

MIRADA, EMOCIONS I APRENTATGES SIGNIFICATIUS

PROPOSTA DIDÀCTICA SINGULAR PER APROXIMAR
L'ÀMBIT DE RECEPCIÓ DE LES
PRÀCTIQUES ARTÍSTIQUES CONTEMPORÀNIES EN
L'EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA DE 4RT D'ESO

TREBALL FINAL DE MÀSTER | MUPFS 2020-2021

Neus Dàvila Congost

Universitat de Girona

Màster en Formació del Professorat d'ESO i Batxillerat

Tutora: Montserrat Palma Muñoz

Introducció | pàg. 1

Marc Teòric

Capítol 1

El constructivisme vist des de l'òptica dels estudis de recepció | pàg. 3

Un cas de Temporada Alta: *A foresta que anda*

Capítol 2

Vivència i aprenentatges significatius a través de la mirada i les emocions | pàg. 7

Breu revisió de l'experiment Marshmallow Test

Capítol 3

Sobre la mirada | pàg. 9

El valor cultural de la mirada

Aprenentatge de la mirada i el reconeixement de l'altre

Capítol 4

Sobre les emocions | pàg. 14

Emoció, cognició i aprenentatge

El paper del docent i les emocions

Capítol 5

Implementació | pàg. 19

Capítol 6

Proposta didàctica singular | pàg. 28

Conclusions | pàg. 22

Bibliografia

Annex

Introducció

Assistir avui en dia a una obra d'art contemporània, ja sigui aquesta una pintura, una performance o una obra de teatre, és assistir a una trobada amb un mateix, ja que allò que està en el centre, no és pas l'obra (l'objecte), sinó l'espectador (el subjecte): l'art no solament es percep, sinó que es crea amb la mirada activa de l'espectador. Això significa que una obra no parla per sí sola ja que necessita producció de sentit per part de l'espectador. Tota relació amb una obra és un diàleg, una conversa, una forma d'intercanvi. Aquesta experiència estètica, que a partir del segle XX s'entén únicament en termes de comprensió i comunicació, és el nucli central sobre el qual es sustenten les pràctiques artístiques contemporànies.

Aquest gir es produeix el 13 d'abril de 1967, dia en què Hans Robert Jauss¹ pronuncia la lliçó inaugural del curs acadèmic a la Universitat de Constanza, on presenta la teoria de l'estètica de la recepció². La repercussió de la seva exposició és colossal ja que formula un veritable canvi de paradigma dins el món de la literatura i l'art: el significat d'una obra ja no es pot pensar al marge del context, ni tampoc del públic; l'experiència estètica deixa de ser un acte de contemplació, per esdevenir en mans del públic, en una experiència viva i activa.³ Si llegir és atorgar sentit, l'autèntica interpretació és sempre una forma de lectura. El canvi de paradigma és absolut: l'obra d'art no és res si no es pensa amb els seus públics, receptors o espectadors; aquesta necessita producció per part del públic. En absència d'aquesta l'obra desapareix i només hi ha objectes. Això vol dir que la percepció d'una obra no és un acte passiu, sinó que reclama participació activa.

Aquest és un canvi relativament recent, com també ho és l'escenari que planteja el corrent psicopedagògic del constructivisme que constitueix actualment un marc teòric i metodològic de referència per a la reforma del currículum català. L'alumne construeix i elabora el seu propi coneixement: ell és el protagonista central i actiu del seu aprenentatge. Aquest és també un autèntic canvi de paradigma ja que l'alumne deixa de ser un mer receptor passiu de continguts per esdevenir creador i protagonista actiu del seu procés d'aprenentatge: ell dissenya i desenvolupa les pròpies estratègies del seu aprenentatge; planteja interrogants, formula hipòtesis, entra en conflicte amb el saber i estableix una interacció bidireccional amb els companys, tot participant en el disseny de les activitats i el procés d'avaluació. L'alumne deixa de ser doncs un simple oient. Al seu torn, el docent, deixa també de saber-ho tot, i actua com un mitjancer en aquest procés d'aprenentatge obert i autoregulat.

¹ Hans-Robert Jauss (1921 Göppingen-1997 Constança) fou un investigador alemany en l'àmbit de la literatura, especialitzat en literatura medieval, i en la francesa moderna. És conegut principalment per ser el fundador de l'Estètica de la recepció.

² Nota: El discurs pronunciat el 13 d'abril de 1967 es publica poc després sota el títol de *La historia de la literatura com a provocació a la ciencia literaria*.

³ Per més informació, Jauss, Hans Robert. *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus, 1992.

Val a dir que les diferents teories que conformen el constructivisme, tenen, segons un dels objectius que persegueix aquest treball, moltes ressonàncies amb els principis que conforma l'àmbit de recepció de les pràctiques artístiques contemporànies, que és l'espai on es produeix la interacció entre l'obra i l'espectador i on pren protagonisme la recepció de l'espectador: sense la participació activa de l'espectador es pot dir que no hi ha obra ja que aquesta necessita producció de sentit per part de qui la mira hi interactua. Aquest plantejament, no solament sorgeix d'una motivació personal pel constructivisme i la seva relació amb l'àmbit de recepció de les pràctiques artístiques contemporànies, -motiu pel qual es planteja una programació singular-, sinó també, d'una observació atenta sobre les experiències viscudes entorn la mirada i les emocions com a docent i alumne.

El següent treball pretén posar de relleu que ambdós instruments, la mirada i les emocions, constitueixen el nucli central de la vivència i que, un aprenentatge basat en elles des de l'òptica de l'àmbit de recepció de les pràctiques artístiques contemporànies, pot afavorir de manera determinant els aprenentatges significatius que perduren al llarg de la vida.

Aquest plantejament doncs, que sorgeix d'una afinitat personal i d'una observació atenta sobre les experiències viscudes entorn la mirada i les emocions, no solament té com a finalitat l'adquisició d'aprenentatges vivencials i significatius, sinó també la consolidació de persones més compromeses, justes, crítiques, sensibles i lliures. Si l'art té aquesta capacitat, una educació basada en els instruments que utilitza l'art és possible. L'aplicació del treball, consisteix en traslladar les idees de l'àmbit de recepció de les obres d'art a l'àmbit educatiu formal de l'aprenentatge, a través de la introducció a la matèria optativa d'Educació Visual i Plàstica de 4rt de la ESO de dues pràctiques artístiques contemporànies que són primordials en la formació, constitució i circulació de la mirada i les emocions: la performance i la instal·lació.

A través d'aquestes pràctiques, i seguint el model constructivista, l'objectiu didàctic del present treball s'enfoca en dissenyar una programació singular basada en l'ensenyament d'uns dispositius (la performance i la instal·lació) que poden comprometen la mirada i les emocions dels alumnes d'una manera determinant. Amb la introducció d'aquestes pràctiques artístiques contemporànies alhora es pretén ampliar la cultura visual de l'alumne, fet que possibilita la recerca i l'adquisició d'experiències vitals que confronten la mirada i les emocions dels alumnes, sempre amb la finalitat, de comprendre millor el món.

En les següents pàgines es desenvolupa el marc teòric, conformat per quatre capítols, i tot seguit, en el capítol 5 d'implementació, s'explica la proposta didàctica.

Capítol 1

El constructivisme vist des de l'òptica dels estudis de recepció

Cada any, Temporada Alta, un dels festivals d'arts escèniques més importants del sud d'Europa que es realitza a Girona i Salt entre els mesos d'octubre i desembre ofereix la oportunitat de veure autèntiques perles de l'escena contemporània internacional més emergents i avantguardistes. Orfebreries de l'ànima. Moltes de les obres que presenten, per no dir gairebé totes, requereixen d'una preparació prèvia per part de l'espectador que no sempre es compleix: la lectura del dossier de l'espectacle, on s'explica, a banda de la fitxa tècnica, el corpus de l'obra. No tota, esclar, però ajuda a situar a l'espectador. L'any 2017 una de les creadores brasileres amb més projecció internacional, Christiane Jatahy⁴, presenta *A floresta que anda* (El bosc que camina), un híbrid entre teatre i cinema amb la història de *Macbeth*⁵ de Shakespeare com a referent. Moltes de les obres que acull Temporada Alta són d'autors que presenten revisions dels clàssics. Tanmateix, aquestes revisions, no són lectures literals, sinó que dinamiten l'estructura per tal de recollir-ne d'entre les cendres la pròpia essència.

Alguns espectadors surten de l'espectacle frustrats, perquè incapaços de descodificar els dispositius contemporanis que es despleguen en escena, no en poden recollir l'essència i la part substancial. Per un espectador que no està avesat al llenguatge de la performance o la instal·lació, -dispositius que aquesta obra desplega-, es fa difícil de poder accedir a la comprensió, sobretot quan no es té consciència que un mateix, l'espectador, és el protagonista central de la mateixa obra, com ho és l'alumne en el seu procés d'aprenentatge des de la perspectiva del constructivisme. A vegades no és fàcil d'endevinar, altres vegades però, com succeeix amb *A floresta que anda*, s'ajuda de forma literal a canviar el lloc on estem acostumats a estar com espectadors, convidant aquest, -de fet obligant (no hi ha opció alternativa en aquesta obra)- a abandonar les butaques i pujar al cim de l'escenari per tal de veure, i viure, l'obra des de dins. Tot i que el gest és prou eloqüent, hi ha persones que no aconsegueixen desentrellar-ne el sentit i es continuen comportant com un espectador assegut a la butaca que espera de manera passiva que l'obra transcorri per davant seu i s'expliqui per sí mateixa.

En canvi, els espectadors que pugen a l'escenari però adopten una actitud activa, interactuant, jugant, llegint l'espai i les persones que l'habiten, formulant-se preguntes i deixant-se sorprendre, aquests espectadors, són interpel·lats per l'obra perquè es mouen per l'espai que hi ha entre l'obra i ells mateixos. En comptes d'una actitud passiva i d'una visió frontal i parcial, aquests espectadors, endevinen i entenen que formen part activa de l'obra i que la comprensió d'aquesta, depèn exclusivament de l'activitat de les seves

⁴ Christiane Jatahy (Rio de Janeiro 1968) és directora de teatre i cineasta. Les seves obres estableixen un diàleg entre diferents àrees artístiques i qüestionen els límits entre realitat i ficció.

⁵ *Macbeth*, és una tragèdia de William Shakespeare publicada el 1623, que narra un episodi de la història d'Escòcia. Tracta sobre l'ambició d'un noble escocès, que el porta a cometre un regicidi. La història està vagament basada en els reis escocesos Duncan i Macbeth.

accions i moviments, tant exteriors com interiors. Per emfatitzar encara més l'actitud de l'espectador, i el seu nou rol actiu, la companyia grava d'amagat a tots els espectadors a través d'uns miralls col·locats de manera circumdant dins l'escenari. L'espectador es mira, però no sap que també està essent mirat des de l'altra banda i que la seva imatge gravada, -potser una ganyota, potser un somriure- es reproduirà davant seu i la resta d'espectadors. La confrontació d'aquest moment és absoluta: amb l'obra, amb un mateix, i vers els altres. Una vegada més l'obra dona a conèixer que els espectadors estan en el centre de l'obra i que els veritables protagonistes d'aquest Macbeth són ells. En aquesta reciprocitat de mirades però, amb l'obra, i vers un mateix, també hi ha els altres. Aquests configuren de manera determinant també el sentit de l'obra. Un dels principals motius perquè el teatre plau és perquè el compartim, malgrat no coneguem les persones que s'asseuen al nostre costat o davant. Viure una experiència compartida ens completa. A l'aula, i amb el desplegament del model del constructivisme, passa exactament el mateix: l'aprenentatge també s'enriqueix amb interacció amb els altres; s'aprèn dels altres i amb els altres; conversant, comparant, i revisant els propis punt de vista. Aquests són una part fonamental del nostre procés d'aprenentatge. Per això les obres col·laboratives com aquesta, i els treballs col·laboratius a l'aula que promou el constructivisme, tenen un fort potencial: tothom aporta i tothom és necessari. Els espectadors, com també els alumnes, construeixen coneixement i fan aprenentatges significatius no només sols, sinó també de forma col·legiada. Aquesta estratègia del mirall, de veure't a tu mateix al mateix temps que els altres t'observen també serveix per posar-se al lloc de l'altre. I és que posar-se en el lloc de l'altre és fonamental, tant en l'educació com en la representació de la pròpia vida.

L'obra *A foresta que anda* és digne d'anàlisi perquè fins i tot contempla un espai perquè aquells que no poden, o no volen, posar-se en joc, puguin prendre una cervesa en una barra de bar col·locada al mig de l'escenari. La pots prendre, la cervesa, i desplaçar-te per l'espai, per descobrir com aquest s'eixampla amb les teves passes, o simplement, et pots recolzar a la barra i esperar que res succeeixi al teu voltant perquè esperes una lectura clàssica del Macbeth i creus que tard o d'hora sortirà un actor recitant el text que ja coneixes. Es tracta de jugar, de posar-se en joc. D'això se'n deriva una altra relació entre el constructivisme i l'àmbit de recepció, i és que tant en l'art, com en l'educació, el joc és primordial.

Segons el filòsof Hans-Georg Gadamer⁶, el joc, com a automoviment, no tendeix mai a una meta ni a un final, sinó al moviment pel moviment⁷. Accedim al coneixement en el moment que participem i decidim formar part activa d'aquella cosa. Allò que roman i que queda immòbil no és pas la subjectivitat de qui l'experimenta (l'espectador) sinó l'obra d'art mateixa. És a dir, l'obra d'art roman estàtica mentre el subjecte canvia al trobar-se amb ella. Passa el mateix amb aquesta nova figura d'estudiant que proposa el constructivisme i que es troba en el centre del seu propi procés d'aprenentatge: si

⁶ Hans-Georg Gadamer (Marburgo, 1900 - Heidelberg, 2002) fou un dels pensadors alemanys que protagonitzaren l'escena filosòfica de la segona meitat de segle XX. La publicació de la seva obra cimera *Veritat i mètode* de 1960 és considerada com el moment d'inici de l'hermenèutica filosòfica.

⁷ Per més informació, Gadamer, H.G. *Estética y hermenéutica*, Madrid: Tecnos, 1996

l'estudiant no posa en moviment el coneixement, aquest sempre rau inactiu. El coneixement pel coneixement no té possibilitat de desplegar-se sol. Inclús, el professor, que esdevé un facilitador d'aquest coneixement, la seva funció no és la de transmetre aquest coneixement sinó de facilitar-lo; fer-lo emergir. La construcció final doncs, i la seva posterior comprensió, recau en l'estudiant. Amb *A foresta que anda* no és suficient el coneixement literari que tenim de l'obra. Cal desplegar altres sabers, altres actituds, altres habilitats, sinó, fins i tot el millor lletrat en Shakespeare en pot quedar exclòs.

En el millor dels casos, si parlem d'immobilitat, el millor que pot passar és que una experiència estètica d'una obra, o un aprenentatge constructivista a l'aula, tal i com remarca David Ausubel⁸, esdevingui significatiu perquè molt de temps després d'haver-lo rebut encara el tenim disponible i el podem seguir utilitzant en diferents contextos que, potser no tenen res a veure amb el context original en el qual s'ha gestat, tanmateix, ens l'apropriem, el fem nostre, i el tenim a disposició per quan ens sigui necessari.

Jean Piaget⁹, que defensa una concepció constructivista de l'adquisició del coneixement remarca que entre l'alumne i l'objecte de coneixement no existeix una relació estàtica, sinó dinàmica. Tanmateix, per construir coneixement no és suficient en ser actiu enfront l'entorn. El procés de construcció és un procés de reestructuració i reconstrucció en el qual, tot coneixement nou es genera a partir d'altres de previs: allò nou sempre es construeix a partir d'allò que ja tenim adquirit, i ho transcendeix.

Perquè un aprenentatge doncs sigui veritablement significatiu s'ha de partir de coneixements previs emmarcats en el que Lev Vigotsky anomena la Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP), que és l'espai psicològic que hi ha entre les eines culturals que l'alumne pot construir de manera autònoma, i les eines culturals de les quals necessita ajuda d'un expert (docent). Aquesta distància, que seria la distància que hi ha entre el nivell de desenvolupament efectiu (allò que sap fer per sí mateix) i el nivell de desenvolupament potencial (allò que seria capaç de fer amb l'ajuda d'un expert), marca la distància entre les eines que domina, i les eines de les que necessita ajuda. És l'espai on es realitzen les pràctiques culturals, on es produeix la mediació del triangle interactiu entre alumne, professor i continguts. Aquest procés contingut que es coneix com la metàfora de la Bastida, -interpretada per Jerome Bruner- té la seva equivalència en les pràctiques artístiques contemporànies: l'espectador també necessita d'un guia, per això és imprescindible llegir i documentar-se sobre el que diuen els experts (artistes, crítics, investigadors..) abans d'assistir a una obra. També després.

Molts espectadors tenen aprenentatge significatiu amb obres perquè se s'apropien les obres i les fan seves. En la mesura que aquestes els interpel·len, els obren mons de coneixement nous. *A foresta que anda* reuneix els tres condicionants que possibiliten l'aprenentatge significatiu que descriu Ausubel: una existència de coneixements previs sobre l'obra literària de Macbeth (no cal saber els diàlegs de memòria), una disposició a

⁸ David Paul Ausubel (Nova York, 1918 - 2008) fou un psicòleg i pedagog estatunidenc. És un dels principals referents del constructivisme i creador de la teoria de l'aprenentatge significatiu.

⁹ Jean William Fritz Piaget (Suïssa, 1896 - Ginebra 1980) fou un psicòleg experimental, filòsof i biòleg suís conegut per les seves aportacions en el camp de la psicologia evolutiva i la per la seva teoria del desenvolupament cognitiu.

prendre partit (interactuar amb l'obra), i un material finalment, (performance, instal·lació), potencialment significatiu. Aquests tres condicionants permeten establir relacions i aliances no solament entre els protagonistes de Macbeth i el seu context, sinó respecte els espectadors amb el seu context, també incorporat i confrontat a escena. L'aprenentatge es construeix amb allò que ja saps, vers els nou coneixements. Aquesta connexió es fa sempre a través de relacions substantives que creen significat.

