir de una misma idea, libremente elegida por cada grupo.

4.a. Objeto-objeto o caja-construcción (artista de referencia Carmen Calvo). La construcción se presentará en una caja, previamente construida o reutilizada. Previamente se realizarán, dibujos compositivos de estudio. Se presentarán al menos 3 esbozos DIN A4, a lápiz o bolígrafo, y 1 dibujo en A3 con rotuladores de la idea definitiva, potenciando los volúmenes de la composición.

Se valorará el resultado de la composición, los esbozos, el dibujo definitivo, etc.

Valor: 5%.

4.b. Poema visual (artista de referencia Joan Brossa), utilizando objetos y tipografía. Técnicamente también se puede usar la técnica del collage. Se presentarán al menos 3 esbozos en DIN A4. El resultado físico se presentará en una carpeta, en tamaño DIN A3.

Valor: 5%.

4.c. Imagen FOTOGRAFICA en PDF de una construcción objetual basada en el concepto o idea. Se pueden presentar varias propuestas, máximo 4. Se presentarán esbozos de la idea, al menos 3, técnica y tamaño libres (5%).

*4.d. Memoria (valor: 5%), extensión aproximada: **12 caras**. Se presentará en PDF. Esta valoración incluye una pequeña presentación pública en clase de 3 minutos por parte del portavoz del grupo. La memoria incluirá también la ficha de análisis que viene a continuación, la parte de vocabulario en inglés señalada en azul en la ficha de análisis y la definición de objeto, también en inglés. A parte se seguirá el esquema de la memoria que se propuso para la práctica n.º 3.*

IDEA: *inspiración a través de un tema de referencia, libremente elegido: poema, película, pieza musical, movimiento artístico (surrealismo, pop art, minimalismo, etc.), movimiento social (la movida madrileña, etc.).*

Ficha de análisis para incluir en la MEMORIA (se recomienda leerla antes de iniciar la práctica 4):

OBRA OBJETUAL ARTÍSTICA

1. Nombre de la obra:.....
2. Fecha:.....
3. Medidas en cm:.....
4. Tema y artista de referencia:.....
5. Nombre del grupo:.....
6. Tiempo empleado aproximadamente:.....
7. Clasificación de objetos: naturales, artificiales, industriales o artesanales.

Pueden indicar más de uno:

- Es un objeto cotidiano.
- Es un objeto obsoleto.
- Tiene una historia personal.
- Se trata de un objeto encontrado casualmente.
- Se trata de un objeto buscado con una intención.
- Es un objeto reciclado o parte de objetos reciclados.

8. ¿De qué manera se han ensamblado los objetos o se han presentado?

Con adhesivos o mediante otros elementos: alambres, cuerdas, tornillos, grapas, etc. (indicar cuál).

Se presentan a través de un soporte tipo caja u otros.

9. Justifica el resultado obtenido.

10. ¿Qué tipo de significado o intención pretende transmitir la idea?

Artístico

Poético

De reivindicación

Informativo

De expresión

De comunicación

Otro

11. Este trabajo, ¿ha generado nuevas ideas? Nada, poco, normal, mucho, muchísimo

12. ¿Has disfrutado realizando este trabajo? Nada, poco, normal, mucho, muchísimo

13. ¿Se ha tenido alguna dificultad para entender en qué consistía? Nada, poco, normal, mucho, muchísimo

14. ¿Ha surgido en el **proceso de trabajo** algún imprevisto de cualquier tipo? Sí

No

15. ¿Esta práctica es considerada productiva para una futura actividad en el diseño?

Sí No Razona la respuesta de manera breve:

16. ¿Se conocía con anterioridad a esta práctica la obra de Chema Madoz, Carmen Calvo o Joan Brossa? No Sí. Indica el artista.

17. ¿Se sabía en qué consistía el **arte objetual**? Sí No

18. ¿Se conocen cuáles son los elementos del lenguaje visual y plástico? Sí No

19. ¿Se han realizado dibujos previos al definitivo y a la idea que se quería expresar o comunicar? Sí No

20. ¿Han servido los **esquemas**, **esbozos**, dibujos rápidos, para el trabajo definitivo?

¿Se ha incluido alguno de ellos en la composición? Nada, poco, normal, mucho, muchísimo

21. ¿Se ha utilizado tipografía en el trabajo (palabras, versos, etc.)? nada poco normal mucho muchísimo

22. ¿Se ha tenido en cuenta la **FORMA**, el punto, la línea, el plano? Nada, poco, normal, mucho, muchísimo

23. Tipo de forma empleada: plana, **volumétrica**, orgánica, geométrica, otra (indica cuál).

24. Indica si predominan las líneas geométricas, curvas, rectas, moduladas, etc.

25. En el caso de las fotografías, ¿se ha obtenido en la imagen el efecto de volumen que se pretendía? nada poco normal mucho muchísimo

26. ¿Se ha planificado la iluminación del objeto con la intención de obtener unos efectos concretos?

Sí No

Teniendo en cuenta que:

- Se puede utilizar una **iluminación natural** o utilizar un escenario natural o artificial.

- Se puede iluminar artificialmente mediante focos diversos, haciendo que la luz fluya desde arriba, en este caso llamada cenital. También frontalmente, obteniendo formas más planas en la imagen; lateralmente, acentuando el relieve y el volumen, dando a la imagen cierta expresividad; o mediante iluminación proyectada desde la parte inferior, consiguiendo así una imagen dramática o tenebrosa.

27. ¿Se han tenido en cuenta las **sombras propias** de los objetos y las **proyectadas**?

Sí No

Cualidades del color:

28. **Valor tonal**, gama cromática: fría cálida cromática acromática monocroma policroma

29. **Saturación:** poco saturado, saturado, muy saturado

30 **Luminosidad:** color opaco sin luz, medianamente luminoso, luminoso, muy luminoso

31. **Armonía y contraste:** ¿se han utilizado colores complementarios? No / Sí
Indica cuáles. Si se ha optado por la armonía de color, indicar qué gama se ha elegido.

32. **Simbología del color:** explica qué es lo que transmite el color que se ha utilizado: sentimientos, sensaciones, ideas, imágenes, etc.

33. **El color de la materia:** indica si se han aprovechado los colores naturales ofrecidos por los materiales.

34. ¿Se han empleado texturas visuales, táctiles? poco bastante mucho muchísimo

35. Señala las que se hayan utilizado: rugosa, satinada, fina, estriada, brillante, táctil o visual. Otras:

36. **La materia:**

Enumera los materiales que se han necesitado: cartón, cartón reciclado, madera, metal, plástico, etc.

37. **Técnicas gráficoplástica** utilizadas:

Collage

Gouache

☒ Pintura sintética

☒ Acuarela

☒ Ceras

☒ Pigmentos

☒ Lápices de colores

☒ Rotuladores

☒ Modelado

☒ Tecnologías: impresión, escáner, fotografías.....

Otras (indícalas):

38. Adhesivos: cola blanca, cola sintética, termofusible,

etc.....Tiempo de secado:

39. Herramientas, utensilios: tijeras, rodillo, pinceles,

etc.....

40. Soporte (caja, etc.): indica el material, la forma y las medidas en

mm.....

41. COMPOSICIÓN: hace referencia a la ubicación de los elementos en el espacio. ¿Se han realizado diferentes composiciones

Explica la respuesta:

Al combinar los elementos en el espacio se pueden generar composiciones en las que predomina la horizontalidad o la verticalidad, o bien tratarse de composiciones en las que predomina una parte central, centrada, o bien resultar simétricas o asimétricas respecto de un eje de simetría, pueden tener una simetría longitudinal, radial o transversal; según la sensación de movimiento o dinamismo podrán ser dinámicas o estáticas.

Analiza qué tipo de composición se ha utilizado.

Peso visual: afecta al equilibrio visual, la percepción humana tiende a buscar una equilibrio, depende de cómo se dispongan los elementos en la composición. A veces se provoca un desequilibrio intencionadamente para llamar la atención del espectador.

Indica si hay equilibrio en la composición y razona la respuesta.

42. Procedimiento: enumera los pasos que se han seguido.

43. ¿Qué se ha pretendido comunicar o expresar con este trabajo?

44. CONCLUSIÓN: Realiza un análisis de los resultados lo más objetivamente posible.



Figura 45. Poveda, D., *La libertad*, 2015

Proposta núm. 2

Diseñar libremente un objeto a partir de otros diferentes ya existentes. La función, finalidad, etc. serán propuestas por los alumnos.

Desarrollo del proyecto:

Para la fase de investigación se realizará:

Análisis de productos de referencia: analizar las corrientes estéticas que vamos a utilizar.

- Se presentarán al menos 6 imágenes de la investigación realizada, obtenidas a través de internet, etc. El formato será libre y se incluirán en la memoria.

- Se presentarán 3 rediseños de productos existentes en esas corrientes estéticas. Corresponderán a **3 dibujos en claroscuro monocromático**. Se tendrán en cuenta el volumen y la línea. Se pueden utilizar lápices de color, rotuladores, lápices de grafito. Formato A4. Se pueden presentar distintos puntos de vista.

Transferencias culturales:

Se tendrán en cuenta las transferencias culturales siguientes:

- ▲ Transferencias culturales de la llamada movida madrileña años 80 en España u otro movimiento social.
- ▲ Transferencias a partir de formas de la naturaleza: organicismo.
- ▲ Transferencias culturales del minimalismo.

Presentar al menos 1 propuesta en cada uno de este grupo de transferencias: se traducirán en **3 dibujos en DIN A4** de las tres ideas de propuesta. Dibujos con línea y mancha, en perspectiva. Técnica libre. En cada formato DIN A4 se pueden estudiar varios puntos de vista. Se presentarán también los bocetos realizados previamente.

En la fase conceptual se realizará:

Lluvia de ideas. Al menos **3 dibujos a línea y en perspectiva** en formato DIN A4 de las ideas. Se empleará bolígrafo azul. Podrán presentar varios puntos de vista. Presentar también bocetos previos.

Propuesta: Se seleccionará una propuesta de las anteriores para el producto definitivo.

Fase de detalle:

Se presentará la propuesta definitiva:

- **1 dibujo** en perspectiva y línea de tres puntos de vista diferentes del **producto definitivo** dentro de un formato DIN A4. Técnica libre.
- **1 dibujo** de las tres vistas: alzado, planta y perfil, de por lo menos una de las piezas del producto. Formato DIN A4 o A3, según proyecto. Lápiz de grafito.

- **Render final** del producto. Presentar al menos un dibujo en formato libre y técnica libre (rotuladores, tintas, etc.), programa informático de diseño, con el punto de vista más adecuado para apreciar el producto.

- Ambientación del producto dentro de un contexto: **dibujo en formato DIN A3. TÉCNICA LIBRE.** Se le aplicará alguna de las texturas realizada por el grupo de trabajo de la práctica n.º 3.

Prototipo. Sólo se realizará el prototipo de uno de los elementos. Se elegirá el material adecuado.

En la fase de comunicación: PRESENTACIÓN DEL PRODUCTO en público durante un máximo de 5 minutos. La forma será libre. Se realizará opcionalmente un **cartel** comunicativo del diseño, FORMATO DIN A3. TÉCNICA LIBRE.

MEMORIA: se explica en otro documento.



Figura 46. Aznar, Gimeno, Ruixò, dibuix per a *Lámpara NIK*, 2015
Exemple de la proposta núm. 2: objecte construït a partir d'altres objectes¹¹.

¹¹ S'han emprat els colors propis de la fusta i de la llauna, marrons i grisos, i una escala cromàtica freda. Les textures visuals són naturals dels materials.



Figura 47. Aznar, Gimeno, Ruixó, *Lámpara NIK*, 2015

Els objectius que es pretenen aconseguir amb aquestes propostes són:

- ⤴ Saber planificar un projecte de disseny de producte.
- ⤴ Saber apreciar i comprendre les formes dels objectes, així com la seua estructura interna.
- ⤴ Aprofundir en el camp del disseny a través de maneres artístiques d'expressió que utilitzen com a recurs fonamental els objectes.
- ⤴ Aprendre a organitzar el treball en grup.
- ⤴ Aprendre a analitzar les formes dels objectes, comprnent l'origen de la creació formal a través de les transferències culturals i dels corrents estètics.
- ⤴ Apreciar el valor estètic dels objectes a través de la història del disseny.
- ⤴ Abastar les tècniques gràfiques i plàstiques per a la creació formal.
- ⤴ Saber utilitzar tots els elements del llenguatge visual i plàstic en el camp del disseny de productes.
- ⤴ Fer créixer la creativitat i la producció d'idees en el camp del disseny a través de l'art objectual.
- ⤴ A través dels objectes quotidians, establir uns sistemes de connexions transversals que vagen des dels moviments culturals fins a la producció industrial, tractant així temes socioculturals i estètics.
- ⤴ Impulsar l'estudiant de disseny a anar més enllà de la mera formalitat dels objectes, aprofundint en el caràcter humà i filosòfic que els envolta.

V.6. Descripció de diverses activitats didàctiques sobre poesia visual en una escola

En la tesi doctoral de Mariona Masgrau¹² es descriu una seqüència didàctica al voltant de la poesia visual i la disciplina de la literatura. S'ha decidit incloure-la en aquesta tesi degut a la connexió amb la temàtica que estem tractant i a les possibilitats que estan latents a l'hora de la seua adaptació per a altres nivells com són els de l'etapa d'Educació Secundària. Es descriuen activitats molt interessants que conformen una seqüència didàctica de la llengua i la literatura a través de la poesia visual i de les quals s'ha fet una selecció.

Aquesta seqüència didàctica va ser realitzada amb xiquets de 2n curs de Primària i amb alumnes de 5 anys d'Infantil l'any 2008 en el l'Escola CEIP La Draga de Banyoles. Prèviament la investigadora va fer una entrevista amb la mestra dels alumnes que anaven a participar-hi, amb qui acordà que la mestra realitzaria la seqüència sobre poesia visual i com serien les condicions de seguiment per part de la investigadora. En aquesta trobada es proporcionà material a la mestra: poemes visuals escanejats i articles sobre poesia visual. La mestra també va fer recerca per la xarxa i es va comentar el que s'havia trobat. Per últim, la mestra faria una avaluació dels resultats.

¹² Tota aquesta seqüència didàctica ha estat presentada en la tesi doctoral *Sobre poesia visual: aprenent a llegir davant de les línies* per Mariona Masgrau, de la Universitat de Girona.

Les activitats que es van escollir foren les següents:

Cerca un poema

“Al final del matí la mestra reparteix un poema de Joan Brossa en què es reproduïxen les lletres d’una marca de bombetes i demana als alumnes que busquin aquest poema a casa seva o per l’escola. A la tarda els alumnes expliquen on l’han trobat i l’activitat genera un petit debat pel qual els alumnes reflexionen sobre la gran diversitat de llocs on es poden trobar lletres.” (Masgrau, 2012, p. 211)



Figura 48. Imatge proporcionada als alumnes per la mestra

Disfressem lletres

“Casualment la mestra estava portant a terme el projecte intercycle ‘Disfressem lletres’ amb els seus alumnes de cinquè d’Educació Infantil. Aquest projecte cooperatiu, que es proposa ajudar els alumnes de P-5 a iniciar-se en el traç de la lletra lligada d’una forma lúdica i significativa, té molts punts en comú amb la poesia visual: els alumnes de segon d’Educació Primària presenten unes quantes lletres lligades als alumnes de P-5 mitjançant un conte que ells mateixos han inventat. El conte es crea convertint les lletres en personatges segons la forma que tenen, es dibuixen i a continuació es

pensa la història. Així, mitjançant aquest projecte la mestra va procurar que els alumnes es fixessin en la forma de les lletres, en valoressin la seva bellesa i la seva presència en la nostra societat. També aconseguí que els alumnes juguessin amb la forma de les lletres.” (Masgrau, 2012, p. 215)

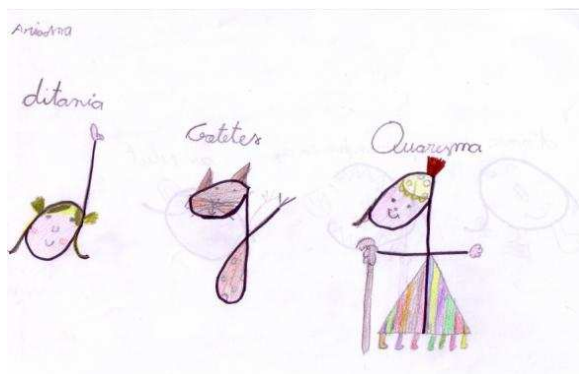


Figura 49. Dibuix de lletres del projecte “Disfressem lletres”

Les lletres agafen forma!

“Es proporciona als alumnes un alfabet de fusta amb volum i unes lletres de colors també amb volum més petites. A partir d’aquestes lletres creem una ‘escultura de lletres’, la transformem i hi triem una fotografia, elaborada per la mestra.” (Masgrau, 2012, p. 211)

Partim lletres i imatges

“Es proporcionen als alumnes diverses lletres (alfabets escolars) i imatges de paper (revistes i retalls de revistes); la consigna que es dona és que transformen les lletres amb l’ajuda d’imatges.” (Masgrau, 2012, p. 212)

Projecte sobre l'obra de l'artista Lluís Güell

“Cada any els alumnes de cicle inicial de Primària treballen durant un mes l’obra d’un artista de la ciutat: es dóna a conèixer la seva obra, es procura que l’artista visite l’escola i els alumnes el puguem entrevistar i es fan tallers de creació a la manera de l’artista (a vegades supervisats per ell mateix). Durant el curs 2007-08, amb motiu de la retrospectiva de Lluís Güell (1945-2005) a una sala d’exposicions de la ciutat, els alumnes van tractar la seva obra. La mestra va aprofitar el seu quadre d’homenatge a Joan Brossa per introduir aquest poeta visual i va convidar els alumnes a fer hipòtesis sobre com deuria ser aquest artista i la seva obra a partir del quadre de Güell. Aquesta activitat va servir per generar expectatives, per motivar els alumnes de cara el projecte següent i interrelacionar els coneixements adquirits en diverses activitats.” (Masgrau, 2012, p. 216)



Figura 50. Lluís Güell, *Homenatge a Joan Brossa*, 1999



Figura 51. *Collage* matèric fet pels alumnes de 2n d'Educació Primària a la manera de Lluís Güell

El cal·ligrama de l'estany

“Amb motiu de la diada de Sant Jordi, el 23 d’abril, la mestra va proposar als alumnes de crear entre tots un cal·ligrama, una forma de poesia visual amb la qual els alumnes ja estaven familiaritzats. Entre tots van escollir dedicar-lo a l’estany de la ciutat, un element patrimonial natural important en la vida quotidiana dels banyolins i molt proper a l’escola, i es va treballar sobretot la descripció comparativa. Els versos es van escriure dibuixant la forma de l’estany de Banyoles, similar a un vuit, i els alumnes es van aprendre el poema per recitar-lo el dia de la diada a la resta de companys de l’escola.” (Masgrau, 2012, p. 217)

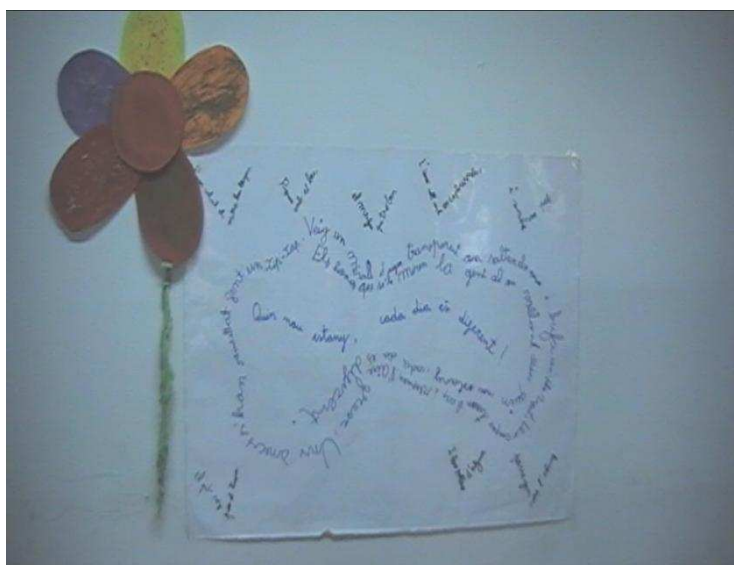


Figura 52. Imatge del resultat de *Cal·ligrama de l'estany*

Els recursos materials i teòrics han sigut proporcionats en part per la investigadora i en part per la pròpia mestra.

Enllaços web sobre poesia visual:

1. Grup de recerca Poció (Glòria Bordons): www.viulapoesia.com

2. Fundació Joan Brossa: <http://www.joanbrossa.org/>
3. J. M. Calleja: <http://www.jmcalleja.com/index>
4. Joël Guenoun: <http://www.joelguenoun.com/site.htm>
5. Els entra-i-surts de Brossa:
<http://www.uoc.edu/lletra/especial/brossa/>

Els articles propis publicats sobre aquest tema i altres materials diversos:

- Una presentació en diapositives sobre poesia visual elaborada per la investigadora amb motiu d'unes sessions de formació dirigides a mestres de Primària.
- Escàners de poemes visuals d'uns quaranta autors diferents, d'èpoques i estils diversos: Joan Brossa, J. M. Calleja, Joan Salvat-Papasseit, Josep Iglésias del Marquet, F. T. Marinetti, Décio Pignatari, Eugen Gomringer, Apollinaire, Símmies de Rodes, etc.
- Un alfabet de fusta d'onze centímetres i mig d'altura, amplades diverses i un centímetre i mig de gruix, i dos alfabetes de fusta pintats de colors de quatre centímetres d'altura i menys d'un centímetre de gruix (Masgrau, 2012, p. 213-214).



Figura 53. Alfabet de fusta



Figura 54. Alfabet de fusta

La mestra va explorar aquests materials i va fer també les següents cerques i descobertes de materials que li interessaven:

- ✦ *BATALLA, P.; BORDONS, G., CENTELLES, J., SEGARRA, M., “La poesia a Primària: una eina de reflexió sobre la identitat cultural i el món”, dins Escola Catalana, núm. 406, gener de 2004. URL (7-9-2009): <http://www.xtec.cat/~jcentell/article.htm>*
- ✦ *REGLERO, C., “¿Qué es la poesía visual?” <http://boeK861.bog.com.es/2008/12/15/poesia-visual-cesar-reglero-5226915/>*

També troba diverses obres i continguts interessants en la web de la Universitat de les Illes Balears, Magisteri Poesia, Magisteri Teatre:

- ✦ *<http://www.mallorcaweb.com/magteatre>*

Amb aquests nous materials la mestra va aprofundir en la poesia visual i va generar una idea de l'objecte a partir de la qual començar la transposició didàctica (Masgrau, 2012 p. 214-215).

D'una altra part es va fer l'avaluació per la mestra de manera que primer es va fer una avaluació inicial per mitjà de poesia visual, després una avaluació formativa en la qual s'avaluava el concepte de poesia visual de cadascun dels alumnes participants i per últim una avaluació formativa durant el procés de treball dels tallers creatius.

**VI. ESTUDI DE CASOS EN INSTITUTS PÚBLICS
D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA. EL CAS CONCRET
DE L'IES MANUEL SANCHIS GUARNER DE SILLA,
DE L'IES MARIA CARBONELL DE BENETÚSSER I
DE L'IES VICENT ANDRÉS ESTELLÉS DE
BURJASSOT**

VI.1. Investigació a través dels estudis de casos. Què anem a indagar

L'estudi de casos s'ha realitzat a partir de l'anàlisi dels treballs i dels qüestionaris dels quals els alumnes han emplenat cada un dels apartats, un total de 43 qüestions, de diversa naturalesa (de vegades la pregunta era tancada, amb una sèrie de possibilitats limitades, i en altres havia de ser contestada de manera explicativa i, per tant, era necessari incloure-hi unes línies).

S'ha pogut comprovar que la qualitat dels resultats ha variat moltíssim d'un grup a un altre, i dins del grup d'alumnes en cada centre. Possiblement, si es repetira l'experiència es millorarien molts dels punts del qüestionari, i potser també es canviarien algunes coses quant al procediment de l'activitat.

En canvi ens ha quedat clar que el treball sobre l'art objectual desperta la creativitat i aprofundeix en el coneixement pràctic dels elements del llenguatge gràfic i plàstic.

Sobre el perquè de l'estudi de casos podríem trobar que resulta un mètode eficaç, ja que ens permet rectificar quan siga necessari. Com assenyala Huerta en *Art i Educació* (1995), l'estudi de casos és un mètode de construcció de teories que permet que el professional comprove i modifiqui les seues teories prèvies a la investigació.

La investigació educativa entén la classe des de la perspectiva de l'acció dels participants professors i alumnes. "El professorat no entorpirà l'acció dels alumnes i intervindrà per ajudar els alumnes a actuar" (Huerta, *Art i Escola*, 1995, p. 85).

L'estudi de casos permet que el professional de l'educació analitzi la seua tasca com a docent i quins han sigut els resultats dels alumnes. També ens permet fer una valoració global de la validesa del projecte educatiu que s'ha dut endavant.

Per a una major eficàcia en l'estudi de casos haurem de tenir en compte:

- Els problemes que haurà de resoldre l'alumnat quan realitzi les activitats programades.
- Si els coneixements previs de l'alumnat han estat expressats i desenvolupats correctament.

- Que s'hauran d'impulsar les exposicions orals per part de l'alumnat fent que expliquen als companys les seues experiències sobre allò realitzat i que inicien una discussió constructiva al respecte.

Aconseguir un raonament independent i amb fonaments conceptuals en l'alumnat és un dels grans reptes en educació artística, i serà a través de la pràctica que podrem construir en l'ensenyament la base teòrica. Les idees i les accions estan presents en la pràctica.

Els professors són els mediadors entre la cultura i l'alumnat. Aquesta premissa ha d'estar present en les nostres investigacions i s'ha de comprovar el seu acompliment en la tasca educativa.

Caldrà tenir present que els continguts i procediments emprats hauran de promoure, tal com es preveu en el marc normatiu, el desenvolupament de capacitats educatives com:

- La valoració i el plantejament personals.
- La forma utilitzada (en el nostre cas cal indicar el tipus d'objecte: natural, artificial, artesanal, etc.).
- L'anàlisi del color, la llum, la textura, els contrastos, l'harmonia.
- La valoració de la incorporació d'imatges utilitzant les noves tecnologies i els nous mitjans de comunicació de masses, con internet.

Durant el procés de treball plantejat en base a l'objecte, l'alumnat ha anat fent anotacions i esbossos de les idees en un quadern o, de vegades, en fulls de dibuix. És fonamental que anoten els procediments i les tècniques que han utilitzat, ja que d'aquesta manera es reforça l'assoliment dels coneixements en educació.

D'una altra part, han d'emplenar un qüestionari sobre cadascun dels elements del llenguatge gràficoplàstic (color, textura, volum, composició, forma, etc.), incidint, a més, en l'enriquiment de l'ús del vocabulari propi de l'assignatura. També hi ha un apartat per a explicar tots els passos que han seguit, els resultats, etc.

El professorat ha de fer de guia, tant prèviament a la realització de l'activitat com quan acabe. És convenient procedir així, ja que abans d'iniciar el treball ja s'ha programat i es té present quins punts, elements o aspectes gràfics i plàstics haurem de tenir en compte en el desenvolupament de l'activitat en l'aula sobre l'objecte i l'expressió artística.

L'anàlisi del qüestionari on s'ha especificat la informació necessària per a completar l'exercici artístic servirà a l'educador d'instrument per a avaluar, tenint en compte que l'avaluació és contínua (s'adjunta qüestionari en annex I).

En el cas de Silla i Benetússer es va aconseguir fer una exposició de tots els treballs al *hall* del centre, la qual cosa va ser molt emocionant. Durant 15 dies tots els membres de l'institut van poder gaudir d'aquestes obres. Per als autors va resultar una experiència única, donat el fet que mai havien experimentat aquest procés de comunicació tan singular a través d'aquests treballs plàstics. Podem veure a continuació una imatge del *hall* del centre Sanchis Guarner de Silla amb l'exposició que es va fer al mes de maig de 2013 en una part.

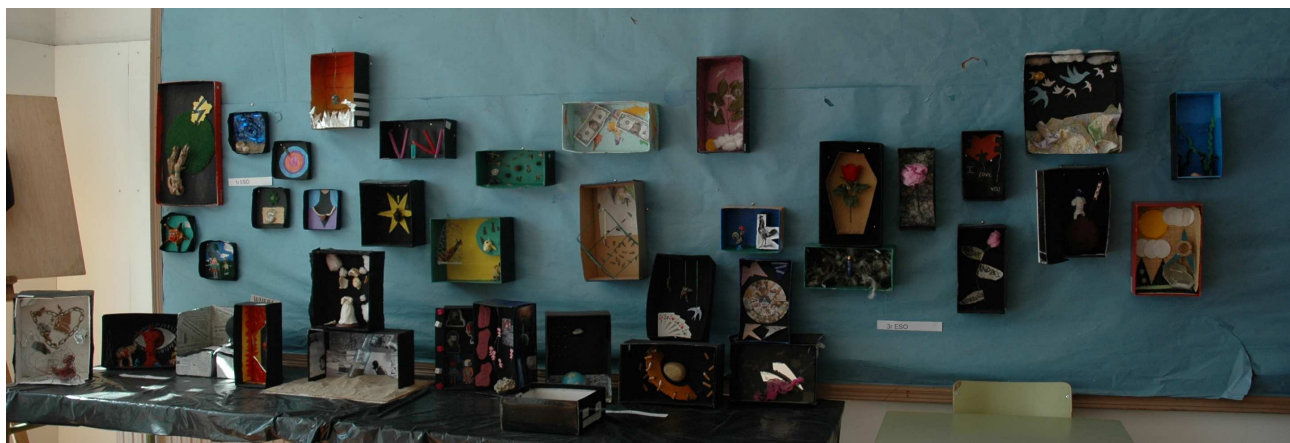


Figura 55. Exposició en l'IES Manuel Sanchis Guarner de Silla, 2013

Per a la realització de l'estudi de casos s'ha valorat, per una banda, la situació sociocultural de l'alumnat del centre que ha fet l'activitat, i per una altra, els resultats del qüestionaris que han emplenat després de fer l'objecte artístic i els resultats dels propis objectes artístics a través de la informació audiovisual recollida durant el procés d'investigació de camp.

Per poder avaluar els resultats dels qüestionaris que ha emplenat l'alumnat després de realitzar l'activitat pràctica sobre l'art objectual, s'han elaborat tres documents per al tractament de les dades, els quals ens permeten traduir-los en gràfics on es visualitzen els resultats que s'han obtingut (veure annex IX).

VI.1.a. Justificació de la indagació qualitativa i quantitativa

Pel que diu Eisner, el mètode d'estudi qualitatiu representa un dels més idonis per a l'estudi de casos i, sobretot, per a l'educació artística, com és el nostre cas. Però també cal tenir en compte que una anàlisi quantitativa d'algunes de les dades recollides no és necessàriament contradictòria respecte del fet de prioritzar l'estudi qualitatiu.

“[...] los indagadores cualitativos no buscan leyes naturales eternas, universales e invariables representadas por los propósitos de los físicos. No sólo los estudios pueden ser cualitativos en diferentes grados –esto es, algunos estudios cualitativos pueden ser extremadamente figurativos y literarios, en tanto que otros son más literales en la utilización del lenguaje–, sino que pueden emplear tanto formas de representación literarias como cuantitativas. No hay razón para que varias formas de representación, incluida la cuantitativa, no se puedan combinar en la manera de realizar un estudio que sea de carácter predominantemente cualitativo, o viceversa.” (Eisner, 1998, p. 57 i 58)

Amb totes les precaucions que cal tenir quan es volen fer extrapolacions de les conclusions extretes a partir d'una xicoteta mostra triada a l'atzar, com en el nostre cas a partir de les activitats realitzades en tres instituts públics valencians de Secundària, podem tenir en compte el que ens diu Eisner:

“En una investigación, la capacidad de generalizar depende de un proceso estadístico a través del cual se selecciona de forma azarosa una muestra de

la población. [...] Si la selección se realiza genuinamente al azar, cualquier cosa verdadera de la muestra será también verdadera, dentro de ciertos límites de probabilidad, para la población de la cual se ha extraído la muestra. A través del desarrollo de estadísticas inferenciales, están realmente disponibles procedimientos adecuados para seleccionar y analizar las muestras, de manera que se permita a los investigadores extrapolar lo que han aprendido a un mundo más amplio.” (Eisner, 1998, p. 230)

En aquesta investigació s’ha realitzat un estudi qualitatiu, donat que es tracta de l’anàlisi de preguntes i hipòtesis sobre educació, però també s’ha utilitzat un estudi quantitatiu on en alguns dels apartats sobre els que s’ha treballat les dades han sigut recollides a partir de qüestions i subqüestions amb respostes opcionals i alternatives que, en alguns casos, es redueixen a un sí o un no, i en altres, es presenta un llistat de possibilitats on es pot assenyalar una sola resposta o més d’una. Per tant, s’han adaptat les preguntes fetes a les dades que es necessitava recollir per a la investigació amb la intenció d’afavorir, facilitar i simplificar la tasca a l’estudiant, i a l’investigador. Parafraçant les paraules de Cook i Reichardt en *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (2000), una persona que investiga no està obligada a adherir-se de manera cega a un dels paradigmes polaritzats que han rebut les denominacions de qualitatiu i quantitatiu, sinó que pot elegir lliurement una barreja d’atributs d’ambdós paradigmes per tal d’atendre millor les exigències del problema de la investigació a què s’enfronta. Pareix, llavors, que no existeix tampoc una raó per a escollir entre mètodes qualitatius i quantitatius en exclusivitat.

VI.2. Motivació que impulsa aquesta investigació i la realització d'aquesta experiència pedagògica en Educació artística

“[...] la investigación es una de las mejores maneras de poner a prueba las creencias y que los miembros de este campo (el artístico) han mantenido durante demasiado tiempo creencias y prácticas basadas en pruebas muy débiles o en la carencia absoluta de pruebas.” (Eisner, 1995, p. 218)

Aquesta investigació parteix de la necessitat de programar una experiència personal d'aproximació a l'art objectual en la tasca docent d'Educació artística en les etapes d'Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat.

Després d'haver treballat amb metodologies més o menys convencionals, a través d'activitats plàstiques molt concretes i acotades, normalment en una sessió de classe o, fins i tot, a través de fitxes de materials publicats d'ús habitual als departaments de Dibuix, s'ha considerat que treballar a través de l'art objectual les matèries del currículum d'Educació plàstica i visual pot resultar en una eina bona i innovadora que introduísca nous elements a allò que s'acostuma a fer per part del professorat.

La primera aproximació a aquesta proposta d'investigació va ser en el curs 2011-2012 en l'IES Francesc Tàrraga de Vila-real. Durant el període immediatament anterior a les vacances de Pasqua, i aprofitant el bon temps, es va demanar als alumnes que buscaren algun objecte natural quan eixiren al pati o aprofitant alguna excursió familiar. Aquesta proposta es va dur a terme de manera voluntària amb les dos companyes de departament que en aquell moment treballàvem en aquell centre.

Es respirava un cert escepticisme respecte de l'eficàcia dels resultats i també hi havia una preocupació moderada per l'acompliment del currículum que marcava la legislació, probablement degut al fet que les altres persones treballaven amb materials d'editorials de llibres de text i proposar un altre tipus d'activitats trencava la rutina i introduïa un cert grau d'inseguretat i d'incertesa sobre el que es feia.

Malgrat les dificultats afegides que suposa el fet que hi haguera un grup de 1r curs d'ESO on hi havia un cas d'un nen amb un problema psíquic que entorpia sovint el procés normal de la classe, es va dur endavant amb resultats més que convincents.

A continuació es mostren algunes imatges que es van documentar pel seu interès.



Figura 56. Al·lumnats de 1r d'ESO de l'IES Vila-real, obra objectual basada en l'obra de Carmen Calvo

Es va comprendre que aquesta manera podia suposar un bon recurs per a aconseguir assolir els conceptes en Educació plàstica i visual dins de cada nivell. Es pot dir que, partint de la seua realitat, es pot treballar amb al·lumnats d'Educació Secundària Obligatòria utilitzant com a medi conductor l'art objectual, més concretament l'objecte quotidià, per a aprendre a llegir i escriure en el llenguatge visual i plàstic, conèixer-lo, i també el llenguatge de la comunicació visual, des de qualsevol dels objectius de la transversalitat, i així aconseguir ampliar els coneixements sobre l'art.

Així doncs, s'ha utilitzat el concepte de metàfora com a recurs per a la cerca de noves idees a través de la poesia visual i de les construccions amb objectes. Els estudiants, a través de les metàfores, viuen els valors culturals que encarnen i es posen de manifest a través de la seua creació.

La metàfora està present en la poesia visual, el poema-objecte i en les caixes amb objectes que han creat els al·lumnats, sempre proposant en aquest cas com a artistes de referència a Joan Brossa, Chema Madoz i Carmen Calvo.

L'experiència primera a Vila-real va servir de precedent per al plantejament d'un projecte basat en l'art objectual. En aquest sentit s'han presentat una sèrie d'experiències artístiques realitzades amb al·lumnats d'edats que van dels 12 als 17 anys. S'ha disposat d'unes tres setmanes. Les sessions de treball han variat en

cada nivell, passant de tres classes en 1r d'ESO, a dos classes en 3r d'ESO i a dos classes setmanals en 1r de Batxillerat artístic, on l'assignatura en què es van fer aquestes experiències era Volum. Les activitats i la recollida de dades s'han fet durant els mesos de març, abril i maig, depenent del centre.

VI.3. On s'ha desenvolupat el treball de camp de la investigació i per què s'han escollit aquests centres

Els centres d'Educació Secundària Obligatòria on hem fet el treball de camp han sigut:

- IES Vicent Andrés Estellés de Burjassot
- IES Maria Carbonell de Benetússer
- IES Manuel Sanchis Guarner de Silla

Els grups escollits: 1r d'ESO A i B de Silla; 1r d'ESO C i D de Burjassot.

3r d'ESO A i B de Benetússer; 3r d'ESO A i B de Burjassot; 3r d'ESO A i B de Silla.

1r de Batxillerat artístic de Silla.

Cal puntualitzar que s'ha volgut treballar en centres públics. L'IES Vicent Andrés Estellés de Burjassot és un centre que es coneixia prèviament per haver impartit classes d'Educació plàstica durant el curs 2008-2009.

L'IES Vicent Andrés Estellés de Burjassot es troba a la comarca de l'Horta, a 4 km de la ciutat de València. El centre, que va ser un antic institut de Batxillerat, és actualment un institut d'ensenyament secundari, en el qual es pot estudiar ESO i Batxillerat en les modalitats d'Humanitats i Ciències Socials i de Ciències i Tecnologia.

En la web d'aquest IES es pot veure com tracta el seu projecte educatiu:

“Després de 30 anys d'existència, l'IES Vicent Andrés Estellés és un centre educatiu de referència en la nostra comarca, no sols per la quantitat de titulats formats en les seues aules sinó, sobretot, pel grau d'implantació i reconeixement en la nostra comunitat.

La nostra labor està orientada a educar ciutadans, rics en valors i preparats no sols en coneixements sinó també en les destreses que necessiten per a créixer a nivell personal, per a accedir al món del treball i per a continuar promocionant en l'estudi o en la formació acadèmica. Desitgem formar 'persones' capaces de guiar la seua pròpia vida amb sentit crític, des del valor de la superació personal, des de la convivència,

i des del respecte a les diferències.

Oferim un ensenyament de qualitat dirigit a obtenir una òptima formació acadèmica i personal perquè entenem l'educació dels nostres alumnes de forma integral i el nostre institut està preparat i compta amb els recursos necessaris, humans i materials, per a complir tots aquests objectius.”

És un centre ubicat a l'entrada del poble, en un barri desafavorit, la qual cosa fa que en aquest centre estiga matriculat alumnat de classe mitjana o baixa. A més a més, existeixen grups de classe especials per albergar els millors alumnes que han estat al mòdul especial de Paterna, on s'integren adolescents amb problemes de delinqüència.

Els grups que s'han escollit, 1r d'ESO C i D, i 3r d'ESO, són els més desafavorits del centre i, com s'analitza en apartats posteriors, es veurà que el nivell socioeconòmic de les famílies representarà una de les causes responsables d'aquesta situació.

Van ser les dues professores del departament de Dibuix, Encarna Salvador i Amparo Carbonell, les que van col·laborar per dur endavant aquesta experiència educativa.

El segon centre escollit ha sigut l'IES Maria Carbonell de Benetússer, un centre que aposta sobretot per la tecnologia i la ciència. Està prop d'un barri desafavorit, però la classe escollida és una de les millors del centre quant a rendiment acadèmic. Com que és un centre de recent inauguració, en 2009, en la seua pàgina web trobem que es parla de la història del poble de Benetússer, i els projectes artístics en els quals participa pertanyen a l'àrea de la música i són: PROESO i Com Sona l'ESO.

En ell s'han pogut trobar molts bons professionals, i es vol fer especial menció a l'ajuda d'Anna Martí, cap del departament de Dibuix en aquell moment. Els grups escollits han sigut solament 3r A i B d'ESO, que representen dos grups d'un bon rendiment escolar. A l'hora de plantejar el treball s'ha fet incidència en l'obra de Chema Madoz sobretot. El motiu principal ha estat que la professora titular ha considerat convenient que, per a no interrompre el procés habitual de desenvolupament del currículum, aquesta activitat podria dur-se a terme com una tasca per a realitzar en casa. D'una altra banda, també s'ha realitzat per la

majoria de l'alumnat l'activitat sobre l'art objectual basada en l'obra de Carmen Calvo.

