

Arte hezkuntza utopiaren eta pragmatismoaren artean

Isusko Vivas Ziarrusta

Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika
Ikastetxea: Euskal Herriko Unibertsitatea
Gasteizko Irakasleen Unibertsitate Eskola

GAKO-HITZAK: Artea. Estetika. Adierazpen plastikoa. Curriculuma. Hezkuntza sistema.

«Urte askotan, gure talde-oroimenaren kultur erreferente asko tradiziozko Arte Ederren printzipioen eta formen gainean osatu dira. Horiek erreferentzia izan dira herritarrentzat eta hauek, aldi berean, informazioa eta baliabide sinbolikoak aurkitu dituzte haietan. Gaur egun artea edertasunaren monopolioa galtzen ari da, inmaterialtasunaren, publizitatearen eta emaitza estetikoaren merkaturatzearen printzipioek menderatzen duten kultura “bisualaren” mesedetan. [...] Horien artean ditugu publizitatea, diseinua, telebista eta internet».

Santiago Eraso

1. SARRERA

«Alde batetik, gizarte garaikideetan irudiek milaka egiteko desberdin betetzen badituzte, bestetik gure kultur hezkuntzak irakurketa kritikoan eta testuen azterketan du oinarrikerik sendoena. [...] Horrela izanik ere, irudi fotografikoen testimoniozko erabilerak arazo anitz planteatzen dizkigu eta, batetik errealitate sozialen aspektu konkretuen informazioa ematen badigute, bestetik “errealiterik ez digute islatzen”, bai zik eta distortsioak eragiten dizkigute».

Matteo Manfredi

Artikulu honek, alde batetik 2003. urtean Euskal Herriko Unibertsitateko Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Sailak «Arte hezkuntza aldaketa garaian» lemapean antolatu zituen jardunaldietan aur-

kezturiko eta argitaratu gabeko testu atal baten du jatorria. Bestetik, arte hezkuntzan aspaldi honetan garatu izan diren hausnarketa eta diskusioen harian gogoeta propioak gainontzekoekin parekatzeko beta aproposa delakoan, batez ere ikuspegi akademikotik begiratuta irakasleen unibertsitate eskoletan bultzaturiko arte hezkuntzan izango genuke abiapuntua, horixe baita gero maisu-maistrak izango direnen eskutik irakaskuntza arautuaren etapa gehientxoetan funtzionatzen duena¹. Honekin batera, eskola-eremuko curriculum ereductan, batik bat espainiar estatuko eta Euskal Autonomia Erkidegoko curriculumetan arte hezkuntzari buruz islatzen diren ideiak eta teoriak izango ditugu hizpide. Bereziki Europan, Ameriketako Estatu Batuetan eta, oro har, mendebaldeko kulturaren historian eta modu konkretuan XX. mendetik aurrera izan diren arte hezkuntzaren ikuspegiak, adibidez Euskal Herrian Jorge Oteizaren proposamenekin osatzea interesgarria izango litzatekeelakoan gaude². Ez Oteizak edo beste edozeinek esandakoa itsu-itsuan jarraitu behar dugulako, baizik eta hurbiltasunagatik eta esparru kultural konpartituagatik bada ere ez dugulako uste komenigarria denik bide bazterrean mesprezatuta lagatzea.

Azkenik, oraintsu guztion ahotan mintzagai ditugun eta unibertsitatean eragingo duten Europako itun eta hitzarmenen testuingurutik ezin gaitetzke urrundu. Asmoa ez da horiek guztiak hogeiren bat orritan aztertzea; horretarako baditugu zuzenean edo zeharka etorkizun gertuko hezkuntzaren nondik norakoa markatuko duten hamaika dokumentu: Boloniako Deklarazioa (1999), Lisboako Estrategia (2000. urtekoa, ezagutza konpetitiboarena), Copenhageko Deklarazioa (2002koa, hezkuntzarekin harremanak finkatzen dituen, gaitasunekin eta kualifikapenekin), edota Maastrichteko Komunikatua (2004) besteen artean. Bai aldiz goi mailetako hezkuntzaren aldaketari darion Boloniako ikuspegiaren filosofia peto-petoa kontutan hartzea: bizitza osoko aprendizai baldintza laboralera egokitzeko; hau da, bizitzan hiruzpailau aldiz profesioz aldatu edo txandakatu beharko dugunontzat bederen.

Konpetentzien gaiarekin, oro har, arazo berrien konponketaz arduratuko diren subjektuetaz ari gara, adimen kritiko eta sortzailearen³ jabeak euren kabuz ikasteko eta ezagutza aldakorretara egokitzera ohitutako gizakiak. Ez gaude ziur artikulua honek zerbait argituko duen edo korapiloak are eta gehiago nahastera lagunduko duen. Azken finean, unibertsitateko sailetatik ere

¹ Eginkizun honetan txit lagungarriak eta oinarrizkoak izan ditugu Euskal Herriko Unibertsitateko Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Sailak arte hezkuntzari eta adierazpen plastikoari dagozkion ikasgaiak prestatzeko dituen materialak. Alderdi honetatik eskerrik beroenak modu oso berezian Gasteizko Irakasleen Eskolako Amaia Andrieu irakasleari eta baita Saileko beste kideei.

² Nafarroako Unibertsitate Publikoan irakasle den Jaione Apalategiren ikerketetan izan dugu euskarria.

³ «Sorkuntza» hitza eremu finko batzuetara mugaturik bazegoen, gaur egun erabilera zeharo orokortu da enpresaren munduan, merkatu globalean eta kapitalismo sinbolikoaren kulturean.

boterean dauden gobernueri arte hezkuntza egokitzeko araudietan eta testu legeetan aldaketak eskatzen gabiltzan unean, Hego Euskal Herrian dugun panorama ikuskatzea ez litzateke gaizki etorriko, batez ere irakurlego euskaldunarentzat. Javier Sauras margolariak Zaragozako Arte Ederren San Luis Akademiaren kide izateko prestaturiko diskurtsoan zioen moduan, gure postura zeharo erosoan izan daiteke, zeren eta problema batzuk planteatzen ditugun arren, ez gara gai soluzioak edota metodoak eskaintzeko⁴. Nolanahi ere, arazoak oraindik terminoen maila ez du guztiz gainditu. Hortaz, aipatzen ditugun autoreen hitzak edota arte hezkuntzari buruzko dokumentuak erabiltzen ditugunean, horietan agertzen diren terminoak hobetsiko ditugu⁵, amaieran aukeraketa eginez «arte ulertzeko hezkuntza estetikoarekin» eta egungo ikus kultura aztertze bidean premisa batzuk onartuz.

«Jean Marie Schaffer-ek dioenez, gure esperientziaren dimentsio estetiko gehiago dator bat gure jokabidearen zenbait alderdirekin arte obren kanpoko ezaugarriekin baino. Adibide modura hauxe aipatzen du: publizitate-modu jakin batzuek mendebaldeko kulturaren kanonak klasikotzat jotako arte-obrek baino eragin estetiko handiagoak sortzen dituzte. Espazio publiko demokratikoa publizitatearen espazioak ordezkutzen du. Arteak edertasunaren monopolioa galdu du, zinemaren, publizitatearen, modaren eta kultura elektronikoaren ikus-entzunezko efektuen mesedetan. Gaur egun, artea Arte Ederrek ezarritako hierarkiatatik at hedatzen da eta horretantxe datza une honetan bizi dugun aldiaren zailtasuna. Irudiak aldi berean eta etengabe jasotzea «artistikoa» denaren muga errealak bereiztea galarazten diguten estimulu formalen etengabeko fluxua da»⁶.