Com succeeix també amb el constructivisme i la teoria Ecològica del Desenvolupament Humà de Urie Bronfenbrenner¹⁰, el desenvolupament de l'aprenentatge no es produeix mai en el buit ja que sempre està inclòs i s'expressa en un marc cultural i social concret. Els coneixements, tal i com defineix aquesta teoria que s'inscriu dins el constructivisme, no són neutres ni estan apresos en el buit, sinó que són sabers de caire complex acordats dins un marc cultural i social que el signifiquen.

A foresta que anda, com tota obra contemporània, proposa nocions socials, relacionals i interactives. Això significa que l'art pot ser una situació de trobada, de reunió, que s'insereix en la trama social i cultural. Les pràctiques artístiques contemporànies ja no busquen construir objectes i espais com a projecció d'un mon futur, sinó en aprendre a habitar aquests espais amb la idea d'afavorir el present i les relacions humanes. *A foresta que anda* va més enllà del relat de Macbeth creant un espai per qüestionar els poders que controlen les nostres vides. El dilema en el qual es veu sotmès el protagonista, és el dilema en el qual també es veu sotmès el públic assistent, però des del seu context particular i en el marc de les relacions d'aquest. La idea bàsica doncs de la teoria de Bronfenbrenner en la qual l'individu (alumne) es troba condicionat per les característiques dels entorns en què té lloc, també té la seva equivalència en l'obra i en el seu àmbit de recepció.

Finalment, si es pensa l'obra *A foresta que anda* des de la perspectiva de la recepció trobem en el centre d'aquesta la vivència. Per a la psicologia sociocultural liderada per Lev Vigotski l'element clau que està en el centre de producció de coneixement és la vivència: l'experiència viscuda. En la vivència s'expressa alhora les característiques de l'individu (els seus interessos, coneixements previs, necessitats, expectatives, creences) i tot l'univers de possibilitats que proporciona el seu context. En la vivència l'individu interpreta, valora, jutja i percep el mon que l'envolta. Si bé la vivència, tal i com s'ha comentat, es construeix culturalment a través de la relació que l'individu estableix a través del seu entorn social i cultural, en ella també s'expressa un aprenentatge vinculat a les emocions. Aprenentatge i emocions estan fortament vinculats a les vivències, en són part intrínseca.

¹⁰ Urie Bronfenbrenner (Moscou, 1917 – Nova York 2005) fou un psicòleg especialitzat en psicologia del desenvolupament. Destaquen entre les seves obres: *L'ecologia del desenvolupament humà*.

Capítol 2

Vivència i aprenentatges significatius a través de la mirada i les emocions

Ho constaten els neurocientífics: el cervell produeix moltes més connexions neuronals amb determinades emocions. Aquells continguts o materials doncs que fan sentir emocions, -una obra de teatre o una experiència a l'aula travessada per un episodi emocional-, l'individu té més possibilitats de recuperar-lo a llarg termini, malgrat la complexitat de les emocions suscitades siguin ben diverses. Les emocions són un material sensible molt poderós, no obstant això, tot i ser presents sempre a l'aula, se'n sap poc. També de la mirada.

D'entre les moltes experiències viscudes i meditades entorn la mirada i les emocions el següent treball vol posar de relleu l'experiment "Marshmallow Test" de Walter Mischel, un professor i psicòleg de la Universitat de Stanford que pels volts de 1970 realitza una experiment amb nens de 4 a 6 anys sobre gratificació diferida¹¹. L'experiment consisteix en conduir a una habitació lliure de distraccions als infants i oferir-los una llaaminadura del seu gust, amb el requisit que han d'esperar 3 minuts a l'habitació fins que la persona torni, de manera que si l'esperen i no es mengen la llaaminadura, quan torna l'adult, els dona una altra llaaminadura addicional com a premi. Si per contra se la mengen, la llaaminadura, no en reben cap més. Como es pot suposar, la diversitat de reaccions, -gravades per una càmera- són múltiples i diverses: molts cauen en la temptació i es mengen la llaaminadura pocs segons després de veure sortir l'adult per la porta, d'altres es barallen més temps amb el desig, i alguns pocs, el vencen.

El resultat de l'experiment conclou que només una tercera part dels nens avaluats aconseguixen postergar la recompensa, (no es mengen el llaaminadura) per tal de rebre la llaaminadura addicional.

Després de gairebé 20 anys de seguiment, Mischel observa que els nens que aconseguixen no menjar la llaaminadura durant els tres minuts són més responsables, més autònoms, més resistents als canvis ambientals, més estimats pels seus companys i tenen un major èxit acadèmic. L'experiment té unes conseqüències molt importants en l'àmbit de la pedagogia ja que demostra que uns infants educats a suportar l'impediment i la frustració, capaços de dissentir el premi (la llaaminadura addicional) són adults més satisfets i feliços. Val a dir que pels volts dels anys 70 el paradigma imperant en la psicologia és el conductisme i que la gratificació diferida, que és un clàssic en els estudis sobre intel·ligència emocional, és des del punt de vista del control objecte de moltes crítiques.

Si bé l'experiment s'enfoca en estudiar la capacitat i l'autocontrol de les emocions del nen per no menjar la llaaminadura, menysté la diversitat de reaccions i les estratègies que

¹¹ Gratificació diferida consisteix és la capacitat de posposar una recompensa present per una recompensa major en el futur.

els nens despleguen per evitar sucumbir en el desig. O com a mínim, no s'expliquen ni es posen de relleu.

Si es mira el capítol "La màgia de l'inconscient" de la sèrie documental "El cervell automàtic" es pot observar que d'entre totes les estratègies efectuades pels nens per tal de no cedir al desig de menjar la llaaminadura n'hi ha una d'infal·lible: no mirar l'objecte de desig, així de simple. Privant el contacte visual amb la llaaminadura. L'estratègia és divertida d'observar perquè l'infant que venç el desig fa tots els possible per no mirar-la: es tapa els ulls amb les mans, s'aixeca de la cadira, camina al voltant de la taula, i fins i tot, es col·loca de cares a la paret amb la llaaminadura a la seva esquena.

Aquest és un gest molt revelador perquè ens diu que la mirada i el desig estan íntimament lligats, i que la mirada, tal i com s'explica a les següents línies, és una forma d'apoderar-nos de les coses, de fer-les nostres, perquè sorgeix d'una pulsó, d'un desig de retenir les formes d'allò que veiem. Aquest experiment sense pretendre-ho posa de relleu que la mirada i les emocions formen un binomi indissoluble. Si bé l'experiment té com objectiu estudiar el control de les emocions, deixa de banda l'estudi de les estratègies d'aquells nens que aconsegueixen no menjar la llaaminadura. Qui pren el control de les emocions és la mirada.

Si voleu interrompre un desig: deixeu-lo de mirar. Si per contra el voleu fer emergir: mireu-lo. Des d'aquesta aportació particular les següents línies proven de fer una aproximació a la importància de la mirada i les emocions en l'aprenentatge.

Capítol 3

Sobre la mirada

Tots els éssers humans desitgem per naturalesa saber. Això implica, tal i com constata Aristòtil en el seu tractat *Sobre l'ànima* [Peri pshyché]- , un veritable amor pels sentits perceptius. A través de l'oïda, l'olfacte, el gust, i la vista, el món entra dins nostre. Gràcies a ells, el nostre ésser es constitueix i el món es configura al nostre voltant. No obstant, atorga al sentit de la vista una preponderància especial al endevinar que la visió és la nostra finestra al món, ja que ens permet conèixer més i mostra més diferències. Gràcies a ella, la visió, posseïm les formes de les coses que mirem. Això significa que un cop hem vist una cosa, allò que hem vist, passa a formar part de nosaltres de manera irreversible, tot modificant-nos i transformant-nos. No és estrany que sovint ens preguntem d'on prové la fascinació que sentim per certes pintures o fotografies. En aquesta admiració la visió hi té un paper determinant, i és que veure, ens enriqueix.

Aquest tractat *Sobre l'ànima*, que és un dels textos més influents de la història de la filosofia, provoca una autèntica convulsió a l'Europa medieval del segle XIII ja que per primera vegada es proporciona una teoria del coneixement fundada en la convicció que tots els sentits perceptius (també el record, el pensament humans i la imaginació) no són activitats que s'incorporen accidentalment a l'ésser humà sinó que constitueixen la forma més pròpia d'existència dels éssers humans.

La visió, per Aristòtil, és una alteració que es produeix quan l'ull pateix l'afecció d'alguna cosa que li és externa. En el moment que aquesta exterioritat s'incorpora a la nostra visió, en el moment que passem a posseir les formes de les coses que veiem, es constitueix l'acte de la mirada i amb ella, una autèntica modificació del nostre ésser. De cop, som uns altres. Aquesta acollida d'una cosa que abans és externa és primordial perquè no ens deixa indemnes. Privats de les formes visibles abans d'arribar a posseir-les, la visió, en sentit literal, ens obra un món que no és nostre abans de veure'l. Tal i com constata el filòsof Xavier Antich¹², aquest és un anàlisi d'implicacions històriques gegantines ja que dona forma a un principi filosòfic que anima la comprensió grega del veure: veure és posseir, en la nostra interioritat, les formes d'allò visible. Veure és conèixer: veure ens enriqueix. Gràcies a la vista sortim de la nostra precarietat inicial, l'estat natural d'una pobresa interior que, si no fos pels sentits, s'assemblaria molt a un desert. Veure i mirar però, no són la mateixa cosa. De veure-hi no se n'aprèn. De mirar, sí.

Ambdós constitueixen les funcions principals de l'ull. Veure és la capacitat que té l'ull per acollir el món que l'envolta. En aquesta funció el cervell hi juga un paper determinant ja que és ell qui rep, processa i interpreta tota la informació que arriba a l'ull. Tot allò que es pot veure depèn de la integritat dels diferents òrgans implicats, molt especialment del cervell. Es podria arribar a dir que és ell qui realment hi veu. En l'acte de mirar també

¹² Antich, Xavier. Perquè necessitem les humanitats? Recuperat de: http://itemsweb.esade.es/wi/research/catedra_liderazgos/Catedra_Lideratge/Publicacions

estan implicats els òrgans de l'ull i el cervell, però entra en joc una altre element indispensable: el desig. Per Freud, la mirada sorgeix com una pulsíó, com un desig.

Aristòtil per la seva banda pensa que “l'ànima és, en cert sentit, totes les coses” (*anima est quomodo omnia*). Gràcies a tot allò que coneixem a través del veure i de la resta de sentits, deixem de ser buit (tabula rasa en diuen els llatins) per esdevenir interioritat plena. És per aquest motiu que desitgem amb tanta intensitat mirar o escoltar, sentir allò que existeix fora de nosaltres. I tal i com remarca Antich, ho desitgem compulsivament perquè sabem que de tot això, se'n nodreix el que som. El desig de veure-hi, afegeix, ens constitueix antropològicament: Volem veure les coses, abans que puguem tocar-les; abans que ens hi puguem aproximar per agafar-les; abans, fins i tot, que les puguem anomenar. Perquè sabem, intuïtivament, que a través d'allò que veiem incorporem a la nostra interioritat el mon. Volem veure el que encara no veiem, compulsivament, perquè sabem que, veient, coneixem el mon, les seves meravelles i els seus horrors. Volem mirar perquè això ens porta lluny de nosaltres mateixos, cap a fora, cap a una immensitat desplegada davant dels nostres ulls de la qual ni volem ni podem prescindir-ne. Veure-hi, veure-hi més, sempre més, amb una curiositat instintivament insaciable: això també ens constitueix. I per això ens plauen les imatges que veiem o els sons que escoltem.

La mirada és una forma d'apoderar-nos de les coses, de fer-les nostres. Ens agrada mirar, i quan més mirem una imatge, més la recordem i més nostre la fem. I això, no solament depèn de l'ull que hi veu, sinó del desig que actua. Per tant amb la mirada, comencem a existir en nosaltres representativament, i no tant materialment o físicament. L'ànima (la seva interioritat), tal i com diu Aristòtil, ho és tot; són totes aquelles coses que anem omplint amb la nostra mirada, i el nostre coneixement.

Antoni Tàpies també ho va saber descriure molt bé en el seu bellíssim text *El joc de saber mirar*, publicat l'any 1967 pels joves lectors de Cavall Fort:

“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. Aprenguem a mirar com aquell qui va a un concert. En la música hi ha formes sonores composades dins un tros de temps. En la pintura formes visuals composades 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.”¹³

Aquest és un fragment d'un text d'enormes proporcions ja que Tàpies no solament condensa en poques paraules l'essència i el complex lligam entre l'art i la vida, sinó perquè el publica en una revista infantil i juvenil, convidant a joves lectors a comprendre la complexitat del món a través de l'exercitació de la mirada.

Curiosament, i de manera paradoxal, cal posar de relleu que no hi ha un aprenentatge en el mirar, en canvi sí ensenyem a llegir. Aprendre a mirar implica aprendre a desxifrar el que veiem, assumir-lo de manera crítica, interpretar i discernir coses que estan molt lligades al sentit però que són pròpiament intel·lectuals. Per això a vegades diguem: mira'm als ulls! Perquè si no em mirem als ulls, pot ser diferent. És innegable doncs que els ulls són un òrgan del pensament i que mirar no és un acte, sinó una relació. Una relació, com s'ha comentat en línies anteriors, mediatitzada per la cultura.

El valor cultural de la mirada

Segons Merleau-Ponty la fenomenologia del cos humà concep la nostra existència com una unitat integrada en la qual el cos es mostra com una expressió subjectiva. La operació primigènica d'aquesta unitat integral és segons la fenomenologia, la percepció.¹⁴ Aquesta percepció, juntament amb la capacitat que tenim per reflexionar, constitueixen segons Merleau-Ponty dos aspectes essencials de l'ésser humà. La consciència reflexiva ens permet la potència cognoscitiva que és la capacitat que tenim per conèixer. Tant la percepció doncs, com la consciència reflexiva, permeten al cos acollir vivències i experiències del món amb la finalitat de descobrir-ne el sentit. Tots els significats que generen les diferents percepcions tenen un valor cultural. Aquests, amb el temps, constitueixen el paradigma perceptiu d'una cultura. Això significa que la percepció és un procés d'aprenentatge cultural on els sentits s'eduquen i les seves expressions s'aprenen. És així com el model adoptat per una cultura pot revelar la seva manera de tractar el món. Hi ha cultures que són més visuals que altres. Altres que són més tàctil, i altres que són més orals. Per a la nostra cultura occidental, l'experiència visual ve constituint des dels grecs (es cristal·litza amb Aristòtil amb *De Anima*) en l'experiència perceptiva per excel·lència. Aquesta preeminència per la vista s'observa en episodis mitològics grecs

¹³ Nota: Cavall Fort (Barcelona), núm. 82 (gener de 1967). Obra: Antoni Tàpies, *Gran cadira*, 1989.

¹⁴ Per més informació, Maurice Merleau-Ponty. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península, 1971

fundacionals, com l'escena representada per Diana i Acteó que narra Ovidi en el llibre de les Metamorfosis (138-252), en el qual la deessa Diana, és sorpresa per Acteó banyant-se nua al costat dels seves nimfes durant un descans d'una cacera d'Acteó. Aquest queda estupefacte i s'amaga darrera els matolls, amb la mala fortuna de trencar una branca, fer soroll, i ser descobert per les nimfes. Diana s'irrita, i al mateix temps que llança aigua sobre ell, li diu: "Ara si pots, explica el que has vist", i el converteix en cérvol. Acteó fuig bramant com un cérvol, i és perseguit pels seus gossos de caça, els quals l'acaben matant i menjant-lo a trossos. Aquest és un dels finals més cruels de tota la mitologia greco-romana. No tant perquè Acteó accedeix a un espai prohibit, sinó perquè s'amaga i no assumeix aquest pacte que està instaurat en la nostra cultura que mirar és prendre, i que si has de prendre, també has d'estar disposat a donar-te.

Aquest episodi, com també ho és el de les Bacants d'Eurípides, són relats esfereïdors i fundacionals. Val a dir que Acteó només veu el clatell de Diana: en realitat no veu res. No és l'acte de veure el que el criminalitza i provoca la fúria de Diana, sinó l'acte de mirar sense ser vist. Aquest relat pressuposa per primera vegada que la mirada ha de ser recíproca. El crim que comet Acteó és negar-se a assumir que mirar implica ser objecte de la mirada. Només es justifica i es legitima l'acte si aquell que mira pot ser mirat. Acteó no ho fa, i converteix l'acte en unidireccional. Amb els grecs es sistematitza aquesta forma d'entendre la mirada que recorre tota la cultura occidental fins el segle XX. Aquesta concepció encara avui dia és ben viva, quan pugem per exemple en un ascensor amb un desconegut: no mirem al desconegut, però si som mirats, ens sentim incòmodes. I és que la mirada no és innocent. Com s'ha comentat en línies anteriors, la mirada és una forma d'apoderar-nos de les coses, de fer-les nostres.

El sentit de la vista en la cultura occidental també s'accentua quan s'associa amb la ciència i la mirada incisiva i inquisitiva del científic que utilitza el microscopi i el telescopi per comprendre el mon. A finals del segle XX, principis del segle el veure ja no comporta una visió del mon: aquesta es desvincula en gran mesura per la invenció de les noves tecnologies visuals i les imatges reproduïdes. La mirada que es projecta sobre aquestes imatges (les del cine o televisió) és en el fons una mirada econòmica. En tant que la funció de la mirada s'eixampla amb l'aparició d'aquestes noves tecnologies, també es parcel·la. Una societat esdevé moderna no solament en el moment en què una de les seves principals activitats és produir i consumir imatges, sinó en el moment en què les imatges substitueixen les experiències de primera mà, d'aquí la parcel·lació i el perill en la qual avui dia està sotmesa la mirada. És innegable que vivim en una era sobrecarregada d'informació, en la qual la imatge ha adquirit una autoritat major que qualsevol relat verbal en quan a la seva transmissió; la imatge s'ha imposat pel cim de la paraula. Avui dia sabem que la nostra qualitat superior és la vista i que ser sord és un drama inferior que ser cec. Ens relacionem amb el mon fonamentalment amb la mirada. Quan tenim por, per exemple, ens tapem abans els ulls que les orelles. En tot cas, la preferència d'occident pel sentit de la vista condiciona les construccions culturals en tots els àmbits (art, filosofia, ciència, llenguatge..) i les explicacions que aquesta dona de sí mateixa. És important doncs pensar sempre des d'on mirem, i com ho fem.