El tercer centre escollit és l'IES Manuel Sanchis Guarner de Silla. És un centre amb una llarga trajectòria educativa que va ser inaugurat en 1970. A més a més, s'ha volgut fer aquesta acció artística per dos motius principals: el primer és que es tracta d'un centre amb el Batxillerat artístic implantat en el seu organigrama; i la segona raó és el coneixement del treball d'una de les professores, sabent el grau d'implicació amb projectes d'educació artística alternatius a d'altres tradicionals.

D'altra part es tracta d'un centre públic de gran aflluència i ubicat en una barriada de classe mitjana, que comparteix l'alumnat amb l'altre centre de la població. A més, és un centre que aposta pel seu creixement educatiu de manera integral, amb la finalitat de formar bons ciutadans. Tal com observem en la web del centre, trobem dins del programa d'ordenació educativa del centre que:

“Es manifesta una clara voluntat de crear una reflexió des de la tasca docent sobre la necessitat de formar persones. En aquest sentit, el centre ha de ser conscient de les necessitats reals de l'educació d'un món on els canvis són constants i en el qual s'exigeix una bona preparació vers un mercat laboral molt competitiu. Per això es considera que el treball educatiu del centre ha de possibilitar que els alumnes aprenguen a conèixer, fer, viure junts i ser. En aquesta línia, es prioritza l'assoliment de destreses com adquirir esperit d'observació i de recerca, conèixer i saber usar els diferents llenguatges, utilitzar les TIC, dominar la llengua escrita, raonar i millorar l'adquisició del pensament abstracte, aprendre a treballar en grup, aprendre a aprendre, progressar cap a l'autonomia i enriquir en la mesura de les possibilitats l'auto motivació, formar-se en ciutadania i participació. Així mateix, confirmem la voluntat de potenciar la igualtat de drets i la convivència amb una clara oposició a qualsevol forma de discriminació i d'exclusió social.”

VI.4. Com s'ha realitzat la investigació. Per mitjà de quins instruments

TEMPS DE DESENVOLUPAMENT DE LES ACCIONS

En un primer plantejament es va decidir treballar l'activitat objectual i després fonamentar-la teòricament a través dels qüestionaris pel convenciment que el coneixement es construeix a partir de la reflexió sobre allò que s'ha fet.

En una segona reflexió es va decidir l'elaboració d'una sèrie de documents visuals i esquemes explicatius al voltant de l'art objectual i sobre les accions que volíem fer, sempre dins d'una via oberta, on l'alumnat, en tot moment, duia endavant la seua pròpia tasca creativa, ocasionalment dirigida per la professora.

El disseny de les activitats a fer es podria esquematitzar en els següents punts:

RECURSOS

- Plantejament de l'activitat a l'alumnat sobre l'art objectual: PDF i Powerpoint amb imatges, idees (annex X).
- Introducció a l'activitat a través d'esquemes, explicacions i materials.
- Qüestionaris per a ser passats pels tutors sobre la situació socioeconòmica de l'alumnat.
- Sol·licitud d'autorització a les famílies per a la recollida de material audiovisual amb finalitat pedagògica.
- Disseny del qüestionari per a l'estudi de casos amb el alumnat.
- Visualització de les obres i de les imatges corresponents. També de les imatges sobre el procés i de vídeo sobre les entrevistes curtes a l'alumnat.
- CD homenatge a Vicent Andrés Estellés per diversos cantautors (annex VIII).
- Esquema per a fer el suport-caixa.

PREPARACIÓ I DESENVOLUPAMENT

- Programació de l'activitat, basada en els tres artistes prèviament seleccionats, degut a la preferència personal per la seua obra i les seues formes procedimentals.
- Elecció dels centres.
- Disseny del qüestionari destinat als alumnes.
- Disseny del qüestionari dirigit als tutors.

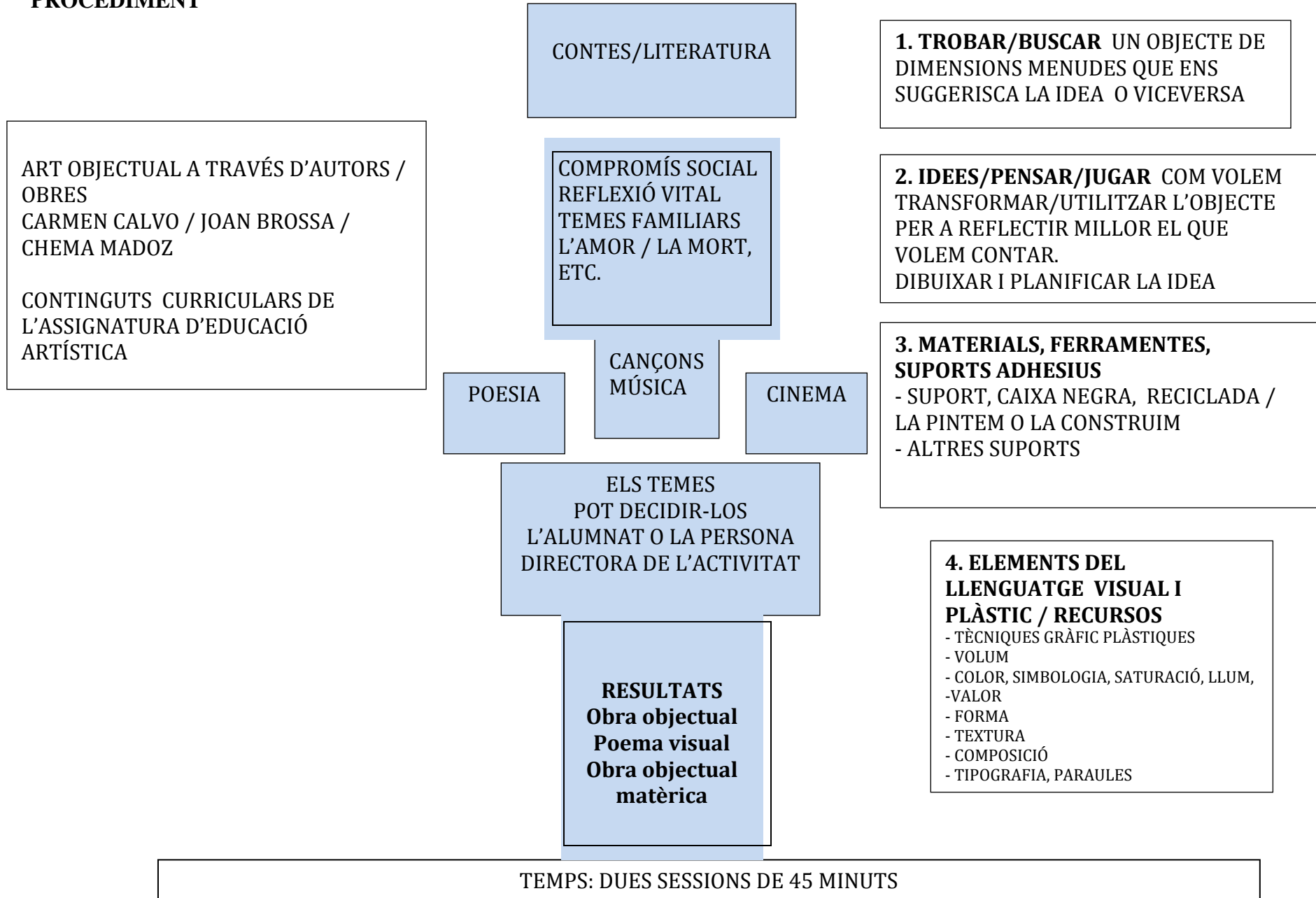
- Sol·licitud a les famílies per a fer la recollida de les dades audiovisuals.
- Documentació audiovisual dels resultats a través d'imatges fotogràfiques (annexos V, VI i VII).

ESQUEMA EXPLICATIU - PROPOSTES DE TRANSVERSALITAT EN L'OBRA OBJECTUAL ARTÍSTICA

QUÉ ES TRACTARÀ?

PROCEDIMENT

ÍNDEXS TEMÀTICS I DISCIPLINES POSSIBLES



Prèviament a l'activitat es fa la següent introducció:

L'objecte quotidià, un recurs per a l'expressió i la comunicació d'idees:

L'objecte o cosa, normalment de petita grandària, és alguna cosa quotidiana creada generalment per l'ésser humà que es pot veure, tocar o, fins i tot, olorar. Per a aquest exercici, també es poden considerar els objectes d'origen natural, com una petita branca, una fulla, una closca de caragol, una ploma, una pedra, etc.

En el context de la creació visual i plàstica, podríem classificar-los en diversos grups:

- a) Objectes presentats, que són els objectes sense modificacions, com en el cas de *Font* de Marcel Duchamp.
- b) Objectes modificats o intervinguts, que són tots aquells en els quals la mà de l'artista ha realitzat modificacions per tal que s'integre més en el context que l'envolta.
- c) Objectes-construccions: es parteix dels elements abstractes per a realitzar un nou objecte.
- d) Quadre-objecte: intervé com a suport el quadrat pintat, i en ell s'inclouen fragments d'objectes, materials, tots muntats dins del mateix plànol.
- i) Objecte-caixa: allò fonamental és el rol de la caixa com a creadora d'un espai propi en el qual s'estableix un diàleg entre aquest espai i els objectes que l'habiten.
- f) Llibre-objecte: una nova imatge visual amb codis i regles pròpies.

A partir de diferents autors contemporanis com Chema Madoz, Carmen Calvo o Joan Brossa anem a realitzar una sèrie d'exercicis sobre aquest tema, prèvia visualització d'imatges. Cal consultar les següents ressenyes:

Chema Madoz. Reportatge: https://www.youtube.com/watch?v=rt-J5_qNGLc

Robert Hughes. El impacto de lo nuevo. 25 años después:

<https://www.youtube.com/watch?v=fxErxWNhHNQ>

Joan Brossa. Fundació Joan Brossa:

<http://www.fundaciojoanbrossa.cat/standard.php?idmenu=4>

Carmen Calvo. Otras naturalezas:

http://www.carmencalvo.es/archivo/otras_naturalezas_other_natures

Still life with chair: <http://www.designboom.com/history/stilllife.html>

EL SUPORT DE L'OBRA OBJECTUAL.

A continuació farem un incís, ja que considerem que el suport de l'obra d'art és tremendament important, no només pel fet que, òbviament, determina les mesures: allò fonamental és que incideix en la simbologia del que es vol dir i, per suposat, en els resultats estètics. És per aquestes raons que es va tenir en compte la manera de preparar el suport i el perquè del color negre. El fons negre és un recurs habitual a l'hora d'exposar un objecte ja que provoca un contrast extrem fent destacar el que volem, a banda de tenir altres connotacions culturals, com és sabut, per la seua vessant elegant entre altres coses.

En un primer moment, en els primers d'ESO es va optar pel format quadrat construït a partir d'una cartolina negra rectangular. D'aquesta manera també s'aconsegueix una presentació homogènia al mateix temps que la varietat de formats no distrau l'atenció de l'alumnat que així es pot centrar més en el contingut i el significat.

En una segona fase, més avançada, la professora de Silla va optar per donar-los total llibertat a l'hora de seleccionar el format del suport, i també perquè la temàtica transversal escollida majoritàriament sobre la natura ho feia convenient.

En la següent imatge es pot veure una mostra del que acabem de comentar.



Figura 57. Diversos formats en l'exposició de l'art objectual a l'IES de Silla
i en les obres sobre poesia visual a l'IES de Benetússer

Quant als cursos de 3r d'ESO, el format va ser totalment lliure, per bé que a Benetússer no va ser necessària la construcció de suports, pel fet que els alumnes van triar Chema Madoz i Joan Brossa majoritàriament com a autors model d'art objectual i en concret de poesia visual, donat que s'identifiaven més amb les imatges digitals. Cadascun va confeccionar el seu propi reportatge fotogràfic al voltant d'idees inspirades en la combinació d'un o més objectes. Alguns d'ells van implicar part dels membres de la seua família i també amitats. També es pot veure un exemple en la imatge següent.



Figura 58. Alumne de l'IES de Benetússer, *El paso de la vida*

VI.4.a. Disseny del qüestionari per als alumnes i adequació al currículum

Després de l'aproximació feta al treball de l'alumnat amb l'art objectual, és evident que és necessari, per poder avaluar adequadament els resultats, confeccionar un instrument d'anàlisi que ens permeti valorar els resultats que han sigut obtinguts pels estudiants.

Tornant al cas inicial dels alumnes de Vila-real, s'ha de mencionar que, en acabar de realitzar les composicions objectuals amb el referent de Camen Calvo, es va aconseguir que tot l'alumnat que va realitzar la proposta fera una memòria a l'ús, si bé se'ls va acotar tots els punts que calia recollir.

Segurament aquesta actuació inicial va fer que s'obriera un procés en el qual es va veure la necessitat d'elaborar un altre mètode més estudiat i eficient, a través del qual, a més de poder avaluar els alumnes, es pogués fer una investigació reglada a través de l'estudi de casos i així poder elaborar aquesta tesi al voltant de la temàtica que ens interessa.

Principalment, el qüestionari s'ha elaborat tenint en compte tres blocs de continguts a partir del que s'ha d'assolir d'acord amb el currículum d'Educació plàstica i visual. En un primer intent es va fer un esborrany, que després s'ha anat rectificat, tenint en compte sobretot les aportacions d'altres dos professors d'Educació Secundària, una és la professora Lola Bosch, de l'IES de Silla, i l'altre és David Reig, catedràtic d'ensenyament secundari de l'especialitat de Música, dos professionals amb una àmplia experiència educativa.

S'ha tingut en compte que els objectius que s'han d'aconseguir a través de l'ensenyament de l'art als centres educatius són els següents:

- Ser capaç, estimulant l'alumnat, d'exterioritzar de forma creativa les idees, les emocions, les circumstàncies, de manera personal, artística i plàstica.
- Superar els convencionalismes en el camp de les arts d'una manera oberta.
- Relacionar el llenguatge visual i plàstic amb altres camps de coneixement i integrar-lo en altres llenguatges, a través de treballs i projectes gràfics i plàstics.
- Aproximar-se a l'obra d'art cuidant la sensibilitat, adquirint una cultura visual i artística.
- Ser capaços d'expressar, a través del llenguatge gràfic i visual, les imatges i formes que descriuen la pròpia realitat i les que provenen de la imaginació, comprenent i coneixent la manera de treballar de l'artista Carmen Calvo.

- Comunicar-se amb els companys i amb els professors, fent un intercanvi d'històries i coneixent noves formes de comunicació visual.
- Aguditzar l'esperit crític amb si mateixos i amb la societat.
- Conèixer els procediments plàstics i les tècniques gràficoplàstiques, així com els seus resultats i imprevistos.
- Conèixer noves tecnologies a un nivell d'expressió artística, com ocorre en la fotografia de Chema Madoz.
- Conèixer artistes visuals i professionals de la literatura i la poesia com Joan Brossa i d'altres.
- Desenvolupar la capacitat d'anàlisi i de síntesi mitjançant l'activitat expressiva que integre les formes i els significats de les imatges que configuren l'entorn sociocultural.
- Manejar els codis, les normes, les terminologies específiques de cadascun dels camps on s'aplica el dibuix, la pintura o el modelat.

A continuació s'adjunta el qüestionari tal com se'ls ha passat als estudiants:

L' OBRA OBJECTUAL ARTÍSTICA

1. Nom de l'obra:.....
2. Data:.....
3. Mesures en cm:.....
4. Tema i artista de referència:.....
5. Nom de l'artista
6. Temps emprat global:.....
7. Tipus d'objecte: natural, artificial (industrial o artesanal):

Pots assenyalar-ne més d'un:

- És un objecte quotidià.
- És un objecte obsolet, fora de temps.
- Té una història personal per a tu.
- És un objecte trobat.
- És un objecte buscat.
- És un objecte reciclat.

Has utilitzat més d'un objecte? Quants? Classifica'ls:

8. Com els has unit per a donar-los coherència?

- entre ells amb adhesiu
- utilitzant un suport
- entre ells amb un altre tipus d'unió: grapes, cargols, etc.

9. Per a què serveix l'objecte que has fet?.....

10. Què significa per a tu? Pot tenir un significat:.....

Artístic

Poètic

De reivindicació

D'informació

D'expressió purament

De comunicació

De publicitat

Altres

11. Aquesta activitat, t'ha fet tindre noves idees? gens poc normal molt moltíssim

12. Has estat a gust fent aquest treball? gens poc normal molt moltíssim

13. Has tingut alguna dificultat per entendre el que havies de fer? gens poc normal molt moltíssim

14. Han sorgit en el procés coses que no esperaves: Sí / No

15. T'ha avorrit?

16. T'ha divertit?

17. Coneixeu alguna obra de Chema Madoz?: Sí / No

18. Sabies què és l'art objecte? Sí / No

19. Saps quins són els elements del llenguatge visual? Sí / No

20. Has fet dibuixos previs al definitiu i a la idea que volies expressar? Sí / No

21. Has utilitzat tipografia en el teu treball, paraules, versos, etc? gens poc normal molt moltíssim
22. Has utilitzat el dibuix per a fer esbossos, esquemes, etc. o l'has inclòs dins del treball definitiu? gens poc normal molt moltíssim
23. Has tingut en compte la FORMA, el punt, la línia, el pla? gens poc normal molt moltíssim
24. Tipus de forma emprada. Assenyala el que cregues: plana, volumètrica, orgànica, geomètrica.
25. Línies geomètriques, corbes, rectes, modulades, indica quines.....
26. Has obtingut en la imatge l'efecte de volum que volies? gens poc normal molt moltíssim
27. Abans de fer la fotografia, has il·luminat l'objecte pensant en com vols que li done la llum per a obtenir uns efectes concrets? Sí No
- Com l'has il·luminat?
- Pots fer una il·luminació natural a l'exterior amb un fons natural o preparar-lo com vulgues. Pots il·luminar artificialment l'objecte artístic:
- Des de dalt, llum zenital.
 - Frontalment, així obtindràs planura.
 - Lateralment, així accentuaràs el relleu i li donaràs expressivitat.
 - Amb la llum projectada des de baix obtindràs certa tenebrositat i dramatisme.
28. Has tingut en compte les ombres que projectava l'objecte? I les ombres pròpies? Sí No
29. Quina gamma de colors has utilitzat? freda càlida cromàtica acromàtica monocroma policroma
30. Com has utilitzat el color? poc saturat molt saturat saturat
 amb molta lluminositat amb poca lluminositat
31. Has utilitzat colors complementaris? Sí No
32. Has utilitzat el contrast en el color? Sí No
33. Creus que cada color suggereix unes sensacions o pot provocar sentiments? Digues en el teu cas quins han sigut.....
34. Si sols estan els colors de la matèria, analitza-los també.....
35. Has emprat textures? gens poc normal molt moltíssim
36. Assenyala la o les que corresponguen: rugosa, setinada, fina, estriada, en espill, textura tàctil o visual.
37. La matèria: enumera els materials que has emprat, fusta, metall, paper, cartró, cartró reciclat, altres, etc.

38. Tècnica gràficoplàstica. Assenyala una o més d'una:
- Collage
 - Pintura al tremp
 - Pintura sintètica
 - Aquarel·la
 - Ceres
 - Llapis de colors

- Retoladors
- Modelat
- Noves tecnologies: foto, impressió, etc.
- Altres, indica-les:.....

39. Adhesius: indica quins adhesius has emprat: cola de fusta, cola sintètica, etc.:..... Temps d'encolat.....

40. Ferramentes o eines: tisores, cùter, corrò, pinzells, etc.....

41. Suport de l'obra si n'has utilitzat: és de cartolina, fusta, altra matèria? Indica-ho:
Quina forma té?:..... Mesures en cm:.....

42. Tenint en compte que la composició fa referència a la ubicació dels elements en l'espai, has fet diferents proves compositives? Sí No

Tipus de composició que has utilitzat, (pots fer combinacions en ubicar els elements): horitzontal, vertical, central, simètrica, orgànica, dinàmica, en diagonal, estàtica, radial, geomètrica.

.....

És una composició equilibrada o, pel contrari, resulta desequilibrada visualment? Té el mateix pes visual a un costat que a l'altre? Raona la resposta.

.....

43. Enumera els passos que has seguit per a fer aquesta obra artística:

-
-
-
-
-

44. Què és el que volies expressar o comunicar amb aquest treball?

.....
.....
.....

45. Quina nota et posaries?.....

46. CONCLUSIÓ: després de tot el que has fet i escrit, analitza objectivament els resultats plàstics del treball a mode de resum, utilitzant tot el vocabulari nou que has après:

El qüestionari que s'ha passat als alumnes es divideix en cinc categories avaluadores i descriptives de la proposta pràctica realitzada, dins de les quals es tracten els punts del currículum que ens interessin per poder assolir les competències que pertoca en cada nivell.

A. Qüestions al voltant de la identificació de l'obra artística

En aquest grup de qüestions es pretén que l'alumnat conega el marc conceptual per poder apreciar una obra artística en l'art contemporani.

A aquest grup corresponen les preguntes núm. 1, 2, 3, 5 i 6.

Així s'obtindran dades tan significatives com el títol, el qual està relacionat amb el tipus d'objecte escollit i amb el sentit metafòric de la temàtica escollida per l'alumne, la data de realització de l'obra, les mesures, i el temps emprat. Respecte del temps emprat ha sigut una dada molt variable, però realment existeix una valoració objectiva per part de la investigadora i de la professora titular de l'assignatura i del curs que estem analitzant.

B. Qüestions sobre l'anàlisi de l'exercici de l'activitat de l'art objectual a l'aula

Correspon a aquest apartat la qüestió núm. 4 sobre el tema i l'artista de referència i la pregunta núm. 7 sobre el tipus d'objecte que s'ha escollit parant atenció a la seua natura, d'una part, i de l'altra a com s'ha aconseguit l'objecte.

Aquesta és una puntualització bastant important, pel fet que fa referència també al significat que té per a l'expressió artística. Com podem apreciar en l'obra de Carmen Calvo, l'objecte sovint representa un valor personal en la seua vida. En aquest procés també es pretén que l'alumnat prenga consciència del fet de diferenciar el que suposa, per una banda, buscar, trobar l'objecte o reciclar-lo i, per una altra, obtenir un objecte nou a partir d'un d'original. En aquest punt del qüestionari també es demana que es classifiquen els objectes i que es relacionen.

També, en la pregunta núm. 8, sobre el procediment d'unió dels objectes o de l'objecte amb el suport, s'han deixat les opcions tancades.

En la núm. 9 s'ha preguntat per la finalitat d'aquesta obra i en la núm. 10 sobre el significat que pot tenir amb diverses alternatives acotades.

C. Qüestions sobre el desenvolupament creatiu de l'alumnat

Un tercer bloc tracta de les qüestions d'investigació al voltant de la creativitat, de l'aportació de noves idees i de les sensacions que s'ha experimentat, al qual corresponen les qüestions núm. 11, 12, 13, 14, 15 i 16.

D. Qüestions per avaluar el coneixement sobre l'art objectual

Un quart punt en la investigació versa sobre què és l'art objectual, preguntes núm. 17 i 18.

E. Qüestions sobre els elements del llenguatge gràfic i plàstic

Un cinqué bloc analitza quins han sigut els resultats, centrant-se en els elements del llenguatge gràfic i plàstic, on es recullen també les aptituds procedimentals de l'alumnat en el desenvolupament dels processos de treball.

Les preguntes d'aquest gran apartat corresponen als següents subgrups:

1. Coneixement dels elements del llenguatge visual: núm. 19.
2. Procediment, esbossos, esquemes, etc.: núm. 20.
3. Ús de la tipografia: núm. 21.
4. Dimensió formal: núm. 23, 24 i 25.
5. La llum i el volum: núm. 26, 27 i 28.
6. El color, la simbologia, el contrast, el color matèric: núm. 29, 30, 31, 32, 33 i 34.
7. La textura i la matèria: núm. 35, 36 i 37.
8. Les tècniques gràfiques i plàstiques així com els procediments, les ferramentes i els utensilis, els suports, els adhesius: núm. 38, 39, 40, 41 i 43, sent la núm. 43 una pregunta oberta on es pretén que expliquen els passos que han seguit, a mode de diari de treball o quadern de bitàcola. Normalment segueixen els passos indicats per la professora
9. En la pregunta núm. 42 es fa referència a la composició i no és una pregunta tancada encara que sí que s'enumeren els tipus de composicions principals per poder facilitar que els estudiants reconeguen la seua pròpia composició utilitzada en el treball.

F. Qüestions per a la reflexió i experiència personals

Per últim tenim el bloc que analitza les conclusions finals de l'alumnat sobre aquesta experiència artística i les sensacions que han tingut. També es demana que es puntuen el seu propi treball. Són les preguntes núm. 44, 45 i 46.

En la pregunta 44, en tots els casos, es fa una interpretació personal del treball i s'intenta aportar alguna cosa original, expressar-se a través del que han fet. També es pretén que facen un ús adequat de la terminologia pròpia de la nostra àrea de coneixement.

A més a més, de cadascun dels textos escrits per l'alumnat es dedueix que el projecte resulta lliure i no està dirigit per la professora, tenint llibertat creativa a través de l'ensenyament de l'ús dels elements plàstics.

En l'apartat núm. 46 del qüestionari, que correspon a les conclusions, els estudiants descriuen d'una manera redactada el procés que han seguit, per la qual cosa ha resultat molt més interessant per al propòsit d'aquesta investigació la pregunta 44 sobre la intencionalitat del treball.

Resulta estimulants constatar la manera tan diversa que tenen d'interpretar la mateixa activitat.

VI.4.b. Disseny del qüestionari per a la recollida de dades per part dels tutors

Per al disseny del qüestionari sobre la situació sociocultural de les famílies es va fer un primer intent, entrevistant-se directament amb una de les tutores del primer curs de Burjassot, donat que es va considerar convenient començar per aquest col·lectiu, degut al caràcter problemàtic d'aquests grups. Després va ser comentat i revisat per dos professors més del centre de Silla.

A continuació s'adjunta un dels exemples utilitzats en 3r d'ESO de l'IES de Benetússer, document explicatiu que es va utilitzar per introduir als tutors dels grups en la tasca que havien de fer per a la investigació. Es considera suficient pel fet que en els tres instituts es va fer de manera idèntica, utilitzant les mateixes paraules en els correus electrònics i en els qüestionaris.

El correu electrònic dirigit als tutors dels cursos va ser el següent:

3r d'ESO A: Activitat sobre l'obra objectual artística basada en Chema Madoz i Joan Brossa.

Estudi de cas dels resultats que s'han obtingut després de treballar amb els alumnes durant tres sessions.

Necessite algunes dades personals de cada alumne que ha participat per a continuar amb la meua investigació.

Aquestes dades seran emprades de manera estadística i confidencial a nivell universitari per a fer la tesi doctoral, mai es publicaran noms, ni cap referència al respecte que pugua comprometre el dret a la intimitat de les famílies, de l'alumnat o del centre.

La qual cosa promet i justifique a Benetússer l'11 de juny de 2013.

Les dades es refereixen al nivell acadèmic i al CONTEXT ECONÒMIC i sociocultural dels alumnes que han participat en l'activitat:

Pares o germans amb estudis.

Situació familiar

Si reben ajuda a casa, passen molt de temps sols, sense control, o tot el contrari, si estan cuidats i controlats, etc.

Algun cas especial, si volen abandonar els estudis.

Si han repetit algun curs

Si són exigents amb el que fan.

Si tenen una adolescència problemàtica.

Alguna cosa a destacar: excessiva sensibilitat, aïllament, molta timidesa.

Risc d'abandonament escolar.

Actitud front a altres professors i comportament general a l'institut.

En aquesta investigació s'utilitza solament la pregunta sobre la situació socioeconòmica i la que tracta sobre les possibilitats de risc d'abandonament escolar.

Les altres qüestions, com les que fan referència als estudis dels pares, l'atenció en el nucli familiar, el país d'origen, o sobre el comportament de l'adolescent al centre, així com el seu nivell acadèmic, solament s'han tingut en compte en determinats casos, quan s'ha considerat interessant per al procés de indagació.

Per a facilitar la tasca es va elaborar la següent graella, que correspon al qüestionari dels tutors el qual se'ls va enviar perquè l'emplenaren. Incloïa una relació dels noms dels alumnes de la classe que van fer l'activitat:

| 3r d'ESO A BENETÚ SSER | Situació familiar, econòmica i cultural | Nivell d'estudi dels pares i germans | Rep ajuda a casa | País d'origen | Disciplina i comportame nt: informes, amonestacio ns | Assignatures suspeses en l'avaluació immediatament anterior | Risc d'abandonament del sistema escolar |
|---------------------------------|---|--|---|------------------|--|---|--|
| <i>Cas 1: A. A. C.</i> | <input type="checkbox"/> alta <input type="checkbox"/> mitja alta <input type="checkbox"/> mitja <input type="checkbox"/> baixa <input type="checkbox"/> molt <input type="checkbox"/> baixa | <input type="checkbox"/> universitari <input type="checkbox"/> batxiller <input type="checkbox"/> graduat ESO / similar <input type="checkbox"/> sense estudis | <input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> habitualment <input type="checkbox"/> de vegades <input type="checkbox"/> mai | | <input type="checkbox"/> molt <input type="checkbox"/> poc <input type="checkbox"/> gens | | <input type="checkbox"/> alt <input type="checkbox"/> baix <input type="checkbox"/> inexistent |
| <i>Cas 2: A. B.</i> | <input type="checkbox"/> alta <input type="checkbox"/> mitja alta <input type="checkbox"/> mitja <input type="checkbox"/> baixa <input type="checkbox"/> molt <input type="checkbox"/> baixa | <input type="checkbox"/> universitari <input type="checkbox"/> batxiller <input type="checkbox"/> graduat ESO / similar <input type="checkbox"/> sense estudis | <input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> habitualment <input type="checkbox"/> de vegades <input type="checkbox"/> mai | | <input type="checkbox"/> molt <input type="checkbox"/> poc <input type="checkbox"/> gens | | <input type="checkbox"/> alt <input type="checkbox"/> baix <input type="checkbox"/> inexistent |
| <i>Cas 3: L. B.</i> | <input type="checkbox"/> alta <input type="checkbox"/> mitja alta <input type="checkbox"/> mitja <input type="checkbox"/> baixa <input type="checkbox"/> molt <input type="checkbox"/> baixa | <input type="checkbox"/> universitari <input type="checkbox"/> batxiller <input type="checkbox"/> graduat ESO / similar <input type="checkbox"/> sense estudis | <input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> habitualment <input type="checkbox"/> de vegades <input type="checkbox"/> mai | | <input type="checkbox"/> molt <input type="checkbox"/> poc <input type="checkbox"/> gens | | <input type="checkbox"/> alt <input type="checkbox"/> baix <input type="checkbox"/> inexistent |

VI.5. Estudi de casos a través dels qüestionaris emplenats i de les imatges recollides

Per a la present investigació s'han recollit dades a través de diferents fonts:

- El treball de camp: qüestionaris que recullen les categories descriptives que ens interessen en la investigació qualitativa, escindides i classificades en subcategories que corresponen a les qüestions que es responen amb possibilitats més o menys tancades.
- Les imatges fotogràfiques i els registres de vídeo sobre l'obra que ha realitzat l'alumnat, així com el seguiment dels processos, recollits tots en annexos i il·lustrant el contingut del text quan s'ha considerat convenient.
- Graelles de dades amb la informació numèrica de les dades enregistrades i recollides.
- Gràfics parcials a partir de les graelles anteriors.

VI.5.a. Estudi dels resultats dels qüestionaris dirigits als tutors

Tal com ha estat indicat en paràgrafs anteriors, aquesta ferramenta ens ha servit per situar l'alumnat dins del context real on viuen i estudien. Es considera fonamental conèixer els alumnes en altres aspectes que van més enllà dels acadèmics i que, com veurem, estan relacionats directament amb les seues actuacions i expressions artístiques, cosa que, en conseqüència, afecta l'eficàcia de la seua formació.

VI.5.a.1. Resultats de la categoria descriptiva de la situació sociocultural de les famílies de l'alumnat seleccionat

Es passa un qüestionari als tutors sobre el nivell socioeconòmic de l'alumnat amb què es treballarà.

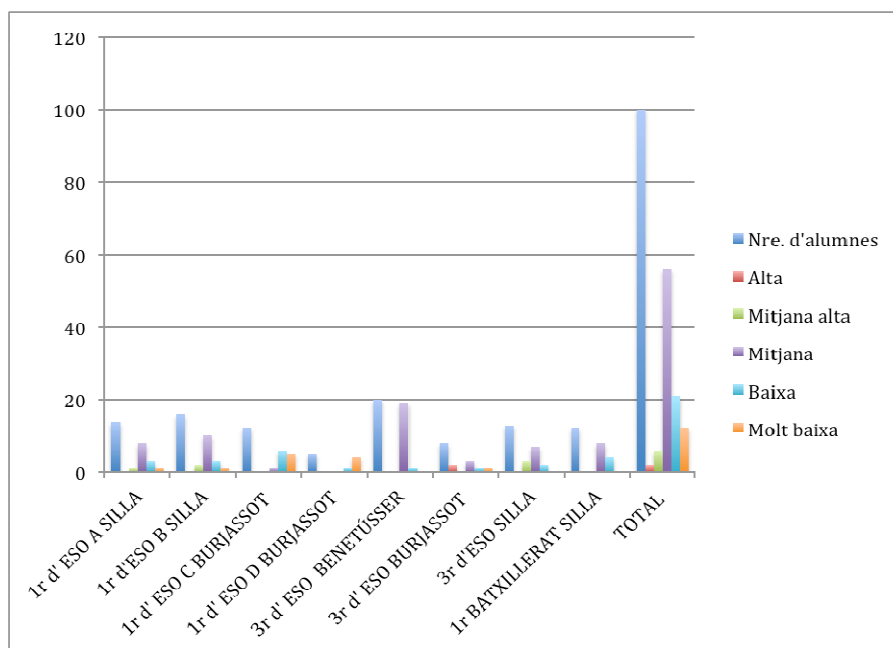
Curiosament, el nivell sociocultural familiar en les classes de l'IES Vicent Andrés Estellés de Burjassot representa un nivell més baix en general que el de les classes de l'IES de Silla i que les de les classes de l'IES de Benetússer. No és una situació aleatòria, sinó que prèviament s'ha buscat intencionadament aquest centre i aquests grups en concret perquè es pretenia fer una anàlisi de grups amb un cert risc d'exclusió

escolar i social per a comprovar els resultats de propostes didàctiques sobre art objectual en alumnat amb diferents expectatives sobre el sistema educatiu; per tant, es tractava d'un col·lectiu idoni per al desenvolupament de la investigació a tractar.

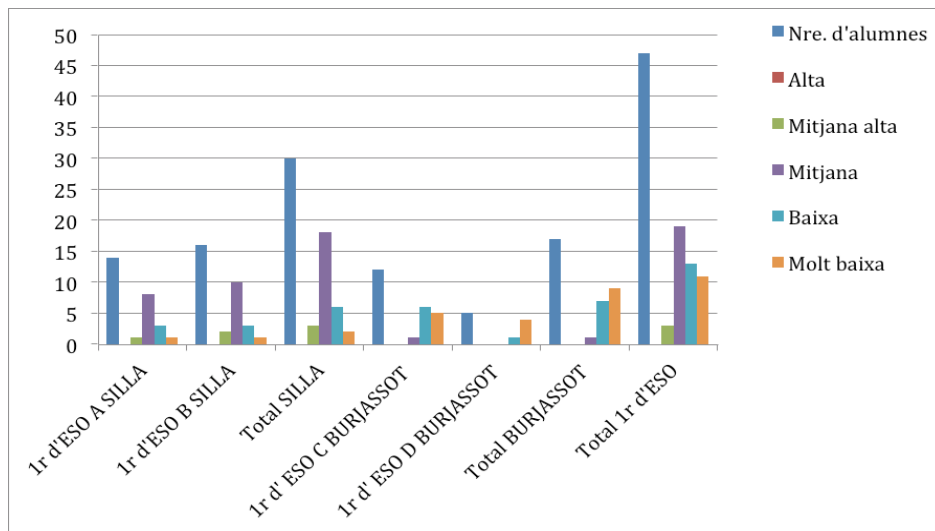
Es coneixia el centre de Burjassot ja que en el curs 2007-2008 la investigadora havia impartit docència en diverses assignatures del currículum en matèria artística i de dibuix tècnic. Està ubicat en la perifèria del poble, prop del recinte ferial i de les antigues instal·lacions de Canal 9.

Hi acudeixen adolescents de tota la població en general, tal com els pertoca per zona escolar segons la distribució corresponent. En ella està inclosa una àrea bastant deprimida on el nivell sociocultural és pobre, sense arribar a extrems.

A continuació es mostra el gràfic sobre aquesta categoria, tal com s'ha explicat en el paràgraf anterior.



Gràfic 1: Situació familiar de tots els grups



Gràfic 2: Situació familiar 1r ESO IES Silla i 1r ESO IES Burjassot

Si observem el gràfic ens adonem que en el centre de Burjassot el nivell de les famílies de les classe estudiades es troba en una situació socioeconòmica baixa i molt baixa en nivells similars. En canvi, en l'IES de Silla la situació que predomina és la mitjana, molt per damunt de la baixa, molt baixa o mitjana alta. Els resultats dels treballs també reflexen aquesta problemàtica, la qual cosa ens demostra que és important créixer amb una certa estabilitat econòmica familiar, donat que les situacions no estables influeixen negativament en els resultats escolars. En paraules d'Eisner:

“Se ha observado que los niños procedentes de minorías con bajos ingresos, y especialmente los hijos de pobres que viven en guetos –en aquellas zonas que gozan de escuelas–, no desarrollan ciertos tipos de capacidades perceptivas en la medida en que lo hacen los niños de padres más acaudalados.” (Eisner, 1995, p. 61)

De tots els grups analitzats, els de Burjassot són el més desfavorits socioculturalment parlant. A continuació es fa un resum de l'entrevista amb la tutora A. P. del grup D de primer d'ESO a Burjassot al voltant de la situació familiar dels alumnes. Les inicials corresponen a cada cas de la classe:

1. F. C., de pares separats amb diferents parelles, amb precarietat econòmica. L'adolescent no té cap interès pels estudis.

2. J. C., adolescent absentista. Ha rebut dos cartes d'avís de l'obligatorietat escolar pels serveis socials de l'Ajuntament. Habitualment acompanya els pares a treballar als mercats ambulants.
3. E. E. El pare està en un centre penitenciari des de fa 2 anys. La mare biològica el va abandonar quan nasqué. L'avi n'és el tutor.
4. M. Econòmicament estan bé. Surt habitualment al mercat amb els pares. No fa res a classe.
5. A., de pares separats, la mare pateix una malaltia psicològica. El pare no es parla amb la mare i li ho consenten tot. Econòmicament normal.
6. L. L. Prové d'Equador. El pare està en l'atur i se sap que és alcohòlic. Habitualment maltracta físicament la família. Econòmicament estan malament. La mare treballa en neteja. L'alumne treballa regular a classe.
7. P. T. Família normal. Econòmicament normal. Únic xic entre tres germanes. La mare es preocupa pels seus estudis.
8. Y. C. D'ètnia gitana. Mare jove amb tres fills més. Pare desconegut. Ella fa de mare dels germans. L'àvia ajuda.
9. T. C. Té 8 germans. Amb problemes psicològics. Sense recursos. D'ètnia gitana. Actitud d'amenaça contínua.
10. S. S. Està expulsat. Mare drogoaddicta que va morir. El pare treballa.

VI.5.a.2. Resultats de la categoria descriptiva del risc d'abandonament del programa docent pels estudiants analitzats

Està demostrat que el rendiment acadèmic està íntimament relacionat amb la situació socioeconòmica de l'alumnat, i no hem de perdre mai aquest punt de vista, però sempre intentant evitar els inconvenients que ens trobem en situacions difícils per a l'alumnat i, per tant, per al professorat, que ha de gestionar segons pugui aquestes situacions en l'ensenyament públic.

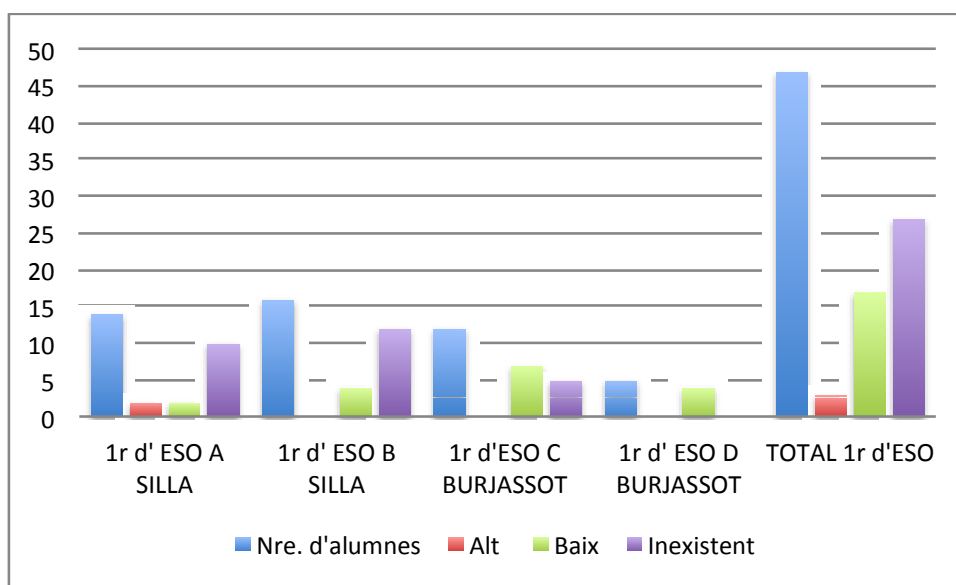
Si analitzem els resultats, és obvi que en l'IES de Silla, en aquests grups de primer curs d'ESO, allò que més ens crida l'atenció és que el risc d'abandonament és inexistent; no és així en el de Burjassot, ja que el risc és majoritàriament baix, però alt en relació al nombre d'alumnes analitzats, el qual és molt més baix que el nombre de Silla.

