
367



L'aprenentatge dels recursos didàctics del segle XXI: l'art contemporani

Mireia Gonell Gómez
mireia.gonellgomez@gmail.com
Àngel Roman Garcia Bellés
angelroman.garciabelles@gmail.com

I. Resum

Aquest treball es contextualitza en la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida, en el marc d'un Programa d'intercanvi SICUE amb la Universitat Jaume I de Castelló de dos alumnes del Grau en Educació Primària. El marc del treball és l'assignatura «Pràctiques II», matèria de tercer curs del grau.

L'objecte d'aquest estudi és analitzar el procés de generació de coneixement i aprenentatge mitjançant el treball a partir d'una obra d'art. Aquest procés comença amb la visita d'una exposició d'un Centre d'Art Contemporani de la ciutat de Lleida, on l'alumnat d'educació primària observa i gaudeix de l'obra. El treball posterior es realitza a l'escola, on aquestos es reuneixen setmanalment en grups d'internivells. Aquest és un espai on diferents grups heterogenis treballen de manera transdisciplinària. Per tant, totes les àrees del currículum tenen cabuda sense perdre de vista la pròpia llengua. Cada grup d'alumnes segueix el seu propi camí d'aprenentatge, però el coneixement es crea a partir del punt de partida comú: una obra d'art.

El caràcter innovador d'aquest treball es basa en compartir amb la comunitat educativa l'aprenentatge, com a futurs docents, d'una metodologia basada en l'ensenyament, l'aprenentatge i la comunicació a través de l'art contemporani. Les seves bondats són degudes a la seva transversalitat, que permet el desenvolupament de competències necessàries per accedir al currículum.

Paraules clau: Pràctiques, art contemporani, internivells, transversalitat, formació de mestres.

II. Introducció

El docent que utilitzi els recursos del segle XXI, serà aquell que podrà ser considerat d'aquest segle. Així, conscients d'aquesta casuística, alguns professors/es de la Universitat de Lleida aprenen, ensenyen i es comuniquen a través de l'art contemporani. Però, aquest fet no te lloc sols dintre de les aules de la facultat sinó que hi ha escoles en les quals ja s'aplica. Segons Jové et al. (2012:177)

«el nostre objectiu es re-conduir el coneixement, la nostra realitat viure la complexitat, la incertesa i el devenir; la nostra eina és l'art contemporani i la nostra metodologia és el mètode com estratègia, l'art com experiència».

Per tant, l'objectiu no sols es formar docents del segle XXI, sinó formar persones preparades per entendre l'heterogeneïtat que existeix en la nostra societat.

III. Objectius

369

L'objectiu d'aquest treball és compartir amb la comunitat educativa la gran experiència que dos alumnes vam viure a través del programa d'intercanvi SICUE i que aquesta actuï com a préstec de consciència per a altres docents i/o estudiants.



IV. Material i mètode

Com qualsevol estudiant del de 3r curs del Grau d'Educació Primària, l'any passat vam realitzar pràctiques en una escola. En aquesta escola realitzaven un projecte interdisciplinari mitjançant internivells. Aquests són espais on alumnes d'un mateix cicle treballen barrejats i creen coneixement a partir d'un punt de partida comú: concretament en aquest cas, una obra d'art. A més a més, es treballa de manera transdisciplinària, és a dir, totes les àrees tenen cabuda, sense perdre de vista la pròpia llengua. Així, s'ensenya, s'aprèn i es comunica a través de l'art contemporani i la seva transversalitat permet el desenvolupament d'altres competències necessàries per a l'alumnat. Cal comentar també, que cada grup d'alumnes treballa durant quinze dies amb un mestre diferent, afavorint encara més la heterogeneïtat de l'aprenentatge.

El dia que nosaltres ens vam incorporar al centre, els diferents grups d'alumnes havien de canviar de mestre i per tant, s'encetava un nou període de treball. No obstant, malgrat aquest canvi, els alumnes arribaven amb una gran necessitat: volien ser com l'artista Juan López i per poder aconseguir-ho havien d'analitzar tot el que hi havia al voltant d'aquest. Aquest goig d'estímul naixia de la inquietud de voler saber més sobre l'artista que estaven treballant i també sobre la seva obra, que eren el punt comú de treball d'aquest curs.