Aprentatge de la mirada i el reconeixement de l'altre

Veiem el que sabem, no el que hi ha davant dels nostres ulls. Això significa que allò que sabem té molt a veure amb el que veiem. De mirar, se n'aprèn mirant, però també hi ha un component de voluntat, de desig com diu Freud, de voler mirar millor, i de mirar millor. Aquest desig es desperta quan un s'adona compte que mirar és una relació entre el nostre interior i l'exterior. En aquest sentit, mirar, és una apropiació de l'exterior totalment personal. Si no fos per aquesta apertura de la que parla Aristòtil que ens fa sortir al món i que permet que aquest, a través de la mirada entri dins nostre, no seriem res.

La importància d'aprendre a mirar és cabdal. Aquesta no neix per sí sola sinó que necessita producció de sentit. Aquest sentit es fa per transferència, quan l'exterior entra en el nostre interior. En tant doncs que la mirada és un procés cultural d'aprenentatge, l'educació no es pot mantenir al marge. Ensenyar a mirar a fons tal i com reclama Tàpies en el seu text "El joc de saber mirar" és un objectiu fonamental de l'educació que, a banda de ser crítica i reflexiva, també ha de ser promotora.

En la nostra relació amb el món, l'aprenentatge del mirar s'efectua envers dues vies: en la nostra relació amb els altres, que és alhora la nostra relació amb nosaltres mateixos. Amb l'aparició de la mirada de l'altre el nostre ésser experimenta una segona obertura al món. Jo sóc l'altre és fonamental en la representació de la vida. La sorpresa de l'un pot ser l'estímul de l'altre.

Satre en el seu llibre "L'esser i el no res" de 1945 dedica unes pàgines a la mirada. Quan mirem explica, ens apoderem de les coses del món llevat d'un cas en el qual mirem alguna cosa que no es deixa posseir: quan descobrim en allò que mirem, uns altres ulls que ens miren. Tot allò que intentem posseir amb la mirada troba una resistència en l'altre que no és res més que trobar una altra mirada. Aquesta és una revelació fulminant ja que descobrim que hi ha alguna cosa que no es deixa reduir a objecte: la mirada de l'altre. Aquesta mirada de l'altre et converteix en una persona que mira, a una persona que és mirada. Es podria concentrar en els versos d'Antonio Machado: "El ojo que ves no es ojo porque tú lo veas, es ojo porque te ve" (Nuevas canciones, CLXI). Que algú altre ens miri inaugura tot un espai d'intercanvis previ fins i tot a les paraules. L'eloqüència de la mirada també té a veure amb això: aquest instant fulminant en el qual dues mirades s'entrecreuen i descobreixen dues subjectivitats que parlen, malgrat no utilitzin paraules. Quan es descobreix la naturalesa recíproca de la mirada sorgeix un subjecte que no només domina, sinó que també pot ser dominat. Una reciprocitat. En aquest sentit, mirar no només pot ser una forma de posseir el món, sinó també, una forma d'exhibir-nos als altres.

Capítol 4

Sobre les emocions

Si amb la mirada accedim al món, amb les emocions escollim la forma d'habitar-lo. A través de les emocions valorem les experiències i les vivències d'aquest món. És l'energia que ens impulsa cap a fora i el mitjà de comunicació més poderós que existeix, amb el qual milions d'espècies –en particular mamífers i éssers humans- s'adapten al món i es mantenen vius. L'aprenentatge a través de les emocions és fonamental. És indispensable, de fet.

Definir què són les emocions és extremadament complicat ja que són un fenomen multidimensional que presenten diferents formes i compleix diferents funcions, generant també, diferents conseqüències. A més a més, d'ençà un segle les emocions han sigut objecte d'estudi de diverses disciplines de les ciències socials, com la psicologia, la filosofia, la sociologia o la antropologia, fet que evidencia la complexitat de la seva definició si es té en compte que és un fenomen multidimensional en el qual intervenen elements fisiològics, cognitius, conductuals i expressius.

La neurociència però ha obert un nou camp d'investigació en el món de les emocions, comprovant que el cervell produeix moltes més connexions neuronals si les emocions intervenen en els processos d'adquisició de coneixement. Aquesta descoberta significa que les emocions no poden quedar al marge dels processos d'aprenentatge. També revela que aquells continguts o materials que les fan emergir, l'alumne té més possibilitats d'efectuar aprenentatges significatius i perdurables.

Segons César Coll, els aprenentatges esdevenen profunds i significatius sempre hi quan els docents facin ús d'estratègies cognitives, metacognitives i afectives. En la seva defensa per una personalització de l'aprenentatge remarca que la finalitat última d'aquest és que l'alumne doni un sentit personal a allò que aprèn. Això significa que aprendre no consisteix només en assolir una comprensió, sinó en reconèixer com a valuós i funcional allò que s'aprèn. Aquest reconeixement ve determinat per l'experiència emocional: allò que interessa i mou l'acció neix de les emocions. Els alumnes segueixen itineraris personals d'aprenentatge en funció dels seus interessos, les seves motivacions, els seus desitjos i les seves expectatives. De tot això se'n nodreixen les emocions.

L'activació però de les emocions a l'aula no depèn únicament de l'aplicació de determinades metodologies o recursos, sinó de la transferència d'emocions entre docent i alumnes. La vida a l'aula no està exempta d'emocions: entre docents i alumnes es generen mútuament afectes. Aquesta experiència afectiva impregna totes les interaccions entre continguts, docents i alumnes, quan l'estudiant per exemple troba interessant el contingut d'aprenentatge perquè el docent, diuen, "se li nota que ho viu". Ho viu emocionalment. Els sentiments, les emocions i els afectes es contagien. La influència definitiva de l'aprenentatge significatiu no solament està mediatitzat per la naturalesa dels continguts i les característiques del context, sinó de les actuacions del

docent i de les interaccions de caràcter emocional que hi ha entre aquest i el seu alumnat. Val a dir que hi ha una certa reticència a fer explícit i conscient aquesta relació afectiva com a factor determinant per l'aprenentatge. Les emocions sovint són limitades per contribuir i mantenir el bon clima a l'aula i la seva predisposició a l'aprenentatge, però poques vegades es contemplen per incidir directament en l'aprenentatge. L'emoció és un element indispensable del procés cognitiu. Emoció i cognició de fet, és un binomi indissoluble. Tot allò que fem, pensem, imaginem o recordem està determinat i és possible gràcies al treball conjunt de la part racional i emocional del cervell, que treballen conjuntament per construir coneixement.

Tanmateix, la influència de les emocions sobre l'aprenentatge ha estat en la investigació educativa objecte de menor interès si es compara amb els estudis efectuats entorn els processos cognitius.

Emoció, cognició i aprenentatge

Molts especialistes en pedagogia han considerat durant els últims trenta anys que l'educació és un procés cognitiu basat en el processament de la informació, en el qual, el procés de construcció de coneixement s'efectua sempre a partir d'allò que ja se sap i en interacció social vers un context cultural concret. Si bé aquestes aportacions del constructivisme són fonamentals i aporten un considerable avenç respecte moltes consideracions dels models pedagògics del segle XX, no es té en compte que els processos mentals també estan mediatos per les emocions i els sentiments que els individus tenen i desenvolupen al voltant dels coneixements previs i la interacció social.

Aquesta nova atenció sobre les emocions es produeix a finals dels anys vuitanta quan el psicòleg estatunidenc Howard Gardner publica com a contrapès al paradigma de la intel·ligència única, la Teoria de les Intel·ligències Múltiples (1983). De les nou categories d'intel·ligència que estableix, presenta la intel·ligència emocional, diferenciant dins aquesta, dos tipus d'intel·ligències: la intel·ligència emocional intrapersonal (com ens relacionem amb nosaltres mateixos) on destaca la capacitat d'autoconeixement, autoregulació i automotivació, i la intel·ligència emocional interpersonal (com ens relacionem amb el nostre entorn) on destaca les capacitats i habilitats d'empatia, assertivitat i consciència social. Malgrat és la seva intenció, aquesta teoria obra un espai molt important en la reconceptualització de l'educació, fet que comporta la reconsideració del paper que hi juguen les emocions.

Aquesta idea obra camí a Peter Salovey i John Mayer qui front al sistema educatiu anquilosat heretat de la il·lustració i promogut pel conductisme, agiten la reconceptualització de l'educació presentant nombroses publicacions respecte la intel·ligència emocional, idea que es difon àmpliament més endavant per Daniel Goleman amb el seu llibre de fama mundial "La Intel·ligència Emocional". Segons Maria Dueñas, Salovey i Mayer plantegen que la Intel·ligència Emocional (IE) consisteix en la capacitat que posseeix i desenvolupa una persona per supervisar no només les seves emocions i

els seus sentiments, sinó també les dels demés, fet que li permet discernir i utilitzar aquesta informació per orientar la seva acció i pensament.¹⁵

Tots aquests autors s'oposen al conductisme i venen a cobrir els espais buits que el constructivisme deixa al descobert. Les seves propostes qüestionen el model educatiu de finals del segle XX que privilegia els aspectes intel·lectuals i acadèmics i discriminen els aspectes emocionals, considerant que aquests només corresponen a l'esfera privada dels individus. Al 1997 però, Mayer i Salovey reformulen la definició d'intel·ligència emocional proposant que aquesta té l'habilitat per percebre amb precisió l'expressió de les emocions, fet que possibilita conèixer, comprendre i regular les emocions. Amb això venen a dir que es pot promoure el creixement emocional i intel·lectual plantejant-se la possibilitat de la seva educació.

A partir d'aquest moment s'inicia una lluita en la qual el pensament racional és tipificat com a objectiu, i l'emocional, com el subjectiu. Aquesta tipificació enfonsa les seves arrels en el pensament racional heretat del món grec, el qual privilegia aquelles formes de pensar a través del raonament de la lògica aristotèlica. Això ha conduït a categoritzar el pensament emocional com a una conducta desordenada. Sabem que això no és així, donat que les emocions formen part d'un sistema organitzat en el qual cada emoció conscientment assumida és una resposta articulada molt complexa. La presa de decisions per exemple, normalment està més afectada pel caràcter emocional que pel racional. No obstant això, ambdós conductes no s'han de veure com elements oposats ja que s'afecten recíprocament i constitueixen dos parts essencials de la personalitat de les persones.

La necessitat d'incorporar les emocions en l'àmbit educatiu sorgeix no solament perquè s'evidencia que el model educatiu centrat exclusivament en domini dels continguts abandona el desenvolupament de la personalitat de l'estudiant, sinó també perquè s'evidencia que les emocions repercuteixen en tots els àmbits de la vida. I l'escola, l'educació, no pot estar al marge de la vida. Si amb alguna cosa l'educació està lligada, és amb la vida.

Avui en dia però encara s'ofereix als estudiants una educació segmentada, seqüencial, lògica, analítica i fragmentada, deslligada d'allò global i intuïtiu. Goleman assenyala que l'escala cognitiva estàndard està determinada per la tendència reduccionista de la teoria occidental de el coneixement, la qual fragmenta, descompon temes complexos en trossos cada vegada més petits. Per aquestes raó, en la societat moderna un "expert" assenyala, és literalment algú que sap molt sobre poc¹⁶.

En deteniment del desenvolupament de la creativitat i de les respostes individuals i divergents, aquesta forma d'ensenyament discrimina molts alumnes els estils dels quals són holístics. Convé recordar, tal i com assenyala també Goleman que el model fabril heretat de la Revolució Industrial mai es va proposar aprofitar ni fomentar el potencial

¹⁵ Dueñas, M. Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. Recuperat de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/384>

¹⁶ Goleman, Danie. Triple Focus. Barcelona: Ediciones BSA, 2015. Pàg, 76.

innat. Mai es va ocupar de cultivar éssers humans: estava concebut per treballadors en massa. Pels educadors sistèmics i del SEL (Social and Emotional Learning), treballar sobre el desenvolupament cognitiu-emocional és una gran tasca de col·laboració en la qual s'observa que quan més s'amaren els alumnes de pensament sistèmic, més expressen la seva predisposició innata a preocupar-se pels altres.

Malgrat el model educatiu imperant, en general, encara ignori els aspectes emocionals, tot privilegiant el desenvolupament estrictament cognitiu i la preferència de l'anàlisi vers la síntesi, amb la revolució educativa actual impulsada pel sorgiment del constructivisme i l'impacte de les teories de les intel·ligències múltiples, s'obra un nou camí en l'àmbit de la pedagogia, la qual inclou el paper de les emocions com un aspecte essencial a ser considerat, no només vers l'educació integral de l'alumne, sinó també, vers l'educació integral del docent.

L'emoció doncs és tant important per aquell que aprèn, com per aquell que ensenya. Avui en dia encara s'ensenyen conceptes cognitivament complexos de manera estèril, desconnectats de tot significat emocional i funcional. Això és un greu error, perquè com diu Francisco Mora, res es pot arribar a conèixer més que allò que s'estima¹⁷.

El paper del docent i les emocions

Si es té en compte que l'aprenentatge a l'aula és una activitat social constructiva que realitza l'estudiant per a conèixer un objecte de coneixement que està determinat per uns continguts curriculars i sobre els qual estableix una interacció social i cultural per atorgar-li significat, és evident que el paper del docent és clau, ja que a través de l'aprenentatge, es procura promoure habilitats cognitives i capacitats emocionals que permeten un aprenentatge autònom i permanent que pot ser utilitzat i recuperat en altres situacions i circumstàncies significatives que no pertanyen estrictament en l'àmbit educatiu. Això però, únicament és possible si es té en compte que el paper del docent és imprescindible en el procés de construcció de coneixement.

Cada acte pedagògic que desenvolupa el docent transmet les seves emocions i els seus sentiments. Això significa que mai ensenya en abstracte i que la manifestació de les seves emocions poden tenir un impacte en els estudiants. El procés d'ensenyament-aprenentatge però no solament està influenciat per la manera com el docent gestiona les seves emocions i sentiments respecte ell mateix, sinó també respecte la disciplina que imparteix i respecte els estudiants.

La capacitat d'identificar, comprendre, i regular les emocions per part del docent és indispensable ja que aquestes habilitats no només tenen una gran influència en els

¹⁷ Per més informació, Mora, Francisco. *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial, 2013

processos d'aprenentatge, sinó també en la repercussió de la salut física, mental i emocional dels estudiants. Aquestes habilitats, a més, són determinants per establir relacions interpersonals constructives i positives, ja que possibiliten en molts casos una ascens en el rendiment acadèmic: quan el docent inspira confiança i seguretat, i desenvolupa al seu torn la seva tasca amb confiança i domini, possibilita que els estudiants assumeixin una actitud més empàtica envers ell i la disciplina que imparteix. Un clima favorable a l'aula és indispensable, però un docent emocionalment intel·ligent és determinant per l'aprenentatge¹⁸. Les actituds doncs que el docent adopta pot contribuir o dificultar un aprenentatge.

Donat que el docent és un guia i un creador d'espais d'aprenentatge, a ell li correspon de dissenyar i gestionar aquelles condicions que possibilitin organitzar les situacions d'aprenentatge. El docent no solament ha de tenir en compte els objectius curriculars i les capacitats cognitives dels seus alumnes, sinó també, els seus estils d'aprenentatge i les seves motivacions, lligades aquestes amb les seves emocions.

Conèixer les motivacions i els estils d'aprenentatge dels estudiants, permet al docent a organitzar de manera més eficient el procés d'ensenyament-aprenentatge. Alhora, possibilita una atenció més personalitzada, guiant com reclama César Coll de manera individual el context de l'aprenentatge¹⁹ i contribuint a que els estudiants es converteixin en els protagonistes actius del seu procés d'aprenentatge. En aquest sentit, ignorar les emocions i els estils d'aprenentatge dels alumnes pot resultar tant o més perjudicial com no dominar la disciplina que s'ensenya, o no comptar amb les tècniques i estratègies didàctiques que motiven els alumnes, fet que pot propiciar una reducció de l'efectivitat de les estratègies metodològiques emprades i del plantejament didàctic efectuat.

La convicció i el convenciment del docent envers la seva tasca és un recurs molt potent per guanyar l'actitud dels estudiants: si el docent persegueix realment incidir de manera positiva en els estudiants ha de procurar guanyar-se de manera simultània tant "la raó", com el "cor". Tenint en compte la necessitat d'una educació integral, on la cognició i l'emoció constitueixin un tot, cal que aquests dos components del procés educatiu també constitueixin un tot dialèctic, de manera que la transformació d'un, influeix en l'altre.

Cal afegir que la desavinença o la concordança envers la comprensió i les emocions d'ambdós, entre estudiants i docents, així com els estils d'ensenyament-aprenentatge que es donen entre ells, és primordial i permet considerar en molts casos els nivells de fracàs i/o èxit dels aprenentatges. La confiança i l'empatia són les pedres angulars d'aquest vincle.

¹⁸ Campos, A. Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. La Educación. Revista digital. Recuperat de: <http://www.educocoea.org/...Educacion.../laeducacion.../neuroeducacion.pdf>

¹⁹ César Coll, Salvador (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *Dossier Graó*, núm 3.