Mamian sartzeko, jakin badakigu arte hezkuntza heziketa akademikoa ematen den erakundeetan jaso daitekeena, hau da, ikastetxeetan: bai haur hezkuntzan, lehen hezkuntzan edo derrigorrezko bigarren hezkuntzan (oinarrizko curriculum diseinuetan programaturik), batxilergoan zein lanbide heziketan eta unibertsitatean, gero zehaztuko dugunez. Bestalde, hezkuntza sistematik at bada bestelakorik ere: eskolaz kanpoko jarduerak, zentro pribatuak, teknika bereziak ikasteko tailerrak edota arte museoetan bertan prestatzen diren bisitaldi gidatuen barneko jarduerak, artearen didaktikako departamenduek antolatuturik.

⁴ Ikus: *Discurso de Ingreso como Académico de Número del Ilmo. Señor Don Javier Sauras Viñuales sobre «La Enseñanza del Arte» (Tradición, Academicismo, Magisterio y Modernidad Formativa)*, 2006, Zaragoza: Real Academia de Nobles y Bellas Artes de San Luis.

⁵ Testu aipamen guztien itzulpenak egin ditugu. Oinarrizko testuak euskaraz emanak daudenean idazkiek duten grafia, sintaxia eta ortografia errespetatu ditugu, ezertxo ere aldatu gabe. Era berean, beste hizkuntzetako termino edo hitz espezifikoko ulergarritasunagatik modu literalean «euskaratu» ditugunean komatxo sinpleen artean idatzi ditugu (adibidez arte «bisuala» ikusmenezko artearen ordezkari) eta beste kasu batzutan oinarrizko ortografiarekin eman ditugu kurtzibaz adieraziz (adibidez *Self-expression*).

⁶ Eraso, S. (2002). «Arte publikoa», in: *Euskal Hiria. Cities Proiektua*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzak (Lurralde Antolamendu eta Ingurumen Saila), Metropoli Fundazioa, 200-201. orr.

Alderdi anitzetik berretsi izan da hezkuntza artistiko unibertsalaren eginkizuna, zeren eta heziketa artistentzat onuragarria baldin bada, logikoa litzateke pentsatzea aberasgarria izango dela pertsona ororentzat ere. Zentzu honetan, artisten formazioak tradizio errotua eta eragin erabakigarria izan badu (maisukasleentz bidez, Akademiaren bidez, arte aplikatuen eta lanbide artistikoen eskolen bidez eta abar), gizaki guztientzat beharko lukeen arte heziketa unibertsalak aldiz ibilbide historiko laburragoa du. Industrializazioarekin, prozesu grafikoen orokortzearekin eta serieko erreproduzioarekin hasten da, abangoardia historikoen iraultzarekin gorpuztuz (XIX. eta XX. mendeen arteko mugan eta batik bat XX. mendearen atarian). Hain zuzen ere, birpasa labur batek laster adieraziko digu arte hezkuntzaren alorrean bata bestearen ondoren izandako paradigma adierazgarriak⁷.

Erdi Aroan gremioen esku zegoen prestakuntza artistikoak izaera guztiz praktikoa eta espezializatua zuen. Objektu erabilgarriak sortzeko esku-langileek zuten esku-trebetasunetik ez zen aldentzen. Tailerren funtzionamenduan eta barneko jarraibideetan limite espazial eta endogamikoak funtzionatzen zuten, batez ere ikonografia erlijiosoari zegokion produkzioa legezatzeko. Maisuak zuzentzen zuten apendizaiaren prozesuan ikasleak laguntzaile, ikusle eta kopiagilearen lana bete behar zuten lehendabizi, ofizial izan aurretik.

Berpizkundera iraultza gertatzen da gremioek luzaroan jarraituriko modeloen ordez Akademiak⁸ agertzen direlarik ikasketa metodo intelektual gisa (Vasari eta Da Vinci-ren ideia eta idazkietan oinarriturik). Errenazimenduan eta hortik aurrera, Grezia klasikoko eta Erromako kanon estetikoak berreskuratuko dira batez ere garaiko tratatuen, aurrien eta indusketa arkeologikoen eraginarekin (Alberti, Vitruvio...). Estetikak, filosofiari loturiko diziplina berriak (artearen filosofia) plazaratuko zituen bere asmakizunik oparoenak: edertasunaren kanona, proportzioa, bolumena, espazioari buruzko printzipioak eta perspektibaren arau geometriko matematikoak. Perspektibak hiru dimentsioko espazioa bi dimentsiotan adierazteko aukera ematen zuten eta beraz, marrazkiaren nagusitasuna ukazina zen ilustrazioen bere goren puntua aurkituko zuten Akademiaren irakaskuntza teoriko

⁷ Paradigma delakoa ideien, printzipioen, kontzeptuen eta jakintza arloen eremuan ulermenerako oinarriak finkatzen dituzten baldintzen multzoa da. Diskurtsoaren nozio basikoak diren kontzeptuen arteko erlazio logikoak eta ongi finkatuak eratzen ditu (Edgar Morin). Apendizaia zientifikoaren ohiko egitekoa da paradigma hauen jabetza. Arte hezkuntzaren paradigma modernoetan psikologian garatutako kognizioaren korronteak ere eragin zuten, pertzepzioa ikus pentsamendu lez ulertzen zuena, Arnheim bezalako adituek hezkuntza artistikoan apendizaiak kontzeptualak zeukan garrantzia goretsez. Era berean, sinboloak produzitzen dituen lengoaia legez baloratu beharko litzatekeen eginbehar kognitiboa bezala ere ulertu zuten batez ere Harvard-eko Unibertsitatean zeuden ikerlarien partetik, horiek eragin guztiak nola edo hala gureganaino heltzeko bidezidorrak aurkitu dituztelarik azken 25 edo 30 urte hauetan.

⁸ Greziako kulturaren Akademia zen Platon-ek irakasten zuten txokoa, Atenasko akropolitik nahiko gertu.

praktikoan: pinturak, eskulturak eta arkitekturak marrazketa zuten oinarri-oinarrian eta horrez gain anatomia, artearen historia, filosofia eta mitologia ere irakasten ziren. Artearen planteamendu arrazionalistak («artearen zientzia») jarduera artistikoak adimenarekin lotzen zituen artisautzarekiko bereizketa eginez. Era berean, edertasunaren konbentzioak artearen balore estetiko unibertsalak aurreikusten zituen.

Gizakiaren emantzipazioa ekarri zuen modernitateak, aurrerapen teknologiko eta kultur arlokoen, ezagutza zientifikoaren eta industriaren zein komertzioaren bultzadaren eraginpean loratu zuen Europan. Erromantizismoaren garaian, beste «apurketa» bat nabaritzen da, apurka-apurka abangoardia historikoen ateetara hurreraturik, non lehenagotik zetorren mozketak (XVIII. mendearaino iraundako irakurketa akademikoarekin) jadanik amildegia bihurtuko den. Une horretatik abiatuz (XIX. mendetik XX. mendera bitarteko tartean) beste paradigma batzuk hasten dira gailentzen formazioa artistikoan; bata izango da diseinua eta arte aplikatuaren mundua. Esperimentazio sistema garrantzitsuak garatzen dira kontzeptu hauen inguruan, gauza objektiboak baitaude ikasteko eta ikuspuntu arrazionalistatik abiatuz balore jakin batzuk transmititu nahi dira (teknikarekin harremanak, mekanizazioa, artearen eta industriaren arteko loturak...). Teknologiak artean eskuartzen du (tresneria eta prozedurekin) baina ondoren, beherago aipatuko dugunez, arteak berriz du bere aplikagarritasuna industrian (diseinuarekin hartuemanak sendotuz). Gero ikusiko dugun Bauhaus eskola abiapuntu eztaba daezina izan zen zentzu honetan. Diseinuaren printzipio eta elementuen arau formalak ikertzen zituzten ordenu egituratuaren bidez eta ariketa sistematiko programatuekin.