El risc d'abandonament de l'escolarització obligatòria està íntimament relacionat amb el nivell socioeconòmic de les famílies en una primera aproximació.

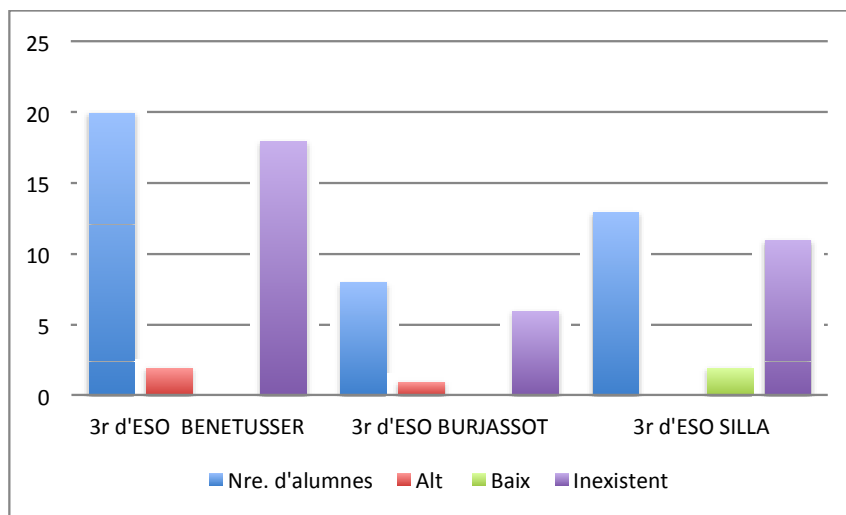
La situació familiar ha sigut analitzada a través d'un text que s'ha passat als tutors, els quals són coneixedors, normalment, de les condicions personals de cada alumne o alumna; en el cas d'aquesta classe, predomina un nivell mitjà baix. El nivell d'estudis dels pares no passa dels estudis primaris obligatoris i hi ha alguns amb Batxillerat. Solament hi ha un cas amb estudis universitaris.

Els alumnes estan ben atesos, quasi sempre reben ajuda amb els deures a casa. Els problemes de comportament greus són nuls, i solament hi ha dos alumnes amb risc d'abandonament.

A continuació mostrem els gràfics sobre l'apartat corresponent al risc d'abandonament en els primers i tercers d'ESO.

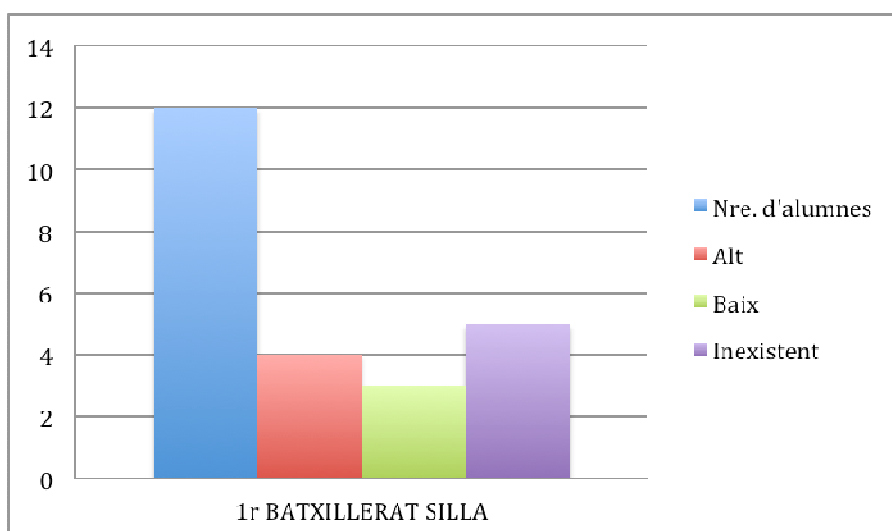


Gràfic 3: Risc d'abandonament 1r d'ESO



Gràfic 4: Risc d'abandonament 3r d'ESO

En els gràfics sobre el risc d'abandonament dels alumnes que han triat la modalitat del Batxillerat artístic, per la qual tenien preferència, trobem que el nombre d'alumnes amb risc d'abandonament alt està pràcticament igualat amb els que pràcticament no tenen risc de deixar els estudis de Batxillerat. Pot deduir-se que, en pujar el nivell d'exigència en les diverses matèries, hi ha part de l'alumnat que abandona per falta d'hàbit d'estudi o per tractar-se d'un moment vital en el qual l'ésser humà necessita ubicar-se en la societat, cosa que de vegades no s'aconsegueix al primer intent. Ens queda il·lustrat amb el gràfic següent:



Gràfic 5: Risc d'abandonament en 1r de Batxillerat artístic

VI.5.b. Estudi dels qüestionaris emplenats pels alumnes després de fer l'activitat sobre art objectual: estudi de casos, una anàlisi quantitativa i qualitativa

Els qüestionaris que anem a analitzar ens ajuden a conèixer com els alumnes poden aprendre art i comprendre'l.

Es pot aprendre a fer art? Per a què aprendre art en l'etapa d'educació obligatòria?

Els aspectes de producció i aprenentatge de l'art poden registrar-se a través de diversos factors i aquests han sigut traduïts a preguntes que, al mateix temps, feien anàlisi de l'obra realitzada. En paraules d'Eisner:

“¿Cómo se puede aprender a dibujar, pintar o esculpir? ¿Qué significa que una persona deba ser capaz de hacerlo a fin de producir formas –representativas o abstractas– que tengan cierto talante estético o expresivo? [...] pueden encontrarse factores que parecen ser importantes en el dominio productivo del aprendizaje de arte. Estos factores son cuatro:

1. Habilidad en el tratamiento del material.
2. Habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y entre las formas observadas como imágenes mentales.
3. Habilidad de inventar formas que satisfagan a quien las realiza, dentro de los límites del material con el cual está trabajando.
4. Habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.” (Eisner, 1995, p. 68-69)

Si parlem sobre la natura de l'art, cal considerar-lo com un fet cultural que ajuda a créixer personalment i socialment i, com a tal, crea coneixements, sensacions, sentiments i emocions en l'individu. Açò ens permet entendre, per exemple en la investigació duta a terme, que les experiències artístiques serveixen per a transformar una idea en una metàfora visual, i la consciència d'aquesta transformació premeditada és un dels trets que ens defineix com a persones. John Dewey (1934) diu que:

“El arte es la prueba vívida y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, y esto en el plano del significado, de la unidad de sentido, de

la necesidad y del impulso y acción característicos de la criatura viva. La intervención de la consciencia añade regulación, capacidad de selección y predisposición. De esta forma, hace que las artes varíen infinitamente. Pero, con el tiempo, la intervención de la consciencia conduce también a la idea de arte en tanto que idea consciente: el mayor logro intelectual en la historia de la humanidad.” (Citad en Eisner, 1995, p. 5)

VI.5.b.1. Grups amb els qual s’ha realitzat el treball de camp i professorat que ha col·laborat en la investigació

Les experiències educatives han sigut fetes amb les classes que s’enumeren a continuació:

Obra objectual artística en 1r d’ESO

Correspon a un alumnat entre 12 i 13 anys.

1r d’ESO A de l’IES Manuel Sanchis Guarner de Silla

1r d’ESO B de l’IES Manuel Sanchis Guarner de Silla

1r d’ESO C de l’IES Vicent Andrés Estellés de Burjassot

1r d’ESO D de l’IES Vicent Andrés Estellés de Burjassot

Obra objectual artística en 3r d’ESO

Correspon a un alumnat entre 14 i 15 anys.

3r d’ESO B de l’IES Maria Carbonell de Benetússer

3r d’ESO A de l’IES Manuel Sanchis Guarner de Silla

3r d’ESO C de l’IES Vicent Andrés Estellés de Burjassot

Obra Objectual Artística en 1r de Batxillerat

Correspon a un alumnat entre 16 i 17 anys.

IES Manuel Sanchis Guarner de Silla en l’assignatura de Volum.

El professorat que ha col·laborat en aquesta investigació ha sigut: la professora de l’IES de Silla Lola Bosch; les professores de l’IES de Burjassot Amparo Carbonell i Encarna Salvador; i la professora de l’IES de Benetússer Anna Martí.

S'han realitzat activitats lliures dins del marc conceptual de l'art objecte i s'han posat com a exemples les obres de Joan Brossa, Chema Madoz i Carmen Calvo pel fet que han realitzat treballs significatius sobre poesia visual i el tractament de l'objecte a través de la tècnica fotogràfica.

A més, també s'ha tingut en compte el treball de Carmen Calvo sobre el retrobament de la memòria a través dels objectes. En aquests casos, l'artista de referència principal ha sigut Carmen Calvo. Amb aquestes accions es pretén que l'alumnat estiga en un contacte més íntim amb l'art objectual i amb la matèria. Al mateix temps afavoreix que els resultats de les seues idees brollen de les seues mans de manera personal i directa, però amb un caràcter d'intimitat com el que caracteritza les obres de Carmen Calvo.

També s'han utilitzat altres obres d'artistes conceptuals que basen la seua obra en la utilització dels objectes de diferent mena de procedència. Les imatges s'adjunten en l'annex VI.

En els instituts de Secundària cal aprofitar el moment en el qual l'alumnat està encara en un període evolutiu de la seua personalitat, no massa contaminat pels estereotips culturals, i on alguns trets de l'adolescència (com la vergonya, la por al ridícul, el "què diran", etc.) no es manifesten amb tota la seua explosivitat per a estimular el treball creatiu sobre la plasticitat de la matèria i deixar córrer la imaginació.

En els següents punts s'analitzaran els resultats de cadascuna de les preguntes a les que ha contestat l'alumnat en el qüestionari que apareix en l'apartat VI.4.a organitzades per categories. També s'estudiaran algunes imatges corresponents a treballs sobre l'obra objectual de l'alumnat.

VI.5.b.2. Qüestions amb la finalitat d'identificar l'obra

- Sobre el títol:

La primera pregunta és la del nom de l'obra.

Com s'ha comentat en paràgrafs anteriors, en l'art objectual el concepte de la metàfora és important per al resultat plàstic i per al títol. El caràcter del nom de l'obra hauria de ser connotatiu encara que de vegades siga més aviat descriptiu.

Respecte de l'assumpte del gènere, en treballar la metàfora els estudiants reviu els valors culturals que encarnen i es posen de manifest a través de les seues creacions. Ens dona una orientació clara respecte de la intenció de la idea.

Així doncs, la majoria de l'alumnat ha posat un nom significatiu a l'obra realitzada i s'han detallat la data i les mesures en cm.

- Sobre la participació d'alumnes:

- Els grups de 1r d'ESO:

En l'IES de Silla la participació ha sigut del 100% d'un total de 30 alumnes pertanyents a dos grups, A i B, tant en l'execució de les obres com a l'hora d'omplir el qüestionari.

A Burjassot, el nombre total d'alumnes que han participat és prou més baix, en total 17 alumnes, dels quals només 5 són del grup D. Com hem comentat anteriorment es tracta de dos grups reduïts degut a la seua problemàtica. Del grup de primer C, constituït per 15 alumnes, 12 han realitzat els qüestionaris i dels treballs s'han recollit 11 imatges¹³.

El grup de 1r d'ESO D de Burjassot és un grup de 10 alumnes amb una problemàtica d'absentisme escolar i amb un risc d'exclusió social més aguditzat que el del grup C. Han emplenat 5 qüestionaris dels quals un està en blanc excepte en l'apartat del títol. Hem aconseguit que realitzaren el qüestionari solament 5 dels alumnes. En canvi s'han documentat 6 casos en imatges, per la qual cosa un d'ells no té títol.

- Els grups de 3r d'ESO:

El grup de 3r d'ESO A de l'IES Maria Carbonell de Benetússer ha tingut un 99% de participació, 22 alumnes han realitzat l'activitat. Quasi tots els alumnes han utilitzat la tècnica de l'obra objectual i la poesia visual de Joan Brossa i de Chema Madoz i minoritàriament han utilitzat l'objecte i la matèria per a realitzar una composició objectual. Han arribat a aquestes preferències després de visualitzar les imatges corresponents i de rebre les explicacions corresponents sobre l'obra dels artistes que anteriorment hem mencionat. Es recullen 22 imatges i 20 qüestionaris emplenats.

- Els grups de 3r d'ESO C i D de l'IES Vicent Andrés Estellés de Burjassot:

¹³ Constitueix una tasca complicada documentar el 100% dels casos, donat el caràcter especial d'aquests grups de Burjassot, pel fet que es troben en un cert risc d'exclusió escolar i social. D'aquesta manera ens trobem, al llarg de les sessions emprades per a l'execució de la tasca, una certa intermitència tant en l'assistència a les classes com en la continuïtat del treball i l'atenció a classe.

S'agrupen aquests dos tercers degut a la baixa assistència a classe, on el ritme de treball ha sigut discontinu. D'un grup de 13 alumnes la tutora ens ha explicat en cada cas la situació sociofamiliar. De tots, solament 8 casos han omplert el qüestionari. S'han pogut documentar 11 imatges i 6 vídeos. En l'activitat se'ls va animar perquè treballaren al voltant dels poemes d'Estelles, recollits en un cançoner editat en CD, en el qual hi participaven diversos cantautors com Joan Àmeric o Miquel Gil¹⁴. Com es pot apreciar, treballar amb els poemes d'Estellés ha tingut una conseqüència directa en el fet de trobar les idees i posar títols, tal com *La rosa de paper*, *La literatura puede llevarse a otros mundos*, *Canción de luna* o *Burjassot*, tots ells referits al sentit del poema o al seu títol.

- El grup de 3r d'ESO de l'IES Manuel Sanchis Guarner de Silla.

D'un total de 22 alumnes matriculats, s'han recollit 16 qüestionaris i documentat 12 casos en imatges. També cal comentar que en l'IES de Silla ha estat notable en tots els sentits la presència de l'escriptor de Burjassot, Vicent Andrés Estellés, ja que amb motiu de la celebració del naixement del poeta, es va treballar interdisciplinàriament amb la participació dels departaments de Literatura i els artístics (Música i Dibuix). Entre d'altres, s'han realitzat activitats com la interpretació de cançons basades en poemes d'Estellés per part del cor de l'institut, així com les activitats realitzades des de les assignatures d'Educació artística a través de l'art objectual, sobretot en els grups de tercer d'ESO i de primer de Batxillerat artístic, en l'assignatura de Volum.

- El grup de 1r de Batxillerat artístic de Silla, assignatura de Volum:

S'han obtingut 11 imatges i 11 qüestionaris. El grup és minoritari per tractar-se d'una assignatura optativa dins d'una modalitat. La participació ha sigut del 100% de l'alumnat.

A continuació es mostra un esquema sobre els títols de les obres numerats i agrupats per nivell:

¹⁴ A l'alumnat de 3r d'ESO de l'IES de Burjassot se'ls va mostrar el llibret del disc amb les lletres de les cançons amb poemes de Vicent Andrés Estellés, gravat amb motiu de l'aniversari del centenari del naixement del poeta de Burjassot, per diversos músics. També s'escoltà la música (annex VII).

CASOS SOBRE OBRA OBJECTUAL DE L'ALUMNAT

| 14 casos de 1r d'ESO A de SILLA | 16 casos de 1r d'ESO B de SILLA | 12 casos de 1r d'ESO C de BURJASSOT | 5 casos de 1r d'ESO D de BURJASSOT |
|---|---|---|--|
| <p>1. <i>Tranquil·litat</i></p> <p>2. <i>Una pedra solitària</i></p> <p>3. <i>Campo de mariposas</i></p> <p>4. <i>Pera que cuelga</i></p> <p>5. <i>Idees infinites</i></p> <p>6. <i>Desastre natural</i></p> <p>7. <i>Un raig de vida</i></p> <p>8. <i>Imán-estrella</i></p> <p>9. <i>La música del mar</i></p> <p>10. <i>El somni del peix</i></p> <p>11. <i>Corazón ardiente</i></p> <p>12. <i>La bellesa es troba en la simplicitat</i></p> <p>13. <i>La platja banyada</i></p> <p>14. <i>Rythme</i></p> | <p>15. <i>La natura ens salva</i></p> <p>16. <i>El fin</i></p> <p>17. <i>Contaminació de metall</i></p> <p>18. <i>Fulla caiguda</i></p> <p>19. <i>El prat verd</i></p> <p>20. <i>Ningú és igual</i></p> <p>21. <i>Cada vegada menys natura</i></p> <p>22. <i>Un mineral brillant</i></p> <p>23. <i>La vida</i></p> <p>24. <i>L'intercanvi a la natura</i></p> <p>25. <i>La riquesa</i></p> <p>26. <i>Sense títol</i></p> <p>27. <i>El gallo</i></p> <p>28. <i>La diana</i></p> <p>29. <i>La salvació de la Terra</i></p> <p>30. <i>La ploma venç a l'espasa</i></p> | <p>31. <i>El cotxe</i></p> <p>32. <i>Les guerres pels diners</i></p> <p>33. <i>Fiesta</i></p> <p>34. <i>En una guerra sempre hi ha una amistat</i></p> <p>35. <i>Pendientes infinitos</i></p> <p>36. <i>Feliz cumpleaños</i></p> <p>37. <i>Sense títol</i></p> <p>38. <i>Callen plorant</i></p> <p>39. <i>Loco glamour</i></p> <p>40. <i>Hombre borracho</i></p> <p>41. <i>Asesino de fiestas</i></p> <p>42. <i>Festa</i></p> | <p>43. <i>La ilusión</i></p> <p>44. <i>Un anunci</i></p> <p>45. <i>Sense títol</i></p> <p>46. <i>Art taurí</i></p> <p>47. <i>Secreto</i></p> |

| 16 casos de 3r d'ESO A de SILLA | 20 casos de 3r d'ESO B de BENETÚSSER | 8 casos de 3r d'ESO C de BURJASSOT |
|--|---|--|
| <p>48. <i>El fum envaeix la galàxia</i></p> <p>49. <i>Un viatge sense destí</i></p> <p>50. <i>Treballa en la destrucció</i></p> <p>51. <i>Una rosa de paper</i></p> <p>52. <i>Fons marí</i></p> <p>53. <i>Units per sempre</i></p> <p>54. <i>La mort de la natura</i></p> <p>55. <i>Descobrint nous mons</i></p> <p>56. <i>Mort</i></p> <p>57. <i>La crisi i la fam</i></p> <p>58. <i>L'atzar</i></p> <p>59. <i>Soledat i agressivitat</i></p> <p>60. <i>La vida i la mort</i></p> <p>61. <i>La probresa d'Àfrica</i></p> <p>62. <i>Corazón "partío"</i></p> <p>63. <i>Palestina en guerra</i></p> | <p>64. <i>Art i sentiment</i></p> <p>65. <i>Quant ens queda?</i></p> <p>66. <i>La bellesa no sempre es veu reflectida en un espill</i></p> <p>67. <i>Lliure pensament</i></p> <p>68. <i>El paso de la vida</i></p> <p>69. <i>Decisions</i></p> <p>70. <i>Els béns comuns</i></p> <p>71. <i>Armes a la mà de tots</i></p> <p>72. <i>Discriminació</i></p> <p>73. <i>Aïllament</i></p> <p>74. <i>Les dents són perles</i></p> <p>75. <i>Més que un sentiment</i></p> <p>76. <i>SOS</i></p> <p>77. <i>La llama</i></p> <p>78. <i>La clau del món</i></p> <p>79. <i>Telèfon</i></p> <p>80. <i>Corredor i camí de la vida</i></p> <p>81. <i>Racisme</i></p> <p>82. <i>Un got i un cor</i></p> <p>83. <i>Càncer</i></p> | <p>84. <i>La mort petita</i></p> <p>85. <i>Amor</i></p> <p>86. <i>Burjassot</i></p> <p>87. <i>Sense títol (tema de referència l'amor)</i></p> <p>88. <i>Canción de luna</i></p> <p>89. <i>Els amants</i></p> <p>90. <i>Se'n va l'olla</i></p> <p>91. <i>La rosa de paper</i></p> |

12 casos de 1r de Batxillerat artístic de SILLA

92. *L'amor*

93. *La infància no és com realment recordem*

94. *La nova era*

95. *Un mundo perfecto*

96. *Sense títol K. C.*

97. *La sensibilidad de la música para mí*

98. *El món robotitzat*

99. *Mi mensaje y la realidad*

100. *La literatura puede llevarse a otros mundo*

101. *La natura*

102. *Obstrucció vital*

103. *La religió*

En ocasions el títol està connectat directament amb la imatge, és a dir, s'identifica clarament fent pràcticament una descripció de la idea. En altres, l'alumne aprèn a jugar amb el sentit metafòric, utilitzant figures retòriques com les que s'utilitzen en literatura o en disseny, tal com s'aprecia en la següent imatge en la que la pedra aïllada en un cantó de l'espai d'expressió està envoltada d'elements bèl·lics, com les parts de les bales de pistola, anomenades virolles. Es tracta d'una obra que aprofundeix en els sentiments humans, com la soledat i la ràbia de sentir-se així. És notable la diferència entre la temàtica de l'alumnat de primer que comença l'adolescència i on els títols escollits resulten molt més literals, i els de tercer que tenen entre 14 i 15 anys, la qual resulta d'un caràcter molt més vital.



Figura 59. Alumne de 3r d'ESO de Silla, *Soledat i agressivitat*



Figura 60. Alumne de 1r d'ESO de Silla, *Una pedra solitària*

DATA DE REALITZACIÓ

En la qüestió 2 es fa referència a la data de l'obra. Es va treballar entre març i abril de 2013 a Burjassot i Benetússer, i en el mes de maig a Silla. S'ha considerat convenient aquesta puntualització perquè resulta necessari saber ubicar temporalment i espacialment les obres d'art. D'aquesta manera ensenyem que a l'hora d'analitzar una obra situar-la en el temps i l'espai ens ajuda també a comprendre l'autor i la contextualització culturalment i socialment.

MESURES

En la qüestió núm. 3 es fa referència a les mesures de l'obra i caldria remarcar que, malgrat la indicació, s'havia de fer en cm. Les respostes són molt variades i de vegades no corresponen a les reals.

Cal destacar que els alumnes de Silla han escollit lliurement el format. En canvi, els alumnes de Burjassot han estat totalment dirigits en aquest sentit per raons pràctiques com la falta de materials aportats pels alumnes o l'absentisme.

En el cas de Burjassot, se'ls va proporcionar cartolines negres en DIN A4. Després es va explicar com havien de construir el suport en forma de caixa a través d'una plantilla prèviament retallada per a aquest format. (La plantilla es va dissenyar per al format DIN A3, com es pot veure en la imatge següent, però com que la construcció es fa a partir de paper doblegat, el procés es trasllada molt fàcilment al format A4 per ser proporcional a l'original.) D'aquesta manera s'ha assegurat poder realitzar l'activitat perquè, d'altra manera, com que es tracta d'alumnes amb molta problemàtica, no haurien aportat els materials que es necessitaven. Per aquesta raó el format en els resultats ha sigut homogeni.

En el cas de Benetússer, com que es tracta d'una obra en format digital, no apareixia informació rellevant en aquest apartat del qüestionari.

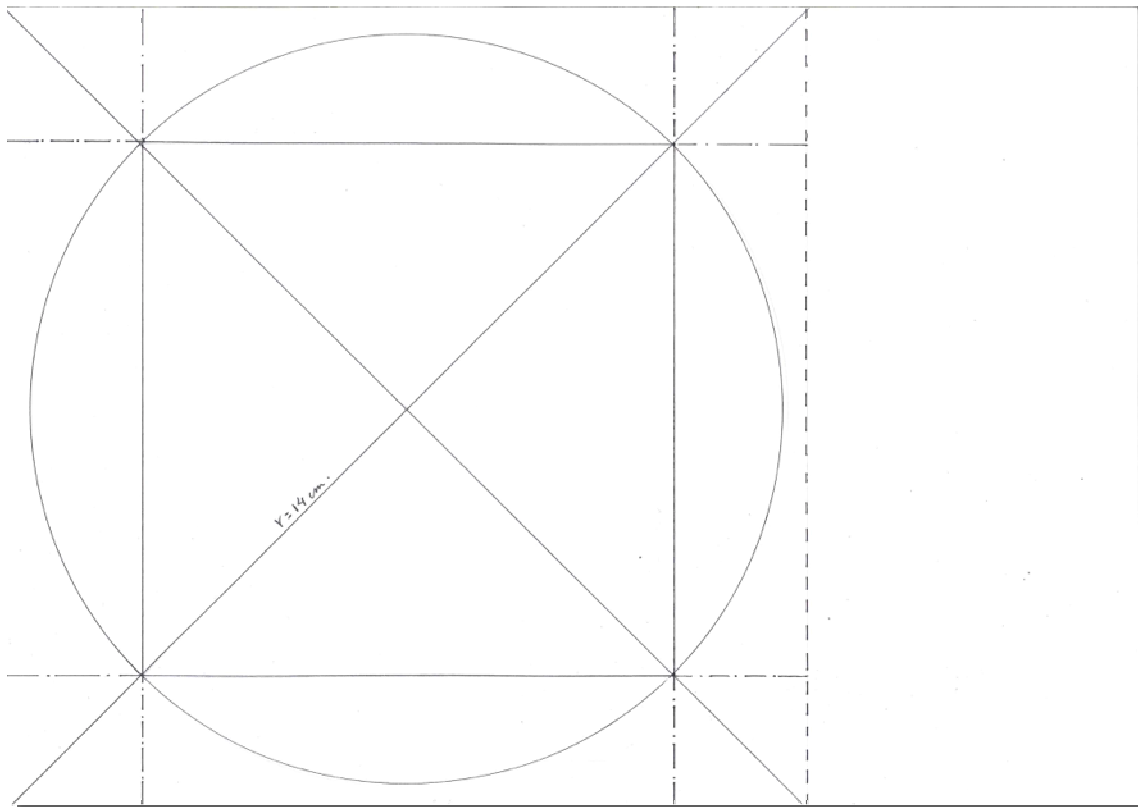


Figura 61. Plantilla format DIN A3

ARTISTA DE REREFÈNCIA

En l'apartat núm. 4 es fa al·lusió a l'artista de referència que s'ha elegit per al treball. En el nostre cas hi havia l'opció de guiar-se per Carmen Calvo, Joan Brossa o Chema Madoz.

Com ja s'ha esmentat en paràgrafs precedents tot l'alumnat ha optat per la creació d'una obra matèrica, excepte el tercer d'ESO de Benetússer a causa que els estudiants d'aquesta classe s'han decantat per la poesia visual de Chema Madoz i Joan Brossa. El llenguatge pur i directe de Madoz ha conquerit la mirada dels joves, els quals han optat principalment per un mode d'expressió virtual a través de les tecnologies digitals. Quasi totes les obres fotogràfiques van estar enviades a la professora per correu electrònic.

En primer d'ESO A de Silla, només indiquen a quin artista han escollit tres casos: un correspon a Chema Madoz i en dos casos es mencionen els tres artistes. En el cas de Silla la professora va dirigir l'activitat pràcticament sola sense la presència de la investigadora i va fer aportacions didàctiques personals, com la introducció d'altres artistes objectuals com Rausemberg o d'altres.

En primer B de Silla solament ho indica un cas i correspon a Chema Madoz.

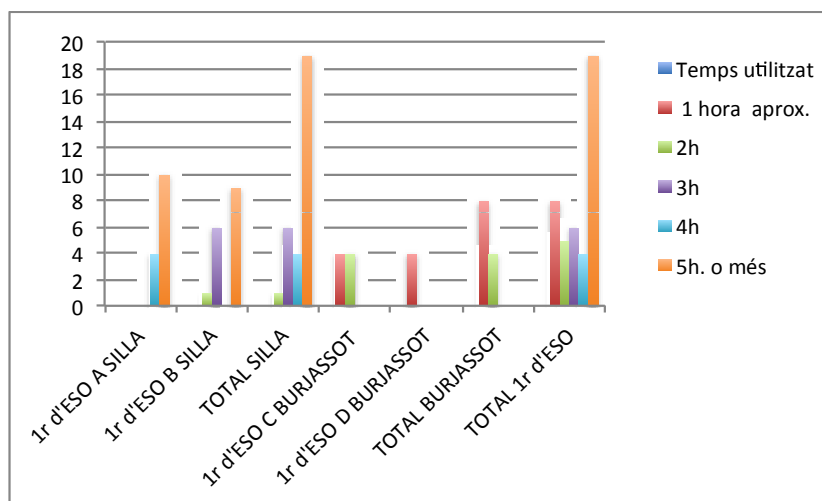
En primer C de Burjassot ho indiquen tres: un Chema Madoz i dos Carmen Calvo

En primer D de Burjassot dos anomenen els tres artistes.

Proporcionalment, els alumnes de Burjassot han especificat en més casos els artistes de referència que en el cas de Silla. Aquest resultat ens indica que la influència del professor o professora en l'alumnat és fonamental a l'hora de dirigir el procés i la temàtica.

TEMPS DE DESENVOLUPAMENT

La durada de les activitats d'aula realitzades per aquest projecte d'investigació educativa, ha sigut de quatre a sis classes; si tenim en compte que cada setmana té 3 classes per a primer d'ESO, suposaria un total de dues setmanes. Aquesta qüestió està quantificada en l'apartat d'anàlisi quantitatiu. A continuació s'adjunta un gràfic en el qual es pot veure que, majoritàriament, els estudiants han especificat la temporització en hores.



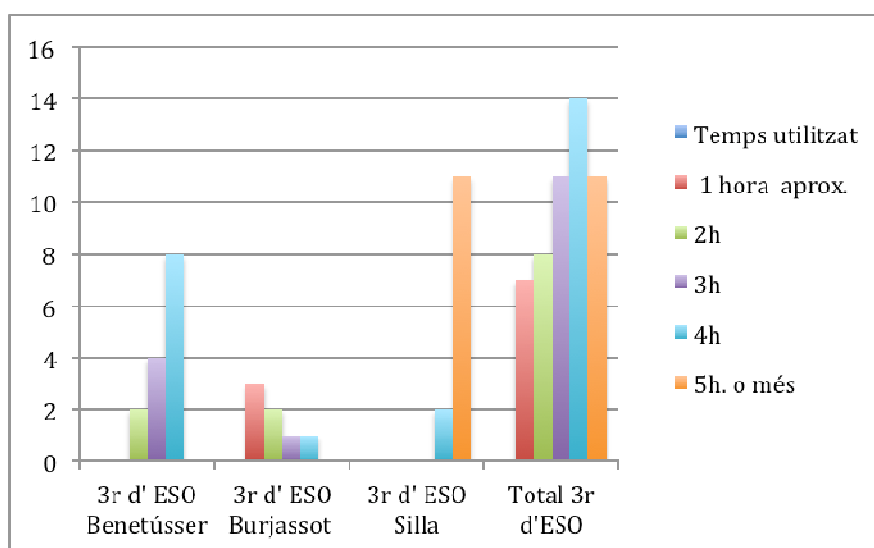
Gràfic 6. Temps emprat en la realització de l'obra en 1r d'ESO

Els resultats en primer de Burjassot han sigut d'un temps considerablement més baix (aproximadament d'1 hora) que en primer de Silla (aproximadament de 5 hores). Tal vegada, la sensació per als de Burjassot haja sigut d'una hora però realment va ser de 3 sessions de 45 minuts cadascuna. Aquests alumnes normalment es troben prou dispersos

en la classe i es mostren molt actius, tenen dificultats per a centrar-se, encara que finalment s'aconsegueix que duguen endavant el projecte.

En l'IES de Silla la professora ha tingut suficient temps per a distribuir les tasques en almenys quatre sessions, durant les quals s'ha aprofundit més en la part teòrica.

Si es comparen els resultats dels primers amb els grups de tercer, malgrat que tenen menys hores setmanals, resulta curiós comprovar que han utilitzat més o menys el mateix temps que els grups de primer de Silla.



Gràfic 7. Temps emprat en la realització de l'obra en 3r d'ESO

En els grups de tercer s'ha utilitzat una hora menys de mitjana que en els grups de primer, és a dir, una mitjana de 4 hores, sent el grup de Silla el que més hores treballa l'activitat: més de cinc hores en total; sempre les hores corresponen a les sessions, és a dir, a les classes reals.

En el cas del Batxillerat artístic en l'assignatura de Volum, l'alumnat disposava de tres sessions setmanals; encara que en alguns dels casos es va dilatar el procés durant quatre setmanes, la majoria dels treballs foren acabats en dues o tres setmanes, el que fa un total de 9 sessions. Si es compara amb els cursos d'ESO comprovem que en aquest nivell és necessari dedicar més temps a les accions sobre art objectual per aprofundir tant en els procediments com en els conceptes.

VI.5.b.3. Qüestions sobre l'obra objectual realitzada

TIPOLOGIA D'OBJECTES

En la pregunta ens referirem a la tipologia d'objectes que s'han emprat en els treballs. Poden ser artificials, industrials, naturals, objectes quotidians, obsolets, trobats, reciclats, etc. La pregunta té respostes alternatives, poden assenyalar-ne més d'una, i també conté un espai on poden relacionar els objectes i classificar-los.

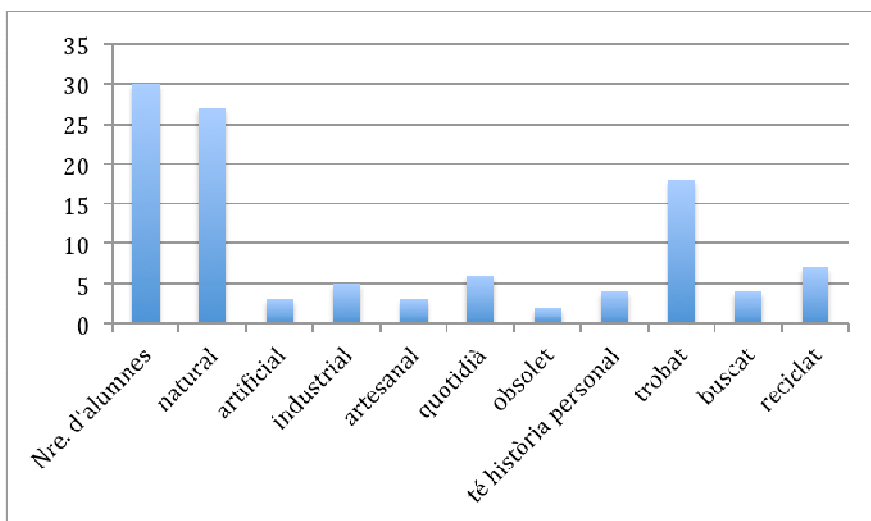
L'objecte és allò de què estem envoltats, que ens abraça i que ens és imprescindible.

Com assenyala García Blanco (1988), qualsevol objecte és portador d'informació i, per tant, és un document material; també els objectes materialitzen actes o fets individuals o socials. Per altra banda podem interpretar l'objecte com un document fidel i objectiu, universal en l'espai i en el temps, que informa sobre les classes o grups socials. Cada objecte posseeix una informació única i distinta dels demés.

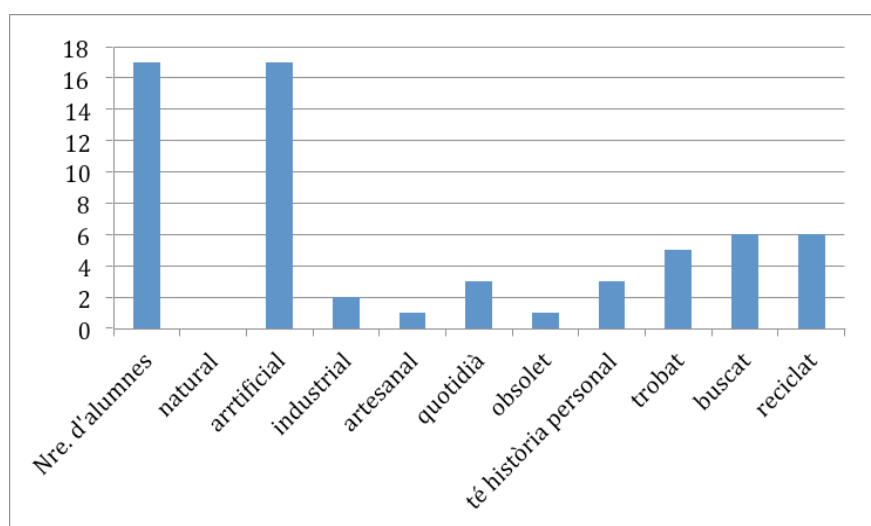
Els objectes es presenten normalment dins d'un context en relació amb altres objectes, en el qual adquireixen uns valors i unes formes semàntiques que d'una altra manera resultarien mancats en una part del seu significat. Però en el nostre cas és precisament poder descontextualitzar l'objecte el que ens dóna la llibertat creativa per a l'expressió d'una idea.

La tipologia d'objectes és important per al cas que estem tractant. Si indaguem, per exemple, en 1r d'ESO A de Silla trobarem que han emprat objectes naturals 8 dels 14 alumnes, i sols hi ha un cas d'industrial. Respecte de la procedència, quatre d'ells són objectes trobats, tres són reciclats i dos quotidians; a més, dos d'ells representen una història personal.

A continuació es presenten els gràfics del tipus d'objecte que ha sigut escollit en cada grup d'alumnes.



Gràfic 8. Tipologia d'objectes d'un grup de 30 alumnes. IES Manuel Sanchis Guarner de Silla

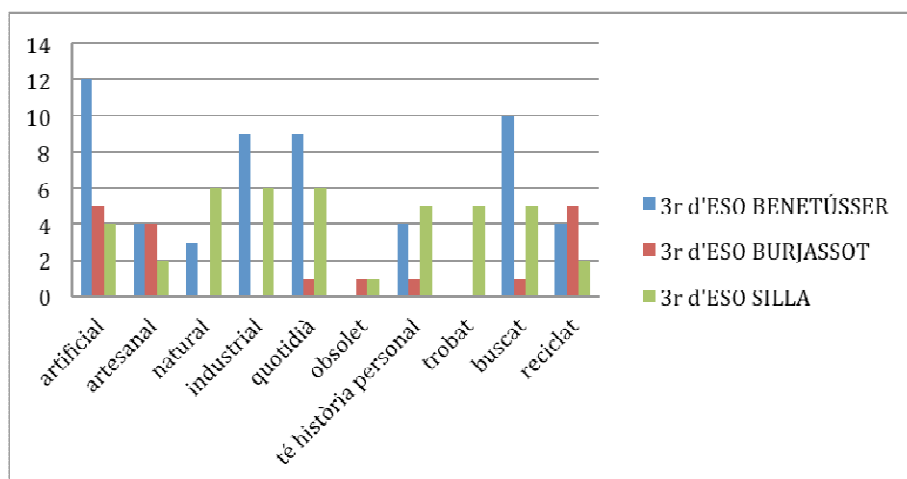


Gràfic 9. Tipologia d'objectes 1r d'ESO Burjassot

Els resultats obtinguts ens fan veure que l'alumnat de Silla ha utilitzat en gran part objectes d'origen natural, degut que la professora va fer incidència en el tema transversal de l'ecologia i el reciclatge com a idea conductora del treball. En canvi, a Burjassot es va proposar principalment el tema de la festa per tractar-se d'una proposta que va elegir per majoria l'alumnat i en aquest cas els objectes artificials han sigut els utilitzats principalment en els treballs.

En els tercers cursos es repeteixen els mateixos patrons que en els primers. A Silla són objectes naturals majoritàriament, degut a la transversalitat del tema: la protecció del

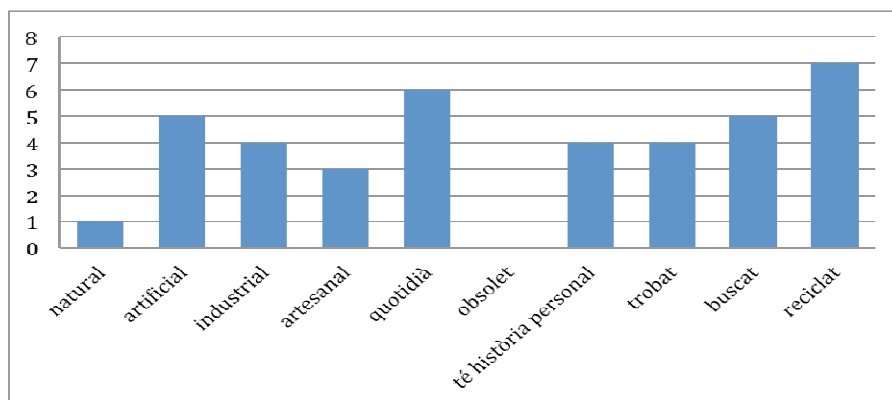
medi ambient, suggerit per la professora Lola Bosch. A Benetússer són majoritàriament artificials, sobretot en aquelles pràctiques basades en l'obra de Chema Madoz, i a Burjassot, com que 2013 va ser l'any Estellés, la temàtica va girar principalment al voltant de l'obra del poeta, i els objectes han sigut artificials i industrials en la gran majoria, com apreciem en el gràfic següent:



Gràfic 10. Tipologia d'objectes en 3r d'ESO

És interessant que l'alumnat classifique els objectes utilitzats, ja que d'aquesta manera se'ls ajuda a reflexionar sobre el món que ens envolta i a apreciar les coses que, malgrat ésser insignificants, poden esdevenir un pretext per a la creació no solament en el camp de l'art sinó en la vida en general.