Capítol 5

Implementació: proposta didàctica singular

La proposta didàctica singular plantejada està desenvolupada per la matèria optativa d'Educació Visual i Plàstica de 4rt d'ESO. Té caràcter singular perquè a banda d'introduir les pràctiques artístiques contemporànies en un currículum on no es contemplen, es vol estimular i potenciar la part visual d'aquesta matèria, sovint menysvalorada respecte la part plàstica. La programació singular està dissenyada per introduir a l'alumnat en l'àmbit de la recepció d'una manera gradual i progressiva, convidant a l'alumne a abandonar el paper com espectador passiu, amb continguts i activitats que posen de relleu la importància de l'espectador i la seva participació. S'ha escollit la performance i la instal·lació no solament per aproximar unes pràctiques que semblen d'entrada complexes, sinó també, perquè són unes pràctiques que reclamen d'una actitud fonamentalment activa i perquè la seva comprensió i vivència proporcionen un gran plaer estètic.

L'estudi d'aquestes pràctiques artístiques contemporànies, concretament la performance i la instal·lació, permeten posar en moviment la mirada i les emocions, dos instruments primordials en la constitució, interpretació i transformació del coneixement. Permeten d'altra banda, la mirada i les emocions generades per l'estudi d'aquestes pràctiques, afavorir l'adquisició d'aprenentatges significatius i vivencials.

Val a dir que sovint aquestes pràctiques artístiques generen molta incomprensió, no solament per la seva falta d'evidència, sinó també, per una manca de coneixement sobre l'àmbit de recepció, fet que provoca un bloqueig per gaudir de l'experiència estètica i artística. Aquesta experiència és vital ja que tal i com remarca la competència 9 (Gaudir de les experiències artístiques com a font d'enriquiment personal i social) l'educació artística ha de promoure l'estat de plaer en la vivència del fet artístic. Aquest, com es veurà en la següent programació, tant es pot experimentar de manera individual com col·lectiva. El més important, i així també ho remarca aquesta competència, és que aquesta experiència traspassi l'àmbit escolar i sigui viscut i compartit al llarg de tota la vida.

En les tres primeres sessions de la programació es dona a conèixer als alumnes l'àmbit de recepció de les obres d'art a través d'una selecció molt acurada de diferents autors que posen en el centre de la seva obra el públic mateix: el públic és l'obra. Els alumnes veuran primerament el públic abans que la pròpia obra, i començaran a entendre que, sense públic, no hi ha obra, i que l'obra de fet, la conforma i la constitueix el públic. D'altra banda, en la mesura que mirin el públic, els altres, també es veuran a sí mateixos en un exercici de confrontació, en el qual, es preguntaran quin és, i com és, el seu lloc d'espectador. Es tracta però de generar més preguntes que respostes, motiu pel qual es demanarà a partir de la tercera sessió fins la sisena, l'exposició de preguntes que els mateixos companys provaran de respondre de manera breu. Cal dir que totes les obres

seleccionades, així com també les propostes didàctiques efectuades, estan revestides d'afectivitat i tenen la capacitat de fer emergir les emocions. Aquestes són alhora un vehicle de la producció de preguntes. Val a dir que la professora, com a figura mitjancera, aporta confiança i seguretat als alumnes en relació a les seves respostes, sempre acompanyades de la vivència pròpia de la professora.

A partir de la quarta sessió es dona a conèixer una selecció de diferents autors i obres de marcat caràcter participatiu. Es tracta d'una classe fonamentalment visual, en la qual l'escolta i la lectura visual es produeixen a l'uníson. Moltes de les imatges gràfiques es complementen amb imatges audiovisuals, aportant a la mirada més amplitud respecte unes pràctiques que es defineixen essencialment dinàmiques. En aquestes sessions es treballarà la dimensió de la percepció i l'escolta de les competències bàsiques de l'àmbit artístic. Dins aquesta dimensió, la visió i la percepció són molt primordials ja que proporcionen comprensió al procés d'observació i d'elaboració mental que ajuda a desenvolupar el pensament visual. La cultura visual adquirida d'aquest treball fa que l'aspecte perceptiu esdevingui un fenomen dinàmic que promou no solament noves formes de veure, sinó també, noves formes de comunicar-se i d'expressar-se; és a dir, noves formes d'entendre i comprendre la realitat. Val a dir que la competència 2 (Mostrar hàbits de percepció reflexiva i oberta de la realitat sonora i visual de l'entorn natural i cultural) d'aquesta dimensió és fonamental per assolir la resta de competències ja que la percepció és l'estadi inicial de l'apreciació sensible; de l'anàlisi i el coneixement de les obres; de la creació i, fins i tot, de l'expressió de les emocions. Un exercici de percepció doncs, no solament permet desenvolupar l'observació, sinó també, la reflexió i el pensament crític, components també fonamentals per la creativitat que es demana a la darrera sessió.

A partir de la cinquena i sisena sessió es dona a conèixer amb més profunditat el llenguatge de la performance i la instal·lació, sempre tenint en compte totes les preguntes que els alumnes van generant a les sessions anteriors. Cal dir que els autors i les obres seleccionades també estan impregnades d'un intens caràcter vivencial i emocional. Són produccions artístiques d'altra banda que permeten a l'alumne valorar críticament el seu context de creació i la seva funció social. Amb això els alumnes assoleixen la competència 8 (Valorar amb respecte i sentit crític les produccions artístiques en els seus contextos i funcions) de la dimensió social i cultural de les competències bàsiques de l'àmbit artístic.

Des d'aquestes propostes en les quals l'alumne hi assisteix com un espectador llunyà, es proposa a la sisena sessió fer una transició i assistir in-situ a una obra de teatre de Temporada Alta que aplega els diferents llenguatges estudiats de la performance i la instal·lació. Si al principi de la unitat didàctica hi ha una aproximació a la figura del públic, observant aquest des de fora, en aquesta sessió l'alumne és l'espectador, però amb uns coneixements previs: sap que la seva figura és determinant en el sentit de l'obra. En aquesta sessió l'alumne tindrà un contacte directe amb l'obra artística, cosa que afavoreix l'assoliment de la competència 9 de gaudir de les experiències i creacions artístiques com a font d'enriquiment personal i social.

Finalment, a la darrera sessió, es fa un salt de l'àmbit de recepció a l'àmbit de la producció, proposant a l'alumne la creació lliure d'una performance o instal·lació, en la qual, els companys de centre seran els seu públic. Poden escollir una obra d'un autor treballat a classe, o bé, crear una performance o una instal·lació nova. En aquesta sessió hauran de tenir en compte que les possibilitats instrumentals de la instal·lació i la performance superen el marc de la seva funció estètica i que aquesta s'amplia a d'altres àmbits on els seus usos es poden transformar en eines d'acció social, algunes d'elles, de primer ordre.

Val a dir que l'aprenentatge de pràctiques artístiques contemporànies com la performance i la instal·lació constitueixen un bon vehicle per al desenvolupament de la competència social i ciutadana: l'empatia, la cohesió, l'ajut, la convivència, la lluita contra la desigualtat, la injustícia i molt altres valors i fites prosocials troben en moltes de les performance i instal·lacions presentades una via efectiva de conscienciació i canvi social. D'altra banda promouen actituds de respecte, tolerància, flexibilitat i solidaritat, cosa que permet als alumnes completar l'adquisició de la dimensió social i cultural amb la competència 10 (Fer ús del coneixement artístic i de les seves produccions com a mitjà de cohesió i d'acció prosocial).

Per últim comentar que en totes les sessions també es treballen competències de l'àmbit personal i social, tant de la dimensió d'autoconeixement (Competència 1. Prendre consciència d'un mateix i implicar-se en el procés de creixement personal) com la dimensió d'aprendre a aprendre (Competència 3. Desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida) com la dimensió de participació (Competència 4. Participar a l'aula, al centre i a l'entorn de manera reflexiva i responsable). L'art parla de la vida, de nosaltres mateixos, i totes les manifestacions, ja sigui una performance o una pintura, ens ajuden a reflexionar sobre el món que habitem.

PROPOSTA DE PROGRAMACIÓ SINGULAR
EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA
4RT ESO

ROGRAMACIÓ SINGULAR UNITAT DIDÀCTICA

Àrea principal: Educació visual i plàstica	Curs: 4rt ESO	Durada: 6 sessions	Altres àrees implicades: Història de l'Art
--	-------------------------	------------------------------	--

DESCRIPCIÓ: Introducció a les pràctiques artístiques contemporànies des de l'àmbit de la recepció. L'objectiu didactic d'aquesta programació és produir aprenentatges significatius i vivencials a través d'unes pràctiques que comprometen i mobilitzen la mirada i les emocions. Amb la introducció d'aquestes pràctiques alhora es pretén ampliar la cultura visual de l'alumne, fet que possibilita la recerca i l'adquisició d'experiències vitals que confronten la mirada i les emocions dels alumnes, sempre amb la finalitat primera i última de, comprendre millor el mon.

DIMENSIONS	COMPETÈNCIES BÀSIQUES DE L'ÀMBIT ARTÍSTIC	CONTINGUTS CLAU
Dimensió percepció i escolta.	<p>C1: Utilitzar estratègicament els elements dels llenguatges visual, musical i corporal per analitzar les produccions artístiques.</p> <p>C2: Mostrar hàbits de percepció reflexiva i oberta de la realitat sonora i visual de l'entorn natural i cultural.</p>	CC1, CC3, CC10, CC11, CC13
Dimensió expressió, interpretació i creació.	<p>C5: Compondre amb elements dels llenguatges artístics utilitzant eines i tècniques pròpies de cada àmbit.</p> <p>C6: Experimentar i/o improvisar amb instruments i tècniques dels llenguatges artístics.</p> <p>C7: Desenvolupar projectes artístics disciplinaris o transdisciplinaris tant personals com col·lectius.</p>	CC3, CC7, CC10, CC11, CC12, CC13, CC15
Dimensió societat i cultura.	<p>C8: Valorar amb respecte i sentit crític les produccions artístiques en els seus contextos i funcions.</p> <p>C9: Gaudir de les experiències i creacions artístiques com a font d'enriquiment personal i social.</p>	CC6, CC7, CC10, CC11, CC15

COMPETÈNCIES BÀSIQUES DELS ÀMBITS TRANSVERSALS

COMPETÈNCIES DE L'ÀMBIT PERSONAL I SOCIAL	COMPETÈNCIES DE L'ÀMBIT DE CULTURA I VALORS
<p>Dimensió autoconeixement</p> <p>C1: Prendre consciència d'un mateix i implicar-se en el procés de creixement personal CC1, CC2, CC3</p> <p>Dimensió aprendre a aprendre</p> <p>C2: Conèixer i posar en pràctica estratègies i hàbits que intervenen en el propi aprenentatge CC8, CC9, CC10</p> <p>C3: Desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida CC14, CC15 (CC16??)</p> <p>Dimensió participació</p> <p>C4: Participar a l'aula, al centre i a l'entorn de manera reflexiva i responsable. CC17, CC19, CC20</p>	<p>Dimensió personal</p> <p>C3: Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i per consolidar el pensament propi</p> <p>Dimensió interpersonal</p> <p>C5: Mostrar actituds de respecte actiu envers les altres persones, cultures, opcions i creences</p> <p>Dimensió sociocultural</p> <p>C8: Copsar les dimensions ètiques dels grans relats literaris i de les obres artístiques.</p> <p>C9: Analitzar críticament l'entorn (natural, científicotecnològic, social, polític, cultural) des de la perspectiva ètica, individualment i de manera col·lectiva..</p>

CONTINGUTS

- Sorgiment de les pràctiques artístiques contemporànies
- Els nous formats artístics contemporanis. Tipologies i particularitats: performance, happening, body-art, instal·lació, art en espais públics (intervencions), art i natura (land-art) i vídeo-art.
- El llenguatge artístic contemporani: el context, l'artista i l'obra.
- El nou lloc de l'espectador contemporani
- Els nous codis de lectura de les obres contemporànies
- El desxiframent de les obres: comprensió i participació
- El canvi de la mirada: mirar és recórrer, mirar és llegir, mirar és participar, mirar és veure més enllà.
- Els museus de l'art contemporani

OBJECTIUS D'APRENTATGE	CRITERIS AVALUACIÓ
Conèixer les pràctiques artístiques contemporànies: sorgiment, formats, tipologies i particularitats.	Comprovar que identifiquen i reconeixen les principals característiques de les pràctiques artístiques contemporànies, especialment la performance i la instal·lació.
Conèixer l'àmbit de recepció de les pràctiques artístiques contemporànies.	Comprovar que reconeixen les singularitats de l'àmbit de recepció de les pràctiques artístiques contemporànies.
Identificar el nou lloc i rol de l'espectador contemporani.	Constatar que identifiquen el nou rol actiu de l'espectador contemporani
Reconèixer els nous codis de lectura de les obres contemporànies: comprensió i participació.	Verificar que reconeixen els nous codis de lectura de les obres contemporànies, que comprensió és igual a participació. La comprensió d'una obra contemporània depèn de tu.
Aplicar els coneixements treballats en la valoració, planificació i disseny d'una performance i/o instal·lació.	Aplica els coneixements adquirits per valorar i qüestionar les obres, i per planificar i/o dissenyar una performance o una instal·lació.

NIVELLS DE GRADACIÓ PER ÀMBITS	INDICADORS DE RESULTATS AVALUACIÓ		
	Nivell satisfactori (AS)	Nivell de notabilitat (AN)	Nivell d'excel·lència (AE)
Percepció, comprensió i valoració	Mostra interès per conèixer experiències artístiques contemporànies de l'entorn cultural i artístic proper.	Mostra interès per conèixer experiències artístiques contemporànies de l'entorn cultural i artístic proper i fa una valoració.	Mostra interès per conèixer experiències artístiques contemporànies de l'entorn cultural i artístic proper, fa una valoració i expressa, reflexiona i comunica els elements de comprensió.
Percepció, comprensió i valoració	Identifica i reconeix les principals característiques de l'art contemporani.	Identifica i reconeix les principals característiques de l'art contemporani i les diferents tipologies i formats de les pràctiques artístiques contemporànies.	Identifica i reconeix les principals característiques i funcions de l'art contemporani, i és capaç d'establir relacions entre diferents tipologies i formats de les pràctiques artístiques contemporànies.
Interpretació i producció	Valora i interpreta una obra a partir de la descripció dels seus elements, del context i de les seves funcions.	Valora i interpreta una obra a partir de l'anàlisi dels seus elements, del context i de les seves funcions cercant informació sobre qüestions relacionades amb l'art contemporani i els contextos e producció i exposició artística.	Valora una obra analitzant i interrelacionant els seus elements, els contextos i les funcions amb d'altres obres en contextos i usos semblants.
Interpretació i producció	Integra coneixements d'altres disciplines en les pràctiques artístiques contemporànies.	Integra i relaciona coneixements d'altres disciplines en les pràctiques artístiques contemporànies.	Integra, analitza i relaciona coneixements d'altres disciplines en les pràctiques artístiques contemporànies aportant diversitat de mirades i punts de vista.
Interpretació i recepció	Reconeix les principals característiques de l'àmbit de recepció de les obres d'art.	Reconeix les principals característiques de l'àmbit de la recepció de les obres d'art i desxifra els nous codis de lectura adoptant un paper actiu.	Reconeix les característiques de l'àmbit de la recepció de les obres d'art i desxifra els nous codis de lectura adoptant un paper actiu, crític i compromès. Expressa els pensaments i les emocions suscidades.
Interpretació i recepció	Observa i valora pràctiques artístiques contemporànies i reflexiona sobre el seu àmbit de recepció	Observa i valora pràctiques artístiques contemporànies i reflexiona sobre el seu àmbit de recepció, qüestionant la funció tradicional de l'art i exposant el propi punt de vista	Observa i participa en l'exposició d'arguments per valorar pràctiques artístiques contemporànies, reflexiona sobre el seu àmbit de recepció, qüestionant la funció tradicional de l'art i relaciona el desig i el missatge de l'artista amb les pròpies vivències.
Imaginació i creativitat	Planifica i dissenya una performance i/o instal·lació i hi participa amb interès.	Planifica i dissenya una performance i/o una instal·lació, hi participa amb interès i és receptiu amb les aportacions dels altres.	Planifica i dissenya una performance i/o una instal·lació, hi participa amb interès, és receptiu amb les aportacions dels altres, aporta idees genuïnes i manté una actitud oberta, permeable i reflexiva.

ORIENTACIONS METODOLÒGIQUES

- 1) Per tal de refrescar la memòria als alumnes, cada sessió s'iniciarà amb un resum oral del què es va fer la sessió anterior. Així mateix, abans d'iniciar sessió nova, s'introduirà aquesta i s'entregarà als alumnes un índex amb els continguts de l'activitat d'aprenentatge i un guió de l'activitat d'avaluació.
- 2) Tots els treballs en grup seran guiats i acompanyats en tot moment per la professora.

ATENCIÓ A LA DIVERSITAT/ PLANS INDIVIDUALITZATS

Altes capacitats: Per tal que els alumnes amb altes capacitats puguin avançar a un ritme més efectiva es proposen les següents adaptacions:

- 1) Creació a l'aula d'una atmosfera de comprensió i respecte per a tots, acceptant l'existència de diferències individuals.
- 2) Utilització d'una metodologia flexible i oberta: treball per projectes, aprenentatge per descobriment i aprenentatge per descobriments.
- 3) Es facilitarà l'autonomia en l'aprenentatge, donant llibertat per escollir un projecte que pugui sorgir de manera espontània. En aquest sentit es proposa possibilitar l'accés a materials i fons d'informació perquè puguin profunditzar de manera autònom en la seva àrea d'interès.
- 4) Potenciar el pensament divergent i independent: animar-los a buscar múltiples solucions als problemes, demanar-los que pensin en maneres inusuals per resoldre diferents conflictes, concedir-los el dret a equivocar-se, a córrer riscos i cometre errors. Fomentar també el desenvolupament de diverses formes d'expressió i comunicació.
- 5) Donar l'oportunitat per poder utilitzar les seves habilitats per resoldre problemes i efectuar recerques més enllà del que es proporioni a classe. Se'ls facilitarà l'accés a recursos addicionals.
- 6) Reforçar i valorar la creativitat i les idees originals.
- 7) Atendre al desenvolupament del judici crític i potenciar l'autocrítica: ensenyar a acceptar crítiques i donar-les, distanciar-se dels fets, definir pros i contres i distingir entre crítiques constructivistes i judicis de valors.
- 8) Afavorir la integració social dels alumnes mitjançant la participació, la interacció i l'acceptació del grup classe. Donar l'oportunitat de desenvolupar i compartir amb els altres companys els seus interessos
- 9) Programació d'activitats per al desenvolupament social i afectiu (aprenentatge cooperatiu, competències socials i desenvolupament emocional..)