Teoria hauen nolabaiteko alternatiba auto-adierazpen sortzailetik (auto-espresio kreaizailea) etorri zen. Izaki integralaren utopian oinarritzen zen, bere aurrekaria erromantizismoko indibidualtasunean idoroz. Arte objektiboan irakaskuntzak pisu handia zuen baina arte subjektiboan aldiz, gizabanakoaren espresio transferiezinak. Artean ezer gutxi irakatsi daitekeenez, hoberena litzateke norberaren barneko begirada subjektiboan modu espresiboan adierazi dadin trabarik ez jartzea. Arau finkoetatik eta kanpoko eraginetatik at, askatasun osoz eta originaltasunez espresio bideak ireki behar zaizkie umeei. Auto-adierazpen sortzailea XX. mendearen hasieran aurkeztu zen irakaskuntza progresibo bezala planteatuz, mende erdialderaino jarraituz. Toki batzuetan jarrera «dogmatiko» legez hasi zen bultzatzen, batez ere espresionismoaren korrante artistikoei loturik (espresionismo abstraktua Ameriketako Estatu Batuetan⁹ eta informalismoa Eu-

⁹ Gudan garaile izan zirenek bultzaturiko artea, ideologoek Sobietar Batasunean zegoen errealismo sozialistari (lana, industria eta fabrika goraiatzeko zituena, gainera figuraziozkoa izanda) kontrajartzen ziotena. Gerra hotzaren garaian Ameriketako Estatu Batuetako Intelligentiako Agentziak espresionismo abstraktua zabaldu nahi izan zuen Europako gune artistiko esanguratsuenetan, askatasunaren eta pentsaera liberalaren lekuko.

ropan). Alde teorikotik Frank Cize-k eta geroago beste zenbait psikologo eta pedagogok (Cole, D'Amico, Lowenfeld) haurren marrazkietan oinarrituz eginiko behaketetan du aurrekari nagusia auto-espresioak. Helduek artea ikasteko erabil dezaketzen edozein sistema arbuizatzen zuten. Metodoak berebiziko arrakasta izan zuen EE. BB. etako sektore pribatu batzuetan eta baita bertako irakaskuntza publiko federalean ere, II. Mundu Gerraz geroztik.

Kontrapuntu gisara, XX. mendearen erdialde horretatik aurrera¹⁰, konturaturik auto-adierazpen sortzailearen fruituak ez zirela izan uste bezain ikusgarriak, ordura arte funtzionatu zuten paradigmak ostera dudatan jarriko dira. Berregituraketaren edo berreraikitzearen korranteak artisten zeresan plastiko eta sozialak bereganatuko ditu berriro, herriarengana eta gizarte konkretuarengana heltzeko asmoz (berreraipenean euskarritutako hezkuntzak artea gizarteko arazoekin erlazionatu nahi izan zuen)¹¹. Euskal Herrian Jorge Oteiza izango dugu, beti ere diferentziak salbu eta ikusmolde propio batetik, joera hauen nolabaiteko jarraitzailea (auto-adierazpenaren printzipio batzuk ere bereganatuko zituen baina arte heziketan esku-hartzerik eza erabat baztertuz)¹². Arte hezkuntza, beste heziketa oro lez, bideratu egin behar da zentzu politiko sortzailean; Abangoardia historikoen isla alegia, gizaki soziala eta politikoa izan behar da «artista», zentzu zabalean. Ohi denez, pentsamolde hauei maiz kostatzen zaie beren utopikotasuna alde batera utzi eta praktikara iragatea; hain zuzen amets utopiko guztien gainbehera zeinu duen ziurtasunik gabeko postmodernotasun iheskorrean. «*L'art pour l'art*» («artearen artea») zeritzon abangoardietako premisaren aurrean, gizarteko transformazioekiko autonomia nonbait, proposamen postmodernoak askatasun indibidualera eta erresponsabilitate sozialera orientaturiko curriculumak sustatzen du Imanol Agirre¹³ irakaslearen ustetan. Hemen atzematen dugu, argiro, gizabanakoaren askatasunaren eta komunitatearen arteko interdependentzia «bitala».

Modu batean edo bestean berreraiketaren inpultsoarekin jakintza arloan edo diziplinan oinarritutako arte hezkuntza zabaldu zen Ameriketako Estatu Batuetatik hasita (gera osteko bigarren abangoardietako beste korrante artistiko edo estilo batzuekin, industriak produzitutako material eta

¹⁰ Konduktismoaren psikologia delakoa 1950eraino garatu zen, batik batik jokaeretan oinarrituz eta kognizioaren psikologia zeritzon beste ildo kontrajarria, 1950 urtea eta gero indartuko da. Psikologiaren adar honek «adierak» eta «esangurak» bilatzeko erabiltzen diren eragiketa mentalak (errealitatearen eskemak eratuz) deskubritzea eta ikertzea du helburu, psikologiatik darion begiradak beste diziplina batzuetan ere eragiten duelarik: hala nola filosofian, antropologian eta, duda barik, arte hezkuntzan.

¹¹ Jadank 1840. urterako eskola gizarteko makinariaren balantzeko gorpila zela ziurtatzen zuen Horace Mann-ek.

¹² Oteizarengan esperientzia bikoitza dakusagu: auto-formazioarena eta heziketa bideratua.

¹³ Nafarroako Unibertsitate Publikoa (Arte Plastikoen Didaktika Saila).

eraikuntza moduetan zuzenki esku-hartzen zuenak). Arte produkzioan baino arreta handiagoa jartzen zuen ulerkortasunean. Artearen heziketa landu nahi da artearen historiari, kritikari eta estetikari loturik. Zenbait aspektu 80. hamarkadan birplanteatuko ziren Europatik. xx. mendearen erdialde horretan Frankfurt-eko Eskolaren inguruan teoria sozial kritikoa nabarmentzen dira Marcuse, Adorno eta Habermas-en pentsaeraren eraginpean. Hezkuntzaren teoria soziologikoei indarra hartzen dute Europako hezkuntza sistemen galerak eta kezka eguneratuz. Hezkuntzaren alorrean postura kritiko horiek 80ko hamarraldi horretan jarraituko zuten. Edonola ere, egin beharreko irakurketa ezkorren ondoren beste ideia baikorrago batzuk moldatzen hasiko dira hezkuntza sistemaren barneko erreformak arreta bereziz bultzatuz eta posizio kritikoei so, irakasleen gain izurtzen delarik inguratzeko gaituen mundua eta gizartea kritikoki hautemateko eta aztertzeke egin beharra zein gaitasuna. Eskola «gogoeta kritikoa» leku aparta da, intentzio kritikorekin egituratuz eta antolatuz gero eta telematikoa den gizartetik darizkigun mezuak eta ezagutzak (zenbaitetan eskolaren eremu hertsitari gaindi egiten diotenak).

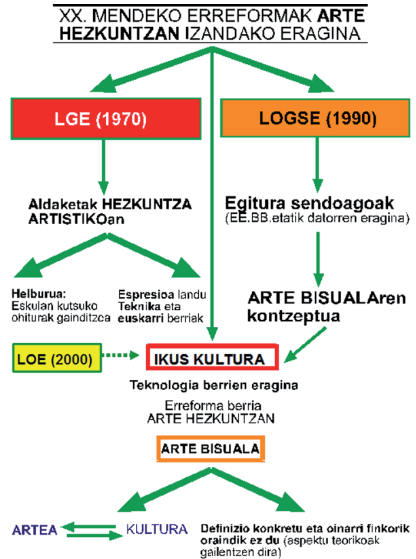
Ildo honetan auto-adierazpenaren eta, batik bat, jakintza arloaren berregituraketaren ostean, ikus lengoaiaren eta komunikazioaren aspektuetara orientatua zegoen beste modelo batek jarraitu zuen. Ebidentzia nabari baitzen publizitateak irudien bidez bere mezuak primeran transmititzen zituela, beraz komunikazioaren teoriak eta semiotikak lengoia hori argitu beharko zuten. Artea behin eta berriz iragarki funtzioarekin erabili izan bada ere, ozen aldarrikatu beharko genuke publizitatea ezin dezakegula artearekin parekatu, komunikazio prozesua ere ez baita berbera.