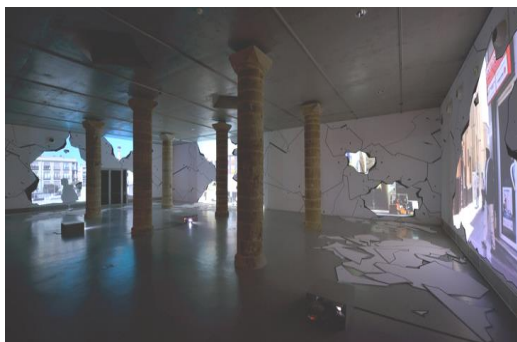


Figura 1. *A la derriba*, Juan López, Centre d'Art la Panera (Lleida).

Segons Wagensberg (2007) l'adquisició d'un nou coneixement comença amb l'estímul. Crec que ensenyar es basa en la transmissió d'estímul, és a dir, passar de l'estat d'ànim de no estar interessat en res a un altre en el que estàs molt interessat en alguna cosa. La mala notícia és que la

matèria té tendència, entre fer i no fer, a no fer. És per això que són tant importants els estímuls. Aquests nens i nenes, ja fa temps, sortiren de l'escola per buscar els estímuls i anaren al Centre d'Art la Panera on estava exposada l'obra de Juan López anomenada A la derriba. Aquesta obra fou el context alfabetitzador o l'estímul a partir de la qual es generaren preguntes per construir el nou coneixement (Wagensberg, 2012).

Durant aquest procés, ens vam adonar que la conversa estava present en totes les sessions. Els alumnes mitjançant el diàleg expressaven les opinions, els pensaments, els arguments, les emocions... i a partir de la posada en comú de la informació extreien conclusions. Però no es tractava de parlar d'un tema i donar-lo per acabat sinó que *la conversa traçava un cercle que no es tancava, de manera que no arribava exactament al punt del qual s'havia partit. Així, el que descrivia era un cicloide en continu avanç* (Wagensberg, 2010).

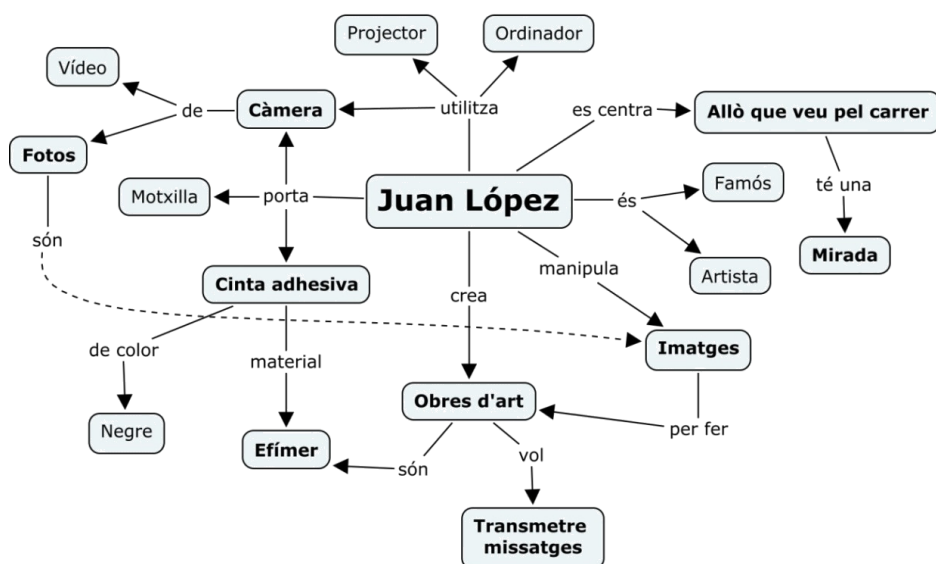


Figura 2. Idees recollides en la conversa dels nens i nenes.

D'aquesta manera, assolien el goig de conversa, escoltar abans de parlar i parlar després d'escoltar sigui amb la naturalesa, un mateix o qualsevol altre ment humana (Wagensberg, 2012), motor de l'avanç del procés.