ALUMNES NESE

Dislèxia: pels alumnes amb dislèxia es proposen les següents adaptacions:

- 1) Aplicar un ensenyament multi sensorial, (facilitar la integració activa d'ensenyament i aprenentatge a través de totes les vies sensorials), acumulatiu, (verificar que l'alumne entén i integra els aprenentatges) i seqüencial (assegurar que va assolint progressivament els diferents aprenentatges)
- 2) Donar preferència a les habilitats comunicatives i lingüístiques per sobre de l'aprenentatge de la llengua escrita. Assegurar alhora un coneixement d'un vocabulari bàsic i funcional a nivell oral que pugui ser reconegut i utilitzat a nivell escrit.

Pla metodològic:

Metodologia: és variada per ajudar a la comprensió de la matèria:

Es donen els objectius a l'inici de les unitats amb els conceptes a treballar. Es facilita el significat del vocabulari nou que apareix.

S'elaboren mapes conceptuals.

En la comprensió dels textos se li demana subratllar els conceptes importants.

Preguntes concretes i de resposta curta sempre que sigui possible.

No es tenen en compte els errors d'expressió escrita i ortografia.

No se li demana llegir en veu alta, si no ho demana, ni escriure a la pissarra.

Per evitar la frustració que pot comportar la dificultat en el llenguatge escrit es potencia la seva autoestima i el reconeixement públic dels seus èxits. Es respecta el seu ritme de treball.

S'intenta no emprar expressions com esforça't més, fixa't-hi.

Situació: dins l'aula es situa a les primeres files.

Avaluació: Es facilita que demani dubtes en qualsevol situació a l'aula. S'intenta disminuir les preguntes de respostes múltiples.

Organitzativament: es fa un seguiment de l'agenda per a una millor gestió del temps. S'anticipen els esdeveniments, sortides, presentacions, treballs, proves, etc.

AVALUACIÓ

Per a l'avaluació d'aquesta unitat didàctica s'utilitzarà l'avaluació continua.

-Participació i dinàmica de grup 10 %

-Tríptic 20%

-Ressenya obra Temporada Alta: 20%

-Representació obra: 50%

SESSIÓ 1: Què són les pràctiques artístiques contemporànies?

COMPETÈNCIES TREBALLADES	
BÀSIQUES DE LA MATÈRIA	C2, C8, C9
TRANSVERSALS	Personal: C4 Valors: C5
CONTINGUTS CLAU	CC1, CC2, CC4, CC9, CC10, CC11, CC13, CC14
OBJECTIUS D'APARENENTATGE	CONTINGUTS DE LA SESSIÓ
Conèixer les pràctiques artístiques contemporànies.	-Sorgiment de les practiques artístiques contemporànies.
ACTIVITAT D'APRENENTATGE	ACTIVITAT I CRITERI D'AVAUACIÓ
<p>Activitat d'idees prèvies: veure, comentar i compartir exemples de produccions artístiques viscudes pels alumnes per tal de mobilitzar els seus sabers i puguin alhora interrelacionar-los amb els dels altres. Aquesta activitat d'idees prèvies ha de permetre veure l'esperit amb el qual l'alumne intervé: si participa activament en la transmissió de la seva experiència i comparteix conseqüentment l'emoció estètica amb els altres. Per dur a terme aquesta primera aproximació es farà una pluja d'idees conjunta a la pissarra, extraient de les obres escollides de cadascun d'ells possibles idees, conceptes, associacions i diàlegs.</p> <p>Les imatges presentades a la primera sessió es tornaran a presentar a la darrera sessió en un exercici de confrontació per valorar l'aprenentatge recorregut.</p>	<p>Participació en la pissarra i en el debat.</p> <p>Realització d'un qüestionari de 20 preguntes d'idees prèvies (veure annex).</p>
TEMPORALITZACIÓ	Presentació UD: 15' Qüestionari inicial de 20 preguntes: 10' Presentació activitat d'idees prèvies: 30'
METODOLOGIA	Activitat conjunta guiada pel professor/a que començarà compartint obres de partir de la segona meitat del s.XX fins actualment. Aquest punt de partida servirà no solament per explorar el canvi de rol de l'espectador, sinó també els nous processos creatius propis de la pràctica artística més recent.

SESSIÓ 2: Quin és el nou lloc de l'espectador contemporani?

COMPETÈNCIES TREBALLADES	
BÀSIQUES DE LA MATÈRIA	C1, C2, C8, C9
TRANSVERSALS	Personal: C1, C2, C4 Valors: C3, C8, C9
CONTINGUTS CLAU	CC1, CC2, CC4, CC9, CC10, CC11, CC13, CC14
OBJECTIUS D'APARENENTATGE	CONTINGUTS DE LA SESSIÓ
-Identificar el nou lloc i rol de l'espectador contemporani.	-El nou lloc de l'espectador contemporani -Els museus de l'art contemporani
ACTIVITAT D'APRENENTATGE	ACTIVITAT I CRITERI D'AVUACIÓ
<p>Revisió de la figura de públics i espectadors contemporanis a través de la visualització de diferents obres i autors que posen de relleu la figura de públic i la seva relació amb les obres.</p> <p>Primera part: Visualització de fragments del curtmetratge "Lo sguardo di Michelangelo" (2004) de Michelangelo Antonini i el documental de "Beaubourg" (1977) de Roberto Rossellini. El primer mostra una contemplació calmada, un ritual secret de l'espectador amb les seves obres. Aquest curtmetratge és un contrapunt al documental de Rossellini una pel·lícula sense comentaris i música que testimonia les diferents reaccions del públic davant el nou centre Georges Pompidou de París, també conegut amb el nom de Beaubourg.</p> <p>Segona part: Visualització i comentari guiat del treball "Photographic Notes" que realitza Hans Haacke a la Documenta 2 de Kassel, un treball pioner on l'artista fotografia la naturalesa dels públics i les diferents relacions entre aquest i les obres. La visualització d'aquestes imatges permet veure la pluralitat dels espectadors i les diferents experiències d'aquest: no es pot parlar de públic en general, sinó de públics.</p>	<p>Activitat: Visitar la sala, el centre o el museu expositiu més a prop de casa i observar detingudament els espectadors davant les obres (pot ser qualsevol tipus d'obra: obra teatre, cinema, pintura, escultura) i fer fotografies d'aquests sense causar destorb. Escollir 3 fotografies i realitzar un tríptic tamany 14x30 cm. El següent dia de classes es penjaran tots els tríptics a la paret i es farà un mosaic amb totes les propostes que seran observades i comentades per tot el grup classe.</p> <p>Avaluable: 20%</p>
TEMPORALITZACIÓ	Presentació activitat: 5' Primera part: Visualització curtmetratges 30' Segona part: 20'
METODOLOGIA	Classe magistral i participativa

SESSIÓ 3: Quin és el nou lloc de l'espectador contemporani? (continuació)

COMPETÈNCIES TREBALLADES	
BÀSIQUES DE LA MATÈRIA	C1, C2, C8, C9
TRANSVERSALS	Personal: C1, C3, C4 Valors: C3, C5, C8, C9
CONTINGUTS CLAU	CC1, CC2, CC4, CC7, CC9, CC10, CC11, CC13, CC14
OBJECTIUS D'APARENENTATGE	CONTINGUTS DE LA SESSIÓ
-Identificar el nou lloc i rol de l'espectador contemporani.	-El nou lloc de l'espectador contemporani
ACTIVITAT D'APRENENTATGE	ACTIVITAT I CRITERI D'AVUACIÓ
<p>Primera part: la primera part de la classe s'introduirà tres autors més que fotografien els públics dels museus.</p> <p>1)Thomas Sturth: la sèrie Art Institute of Chicago II (Chicago, 1990), National Museum of Art (Tokio 1999), Stanze di Rafaelo 2 (Roma, 1990), Museu Pergamon (Berlin, 2001), Galleria dell'Accademia I (Venecia), National Gallery 2 (London 2001), Museo del Prado 2 i 3 (Madrid 2005)</p> <p>2)Francesco Jodice (2011, el Prado): visualització de l'obra i video-instal·lació "Spectaculum Spectatoris" (5 min) realitzada al museu del Prado. Aquesta obra constitueix un retrat contemporani del propi museu amb el qual rendeix homenatge als seus visitants. Utilitza espectadors singularitzats: representen públics diferents, mostrant diferències culturals, de gènere, o de classe.</p> <p>3) Eliot Erwit: autor de caràcter irònic que entre la seva obra es troba una sèrie de fotografies dedicades al públic del Museu del Prado, l'Acropolis Museum, el Metropolitan i el MoMa de Nova York.</p> <p>Segona part: la segona part de la classe es realitzarà un mural amb tots els tríptics. Es deixarà temps perquè tots els alumnes puguin veure els seus</p>	<p>A partir de la sessió 3 i fins la sessió 6, cinc minuts abans de finalitzar la classe cada alumne realitzarà una pregunta en un paper sobre una qüestió que li hagi provocat curiositat, dubte o interrogació. Haurà de passar el paper al company del costat i aquest haurà de contestar-la de manera breu. Tant el que formula la pregunta com el que contesta hauran de posar el seu nom i entregar-ho a la professora al finalitzar la classe. Abans de començar sessió el dia següent, la professora escollirà a l'atzar 5 papers, amb les 5 preguntes i respostes formulades per diferents alumnes i les llegirà i comentarà.</p>

treballs respectius i posteriorment s'obrirà debat sobre allò que han vist i retingut.	
TEMPORALITZACIÓ	Primera part: 25' Segona part: realització mural. Observació i debat classe 25' Preguntes finals: 5'
METODOLOGIA	Classe magistral i participativa

SESSIÓ 4: Quins són els nous codis de lectura de les obres contemporànies? Com es desxifren les obres?	
COMPETÈNCIES TREBALLADES	
BÀSIQUES DE LA MATÈRIA	C1, C2, C8, C9
TRANSVERSALS	Personal: C1, C3, C4 Valors: C3, C5, C8, C9
CONTINGUTS CLAU	CC1, CC2, CC4, CC7, CC9, CC10, CC11, CC13, CC14
OBJECTIUS D'APARENENTATGE	CONTINGUTS DE LA SESSIÓ
-Conèixer l'àmbit de recepció de les pràctiques artístiques contemporànies. -Reconèixer els nous codis de lectura de les obres contemporànies: comprensió i participació.	-Els nous codis de lectura de les obres contemporànies -El desxiframent de les obres: comprensió i participació -El canvi de la mirada: mirar és recórrer, mirar és llegir, mirar és participar, mirar és veure més enllà. -Els museus de l'art contemporani
ACTIVITAT D'APRENENTATGE	ACTIVITAT I CRITERI D'AVUACIÓ
A la sessió anterior entendran que hi ha tantes exposicions com espectadors i començaran a endevinar que l'obra d'art roman estàtica mentre l'espectador canvia si interactua amb ella: sense la participació activa del públic no hi ha obra; els espectadors formen part intrínseca de l'obra d'art. Si no hi ha espectadors, en lloc d'obra, tan sols hi ha objectes. Aquest és un canvi que es produeix a partir dels anys 60. Canvia la noció d'art, i també la	A partir de la sessió 3 i fins la sessió 6, cinc minuts abans de finalitzar la classe cada alumne realitzarà una pregunta en un paper sobre una qüestió que li hagi provocat curiositat, dubte o interrogació. Haurà de passar el paper al company del costat i aquest l'haurà contestar-la de manera breu. Tant el que formula la pregunta com el que contesta hauran de posar el seu nom i entregar-la a la professora al finalitzar la classe. Abans de començar

d'artista, però sobretot, la noció de públic. Aquesta estètica de la recepció comença a la Universitat de Konstanza i s'estén a tot arreu i tots els àmbits, canviant radicalment la Història de l'Art.

En aquesta sessió es donarà a conèixer obres icòniques d'alguns autors de marcat caràcter participatiu.

1) Luciano Fabro: principal representant de l'Art Póvera, moviment que emergeix als anys 60. La seva obra "Cub de miralls" de 1967 explora directament el diàleg amb els espectadors.

2) Michelangelo Pistoletto: membre també del moviment Art Póvera. Introdueix el caràcter teatral del dispositiu. Les seves pintures mirall conegudes com "Quadro Specchianti" despulla del tot l'escenari; els espectadors s'emmirallen, són l'obra d'art.

3) Hamish Fulton: principal artista del Land Art. Presentació de la obra Slowalk on reclama el caminar com una forma de crear art: "walking art". Denuncia el rastre físic de l'art en la natura. Deconstrueix els gestos de la vida quotidiana per ser conscients de la regulació de la vida. Fa una caminada col·lectiva a la sala de les turbines de la Tate Modern. Visualització diferents vídeos de la seva obra.

4) Francis Alys: Artista belga que treballa diferents suports com el vídeo, la fotografia i la performance. El passeig i el caminar són l'eina principal del seu procés creatiu. Conceptualment el seu treball està íntimament lligat a la seva forma de conèixer i reconèixer la ciutat. El fil de la seva obra és el passeig de la ciutat. Visualització d'una de les seves obres més icòniques; "When faith moves mountains" (2002), una acció que planifica a la biennial d'art de Perú on desplaça una duna a Lima de 500 metres de diàmetre convocant a 500 persones. Referència al Land art col·lectiva i la capacitat de les col·lectivitats per transformar les realitats.

5) Olafur Eliasson: Artista multidisciplinari i experimental danès molt

sessió el dia següent, la professora escollirà a l'atzar 5 papers, amb les 5 preguntes i respostes formulades per diferents alumnes i les llegirà i comentarà.

destacat de l'actualitat. La seva obra aspira a educar l'espectador perquè s'obri a noves formes de percepció i de comprensió del món a través de la seva participació i inclusió en l'obra d'art. Estimula les seves percepcions i sensacions perquè vegi la realitat des d'altres prismes i tingui una experiència i un coneixement nous de la seva pròpia subjectivitat. Visualització de la seva intervenció radical "The Weather project" a la sala de les turbines de la Tate Modern de Londres l'any 2004.

6) Tino Sehgal: Artista britànic que incorpora la dansa dins els museus, trencant amb la forma contemplativa i tradicional del veure. Ofereix moments, situacions i experiències perquè el públic abandoni la seva passivitat. Li agrada dur a terme la seva pràctica dins els museus i galeries perquè considera d'altre banda aquests espais llocs importants on es legitima la cultura d'un poble i on es proporciona un escenari de reconeixement.

7) Cildo Meireles: artista plàstic brasiler de gran reconeixement que es qüestiona els límits tradicionalment establerts en els rituals de la percepció artística: en les seves obres la vista perd la seva hegemonia i incorpora les sensacions derivades del tacte, l'oïda i l'olfacte. Les seves instal·lacions, com "A través" (1983-1989) submergeixen a l'espectador en situacions psicològiques d'alt voltatge emocional que generen un ampli espectre de reflexions intel·lectuals. Presentació i visualització de la instal·lació "A través" (1985), una obra que gira al voltant del trauma i la violència i que reflexiona sobre la visualitat de l'espectador.

8) Richard Serra: escultor minimalista estatunidenc conegut per treballar amb grans peces d'acer corten. El sentit de la seva obra ve donat fonamentalment pel cos de l'espectador: no és una obra autònoma ja que es relaciona amb el moviment del cos de l'espectador que recorre la seva obra.

TEMPORALITZACIÓ	Exposició preguntes darrera classe: 10' Classe magistral: 40' Realització preguntes: 5'
METODOLOGIA	Classe magistral i participativa

SESSIÓ 5: Què és una performance?

COMPETÈNCIES TREBALLADES	
BÀSIQUES DE LA MATÈRIA	C1, C2, C8, C9
TRANSVERSALS	Personal: C1, C2, C3, C4 Valors: C2, C5, C8
CONTINGUTS CLAU	CC1, CC2, CC4, CC7, CC9, CC10, CC11, CC13, CC14
OBJECTIUS D'APARENENTATGE	CONTINGUTS DE LA SESSIÓ
-Conèixer les pràctiques artístiques contemporànies: sorgiment, formats, tipologies i particularitats.	-Els nous formats artístics contemporanis. Tipologies i particularitats: performance, happening, body-art, instal·lació, art en espais públics (intervencions), art i natura (land-art) i vídeo-art.
ACTIVITAT D'APRENENTATGE	ACTIVITAT I CRITERI D'AVUACIÓ
<p>Estudi del llenguatge de la performance a través de l'obra de Marina Abramovic, artista coneguda internacionalment com la mare de la performance. Recorregut per l'obra compartida amb la seva parella artística i sentimental Ulay.</p> <p>La performance és un art en directe i en viu que es comença a definir partir dels anys 60 a través d'accions d'estructura indeterminada i oberta que sacseja i agita les convencions socials tot provocant a l'espectador. El cos de l'artista és el centre mateix de l'obra; el cos és el protagonista. Al seu costat, l'espectador.</p> <p>En aquesta sessió els alumnes no solament prendran consciència del cos de l'altre, i de les relacions que aquest efectua, sinó també, del seu propi cos.</p>	<p>A partir de la sessió 3 i fins la sessió 6, cinc minuts abans de finalitzar la classe cada alumne realitzarà una pregunta en un paper sobre una qüestió que li hagi provocat curiositat, dubte o interrogació. Haurà de passar el paper al company del costat i aquest l'haurà contestar-la de manera breu. Tant el que formula la pregunta com el que contesta hauran de posar el seu nom i entregar-la a la professora al finalitzar la classe. Abans de començar sessió el dia següent, la professora escollirà a l'atzar 5 papers, amb les 5 preguntes i respostes formulades per diferents alumnes i les llegirà i comentarà.</p>
TEMPORALITZACIÓ	Exposició preguntes: 10' Classe magistral: 40' Realització preguntes: 5'
METODOLOGIA	Classe magistral i participativa

SESSIÓ 6: Què és una instal·lació?