Azken finean eskola dela eta ez dela, gaur egungo postmodernitatean utopiaren jantziak baztertuta ditugunean, kontua da eskolak ezin duela eman ez daukana eta ezin zaiola eskatu eman ezin duena. Estatuen, herrialdeen eta behin-behineko gobernuen ideiak zehatz-mehatz jasotzen diren programa eta curriculumetan (sarritan ohartu gabe) apenas zertxobait alda daiteke, zuhurtziaz jokaturik. Bestalde, heziketa prozesuan arte hezkuntzari eskaintzen zaion denbora urriaz gain okerrena litzateke denbora mugatu hori materialki nola zatitzen den ikustea eta zein asmo dituen iraka-ikaste prozesuan igorleak edota hartzaileak. Arte hezkuntzako klaseak errazena direla pentsatzeak eta bertara lasaitzera joan gaitezkeela sinesteak zeharo aldentzen gaitu fundamentuzko edozein planteamendu eta helburutik; ea berriro ere esan beharra daukagun artea ez dela eskulan huts edo hutsala¹⁴.

¹⁴ Zeresanik ez saiakera honetatik kanpo gelditzen dela «arte» deitzen dugunaren definizioak ematea. Artea zer den definitzea kultura zer den definitzea bezain zaila izango litzateke (sistema kognitiboa, estrukturala, sinbolikoa ala adaptaziozkoa ote da kultura?), bakoitzak duen ikuspegi propioarekin. Arte betidanik izan da eta kulturarekin batera eraldatu izan dela sinesten dugu. Historiaurreko garaietan arteak sinkretismoaren pentsaerarekin estuki funtzionatzen zuen; mitoa, magia eta kondairaren besoetan. Adierazpen modu oso es-

Azkeneko bizpahiru hamarkadetan ia beste hainbeste erreforma izan ditugu Espainiar estatuko hezkuntza arautuaren ordenamenduan. Ikusiko dugunez, 1970ekoaren ostean 1990eko LOGSE ospetsua izan genuen eta horren jarraian 2000ko LOEa. Arte hezkuntzan, adituek diotenez beranduegi heldu ziren erreforma hauek, jada beheraldian zeuden ideiak ofizialtzen baitzituen. 1970eko legeak marrazketaren eta eskulanean tradiziozko kontzeptuak gainditu nahi izan zituen «adierazpen plastikoa» ezarriz, marrazketaz gain beste teknika eta euskarri anitz kontuan hartzen zituena: collagea, ehundurak, koloreen teoria edota modelaketa. Ordurako XX. mendeko erdialdean erreferentzia izan ziren mugimendu artistikoak (espresionismo abstraktuak eta informalismoak) eragina zeharo galdua zuten, iritzi formatzaileek tratatuak izan behar diren gaiak finkatzen dituzten komunikazio masiboen gizaratean. Walter Benjamín-ek «arte objektua» ekoizpen mekanikoak errituen mundutik aterako zuela uste zuen. Beharbada ez zen konturatuko kulturearen eta errituaren narrazio zaharrak kontsumo artistikoan eta produkzioan ditugula, agian idolo bilakatuta.

kematikoak ziren (pintura, harriaren gaineko grabatuak, eskulturatxoak), aztarna ustearen pareko eragiketak (figuraziozkoa izan zitekeen baina hala ere eskematikoa), Paleolitotik Neolitora doan aroan, zibilizazioen agerrerekin. Mendebaldar kulturearen hastapeneko Grezia klasikoan, oinarria giza erdua zen (proportzioa eta simetria). Giza figura eskulturan (estatuan) errepresentatzen zen eta artea lotzen zen filosofiarekin. Eboluzioa Platon-ekin eman bazen ere, artea zientziatik kanporatuko zuen ezagutzaren beheengoko mailetan metatuz (aierua, ustea eta fedea, kobazuloaren alegoriako «itzalen» ilunpean). Aristotelerekin kontzeptio berberak iraungo du eta Erromatarrentzat artea espresatuko da monumentuarekin, inperioak bere ideiak azaltzeko beharrezkoa zuena. Horrekin artista hasten da izaten inperioaren zerbitzura zegoen langilea. Erdi Aroan artea arkitekturari erabat loturik aurkituko dugu (tenpluetako portadetan, kapiteletan, tinpanoetan, frontoietan, arkioltetan e. a. itsas-ten dira eskulturak eta erliebeak. Pintura batez ere erretaulatara mugatuko da). Artista langile guztiz anonimoa da elizaren eta nobleziaren esanetan. Mundu feudalean artista-artisan laborariak ez du artista izatearen kontzientziarik (artista da eskulangile soil baina trebea). Errenazimenduan jakintza humanistikoaren hedapenarekin artistak beste estatusa bereganatuko du bere izate propioaren kontzientzia hartuz. Arte eta zientzia berriz lotzen dira nolabait. Mende horietan pinturaren nagusitasuna erabatekoa zen, espazioa bera ere pinturan oinarrituz (koadroa da perspektiba duen leihoa eta arkitekturan sarri erabiltzen zen «tranpantojoa» zeritzon ilusio optikoa). Merkatariek eratutako klase sozial berriaren (burgesiaren) hazkundea igarriko da batez ere enkarguetan. XVII. mendeko barrokoaren ostean hurrengo XVIII. mende ilustraturako klasikotasunaren berragerpenak jadanik aipatu dugun Akademiaren sorrera posible egingo du. Paraleloan, gizakia bera ere objektu erabilgarria izatetik balio intrintsekoa duen zerbait izatera pasa zen, eskubide zibil eta politikoan jabe izateraino. Eraldaketa horiek guztiak usten gaituzte modernitatearen zapoarekin eta, artearen alorrean, Abangoardia historiko artistikoak usaintzen. Arte hezkuntza ere, «arte» izendatzen dugun kategoria, kontzeptu eta ideien garapen berdintsuarekin gureganaino helduko zaigula ikusiko dugu.



Boloniatik Euskal Herrira

«Entzuten dena ahaztu daiteke, ikusten dena normalan gogoratzten da eta egiten dena beti ikasten da».

Confucio

Europako unibertsitate eremu berriak orain arteko goi mailako irakaskuntza sistema beraren mekanismo iraunkorrak jartzen ditu zalantzan. Hau da, programa jakin batzuk helburuekin eta edukiekin sistema nahiko hertsietan planteatzea, klase magistralaren erabateko garrantzia kasurik gehienetan; beraz, zeregin mota ia bakarra: ikastea eta, ohi denez, amaierako ebaluazioa. Binomio nekagarria eta, oro har, kalifikazioaren nagusitasuna. Aurrerantzean, usadio zaharrak lagata unibertsitatean aplikaturiko erronka didaktiko eta pedagogiko berriei ikaslearen garapen kognitiboan jartzen dute arreta handia, zeregin ugari bultzatuz eta, era berean, ebaluazioa irakaskuntza mota anitzari egokituz. Erronka honek badu islarik arte hezkuntzan ere.

Horiek guztiak lan mundura igarotzeko abantailak direlakoan ikasketak kodetzen dira bizpahiru ziklotan. Graduak, master ofizialak eta doktoratua; Ameriketako Estatu Batuetako aspaldiko sistema berdintsua. Marko legal eta politikoak ezartzen dira, irakaskuntzari dagozkionak, erabat mailakatu-

ta (Europa, herrialdea, unibertsitatea, ikastetxea eta ikasgela). Ezagutzaren berreraketarako diseinu estrategikoak planteatzen duena indartu nahi da: lan mundurako iragapidea, hiritartasuna eta ikasteko egoera zein jarreraren aldaketa; klaseen antolaketan, jardueren garapenean, eskolaz kanpoko lanean eta «giza baliabideetan». Unibertsitatearen funtzio hezigarriak irakasleen arteko lankidetzan sorturiko programazioak bezainbeste auto-heziketaren kontzeptua ere zuzenki edo zeharka barneratzen du. Antzaenez lehenengoz, «irakaskuntzari» aurrea hartu dio «hezkuntzak» unibertsitatean ere, lengoaiaren erabilera zorrotz eta sasi-espontaneo interesgarri bizen mamitsuarekin.