En el cas de Batxillerat trobem una gran heterogeneïtat en els objectes seleccionats per l'alumnat. És més freqüent que aporte algun significat personal com ocorre en el cas núm. 79 (annex VII) anomenat *La infància no és com realment la recordem*, en el qual l'alumna trenca en fragments una figura decorativa que commemora la seua primera comunió.



Gràfic 11. Tipologia d'objectes en 1r de Batxillerat

ASSAMBLAGE: UNIÓ DELS OBJECTES

La pregunta núm. 8 es refereix a com s'han unit els objectes entre si o al suport. Aquesta qüestió és procedimental principalment, però com és sabut afectarà directament el resultat estètic i, per tant, el missatge que es vulga transmetre.

Si analitzem els treballs de primer d'ESO A de Silla respecte del tipus d'unió dels objectes al suport trobem que es fa per mitjà de l'adhesiu excepte en tres casos en els quals han emprat grapes, tornavisos o d'altres. Solament 3 no diuen quins materials han emprat.

| | 1r d'ESO A SILLA | 1rd' ESO B SILLA | TOTAL SILLA | 1r d'ESO C BURJASSOT | 1r d'ESO D BURJASSOT | TOTAL BURJASSOT | TOTAL |
|---------------------|------------------|------------------|-------------|----------------------|----------------------|-----------------|-------|
| Nre d'alumne | 14 | 16 | 30 | 12 | 5 | 17 | 47 |
| Adhesiu | 7 | 7 | 14 | 9 | 4 | 13 | 27 |
| Suport | 4 | 5 | 9 | 2 | 1 | 3 | 12 |
| Altres | 3 | 4 | 7 | | | | 7 |

Taula 1. Tipus de material usat per a unir en l'obra objectual

Podem observar que la gran majoria de l'alumnat ha emprat adhesius per a unir els objectes al suport o entre ells. Altres tipus d'unió fan referència a grapes, tornavisos, cargols, filferro, etc. Aquest patró es repeteix en la resta dels grups.

SIGNIFICACIÓ I FINALITAT

En la qüestió núm. 9 se'ls pregunta per la finalitat de la realització d'aquesta obra, i contesten respostes com: "per a expressar-se", "comunicar", "preocupació per la natura", "per a donar riquesa", "preocupació per la fam en el món", "com un joc per a

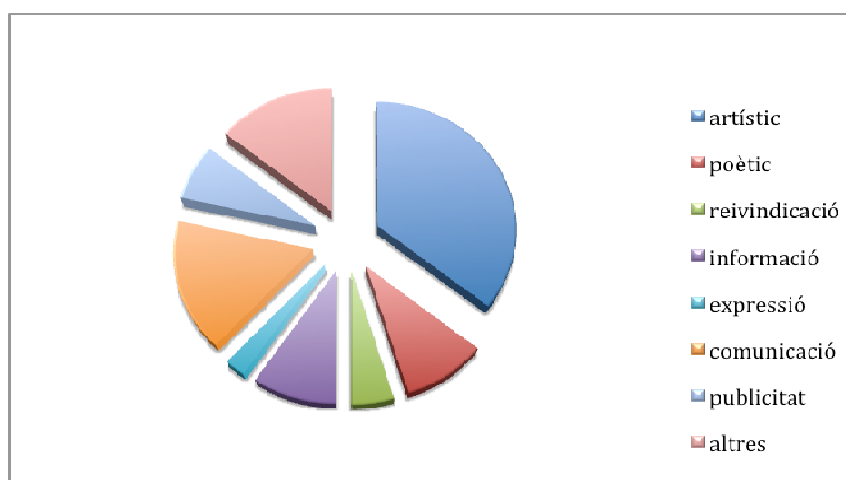
contar la vida de les pines”, “per a donar valor”, “representar la natura”, “fer parts de la cara”, “simular un arbre” o “fer que de les pedres eixira foc”.

Citem literalment algunes de les respostes: “per a fer el cos d’un cigne”; “és una de les matèries de la Terra”; “per a simbolitzar la natura”, etc. D’ací es dedueix que els alumnes es troben majoritàriament en la necessitat d’expressar preocupacions o idees.

En la pregunta 10 es fa referència al significat personal de l’objecte: “Què significa per a tu?” Se li ha donat l’opció de poder ser artístic, poètic, reivindicatiu, d’expressió purament, de comunicació, de publicitat, d’informació o altres.

En l’exemple de 1r d’ESO A de Silla, li donen un significat majoritàriament artístic, dos casos opten per un significat d’informació, un altre de publicitat, dos significats poètics i un altre de comunicació. També n’hi ha un que li dóna funció de publicitat i un altre d’expressió, un de reivindicació i un de naturalista.

Com es pot apreciar en les estadístiques per als grups de primer d’ESO realitzades i traduïdes en el gràfic següent observem que el significat artístic és el que més predomina. Els significats de comunicació, informació i poètic es troben moderadament igualats, per la qual cosa es percep que l’alumnat ha après el sentit de l’exercici.

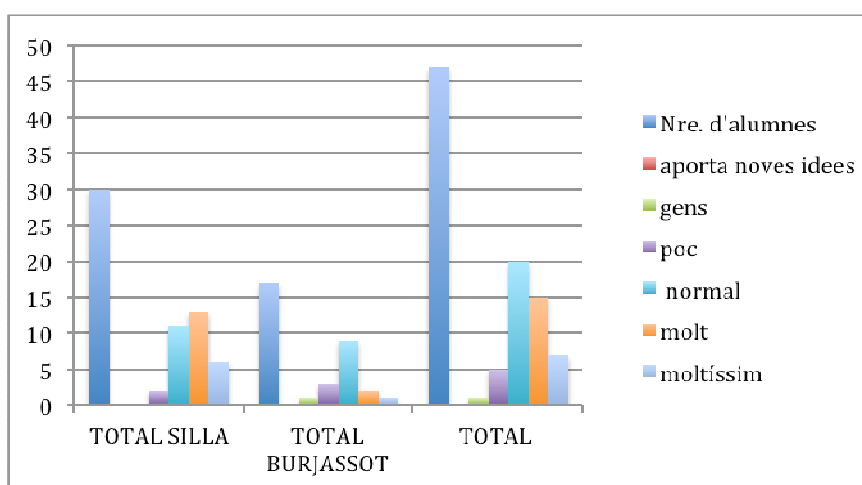


Gràfic 12. Total significat alumnes 1r d’ESO

VI.5.b.4. Qüestions de valoració personal sobre l'obra

IDEES, IMPREVISTOS, DIFICULTATS, VALORACIÓ PERSONAL DE L'ACTIVITAT

La pregunta que es formula en l'apartat 11 reflexiona sobre si el procés d'elaboració del treball t'ha fet venir noves idees. Trobem que la majoria de respostes són de moltíssim o molt (8 de 14 casos, es a dir el 57%); només 5 contesten normal (35%), i ningú contesta un poc o gens (0%).

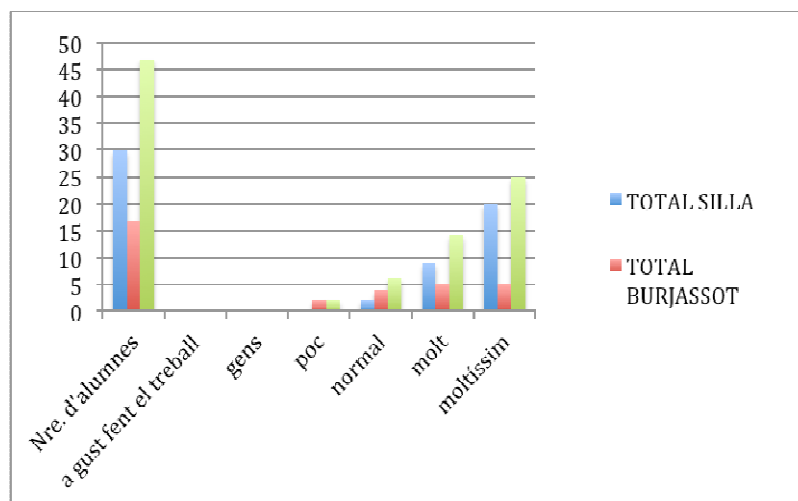


Gràfic 13. Noves idees tots els grups

El nombre d'alumnes en el grup de Silla als quals l'activitat ha fet tenir noves idees és lleugerament superior al del grup de Burjassot.

Si indaguem en les noves idees del grup de Batxillerat trobem que dels 13 casos analitzats 8 casos contesten que l'activitat els ha fet venir noves idees (normal o molt). Per tant, considerem que estan motivats en la mateixa mesura que l'alumnat de primer i de tercer de Silla. En canvi, l'alumnat de Burjassot es mostra més desmotivats quant a l'aportació de noves idees com a resultat de l'activitat.

En la pregunta 12 se'ls consulta si han estat a gust fent aquest treball. 10 ens responen moltíssim i 4 molt, ningú gens, poc o normal, la qual cosa ens indica l'acceptació del factor innovador d'aquest exercici per part dels alumnes.



Gràfic 14. Nombre d'alumnes que es trobaren a gust fent el treball

En tots els grups analitzats es repeteix com a patró majoritari de resposta molt o moltíssim, la qual cosa reafirma la nostra proposta de la validesa d'educar a través de l'art objectual.

En la pregunta 13 es fa reflexionar d'una manera general al voltant dels problemes que han tingut a l'hora d'executar l'activitat sobre l'objecte. Trobem que no hi ha hagut cap dificultat important, per la qual cosa resulta un treball enriquidor i senzill.

En la qüestió sobre la dificultat per a entendre el que havien de fer, majoritàriament han tingut gens o poca dificultat. Aquest resultat es reitera en tots els grups, com es pot veure en la taula següent.

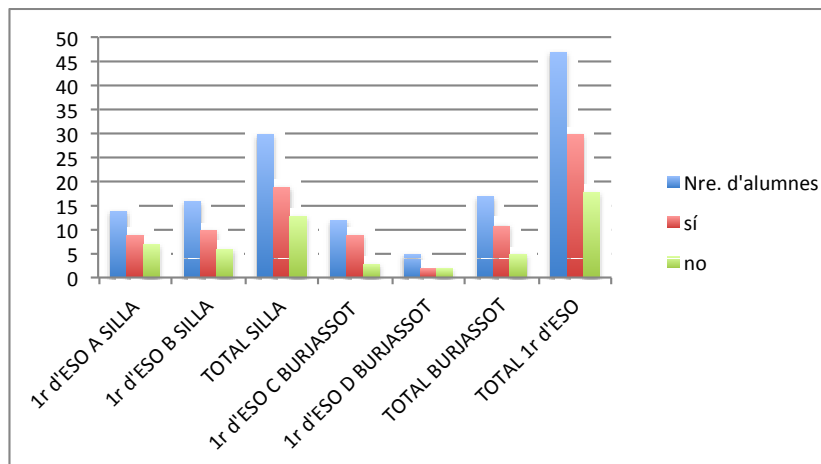
| | 1r d'ESO A SILLA | 1r d'ESO B SILLA | TOTAL SILLA | 1r d'ESO C BURJASSOT | 1r d'ESO D BURJASSOT | TOTAL BURJASSOT | TOTAL 1r d'ESO |
|----------------|------------------|------------------|-------------|----------------------|----------------------|-----------------|----------------|
| Nre. d'alumnes | 14 | 16 | 30 | 12 | 5 | 17 | 47 |
| gens | 6 | 5 | 11 | 1 | 2 | 3 | 14 |
| poc | 8 | 9 | 17 | 5 | 1 | 6 | 23 |
| normal | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 8 |
| molt | | | | 2 | | 2 | 4 |
| moltíssim | | | | | 1 | 1 | 1 |

Taula 2. Dificultat per a entendre el que havien de fer en 1r d'ESO

En la qüestió 14, on es pregunta si han sorgit en el procés imprevistos o coses que no s'esperaven, la resposta és afirmativa en 9 casos i negativa en 7 casos en primer d'ESO A de Silla. El procés influeix positivament en més de la meitat dels casos en canvis inesperats. La realització de l'activitat provoca conflictes i nous suggeriments o

alternatives, situacions no previstes en el plantejament teòric que s'han de resoldre, la qual cosa ens fa incidir en la importància del procés.

Aquest resultat es torna a repetir en la resta de grups, fins i tot en el grup de Batxillerat artístic, com veiem en el gràfic següent.



Gràfic 15. Alumnes que van trobar-se coses inesperades fent el treball en 1r d'ESO

En les preguntes 15 i 16 sobre les sensacions que es tenen quan està realitzant-se l'activitat, plantejades en els termes de "t'ha avorrit" o "t'ha divertit", en la gran majoria dels casos la resposta ha sigut que s'han divertit, la qual cosa indica que s'ho passen bé fent aquestes tasques; que aprendre no suposa necessàriament unes formes tedioses i rutinàries d'activitats; que innovar, experimentar, proposar activitats diferents de les habituals com les que hem proposat sobre art objectual esdevenen elements motivadors i necessaris per a l'alumnat i per al professorat.

En la taula següent podem veure que, de 47 alumnes, solament s'han avorrit 3, que curiosament corresponen als grups de Burjassot.

| | 1r d'ESO A SILLA | 1r d'ESO B SILLA | TOTAL SILLA | 1r d'ESO C BURJASSOT | 1r d'ESO D BURJASSOT | TOTAL BURJASSOT | TOTAL 1r d'ESO |
|-----------------------|------------------|------------------|-------------|----------------------|----------------------|-----------------|----------------|
| Nre. d'alumnes | 14 | 16 | 30 | 12 | 5 | 17 | 47 |
| T'ha divertit? | | | | | | | |
| | 16 | 16 | 32 | 8 | 3 | 11 | 43 |
| T'ha avorrit? | | | | | | | |
| | 0 | 0 | | 2 | 1 | 3 | 3 |

Taula 3. Fent l'activitat, s'han avorrit o s'han divertit?

VI.5.b.5. Qüestions sobre el coneixement de l'art objectual

La pregunta 17 versa sobre el coneixement dels artistes objectuals, i la 18 sobre si se sabia, prèviament a la realització de l'activitat, què és l'art objectual. Com que han fet l'enquesta després del treball realitzat, el nombre de respostes afirmatives i negatives estan quasi igualades. Per tant es considera com un resultat exitós per tractar-se d'un alumnat que acaba d'iniciar-se en l'art conceptual.

| | 1r d'ESO A SILLA | 1r d'ESO B SILLA | TOTAL SILLA | 1r d'ESO C BURJASSOT | 1r d'ESO D BURJASSOT | TOTAL BURJASSOT | TOTAL 1r d'ESO |
|---|---------------------|---------------------|----------------|-------------------------|-------------------------|--------------------|----------------------|
| Nre. d'alumnes | 14 | 16 | 30 | 12 | 5 | 17 | 47 |
| Coneixement d'artistes objectuals | | | | | | | |
| Sí | 10 | 10 | 20 | 4 | 3 | 7 | 20 |
| No | 15 | 6 | 11 | 8 | 1 | 9 | 27 |
| Saps què és art objectual? | | | | | | | |
| Sí | 12 | 12 | 24 | 3 | | 3 | 27 |
| No | 4 | 4 | 8 | 9 | 4 | 13 | 21 |

Taula 4: Coneixement sobre l'art i els artistes objectuals en 1r d'ESO

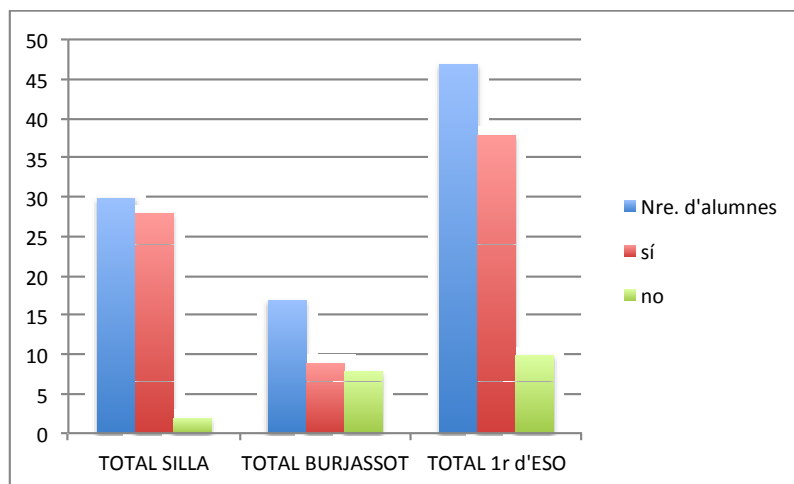
Si analitzem el gràfic següent observem que l'alumnat de 3r millora els resultats per majoria, perquè després de treballar a la manera dels artistes referencials consideren que tenen coneixements respecte del seu treball. En canvi no està tan clar el concepte absolut sobre què és art objectual encara que, aproximadament en la meitat dels casos, consideren que en tenen coneixement en finalitzar l'activitat.

| | 3r d'ESO A BENETÚSSER | 3r d'ESO BURJASSOT | 3r d'ESO SILLA | Total 3r d'ESO |
|--|--------------------------|-----------------------|-------------------|-------------------|
| Nre. de alumnes | 20 | 8 | 16 | 44 |
| Coneixement d'artistes objectuals | | | | 0 |
| Sí | 15 | 2 | 16 | 33 |
| No | 5 | 6 | | 11 |
| Saps què és l'art objectual? | | | | 0 |
| Sí | 7 | 3 | 10 | 20 |
| No | 13 | 5 | 6 | 24 |

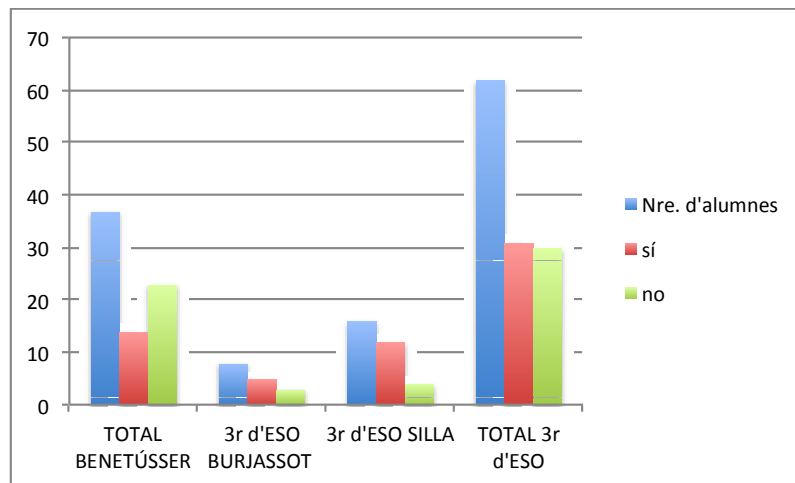
Taula 5. Coneixement sobre l'art i els artistes objectuals en 3r d'ESO

VI.5.b.6. Qüestions sobre el llenguatge gràfic i plàstic utilitzat i sobre els processos

En la qüestió 19 sobre el coneixement dels elements del llenguatge gràfic i plàstic el resultat ha sigut que, després de realitzar el treball, pràcticament la majoria de casos són coneixedors del que significa el llenguatge gràfic, plàstic i visual. Per tant, l'eficàcia del treball com a ajuda per assolir aquests coneixements és notable.



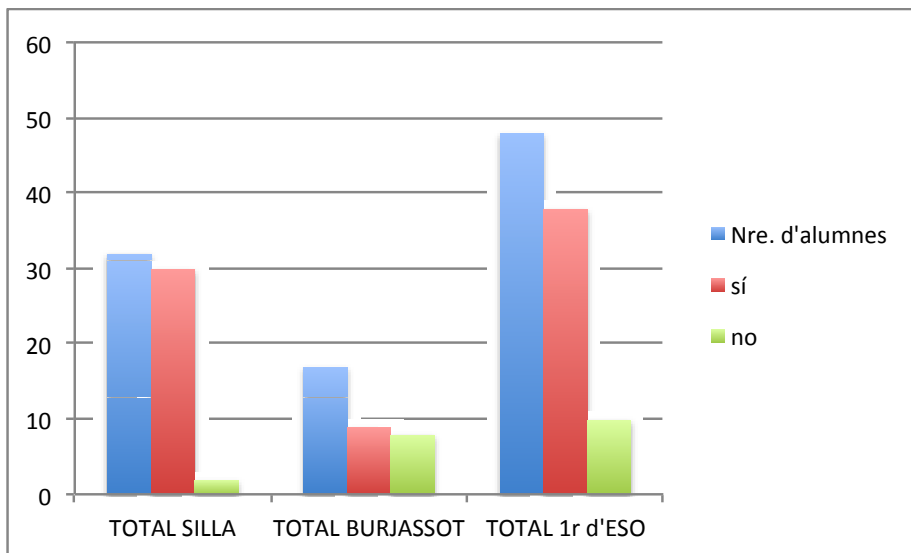
Gràfic 16. Coneixement dels elements del llenguatge gràfic i plàstic en 1r d'ESO



Gràfic 17. Coneixement dels elements del llenguatge gràfic i plàstic en 3r d'ESO

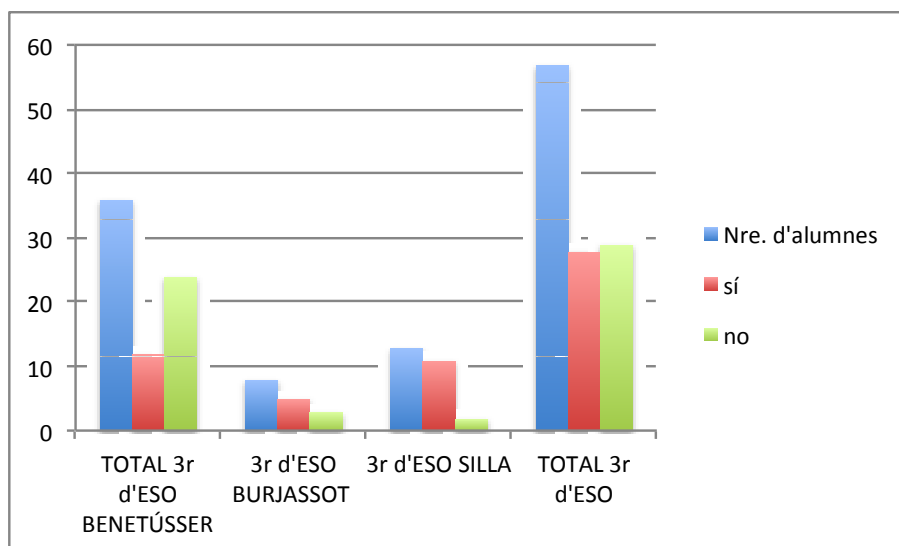
Com es pot comprovar, el nombre d'alumnes que és coneixedor dels elements dels llenguatge visual està igualat respecte del nombre que no el coneix. Cal tenir en compte que en aquest nivell estem dos cursos per davant dels alumnes de primer i el grau de maduració influeix a l'hora d'assolir coneixements i destreses. En segon d'ESO no s'imparteix aquesta assignatura, la qual cosa genera una falta de continuïtat en el procés de l'aprenentatge de l'expressió artística dins dels instituts, de manera que els coneixements que s'havien adquirit en el primer curs han perdut la força, malgrat que s'han refrescat amb aquesta activitat sobre l'art objectual. Com s'ha vist en el sistema que va a implantar la nova llei d'educació, LOMQE, la continuïtat de l'assignatura d'Educació plàstica i visual en la transició de Primària a Secundària tampoc està garantida perquè la presència de l'assignatura en el primer curs d'ESO depèn del que ja s'ha comentat en altres apartats d'aquesta investigació. Aquest fet també influeix en la valoració social que es té de l'assignatura i, respecte a l'alumnat, en les possibles carències en el procés d'assoliment dels coneixements.

En la pregunta 20 es fa reflexionar al voltant d'una part del procés, sobre els esbossos, els dibuixos, etc. previs a la concreció del treball. En 1r d'ESO A de Silla, per exemple, tan sols un alumne d'un grup de 16 no ha realitzat cap dibuix previ.



Gràfic 18. Esbossos, dibuixos previs en 1r d'ESO

En el gràfic es pot constatar que, mentre que en l'IES de Silla és majoritària l'elaboració de dibuixos previs, esquemes i esbossos, abans i durant l'activitat, en l'IES de Burjassot s'observa que està igualat el nombre dels alumnes que han fet esbossos o dibuixos previs i els que no n'han fet.



Gràfic 19. Esbossos, dibuixos previs en 3r d'ESO

Respecte al total de l'alumnat de 3r d'ESO, tal com es pot apreciar en el gràfic anterior, trobem que el resultat és parell, és a dir, hi ha el mateix nombre d'alumnat que ha fet esbossos i que no n'ha fet.

Dels tres grups de tercer, el grup de Benetússer és el que ha fet menys esbossos previs, possiblement perquè en la gran majoria de casos es va optar per treballar triant a Chema Madoz com a model d'obra objectual, utilitzant la imatge fotogràfica com a mitjà d'expressió directa malgrat que en classe es va mostrar com treballava l'artista, és a dir, fent dibuixos previs, esbossos i esquemes d'organització espacial dels objectes que composaven l'escena que s'anava a fotografiar. Si bé aquesta premissa va tenir caràcter general, hi ha algun cas en què es va haver de fer una certa preparació de l'escenificació, com en el cas núm. 65 *Quant ens queda?* o en el cas núm. 73 *Aïllament*, el qual es mostra seguidament:



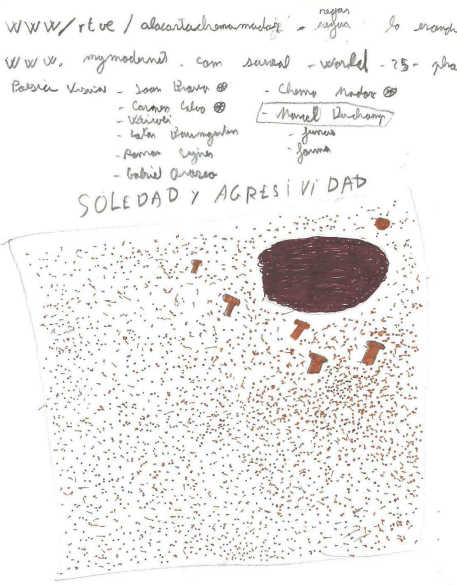

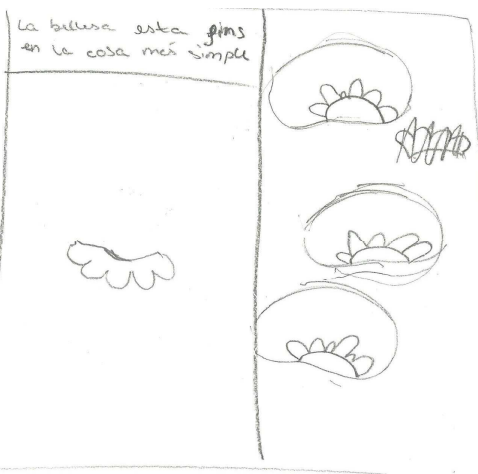

Figura 62. Cas núm. 73, *Aïllament*

En el cas del curs de Batxillerat, en tots els casos s'han fet esbossos i dibuixos.

A continuació es presenten alguns dels esbossos fets per cada nivell. En el cas de primer i tercer les idees dibuixades estan directament relacionades amb el resultat de l'obra finalitzada. Si estudiem alguns dels esbossos, ens adonem que, normalment, tenen relació amb el resultat definitiu.

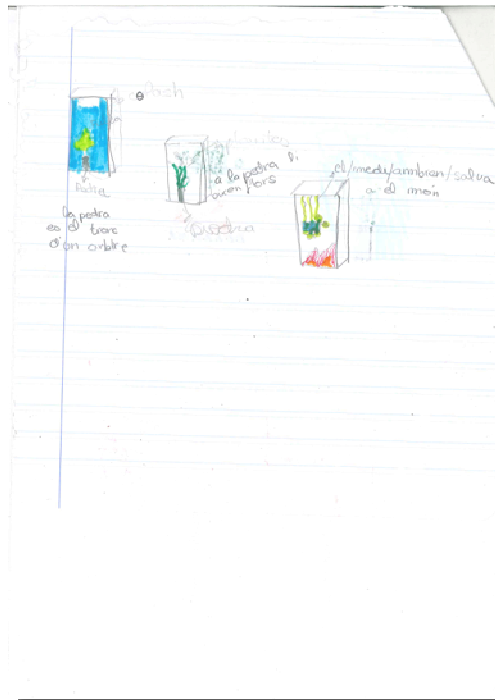
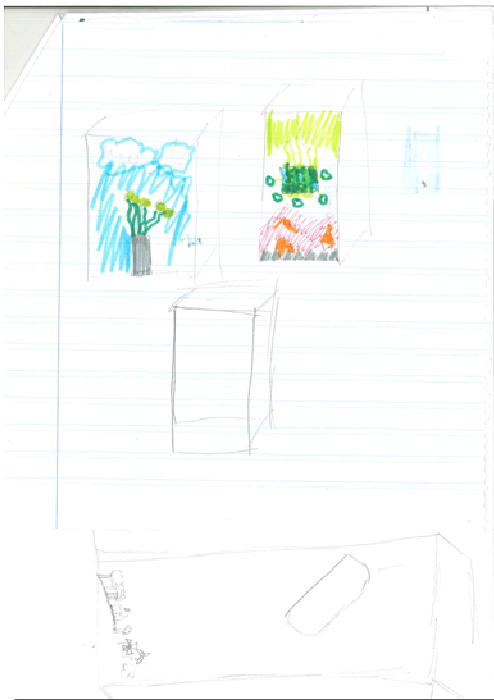
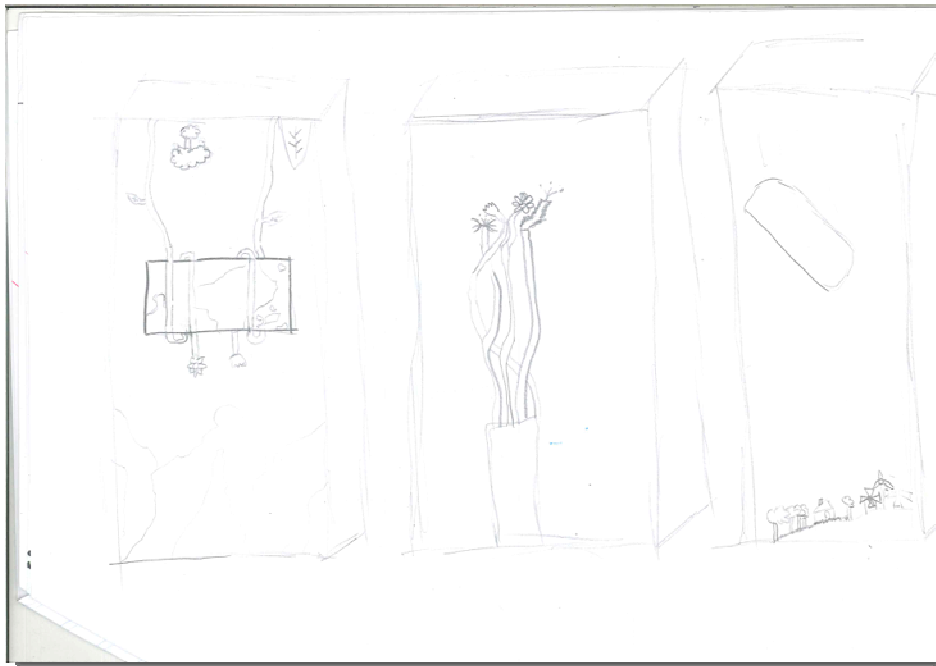
Seguidament passarem a descriure alguns casos que semblen oportuns per a la nostra indagació, ja que resulten molt interessants per il·lustrar el procés de creació en tots els nivells educatius.

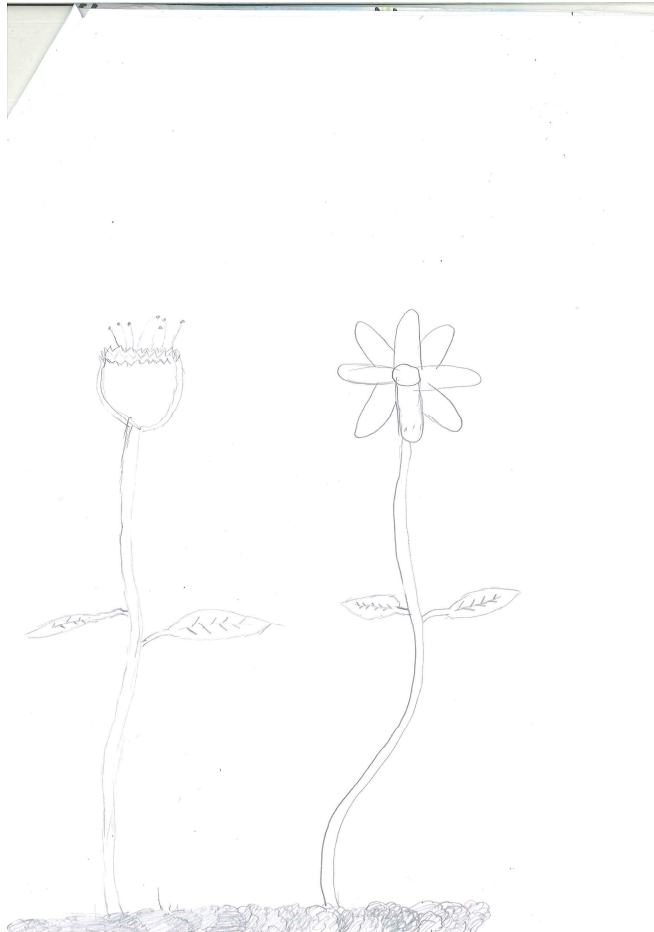
ESBOSSOS PREVIS

| | |
|--|--|
| <p>Dibuix previ de <i>Soledat i agressivitat</i>, cas núm. 59 de 3r d'ESO de Silla.</p> | <p>Cas núm. 59</p> |
|  <p>WWW/rte/albacastellonamadrid - negar - la erandis WWW/mymodernid.com savas - world - 25 - ghai Bosnia Livia - Sam Bantz @ - Choma Madoc @ - Casanova Lelo @ - Manuel Duchamp - Valeriu - Jovana - Helen Baumgarten - Jovana - Roman Szejda - Jovana - Gabriel Gonzalez</p> <p>SOLEDAD Y AGRESIVIDAD</p> <p>OBJECTE: allò que es pot agafar amb les mans - Els temes cineu, ens ensallin Tipus d'objecte</p> <ul style="list-style-type: none"> - ART - POEMA - METÀFORA - OMBRES - ELEMENTS PLÀSTICS - VISUALS - BOSTS - SUPORTS <ul style="list-style-type: none"> - actualment - artistes - individuals - tècnics - tècnics - Boscals |  |
| <p>Dibuix previ de <i>La bellesa es troba en la simplicitat</i>, cas núm. 12 de 1r d'ESO de Silla.</p> | <p>Cas núm. 12</p> |
|  <p>La bellesa esta pims en la cosa mes simple</p> |  |

| | |
|--|---|
| <p>Esquema previ del cas núm. 16 <i>El fin.</i> Alumne de 1r d'ESO de Silla.</p> | <p>Cas núm. 16</p> |
|  |  |

En alguns dels casos de primer curs s'ha realitzat un estudi bastant detallat de la idea que es volia expressar. Resulta xocant que, en ocasions, l'alumnat de 1r d'ESO resulte tant o més productiu com alguns casos del grup de 1r de Batxillerat artístic. Tal és el cas del següent procés amb diversos esbossos previs, realitzat per un alumne de 1r curs de Silla, el cas núm. 15 amb el títol *La natura ens salva*:





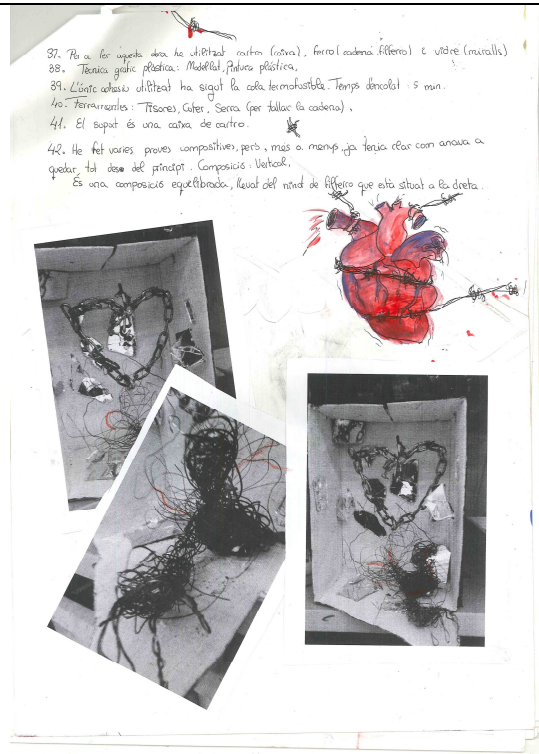




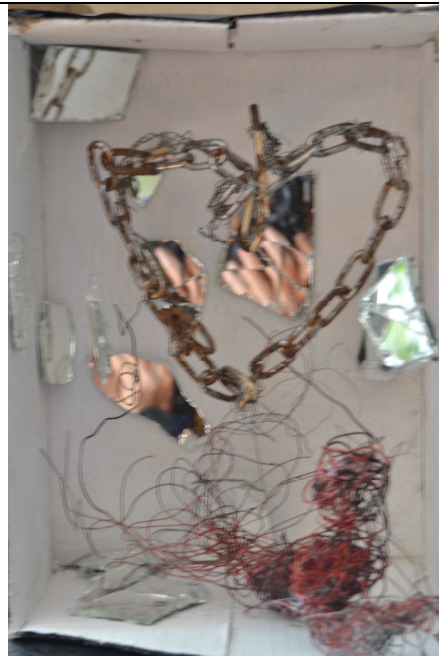
Figures 63, 64, 65, 66, 67, 68. Esbossos del cas núm. 15, *La natura ens salva*

Habitualment l'alumnat de primer no realitza més d'un o dos esbossos previs. En els tercers, el procés del treball es va fent més complex en la majoria dels casos, fins i tot es recolzen amb anotacions els esquemes i dibuixos. Quan estudiem els casos de Batxillerat, la maduració i el creixement personals de l'alumnat es fan evidents, així com el nivell d'exigència per part del professorat, raó per la qual es realitzen almenys dos o més esbossos, normalment utilitzant també tipografia i demostrant el domini del color, fins i tot introduint idees amb imatges fotogràfiques. En el següent cas que es presenta veiem com s'han realitzat diversos esquemes que evoquen d'una manera bastant fidel el resultat final de l'obra. D'una altra part, si observem la temàtica reflectida en el títol, es fa palesa la relació directa entre l'objecte utilitzat, una cadena, i que amb el color dels materials de fons se simula la imatge definitiva del cor com a idea principal, que representa una metàfora sobre l'amor. El dibuix del cor és quasi un estudi anatòmic més que representatiu. Podríem pensar que ha estat inspirat per un esquema extret d'un llibre de biologia, on freqüentment es poden trobar il·lustracions prou realistes del cos humà, i que es podria pensar en treballs interdisciplinars sobre aquesta temàtica.