COMPETÈNCIES TREBALLADES	
BÀSIQUES DE LA MATÈRIA	C1, C2, C8, C9
TRANSVERSALS	Personal: C1, C2, C3, C4 Valors: C2, C5, C8
CONTINGUTS CLAU	CC1, CC2, CC4, CC7, CC9, CC10, CC11, CC13, CC14
OBJECTIUS D'APARENENTATGE	CONTINGUTS DE LA SESSIÓ
-Conèixer les pràctiques artístiques contemporànies: sorgiment, formats, tipologies i particularitats.	-Els nous formats artístics contemporanis. Tipologies i particularitats: performance, happening, body-art, instal·lació, art en espais públics (intervencions), art i natura (land-art) i vídeo-art.
ACTIVITAT D'APRENENTATGE	ACTIVITAT I CRITERI D'AVUACIÓ
<p>Estudi del llenguatge de la instal·lació a través de l'obra audiovisual de Bill Viola i la intervenció urbana del col·lectiu Boa Mistura.</p> <p>Presentació prèvia de l'obra <i>Étant Donnés</i> (La cascada) de Marcel Duchamp, considerada la primera instal·lació de la Història de l'Art.</p> <p>A partir dels anys 60 també sorgeix el format artístic de la instal·lació com una conquesta de l'espai imposat pels suports existents fins el moment. Es fa una revisió de la noció d'objecte artístic i s'invalida la tradicional divisió entre pintura, arquitectura i escultura, definint la instal·lació com una nova dimensió d'aquesta última, l'escultura. Apareix doncs el nou format de la instal·lació, i amb ella, múltiples possibilitats de relació amb l'espectador.</p> <p>En aquesta sessió els alumnes no solament prendran consciència una vegada més del seu cos, sinó també, de la visualitat i les múltiples opcions que ofereix a la mirada aquest format.</p> <p>També s'estudiarà la intervenció urbana, un altre format artístic que també emergeix als anys 60 amb la voluntat de transformar no solament la funció</p>	<p>A partir de la sessió 3 i fins la sessió 6, cinc minuts abans de finalitzar la classe cada alumne realitzarà una pregunta en un paper sobre una qüestió que li hagi provocat curiositat, dubte o interrogació. Haurà de passar el paper al company del costat i aquest l'haurà contestar-la de manera breu. Tant el que formula la pregunta com el que contesta hauran de posar el seu nom i entregar-la a la professora al finalitzar la classe. Abans de començar sessió el dia següent, la professora escollirà a l'atzar 5 papers, amb les 5 preguntes i respostes formulades per diferents alumnes i les llegirà i comentarà.</p>

de l'artista, sinó transformar essencialment la societat a través de la interacció amb el context urbà, intervenint i modificant aquest a través de propostes que interrompen la trajectòria rutinària de les persones que hi transiten. La proposta del col·lectiu d'artistes joves urbans de "Boa Mistura", és un bon exemple per introduir-los una altra pràctica participativa amb fort component social.

TEMPORALITZACIÓ	Exposició preguntes: 10' Classe magistral: 40' Realització preguntes: 5'
METODOLOGIA	Classe magistral i participativa

SESSIÓ 7: Obra teatre al festival de *Temporada Alta*

COMPETÈNCIES TREBALLADES	
BÀSIQUES DE LA MATÈRIA	C1,C2, C8,C9
TRANSVERSALS	Personal: C1, C2 Valors: C3
CONTINGUTS CLAU	CC1, CC2, CC7, CC10, CC11, CC13, CC14, CC18, CC19
OBJECTIUS D'APARENENTATGE	CONTINGUTS DE LA SESSIÓ
<ul style="list-style-type: none"> -Conèixer les pràctiques artístiques contemporànies: sorgiment, formats, tipologies i particularitats. -Conèixer l'àmbit de recepció de les pràctiques artístiques contemporànies -Identificar el nou lloc i rol de l'espectador contemporani. -Reconèixer els nous codis de lectura de les obres contemporànies: comprensió i participació. 	<p>Els nous formats artístics contemporanis. Tipologies i particularitats: performance, happening, body-art, instal·lació, art en espais públics (intervencions), art i natura (land-art) i vídeo-art.</p>
ACTIVITAT D'APRENENTATGE	ACTIVITAT I CRITERI D'AVUACIÓ
<p>Obra teatre al festival de <i>Temporada Alta</i> Assistència al festival d'arts escèniques de Temporada Alta, un esdeveniment de referència dins el panorama nacional i internacional. S'escollirà una obra que aplegui diversos llenguatges contemporanis, sobretot els diferents dispositius estudiats: la performance i la instal·lació.</p>	<p>Entrega d'una reflexió de l'obra sobre algun aspecte de l'àmbit de la recepció: màxim 1 pàgina. Pot ser la reflexió sobre la reacció concreta d'un espectador, d'un company o d'un mateix. La reflexió, per exemple, de la instal·lació i la seva capacitat d'intervenció en el cos de l'espectador. Es pot analitzar la imatge, el so, el muntatge, qualsevol aspecte, per però sempre tenint en compte l'àmbit de recepció. Es pot recolzar l'escrit amb imatges o fotografies. A la següent sessió, abans de presentar la nova activitat, es farà debat breu sobre l'obra.</p> <p>Avaluable: 20%</p>
TEMPORALITZACIÓ	Sortida al teatre: 3h
METODOLOGIA	Treball individual

SESSIÓ 8: Representació obra

COMPETÈNCIES TREBALLADES

BÀSIQUES DE LA MATÈRIA	C5, C6, C7, C9
TRANSVERSALS	Peronsal: C1, C2, C3 Valors: C3, C5, C8
CONTINGUTS CLAU	CC7, CC13, CC10, CC14, CC18
OBJECTIUS D'APARENENTATGE	CONTINGUTS DE LA SESSIÓ
Aplicar els coneixements treballats en la valoració, planificació i disseny d'una performance i/o instal·lació.	-Els nous formats artístics contemporanis. Tipologies i particularitats: performance, happening, body-art, instal·lació, art en espais públics (intervencions), art i natura (land-art) i vídeo-art. -El llenguatge artístic contemporani: el context, l'artista i l'obra.
ACTIVITAT D'APRENENTATGE	ACTIVITAT I CRITERI D'AVUACIÓ
<p>La darrera sessió és una pràctica de creació lliure, en la qual els alumnes hauran de presentar als companys de centre a l'hora del pati (de manera espontània i no anunciada) una performance o una instal·lació. Tenen dues opcions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Reproduir una obra estudiada del llenguatge de la instal·lació o la performance, dur-la a terme i realitzar un registre documental que proporcioni informació als companys de centre al voltant del concepte de l'obra i la intenció o voluntat artística. Es pot escollir lliurament el suport de comunicació: plafó, flyer, tríptic, cartell, xarxes socials, etc. 2) Presentar una instal·lació o una performance de nova creació. També s'ha de documentar i es pot escollir el suport de comunicació 	<p>El dia de la presentació s'ha d'entregar tota el registre documental de l'obra.</p> <p>En aquesta sessió hauran de tenir en compte que les possibilitats instrumentals de l'art superen el marc de la seva funció estètica i que aquesta s'amplia a d'altres àmbits on els seus usos es poden transformar en eines d'acció social de primer ordre com s'ha vist en les propostes de les sessions anteriors.</p> <p>Avaluable: 50%</p>

<p>que es vulgui.</p> <p>En el registre i justificació de la documentació final de l'obra s'haurà d'incloure un treball vinculat a la recepció de la l'obra respecte els companys del centre. Es pot crear material audiovisual i/o fotogràfic, així com també, es pot fer ús de xarxes socials, blogs o el suport que es cregui més convenient.</p>	
<p>TEMPORALITZACIÓ</p>	<p>Per tal que els companys d'aula puguin assistir a les obres dels seus companys, aquestes es distribuïran en diferents franges horaris del pati i en dos o tres dies segons els grups. Es donarà dues sessions d'una hora perquè pensin i preparin la seva proposta.</p>
<p>METODOLOGIA</p>	<p>Classe participativa</p>

Conclusions

En la proposta didàctica de la programació singular s'inclouen les pràctiques artístiques contemporànies com la performance i la instal·lació dins el currículum de la matèria optativa d'Educació Visual i Plàstica de 4rt de la ESO no solament per transcendir la idea que allò artístic està vinculat a la manualitat, l'objecte i la plàstica, i així valoritzar d'altra banda la part pròpiament visual de la matèria, convidant a l'alumne a ampliar la seva cultura visual, sinó també per apropar a l'alumne en un àmbit, el de la recepció de les obres d'art contemporànies, molt desconegut.

S'ha escollit la introducció de les pràctiques artístiques contemporànies en la matèria d'Educació Visual i Plàstica perquè l'àmbit de recepció d'aquestes pràctiques, que és l'àmbit on es produeix la interacció entre l'obra i l'espectador, aporta des d'un punt de vista constructivista múltiples opcions en l'àmbit educatiu formal de l'aprenentatge: aporta interacció amb els altres, relacions actives i dinàmiques, entrega, veu, compromís, confrontació, empatia, i un llarg etcètera. Sempre amb la companyia però, de la mirada i les emocions.

L'objectiu de la proposta didàctica no solament és dotar als alumnes de codis de lectura per comprendre aquestes pràctiques, sinó també ensenyar-los a mirar de la manera més àmplia possible, perquè puguin ser bons espectadors, però també, persones més crítiques i compromeses, que és el que en el fons reclamen aquestes pràctiques. L'estudi d'aquestes pràctiques d'altra banda permeten accions d'aprenentatge úniques a nivell personal ja que són una bona base per formar i preparar individus flexibles i tolerants, qualitats essencials per a la vida en comú, per a la vida en la societat actual.

Aquest és l'art del nostre temps, el que es documenta de les nostres realitats, de les nostres relacions, i no obstant, no és present a les aules dels centres educatius de secundària. Aquestes pràctiques ofereixen moltes possibilitats pedagògiques: no solament connecten amb la nostra realitat, sinó que també qüestionen idees i conceptes que ens preocupen com a docents mateixos: la qüestió mediambiental, per exemple, la qüestió de gènere, d'identitat, etc. D'altra banda també permet connectar diverses àrees de coneixement i treballar de forma interdisciplinària. També visibilitzen relats que normalment resten ocults (microrelats) i ofereixen múltiples mirades i punts de vista, ampliant el nostre relat de la realitat. I potser el més important de tot: no ofereixen mai una única resposta correcta ni una sola lectura possible. Això és molt positiu si es té en compte aquells sistemes educatius que legitimen les respostes úniques per mitjà del pensament convergent.

Totes les pràctiques artístiques contemporànies, des de la performance, el happening, la instal·lació o el land art, comprometen la mirada i les emocions d'una manera determinant: ens ensenyen a mirar el món, entendre les possibles formes d'habitar-lo i les possibles formes de sentir-hi la nostra presència. També ens ajuden a conèixer-nos millor i a conèixer els altres.

S'ha escollit les pràctiques artístiques actuals perquè mostren que només hi ha forma, -és a dir, que només hi ha obra-, si hi ha trobada amb l'espectador. En absència d'aquesta trobada, l'obra desapareix. Això significa que una obra no pot parlar per sí sola sinó que necessita producció de

sentit per part dels espectadors. A l'aula passa exactament el mateix: el coneixement pel coneixement no produeix cap moviment si aquest no és construït activament per l'alumne. Aquesta programació permet a l'alumne comprendre que la interacció i el sentit que ell efectui serà determinant per l'adquisició del coneixement.

S'hauria de concebre les aules com escenaris d'un teatre en el qual el docent és el director, i els estudiants són al mateix temps els espectadors i els actors: miren i actuen a l'uníson. Entre ells i l'obra (l'objecte de coneixement) no hi pot haver una relació estàtica i tancada, sinó oberta, activa i dinàmica: només així poden mirar i interactuar alhora, no solament amb l'obra (l'objecte de coneixement), sinó també amb ells mateixos. L'art sempre permet una trobada amb nosaltres mateixos. Aquesta és sense dubte una de les seves grans virtuts: sentir una obra no té a veure només amb la representació, sinó amb l'espai que ens obra. Necessitem els espais de ficció perquè aquests ens confronten amb la realitat, i per tant, amb nosaltres mateixos. En la mesura que l'art ens parla doncs, no solament ens trobem amb nosaltres mateixos, sinó també amb els altres. Les nostres vivències i experiències també es construeixen amb la mirada de l'altre. Quan assistim al teatre, a una performance o una instal·lació, ja hi anem sols, ho fem acompanyats per la mirada i el cos dels altres: de les seves aclamacions o dels seus refusos, de les seves alegries o els seus neguits. Les seves interaccions, la dels altres, poden ser també les nostres, poden ser de fet diferents, i completar així les nostres. L'aula en certa manera també és un espai de ficció que compliria amb aquesta funció que té l'art de trobada i reunió.

El que sovint no saben espectadors (també alumnes) és que el detonant d'aquest encontre, entre espectador (alumne) i obra (objecte de coneixement), no és l'obra d'art mateixa (els coneixements), sinó les emocions que aquesta genera i els suscita. Les emocions canalitzen, regulen i orienten la nostra acció. Valorem les obres d'art no solament en funció de si ens agraden o no, sinó també, en funció d'allò que fan amb nosaltres, és a dir, de la capacitat que tenen per transformar-nos i modificar-nos. Una de les grans fites i propòsits de les pràctiques artístiques contemporànies, -també de l'ensenyament-, és que ens pot modificar i canviar: ens pot fer sortir de lloc on habitualment som: sortir modificat i trasbalsat d'una performance, o d'una aula, és de les experiències més gratificants que hi ha. Quan el contacte amb una obra, o un objecte de coneixement doncs ens sedueix, ens plau o ens satisfà, és perquè anima i mobilitza les nostres facultats, entre elles, les nostres emocions i sentiments. Aquest és un dels grans desplaçaments, per no dir el principal, pel qual s'orienta l'acció de l'art i l'ensenyament, i pel qual també prova de defensar una part d'aquest treball.

La mirada per la seva banda no en queda al marge: aquesta també orienta, regula i canalitza la nostra acció. Un espectador o un alumne que no sàpiga mirar a fons, que no sàpiga posar en moviment totes les facultats de la mirada, té menys possibilitats de discernir, desxifrar, captar, percebre, reconèixer i, en definitiva, comprendre i gaudir de l'obra o la classe. Una mirada per contra afinada i exercitada és capaç d'establir relacions i emetre pensaments i judicis crítics. Aquest és sense dubte un valor fonamental per a la constitució de persones lliures. L'única dificultat en la qual avui en dia s'enfronta la mirada és amb la imatge. Vivim en una era sobrecarregada d'informació en la qual la imatge s'ha imposat pel cim de la paraula. Malgrat la sobreabundància visual en la qual vivim, cada vegada mirem menys i pitjor. Som, com diu Giovanni Sartori, homo-vivens: una criatura que mira però que no pensa, que veu, però que no

entén. Ensenyar a mirar dins aquesta cultura visual en la qual vivim és una tasca urgent que s'hauria d'efectuar en tots els nivells i tots els àmbits de l'educació.

Ens relacionem amb el món fonamentalment amb la mirada. En el nostre llenguatge comú i quotidià usem moltes expressions que remeten a la importància del sentit de la vista. Per exemple, quan algú té dubtes sobre alguna cosa sovint li diem: -ho veus clar? No hi ha frase més eloqüent que aquesta per constatar que el nostre coneixement del món està lligat al sentit de la vista. Però també hi estan lligades les emocions. Quan experimentem una emoció forta com la por, -s'ha comentat en línies anteriors-, ens tapem els ulls. Si és bona l'emoció, a vegades també ens els tapem, com el nen de l'experiment de *Marshmallow Test* que per tal de no sucumbir al desig de menjar la llaunadura decideix no mirant-la. Emocions bones o dolentes, les podem incorporar o rebutjar a través de la mirada. En tot cas, si la mirada i les emocions estan lligades vol dir que en terme d'aprenentatges tampoc es poden deslligar i separar.

L'anècdota del lletrat en Shakespeare que assisteix a l'obra de *A foresta que anda* i surt d'aquesta absolutament decebut és perquè incapaç de posar en joc la mirada, -malgrat conèixer a fons el relat-, les emocions, per la seva banda també queden descartades. També queda descartada la construcció d'un aprenentatge ja que sense interacció de la mirada i les emocions, no hi ha ni confrontació ni conflicte cognitiu. Només avancem quan allò que ens ve de fóra sacseja els nostres esquemes mentals, els nostres esquemes cognitius. El conflicte cognitiu és el que en el fons ens permet una contínua remodelació i reajustament dels nostres esquemes cognitius. Piaget, que és un dels autors que utilitza el terme conflicte cognitiu per referir-se al canvi conceptual que pot generar en els alumnes una situació contradictòria, assenyala que aquesta contradicció o conflicte està conformat per allò que ja sabem (coneixements previs) i els nous coneixements. Aquesta interacció no solament provoca un desequilibri cognitiu que condueix a un coneixement més ample i ajustat de la realitat, sinó que a més a més, a partir d'ell, permet a l'alumne seguir enriquint-se en nous processos d'aprenentatge. Vigotsky per la seva banda sosté des de la Zona de Desenvolupament Pròxim que el conflicte cognitiu és possible si anem fent passos endavant, però només en la mesura que els altres ens van ajudant i empenyent. Vigotsky per la seva banda, sosté a través del seu concepte de Zona de Desenvolupament Pròxim que el conflicte cognitiu es dona únicament quan fem passos endavant. Aquesta tasca però de confrontació o conflicte no es fa mai sol, sempre hi ha processos de mediació: fem passos endavant en la mesura que els altres, per exemple, ens van ajudant i empenyent.