Hezkuntzako paradigma baten aldaketaren hastapenetan gaudenean beti nabaritzen dira joera pertsonal edo kolektibo erabat kontrajarriak. Irakasleen eta baita ikasleen artean erresistentziak oraingoz ez badira falta, ziurrenik agerikoak izaten jarraituko dute. Azken finean, ezagutza bideratzea profesional kompetenteak sortzeko irakasleen esku egongo den egitekoa izango da, etorkizunean diseinatzen diren ikasketa plangintzen arabera. Azkeneko esaldi honek bat egiten du irakaskuntza egituratzeko aipatu ardatz hirukoitzarekin: gaitasunak (ikasleak lortu behar dituenak), zereginak (gaitasunak eskuratzeko ikasleari jarduera bidez proposatzen zaizkionak) eta ebaluazioa. Honez gain, denboraren eta antolaketa akademikoaren aldaketa ahaztu gabe. Ikasleak protagonismo berritua eta konpromiso nabariagoa izan beharko duen ikasketa ereduetan gaitasunak garatzen dira. Ikaslearen zentratutako hezkuntzan, lan gaitasunak ordezkatzeko du hein baten helburu bidezko pedagogia behagarria, neurgarria eta kuantifikatu zitekeena. Hemendik aurrera, era kualitatiboagoan adieraziko diren gaitasunak epe laburrean, ertainean edota luzean lortzekoak izan daitezke eta ez dira izango zenbait materia ikastearen ondorio zuzenak soilik, beraz, esparru akademikoan neurtzeko konplexuagoak. Bizi osorako hezkuntzaren ideia (unibertsitatea etapa bat besterik ez litzateke), etengabeko mugimenduan dagoen gizarte aldakorrean bizirauteko izanen da. Egoera berrietarako autonomia badakigu gizarte postmodernoan balorerik gorenarikoa bihurtu dena, jakinik ezagutzaren abiada biziari aurre hartzeko une desberdinetan ditugun arazoei konponbidea emateko gaitasunak ez duela sekula huts egiten. Ez da arraroa, hortaz, gehien landuko diren gaitasun kognitiboak epistemologi arlokoak, hausnarketa eta auto ikaskuntza bultzatzen dutenak, komunikaziokoak, pertsonen artekoak, kolektiboak eta kudeaketakoak izatea, gaitasunek hiru alde nagusi biltzen dutela kontu eginez: ezagutu eta ulertu (jakintza arlo teorikoa), jokatzeko jakin (ezagutzaren erabilera praktikoa) eta izaten ikasi (baloreen pertzepzioa jendarteko egunerokotasunean).

Interes nabarmenena, aldiz, gaitasun espezifiko edo berezituak eskuratzeko dute, hauek baitira irakasgai konkretuetan printzipioz garatu behar direnak eta ikasgaiaren edukiekin bat datozenak; zehaztasunez emanak espazio teoriko praktikoa mugatuagoetan eraginkorrak izan daitezkeen (baita

arte hezkuntzaren edo heziketa estetikoaren arloan ere). Irakaslearen rol berria bere burua orjakiletzat aurkeztea baino bitartekari edo koordinaziokoa litzateke. Ezarritako gaitasunak lortzeko ikasleek beraien jarduerekin betetzen dituzten zereginak diseinatu behar ditu, ohiko diskurtso adituen aurrean. Ezagutzaren transmisorea baino haratago ezagutzaren sustatzaileria izateak bestelako bideak leuntzen dizkio irakasleari eta baita ikasleari. Ezagutza ez da belaunaldiz belaunaldi iragaten dena eta ideien mundu abstraktuan legokeena, baizik eta hartu emanean eraikitzen doan jakintza dinamikoa. Nola edo hala, irakaskuntzan eta ikaskuntzaren arteko mugetan dirauen modelo berrituak tokia hartzen dio irakaskuntzan soilik oinarritu izan den eredu zaharkituari. Ezagutza gizabanakoaren galbahetik pasa beharreko zerbait baldin bada korrante konstruktibistaren bidean, irakasleak prozesu horretan informazioa helarazi diezaioke ikasleari. Informaziorik бага ezinezkoa da ezagutza sortzea, baina horrek ez du esan nahi informazioa jasotzea kondizio bakarra eta nahikoa denik ezagutza elaboratzeko, edota informazio berdintsuarekin batak eta besteak ezagutza berberak eraturik dituztenik. Zereginen eta jardueren balioa testuinguru konkretuetan ikasleari ematen zaion informazioaz ezagutza eratzeko salda aproposa litzateke, beti ere irakasle eta ikasleen artean bi dimentsioko erlazioak josiz eta bertikaltasun, urruntasun nahiz zurruntasun potoloko giroak alde batera utziz; hauxe litzateke bitartekaritzaren funtzioa hobesten duen pedagogia. Izan ere, txit zaila eta konplexua baita aspektu sortzaileei edota jarrereri dagozkien konpetentziak zereginen bidez ongi ebaluatzea, bai teknikoki eta baita moralki, zentzu zabalean. Kasu hauetan, ez da zaila izaten arbitrariotasuna arrazoimenari gainjartzea edo juizio pertsonala epai arrazoituari.

Zenbait gaitasunen interpretazioa arras desberdina litzateke ikuskari edo ebaluatzailearen arabera. Konturatuko gara hemendik aurrera sartu gaitzkeela lur mugikorretan, jarrerren eta baloreen eremuan; bakanak ala konpartituak diren arazo kulturaletan, nahiz eta azaleko eztabaidak diren, azken finean oinarri oinarriko printzipioak irmo badiraute ere. Pertsona gai izan behar da bere ezagutza erabili eta gaurkotzeko, une bakoitzean behar duena aukeratzeko eta ikasitakoa ulertuz egoera berri eta aldakorretara egokitu ahal izateko. Irakasteen zentratutako hezkuntzatik ikasteen zentratutako hezkuntzara iragapenean irakasleen rola mintzo gara batez ere ikuspegi eraikitzaile baten prisma. Ikaskuntza kooperatiboan eta ikasleen arteko zein ikaslearen eta irakaslearen arteko elkarrekintzan ikasten da, egitura kognitiboetan informazio berritua txertatuz eta egitura berberak eraldatuz. Aldaketa kualitatibo bezain kuantitatibo honek konstruktibismoaren bidera urreratzen gaitu, hain zuzen, postmodernitatean indarra hartzen hari den korrontera. Ez da ezagupena hutsetik hasten, baditugu aurrezagutzak eta horietatik edota beraien ezeztatetik eraikitzen da ezagutza, eskema kognitibo berrantolaketaz, pentsamenduaren estruktura modularren teoriekin duen zerikusia erakutsiz. Zeren eta antzina zenbait belau-

nalditan teknologia berberak mantentzen baziren, gaurko haurrek behar bada bost teknologia berri ezagutu eta erabiliko dituzte muga fisiko eta espazial guztiak gaindituz¹⁵.