Però, com diuen als pobles del sud de Castelló: «las palabras se las lleva el viento». Així, aquests núvols de paraules havien de passar-se al pla per aconseguir retenir-los en forma de coneixements. Vygotsky (1964) en la seva obra més important «Pensamiento y lenguaje» considerava el llenguatge com un instrument imprescindible per al desenvolupament cognitiu dels nens i nenes. Destacava que el llenguatge té dos funcions: la comunicació externa amb la resta i la manipulació interna dels pensaments interns d'u mateix. D'aquí la importància de la construcció del llenguatge com a via de construcció del coneixement i la importància d'escriure allò que es realitza.

Per exemple, en una de les sessions els alumnes havien de dur una

imatge retocada o modificada. Així, el que primer feren fou mostrar-la, explicar com l'havien modificada i quin era el seu missatge. Tot seguit, la relacionaven amb l'artista a través del mapa conceptual del passadís. Encara que després es farà menció, cal explicar que en el passadís, els alumnes de Cicle Superior tenien un mapa conceptual que construïem de manera.

Les modificacions que presentaren els alumnes foren diferents degut als recursos i les eines que disposaven. Alguns d'ells modificaren les imatges a mà (dibuix amb llapis o realització de collages) i altres utilitzaren programes informàtics (Photoshop o Pizap). Encara que totes les imatges foren molt originals, hi hagué una molt característica. Segons el que ens explicà el seu autor, en la seva foto sortia l'artista i l'havia modificada amb un programa anomenat «Pizap». Així mateix, la relacionava amb l'artista i l'obra perquè simulava que la paret estigués trencada. A més a més, davant l'interès de la resta de companys, explicà el funcionament del programari en línia que havia utilitzat per fer el *collage*.

Per tant, no sols s'estaven treballant habilitats comunicatives (codi oral i escrit), sinó que la creativitat continuava fomentant-se. Eisner (1995) determina quatre tipologies de pensament creatiu: aquell que té la capacitat d'ampliar límits, de trencar amb l'ús definit de quelcom per donar-li'n un altre. En segon lloc, aquell que inventa quelcom nou a partir d'allò conegut, a través d'un procés d'associació i transformació. En tercer lloc, aquell que reorganitza estèticament els elements. I, finalment, aquell que té la capacitat de trencar límits, de refutar concepcions qüestionant allò que ha estat culturalment acceptat. Així, el procés de modificació de la imatge, explicació i posterior associació reflectia que el pensament creatiu dels alumnes era el tercer i per tant, l'establiment de lligams es permetia potenciar la seva creativitat.

Els alumnes, davant del mapa conceptual del passadís, relacionaren les seves produccions amb la crisi, amb els forats de l'obra original, amb el canvi de l'aparença de l'escola (com el de la Panera) i amb el fet que tant la foto de l'escola com els vídeos de la Panera no mostraven imatges en directe.

La tècnica dels mapes conceptuais fou ideada per Novak l'any 1972. El seu treball es basa en la teoria de l'aprenentatge d'Ausubel, qui defenia que l'estructura cognitiva d'una persona és un factor que determina la significació dels continguts nous, la seva adquisició i retenció. Per a Novak, els mapes conceptuais no són una tècnica, sinó que constitueixen una estratègia, un mètode i un recurs esquemàtic: una estratègia senzilla, però poderosa en potència

«...para ayudar a los estudiantes a aprender y para ayudar a los educadores a organizar los materiales objeto de este aprendizaje, (...) un método que ayuda tanto a estudiantes como a educadores a captar el significado de los contenidos que se van a aprender, (...) un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones... (Novak i Gowin, 1988).»

Segons Ausubel, mitjançant l'aprenentatge significatiu s'estableixen relacions entre els conceptes nous i els conceptes construïts prèviament pel subjecte. Hi ha aprenentatge significatiu quan la nova informació pot relacionar-se amb allò que la persona ja sap. En el marc d'esta teoria de l'aprenentatge, Novak desenvolupà la tècnica dels mapes conceptuals amb la intenció d'utilitzar-los com un llenguatge per descriure i comunicar conceptes. En educació «los mapas conceptuales son usados para ayudar a los estudiantes a aprender cómo aprender haciendo evidentes las estructuras cognitivas y el conocimiento auto-construido (Novak i Gowin, 1988).»