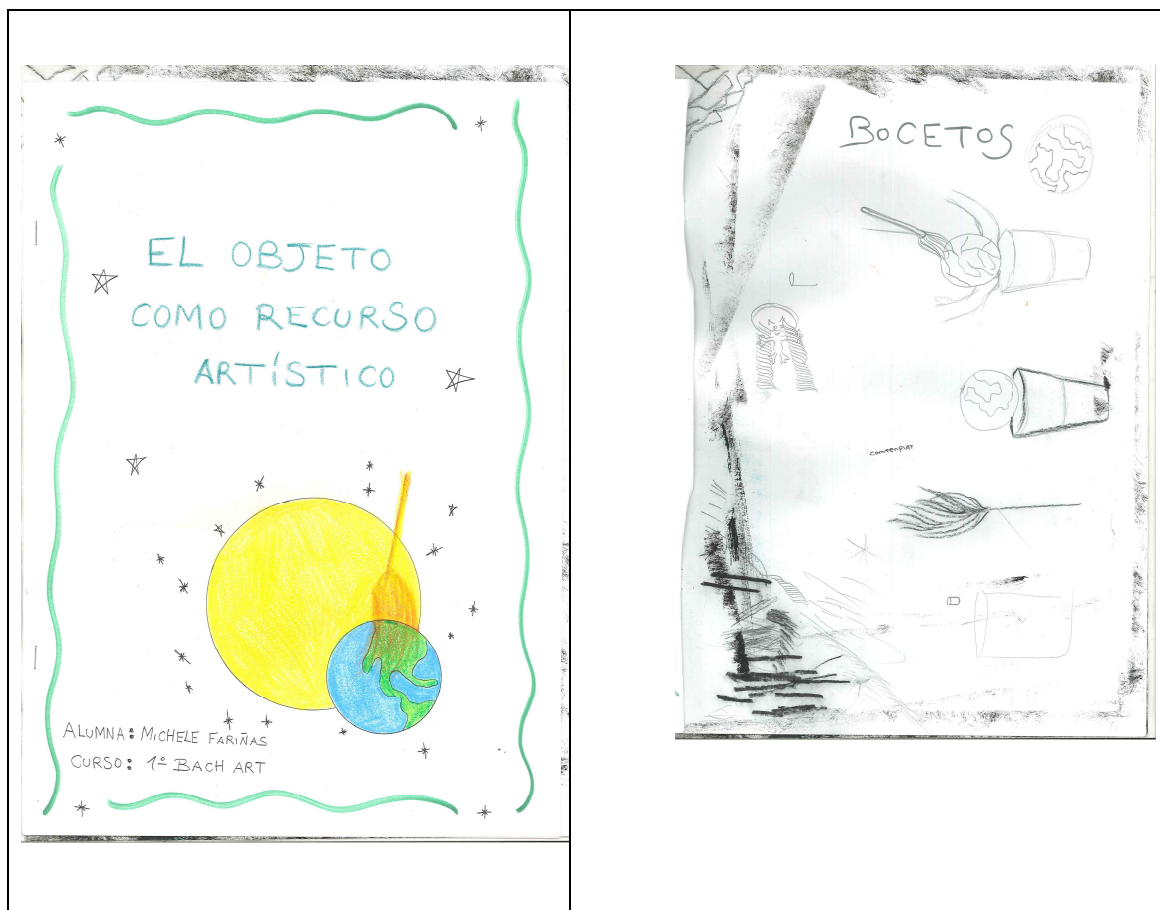
Procés de treball amb dibuixos i esquemes
previs de *L'amor*,
cas núm. 92 de 1r Batxillerat artístic

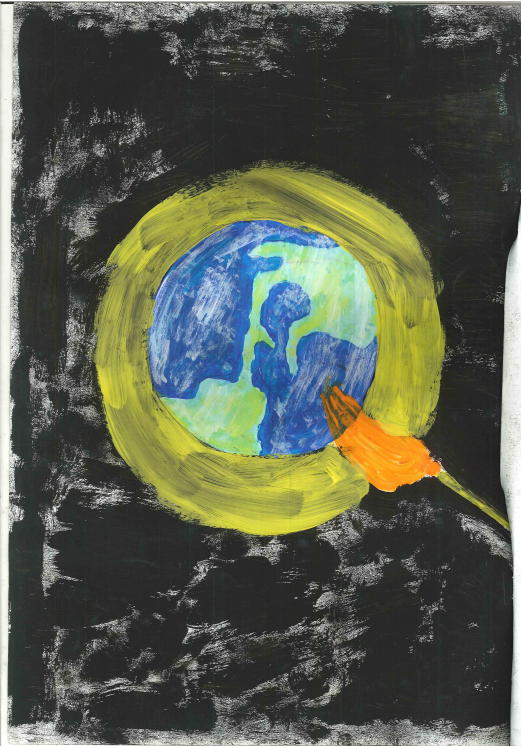


Obra definitiva



Seguidament es mostren unes seqüències d'esbossos d'alumnes de 1r de Batxillerat. Quasi tots han estat realitzats en format DIN A3 que és el format utilitzat habitualment per aquests alumnes en el bloc d'estudi per a Dibuix.





L'OBJECTE COM RECURS ARTÍSTIC

* PROCEDIMENT

- 1) Trobar un OBJECTE de dimensions menudes que ens sugereixi la idea.
- 2) Pensar com volem transformar l'objecte per a reflectir millor el que volem contar, dibuixar i planificar la idea.
- 3) Materials, eines, suports...

SUPPORT → Necessitem una caixa (reciclada)
Tamaño i material a triar (No + gran de DIN A3)

4) Recursos artístics.

Tècniques gràfico-plàstiques

← collage
← temperes
← rotuladors
← carbonet...

COLOR: simbologia

TIPOGRAFIA: panalles

IMATGES: fotografia = collage.

Objectes → Forqueta, rama arbre,
dau, bombilla, botelleta,
plantidecor, CD, tijeres, compàs
chapas, botellín,

* IDEA

Δ DESENVOLUPAR

↳ Components social

↳ Reflexió vital

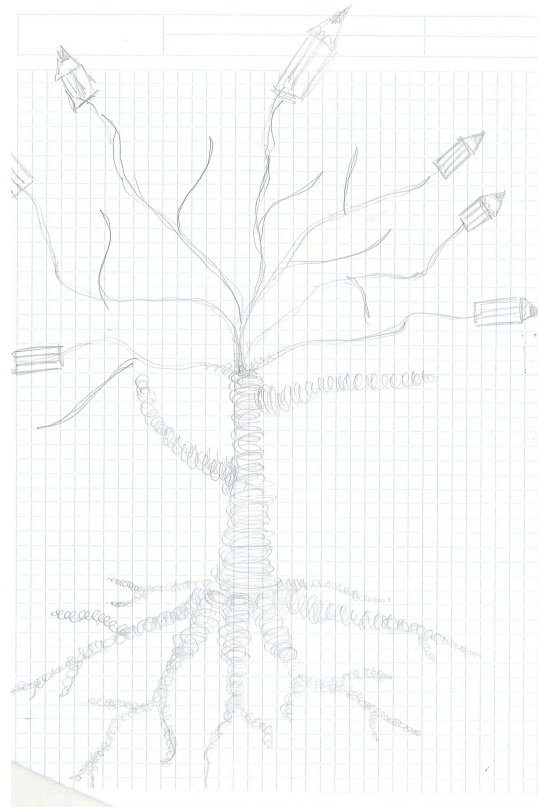
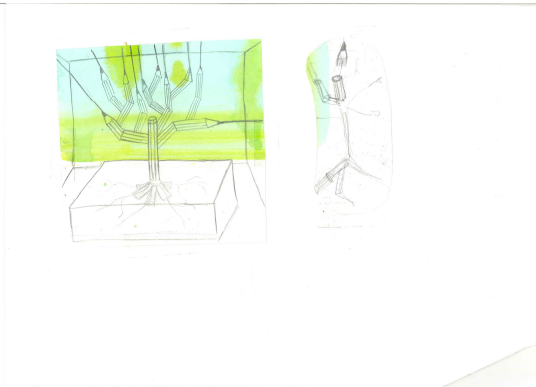
↳ Educació

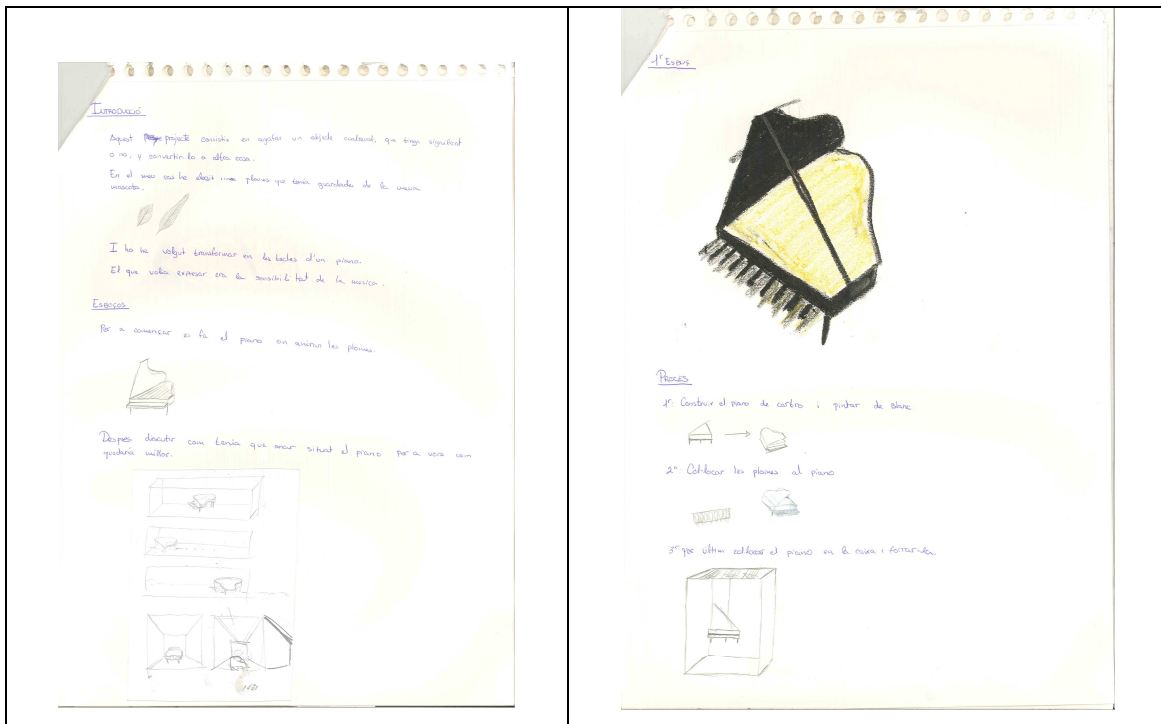
↳ Amor

↳ Natura

↳ etc...

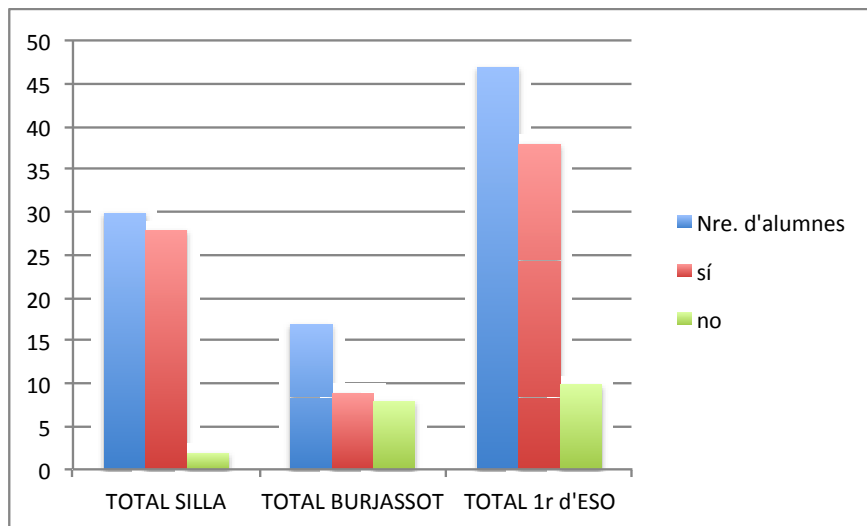
Marcel Duchamp
→ Ready Made





Figures 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76. Esbossos d'alumnes de 1r de Batxillerat en format DIN A3

La pregunta 21 fa referència a la tipografia. La tipografia ben utilitzada pot constituir un element gràfic molt interessant integrat dins d'un conjunt plàstic i que té una gran càrrega semàntica, per la qual cosa pot servir de nexa entre idees i la materialització de l'obra. Les lletres tenen una gran força dins d'una obra artística, ja siga de disseny, en un cartell, en una composició plàstica, etc. Tenen significat per si mateixes i, al mateix temps, estan formades per grafismes amb una càrrega estètica i estilística, amb un marcat simbolisme i una història determinada. Moltes vegades la tipografia és utilitzada pels estudiants d'una manera intuïtiva, sense ser conscients del gran poder que pot exercir, i és per aquesta raó que en aquesta tasca s'ha inclòs aquest apartat. Malgrat que els resultats dels qüestionaris no han estat exitosos en aquest punt, sí que hi ha prou casos en els quals s'ha inclòs la tipografia en l'obra.



Gràfic 20. Ús de la tipografia

Com es pot comprovar en l'anterior gràfic, l'alumnat de primer curs ha utilitzat la tipografia en més casos proporcionalment que el de tercer curs. Amb caràcter general no ha sigut un recurs molt utilitzat, però quan ha sigut introduït el resultat ha sigut molt interessant, com ocorre en el següent cas en el qual una alumna de tercer curs, que practicava la natació a nivell de competició, va construir aquestes lletres a base de medalles guanyades en els concursos esportius: cas núm. 76, *SOS*, alumna de 3r d'ESO de Benetússer.



Figura 77. Alumna de 3r d'ESO de Benetússer, cas núm.76, *SOS*



Figura 78. Alumna de 3r d'ESO de Silla, cas núm. 51, *Una rosa de paper*

En el cas núm. 51, l'alumna ha fet fluir les paraules escrites sobre fulls de diaris marcant el ritme al llarg de la tija de la planta de tal manera que crea un cert dinamisme en la composició.

En la pregunta 22 es demana si s'ha utilitzat el dibuix per a fer esbossos o per a incloure'ls en l'obra.

Els esquemes, els dibuixos, les grafies, de vegades eren integrats dins de l'obra objectual. En l'art conceptual, el procés de vegades és tan important com la pròpia obra acabada. Per tant, els dibuixos previs i les idees esbossades cobren protagonisme en els resultats.

Pràcticament en la majoria dels casos s'han utilitzat imatges, il·lustracions, algun dibuix, i sobretot s'ha emprat la pintura com a mitjà d'expressió i de comunicació d'idees, tant en el fons de l'objecte com en un primer pla.

Hi ha diversos exemples, com en el següent cas núm. 12, on una alumna de primer ens vol comunicar que la bellesa es pot trobar en les coses més senzilles. Resulta evident la

poesia de la idea i la integració d'un petit dibuix en la composició a mode d'imatge en espill.

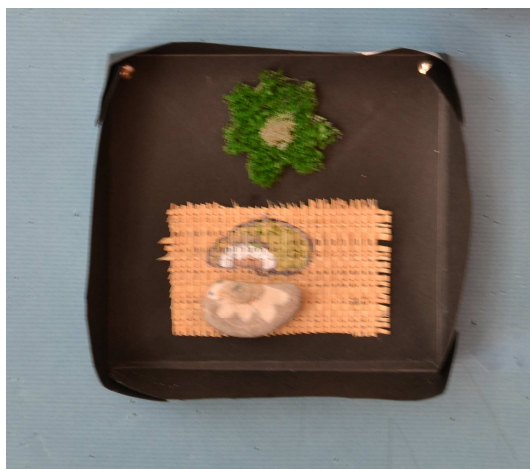


Figura 79. Alumna de 1r d'ESO de Silla, cas núm. 12, *La Belleza es troba a la simplicitat*

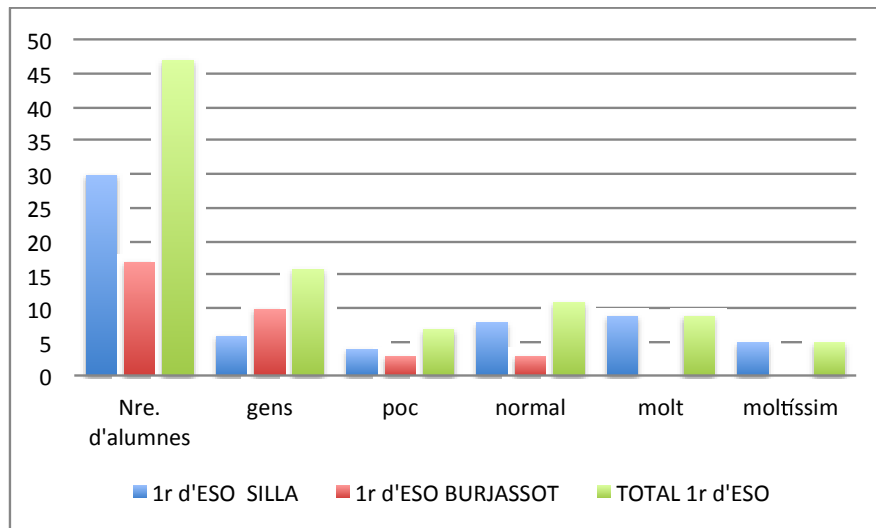


Figura 80. Alumne de 1r d'ESO de Silla, cas núm. 27, *El Gallo*

En el cas núm. 27 s'ha emprat una imatge reprogràfica de l'esquema de l'organisme d'un gall. Ha estat hàbilment integrada dins de la composició ja que provoca un contrast entre el llenguatge gràfic bidimensional i el volum de l'objecte artesanal, amb el qual comparteix sentit semàntic. Curiosament, al mateix temps sembla un reflex en un espill en sentit metafòric, com un joc surrealista.

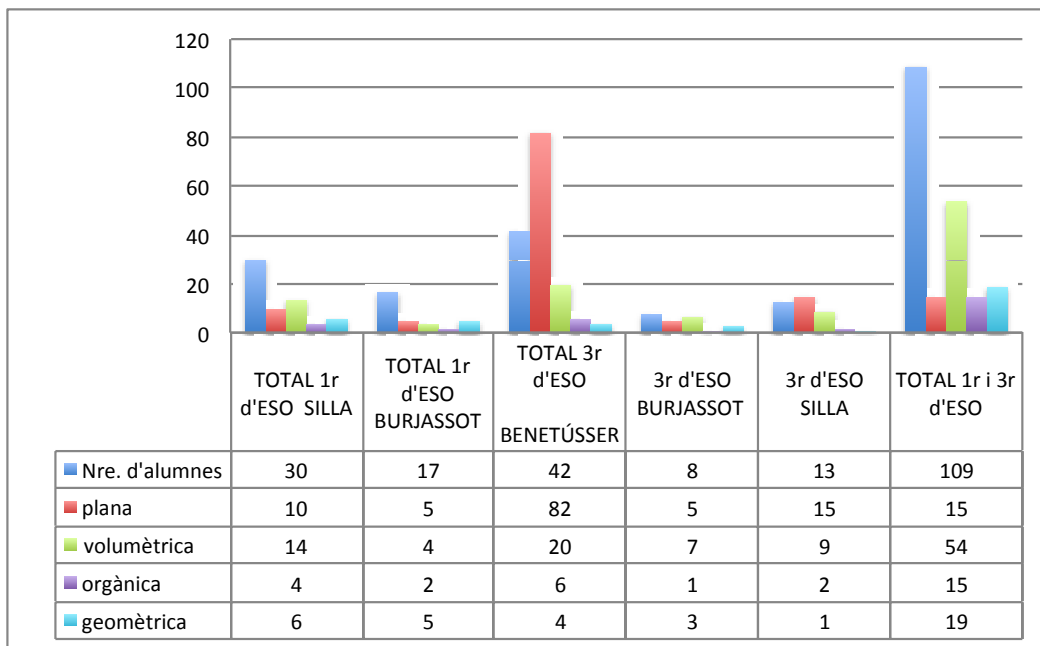
En la pregunta 23 sobre la forma es pregunta si s'han tingut en compte la forma i el tipus de forma. Es pretén que l'alumnat valore els elements formals a l'hora de construir una obra plàstica, pel fet que en ocasions l'estudiant d'art no és conscient d'aquest element que una vegada analitzat ajudarà a saber analitzar altres manifestacions artístiques que indubtablement influenciaran el procés de treball de l'alumnat.

En els primers cursos l'alumnat, per regla general, no té en compte la forma o considera que els condiciona d'una manera moderada. Aquest resultat ens posaria alerta per a treballs posteriors i caldria reforçar el treball sobre aquest element tan fonamental del llenguatge gràfic i plàstic.



Gràfic 21. Alumnes que han tingut en compte la forma

Quan indaguem en els cursos de 1r i 3r d'ESO comprovem que la varietat en el tipus de forma ha sigut molt alta, encara que predominen les formes orgàniques i volumètriques degut al tipus d'activitat on predomina la tridimensionalitat, com podem observar en el gràfic següent.

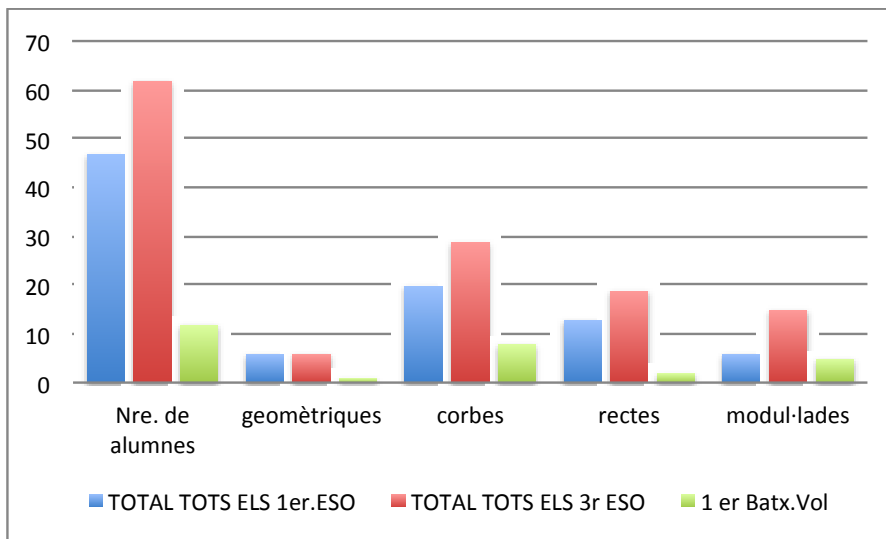


Gràfic 22. Tipologia formal en 1r i 3r d'ESO

En la pregunta 25 s'analitza el tipus de línies que han utilitzat. En el qüestionari indiquen el tipus de línies emprades: geomètriques o orgàniques, modulades o no. Freqüentment no som conscients quan dibuixem de quin tipus de línia estem fent excepte en casos molt concrets com és en dibuix tècnic. És per aquest motiu que es considera productiu fer incidència en aquest element perquè, ben aprofitat, pot provocar que el dibuix guanye en riquesa visual, en profunditat, en volum, etc. Cal que el professorat insistisca en la rellevància que té aquest element del llenguatge gràfic i plàstic.

La línia en el dibuix és un element fonamental que delimita la forma i crea volum, profunditat o sensació plana, per la qual cosa en l'anàlisi s'ha contemplat aquest punt. Pot ser convenient fer reflexionar l'alumnat sobre com utilitzar de forma òptima aquest element gràfic.

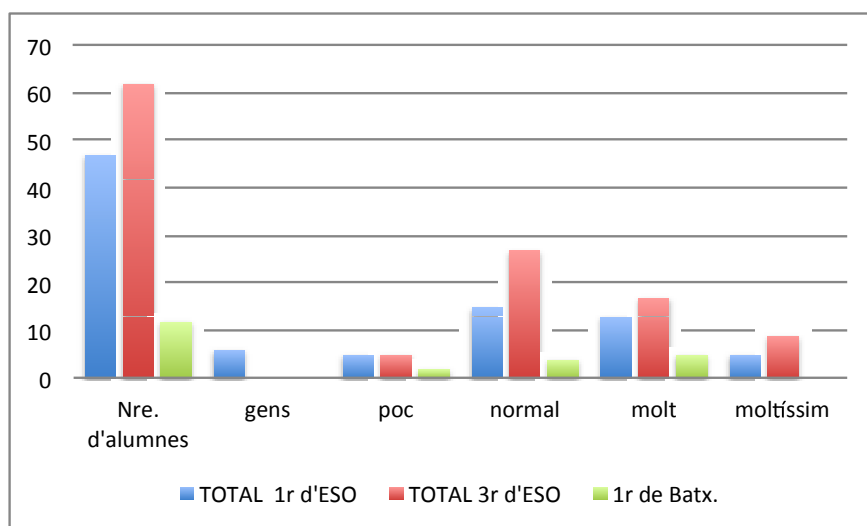
Seguidament es comprovarà quin tipus de línies han sigut escollides pels alumnes:



Gràfic 23. Tipologia de línies

Tal com es pot apreciar, donat que es tracta d'un treball artístic i en el qual s'han introduït molts elements orgànics, atenent a les formes podem considerar que, majoritàriament, l'alumnat ha utilitzat línies corbes en les seues creacions. Per altra banda, les geomètriques i les rectes han estat les menys emprades.

En la pregunta 26 es vol analitzar l'efecte del volum-llum, per considerar-lo fonamental al tractar-se d'una obra volumètrica en la qual la tridimensionalitat es fa palesa.



Gràfic 24. Volum esperat

Les preguntes 27 i 28 fan referència a la il·luminació. Aquesta qüestió cobra més sentit quan és la imatge fotogràfica el mitjà expressiu per a realitzar l'activitat. En 3r d'ESO B de Benetússer l'alumnat que ha creat els treballs basant-se en l'obra de Chema Madoz ha emplenat aquest apartat del qüestionari que fa referència a la manera com han il·luminat l'objecte per a fotografiar-lo, o al tipus de focus lumínic que han emprat. Normalment han utilitzat la llum ambiental o han utilitzat el *flash* de la càmera que està incorporada en el mòbil. Tot i així, les imatges han resultat d'una qualitat acceptable com podem apreciar en el següent cas núm. 67 anomenat *Lliure pensament*, en el qual s'utilitza el contrast entre el color i l'escala de grisos més expressiva i on es pot apreciar la preparació de l'escena col·locant a mode de fons una sèrie de tela per a neutralitzar la composició i aconseguir un volum i una profunditat majors amb menys elements.



Figura 81. Alumne de 3r d'ESO de Benetússer, cas núm. 67, *Lliure pensament*

També s'ha donat la manipulació dels elements lumínics i volumètrics a través de programes informàtics de fàcil maneig, com Photoshop o d'altres de tractament bàsic d'imatges, com són els que incorporen els mòbils mateixos. En la següent imatge podem mostrar un exemple en el cas núm. 65, en el qual el fons s'ha il·luminat de manera artificial a través d'un programa informàtic. També s'ha manipulat la llum de la mà i de l'arma. Es pot apreciar que s'aconsegueixen efectes lumínics molt interessants pròxims al llenguatge seqüencial.

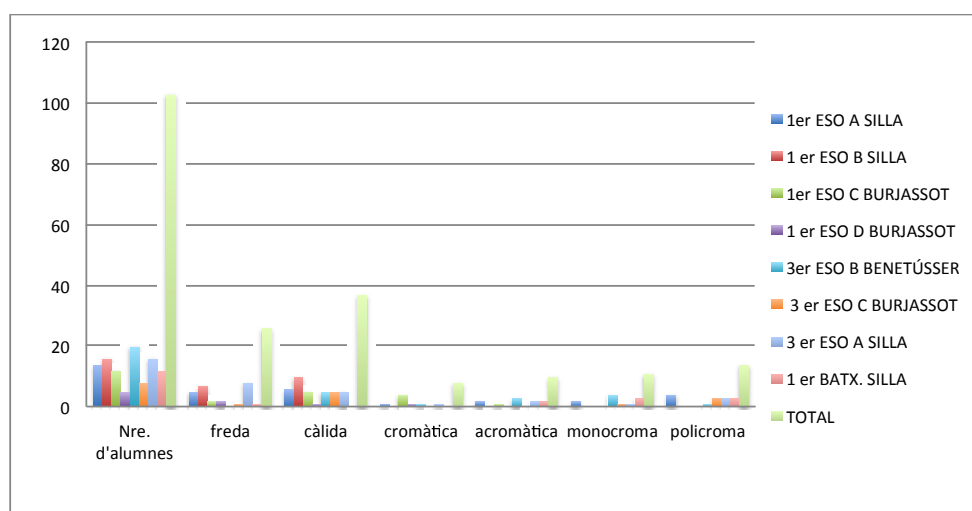


Figura 82. Alumne de 3r d'ESO de Benetússer, cas núm. 65, *Quant ens queda?*

Les preguntes núm. 29, 30, 31, 32, 33 i 34 es refereixen a l'anàlisi del color, tenint en compte els elements de la morfologia del color: valor tonal, escala cromàtica, saturació, lluminositat, contrast del color, colors complementaris i la simbologia del color. No sempre es pot reflexionar amb l'alumnat al voltant d'un element tan fonamental com el color en el món que ens envolta.

En tots els treballs hi ha hagut una anàlisi del color i en tots els casos hi ha hagut un estudi de la morfologia del color que s'ha utilitzat.

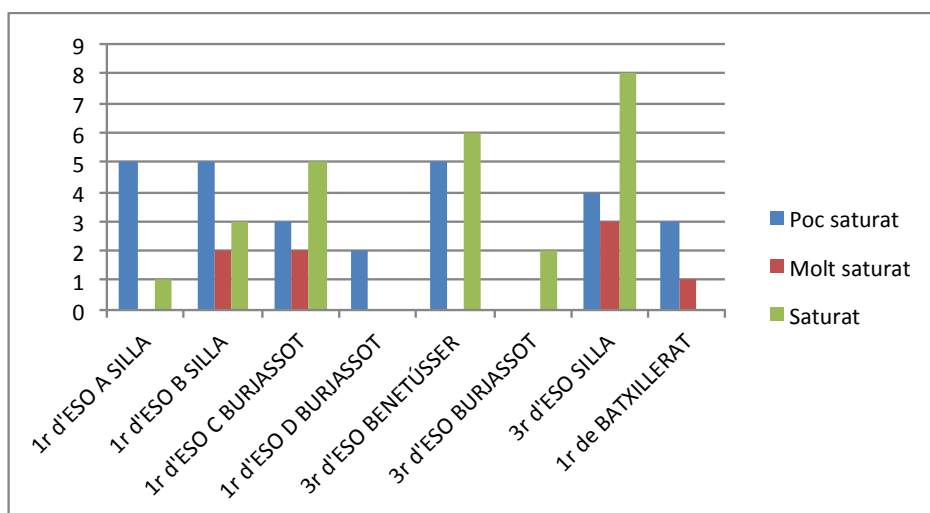
En el gràfic següent, que correspon a la pregunta 29, es poden veure les opcions seleccionades per l'alumnat sobre la gamma cromàtica (freda, càlida o ambdues):



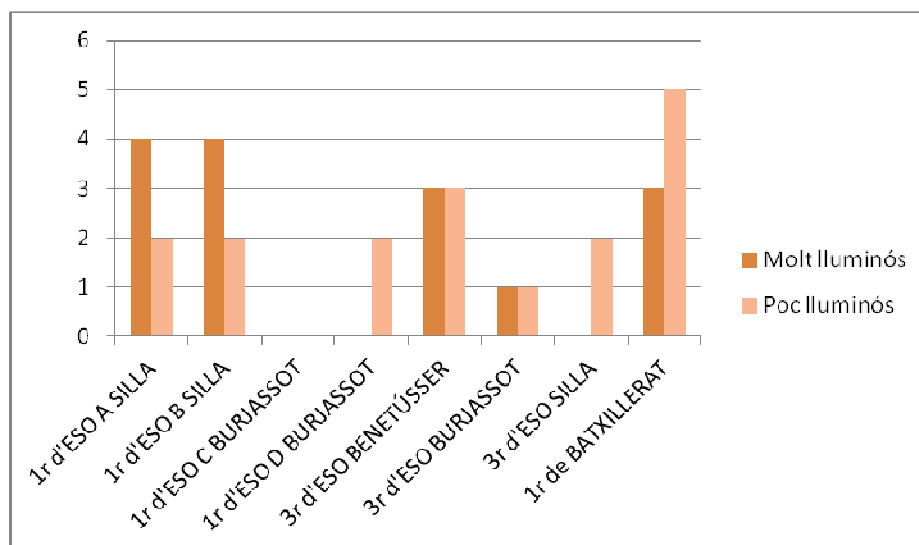
Gràfic 25. Gamma cromàtica en tots els grups

Majoritàriament, l'alumnat utilitza gammes càlides i fredes. També les gammes policromàtiques són escollides ja que tenen un caràcter més ampli on poden incloure's els elements plàstics que conformen l'obra objectual.

La pregunta 30 fa referència a la saturació i la lluminositat. De vegades l'alumnat confon les dues característiques. El grau de saturació afecta la lluminositat del color depenent del valor tonal que utilitzem. Per exemple, en un color groc de cadmi, on el color estiga molt saturat resultarà més lluminós que la mateixa tonalitat utilitzada més diluïda o, per exemple, a través d'un altra tècnica com l'aquarel·la.



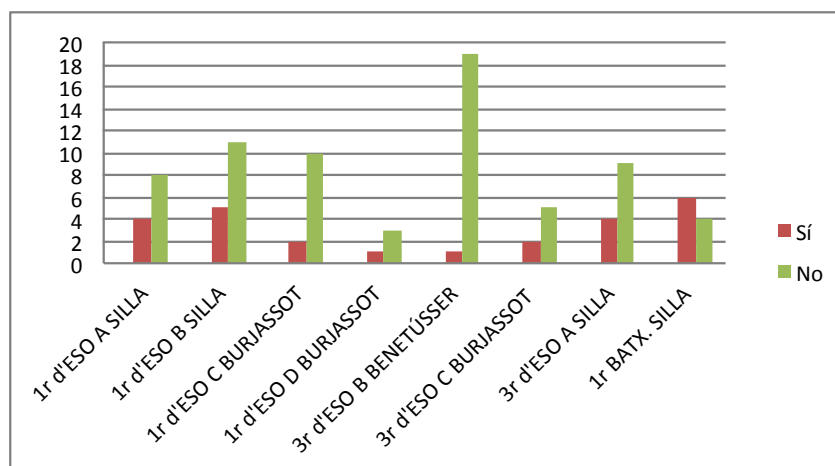
Gràfic 26. Saturació del color



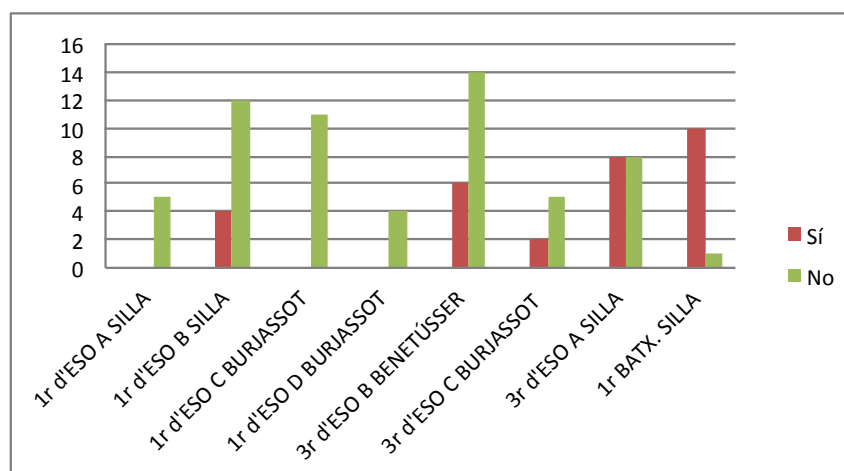
Gràfic 27. Lluminositat del color

Resulta curiós constatar que, en un espectre d'edat tan estret com en el que hem fet el treball en els instituts, l'element de la lluminositat en el color va decreixent conforme va augmentant l'edat de l'alumnat: l'alumnat de primer, que està més pròxim a la infància, utilitza colors més lluminosos; els de tercer curs utilitzen els colors lluminosos i els poc lluminosos en igual quantitat; mentre que en Batxillerat l'alumnat utilitza colors poc lluminosos majoritàriament. També s'ha observat que no saben diferenciar la saturació de la lluminositat.

La pregunta 31 es refereix als colors complementaris i la 32, al contrast del color. Aquestes qüestions es troben directament relacionades, per tant s'han estudiat simultàniament com es pot veure en els gràfics següents:



Gràfic 28. Colors complementaris



Gràfic 29. Contrast del color

Com es pot observar, pràcticament coincideixen els casos en què s'utilitzen colors complementaris amb els que contesten que han aconseguit contrast de color, i els que no fan ús dels colors complementaris contesten que no han utilitzat contrast de color. En ocasions els estudiants utilitzen els colors complementaris intuïtivament buscant el contrast cromàtic, per motius lúdics o per l'aplicació d'un sentit estètic que de vegades sembla ser innat. Convé saber reconèixer aquest recurs i com utilitzar-lo pel gran poder significatiu i la gran força visual que té.

La pregunta 33 tracta sobre l'impacte del color. En aquesta qüestió es fa referència a la simbologia del color i les sensacions i idees que es poden associar al color.

En els grups de 1r d'ESO trobem respostes que no sempre indiquen que l'alumnat sap expressar en paraules allò que ha volgut mostrar amb els colors que ha plasmat en les obres. Quan se'ls ha preguntat si creuen que cada color suggereix unes sensacions o pot provocar sentiments, i que expliquen el seu cas, tenim respostes com les següents:

- Expressió.
- No he utilitzat colors, només espills, botons i palletes. (En aquest cas l'alumne no s'ha adonat que ha emprat el color de la matèria.)
- El color pedra en forma de pera.
- Els colors de l'arc de sant Martí.
- Els colors emprats suggereixen deteriorament de la roca (però no els descriu).
- Els colors de la natura (però no els descriu).
- El blanc lluminositat, el blau del mar, el negre de la foscor i el marró i el blanc en el caragol de mar.
- El rosa expressa l'alegria, i amb el negre de fons queda bé. També rosa i verd.
- El cor és roig però dóna amor. El roig, el groc i el taronja provoquen en la meua obra el foc, la calor.
- Sí, el verd, per exemple la natura.
- Sensació de moviment del mar.
- El color de la cara del xiquet.
- El verd de la natura en dos casos.
- Roig, taronja, groc, simulen foc.
- El color simula el moviment.
- El color púrpura indica suavitat.

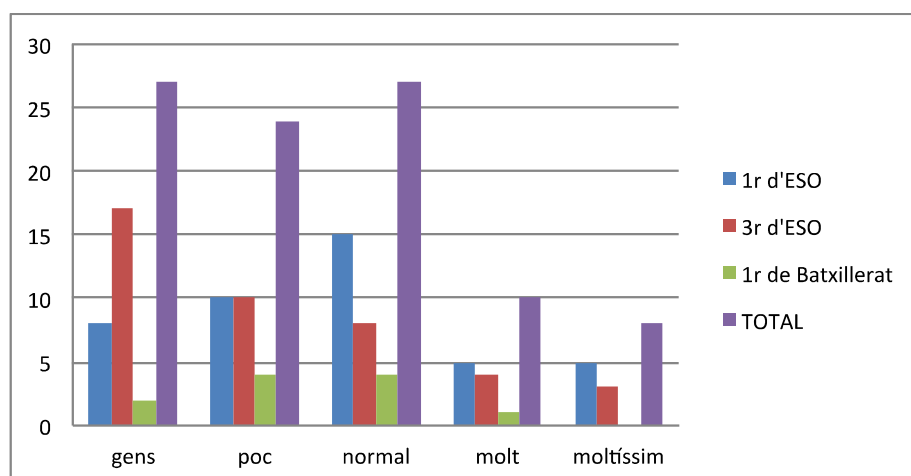
- Tristesa (però no indica el color).
- El blau indica tranquil·litat.
- El groc indica lluminositat.
- (En un cas es parla del color negre en sentit de tristesa i obscuritat.)

Totes aquestes respostes, que pertanyen a estudiants de 12 i 13 anys en la gran majoria, ens animen a seguir amb la nostra tasca d'ensenyament d'art a través de l'art objectual perquè ens adonem de l'eficàcia de l'activitat en fer treballar de manera integral tots els elements del llenguatge plàstic i visual.

La pregunta 34 tracta sobre els colors de la matèria. Aquesta qüestió no ha acabat de ser entesa. De vegades es confon el color utilitzat dins d'una gamma convencional amb el color dels materials incorporats a la composició, com per exemple en el cas on s'han utilitzat espills, botons, pals de fusta, etc. També hi ha hagut algun cas en el qual s'ha contestat al que es preguntava, com per exemple el cas d'una alumna que parla del color de les petxines que en aquest cas són de color blau, marró, blanc i negre.

Resulta interessant fer veure a l'estudiant d'art que també s'inclou en la composició cromàtica el colorit dels materials i objectes, perquè freqüentment no es té en compte.

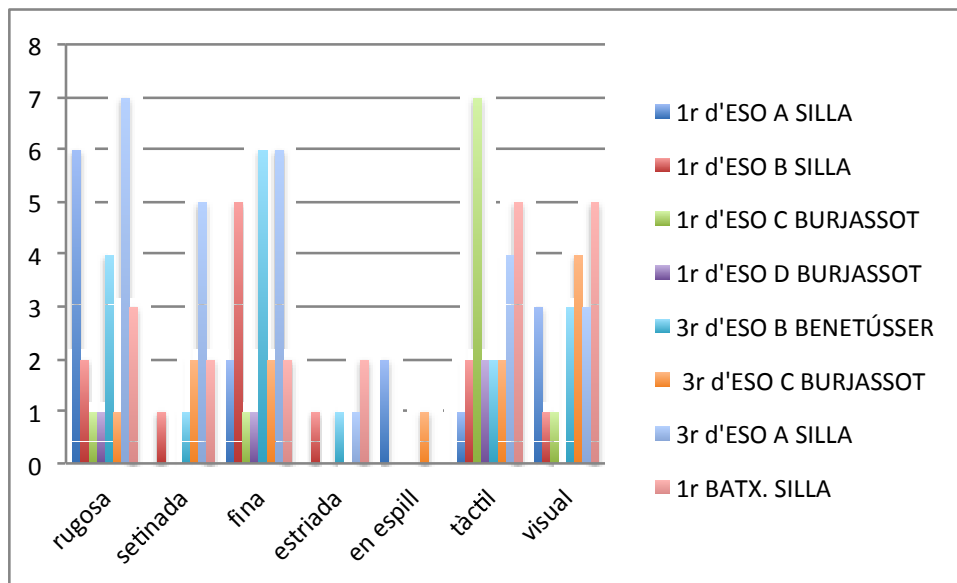
El l'apartat 35 del qüestionari es parla de la textura, la qualitat de la matèria. En aquesta pregunta es fa una anàlisi sobre la incidència de la textura en els treballs. S'han quantificat els resultats a través de respostes alternatives com es mostra en el gràfic següent.