Alderdi kritikoa islatu izan da erreformarako proposamenetan, unibertsitateari esker hazkunde ekonomiko neurrigabeari are eta etekin gehiago eskatzeko intentzioa duten mendebaldeko herrialde neokapitalistetan edota, unibertsitateak berak Europa munduko ekonomiarik lehiakorrena¹⁶ izan dadin lanpostu jakin batzuetarako prestaketa eman behar duen. Ikasteko ohiturak hurbilduz, ongi da elkarlanaren alderdi onak agerraraztea eta talde lanean jarduteko ahaleginak eta bat egitea, baina gogoeta eta hausnarketa pertsonalak baztertu gabe. Batik bat arte hezkuntzaren inguruan gabiltzanok ondotoxoa dakigu den dena ezin daitekeela gizarte kohesioaren edota jendarteko gaitasunen izenean justifikatu. Bestalde, «ikus kultura», «ikus lengoaiak» eta halakoekin batera oso erne ibili beharko ginateke dakizkigun hizkuntzen mailak hobetzen. Bestela, mintzatzeko zein idazteko orduan pilatzen zaizkigun erroreak ez ditugu zuzenduko, semantikoak barne, goian aipatzen genuen «konpetente izatea» eta «lehiakortasuna» nahastearen tankerakoak kasurako; bestelako unibertsitatea beraz, baina definizioa «bestelako» hitz horretan bilatu beharko duena. Gaitasunen eta konpetentzien hezkuntzan, ahaztu gabe unibertsitatean diziplinak eta jakintza arloak betidanik daudela.

2. ARTE HEZKUNTZA ALDAKETA GARAIAN

«Irudien lengoia ez dago oraindik guztiz prest, gu geu ez gaudelako horretara ohituak. [...] Irakurtzeko materialaren eta irudien arteko proportzioak uste dut 1etik 2ra egin duela gora, eta agian 50etik 100erarte ere...».

Walter Benjamin

Arte hezkuntzaren esparruak heziketa sistema arautuan duen egoerak eta estatus eskasak erakusten dituen gabeziak sarri askotan diziplinaren definizio falta eragiten dutela aspaldiko kontua da. Postmodernitatean areagotzen den anbiguotasun horrek zeharo asaldagarria den duda-mudako espazioan barneratzen gaitu, diziplinarekiko atrofia, dislexia, irizpide arras

¹⁵ Era berean, gure egunetako pertsona batek internetetik osteratxo txiki bat eginez lortu dezakeen informazio kopurua XIX. mendeko edonork bere bizitza osoan izango lukeena baino askozaz gehiago litzateke.

¹⁶ Hau da benetako hitz klabea. Segun eta zein hizkuntza erabiltzen dugun, «lehiakorra» izatea eta «konpetente» izatearen artean problema semantikoak ager daitezke. Zilegi da ongi asmatzea gauzak argitzen eta zuhurtasunez jokatzeko kontuan izateko «konpetentea» denak ez duela zertan izan behar, nahitaez, «lehiakorra». Alderantziz, oso «lehiakorrak» diren pertsona asko baliteke batere «konpetenteak» ez izatea.

lausoan gaindiezintasuna eta antzerako «keriak» lehen planoan agertuz. Arte hezkuntza, izatez, bere horretan aldarririkagarria eta defendagarria den diziplina propioa edota jakintza arlo handiago baten sabelean txertatu beharreko azpi-diziplina den edo ez den, hori ere izan da maiz eztabaidagarri modu akademiko naiz informalgoan. Alabaina, artearen eremuan behintzat sustrai sakonagoetaraino heldu izan den proiektu modernoaren urraketa eta zapuzketak¹⁷ badu esatekorik arte hezkuntzari tokatzen zaion partean: kodigo konpartituen eraldaketa, limite zein muga kontzeptuen iraungipena; corpus teorikoen eta praktikotasunaren arteko aplikagarritasun fidagaitza besteak beste ez dira edozein diziplina artistiko edo humanista modu zientifikoan akotatzeko, gorpuzteko eta garatzeko bidelagun mesedegarrienak.

Garai baten «diziplina artistikoak» deitzen zirenak kontzepzio komunaren bidean bakoitza bere aldetik bizirauteko nolabaiteko ezintasuna aitortzen zuten. Beraz, elkarrekintza ez zen izaten batak bestea menperatzeko nahia, baizik eta elkarren arteko edo «berdinen arteko» bateratasuna. Eskulturaren egitekoa, lehen esan bezala, arkitekturarekin erlazioan baino ezin zitekeen ulertu, eta pinturak konposizio arkitektonikotik haratago «leihoak» irekitzen zituen pareta itsuetan eta, era berean, forma zurrunak eraldatu zitzakeen amarru (*trampantojo*) bezalako ziri-errekurtsoekin jokatu. Noski, gure mendealdeko kultura eta gizarteko iraganari ari gatzaizkio zuloa zabaltzen, artistak eskulan eta artisau patua baino askoz gehiago betetzen ez zuenean; hau da, hizki xeheekin idatziriko «artista» alegia. Ricardo Marin¹⁸ irakasleak dioen gisan, Erdi Aroko gremioen estruktura erakunde laboral eta profesionalean euskarritzen zen, ezagutza teoriko praktikoen babesa eta erabilera egokia gremioak zaintzen zituelarik. Jakintza transmititzea ere gremioen eginbeharra zen; maisu, ofizial eta apendizekin elkarlanean.

Pausu bat aurrerago, Europako Errenazimenduan arteetan ere neurri batean «zientifikotasunera» jotzen da, ordurako jada geometria, anatomia, mekanika eta halako berrikuntzekin hornitua, errepresentaziorako «errealitatearen ezagupena» erraztuko zuten «diziplina aplikatuak» erakarriz. Hura ere, aldaketa garaia izan zela ezin dugu ahaztu. Momentu historiko horretatik abiatuz eta, batez ere, Leonardo, Durero, Miguel Ángel eta azken «jakintzuen» ondoren giza adimenaren diskurtsoa premiazko lehengaia zuten diziplinak elkarrengandik bereiztu ahala, «Artea» gero eta endogenoagoa bihurtuko da, dagoeneko letra larriz idatzia, era positiboan baino negatiboki definitzen zen zerbait izateraino; artearen funtsa zer den baino zer ez den izango da gakoa. Honela, artea ez da jadanik filosofia, ezta teologia, are gutxiago natur zientziak edo fisika, matematika abstraktua edota logika. Ez du teknika berriaren iturrietatik maiz edango, nahiz eta oraindik arkitekturarekin

¹⁷ Artearen hustuketa funtzional eta sinbolikoa nagusitu denean balio komertzial gorakorra eskuratu duen diseinuaren mundura bultzatu izan da osoro.

¹⁸ Granadako Unibertsitatea.

partzialki nahastua aurkitu eta, hein baten, geometria aplikatuarekin. Ildo be-
rean, arkitekturako eskolak laster hasi ziren indar berrituaz Arte Ederren Aka-
demiek¹⁹ suposatzen zuten formazioko instituzio boteretsutik aldentzen, gero-
ra arkitekturak diziplina burujabea izan behar zuen ibilbidearen hastapenean.