Els mapes conceptuals dels alumnes reflecteixen estructures de pensament que estan en procés d'evolució i per això, com senyala Moreira (2005), «lo importante no es si ese mapa está correcto o no, sino si da evidencias de que el alumno está aprendiendo significativamente.» Per tant, la utilització de mapes conceptuals permet que els alumnes estructuraren millor els continguts i així, afavorir la seva comprensió. Constitueixen una eina molt útil perquè ajuden a pensar de manera estructurada, a millorar els processos de record i la capacitat d'abstracció. A més, és tracta d'una tècnica que pot ser utilitzar en qualsevol moment del procés educatiu i en qualsevol edat. Segons Novak (2006),

«lo maravilloso de los mapas conceptuales colaborativos es que a medida que los estudiantes trabajan con otros, generan un producto intelectual; producto este, en el que todos pueden haber contribuido. Esto minimiza el tipo de competencia nociva que ocurre en muchos salones de clase y maximiza el efecto positivo del aprendizaje social.»

Així, mitjançant la creació del mapa conceptual col·laboratiu no sols milloren la comprensió d'allò que s'està treballant i la relació amb el món, sinó que es treballen habilitats necessàries com són aquelles per relacionar-se entre iguals (compartir, conversar, actuar per torns, saber quan s'ha de parlar...).

Per tancar aquesta sessió, després de buscar les relacions en el mapa conceptual del passadís que construïen de manera cooperativa, escrigueren tot el que havien conversat. Finalment, el text fou corregit i els alumnes tornaren a copiar-lo fixant-se en els errors poder aprendre'n. Wagensberg (2012) elogia el fet d'equivocar-se ja que «l'error és una eina importantíssima per avançar en el coneixement. No equivocar-se va molt bé per a l'autoestima, però no per a l'aprenentatge.»

En la següent sessió, una de les alumnes va portar un petit escrit sobre la vida de l'artista. Una de les línies que més els va cridar l'atenció deia:

«Des de l'inici de la seva activitat artística, Juan López ha mostrat un gran interès pels materials efímers, propis dels llenguatge urbà»

Així, davant la incomprensió dels nens i nenes envers el concepte «llenguatge urbà» el mestre els convidà a sortir al carrer per esbrinar-ho.

Per això, dividí als alumnes en dos grups. Un grup fou acompanyat pel docent i l'altre per dos practicants. Cadascun dels grups disposava d'una càmera de fotos i una consigna: ser l'artista pels voltants de l'escola. A priori, l'alumnat pensava que el fet de sortir de l'aula seria una pèrdua de temps i per tant, una diversió absoluta. Malgrat les seves expectatives inicials, a més a més de divertir-se, aprofitaren cadascun dels minuts al carrer. Els alumnes dialogaren, argumentaren, compartiren, s'estimularen uns als altres, potenciaren la seva creativitat... i tan sols pel simple fet de sortir a un carrer, el qual coneixen perfectament. Però, aquesta vegada, quina era la diferència? Una de les nenes comentà amb veu alta:

«Mai abans havia tingut aquesta mirada en aquest carrer! Ens estem fixant amb els detalls que mai havíem vist abans!».

A continuació i a mode de resum, s'inclou una petita mostra de les fotos que l'alumnat va prendre durant la sortida:

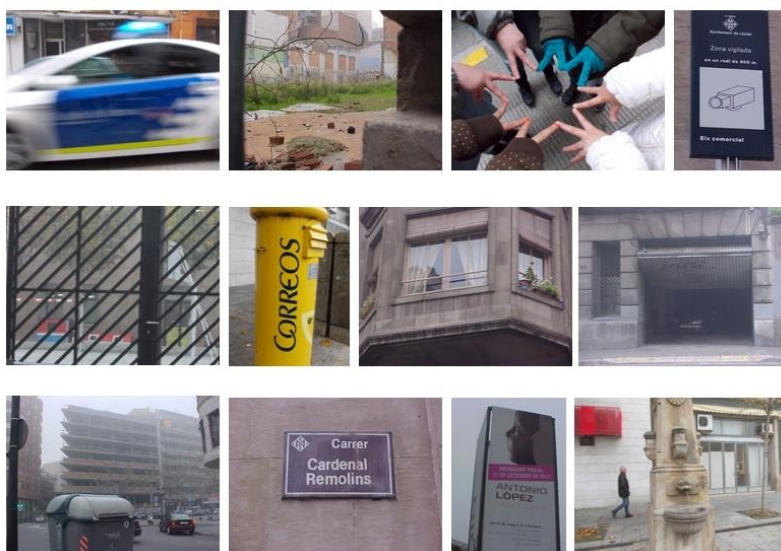


Figura 3. Fotografies preses pels alumnes durant la sortida.