Gràfic 30. Ús de textures en tots els grups

L'apartat 36 fa incidència en la tipologia de textures, i s'especifiquen per tal de facilitar els alumnes la identificació de les que han utilitzat en els treballs. La textura, la qualitat de la matèria que afecta visualment al tacte i, en conseqüència, a la percepció de l'objecte, de vegades és un element al qual no se li dóna tota la importància que hauria de tenir. Fent reflexionar sobre aquest element del llenguatge visual fem que adquireisca el valor visual i gràfic que realment genera.

El gràfic dels tipus de textures utilitzades és el següent:



Gràfic 31. Tipus de textures

Sobre els resultats de la textura on s'utilitzen espills que es mostra en el gràfic, cal comentar que dins de l'organització de les classes que feia la professora Lola Bosch hi havia caixes que emmagatzemaven materials de diversa natura, agrupats i ordenats. Així s'explica que molts dels alumnes de Silla optaren per experimentar amb els materials d'una de les caixes plenes de fragments d'espill, per això aquest tipus de textura apareix quantificada.

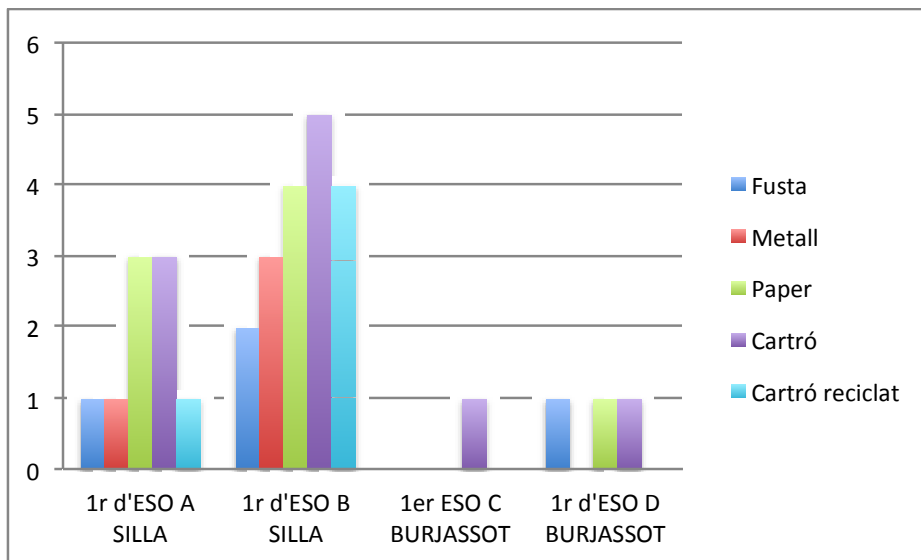
La pregunta 37 parla sobre la matèria i la creació artística. La matèria és allò que pot perdre la seua forma i adquirir-ne de noves. Tal com afirma el professor White, en tota bona obra, la imatge i el mitjà, és a dir, el material i la imatge, són inseparables:

“En un cuadro o una ilustración que funcione, cada una de sus marcas tiene una identidad dual, por un lado existe como trazo de pintura, y por otro como parte de la imagen que dicho trazo crea. El material y la imagen deben ser uno. Una escultura de Serra es el acero del que está hecha. Y se identifica tanto con el acero como con la escultura sin incurrir con ello en conflicto alguno. El medio debe ser una expresión de la imagen y la imagen debe surgir de ese medio.”
(White, 2014, p. 56)

Per tant, quan es tracta de realitzar una obra, és important analitzar els materials que la componen ja que la seua natura condicionarà els resultats visuals o tàctils. També tenen relació amb el significat i la intencionalitat de l’obra.

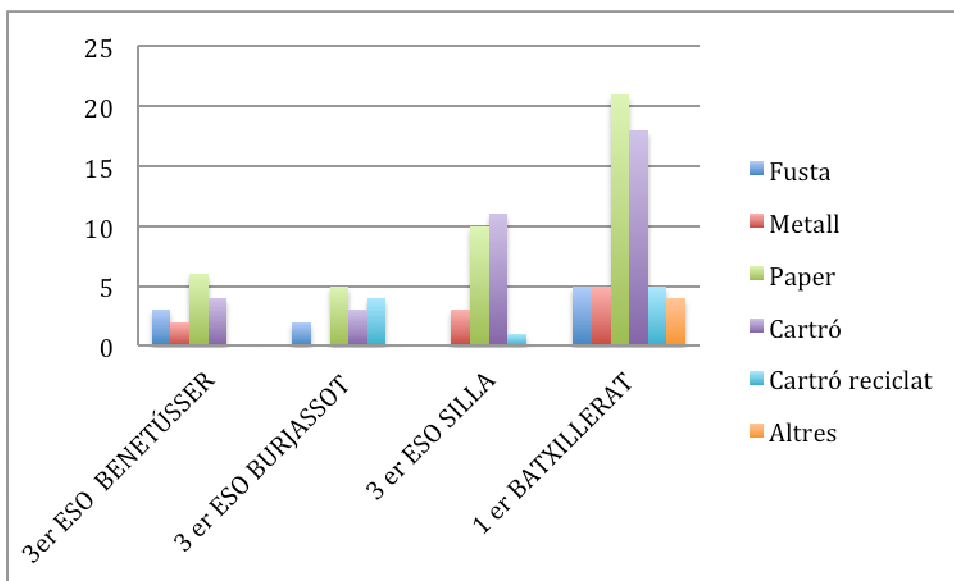
A través de la combinació de diversos materials aguditzem la percepció de les diferències entre superfícies, textures, etc., la qual cosa fa créixer la creativitat a través de l’observació dels objectes que ens envolten, fent-nos més sensibles a apreciar els contrastos i a la retroalimentació de les aparences. També els materials ens ajuden a comprendre l’estructura interna dels objectes, per tant influeixen directament en la idea o en el resultat que es vol aconseguir. Al mateix temps, la selecció de materials també és una forma d’intervenir en la forma en que abordem les obres i, per tant, en el pensament de l’alumnat i en les idees que poden sorgir.

La qüestió que s’ha formulat en referència als materials ha estat formulada de manera oberta i per a fer una anàlisi qualitativa s’han agrupat els principals materials com la fusta, el metall, el paper, etc. tal com es mostra en el gràfic següent:



Gràfic 32. Materials utilitzats en 1r d'ESO

Com es pot observar, el metall i la fusta són els materials menys utilitzats, i tots el derivats del cartró i el paper resulten els més habituals i fàcils d'aconseguir. Aquest fet es repeteix generalment en tots els cursos analitzats com es pot apreciar en els dos gràfics que es mostren.



Gràfic 33. Materials utilitzats en 3r d'ESO i Batxillerat

S'observa que en Batxillerat apareixen altres materials, a causa que l'alumnat té més recursos per a trobar allò que més li convé al seu treball. També hi ha materials molt diversos que s'enumeren a continuació i que apareixen en tots els cursos:

- Filferro (constitueix un material prou recurrent, sobretot en els grups de Silla).

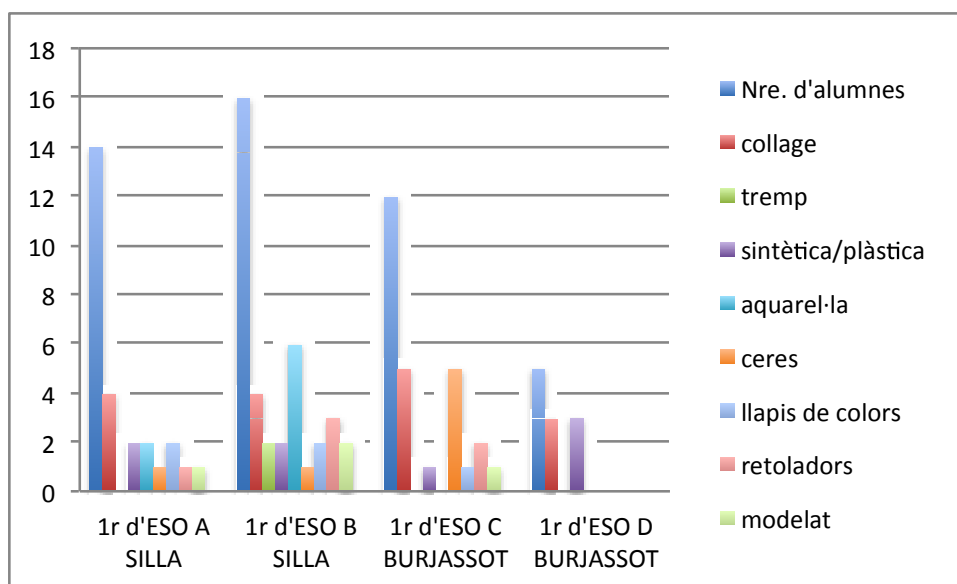
- Plàstic.
- Paper de seda i papers de cel·lofana, papers de colors.
- Espills (sobretot en l'IES de Silla).
- Botons, palletes de plàstic, suro.
- Fulles, pedres, arena, palla, petxines.
- Metall, paper, cartró reciclat, plàstic.
- Tela, cordó, guix, ràfia.
- Fusta, goma.
- Feltre.
- Esponja.
- Gespa artificial.
- Un globus (en un cas de 1r d'ESO C de Burjassot es considera l'objecte en qüestió per la seua importància en l'obra).

Dels materials objecte s'ha parlat ja en la pregunta 7 per tractar-se d'una part fonamental en l'obra objectual artística. Es passa a transcriure algunes de les respostes dels alumnes per descriure els materials:

- Petxina.
- Arena i pedra.
- Petxines i espills.
- Paper enrotllat i pedra.
- Botó, petxina.
- Pedra, plantes, cordons.
- Tronc.
- (En un cas s'han utilitzat 5 objectes però no indica de quins objectes es tracta.)
- Pedra i cartolina.
- Pedra, arena, palla, gespa.
- Tres petxines de platja.
- Palla, gespa, cartolina.

La pregunta 38 tracta sobre les tècniques gràfiques i plàstiques. El seu domini ens fa més lliures en la creació plàstica i visual ja que tenim al nostre abast els recursos necessaris (el món dels materials artístics, les eines, les ferramentes, els suports, els procediments, etc.), per a expressar allò que volem de la manera que volem.

En aquesta pregunta s'ha incidit exclusivament en el tipus de tècnica artística utilitzada d'una manera més simplificada. S'han relacionat diverses alternatives tancades ja que es considera que la resposta serà més directa i facilitarà a l'estudiant la tria de la tècnica. En tots el casos han descrit la tècnica plàstica emprada i es comprova que en la majoria de casos s'ha utilitzat el *collage*, els llapis de colors, la pintura a l'aigua i les acríliques.



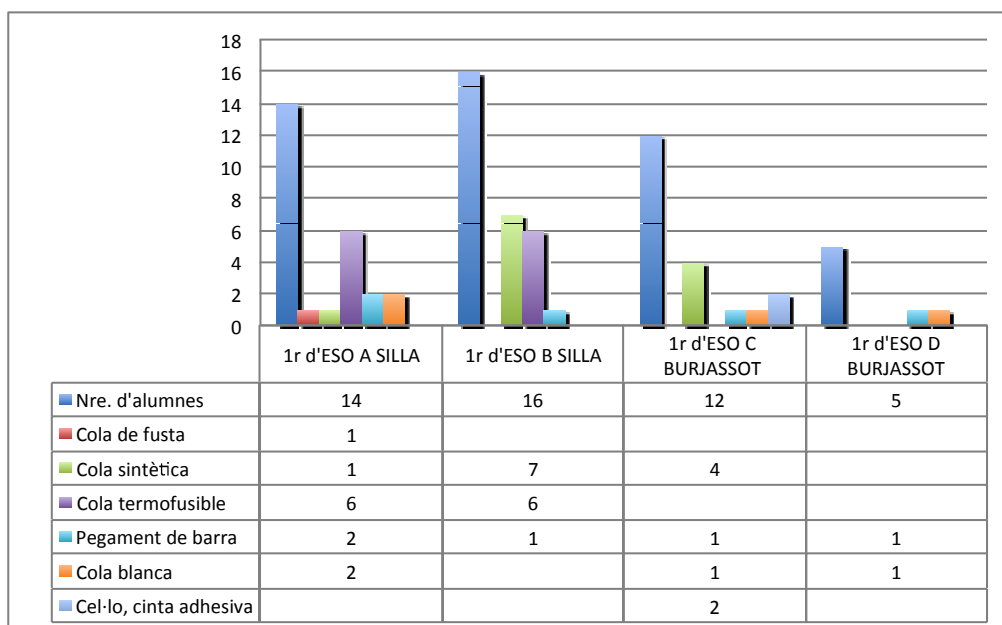
Gràfic 34. Tècniques gràfiques i plàstiques

El *collage* resulta una tècnica apropiada per a l'expressió de l'art objectual perquè normalment intervenen un gran varietat d'objectes i materials, combinant-se entre ells o dins d'un format o suport bidimensional o tridimensional.

En els casos de l'institut de Burjassot la utilització de ceres blanques s'igualava al la tècnica del *collage*. Va ser a causa que els estudiants, com que no disposaven de materials propis, van utilitzar les ceres de colors de la classe. A més a més, van estar entusiasmats amb un procés molt senzill que consisteix a fondre les barres de cera de colors sobre un objecte o suport amb l'ajuda d'un encenedor. Els alumnes de primer es mostren molt interessats en noves tècniques i procediments.

En la pregunta 39 es parla sobre els adhesius. Són materials que formen part del procés tècnic de la creació, als quals no es dóna, per regla general, la importància que realment tenen en el resultat definitiu de l'obra artística matèrica, sobretot si es tracta de construccions objectuals.

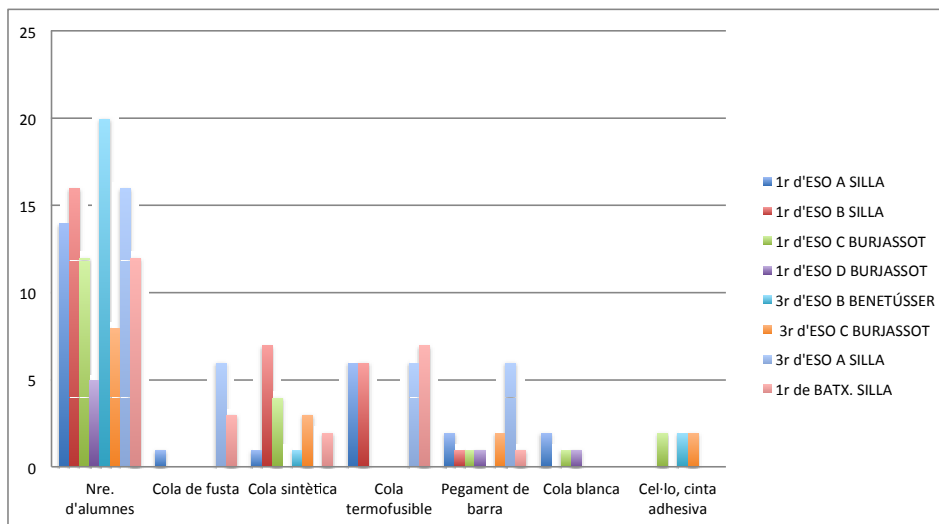
Com es pot apreciar en el gràfic següent, hi ha molta diversificació d'adhesius, si bé es cert que en els casos de Silla la cola termofusible ha estat la més emprada. Una altra vegada la professora ha sigut qui ha oferit la pistola de cola tèrmica i és per això que els casos de primer l'han escollit en primer terme. En els primers de Burjassot l'adhesiu de barra sintètic i la cola blanca han estat els més demandats, de vegades combinats amb cinta adhesiva.



Gràfic 35. Adhesius utilitzats en 1r d'ESO

En algun cas eren combinats dos tipus d'adhesius, com ara la cola blanca i la cinta adhesiva.

Si analitzem tots els grups conjuntament comprovem que l'esquema de primer curs es repeteix excepte en l'institut de Benetússer, ja que en el grup de tercer la tècnica artística utilitzada ha sigut en gran part de tipus digital.



Gràfic 36. Adhesius utilitzats en tots els grups

“Ferramentes utilitzades”, les eines que prolonguen els dits i les mans, era la pregunta 40. En els grups s’han utilitzat tisores i pinzells en tots els casos, sols un afegeix la cola de barra i un altre, el llapis.

En el còmput total s’observa que en primer, majoritàriament, manegen les tisores (en 30 casos), mentre que el cúter com a eina d’escissió i, degut al cert risc que comporta, solament s’usa en 6 casos.

El pinzell és l’eina de pintura i gràfica més usada (en 22 casos), i curiosament en un cas apareix l’agulla com a eina contextualitzada en l’entorn artístic per unir teixits dins de la composició artística.

De vegades confonen la matèria amb les ferramentes. Igualment, en alguns casos no diferencien l’objecte triat dels materials que han utilitzat.

En el grup de Benetússer s’ha emprat la càmera digital i programes informàtics de senzill maneig per al tractament de la imatge.

La pregunta 41 parla sobre els suports. Dins del món de les tècniques gràfiques i plàstiques suposen una de les parts fonamentals en l’obra artística. El suport, el format, el llenç, el paper, el plàstic, la fusta o el suport digital condicionen els resultats plàstics o visuals en allò que afecta una sèrie de coses:

- Una bona preparació del suport.
- La composició dels elements del llenguatge visual en l’espai i l’estructura interna de l’obra.

- La forma.
- Les mesures.
- L'estabilitat dels objectes i els materials que abraça.
- La funció de comunicació i expressió, en el mode de presentació davant de l'espectador, per exemple en una exposició, o a l'hora d'interaccionar al costat d'altres obres d'art.
- En producció artística acostuma a identificar-se amb la pròpia obra.

La cartolina o el cartró han sigut els materials més recurrents per als suports. Com és evident són uns materials molt habituals i molt fàcils de trobar. A més a més, són eficaços per a treballar el tema transversal del reciclatge.

MESURES DE LES OBRES

L'apartat de les mesures està unit al del suport per raons ja esmentades prèviament.

Alguns dels exemples són els següents:

| 1r d'ESO A | 1r d'ESO B |
|--------------------------|------------|
| 14x14x5 cm | 15 cm |
| 8x8 cm | 3 cm |
| 35 cm | 13x18 cm |
| 14x14 cm | 2x4 |
| No posa res. | 27x23 cm |
| 16 cm | 21x1 cm |
| No posa res, sols caixa. | 8x2 cm |
| | 28x19 cm |
| 14x14x14 cm | 10x10 cm |
| 15x15 cm | 15x15 cm |
| 21x17 cm | 20x20 cm |
| 23x11 cm | |
| 13,3x13,3 cm | |
| No posa res. | |
| 7,3 cm | |

En el cas dels alumnes de primer curs, el concepte de mesura tridimensional no ha quedat prou clar donat que les mesures estan desglossades quasi sempre en un o dos

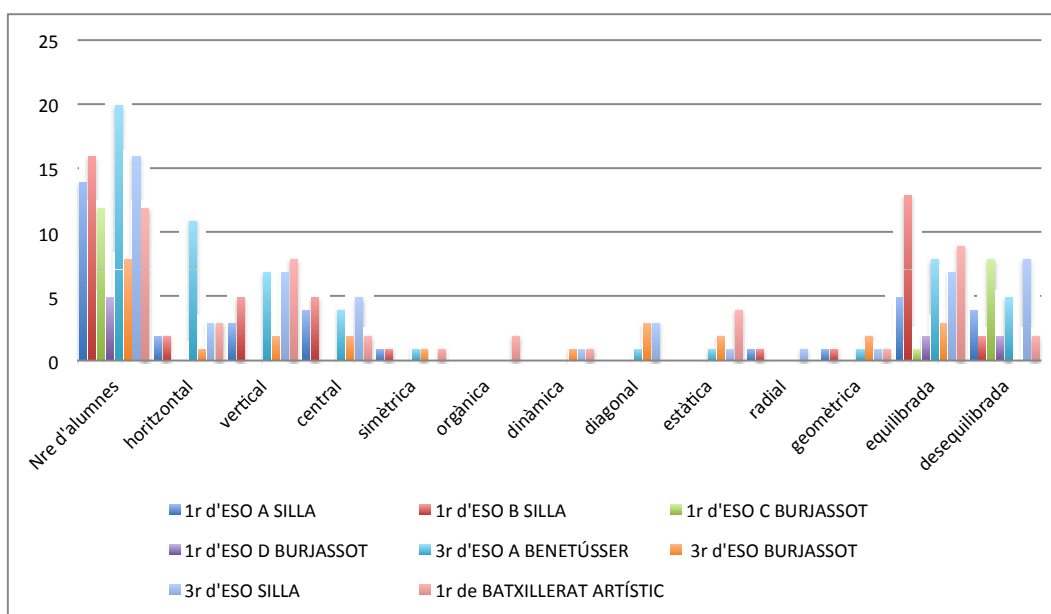
paràmetres. En la majoria dels casos caldria revisar el concepte de tridimensionalitat traslladat a mesures numèriques.

Si analitzem la forma del suport ens adonem que, com que l'artista de referència era majoritàriament Carmen Calvo i la seua obra, sobretot en primer, s'han desenvolupat les plantilles de cartolina rectangular, o bé s'han reciclat caixes de sabates o d'un altre tipus, modificant-les en la mesura que calia per a l'expressivitat de l'obra.

La pregunta 42 tracta sobre la composició. En aquesta qüestió s'ha analitzat el tipus de composició classificant-les en els següents apartats: horitzontal, vertical, central, simètrica, orgànica, dinàmica, en diagonal, estàtica, radial, geomètrica.

D'un altra part, indiquen que han fet proves compositives en quasi tots els casos. Els tipus de composició emprats es recullen en el gràfic següent on constatem que els tipus de composició horitzontal, vertical i central són els més utilitzats.

Sobre les característiques de la composició ens ha paregut oportú citar alguns dels comentaris trobats:



Gràfic 37. Tipus de composició en tots els grups

- Desequilibrada, perquè té més pes en el costat on està l'objecte pesat.
- Vertical, la caixa i els elements estan inclinats.
- Està equilibrada perquè és central.

- Sí que està equilibrada perquè hi ha el mateix espai en la zona vertical i horitzontal.
- Està desequilibrada, perquè l'objecte està en una part central.
- No és equilibrada perquè té més pes en una part que en l'altra.
- Desequilibrada perquè el lloc que ocupa l'espill és més ample que l'altre.
- Equilibrada a l'estar col·locada recta en vertical.
- Té el mateix pes visual a un costat que a l'altre i té una composició equilibrada.
- Està equilibrada perquè el terra on estan els ninots està al final de la cartolina. Per tot això està equilibrada.

La pregunta 43 tracta sobre els processos. Tot l'alumnat ha comentat els passos que han seguit en el procés. Anem a transcriure uns quants casos.

- Primer vaig fer suficients esbossos, al decidir quin anava a fer el vaig dibuixar en la caixa. He col·locat l'objecte en la caixa. He pintat alguns papers per a pegar-los després. Per últim he col·locat el cel·lo blau damunt del paper blau.
- Primer vaig buscar la pedra. Després he fet una caixa. He posat arena i després he posat la pedra.
- Primer una caixa, després pintar la caixa de color negre. Visualitzar els elements i pegar-los amb cola.
- Buscar una pedra, vaig fer un esbós i vaig veure que es pareixia a una pera. Fer la caixa de cartolina. Pintar la pedra. Agafar un full i pintar-lo com si fos un tronc d'arbre. Pegar-ho. Fer els últims detalls amb un paper de color. Acabar-lo.
- Elegir l'objecte, fer la caixa, buscar objectes, fer el meu *collage*, pegar la meua pedra.
- Primer he fet bastants esbossos. Després de provar diverses voltes, he aconseguit la idea que volia. He buscat textures i coses que em serviren. Les he adaptades a la meua idea.
- Buscar els objectes. Fer els esbossos. Buscar més objectes. Pintar la caixa. Ficar-hi els objectes amb distintes formes. Pegar-les i deixar-les assecar. Pintar alguna forma.

- Fer un esbós del que volia. Preparar l'objecte. Ficar colors. Pintar. Pegar l'imant al darrere.
- Primer vaig fer uns esbossos per a veure què podia fer. A continuació vaig fer la caixa amb cartolina negra. Després vaig dibuixar unes notes en un cartró. Les vaig pintar de negre.
- Agafí uns filferros, els vaig pegar a unes notes i a l'interior de la petxina. Vaig imprimir una partitura i la retallí en forma d'ona. Després la vaig pegar en la part de baix i damunt posí cel·lofana blava. Vaig pegar la petxina a la base. Per finalitzar vaig modelar un poc de filferro.
- Primer lligar l'esponja. Pegar-li botons i coses com arena i col·locar-la-hi.
- Fer esbossos. Comprar o agafar materials necessaris. Ficar l'objecte en diverses posicions. Pintar la caixa negra. Pegar l'objecte. Ficar cartolina com si fóra foc. Ficar purpurina. Llevar-li la tapa a la caixa. Decorar-la. Finalitzar-la.
- Buscar i trobar l'objecte. Amb l'objecte, fer esbossos per veure la idea. Tallar un tros rectangular de palla. Col·locar la pedra oposada a l'objecte. Pintar el dibuix calcat i situar la pedra. Tallar un tros de gespa en forma de flor i situar-lo. Pegar-ho tot al mig de la gespa en forma de flor. Posar cola termofusible i ficar-li arena.
- Tallar trossos de cartolina i paper transparent blau. Posar l'arena i pegar-la a la caixa. Després, amb cola, he pegat trossos d'espill damunt de la cartolina blanca i he posat damunt el paper transparent blau. He fet ones amb filferro i amb la cola termofusible les he pegat. En l'arena he deixat un poquet de forat i he pegat les petxina amb la cola. He posat cola dins d'una petxina i he tirat arena dins perquè pareguera que estava doblegada però que mantenia l'arena dintre. Per últim he posat un poc més de paper al mar perquè pareguera que hi havia ones de diversos colors i grandàries.
- He fet la caixa. Primer he retallat el que seria la gespa on estarien els ninots. Segon he retallat una cartolina blanca que seria el cel. Fer l'estructura dels ninots. Fer els complements dels ninots, les mans, el peus, etc. Per últim he posat alguns complements en el cel.

VI.5.b.7. Qüestions sobre reflexió i experiència personal

La pregunta 44 té a veure amb l'expressió. Tots han contestat la pregunta sobre què es el que volien expressar amb el treball. Per exemple, en 1r d'ESO A de Silla els resultats han sigut els següents:

- Volia expressar la tranquil·litat dels cignes.
- Tots hem de ser exigents.
- El temps passat.
- La naturalesa en si. El meu treball és molt simple però sols volia transmetre la naturalesa, que mai l'hem d'espantar, ja que és molt bonica.
- Volia comunicar que estem transformant la nostra natura amb tant de fem.
- Jo volia dir amb aquest treball que les idees d'aquest món són infinites, que no s'acaben mai.
- Que la natura s'ha de cuidar perquè és necessària per aquest món i sense ella no podríem viure.
- Que dins de les petxines sona música, és a dir, sona el mar.
- Que el que pot parèixer net i que serveix per a netejar, per exemple, pot estar brut, com el Govern.
- Que l'amor s'ha de cuidar, si no desapareix.
- Volia expressar que fins i tot amb les coses més simples, com l'arena, una pedra i gespa, pots crear bellesa.
- Volia comunicar o expressar que les ones i la platja tenen diverses formes, colors i grandàries; també com la platja queda bé amb les petxines marines.
- L'esperança d'un món millor. Els ninots, el que volen expressar són dos mons diferents i el que vull dir amb açò es que tots hem de tenir les mateixes condicions en educació, sanitat...

La pregunta 46 recull les conclusions de l'alumnat. Tot l'alumnat ha respost la pregunta de la conclusió personal, en la qual contenen la seua experiència. En molts casos, aquesta pregunta ha estat motiu de confusió amb l'anterior sobre l'expressió.

A partir de l'anàlisi de les fitxes dels qüestionaris hem apuntat alguns casos d'alguns grups per exemplificar els resultats d'aquest apartat.

En 1r d'ESO A de Silla hem robat, entre altres:

- Tenia molt de problema perquè no sabia què fer amb una petxina. La professora em deia que no la deixés perdre. Al final vaig decidir fer un piano, però em va dir que no, que eixa idea ja estava fent-la una altra persona. I, a la fi, vaig fer el cigne i el vaig acabar més prompte del previst.
- He utilitzat arena i pedra. La pedra la vaig trobar en el parc i ha servit perquè paregués el que volia. El treball està bé.
- El meu treball tracta sobre el temps passat. Està representat amb espills, petxines i unes palletes pegades amb suro.
- He posat un tros de paper pintat de color marró amb la intenció de crear un tronc. He agafat una pedra i l'he pintada de color verd i l'he posada baix del tronc com si fóra una pera.
- He intentat representar la deterioració de la natura. He utilitzat materials per a reciclar-los. També he utilitzat arena per a crear un *collage*.
- M'ha costat aconseguir la idea que volia i, després de provar moltes vegades, l'he aconseguida.
- L'objecte ha sigut divertit de fer perquè se m'han ocorregut moltíssimes idees que pensava que no em vindrien al cap.
- Crec que m'ha quedat bé. Està com un poc desequilibrat, perquè l'objecte està en un lateral. Té tres colors, blanc, negre i blau. El blanc i el negre estan al costat, contrasta perquè són molt diferents.
- És una esponja que penja d'un filferro.
- He utilitzat una caixa. Després l'he pintada de negre. Vaig pintar el cor de pedra, la pedra tenia forma de cor, amb purpurina. La vaig col·locar damunt de l'espill de forma desigual, pegant-lo. Amb una cartolina vaig ficar com foc i purpurina. Al fons es veu un paper roig arrugat. Jo crec que m'ha quedat molt bé, el treball ha sigut divertit i creatiu. M'ha agradat molt.
- Vaig tenir un poc de problema per trobar l'objecte, però quan el trobí em vaig sentir satisfet. Per al que jo volia fer crec que m'ha quedat prou bé. Jo, fins ara, no sabia que podia tenir aquesta capacitat. Vaig tenir també alguns problemes amb el dibuix de la pedra, però quan el vaig acabar em vaig posar molt contenta. La meua conclusió: crec que m'ha quedat millor del que jo pensava.

- El meu treball té una idea tipus artística per a la qual he utilitzat diversos materials artístics. Representa una platja neta amb la claredat i la suavitat de l'aigua, com una platja de petxines precioses i meravelloses.
- He treballat molt amb el volum. M'ha costat un poc obtenir la forma dels ulls, les cames, els cabells i les sabates dels ninots. He utilitzat palla i molta gespa per a fer més real la imatge.

Algunes respostes sobre l'experiència personal i les conclusions de l'alumnat de 1r de Batxillerat han sigut les següents:

En el cas *Un mundo perfecto*, l'alumna descrivia així la seua experiència i les seues conclusions: “Quería expresar que en este mundo tenemos que deshacernos de todo lo malo que hay actualmente como las guerras, la pobreza, la violencia, etc”. I en les conclusions, argumenta: “Yo pienso que la obra podría haber estado mejor en cuanto a material porque creo que le falta algo, pero se puede mejorar. En cuanto a los colores que se ha empleado, en mi opinión son muy vivos y con el fondo negro de la caja contrasta bien con el color de la Tierra y del Sol que he puesto en la obra. La forma que he empleado es volumétrica, los objetos da la sensación que están en el aire”.

Aquestes paraules es poden resumir molt bé si observem un dels esbossos del cas d'una alumna de 1r de Batxillerat que es mostra en la imatge següent.



Figura 83. Alumna de 1r de Batxillerat, esbós del cas núm. 95, *Un mundo perfecto*

En el cas *La sensibilitat de la música per a mi*, en l'apartat sobre què s'ha volgut expressar, indica l'alumna: “la sensibilitat que tinc per la música i l'amor ja que les plomes són la meua mascota i la vull molt”.

En la conclusió, descriu el següent: “La primera idea que vaig tindre era posar el piano subjectat a terra, però si el que volia representar era el poc de pes hauria de penjar el piano. Més tard pensí a posar sols una ploma al lloc de les tecles però no quedava bé. Finalment vaig decidir fer com una ploma en què el suport fóra una ploma més gran, així expressa que la ploma pesa més que el piano”.

Es pot veure l'esbós que il·lustra la lluita de l'alumna per aconseguir allò que vol expressar i que està descobrint de manera intuïtiva, però a la vegada aprenent a fer un camí necessari per a la creació.

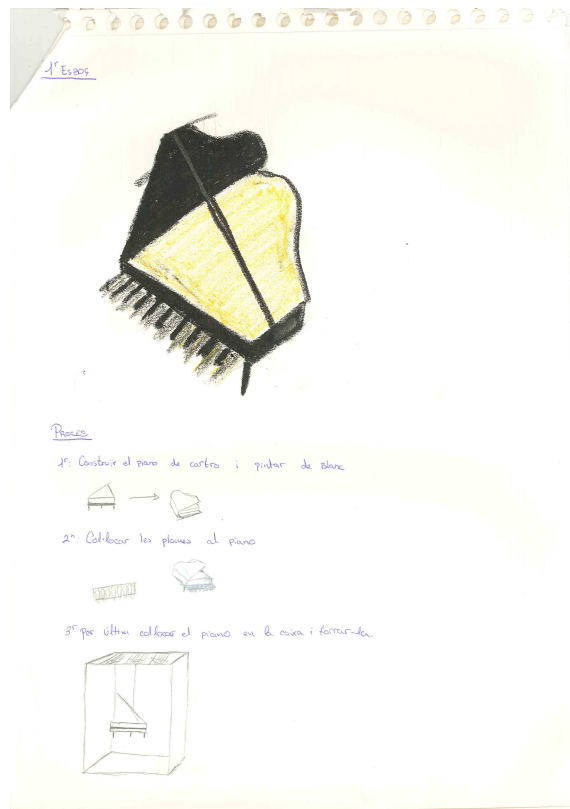


Figura 84. Alumna de 1r de Batxillerat de Silla, esbós del cas núm. 97, *La sensibilitat de la música per a mi*

Fitxes d'alguns dels treballs seleccionats pel seu interès per a la tesi. La resta de casos es troben en documents adjunts.



Cas núm. 12. Títol: *La bellesa es troba en la simplicitat*, 2013. Alumna de 12 anys, 1r d'ESO A. IES Manuel Sanchis Guarner de Silla.

Mesures: 15x5x2,5 cm.

Objecte: Natural, objecte trobat.

Idea inicial: trobar la idea a partir de l'objecte. És expressar la idea que tinc sobre la bellesa. La bellesa està en coses senzilles.

Esbossos: Se n'han fet suficients.

PROCÉS: Buscar i trobar l'objecte. Amb l'objecte, fer esbossos per veure la idea. Tallar un tros rectangular de palla. Col·locar la pedra oposada a l'objecte. Pintar el dibuix calcat i situar la pedra. Tallar un tros de gespa en forma de flor i situar-lo. Pegar-ho tot. Al mig de la gespa en forma de flor posar cola termofusible i ficar-li arena.

Materials i ferramentes: gespa artificial, arena, pedra, teixit de palla, tisores, cola termofusible, cartolina.

Tècniques utilitzades: Retoladors, *collage*.

Temps emprat: 9 hores.

CONCLUSIÓ: Vaig tenir un poc de problema per trobar l'objecte, però quan el trobí em va satisfer. Per al que jo volia fer crec que m'ha quedat prou bé. Jo, fins ara, no sabia que podria tenir aquesta capacitat. Vaig tenir també alguns problemes amb el dibuix de la pedra, però, quan el vaig acabar em vaig posar molt contenta. La meua conclusió: crec que m'ha quedat millor del que jo pensava.



Cas núm. 35. Títol: *Pendientes Infinitos*, 2013. Alumna de 12 anys, 1r d'ESO C. IES Vicent Andrés Estellés de Burjassot.

Mesures: 15x15 cm.

Objecte: Objecte artificial.

Idea inicial: La finalitat és que ho he fet per un treball de classe.

Esbossos: No ha fet esbossos.

PROCÉS: Recortar la cartolina, hacer el cuadrado, Ponerle celo para que se pueda poner todo, buscar objetos para ponerlos, poner pegamento, luego la purpurina, después los objetos.

Materials i ferramentes: tisores, altres materials, però no diu quins.

Tècniques utilitzades: *collage*.

Temps emprat: 2 hores.

CONCLUSIÓ:

La nota un 8.

Volia expressar “algo de gimnasia rítmica”.



Cas núm. 43. Títol: *Soledat i agressivitat*, 2013. Alumne de 14 anys, 3r d'ESO A. IES Manuel Sanchis Guarner de Silla.

Mesures de la caixa: 23x23x9,5 cm.
Mesures de l'objecte: 8x5x4,5 cm.

Objectes: Natural i industrial, trobats.

Idea inicial: Pot representar la naturalitat humana i que els humans són molt solitaris i autodestructius i agressius. La gent mata per plaer.
Artistes de referència: Carmen Calvo, Chema Madoz, Joan Brossa.

Esbossos: Se n'han fet suficients esbossos.

PROCÉS: Agafar la caixa. He fet esbossos amb la pedra i els casquets. He posat l'arena dins de la caixa, ho he pegat tot i ja està.

Materials i ferramentes: pedra, arena, metall, cartró, raspall, cola termofusile, cola blanca.

Tècniques utilitzades: Col·locació dels objectes (*assemblage*).

Temps emprat: 6 sessions, 3 setmanes.

CONCLUSIÓ:

Jo crec que no és per a un 10, però el treball representa una factor humà molt conflictiu, la qual cosa acabarà per destruir tota la Terra.



Cas núm. 65. Títol: *Les dents són perles*, 2013. Alumna de 14 anys, 3r d'ESO A. IES Marí Carbonell de Benetússer.

Mesures variables, format digital.

Objectes: quotidià.

Idea: Tema de publicitat i significat poètic.
Artistes de referència: Chema Madoz.

Esbossos: No posa res.

PROCÉS: He buscat les perles, després a la persona de la foto, he quedat amb ella per a fer la foto, l'he editada, l'he passada al mòbil.

Materials i ferramentes: dents, perles, programa informàtic, càmera fotogràfica.

Tècniques utilitzades: Noves tecnologies.

Temps emprat: 1 hora i 3 sessions de classe.

CONCLUSIÓ:

La nota un 8 o 7.

Que les dents semblen perles.



Cas núm. 73. Títol: *s/t tema de referència l'amor*, 2013. Alumna de 14 anys, 3rd' ESO C-D. IES Vicent Andrés Estellés de Burjassot.

Mesures de la caixa: 30x25 cm.

Objectes: Artificial, caixa, ram de flors artificials i cotó.

Idea inicial: Amor.

Esbossos: Se n'han fet suficients esbossos.

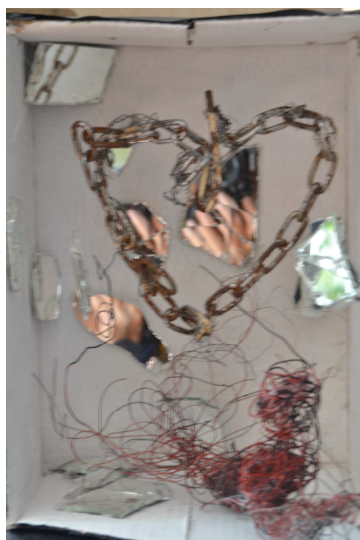
PROCÉS: He cogido una caja, la he envuelto en papel de regalo del revés, he hecho bolitas de algodón, las he pegado en la caja y he puesto las flores de madera dentro (que previamente había elegido).

Materials i ferramentes: caixa, cotó, paper, fusta, plàstic, tisores, pegament de barra, cel·lo.

Tècniques utilitzades: No ho posa.

Temps emprat: 3 dies (correspon a 3 sessions de classe).

CONCLUSIÓ: La nota un 10.



Cas núm. 78. Títol: *L'amor*, 2013. Alumne de 16-17 anys, 1r de Batxillerat artístic, assignatura de Volum, IES Manuel Sanchis Guarner de Silla.

Mesures de la caixa de sabates:

Objectes: Cadena de gos, objecte buscat que ha sigut reciclat.

Idea inicial: l'obra transmet les idees per mitjà de l'art. Per a mi aquesta obra representa un amarg període de la meua vida. No pretenc dir que l'amor en general és perjudicial, però sí que port arribar a ser-ho.

Artistes de referència: Carmen Calvo, Chema Madoz, Joan Brossa.

Esbossos: Se n'han fet esbossos en els quals he trobat la idea definitiva.

PROCÉS: Trobar un objecte de dimensions menudes que ens suggereix una idea. Pensar com volem transformar l'objecte per a reflectir millor el que volem contar, dibuixar i planificar la idea. Buscar el suport i els recursos artístics. Surt la idea: amor, atabalar, cadena, ansietat...

Materials i ferramentes: cartró, ferro (cadena de filferro) i vidre (miralls). Cúter, serra (per a tallar la cadena), tisores.