¹⁹ Lehenengo Akademiak Florentzian eta Erroman sortu ziren ondoren Europatik hedatu-
z, gehienetan monarkiaren babespean eta aurrerapen industrialei loturik. Garrantzia handi-
ena eskuratuko zutenetik Ingalaterrako *Royal Academy* pribatua zen, Reynolds-en gidaritzapean. *Académie Royale de Peinture et de Sculpture* Parisen fundatu zen 1648. urtean
Frantziako Luis XIVaren graziaz eta Colbert ministroarekin. Lebrun izan zen lehenengo zu-
zendaria, heziketa integralerako marrazketaren, kolorearen eta sentimenduen adierazpena-
ren arauak ere ezarri zituen (barruko antolaketa, artisten heziketa normaldua eta artearen
teoria eta kontzeptu filosofiko berria: estetika). Hortik aurrera, «gustua» (*le grand goût*:
ulergarritasuna, koherentzia, handitasuna, sinpletasuna, noblezia eta bertutea ikuspuntu
ideialetik aldarrikatzen ziren modak gaitzetsiz; imitatzea ez baitzen kopiatzea, bizik eta
grekoean edertasun perfektua aurkitzea) eta «estilo handia» (*le grand art*: estereotipoetan eta
edertasunaren ideialean oinarritzen zen propagandarako botereak erabilitako estiloa, artisten
sorkuntza erabat menperatzen zuena) degradazio prozesuan sartuko dira duela gutxiraino
iraun duen «akademizismo» berantiarraren bidean. Metodo gisa, Akademiaren marrazketa
(*disegno*) errealistaren kopia izaten zen elementu didaktiko nagusia. Akademiak artearen
irakaskuntza erakundetzeko pausoa eman zuen, dohain bereziak zituzten ikasleentzat. Sen-
tikortasun estetikoan antzinateko kultura greko-erromatar klasikoa eta jendarteak onartu-
riko balore estetikoetan oinarritzen zen. Etengabeko saiakuntzak eta imitazioak (arauekiko
fidelotasunak), iraka-ikasteko prozesua zuzentzen zuten eskarmentuzko irakasle eta zuzenda-
ritza jantziarekin. Akademiak gremioen irakaskuntzako ezaugarriak aldatzen zituen: maisu-
ikasle baino irakasle-ikasle harremana finkatuz. Era berean, artisten irakaskuntzaz gain bes-
te bi helburu ere bazituen: artisten elkarteak antolatzea gremioen pisua orekatzeko eta
Akademiaren beraren jaiotza eragin zuten ideiak potentziatu eta zabaltzea. Ikasketa progra-
man artearen teoria zertan zetzan definitzea beharrezkotzat jotzen zuten: konposaketa oro-
korra (*ordonnance*), marrazketa edo «linea» deiturikoa, argia, kolorea eta «zirraren adie-
razpena» (eskulturan tailua eta modelatua material nobleekin). Arteak tratatu beharreko
gaien sailkapenean ere eskala guztiz elaboratua existitzen zen, duintasunaren arabera orde-
natua eta tamaina handiago edo murriztagoarekin zerikusia zuena: bizigabeko objektuen
margolariak beheko mailan, ondoren paisaiak eta animaliak mugimenduan, gorago gizakien
egunerokotasunaren errepresentazioa edo burgesiaren bizitza eta azkenez gai literarioak,
historikoak, mitologikoak eta epikoak (erretatuak ere burges arruntenak edota nobleenak
eta errege-erreginenak zein kleroarenak izan zitezkeen). Akademiaren krisia nolabait bi-
kaintasunaren eta unibertsaltasunaren ereduaren kritikari esker hasiko da agertzen, artista-
ren kolektibotasunaren eta banakotasunaren arteko kontraesanarekin. Artea denontzat uler-
garria izan behar bazen ere errealtate batzuk ezin zitezkeen arautegi konkretuen bidez
adierazi (gainbehera beraz, heziketa sistemarena ez ezik pentsamenduarena ere bada). Bal-
dintza subjektiboak ezin dira beti arrazionalizatu eta edertasuna adimenari ez eze zentzume-
naren esperientziari lotuta ere badago. Azken finean, Akademiaren sorrera garaiko izpiritu
berriaren zeinu lez kontsideratu behar da, artearen duintasun sozialaren bidean alderdi teo-
rikoak gailenduz eta eskulangintzarekin distantziak finkatuz. Bestalde, artea beste ezagutza
arloekin parekotasunean jartzeko leihoa irekitzen zuen (poesia eta matematika esaterako,
Erdi Arotik unibertsitatean zeudenak), arte plastikoak Platon-ek inposatutako desterrutik
egun argitara aterata. Urteak joan eta urteak etorri, batik bat XIX. mendean pilatutako Aka-
demiaren aurkako jarrerako orduan funtzionatzen zuten korporazio akademikoak sortzeko
askatasuna urratzen zuten erakunde atzerakoi gisa ulertu ziren, «gustu ona» ofizialki erregu-
latzeko besterik balio ez zutenak.

Alderdi batzuetatik askagarri lez kontsideratu daitekeen prozesu honek ezertatik ez «liberatzeaz» gain ageri-agerian usten ditu barne gatazkak eta artea funtzionalki justifikatu beharraren arazo larria, den-denak hezkuntzako egituretan duen eta izan duen isla bortitzarekin, baita gure egunetan ere. Badakigu arkitektoak edota ingeniariak zilegi duela noiz edo noiz «artelanak» liratekeen obrak produzitzea. Artistak ordea, ezin du etxerik eraiki ez obra publikorik izenpetu, ezta hirien sorkuntzarako traza urbanoaren irudirik moldatu. Izan ere, beste behin ezintasun formalera garamatzen sentsazioak diziplinaren definizio konkretuak etengabe oztopatzen eta galarazten dizkigu.

XIX. mendearen akabuan eta hurrengoaren atarian, artearentzat kasik intrintsekoa zen izaera monumental eta oroigarria ere galdu zuela ziurtatu daiteke. Abangoardia historikoen etorrerak sekulako bultzada eragin zuen artearen kontzeptzio berrituan, aldi berean uste irmo baizen ustelak erabat apurtuz. Abangoardiako arteak iraultzailea izan behar zuen estetikoki eta politikoki. Azken alderdi honetatik, hainbat sektorek jomuga zuten iraultza sozio-politikoaren irudiarri errepresentaziorako errekurtsioak posible egin zizkion, baita esku-hartze zuzenarekin ere behin baino gehiagotan. Aitzitik, Abangoardiak barnebiltzen zuen iraultza bietatik lehenari, iraultza estetikoari hain zuzen, latzagoa egin zitzaion gizarterako zirrikituak bilatzea, gure ustetan bederen apurka-apurka elitekoa bilakatzen zihoan unibertso propioa egituratuz. Denboraren joan-etorriak nahiko argi azaldu digu Abangoardia bihurtu zaigula Akademia, bere inguruan mundu osoko hamaika museoren, erakunde publiko eta pribatuen, arte kritikari eta historiagile ezagunen, galeria handi zein bildumagile aberats anitzen miresmena duena eta, oro har, kapitalismoaren arrakastaren zeinu legez goraiapatzen dutena, estatuetako, herrialdeetako eta eskualdeetako administrazioek emandako subentzioekin. Honela ailegatu gara XXI. mendeko ateetara eta honek guztiak ere izango zuen, ziurrenik, eragin nabaria arte hezkuntzaren baitako ideietan, datozen paragrafoetan aipatzen saiatuko garenez.

3. «PLASTIKA», «ARTEA» ALA «ESTETIKA»? DIZIPLINA ARTISTIKOAK ETA ARTEAREN BIDEZKO HEZKUNTZA

«Arimaren hazkunderari begiratu behar dio artearen botereak. Arteak ez badu eginbehar hori asebetetzen, 'jaungoikoarengandik' bereizten gaituen amildegiak zuberik gabe jarraituko du».

Paulo Coelho

Honela, xx. mendearen lehen hamarkadetan artearen muinotik hezkuntza indarberritzeko garrantzizko ekimena Weimarko Errepublikako Bauhaus («Eraikuntzaren Etxea») eskola izango zen, Alemanian,

lehen eta bigarren mundu gerrateen bitarteko urte ezegonkorretan²⁰. Margolaritza, eskultura, arkitektura, ehungintza eta bestelako «ofizio artistikoak» jorratzeko espazioak eta tailerrak eskaintzen zitzaizkien ikasleei, hain zuzen ere Walter Gropius, Mugimendu Modernoko arkitekto ospetsua buru zuen lehenengoko Bauhaus eskolan. Luzaroan amestua izan zen arteen «sinkretismoa» lortzeko aparteko aukera izan zuten Bauhausen, artearen inguruan zebiltzan sektore aurrerakoiek industriak baimenduriko diseinuaren estetikan artearenak ziren kontzeptuak pedagogikoki eta soziologikoki aplikatuzeko beta aprobetxatuz²¹. Aldi berean, tradizio handia zuten arte aplikatuen eta ofizio artistikoen eskoletako organigrama eta heziketa programak birplanteatzeko ere baliagarria izan zela ondorioztatu daiteke.