I en tornar de la sortida, l'alumnat rajava emoció per tots els porus del seu cos! Tenien la necessitat d'explicar a la resta de companys quines fotografies havien fet i per quin motiu (el seu significat). Per exemple, alguns d'ells explicaren que havien fet fotos a la porta de l'escola com si hi hagués un forat amb cinta adhesiva, a una finestra amb plantes que els recordava a la senyora Maria (una de les protagonistes de *A la Derriba*), a un cartell que posava ENERGIA amb cinta adhesiva de color vermell pensant que Juan López necessitava molta energia per fer les seves obres d'art, a cotxes en moviment, a una roda de cotxe i a les seves mans juntes perquè simulaven forats com l'obra d'art «A la derriba... Connexions impensables!»

En la següent sessió, el mestre els demanà que relacionaren les imatges que van fer al carrer de l'escola amb el mapa conceptual del passadís. Però per poder establir lligams, primer havien de classificar-les.

Així, els alumnes foren dividits en tres grups i es donà una situació que no esperàvem. Encara que tots els alumnes havien treballat a partir dels mateixos estímuls i tenien material similar (fotografies), no evolucionaren de la mateixa manera. Dos grups classificaren les fotografies ràpidament, però un d'ells ni trobava les paraules per definir els grups d'imatges ni per descriure que contenia cadascun d'ells. Per ells tot era Juan López, no sabien on establir les fronteres de separació on tot tenia relació. A més a més, la recerca de les paraules més adequades per expressar el que estaven fent tampoc els deixà avançar.

Finalment, en l'última sessió i per tal d'assolir el goig de síntesi o comprensió (part d'aquest procés en la qual l'individu està sol i ha d'interioritzar un coneixement), els alumnes foren Juan López. Tenien les imatges que havien fet durant la sortida, coneixien el programa que uns dels alumnes utilitzà inicialment per modificar la imatge i disposaven d'ordinadors. Per tant, només quedava deixar brollar la imaginació i la creativitat per produir les seves obres d'art! Just en aquest precís moment assolirien el goig intel·lectual considerat per Wagensberg (2010) com l'emoció que es produeix en el moment precís en què comprenem o intuïm alguna cosa. Així, a les obres d'art que crearen les batejaren amb el nom del creador i utilitzarem el cognom de la font d'inspiració. A continuació es mostren les obres d'art d'alguns dels alumnes:

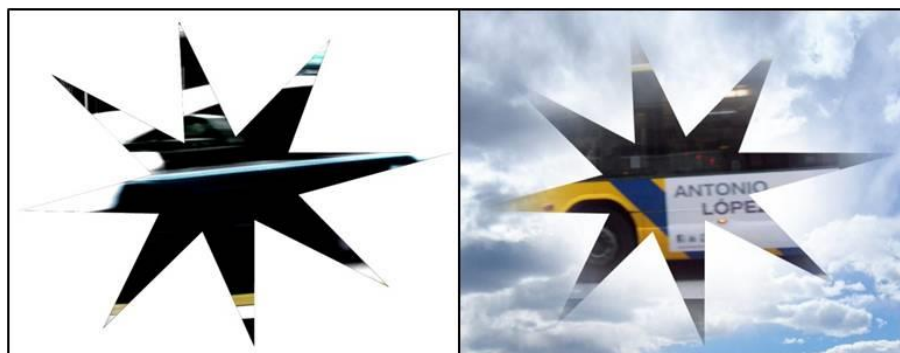


Figura 4. Produccions dels nens i nenes.

Per tant, a mode de síntesi i en poques paraules, el goig per estímul que emergeix del principi dialèctic (...) serveix per començar, per decidir voler aprendre. El goig per conversa que emergeix del principi d'objectivitat (...) serveix per embarcar-se en l'empresa de comprendre quelcom nou. I el goig intel·lectual per comprensió que emergeix del principi d'intel·ligibilitat (...) serveix per al miracle mateix de comprendre. Així s'expliquen els moments més creatius de la història de la humanitat: senzillament es dona una rara atmosfera de foc encreuat d'idees, propícia per a l'emergència i el contagi del goig intel·lectual (Wagensberg, 2010).