Tècniques utilitzades: Modelat, pintura plàstica, cola termofusible.

Temps emprat: No ho posa.

CONCLUSIÓ:

No ho posa, en canvi treballa molt els dibuixos previs i té molta cura de la composició.

CONCLUSIONS

L'aprenentatge artístic és qualitatiu i els estudis de casos ens donen l'oportunitat per estudiar nombrosos aspectes del currículum com els conceptes, els mètodes, els mitjans, l'objectiu educatiu, l'expressiu, l'activitat motivadora, l'activitat d'aprenentatge, els mitjans educatius de suport, els procediments d'avaluació, la relació entre estudiant i professor i entre els companys. Conformen tots ells un conjunt de la indagació que ha de fer-se atenent a les qualitats. En paraules d'Eisner:

“[La investigación] se enfrenta al problema de desarrollar un sentido de la unidad o de la cohesión en su obra de modo que la obra sea consistente como totalidad. En esta situación, se enfrenta a miles de interacciones entre las cualidades visuales que emergen a través de su manipulación del material y las que concibe como su propósito artístico. Esta actividad, al tratar con la visualización de cualidades –esto es, imágenes visuales– y al estar dirigida a la creación y control de cualidades –color, línea, forma y demás– es un modo de inteligencia que opera en el dominio de lo cualitativo. Por tanto, podemos pensar en este tipo de actividad como inteligencia cualitativa. [...] el problema de seleccionar cualidades y organizarlas para que funcionen de forma expresiva a través de un medio es una consecuencia de una toma de decisión inteligente en el dominio de lo cualitativo.” (Eisner, 1995, p. 99-100)

És necessari trencar amb l'estereotip que allunya la creació artística de l'àmbit del coneixement intel·lectual i del pensament, com si es tractara de realitats diferenciades, la qual cosa ha creat moltes dificultats en el camp de l'educació artística. Com diu Eisner:

“La conceptualización de la capacidad artística como un producto de la inteligencia cualitativa tiene otra importante implicación en el ámbito educativo. Amplía significativamente lo que consideramos que es el pensamiento humano. [...] En definitiva la tendencia a separar el arte del intelecto y el pensamiento del sentimiento ha sido una fuente de dificultades en el campo de la educación artística.” (Eisner, 1995, p. 101)

Els investigadors en educació artística Alschuler y Hattwick argumenten que el tipus de material que utilitza una persona afecta al tipus d'expressió que produeix. Així els llapis

de colors són més adequats per a expressar idees i les pintures amb qualitats líquides i fluïdes són més adequades per a l'expressió de sentiments. És freqüent i resulta natural que en els centres educatius es treballa amb els materials que els docents i els alumnes tenen a l'abast, per la qual cosa resultaria interessant que els centres públics, en la mesura que fóra possible, feren arrebega de materials per poder treballar amb diverses tècniques i invertiren en utensilis, pigments, adhesius, suports, barres de colors pastissos, llapis compost, tintes, etc. Amb una falta de material tan notable com l'actual es pot produir una desigualtat d'oportunitats perquè l'alumnat conega i reconega les tècniques artístiques gràfiques i plàstiques. En l'art contemporani, sobretot, és molt important la selecció de material. Aquest està directament relacionat amb el tipus de significació visual que l'artista pretén expressar.

L'art objectual no es coneix en aquest nivell acadèmic. Normalment, és a partir del treball amb els objectes i la matèria que els alumnes comprenen el seu significat i els procediments per a la creació a través d'estratègies que aprendran a través d'aquestes activitats, i en les seues diverses vessants com ara l'*object trouvé*, la poesia visual o l'*assemblage*. Si observem les taules i els gràfics que hem derivat d'elles veiem com després de realitzar l'activitat més del 50% dels alumnes es considera coneixedor de l'art objectual, o almenys dels artistes tractats en aquest cas. Per tant, podem considerar reeixit aquest treball per a introduir l'alumnat en el camp de l'art conceptual i les seues tècniques, influint d'aquesta manera en el desenvolupament de la seua capacitat estètica i també creadora.

El format de l'obra ens pot servir per a deixar que la creativitat de l'alumne es desperte en relacionar-lo amb la idea que pretén dur endavant, de manera lliure, on els resultats de tota la classe seran totalment heterogenis. El format del suport també pot ser una via per a la construcció geomètrica d'una plantilla i construir una caixa a partir d'un rectangle, posant en pràctica els conceptes de geometria plana corresponents al curs.

Aquesta experiència fa estar més sensibilitzat quan ens trobem davant d'una obra d'art en un domicili particular, en un museu, en internet o en qualsevol lloc on es puga trobar. La percepció d'una obra d'art adquireix una dimensió simbòlica propiciada per la reflexió sobre el que s'ha fet, en entendre que uns objectes poden ser descontextualitzats del seu ús habitual i dur-los, a través de processos creatius, a altres realitats.

S'ha après, a través de l'art objectual, a valorar l'art conceptual i a treballar el vocabulari, els conceptes i els elements del llenguatge plàstic i visual, així com a desenvolupar les capacitats i les competències relacionades.

En transcriure els procediments ens adonem que en alguns casos es busca primer l'objecte i després es pensa el tema i en altres la idea ens du a buscar l'objecte. Per això considerem que l'objecte és un recurs que genera idees, incentivant la creativitat a través dels processos cognitius que propicia.

Tan cert com que l'activitat del docent és fonamental és el fet que, sovint, els alumnes van més enllà del que se'ls ha proposat, pel fet de posar-los en situació perquè s'expressen idees i sentiments plàsticament. De la qual cosa es deriva que el professor ha de provocar l'activitat dels alumnes guiant un procés que mai es pot controlar completament però que és fonamental per a la formació personal dels estudiants.

A través de l'educació artística es poden transmetre a l'alumnat conceptes, pensaments i idees:

L'activitat artística, exclusiva de l'ésser humà, contribueix de manera especial a la formació de les persones. No existeix cap altra disciplina que pugui fer les aportacions a la condició humana de la manera en què ho fa l'educació artística. El teòric de l'educació John Dewey ho va escriure: "l'art és una forma d'experiència que vivifica la vida, ajuda a l'organisme, te n'adones que està viu, provoca sentiments tan elevats que poden identificar-se com una cosa única en la vida" (Dewey, 1934).

L'art objectual ajuda els estudiants a ampliar el concepte tradicional que se sol tenir sobre l'art. A més a més, fa créixer la visió i la percepció del món que ens envolta: en la nostra vida quotidiana estem envoltats d'objectes, per tant, podem utilitzar-los com a element per realitzar propostes didàctiques en les quals es construeixen ponts entre la realitat quotidiana i l'artística, aconseguint així punts de referència per a l'apropament de totes les persones a la comprensió i apreciació de l'art contemporani.

L'existència de diferents institucions que des dels seus departaments didàctics ofereixen propostes, així com la resposta d'alguns centres educatius a les mateixes, ens fan tenir

una valoració positiva sobre la incidència d'aquestes activitats en els processos de creixement personal i artístic que es poden produir en els participants.

Les connexions cognitives, d'associacions d'idees i conceptes, del foment de la creativitat i la imaginació com a elements per desenvolupar projectes artístics educatius, així com el domini de les tècniques d'expressió artística i del llenguatge visual corresponents i les noves tecnologies en el procés d'elaboració de les propostes donades, fa que considerem la conveniència de desenvolupar propostes sobre art objectual dins del sistema educatiu per a l'adquisició de les competències establertes en el currículum.

Quan utilitzem l'objecte com a pretext de les activitats, estem ampliant la visió contextual de l'alumnat, alhora que desenvolupem el procés d'educació visual. És així com fem servir l'objecte en una dimensió sensorial, com una dimensió material, com a idea, com a context i com a tema.

Desenvolupar la creativitat i la sensibilitat està relacionat amb els materials, el temps de dedicació i tenir un bon professor especialista.

Els avantatges que ens pot aportar jugar plàsticament amb alumnat de diversos nivells amb els objectes quotidians ens amplia els coneixements sobre la tridimensionalitat i la relació de la forma amb la matèria. Aquesta apreciació és interessant i necessària perquè, cada vegada amb més intensitat, els mitjans virtuals generadors d'imatges i d'obres visuals substitueixen les obres materials i els procediments tradicionals de manipulació manual de ferramentes i matèries

D'aquesta manera s'assegura una formació sobre la possibilitat del reciclatge de materials i la preocupació per un món sostenible, a més de tot el que suposa l'expressió artística, la creativitat, la imaginació, etc.

Quan es comenta el resultat amb la professora Lola Bosch després d'un temps d'haver realitzat l'activitat, sorgeixen nous descobriments, sobretot dins de les conclusions de la tesi. Trobem que és molt interessant el fet d'arribar a comprendre el perquè d'algunes obres, donat que coneixem l'estat anímic de l'alumne o alumna i s'estableixen relacions de significat entre allò que estem apreciand i que ens ha donat l'alumne i allò que sabem

del seu estat d'ànim. Resulta enriquidor apreciar com el mateix paisatge es veu de manera molt distinta per cada alumne i, com que el nombre d'alumnes és elevat, ens permet fer valoracions a partir d'una gran quantitat de casos.

Si tornem a les potencialitats de l'art objectual com a eina dins dels processos d'ensenyament-aprenentatge que se'ns han mostrat en el treball de camp realitzat en els diferents instituts de Secundària i Batxillerat, podríem dir que les seues aportacions són que:

- Fomenta la creativitat.
- Apropa l'alumnat a l'art contemporani.
- Inclou processos d'aprenentatge a través de propostes innovadores.
- Incorpora materials reciclats per a la realització dels treballs.
- Implica un treball creatiu en el qual cal descontextualitzar un objecte per a donar-li un sentit artístic.
- Desenvolupa criteris de sensibilitat artística.
- Ajuda a interessar-se pel treball d'artistes que han treballat des d'aquesta vessant artística.
- Es treballen tots els elements que formen part de l'Educació plàstica i visual.
- Facilita tant el treball interdisciplinar com el treball en equip.
- Afegeix als treballs dels alumnes la reflexió del límit entre la bidimensionalitat i la tridimensionalitat, entre la pintura i l'escultura.
- A través de l'art objectual es treballen diferents tècniques d'expressió gràfica.
- Posiciona el docent en el rol de facilitador de processos significatius d'aprenentatge a través de l'acció de l'alumnat, estimulant la investigació, l'experimentació, el desenvolupament d'idees pròpies, etc.

D'una altra part, també cal esmentar l'inexplicable procés de progressiva dissolució que es produeix en el tractament de l'art objectual en el sistema educatiu del nostre Estat: en els marcs curriculars proposats per la normativa, l'art objectual apareix sense que se li done massa importància; en els llibres de text passa quasi desapercbut; i en les programacions dels professors, i per tant en les activitats d'aula, és difícil trobar-lo. Tal

vegada caldria qüestionar-se la idoneïtat de l'ús de llibres de text per a l'Educació artística.

Un altre element a tenir en compte és que la presència de l'art objectual aplicat a l'educació artística dins de les revistes especialitzades és escassa. Tal vegada siga per la immensitat de diferents tipus de propostes artístiques que s'han anat produint al llarg de la història de l'Art i del seu tractament en aquestes publicacions.

L'aparició de l'art objectual com una manera diferent de fer art suposa la incorporació al debat artístic del límit entre la bidimensionalitat i la tridimensionalitat, a més d'oferir als artistes i a totes les persones interessades en l'art d'una manera o una altra unes noves perspectives per a entendre aquest tipus de manifestacions artístiques des del punt de vista d'aquells que les han realitzades, contextualitzant-les dins dels seus processos de construcció, afegint així unes noves finestres des de les quals aguitar al món de l'art.

Per tant, són moltes les potencialitats que té l'art objectual en els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'educació artística i des d'aquest treball es reivindica que es treballi més en la divulgació d'aquest tipus d'art, així com en manifestar la seua indiscutible validesa per a ser utilitzat en les escoles d'Art, siguen del nivell que siguen.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Acaso, M. (2005). *Didáctica de la sospecha. Qué considero interesante investigar en el campo de la Educación Artística a principios del siglo XXI*, en Marín, R. (ed.). *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada i Universidad de Sevilla.
- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Madrid: Paidós.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Aguirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Aguilar Moreno, M. (2009). *La educación ambiental a través del collagraph: propuesta dirigida a la enseñanza del grabado en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Akoschky, J. (1988). *Cotidiáfonos, Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos y casete que lo acompaña*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Alschuler, R. i Hattwick, L. (1947). *Painting and Personality: A Study of Young Children*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alsina, P. i Giráldez, A. (2012). *7 ideas clave*. Barcelona: Ed. Graó.
- Antúnez, N., Ávila, N. i Zapatero, D. (2008). *El arte contemporáneo en la Educación Artística*. Madrid: Editorial Eneida.

- Autors diversos (1986). *Joan Brossa o les paraules són les coses*. Barcelona: Fundació Joan Miró.
- Autors diversos (1994). *La Imatge Fràgil. Cal·lèg*. Fundació La Caixa.
- Autors diversos (1994). *Miradas y visiones. Catálogo*. Madrid: Dirección General de Patrimonio Cultural de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Autors diversos (1998). *Los Talleres didácticos del IVAM*. València: Institut Valencià d'Art Modern.
- Autors diversos (1999) *Els tallers didàctics de l'IVAM, Centre Julio González*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Autors diversos (2010). *Art contemporani i educació especial*. Lleida: Ajuntament de Lleida en col·laboració amb: Centre d'Art La Panera. Es Baluard. Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma. CDAN. Centro de Arte y Naturaleza. Fundación Beulas.
- Arnheim, R. (1974). *Arte y Percepción visual*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arnheim, R. (1992). *Ensayos para rescatar el arte*. Barcelona: Paidós.
- Art i escola. Recuperat en abril de 2014 de: <http://artiescola.cat>.
- Aymerich, C. i Pujol, A. (1976). *Expresión y arte en la escuela II. La expresión plástica*. Barcelona: Ed. Teide.
- Bargueño, E., Sainz, B. i Sánchez, M. (2002). *Educació Plàstica i Visual*. Madrid: Ed. McGraw Hill.
- Bargueño, E., Sánchez, M. i Esquinas, F. (2005). *Educació Visual i Plàstica. Guia didàctica 4 ESO*. Madrid: Ed. McGraw Hill.

- Beneyto, F. (2014). *La imagen fotográfica como construcción: Chema Madoz* (tesi doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Berrocal, M. (2014). *ExpressArt. Museu Portàtil*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona. Recuperat en abril de 2015 de: <http://www.macba.cat/es/expressart--museu-portatil-2014-profesorado>.
- Boj, C. (2003). *Transversalia.net. Proyecto de un entorno virtual de aprendizaje para la educación en valores a través del arte contemporáneo. Una experiencia interactiva y didáctica para la educación secundaria obligatoria*. (tesi doctoral). València: Universitat Politècnica de València.
- Bordons, G. (coor.) (2003). *Aprender amb Joan Brossa*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Brossa, J. et al. (1996). *Poemes de Joan Brossa. Instal·lacions*. L'Alfàs del Pi: Edicions Pedra de Toc. Ajuntament de l'Alfàs del Pi.
- Calaf, R., Fontal, O. i Valle, R.E. (2007). *Museos de Arte y Educación: Construir patrimonios desde la Diversidad*. Gijón: Ediciones Trea.
- Calvo, C. (1998). *La Casa Misteriosa de Carmen Calvo. Exposició a Mèxic*. Comissari: Bonet, J. M. València: Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana.
- Camnitzer, L. (2015). *Arte y Pedagogía*. Recuperat el 4 de juny de 2015 de: <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia>.
- Casani, B. (2013). *Chema Madoz 2000-2005. Exposició al Casal Solleric*. Palma de Mallorca (Illes Balears):Fundació Joan Miró.

Centre Pompidou de Màlaga. Recuperat en juny de 2015 de: <http://centrepompidou-malaga.eu>

Coca, J. (1992). *Joan Brossa, oblidar i caminar*. Barcelona: La Magrana.

Colección del museo ruso de San Petersburgo en Málaga. Recuperat en juny de 2015 de: <http://www.coleccionmuseoruso.es/es/educacion/actividades-actuales/#.VZQMaWCQXIM>

Cook, T. D. i Reichardt, CH. S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. València. Recuperat en febrero de 2014 de: <http://www.cece.gva.es>

Cornell, J. (1984). *Exposició retrospectiva*. Madrid: Fundació Juan March.

Cucala, A. (2005). *El objeto como elemento material en la pintura contemporánea: la obra de Carmen Calvo* (tesi doctoral). València: Universitat Politècnica de València.

Christiansen, H. (2015). Articulación verbal y pensamiento en la Escuela de Bellas Artes de Düsseldorf durante los años sesenta. *Laboluz Revista*. UPV, núm. 2. Recuperat el 3 de març de 2015 de: <http://www.upv.es/laboluz/revista/>.

De Chasse, E. (2009). *Planitudes. Historia de la fotografía plana*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

De Luis, R. i Ferrando, B. (2009). *Valencia, cincuenta propuestas poético visuales*. Valencia: Ed. Media Vaca.

Decret 112/2007, de 24 de juliol, del Govern Valencià, que regula el currículum en Educació Secundària Obligatoria. DOGV núm. 5562/ 24.07.2007

Decret 102/2008, d'11 de juliol, del Govern Valencià, que regula el currículum de Batxillerat. DOGV núm. 5806/ 15.07.2008

Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual s'establix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat a la Comunitat Valenciana. DOGV núm. 7544/10.06.2015

Dewey, J. (1934). *Art As Experience*. Nova York: Minton, Balch and Company.

Diari Oficial de la Comunitat Valencina. Recuperat en maig de 2014 de: <http://www.docv.gva.es/portal/>.

Díaz de Quijano, F. (2015). *Chema Madoz: "El mundo de los objetos me sigue pareciendo misterioso"*. Recuperat en juny de 2015 de: <http://www.elcultural.com/videos/video/1259/ARTE/Chema-Madoz-El-mundo-de-los-objetos-me-sigue-pareciendo-misterioso>.

Diputación de Cuenca. Recuperat en abril de 2014 de: <http://www.dipucuenca.es/fap/espacios.asp>.

Doerner, M. (2005). *Los materiales de pintura y su empleo en el arte*. Barcelona: Editorial Reverté, S.A.

Domenech, M. (2009). *Tejer historias, versterse de palabras*. Exposició del 15 d'octubre al 13 de novembre de 2009. Galeria Octubre (textos Julia Galán). Castelló: Universitat Jaume I de Castelló.

Editorial Santillana: <http://www.santillana.es/>.

Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Ed. Paidós.

Efland, A., Freedman, K. i Stuhr, P. (1996). *Postmodern: Art Education: An approach to curriculum*. Virginia: The National Art Education Association.

- Efland, A. D., Freedman, K. i Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Escola infantil de Rianxo (2012 i 2013). Treballs sobre les màscares de Maruja Mallo [articles de blog]. Recuperats en maig de 2015 de: <http://www.escolasinfantisdegalicia.es/rianxo/?s=maruja+mallo>.
- Escuela de Düsseldorf. Recuperat en setembre de 2014 de: <http://www.Kunstakademie-duesseldorf.de/>.
- Estévez, J. J. (2004). *Una configuración desde el campo expandido para la educación artística en los niveles de enseñanza media* (tesi doctoral). València: Universitat Politècnica de València.
- Estudis sobre Joan Brossa *Visat*, revista digital de literatura i traducció del PEN català. Recuperat en març de 2014 de: <http://www.visat.cat/traduccion-literatura-catalana/cat/estudis/44/144/0/0/0/joan-brossa.html>
- Farré, N. (2013, maig 5). *La realidad según Madoz*. *El Periódico*. Recuperat de: <http://www.elperiodico.com/es/noticias/ocio-y-cultura/realidad-segun-madoz-2383832>.
- Fernández del Campo, E. (2006). *Anish Kapoor*. San Sebastián: Ediciones Nerea, S.A.

Fernández Fariña, A. (2010). *Blinky Palermo: pintura contextual*. Actas do I Congresso Internacional CSO 2010, Lisboa 27 e 28 Março 2010. Recuperat el 27 d' abril de 2015 de: <http://cso.fba.ul.pt/3-01.pdf>.

Fernández, O. i Del Río, V. (2007). *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Fundación Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español de Valladolid.

Fernández Fariña, A. (2010). *Blinky Palermo: pintura contextual*. Actas do I Congresso Internacional CSO'2010, Lisboa 27 e 28 Març 2010. Recuperat el 27 d' abril de 2015 de: <http://cso.fba.ul.pt/3-01.pdf>.

Ferrando, B. (2012). *Arte y cotidianidad. Hacia la transformación de la vida en arte*. Madrid: Árdora Ediciones.

Fosati, A. i Segarra, E. *El volum en l'educació infantil. Una aproximació a la metodologia plàstica tridimensional*. Recurperat en gener de 2015 de: http://www.arteinfantil.info/index_archivos/el_volumen_en_la_educacion_infantil.pdf.

Fundació Antoni Tapies: <http://www.fundaciotapies.org/>

Fundació Joan Brossa: <http://www.fundaciojoanbrossa.cat/>

Fundació Joan Miró i Pilar Juncosa: www.fundaciojoanmiro.es

Fundación Pablo Ruiz Picasso, Museo Casa Natal a Màlaga: <http://fundacionpicasso.malaga.eu>.

Galán, J. (2010). *El diseño industrial en España*. Madrid: Cátedra.

García Blanco, Á. (1988). *Didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Glotón, R. (1966). *El Arte en la Escuela*. Barcelona: Vicens Vives.
- Grigoriadou, E. (2012). *El espacio urbano en las prácticas fotográficas de la Escuela de Düsseldorf*. De Arte. Revista de Historia del Arte. Recuperat en gener de 2015 de:
<http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/dearte/article/view/1017>.
- Guasch, A. M. (2000). *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza Forma.
- Guasch, A. M. (2011). *El archivo y las tipologías fotográficas. De la Nueva Objetividad a las nuevas generaciones de fotógrafos en Alemania: 1920-2009*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gutiérrez, R. (2005). *Los estudios de casos como opción metodológica para investigar en Educación Artística*. En Marín, R. (ed.): *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Hernán Errázurriz, L. (2002). *¿Cómo evaluar el arte? Evaluación de la Enseñanza de las Artes Visuales a Nivel Escolar: Prácticas, Mitos y Teorías*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Hernández Hernández, F. (1997). *Cultura visual y educación*. Sevilla: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Hernández Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Educatio Siglo XXI, núm. 26, p. 85-118. Recuperat en març de 2014 de:
<http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>.

- Herbet, R. (2003). *Educación por el Arte*. Barcelona: Paidós.
- Hervás Asins, L. (2014). *Iniciativas para el acercamiento en los centros educativos de propuestas sobre arte objetual*. Estudios Artísticos Revista de Investigación (*eari*), núm. 5. Recuperat en maig de 2014 de: <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/3553>.
- Hidalgo, J. (Web personal.) Recuperat en abril de 2015 de: <http://www.juanhidalgo.com/index2.html>.
- Huerta, R. (1995). *Art i Educació*. València: Universitat de València.
- Huerta, R. (1994). *Funció plàstica de les lletres*. Paterna: Edicions del Bullent.
- Huerta, R. i De la Calle, R. (2005). *La mirada inquieta. Educación Artística y Museos*. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Huerta, R. i De la Calle, R. (2007). *Espacios estimulantes: museos y educación artística*. València: Universitat de València.
- Huerta, R. i de la Calle, R. (2008). *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. València: Universitat Politècnica de València.
- Huerta, R. (2014). *Lletres de ciutats*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. València: Universitat de València.
- Huges, R. *El impacto de lo nuevo*. Recuperat el 5 de abril de 2014 de: <https://www.youtube.com/watch?v=b4q6RAWcGkY>.
- Hurtado Balaguer, M. i Paton Espí, V. (1997). *Educación Plástica y visual. 1º ESO*, Paterna: Editorial Ecir.

Hurtado Balaguer, M. i Paton Espí, V. (2002). *Educación Plástica y visual. 3º ESO*. Paterna: Editorial Ecir.

IES Manuel Sanchis Guarner de Silla. *Projecte educatiu del centre*. Recuperat en juny de 2014 de: http://iessanchisguarner.edu.gva.es/wp/?page_id=219.

IES María Carbonell de Benetússer. Web del centre. Recuperada en juny de 2014 de: <http://iesbenetusser.edu.gva.es/>.

IES Vicent Andrés Estellés de Burjassot. Web del centre. Recuperada en juny de 2014 de: <http://www.vicentandresestelles.org>.

Juanola, R. i Calbó, M. (2005). *Hacia modelos globales en Educación Artística*. En Marín, R. (coord.). *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y Culturas Visuales* (p. 99-124). Granada: Universidad de Granada.

Katz, V. (2002). *Black Mountain College. Una aventura americana*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Kostelanetz, R. (1992). *Conversing with Cage: Pedagogía*. Laboluz, núm. 0. Recuperat el 28 abril de 2015 de: <http://www.upv.es/laboluz/revista/>.

Laberints Brossians. Recuperat en abril de 2014 de: www.laberintsbrossians.com.

Lane, M. (1990). *Black Mountain College*. USA: The University of Tennessee Press.

Lippard, L. R. (2004). *Seis años: La desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972*. Madrid: Ediciones Akal.

Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. BOE núm. 106/4.5.2006

Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa.
BOE núm. 295/10.12.2013

López Bardagos, A., Hernández, F. i Barragán, J. M. (1997). *Encuentros del Arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Barcelona: Ed. Angle.

López F. Cao, M. (2011). *Mulier me fecit. Hacia un análisis feminista del arte y su educación*. Madrid: Ed. Horas y horas.

López F. Cao, M. (2015). *Para qué el arte*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Lozano Jiménez, J. L. i Pires, M. (2011). Una experiencia plástica a partir del objeto reciclado. *Educación Artística Revista de Investigación (eari)* núm. 2. Recuperat en abril de 2014 de:
<https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2517>.

Lozano, X. Web personal. Recuperada en març de 2015 de: <http://xavibufa.com>.

Macaya, A., Ricomà, R. i Suárez, M. (2012). *Confluències en art i educació. L'educació formal com a interlocutora en l'acció educativa del museu*. Tarragona: Museu d'Art Modern de Tarragona.

Madoz, Ch. Web personal. Recuperada en maig de 2014 de:
<http://www.chemamadoz.com>.

Madoz, Ch. (2013). *Arts Combinatòria* [exposició a La Pedrera]. Recuperat el 27 de maig de 2015 de: <https://www.lapedrera.com/es/chema-madoz-ars-combinatoria-0>.

Madoz, Ch. (2015, gener). *La mirada y el objeto*. Ponència presentada a Es Baluard, Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma a Palma de

Mallorca. Recuperat el 27 de maig de 2015 de:
<http://www.esbaluard.org/es/activitats/580/la-mirada-y-el-objeto>.

Maeso Rubio, F. (2008). *El arte de enseñar el arte*. Sevilla: Diferencia.

Marculli, A. (1997). *Del arte objetual al arte de concepto*. Madrid: Ediciones Akal.

Marín Viadel, R. (coord.) (2005). *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y Culturas Visuales*. Granada: Universidad de Granada.

Marín Viadel, R. (2011). *Investigación en Educación Artística*. Educatio Siglo XXI. Vol. 29, núm. 1, p. 211-230. Recuperat el 21 de maig de 2015 de:
<http://revistas.um.es/educatio/article/view/119951>.

Martínez García, M. L., Gutiérrez Pérez, R. i Escaño, C. (2008). *Nuevas propuestas de acción en educación artística*. Màlaga: Universidad de Màlaga.

Masgrau, M. (2011). *Aprenent a llegir davant de les línies* (tesi doctoral). Girona: Universitat de Girona.

Masgrau, M. (2013). La poesía visual de J. M. Calleja, vocació de gènere. *Quadern 42*. Recuperat el 8 de juny de 2015 de:
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4735382.pdf>.

Massey, A. (1995). *El diseño de interiores en el s XX*. Barcelona: Ediciones Destino.

Mayer, R. (1993). *Materiales y técnicas de Arte*. Madrid: Tursen Hermann Blume Ediciones.

Michaud, Y. (2003). *L'art à l'état gazeaux: Essai sur le triomphe de l'esthétique*. París: Éditions Stock.

Michaud, Y. (2015). *Una escuela bastante buena*. Laboluz revista Universitat Politècnica de València, núm. 3. Recuperat el 3 de març de 2015 de: <http://www.upv.es/laboluz/revista/>.

Ministerio de Cultura. Recuperat el 27 de maig de 2015 de: https://www.mcu.es/cultura20/web/guest/agenda/cultural/mcu/listado/detalle?p_p_id=MCU_AGENDA.

Molina, M. (2008). *El arte sonoro*. ITAMAR, *Revista de Investigación Musical: territorios para el Arte*. Recuperat en juny de 2015 de: <http://es.scribd.com/doc/24370658/El-Arte-Sonoro-Articulo-de-Miguel-Molina-Alarcon#scribd>.

Moliner, M. (1991). *Diccionario de Uso del Español*. Madrid: Ed.Gredos.

Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia, edición y estudio introductorio de Carmen Sanchidrián Blanco*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Munari, B. (1993). *Diseño y comunicación Visual*. Barcelona: Gustavo Gili.

Muñoz Guisado, J. M. (2014, setembre 12). *Constructores de las Vjuteñas: algo sobre constructivismo y pobreza, seguido de algunas consideraciones sobre las arquitecturas del curso básico de los talleres de izquierda*. Fakta, revista digital. Recuperat en març de 2015 de: <https://revistafakta.wordpress.com/2014/09/12/constructores-de-las-vjuteñas-algo-sobre-constructivismo-y-pobreza-seguido-de-algunas-consideraciones-sobre-las-arquitecturas-del-curso-basico-de-los-talleres-de-izquierda-por-jose-maria-munoz/>.

Museo de Arte Contemporáneo de Alicante (2013). Carmen Calvo gana el Premio Nacional de Artes Plásticas 2013 [article de blog]. Recuperat en març de 2015 de: <http://www.maca-alicante.es/?p=6221> <http://www.maca-alicante.es/?s=Carmen+Calvo&submit=Search>.

Musée des Arts Contemporains de la Communauté française de Belgique au Grand-Hornu. (2005) *Melancholia de Anish Kapoor*. Comissaire: Laurent Busine. Belgica:Editorial: Julien Foucart & Catherine Robberechts. Hornu.

Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI) (2013). Taller sobre Chema Madoz. Recuperat el 27 de maig de 2015 de: <https://mupai.wordpress.com/2013/04/15/taller-sobre-chema-madoz-en-crif-las-acacias/>

Museo Picasso de Màlaga: <http://www.museopicassomalaga.org>.

Museo Reina Sofía: <http://www.museoreinasofia.es>.

Museo Vostell Malpartida: <http://museovostell.gobex.es/>.

Museu de la Universitat d'Alacant. <http://www.mua.ua.es>

Ortega, A. (2005). *El estudio de caso: implicaciones epistemológicas de un método de investigación aplicado a la Educación Artística*. En Marín, R. (coord.) *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y Culturas Visuales* (p. 295-322). Granada: Universidad de Granada.

Palacios, A. (25 de juliol de 2011). Gabriel Orozco, la mirada inquieta. *Arte y educación*. Recuperat en gener de 2015 de: http://arteducationbox.blogspot.com.es/2011_07_01_archive.html.

Pérez, C. (1991) *TORRES-GARCÍA*. Departamento de comunicación y didáctica de l'IVAM.

Pérez, C. et al. (1998). *Los Talleres didácticos del IVAM*. València: Institut Valencià d'Art Modern.

- Petit, Q. (2015, març 1). La metàfora infinita de Chema Madoz. *El País Semanal*. Recuperado el 15 de abril de 2015 de: http://elpais.com/elpais/2015/02/27/eps/1425043584_053684.html.
- Piemont, I. (1994). *Educació Artística. Propostes Didàctiques*. Barcelona: Ed. Eurno.
- Pla Santamaría, C. i Guillen, R. L. (1991). *Taller didàctico Rosenquist y el Pop Art*. Valencia: Institut Valencià d'Art Modern.
- Pocio.cat. Recuperat en abril de 2015 de: <http://www.pocio.cat>.
- Radio Televisión Española. (16 de desembre de 2010). Maruja Mallo. *Mitad ángel, mitad marisco* [documental]. Recuperat en setembre de 2014 de: www.rtve.es/alcarta/videos/imprescindibles/imprescindibles-maruja-mallo/966721/.
- Radio Televisión Española (1 de març de 2015). Metròpolis – *Carmen Calvo* [programa de televisió]. Recuperat en maig de 2015 de: <http://www.rtve.es/alcarta/videos/metropolis/metropolis-carmen-calvo/3020978/>.
- Radio Televisión Española. *Chema Madoz, regar lo escondido* [documental]. Recuperat el 11 de febrer de 2014 de: <http://www.rtve.es/alcarta/videos/imprescindibles/imprescindibles-chemamadoz-regar-escondido/1687267/>.
- Ramírez, J. A. et al. (2001). *Historia del Arte 4. El mundo contemporáneo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Real Decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat.

- Renau, J. (1989). *Taller didactico. Fata Morgana USA. The American Way of Life*. Valencia: Institut Valencià d'Art Modern.
- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M. i Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rodríguez, I., Soler, I. i Basurco, E. (2010). *Educació Plàstica i Visual I. Projecte Conecta 2.0*. Madrid: Ediciones SM.
- Rodríguez, I., Soler, I. i Basurco, E. (2010). *Educació Plàstica i Visual II. Projecte Conecta 2.0*. Madrid: Ediciones SM.
- Rodríguez, I., Soler, I. i Basurco, E. (2010). *Educación Plástica y Visual 4 ESO. Proyecto Conecta 2.0*. Madrid: Ediciones SM.
- Rodríguez, I., Soler, I. i Basurco, E. (2015). *Educación Plástica, visual y audiovisual. I ESO. Proyecto Savia*. Madrid: Ediciones SM.
- Rodríguez, I., Soler, I. i Basurco, E. (2015). *Educación Plástica, visual y audiovisual. II ESO. Proyecto Savia*. Madrid: Ediciones SM.
- Roldan, J. y Marin, R. (2012): *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Archidona: Editorial Aljibe.
- Ros, N. (2004). *El lenguaje artístico, la educación y la creación*, Revista Iberoamericana de Educación, núm. 33/4. Recuperat en març de 2015 de: www.campus-oei.org/revista/rie34a01.htm.
- Rueda, G. (1996). *Exposición retrospectiva 1941-1996*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

- Saladini, E. (2011). *El objeto encontrado y la memoria individual: Christian Boltanski, Carmen Calvo, Jorge Barbi* (tesi doctoral). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Saura Pérez, A. (2011). *Innovación educativa con TIC en Educación Artística, Plástica y Visual: Líneas de investigación y estudios de casos*. Alcalá de Guadiana (Sevilla): MAD.
- Schmitz, M. (2015). El arte objetual hoy. *El gran otro*. Recuperat l'1 de juliol de 2015 de: <http://elgranotro.com.ar/index.php/el-arte-objetual-hoy/>.
- Sherman, R. i Webb, R. (1988). *Qualitative Research in Education: Focus and methods*. London: Falmer.
- Tàpies, A. (1967). *Joc de saber mirar*. Revista Cavall Fort, núm. 82. Barcelona
- Tavernier, R. (1996). *Les Arts plastiques à lécole. Expression et apprentissages. Cycle 3*. París: Bordas.
- Torres i Tarrés, M., i Juanola i Argemí, R. (1998). *Una manera d'ensenyar arts plàstiques a l'escola. 140 exercicis per a educació infantil i primària*. Barcelona: Ed. Edicions de l'Eixample, i la Fundació Elsa Peretti Foundation, F. P.
- Universidad Complutense de Madrid. *Catálogo de experiencias innovadoras en educación artística*. Recuperat en març de 2015 de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/crea/experiencias/Ex_TrabObjetos.htm.
- Universitat Jaume I de Castelló: <http://www.uji.es/>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial. Recuperat en maig de 2015 de: <http://postgradofadecs.uncoma.edu.ar/archivos/loaizatsf/Vasilachis%20investigacion%20cualitativa.pdf>.

Vásquez Rocca, A. (2007) *Arte conceptual y Postconceptual*. Revista Escàner.
Recuperat el 25 de juny de 2015 de: <http://revista.escaner.cl/node/42>.

Wick, R. (1998). *La pedagogía de la Bauhaus*. Barcelona: Alianza.

Wingler, H. M. (1983). *Las escuelas de arte de vanguardia*. Madrid: Taurus Ediciones.

Wescher, H. (1976). *La Historia del collage. Del cubismo a la actualidad*.
Barcelona: Gustavo Gili S.A.

Yeregui, M. Web personal. Recuperada l'1 de juliol de 2015 de:
<https://yereguimariela.wordpress.com>.

ÍNDIX DE GRÀFICS I TAULES

- Gràfic 1. Situació familiar de tots els grups.
- Gràfic 2. Situació familiar 1r d'ESO IES Silla i 1r d'ESO IES Burjassot.
- Gràfic 3. Risc d'abandonament 1r d'ESO.
- Gràfic 4. Risc d'abandonament 3r d'ESO.
- Gràfic 5. Risc d'abandonament 1r de Batxillerat artístic.
- Gràfic 6. Temps utilitzat en la realització de l'obra en 1r d'ESO.
- Gràfic 7. Temps emprat en la realització de l'obra en 3r. d'ESO.
- Gràfic 8. Tipologia d'objectes d'un grup de 30 alumnes. IES Sanchis Guarner, Silla.
- Gràfic 9. Total tipus d'objectes 1r d'ESO Burjassot.
- Gràfic 10. Tipologia d'objectes en 3r d'ESO.
- Gràfic 11. Tipologia d'objectes en 1r de Batxillerat.
- Gràfic 12. Total significat alumnes 1r d'ESO.
- Gràfic 13. Noves idees tots els grups.
- Gràfic 14. Nombre d'alumnes que han estat a gust fent el treball.
- Gràfic 15. Alumnes que van trobar coses que no esperaven fent el treball.
- Gràfic 16. Coneixement dels elements del llenguatge gràfic i plàstic en 1r d'ESO.
- Gràfic 17. Coneixement dels elements del llenguatge gràfic i plàstic en 3r d'ESO.
- Gràfic 18. Esbossos, dibuixos previs en 1r d'ESO.
- Gràfic 19. Esbossos, dibuixos previs en 3r d'ESO.
- Gràfic 20. Ús de la tipografia.
- Gràfic 21. Alumnes que han tingut en compte la forma.
- Gràfic 22. Tipologia formal 1r i 3r d'ESO.
- Gràfic 23. Tipologia de línies.
- Gràfic 24. Volum esperat.
- Gràfic 25. Gamma cromàtica en tots els grups.
- Gràfic 26. Saturació del color.
- Gràfic 27. Lluminositat del color.
- Gràfic 28. Colors complementaris.
- Gràfic 29. Contrast del color.
- Gràfic 30. Ús de textures en tots els grups.
- Gràfic 31. Tipus de textures.
- Gràfic 32. Materials utilitzats en 1r d'ESO.

Gràfic 33. Materials utilitzats en 3r d'ESO i Batxillerat.

Gràfic 34. Tècniques gràfiques i plàstiques.

Gràfic 35. Adhesius en 1r d'ESO.

Gràfic 36. Adhesius en tots els grups.

Gràfic 37. Tipus de composició en tots els grups.

TAULES.

Taula 1. Tipus de material usat per a unir en l'obra objectual.

Taula 2. Dificultat per a entendre el que havien de fer en 1r d'ESO.

Taula 3. Fent l'activitat, s'han avorrit o s'han divertit?

Taula 4. Coneixement sobre l'art i els artistes objectuals en 1r d'ESO.

Taula 5. Coneixement sobre l'art i els artistes objectuals en 3r d'ESO.

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. *Wettersegen*, art popular religiós, sud d'Alemanya, s. XVIII (en Wescher, 1976, p.51).

Figura 2. Mostra de l'arquitectura de Vjutein, 1925-29 (en Muñoz Guisado, 2014).

Figura 3. Exercici de composició: massa i equilibri. Wchutemas, 1922 (en Wick, 1998, p. 63).

Figura 4. Hözel, *Abstraktion II*, 1915-1916 (en https://de.wikipedia.org/wiki/Adolf_H%C3%B6lzel).

Figura 5. Kenneth Snelson, *Construcció sense títol*. Black Mountain College, 1949 (en Katz, 2002, p. 39).

Figura 6. Claire Zeisler, *Buddy Balls*, 1972 (en Katz, 2002, p. 217).

Figura 7. Beuys, J., *Fat Chair*, 1963 (en <http://kitchentalkblog.com/2013/02/155/joseph-beuys-the-art-of-cooking/>).

Figura 8. Lewit, S., *Grid of Crids*, 1976 (en <http://annamadeleine.com/blog/2011/04/17/sol-lewitt-photographic-works>).

Figura 9. Lewit, S., *Brick Wall*, 1977 (en <http://annamadeleine.com/blog/2011/04/17/sol-lewitt-photographic-works>).

Figura 10. Bernd i Hilla Becher, *Wassertürme* (dipòsits d'aigua), imatges seriades en 2007 (en <http://yourartshop-noldenh.com/bernd-und-hila-becher-fotografen-der-unterkuhten-schonheit/>).

Figura 11. Yeregui, M., *Proxemia*, 2005 (en <https://yereguimariela.wordpress.com>).