La mirada i les emocions doncs, no solament són fonamentals per a l'elaboració de qualsevol funció mental, sinó també pel bon funcionament de les relacions socials. Pel mateix Vigotsky les nostres emocions tenen una història, i emergeixen i es transformen a través de la nostra relació amb el món. L'arrel etimològica de la paraula emoció de fet, prové del verb llatí *movere*, que significa moviment. L'emoció, que es percep com un sacseig o una convulsió, indica moviment, interacció amb el món. En un teatre o en una aula l'única emoció possible és la compartida. Però únicament pot ser compartida si es juga. Jugant...jugant, escriu Tàpies en el seu text "El joc de saber mirar", ampliem el camp de la nostra visió, del nostre coneixement. Jugant...jugant, afegeix, 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.

Una de les funcions primàries i dobles de l'art, és la de conrear comprensió, no solament per estimular el conreu de la sensibilitat i el propi mon interior, sinó també el conreu de la sensibilitat respecte els altres. Si l'art estimula la capacitat de joc i empatia, com s'ha comentat en línies anteriors, una educació basada en l'art que tingui en compte la mirada i les emocions també és possible.

Cal doncs, que la mirada i les emocions siguin vistes, conceptualitzades i, posades en marxa pel bon desenvolupament integral dels alumnes, un requisit sense dubte essencial per a la construcció de la seva felicitat i per la construcció també, d'un mon millor. També és necessari que les pràctiques artístiques contemporànies, que posen en joc la mirada i les emocions, entrin a les aules juntament amb una nova alfabetització visual i una actitud al costat que sigui oberta, sensible, permeable i reflexiva.

ANNEX
SESSIÓ 2



Lo sguardo di Michelangelo (2004) de Michelangelo
Beaubourg (1977) de Roberto Rossellini.

Hans Haacke a la Documenta 2 de Kassel



Fig.3
Hans Haacke
Photographic Notes, documenta 2, Pollock Room 1959
© The Pollock-Krasner Foundation ARS, NY and DACS, London 2009
© Hans Haacke/VG Bild-Kunst



Fig.4
Hans Haacke
Photographic Notes, documenta 2, Mondrian, Klee 1959
© DACS 2009
© Hans Haacke/VG Bild-Kunst



Fig.6
Hans Haacke
Photographic Notes, documenta 2, Pollock, Child with Toy 1959
© The Pollock-Krasner Foundation ARS, NY and DACS, London 2009
Photograph © Hans Haacke/VG Bild-Kunst



Fig.5
Hans Haacke
Photographic Notes, documenta 2, Nay, Guided Tour 1959
© Hans Haacke/VG Bild-Kunst



Fig.29
Hans Haacke
Photographic Notes, documenta 2, Cleaning Women (Hans Haacke) 1959
© Hans Haacke/VG Bild-Kunst

SESSIÓ 3

Thomas Sturth

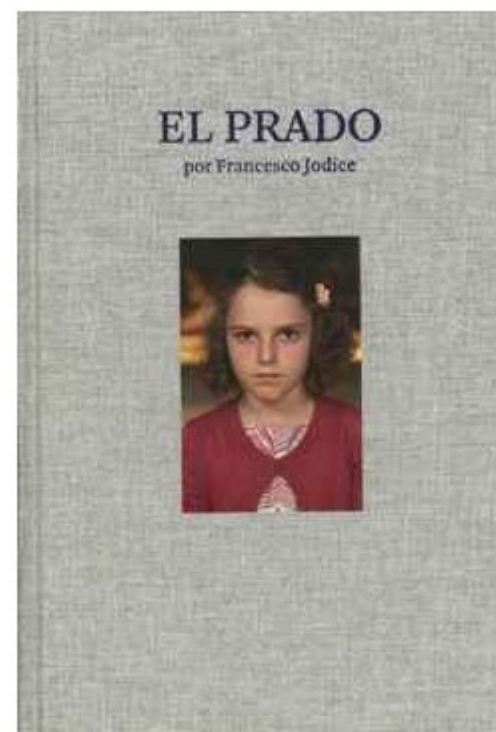




Francesco Jodice

Video-instal·lació: 'Spectaculum Spectatoris'

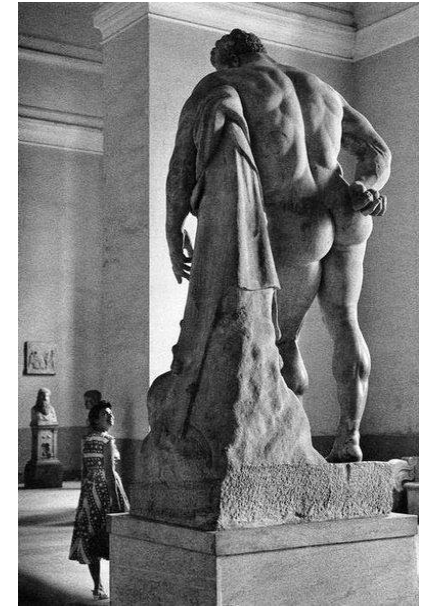
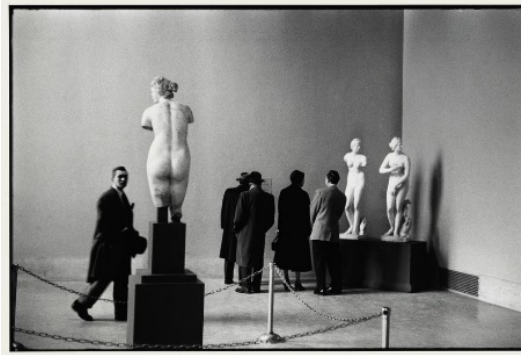
Enllaç vídeo: <https://vimeo.com/31998996>



Eliot Erwit







SESSIÓ 4

Luciano Fabro: Cub de miralls



Luciano Fabro realitza 1967 el "Cub de miralls", una intervenció d'un cub de 2 metres de costat construït amb miralls a totes les seves cares. A l'interior del cub, el propi artista sovint o un actor que llegeix un text. Els espectadors assisteixen des de l'exterior del cub, reflectits en els miralls del cub, contemplant-se a sí mateixos a través dels miralls i escoltant una veu des de l'interior del cub com si fos en cert sentit, la veu de la seva pròpia imatge projectada com una mena d'imatge de l'artista reconvertit en un més del públic. La performance convida a la participació del públic que es veu confrontat amb sí mateix a través de la seva pròpia imatge, però també amb la pròpia obra a través del diàleg, del joc interior i exterior que els miralls plantegen. L'obra material, el cub (l'escultura), només és un dispositiu que permet la interacció entre dos públics.. Aquesta interacció és pròpiament l'obra i deixa de tenir sentit sense aquesta vida i reaccions que provoca en el públic.

Més informació: <https://www.museoreinasofia.es/exposiciones/luciano-fabro>

Michelangelo Pistoletto



Hamish Fulton

Vídeos walking art:

<https://vimeo.com/80490080>

<https://m.youtube.com/watch?v=HLfleXOYBjs>

Sala Turbines de la Tate Modern: <https://charleysartyblog.wordpress.com/2015/09/16/tate-shots-hamish-fultons-slowalk/>



Francis Alys: "When faith moves mountains"



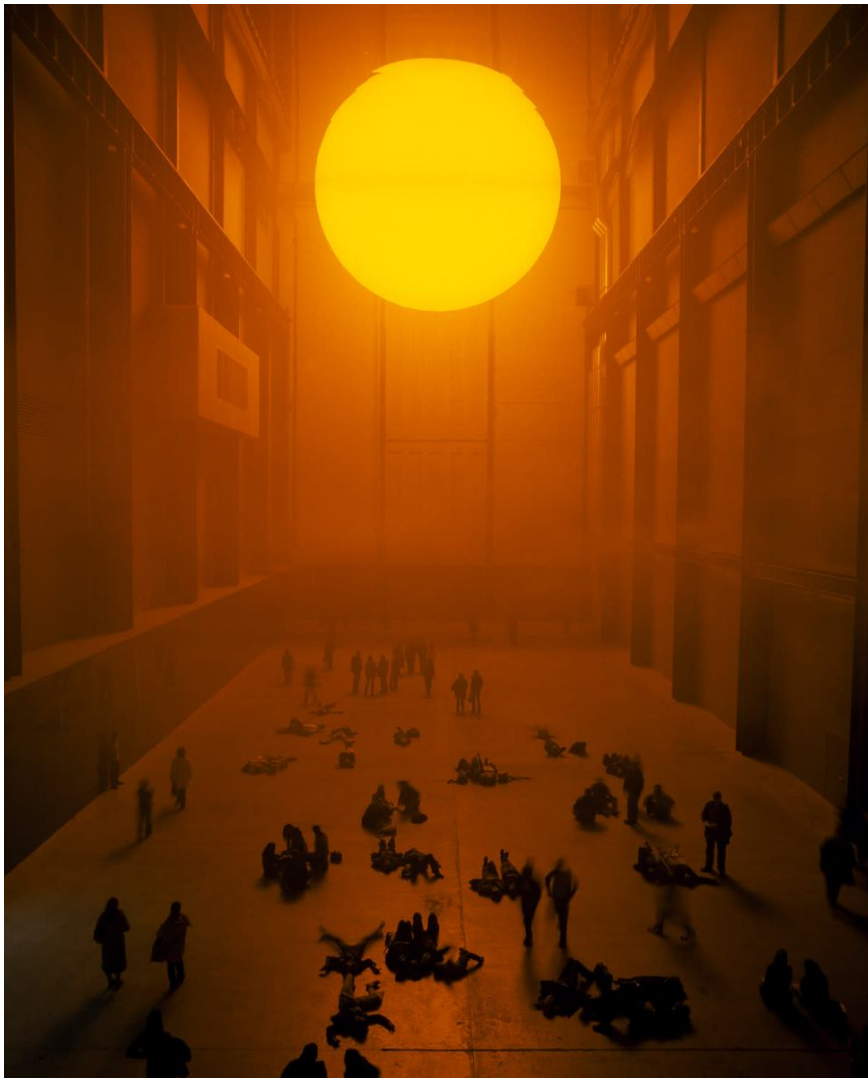
Vídeo: <https://vimeo.com/276420097>

Francis Alys: Paradox of Praxis 1 (Sometimes making something leads to nothing)



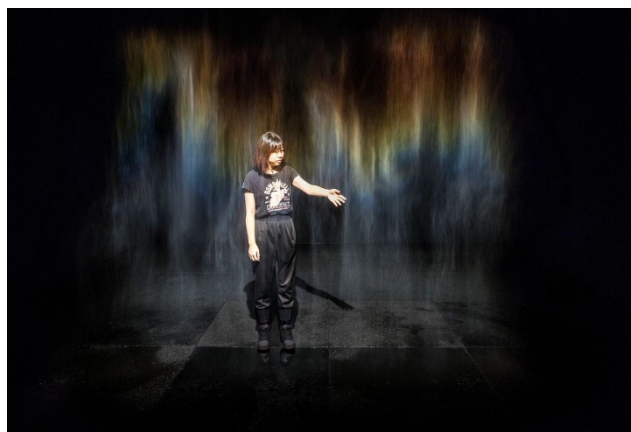
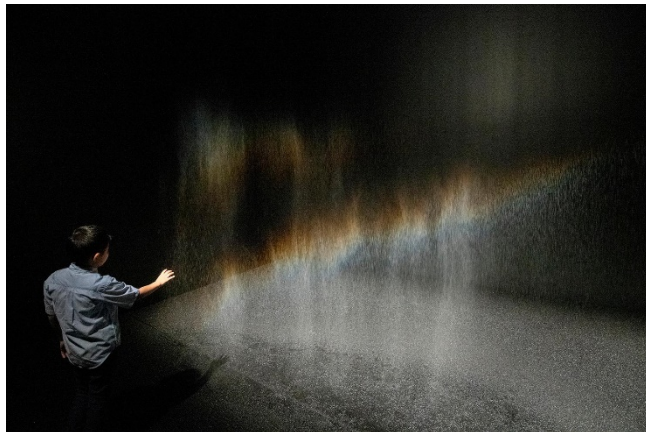
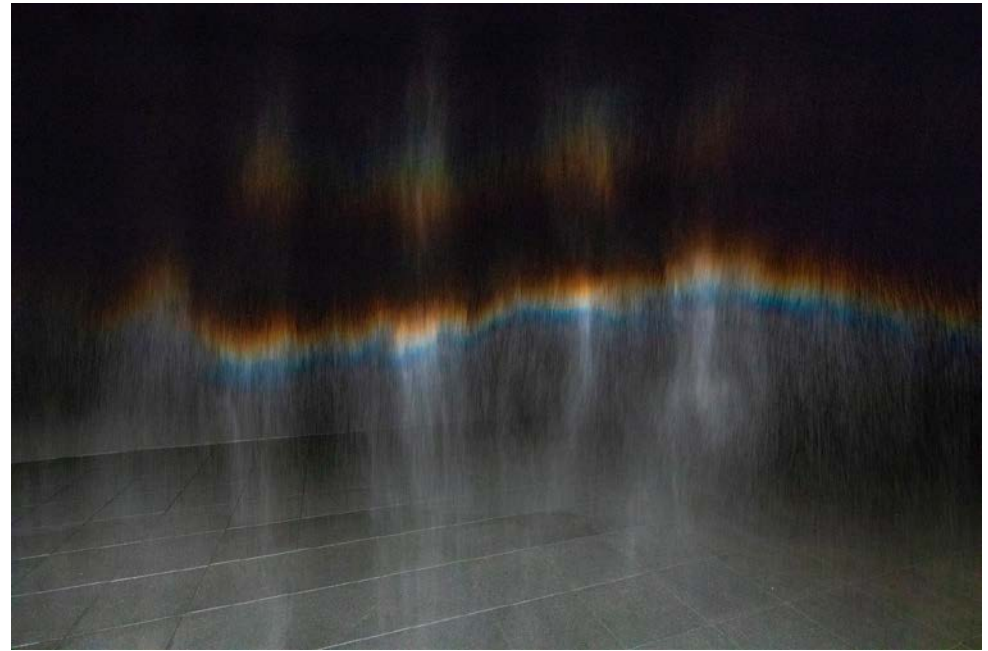
Video: <https://francisalys.com/sometimes-making-something-leads-to-nothing/>

Olafur Eliasson: Weather project



Video: https://m.youtube.com/watch?v=FaYdmuG_0Rw

Olafur Eliasson: Rainbow assembly, 2016



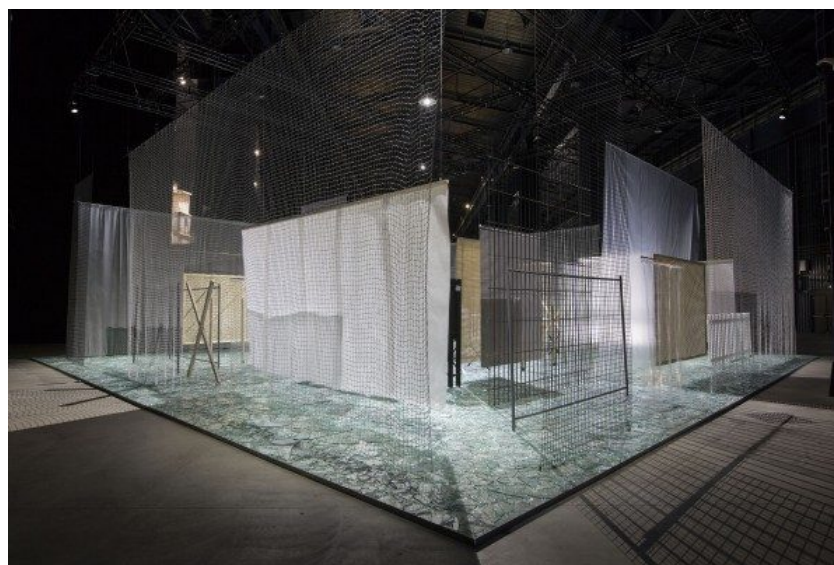
<https://vimeo.com/196580074>

Tino Sehgal: These associations

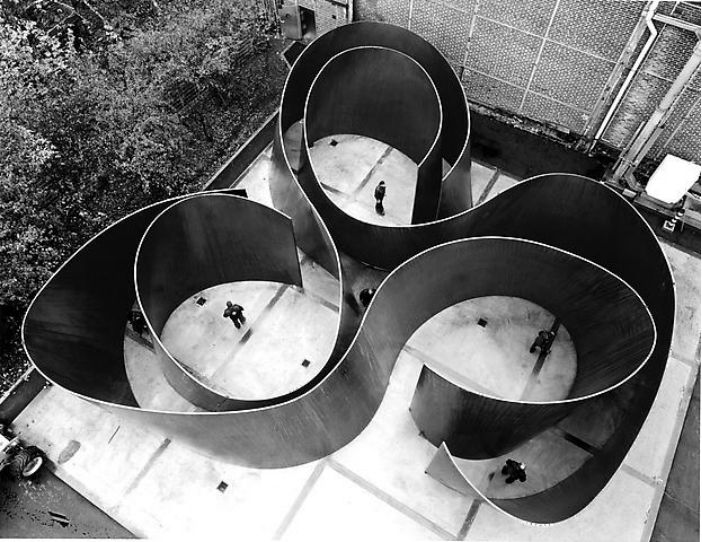
Vídeo Tate Modern: <https://vimeo.com/52546881>