Pel que fa al treball de les competències bàsiques, aquest ha estat un treball lligat amb la resta dels aprenentatges. La competència lingüística i audiovisual es treballà en tot moment ja que l'objectiu principal dels internivells és treballar la llengua en qualsevol de les seves dimensions.

Els alumnes utilitzaren la llengua per expressar-se oralment entre ells, en exposicions i amb el mestre o per escrit en el moment de produir els escrits (les descripcions d'allò que realitzaven). La competència social i ciutadana es posà en pràctica mitjançant les converses establertes entre els diferents membres dels grups i la construcció compartida del mapa conceptual. Així mateix, canviar de context alfabetitzador (sortida al carrer a la recerca d'estímul) va permetre ajudar als nens a pensar i a conèixer, punt 5 del decàleg de l'escola, recolzà el coneixement i la interacció amb el món físic. Com ja s'ha comentat anteriorment, la tècnica dels mapes conceptuals és una eina que ajuda a desenvolupar la competència d'aprendre a aprendre. L'autonomia i iniciativa personal foren components essencial en tot el procés ja que el paper mediador del mestre potencià que els alumnes decidiren quin era el camí que volien seguir per arribar a ser Juan López. Per tant, la responsabilitat de l'aprenentatge passà als propis alumnes, sent el mestre qui dinamitzava el grup i facilitava de recursos. El tractament de la informació i competència digital es treballà a través del treball dut a terme mitjançant les TIC. Però, malgrat ser un procés enriquidor caldria dir que la competència matemàtica quasi no es treballà per no dir que no és treballà gens. En un moment determinat es parlà sobre la capacitat dels *pen drive* i de les seves equivalències en altres unitats, però encara sent un punt interessant, fou una intervenció puntual. Finalment, la competència artística i cultural fou la més desenvolupada. Partien d'una obra d'art i a través d'aquesta construïen el procés d'aprenentatge. Un procés enriquit per aquest canvi en la mirada dels nens, capaços de veure molts lligams allà on simplement trobem objectes, imatges, etc. Una mirada minuciosa, dedica als detalls, als petits trets d'identitat que conformen en nostre entorn. I, simplement, tot aquest procés per continuar aprenent a ser i actuar de manera autònoma, a pensar i comunicar, a descobrir i tenir iniciativa, i a conèixer i habitar el món.

Finalment, i a mode de resum, en la pàgina següent es mostra un mapa conceptual amb els quins continguts que es van fer públics, les habilitats que es van treballar i les relacions que s'establiren entre ells.

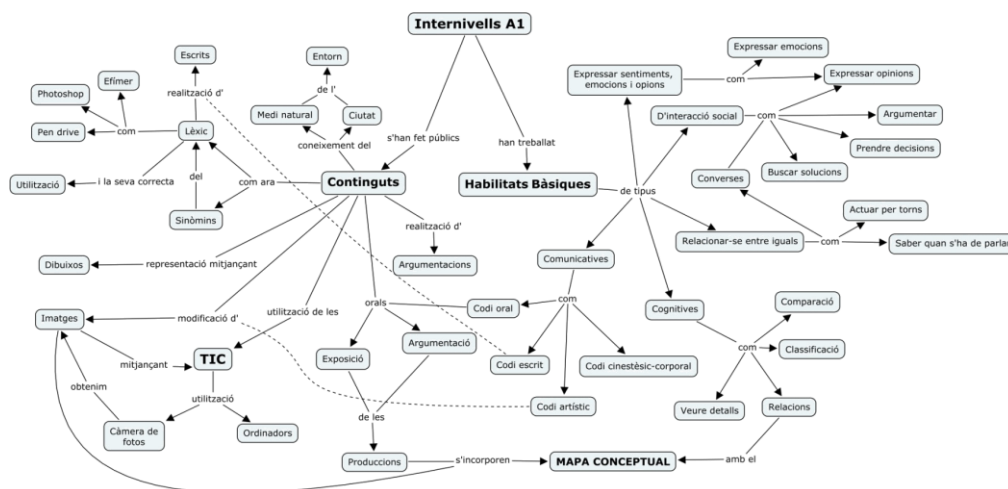


Figura 5. Mapa conceptual del treball d'intervells A1.