Figura 12. Quotidiàfon fet per una alumna de 6é de Primària del Col·legi Jaume I de Catarroja. Flauta feta amb tubs de mànega d'aigua tallats, units amb cinta adhesiva negra i decorada amb *típlex*, realitzat en l'assignatura de Música.

Figura 13. Marina Abramovic, *Homenatge a Joseph Beuys*, performance en el museu Guggenheim, Nova York, 2005 (en <https://colectivoam.wordpress.com/2011/02/03/abramovic-marina/>).

Figura 14. *Txornòbil*, obra objectual feta per l'alumne Antonio Cebrián, de l'IES Requena 1, 1995, sent el seu professor Carles Cano (en Bordons, 2003, p. 209).

Figura 15. *Immortalitat*, obra feta per un alumne de l'IES l'Olleria del País Valencià, sent el professor Fèlix G. Juárez (en Bordons, 2003, p. 206).

Figura 16. Cartell de l'exposició de la Mostra de Poesia Visual, Casa Elizalde, 1992 (en Fundació Joan Brossa <http://www.fundaciojoanbrossa.cat/>).

Figura 17. *Els daus de la vida*, obra feta per alumnes de 3r d'ESO l'IES el Saler (València), 2005-06, sent la professora Carme Domènech (en http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxiu/aplicacions_didactiques_brossa/ES_El_Saler_2005-06.pdf).

Figura 18. Nens treballant al projecte *NIUS* (en <http://artiescola.cat>).

Figura 19. *Clau per al cervell*. Treball realitzat pels alumnes dins del projecte “Brossa a l'aula”, 2015 (en <http://laberintsbrossians.com/2015/07/16/una-llavor-a-la-terra-alta/>).

Figura 20. Volstell, *El muerto que tiene sed*, 1976 (en <http://museovostell.gobex.es/lavadero.htm>).

Figura 21. Sala en blanc de l'IVAM dedicada en el taller *Merzabau*, 1998 (en Autors diversos, 1998).

Figura 22. Sala de l'IVAM amb els objectes col·locats pels alumnes en el taller *Merzabau*, 1998 (en Autors diversos, 1998).

Figura 23. Carta d'un alumne que va participar en el taller Merzbau, IVAM, en Autors diversos, 1998, p. 113.

Figura 24. Navarro, M., *Bajo la luna II*, obra-joc, 2008 (en <http://centrepompidou-malaga.eu/>).

Figura 25. *Expressart*, Museu Portàtil per a Secundària i Batxillerat, 2015-2016 (en <http://www.macba.cat>).

Figura 26. Brossa, J., *Travessia*, 1988.

Figura 27. Brossa, J., *L'hora*, MACBA, 1975.

Figura 28. Brossa, J., *Intermedi*, 1991.

Figura 29. Calvo, C., *Cristales 2 (collage, 50x100 cm)*, 1998.

Figura 30. Calvo, C., *Cuando puestas las manos en lo alto del pupitre (610x460 cm)*, 2011.

Figura 31. Calvo, C., *L'évanouissement (objectes en vitrina, 147x52x25 cm)*, 1996.

Figura 32. Calvo, C., *Le Spleen de París 2*, (tècnica mixta *collage* i pa d'or, 80x80 cm; objectes obsolets), 2007.

Figura 33. Calvo, C., *Sense títol* (tècnica mixta: pinzells i paletes, 100x61cm; borsa amb objectes), 1989.

Figura 34. Calvo, C., *Estás enamorado, alquilado hasta agosto* (tècnica mixta, *collage* i fotografia, 45x22 cm), 2010.

Figura 35. Calvo, C., *El azar es el maestro del humor (collage i fotografia, 100x80 cm)*, 2008.

Figura 36. Calvo, C., *Algún que otro tributo tapándose* (collage i fotografia, 45x22 cm), 2010.

Figura 37. Calvo, C., *Oh! Venus oh! Gran diosa* (collage, cautxú, 200x140 cm), 1999.

Figura 38. Madoz, *Pasar al otro lado del espejo*, 1994 (en Autors diversos, *La imatge fràgil. Catàleg*, 1994).

Figura 39. Madoz, *Objetos 1990-1999*, exposició en el Museo Centro de Arte Reina Sofía, 1999 (en Beneyto, 2014).

Figura 40. Madoz, Ch. Fotografia exposada en la Galeria Elvira González, 2015.

(en http://elpais.com/elpais/2015/02/27/album/1425057700_276410.html - www.chemamadoz.com).

Figura 41. Exemple d'*Imatge collage ROBOT*. Alumne de 1r curs de l'IES de Benetússer, curs 2009-2010, sent la professora Lucía Hervás.

Figura 42. Treballs d'alumnes sobre l'obra objectual de Carmen Calvo. Alumnat de 1r curs d'ESO de l'IES Fransec Tàrraga de Vila-real (Castelló), curs 2011-2012.

Figura 43. Brossa, J., *Poema*, 1967 (en <http://www.fundaciojoanbrossa.cat>).

Figura 44. Imatge del treball d'un dels participants del taller "Chema Madoz", Museo Pedagógico de Arte Infantil, UCM, 2013.

Figura 45. *La libertad*, treball de l'alumne Poveda, D., fet en Conceptes y tècniques de creació formal (UJI) com a exemple de la proposta núm. 1 sobre l'obra objectual basada en l'obra de Carmen Calvo, 2015.

Figura 46. Dibuix per a *Lámpara NIK*, treball dels alumnes Aznar, Gimeno i Ruixó, fet en Conceptes i tècniques de creació formal (UJI) com a exemple de la proposta núm. 2 sobre l'obra objectual basada en l'obra de Carmen Calvo (objecte construït a partir d'altres objectes), 2015.

Figura 47. *Lámpara NIK*, treball dels alumnes Aznar, Gimeno i Ruixó fet en Conceptes i tècniques de creació formal (UJI) com a exemple de la proposta núm. 2 sobre l'obra objectual basada en l'obra de Carmen Calvo (objecte construït a partir d'altres objectes), 2015.

Figura 48. Imatge proporcionada als alumnes per la mestra per a l'estudi (en Masgrau, 2012, p. 221).

Figura 49. Dibuix de lletres del projecte "Disfressem lletres" (en Masgrau, 2012, p. 215).

Figura 50. Güell, Ll., 1999, *Homenatge a Joan Brossa* (en Masgrau, 2012, p. 217).

Figura 51. Collage matèric fet pels alumnes de 2n d'Educació Primària a la manera de Lluís Güell (en Masgrau, 2102, p. 217).

Figura 52. Imatge del resultat de *Cal·ligrama de l'estany* (en Masgrau, 2012, p. 218).

Figura 53. Alfabet de fusta 1, en Masgrau, 2012, p. 213-214.

Figura 54. Alfabet de fusta 2, en Masgrau, 2012, p. 214-215.

Figura 55. Exposició en l'IES Manuel Sanchis Guarner de Silla, juny de 2013.

Figura 56. Obra objectual basada en l'obra de Carmen Calvo per estudiants de 12 anys, 1r d'ESO de l'IES de Vila-real (Castelló), curs 2011-2012.

Figura 57. Diversos formats en l'exposició sobre art objectual a l'IES de Silla i en les obres sobre poesia visual a l'IES de Benetússer.

Figura 58. *El paso de la vida*. Treball realitzat per un alumne de 3r d'ESO de Benetússer, Curs 2012-2013.

Figura 59. *Soledat i agressivitat*, treball fet per un alumne de 3r d'ESO de Silla.

Figura 60. *Una pedra solitària*, treball fet per un alumne de 1r d'ESO de Silla.

Figura 61. Plantilla format DIN A3.

Figura 62. Cas núm. 73: *Aïllament*.

Figures 63-68. Esbossos per al cas núm. 15: *La natura ens salva*, realitzat per un alumne de 1r d'ESO de Silla.

Figures 69-76. Esbossos d'alumnes de 1r de Batxillerat de Silla en format DIN A3.

Figura 77. Cas núm. 76: *SOS*, fet per una alumna de 3r d'ESO de Benetússer.

Figura 78. Cas núm. 51: *Una rosa de paper*, fet per una alumna de 3r d'ESO de Silla.

Figura 79. Cas núm. 12: *La Bellesa es troba a la simplicitat*, fet per una alumna de 1r d'ESO de Silla.

Figura 80. Cas núm. 27: *El Gallo*, fet per un alumne de 1r d'ESO de Silla.

Figura 81. Cas núm. 67: *Lliure pensament*, fet per una alumna de 3r d'ESO de Benetússer.

Figura 82. Cas núm. 65: *Quant ens queda?*, fet per un alumne de 3r d'ESO de Benetússer.

Figura 83. Cas núm. 95: *Un mundo perfecto*, fet per una alumna de 1r de Batxillerat de Silla.

Figura 84. Esbós del cas núm. 97: *La sensibilitat de la música per a mí*, fet per una alumna de 1r de Batxillerat de Silla.

ANNEX IX. GRAELLES A PARTIR DE LES QÜESTIONS
QUE APORTEN DADES QUANTITATIVES PER A UNA
ANÀLISI QUALITATIVA DE LES CATEGORIES
DESCRIPTIVES

| | 1r d'ESO A SILLA | 1r d'ESO B SILLA | TOTAL SILLA | 1r d'ESO C BURJASSOT | 1r d'ESO D BURJASSOT | TOTAL BURJASSOT | TOTAL 1r |
|-----------------------|---------------------|---------------------|----------------|-------------------------|-------------------------|--------------------|----------|
| Nre. d'alumnes | 14 | 16 | 30 | 12 | 5 | 17 | 47 |
| Situació Familiar | | | | | | | |
| Alta | | | | | | | 0 |
| Mitjana alta | 1 | 2 | 3 | | | | 3 |
| Mitjana | 8 | 10 | 18 | 1 | | 1 | 19 |
| Bona | 3 | 3 | 6 | 6 | 1 | 7 | 14 |
| Molt Bona | 1 | 1 | 2 | 5 | 4 | 9 | 2 |
| Nivell d'estudis | | | | | | | |
| Universitari | 1 | 1 | 2 | | | | 2 |
| Batxiller | | | | | | | |
| Graduat | 8 | 10 | 18 | 2 | | 2 | 20 |
| Sense estudis | 5 | 5 | 10 | 10 | 5 | 15 | 15 |
| Rep ajuda a casa | | | | | | | |
| Sempre | 7 | 9 | 16 | | | | 16 |
| Habitualment | 3 | 3 | 6 | 1 | | 1 | 7 |
| De vegades | 4 | 4 | 8 | 8 | 2 | 10 | 18 |

| | | | | | | | |
|-----------------------|----|----|----|---|---|----|----|
| Mai | | | | 3 | 3 | 6 | 6 |
| Problemes de conducta | | | | | | | |
| Molts | 2 | | 2 | 3 | 3 | 6 | 8 |
| Pocs | 3 | 2 | 5 | 4 | 2 | 6 | 11 |
| Cap | 9 | 14 | 23 | 5 | | 5 | 28 |
| Risc d'abandonament | | | | | | | |
| Alt | 2 | | 2 | | | 1 | 3 |
| Baix | 2 | 4 | 6 | 7 | 4 | 11 | 17 |
| Inexistent | 10 | 12 | 22 | 5 | | 5 | 27 |
| Temps emprat | | | | | | | |
| 1 h aprox. | | | | 4 | 4 | 8 | 8 |
| 2 h | | 1 | 1 | 4 | | 4 | 5 |
| 3 h | | 6 | 6 | | | | 6 |
| 4 h | 4 | | 4 | | | | 4 |
| 5 h o més | 10 | 9 | 19 | | | | 19 |
| Tipus d'objectes | | | | | | | |
| Natural | 13 | 14 | 27 | | | | 27 |
| Artificial | 1 | 2 | 3 | 5 | 2 | 17 | 10 |
| Industrial | 2 | 3 | 5 | 2 | | 2 | 7 |
| Artesanal | 1 | 2 | 3 | | 1 | 1 | 4 |

| | | | | | | | |
|----------------------|---|---|----|---|---|----|----|
| Quotidià | 2 | 4 | 6 | 3 | | 3 | 9 |
| Obsolet | | 2 | 2 | 1 | | 1 | 3 |
| Té història personal | 2 | 2 | 4 | 3 | | 3 | 7 |
| Trobat | 9 | 9 | 18 | 1 | 4 | 5 | 23 |
| Buscat | 1 | 3 | 4 | 5 | 1 | 6 | 10 |
| Reciclat | 3 | 4 | 7 | 5 | 1 | 6 | 13 |
| Unió amb | | | | | | | |
| Adhesiu | 7 | 7 | 14 | 9 | 4 | 13 | 27 |
| Suport | 4 | 5 | 9 | 2 | 1 | 3 | 12 |
| Altres | 3 | 4 | 7 | | | | 7 |
| Significat | | | | | | | |
| Artístic | 4 | 4 | 8 | 5 | 2 | 7 | 15 |
| Poètic | 2 | 2 | 4 | | | | 4 |
| Reivindicació | 1 | 1 | 2 | | | | 2 |
| Informació | 2 | 2 | 4 | | | | 4 |
| Expressió | 1 | 1 | 1 | | | | 1 |
| Comunicació | 2 | 3 | 5 | 1 | 1 | 2 | 7 |
| Publicitat | 1 | 1 | 2 | 1 | | 1 | 3 |
| Altres | 3 | 1 | 4 | 2 | | 2 | 6 |

| | | | | | | | |
|------------------------------------|----|----|----|---|---|----|----|
| Aporta noves idees | | | | | | | |
| Gens | | | | | 1 | 1 | 1 |
| Poc | 1 | 1 | 2 | 3 | | 3 | 5 |
| Normal | 6 | 5 | 11 | 7 | 2 | 9 | 20 |
| Molt | 6 | 7 | 13 | 2 | | 2 | 15 |
| Moltíssim | 3 | 3 | 6 | | 1 | 1 | 7 |
| A gust fent el treball | | | | | | | |
| Gens | | | | | | | |
| Poc | | | | 2 | | 2 | 2 |
| Normal | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 4 | 6 |
| Molt | 4 | 5 | 9 | 2 | 3 | 5 | 14 |
| Moltíssim | 10 | 10 | 20 | 5 | | 5 | 25 |
| T'ha divertit | | | | | | | |
| | 16 | 16 | 32 | 8 | 3 | 11 | 43 |
| T'ha avorrit | | | | | | | |
| | 0 | 0 | | 2 | 1 | 3 | 3 |
| Dificultat per entendre el treball | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|----|----|----|----|---|----|----|
| Gens | 6 | 5 | 11 | 1 | 2 | 3 | 14 |
| Poca | 8 | 9 | 17 | 5 | 1 | 6 | 23 |
| Normal | 2 | 2 | 4 | 4 | | 4 | 8 |
| Molta | | | | 2 | | 2 | 4 |
| Moltíssima | | | | | 1 | 1 | 1 |
| Coneixement d'artistes objectuals | | | | | | | |
| Sí | 10 | 10 | 20 | 4 | 3 | 7 | 20 |
| No | 15 | 6 | 11 | 8 | 1 | 9 | 27 |
| Saps què és art objectual? | | | | | | | |
| Sí | 12 | 12 | 24 | 3 | | 3 | 27 |
| No | 4 | 4 | 8 | 9 | 4 | 13 | 21 |
| Saps quins són els elements del llenguatge gràfic plàstic i visual? | | | | | | | |
| Sí | 13 | 13 | 26 | 10 | 3 | 13 | 39 |
| No | 3 | 3 | 6 | 2 | 1 | 3 | 9 |

| | | | | | | | |
|-----------------------------------|----|----|----|---|---|----|----|
| Dibuixos previs | | | | | | | |
| Sí | 15 | 15 | 30 | 5 | 3 | 8 | 38 |
| No | 1 | 1 | 2 | 7 | 1 | 8 | 10 |
| Ús de tipografia | | | | | | | |
| Gens | 11 | 12 | 23 | 7 | 1 | 8 | 31 |
| Poc | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Normal | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 4 | 7 |
| Molt | 2 | | 2 | | | | 2 |
| Moltíssim | 1 | 1 | 2 | | | | 2 |
| Ús de dibuixos | | | | | | | |
| Gens | 1 | 3 | 4 | 7 | 3 | 10 | 14 |
| Poc | 3 | 1 | 4 | 2 | | 2 | 6 |
| Normal | 9 | 7 | 16 | 3 | | 3 | 19 |
| Molt | 1 | 5 | 6 | | | | 6 |
| Moltíssim | | | | | | | |
| Has tingut en Compte la forma? | | | | | | | |
| Gens | 3 | 3 | 6 | 6 | 4 | 10 | 16 |
| Poc | 2 | 2 | 4 | 3 | | 3 | 7 |
| Normal | 4 | 4 | 8 | 3 | | 3 | 11 |

| | | | | | | | |
|---|----|----|----|---|---|----|----|
| Molt | 5 | 4 | 9 | | | | 9 |
| Moltíssim | 2 | 3 | 5 | | | | 5 |
| Coses inesperades sorgides durant el procés | | | | | | | |
| Sí | 9 | 10 | 19 | 9 | 2 | 11 | 30 |
| No | 7 | 6 | 13 | 3 | 2 | 5 | 18 |
| Tipus de forma | | | | | | | |
| Plana | 5 | 5 | 10 | 5 | | 5 | 15 |
| Volumètrica | 7 | 7 | 14 | 3 | 1 | 4 | 18 |
| Orgànica | 2 | 2 | 4 | | 2 | 2 | 6 |
| Geomètrica | 3 | 3 | 6 | 5 | | 5 | 11 |
| Línies | | | | | | | |
| Geomètriques | 1 | 3 | 4 | 2 | | 2 | 6 |
| Corbes | 11 | 9 | 20 | | | | 20 |
| Rectes | 4 | 6 | 10 | 3 | | 3 | 13 |
| Modulades | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | |

| | | | | | | | | |
|-------------------|---|----|----|---|---|---|--|----|
| | | | | | | | | 6 |
| Efecte volumètric | | | | | | | | |
| Sí | | 2 | 2 | 4 | | 4 | | 6 |
| Poc | 1 | 1 | 2 | 3 | | 3 | | 5 |
| Normal | 3 | 7 | 10 | 3 | 2 | 5 | | 15 |
| Molt | 9 | 1 | 10 | 2 | 1 | 3 | | 13 |
| Moltíssim | 1 | 3 | 4 | | 1 | 1 | | 5 |
| Gamma de color | | | | | | | | |
| Freda | 5 | 7 | 12 | 2 | 2 | 4 | | 16 |
| Càlida | 6 | 10 | 16 | 5 | 1 | 6 | | 22 |
| Cromàtica | 1 | | 1 | 4 | 1 | 5 | | 6 |
| Acromàtica | 2 | | 2 | 1 | | 1 | | 3 |
| Monocroma | 2 | | 2 | | | 0 | | 2 |
| Policroma | 4 | | 4 | | | 0 | | 4 |
| Ús del color | | | | | | | | |
| Poc saturat | 5 | 5 | 10 | 3 | 2 | 5 | | 15 |
| Molt saturat | 0 | 2 | 2 | 2 | | 2 | | 4 |
| Saturat | 1 | 3 | 4 | 5 | | 5 | | 9 |
| Molt Iluminós | 4 | 4 | 8 | | | 0 | | 8 |
| Poc Iluminós | 2 | 2 | 4 | | 2 | 3 | | 7 |

| | | | | | | | | |
|-----------------------|---|----|----|----|---|----|----|--|
| | | | | 1 | | | | |
| Colors complementaris | | | | | | | | |
| Sí | 4 | 5 | 9 | 2 | 1 | 3 | 12 | |
| No | 8 | 11 | 19 | 10 | 3 | 13 | 32 | |
| Contrast color | | | | | | | | |
| Sí | 0 | 4 | 4 | | | 0 | 4 | |
| No | 5 | 12 | 17 | 11 | 4 | 15 | 32 | |
| Ús de textures | | | | | | | | |
| Gens | 2 | 4 | 6 | 2 | | 2 | 8 | |
| Poc | 2 | 5 | 7 | 3 | | 3 | 10 | |
| Normal | 4 | 5 | 9 | 5 | 1 | 6 | 15 | |
| Molt | 2 | 1 | 3 | | 2 | 2 | 5 | |
| Moltíssim | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 5 | |
| Tipus de textures | | | | | | | | |
| Rugosa | 6 | 2 | 8 | 1 | 1 | 2 | 10 | |
| Setinada | 0 | 1 | 1 | | | 0 | 1 | |
| Fina | 2 | 5 | 7 | 1 | 1 | 2 | 9 | |
| Estriada | 0 | 1 | 1 | | | | 1 | |
| Amb espill | 2 | | 2 | | | | 2 | |

| | | | | | | | | |
|--------------------|---|---|---|---|--|---|---|----|
| Tàctil | 1 | 2 | 3 | 7 | | 2 | 9 | 12 |
| Visual | 3 | 1 | 4 | 1 | | | 1 | 5 |
| Materials emprats | | | | | | | | |
| Fusta | 1 | 2 | 3 | | | 1 | 4 | 7 |
| Metall | 1 | 3 | 4 | | | | 0 | 4 |
| Paper | 3 | 4 | 7 | | | 1 | 1 | 8 |
| Cartró | 3 | 5 | 8 | 1 | | 1 | 2 | 10 |
| Cartró reciclat | 1 | 4 | 5 | | | | 0 | 5 |
| Altres | | | | | | | | |
| Tècniques | | | | | | | | |
| <i>Collage</i> | 4 | 4 | 8 | 5 | | 3 | 8 | 16 |
| Tremp | 0 | 2 | 2 | | | | 0 | 2 |
| Sintètica/plàstica | 2 | 2 | 4 | 1 | | 3 | 4 | 8 |
| Aquarel·la | 2 | 6 | 8 | | | | 0 | 8 |
| Ceres | 1 | 1 | 2 | 5 | | | 5 | 7 |
| Llapis de colors | 2 | 2 | 4 | 1 | | | 1 | 5 |
| Retoladors | 1 | 3 | 4 | 2 | | | 2 | 6 |
| Modelat | 1 | 2 | 3 | 1 | | | 1 | 4 |
| Noves tecnologies | | | | | | | | 0 |
| Adhesius | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-------------------------|----|----|----|---|--|---|---|----|
| Cola de fusta | 1 | | | | | | 1 | |
| Cola sintètica | 1 | 7 | 8 | 4 | | 0 | 4 | 12 |
| Cola termofusible | 6 | 6 | 12 | | | | | 12 |
| Pegament de barra | 2 | 1 | 3 | 1 | | 1 | 2 | 5 |
| Cola blanca | 2 | | 2 | 1 | | 1 | 2 | 4 |
| Cel·lo, cinta adhesiva | | | | 2 | | | | 2 |
| Ferramentes | | | | | | | | |
| Tisores | 10 | 12 | 22 | 7 | | 1 | 8 | 30 |
| Cúter | 0 | 4 | | | | 2 | | 6 |
| Corró | 0 | | | | | | | 0 |
| Pinzell | 8 | 9 | | 2 | | 3 | | 22 |
| Agulles | | 1 | | | | | | 1 |
| Suport | | | | | | | | |
| Vidre | 1 | | | | | | | 1 |
| Cartolina | 7 | 5 | 12 | 6 | | 1 | 7 | 19 |
| Cartró | 1 | 3 | 4 | | | 1 | 1 | 5 |
| Forma del suport | | | | | | | | |
| Quadrat | 6 | 1 | 7 | | | | | 7 |

| | | | | | | | |
|-------------------|---|----|----|---|--|---|----|
| Rectangular | 1 | 2 | 3 | | | | 3 |
| Caixa | 3 | | 3 | 1 | | 1 | 5 |
| Irregular | | 1 | | | | | 1 |
| Redó | | 1 | | | | | 1 |
| Composició: prova | | | | | | | |
| Sí | 9 | 11 | 20 | 2 | | 2 | 24 |
| No | 2 | | 2 | 7 | | | 9 |
| Composició: tipus | | | | | | | |
| Horitzontal | 2 | 2 | 4 | | | | 4 |
| Vertical | 3 | 5 | 8 | | | | 8 |
| Central | 4 | 5 | 9 | | | | 9 |
| Simètrica | 1 | 1 | 2 | | | 0 | 0 |
| Orgànica | | | | | | | 0 |
| Dinàmica | | | | | | | 0 |
| Diagonal | | | | | | | 0 |
| Estàtica | | | | | | | 0 |
| Radial | 1 | 1 | 2 | | | | 2 |
| Geomètrica | 1 | 1 | 2 | | | | 2 |
| Equilibrada | 5 | 13 | 18 | 1 | | 2 | 21 |
| Desequilibrada | 4 | 2 | 6 | 8 | | 2 | 16 |

| | 3r d'ESO A BENETÚSSER | 3r d'ESO BURJASSOT | 3r d'ESO SILLA | Total 3r |
|-----------------------|--------------------------|-----------------------|----------------|----------|
| Nre. d'alumnes | 20 | 8 | 16 | 41 |
| Situació Familiar | | | | |
| Alta | | 2 | | 2 |
| Mitjana alta | | | 3 | 3 |
| Mitjana | 19 | 3 | 7 | 29 |
| Bona | 1 | 1 | 2 | 4 |
| Molt Bona | | 1 | | 1 |
| Nivell d'estudis | | | | |
| Universitari | 1 | 1 | 3 | 5 |
| Batxiller | 4 | 2 | 1 | 7 |
| Graduat | 14 | 2 | 8 | 24 |
| Sense estudis | 1 | 2 | 2 | 5 |
| Rep ajuda a casa | | | | |
| Sempre | | 1 | 10 | 11 |
| Habitualment | 8 | | 1 | 9 |
| De vegades | 12 | 5 | 2 | 19 |
| Mai | | 1 | | 1 |

| | | | | |
|-----------------------|----|---|----|----|
| Problemes de conducta | | | | |
| Molts | | | | 0 |
| Pocs | 1 | 1 | 2 | 4 |
| Cap | 19 | 6 | 11 | 36 |
| Risc d'abandonament | | | | |
| Alt | 2 | 1 | | 3 |
| Baix | | | 2 | 2 |
| Inexistent | 18 | 6 | 11 | 35 |
| Temps emprat | | | | |
| 1 h aprox. | | 3 | | 3 |
| 2 h | 2 | 2 | | 4 |
| 3 h | 4 | 1 | | 5 |
| 4 h | 8 | 1 | 2 | 11 |
| 5 h o més | | | 11 | 11 |
| Tipus d'objectes | | | | |
| Artificial | 12 | 5 | 4 | 21 |
| Artesanal | 4 | 4 | 2 | 10 |
| Natural | 3 | | 6 | 9 |
| Industrial | 9 | | 6 | 15 |
| Quotidià | 9 | 1 | 6 | 16 |

| | | | | |
|----------------------|----|---|----|----|
| Obsolet | | 1 | 1 | 2 |
| Té història personal | 4 | 1 | 5 | 10 |
| Trobat | | | 5 | 5 |
| Buscat | 10 | 1 | 5 | 16 |
| Reciclat | 4 | 5 | 2 | 11 |
| Unió amb | | | | |
| Adhesiu | 7 | 3 | 10 | 20 |
| Suport | 6 | 2 | 1 | 9 |
| Altres | 6 | 3 | 2 | 11 |
| Significat | | | | |
| Artístic | 2 | 2 | 4 | 8 |
| Poètic | 2 | 6 | 2 | 10 |
| Reivindicació | 3 | | 4 | 7 |
| Informació | 1 | | 1 | 2 |
| Expressió | 5 | 3 | 4 | 12 |
| Comunicació | 6 | | 3 | 9 |
| Publicitat | | 1 | | 1 |
| Altres | 4 | | 1 | 5 |
| Aporta noves idees | | | | |
| Gens | | 1 | 1 | 2 |

| | | | | |
|------------------------------------|----|---|----|----|
| Poc | 1 | 2 | | 3 |
| Normal | 12 | 4 | 7 | 23 |
| Molt | 7 | 1 | 5 | 13 |
| Moltíssim | | | 2 | 2 |
| A gust fent el treball | | | | |
| Gens | | | | 0 |
| Poc | | | | 0 |
| Normal | 10 | 4 | 5 | 19 |
| Molt | 10 | 3 | 6 | 19 |
| Moltíssim | | 1 | 6 | 7 |
| T'ha divertit | | | | |
| | 18 | 8 | 14 | 40 |
| T'ha avorrit | | | | |
| | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Dificultat per entendre el treball | | | | |
| Gens | 4 | 1 | 5 | 10 |
| Poca | 12 | 4 | 6 | 22 |
| Normal | 2 | 3 | 5 | 10 |
| Molta | | | | 0 |
| Moltíssima | | | | 0 |

| | | | | |
|--|----|---|----|----|
| Coneixement d'artistes objectuals | | | | |
| Sí | 15 | 2 | 16 | 33 |
| No | 5 | 6 | 5 | 16 |
| Sap què és art objectual? | | | | |
| Sí | 7 | 3 | 10 | 20 |
| No | 13 | 5 | 6 | 24 |
| Sap quins són els elements del llenguatge gràfic plàstic i visual? | | | | |
| Sí | 8 | 5 | 12 | 25 |
| No | 12 | 3 | 4 | 19 |
| Dibuixos previs | | | | |
| Sí | 6 | 5 | 14 | 25 |
| No | 14 | 3 | 2 | 19 |
| Ús de tipografia | | | | |
| Gens | 13 | 6 | 11 | 30 |
| Poc | 3 | 1 | 2 | 6 |
| Normal | 4 | | 1 | 5 |
| Molt | | 1 | 1 | 2 |
| Moltíssim | | | 1 | 1 |
| Ús de dibuixos | | | | |

| | | | | |
|---|----|---|----|----|
| Gens | 15 | 7 | 3 | 25 |
| Poc | 2 | 1 | 2 | 5 |
| Normal | 2 | | 9 | 11 |
| Molt | 1 | | 1 | 2 |
| Moltíssim | | | 2 | 2 |
| Ha tingut en compte la forma? | | | | |
| Gens | 1 | 3 | 1 | 5 |
| Poc | 4 | 2 | 2 | 8 |
| Normal | 13 | 1 | 10 | 24 |
| Molt | 1 | | 3 | 4 |
| Moltíssim | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Coses inesperades sorgides durant el procés | | | | |
| Sí | 8 | 4 | 13 | 25 |
| No | 12 | 3 | 3 | 18 |
| Tipus de forma | | | | |
| Plana | 3 | 5 | 15 | 23 |
| Volumètrica | 12 | 7 | 9 | 28 |
| Orgànica | 4 | 1 | 2 | 7 |
| Geomètrica | | 3 | 1 | 4 |

| | | | | |
|-------------------|----|---|---|----|
| Línies | | | | |
| Geomètriques | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Corbes | 9 | 5 | 6 | 20 |
| Rectes | 5 | 3 | 5 | 13 |
| Modulades | 3 | 2 | 7 | 12 |
| Efecte volumètric | | | | 0 |
| Gens | | | | 0 |
| Poc | | 2 | 1 | 3 |
| Normal | 9 | 5 | 7 | 21 |
| Molt | 10 | | 4 | 14 |
| Moltíssim | 1 | 1 | 1 | 3 |

| | 3r d'ESO B BENETÚSSER | 3r d'ESO C BURJASSOT | 3r d'ESO A SILLA | TOTAL 3r |
|------------------------|--------------------------|-------------------------|---------------------|----------|
| Nre . d'alumnes | 20 | 8 | 16 | 41 |
| Gamma de color | | | | |
| Freda | | 1 | 8 | 9 |
| Càlida | 5 | 5 | 5 | 15 |
| Cromàtica | 1 | | 1 | 2 |
| Acromàtica | 3 | | 2 | 5 |
| Monocroma | 4 | 1 | 1 | 6 |
| Policroma | 1 | 3 | 3 | 7 |
| Ús del color | | | | |
| Poc saturat | 5 | | 4 | 9 |
| Molt saturat | | | 3 | 3 |
| Saturat | 6 | 2 | 8 | 16 |
| Molt lluminós | 3 | 1 | | 4 |
| Poc lluminós | 3 | 1 | 2 | 6 |
| Colors complementaris | | | | |
| Sí | 1 | 2 | 4 | 7 |
| No | 19 | 5 | 9 | 36 |

| | | | | |
|--------------------|----|---|---|----|
| Contrast del color | | | | |
| Sí | 6 | 2 | 8 | 16 |
| No | 14 | 5 | 8 | 27 |
| Ús de textures | | | | |
| Gens | 9 | 1 | 7 | 17 |
| Poc | 5 | 1 | 4 | 10 |
| Normal | 3 | 3 | 2 | 8 |
| Molt | | 2 | 2 | 4 |
| Moltíssim | 2 | | 1 | 3 |
| Tipus de textures | | | | |
| Rugosa | 4 | 1 | 7 | 12 |
| Setinada | 1 | 2 | 5 | 8 |
| Fina | 6 | 2 | 6 | 14 |
| Estriada | 1 | | 1 | 2 |
| Amb espill | | 1 | | 1 |
| Tàctil | 2 | 2 | 4 | 8 |
| Visual | 3 | 4 | 3 | 10 |
| Materials emprats | | | | |
| Fusta | 3 | 2 | | 5 |

| | | | | |
|--------------------|---|---|----|----|
| Metall | 2 | | 3 | 5 |
| Paper | 6 | 5 | 10 | 21 |
| Cartró | 4 | 3 | 11 | 18 |
| Cartró reciclat | | 4 | 1 | 5 |
| Altres | | | | |
| Tècniques | | | | |
| <i>Collage</i> | 1 | 1 | 4 | 6 |
| Tremp | | 2 | 3 | 5 |
| Sintètica/plàstica | | 2 | 2 | 4 |
| Aquarel·la | | 2 | 3 | 5 |
| Ceres | 2 | | | 2 |
| Llapis de colors | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Retoladors | 1 | 2 | 4 | 7 |
| Modelat | 1 | 1 | | 2 |
| Noves Tecnologies | 1 | 1 | 2 | 4 |
| Adhesius | | | | |
| Cola de fusta | | | 6 | 6 |
| Cola sintètica | 1 | 3 | | 4 |
| Cola termofusible | | | 6 | 6 |
| Pegament de barra | | 2 | 6 | 8 |

| | | | | |
|------------------------|----|---|----|----|
| Cola blanca | | | | |
| Cel·lo, cinta adhesiva | 2 | 2 | | 4 |
| Ferramentes | | | | |
| Tisores | 6 | 6 | 13 | 25 |
| Cúter | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Corró | | 1 | | |
| Pinzell | | 3 | 13 | 16 |
| Agulles | | | | |
| Suport | | | | |
| Cartolina | 1 | 3 | 2 | 6 |
| Fusta | 2 | 1 | | 3 |
| Cartró | 3 | 2 | 13 | 18 |
| Forma del suport | | | | |
| Quadrat | 3 | | 3 | 6 |
| Rectangular | 5 | 2 | 7 | 14 |
| Caixa | | | 3 | 3 |
| Irregular | | 1 | | 1 |
| Altres | | 1 | | 1 |
| Composició: prova | | | | |
| Sí | 13 | 4 | 9 | 26 |

| | | | | |
|-------------------|----|---|---|----|
| No | 7 | 3 | 6 | 16 |
| Composició: tipus | | | | |
| Horitzontal | 11 | 1 | 3 | 15 |
| Vertical | 7 | 2 | 7 | 16 |
| Central | 4 | 2 | 5 | 11 |
| Simètrica | 1 | 1 | | 2 |
| Orgànica | | | | |
| Dinàmica | | 1 | 1 | 2 |
| Diagonal | 1 | 3 | 3 | 7 |
| Estàtica | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Radial | | | 1 | 1 |
| Geomètrica | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Equilibrada | 8 | 3 | 7 | 18 |
| No equilibrada | 5 | | 8 | 13 |

| | 1r BATXILLERAT SILLA |
|------------------------------|----------------------|
| Nre. d'alumnes | 12 |
| Situació familiar | |
| Alta | |
| Mitjana alta | |
| Mitjana | |
| Bona | 4 |
| Molt Bona | |
| Nivell d'estudis | |
| Universitari | 3 |
| Batxiller | 3 |
| Graduat | 5 |
| Sense estudis | 1 |
| Rep ajuda a casa | |
| Sempre | 2 |
| Habitualment | 5 |
| De vegades | 5 |
| Mai | |
| Problemes de conducta | |
| Molts | |
| Pocs | |
| Cap | 12 |
| Risc d'abandonament | |
| Alt | 4 |
| Baix | 3 |
| Inexistent | 5 |
| Temps emprat | |
| 2 setmanes | 2 |
| 3 setmanes | 3 |
| Tipus d'objectes | |

| | |
|-------------------------------|---|
| Natural | 1 |
| Artificial | 5 |
| Industrial | 4 |
| Artesanal | 3 |
| Quotidià | 6 |
| Obsolet | |
| Té història personal | 4 |
| Trobat | 4 |
| Buscat | 5 |
| Reciclat | 7 |
| Unió amb | |
| Adhesiu | 5 |
| Suport | 5 |
| Altres | 4 |
| Significat | |
| Artístic | 5 |
| Poètic | 2 |
| Reivindicació | 3 |
| Informació | 3 |
| Expressió | 6 |
| Comunicació | 4 |
| Publicitat | |
| Altres | |
| Aporta noves idees | |
| Gens | 1 |
| Poc | 1 |
| Normal | 4 |
| Molt | 4 |
| Moltíssim | 1 |
| A gust fent el treball | |
| Gens | 1 |

| | |
|--|----|
| Poc | |
| Normal | 2 |
| Molt | 3 |
| Moltíssim | 4 |
| T'ha divertit | |
| | 10 |
| T'ha avorrit | |
| | 1 |
| Dificultat per entendre el treball | |
| Gens | 6 |
| Poc | 2 |
| Normal | 3 |
| Molt | |
| Moltíssim | |
| Coneixement d'artistes objectuals | |
| Sí | 5 |
| No | 6 |
| Saps què és l'art objectual? | |
| Sí | 8 |
| No | 3 |
| Saps quins són els elements del llenguatge visual? | |
| Sí | 7 |
| No | 4 |
| Dibuixos previs | |
| Sí | 11 |
| No | |
| Ús de tipografia | |

| | |
|---|----|
| Gens | 5 |
| Poc | 2 |
| Normal | 2 |
| Molt | |
| Moltíssim | 1 |
| Ús de dibuixos | |
| Gens | |
| Poc | 1 |
| Normal | 4 |
| Molt | 2 |
| Moltíssim | 1 |
| Has tingut en compte la forma? | |
| Gens | |
| Poc | 3 |
| Normal | 6 |
| Molt | 1 |
| Moltíssim | |
| Coses inesperades sorgides durant el procés | |
| Sí | 10 |
| No | 1 |
| Tipus de forma | |
| Plana | |
| Volumètrica | 9 |
| Orgànica | 1 |
| Geomètrica | |
| Línies | |
| Geomètriques | 1 |
| Corbes | 8 |
| Rectes | 2 |

| | |
|-----------------------|----|
| Modulades | 5 |
| Efecte volumètric | |
| Gens | |
| Poc | 2 |
| Normal | 4 |
| Molt | 5 |
| Moltíssim | |
| Gamma de color | |
| Freda | 1 |
| Càlida | |
| Cromàtica | |
| Acromàtica | 2 |
| Monocroma | 3 |
| Policroma | 3 |
| Ús del color | |
| Poc saturat | 3 |
| Molt saturat | 1 |
| Saturat | |
| Molt lluminós | 3 |
| Poc lluminós | 5 |
| Colors complementaris | |
| Sí | 6 |
| No | 4 |
| Contrast del color | |
| Sí | 10 |
| No | 1 |
| Ús de textures | |
| Gens | 2 |
| Poc | 4 |
| Normal | 4 |

| | |
|--------------------------|---|
| Molt | 1 |
| Moltíssim | |
| Tipus de textures | |
| Rugosa | 3 |
| Setinada | 2 |
| Fina | 2 |
| Estriada | 2 |
| Amb espill | |
| Tàctil | 5 |
| Visual | 5 |
| Materials emprats | |
| Fusta | 2 |
| Metall | 2 |
| Paper | 5 |
| Cartró | 7 |
| Cartró reciclat | 4 |
| Altres | 4 |
| Tècniques | |
| <i>Collage</i> | 2 |
| Tremp | 5 |
| Sintètica/plàstica | 4 |
| Aquarel·la | |
| Ceres | |
| Llapis de colors | 1 |
| Retoladors | 1 |
| Modelat | 4 |
| Noves tecnologies | 1 |
| Adhesius | |
| Cola de fusta | 3 |
| Cola sintètica | 2 |
| Cola termofusible | 7 |

| | |
|--|----|
| Pegament de barra | 1 |
| Cola blanca | |
| Cel·lo, cinta adhesiva | |
| Ferramentes | |
| Tisores | 8 |
| Cúter | 4 |
| Corró | |
| Pinzell | 7 |
| Alicates i altres: 1 serra, 1 paper de vidre | 4 |
| Suport | |
| Cartolina | 1 |
| Fusta | |
| Cartró | 6 |
| Forma del suport | |
| Quadrat | |
| Rectangular | 8 |
| Caixa | |
| Irregular | |
| Altres | |
| Composició: prova | |
| Sí | 10 |
| No | |
| Composició: tipus | |
| Horitzontal | 3 |
| Vertical | 8 |
| Central | 2 |
| Simètrica | 1 |
| Orgànica | 2 |

| | |
|----------------|---|
| Dinàmica | 1 |
| Diagonal | |
| Estàtica | 4 |
| Radial | |
| Geomètrica | 1 |
| Equilibrada | 9 |
| No equilibrada | 2 |