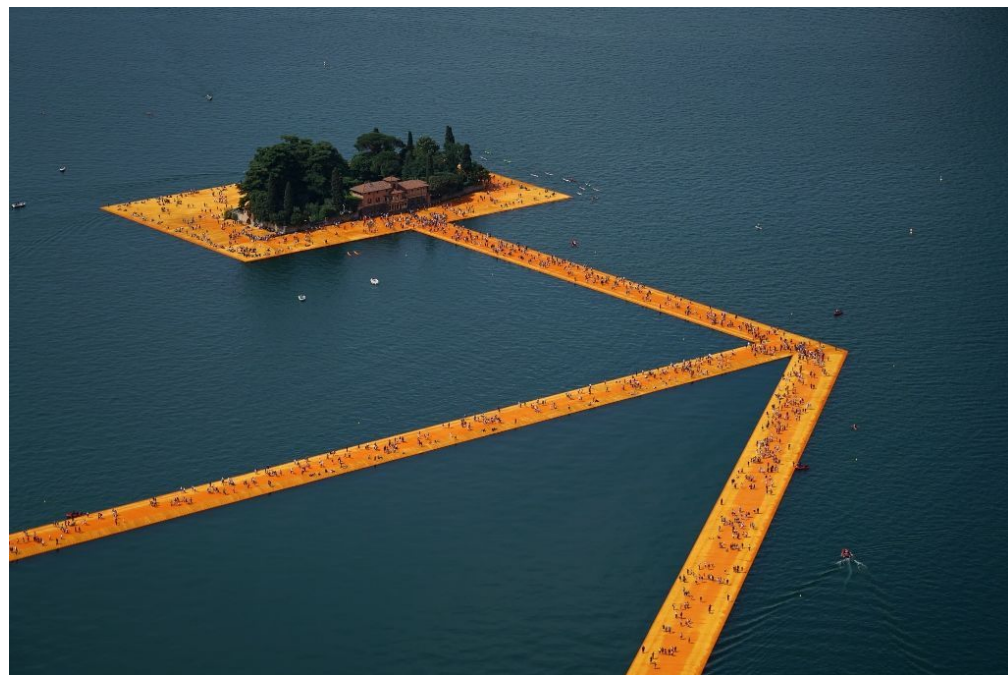
Cildo Meireles: A través



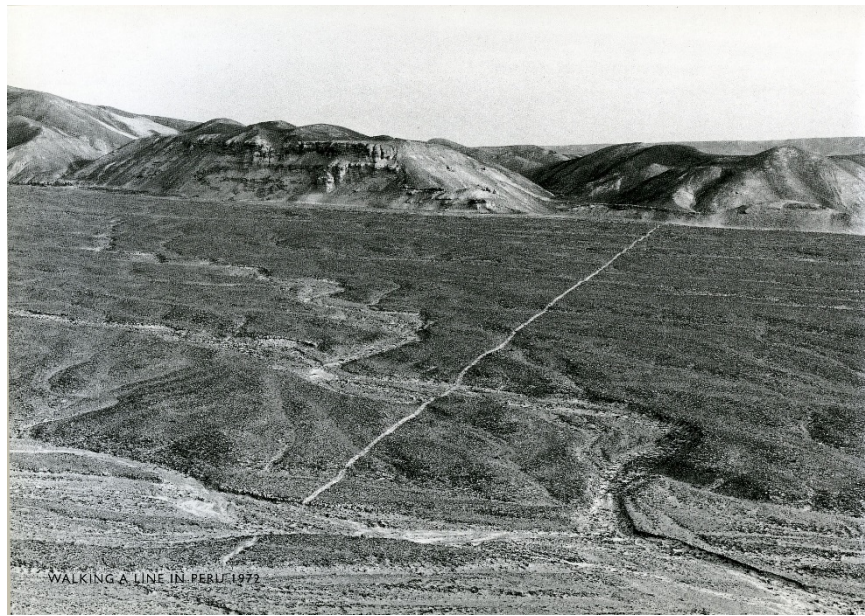
Richard Serra



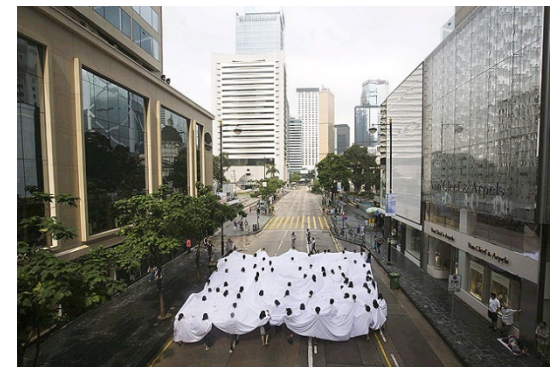
Christo i Jean Claude



Richard Long

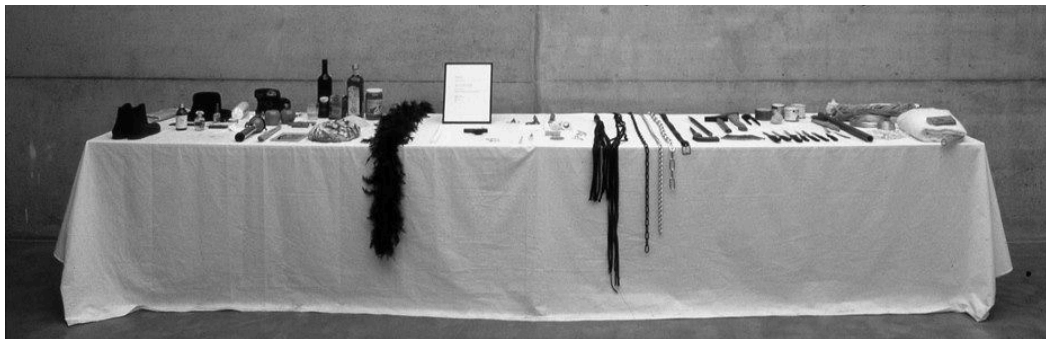


Lygia Pape: Divisor (1968)

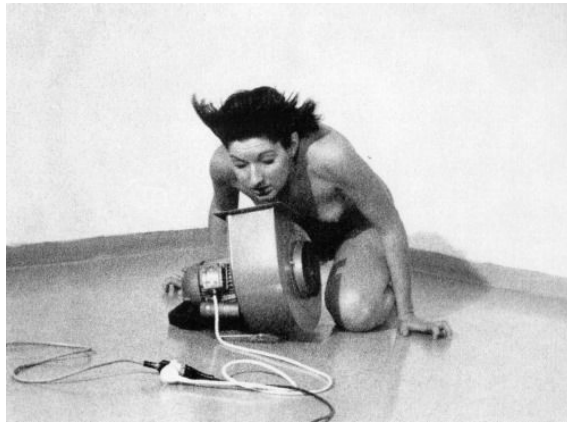


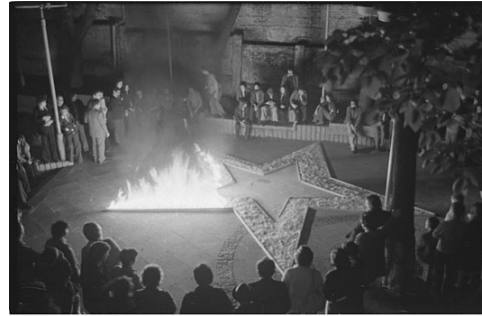
L'acció consisteix en una enorme tela blanca a través de la qual el públic treu el cap mentre el seu cos queda embolicat en el teixit. Amb aquest treball l'artista trenca el límit entre observador i participant i convida a la multitud a completar l'obra amb la seva participació. Divisor (1968) il·lustra la manera de buscar formes d'apropiació de l'espai públic i de transformació creativa de la vida urbana al mateix temps.

https://www.youtube.com/watch?v=L9XsL_GvSa8



Marina
Abramovich

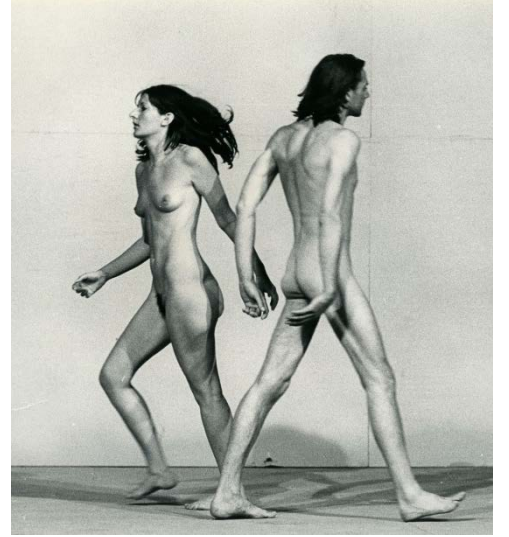






Marina Abramovich i Ulay





"Imponderabilia" (1977)





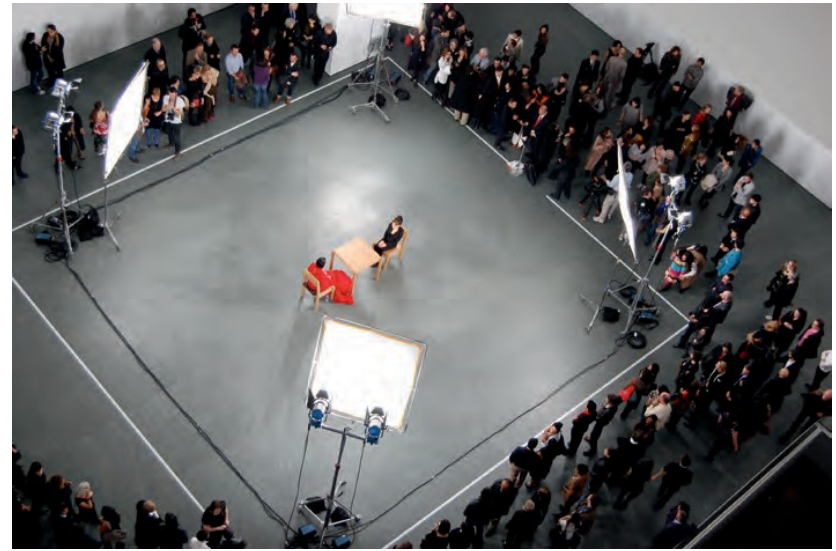
"Rest Energy" 1980





"The Artist is present" (2010)

<https://m.youtube.com/watch?v=traUaknfR5o>



Marcel Duchamp: Étanne Donnés



SESSIÓ 7

Col·lectiu Boa Mistura: Te comeria a versos

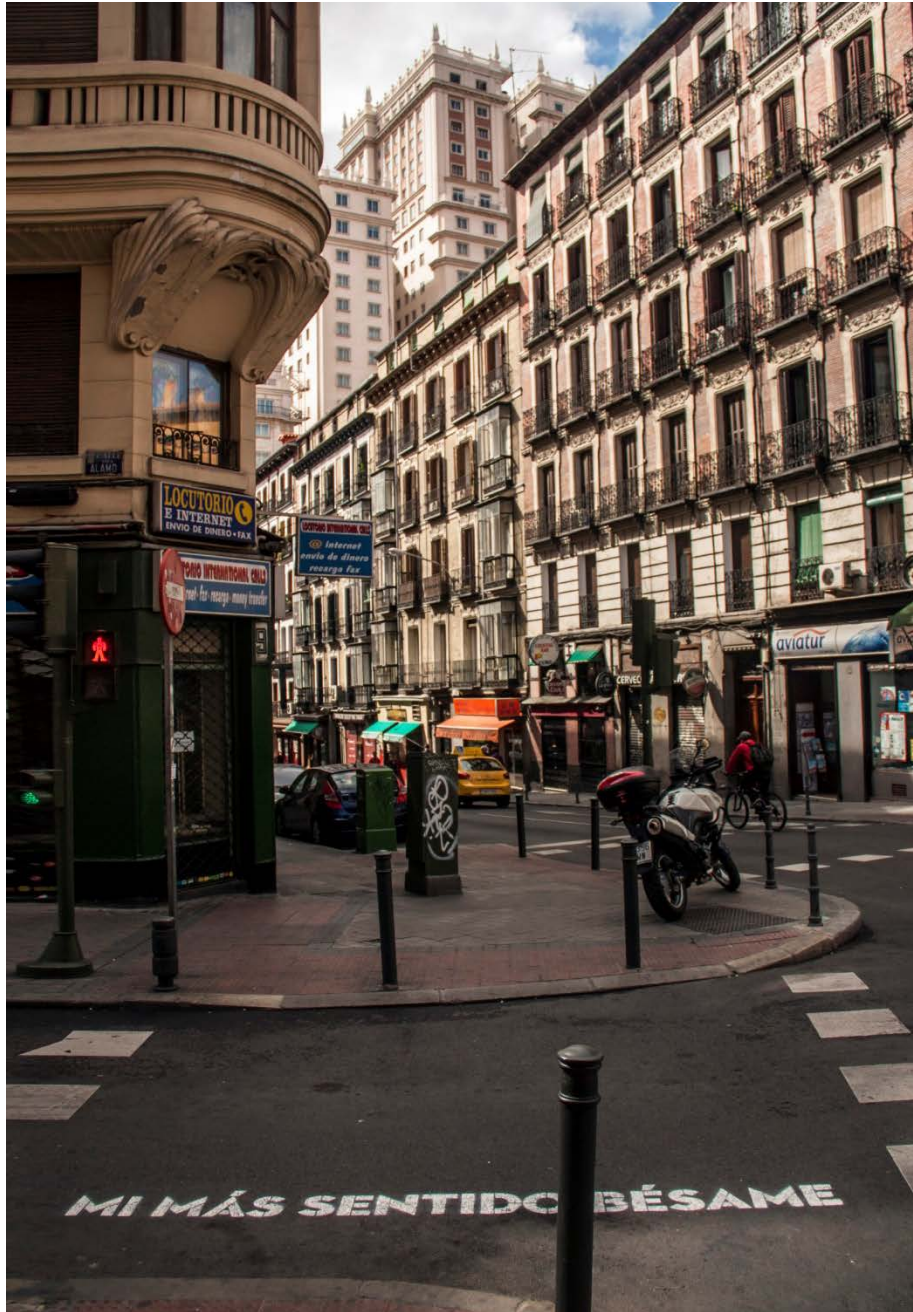
















**PERDONA RÁPIDO,
AGRADECE LENTO**

Col·lectiu Boa Mistura : Vila Brasilândia















Bill Viola: The Quintet of the astonished

<https://m.youtube.com/watch?v=nSIMgPXOkmk>



Bill Viola: La Tempesta



Bill Viola: Going Forth by day

<https://vimeo.com/271158651>



Bill Viola: Five angels for millenium

<https://m.youtube.com/watch?v=gkIMBVOW2Jk>



El joc de saber mirar Antoni Tàpies

Als joves amics de Cavall Fort

Com mirar netament sense voler trobar en les coses el que ens han dit que hi ha d'haver, sinó el que senzillament hi ha? 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 sables 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. Aprenguem a mirar com aquell qui va a un concert. En la música hi ha formes sonores composades dins un tros de temps. En la pintura formes visuals composades 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.

Cavall Fort (Barcelona), núm. 82 (gener de 1967). Obra: Antoni Tàpies, Gran cadira, 1989.

Bibliografia

Bueno, David (2017) *Neurociència per a educadors : tot allò que els educadors sempre han volgut saber sobre el cervell dels seus alumnes i mai ningú s'ha atrevit a explicar-los de manera entenedora i útil*. Barcelona: Rosa Sensat

Antich, Xavier. Per què necessitem les humanitats? Conviure amb els clàssics per viure el present. Recuperat de:
[http://itemsweb.esade.es/wi/research/catedra_liderazgos/Catedra_Lideratge/Publicacions/Catedra%2042%20\(2\).pdf](http://itemsweb.esade.es/wi/research/catedra_liderazgos/Catedra_Lideratge/Publicacions/Catedra%2042%20(2).pdf)

Bueno, David (2019). *Aprender a ser: por una pedagogia de la interioridad*. Barcelona : Editorial Graó

César Coll, Salvador (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *Dossier Graó*, núm 3. (Exemplar dedicat a: La personalización del aprendizaje), págs. 5-11.

César Coll, Salvador (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. *Dossier Graó*, núm 3. (Exemplar dedicat a: La personalización del aprendizaje), págs. 14-18.

César Coll, Salvador (2014). El sentido del aprendizaje hoy. Un reto para la innovación educativa, núm 232. *Aula de innovación educativa*, págs. 12-17.

César Coll, Salvador (2012). Grandes de la Educación: Jean Piaget. núm 344. *Aula de innovación educativa*, págs. 12-17.

Dueñas, M. Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. Recuperat de:
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/384>

Gadamer, H.G (1996). *Estética y hermenéutica*, Madrid: Tecnos

Gardner, Howard. (2019). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós

Goleman, Daniel (2015). *Triple Focus*. Barcelona: Ediciones BSA

Goleman, Daniel (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós

Ibarrola, Begoña (2013). *Aprendizaje emocionante: neurociencia en el aula*. Boadilla del Monte: Ediciones SM

Jauss, Hans Robert (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.

Merleau-Ponty, Maurice (1972). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península

Mora, Francisco (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial

Sartre, Jean Paul (1971). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid: Alianza

Documents audiovisuals

“La màgia de l’inconscient” de la sèrie documental *El cervell automàtic*. Recuperat de: <https://www.ccma.cat/tv3/el-paper-de-linconscient-a-el-cervell-automatic/noticia/2625212/>

César Coll. Reflexions sobre la personalització dels aprenentatges. Recuperat de: <https://projectes.xtec.cat/consescat/jornada28/cesar-coll-reflexions-sobre-la-personalitzacio-de-laprenentatge/>

Video-instal·lació: ‘Spectaculum Spectatoris’
<https://vimeo.com/31998996>

Hamish Fulton

<https://vimeo.com/80490080>

<https://m.youtube.com/watch?v=HLfleXOYBjs>

Francis Alys

<https://vimeo.com/276420097>

<https://francisalys.com/sometimes-making-something-leads-to-nothing/>

Olafur Eliasson

https://m.youtube.com/watch?v=FaYdmuG_ORw

<https://vimeo.com/196580074>

Tino Sehgal

<https://vimeo.com/52546881>

Lygia Pape

https://www.youtube.com/watch?v=L9XsL_GvSa8

Marina Abramovic

<https://m.youtube.com/watch?v=traUaknfR5o>

Bill Viola

<https://m.youtube.com/watch?v=nSImgPXOkmk>

<https://vimeo.com/271158651>

<https://m.youtube.com/watch?v=gkIMBV0W2Jk>