V. Resultats

376



Segons la professora Glòria Jové, des de que a la universitat treballen a través de l'art, s'aprecien canvis en la formació del nou professorat. Aquest fet és molt interessant ja que amb la metodologia emprada anys enrere, no s'observava cap tipus de neguit.

Per aquest motiu, consideren a l'art com a porta al coneixement. No solament és important per a l'educació, sinó que resultarà imprescindible en el futur del sistema educatiu.

L'art és un llenguatge amb vocació expressiva del qual participem les persones i els pobles, dotat de ressonàncies cultural, destacant-hi l'instint de perennitat. Partim de la idea segons la qual l'art, en el seu vessant plàstic, és un llenguatge, un idioma universal. Aquest llenguatge està basat en un codi sensible, marcadament visual.

Transcendent i globalitzador, l'art edifica un sistema de valors que permeten revifar constantment qüestions tan importants com el respecte a la diversitat, el dret a l'expressió o el gaudi estètic. L'art ens ofereix altres mirades, altres enfocaments que no són una porta oberta per avançar en l'alteritat, en aquest posar-nos al·loc de l'altre (Jové et al, 2006: 134).

VI. Discussió i conclusions

Amb aquesta evidència el que hem volgut és compartir una experiència que fou molt enriquidora per a nosaltres dos. Pensem que l'interès que ens ha despertat i l'aportació formativa com a futurs docents pot ajudar a altres companys del Grau i docents que desconeixen aquesta manera de treballar. Per aquest motiu, si algú vol investigar en aquest camp recomanem buscar bibliografia relacionada amb la professora Glòria Jové i el seu equip de treball ja que des de fa anys aprenen, ensenyen i es comuniquen a través de l'art contemporani. Així mateix, a través dels seus llibres i articles també podreu arribar a altres fonts bibliogràfiques necessàries per a aquesta formació.

Pel que fa a la nostra formació, pensem que ha estat un punt d'inflexió veure noves maneres de treballar a l'aula tant diferents a les que nosaltres vam viure. Malauradament, la reproducció de models és una realitat. Les persones som el producte dels models educatius que hem vist i per tant, els docents acaben aplicant aquells que han viscut. No obstant, viure una metodologia tan potent i innovadora com aquesta ens porta a qüestionar-nos molts aspectes d'aquesta tasca.

VII. Bibliografia

EISNER, E. W. (1995): *Educar la visió artística*, Paidós, Barcelona.

JOVÉ, G. i altres (eds.) (2006): *Desig d'alteritat. Programa "Àlber": una eina per a l'atenció a la diversitat a l'aula*, Pagès editors, Lleida.

—(2012a): Prácticum, un espacio híbrido de reflexión, *Cuadernos de Pedagogía*, 424, 36-39.

—(2012b): «Proyecto «Educ-arte – Educa^(r) t»: espacio híbrido», *Pulso*, núm. 35, pàg. 177-196.

—(2013): «Los ojos hacia el planeta: la voz de los que aprendemos en la comunidad educativa», *Cuadernos de Pedagogía*, 424, 36-39.

MOREIRA, M. (2005): «Mapas conceptuales y aprendizaje significado», *Revista Chilena de Educación en Ciencias*, 4(2): 38-44.

NOVAK, J.D. (2006): «The Development of the Concept Mapping Tool and the Evolution of a New Model for Education: Implications for Mathematics Education», *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 28:(3 i 4), 1-32.

NOVAK, J. i D. GOWIN (1988): *Aprendiendo a aprender*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.

VYGOTSKY, L. S. (1964): *Pensamiento y lenguaje*, Editorial Laurato, Buenos Aires.

WAGENSBERG, J. (2007): *El gozo intelectual*, Tusquets Editores, Barcelona.

WAGENSBERG, J. (2010): Honoris Causa de la Universitat de Lleida. Disponible a: <http://www.udl.cat/export/sites/UdL/organs/secretaria/honoris/Honoris_Wagensberg.pdf> [En línia]. [Consultat el: 1 de novembre de 2013].

WAGENSBERG, J. (2012): Entrevista a Gent de Paraula. Disponible a: <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/gent-de-paraula/gent-paraula-amb-jorge-wagensberg-14-12-2012/1613163>> [En línia]. [Consultat el: 1 de novembre de 2013].