Bauhaus eskolan bildutako profesional hezitzaileek helburu industriak dituen artea posible zela uste zuten. Industriadik eratorritako tresneria tekniko eta teknologikoaz baliatuz diseinu industrialarekin asimilaturiko «objektuak» eraikiko dituen artea, gero berriro ere industriak berreskuratzeko (serieko prozedurekin, erreproduzio mekanikoarekin e. a.) baina balore estetikoak alde batera utzi gabe, fenomeno kateatu inplizitua sorraraziko lukeen mugimendu zirkularrarekin. Objektuen diseinu egokiak estetikoki atsegina eta teknikoki eraginkorra izan behar zuen derrigor. Musikarekin edo bestelako adierazpideekin analogiak bilatzen dituzten irudiak ohiko erreperitorio ikonografikoa izaten ziren, jarduera profesionalarekin eta irudien produkzioarako kapazitatearekin erlazionaturiko kategoriak ezarritik, abstrakzioarentz zuzenduriko ikerkuntza esperimentalararen harian. Bauhaus-etik abian jarri zuten ikasketa metodologia txit berezi eta aurrerakoiak gremioen tradizio eta teoria akademikoak nolabait uztartu nahi izan zituen, zentzu zabalean ikusita eta modernitatean txertatuz. Horretarako oinarri irmoak zituen:

«Saxoniako Dukerri Handiko Arte Ederren Goi Institutu ohia eta Arte Aplikatuen Eskola ohia bateratzean sortu da Weimar-eko Estatu mailako Bauhaus-a. [...] Bauhaus-ean ez da egongo ez irakaslerik ezta ikaslerik, maisuak, ofizialak eta aprendizak baizik. [...] Bauhaus-eko irakaskuntzak sorkuntza artistikoaren diziplina praktikoa eta zientifikoa guztiak barne hartzen ditu: arkitektura (A), pintura (B), eskultura (C), artisautzako sektore laguntzaile guztiak barne. Ikasleek artisautzaren

²⁰ II. Mundu Gerrak Europako abangoardia historikoetan izan zuen eragin berberak ekarri zuen Bauhaus eskolaren itxiera, nazien garaian, eta ondorengo lapsus tenporala Chicagoren berragertu arte. L. Moholy-Nagy-ren gidaritzarekin, 1968rarte iraungo zuen bere horretan, eta haren jarraitzaile izango zen geroago Chicagoko Diseinu Eskola.

²¹ Europako erdialdean abangoardia artistikoa eta arkitektonikoa izan zuten bultzadarekin eta oraindik bazirauten «Arts & Crafts» estiloko «arte aplikatuak» zuzendutako kritika zorrotzarekin, besteak beste, XX. mendearen amaieran Adolf Loos arkitektoaren 'diseinuaren aurkako' obra teoriko adierazkorraren eraginez.

alorrean, marrazketan eta pinturan jasoko dute heziketa, baita esparru teoriko zientifikoan ere»²².

Bauhaus-ean gauzatzen zen «instrukzio» teoriko praktikoak artearen historia, materialaren zientzia, anatomia, koloreen ezaugarri fisiko kimikoak eta «pinturaren prozedura arrazionalak» batzen zituen, «zientziaren eta artearen» sektore guztietaz (baita diseinu grafikoa, industrialia eta ehungintza) arduratzen ziren hitzaldi nahiz tailerrekin, eta, horrez gain, kontabilitatearen eta gestioaren inguruko ezagutzak ere ez ziren baztertzen. Artisautzaren irakaskuntza oinarritzat jotzen zuten Bauhaus-ean («ofizioa» ukatzen zuten «ezjakintasunaren teorikoen» aurrean) eta eskola bera tailerretako beharrezan zerbiztura zegoela ziurtatzen zuten zenbait dokumentu eta manifestutan. Bauhaus-eko helburuei eta printzipioei arteetan aspalidanik bilaturiko sinkretismoa darie: sorkuntza artistikorako forma oren batura, «arkitektura berri handiarekin» fusionatua atal zatiezin gisa, artearen diziplina praktiko guztiak elkartzuz (eskultura, pintura, arte aplikatuak eta artisautza). Bauhaus eskolan zebiltzanek amesten zuten azken helburu utopiko bezain iheskorra obra edo artelan «bateratua» zen —arkitekturarekin lokarri indartsua izango zuena—, «arte monumentalaren» eta «dekorazioko artearen» mugak birrinduz. Arte institutu zaharrek jadanik ezindurik zeuden aldarrikaturiko «bateratasunaren» bideari ekiteko. «Berriro ere tailerretara itzuli behar da. Soilik marrazteko eta margotzeko gai diren dekoratzaileen eta modelo-marrazkilarien mundu hau «jende eraikitzailearen» mundua bilakatuko da azkenean»²³. Izan ere, euskarri soziala zuen irakaskuntza teoriko eta historikorako sarrerak etorkizun oparagoan sinesten zuten, pozez gainezka, «sozialismoaren katedralak eraiki ditzagun»²⁴.

Sarreraren esan bezala, arte heziketaren eremuan berriz ere eguneratu ziren pertsonaren sormena eta auto-adierazpena garatzeko hezkuntzatik etorritako egitasmoak, guk auto-espresio kreatzailea edo sortzailea (*Self-expression*) ere deitu izan dugunaren bidean. Ilustrazioan eta erromantizismoan erroak zituen estetika-hezkuntzaren beharrak XIX. mende bukaeratik aurrera mugimendu pedagogiko berrietan izan zuen oihartzuna. Pertsonaren «askatasuna lortzeko» eta indibiduoaren «hezkuntza integralerako» haurra hartu zuten pentsamolde pedagogiko berrien ardatz nagusi. Artistaren «askatasun sortzailearen» eta «jenialtasunaren» aldarrikapena produkzio artistikoa merkatuaren pentsura erabiltzeko prozesuarekin ez zetorren bat. Egia

²² Gropius, W. «Programa de la Bauhaus Estatal de Weimar 1919», in: González, A.; Calvo Serraller, F. eta Marchan Fiz, S (1979). *Escritos de arte de vanguardia 1900-1945*. Madril: Turner, 315-341. orr.

²³ *Idem*, 315. or. Era horretan, «bere baitan jarduera [artistikoetarako] grina sentitzen duen gazteak ibilbidea hasten duenean, trebezia falta zaion artista ez dugu etorkizunean kondenatu beharko inoiz 'perfektua izango ez den artea' produzitzera, zeren eta bere abileziak probetxu dezente izan dezake artisautzaren esparruan». *Ibid.*

²⁴ *Idem*, 327. or.

esan, garai historikoak berak bazuen bestelako kontrasterik; niaren gailentasuna giza baloreetan, pertsonaren eskubide alienaezinetan eta existentziaren zentzu tragikoan atzeman zitekeen. Hala ere, kolektibitatearen garrantzia eztabaidaezina zen, erromantizismoa utopiaz beteriko ideial handien aroa izaki (sozialismoa, liberalismoa eta bestelako «ismo» askorekin, politikan eta gizartean ez eze artean ere nabarmen burua altxa zutenak²⁵). Honela, Europako erromantizismoan aurrekaria zuen espresionismoko korrontearen inguruan akademiaren arauetik joera kritikoak gogor gailenduko ziren, batik bat lehen Abangoardia artistikoekin. 1920 eta 1930eko hamarkadetan haurraren zentratutako eskolen mugimenduak indarra hartu zuen eta emantzipazio hori artistek irabazitako askatasunarekin konparatu izan zen (Arthur Efland²⁶). Gerora, 1960tik aurrera umearen zentratutako hezkuntza behar izan duen arren, II. Mundu Gerraz geroztik Viktor Lowenfeld edota Herbert Read-en teoriak sano eragin zuten XX. mende erdialdean²⁷. Korrante horien aspektu batzuk bizirik diraute ez bakarrik heziketa irakaskuntzaren apustua egiten duten eskola alternatiboetan, baita plangintza ofizialeko curriculum diseinuetan ere, modu argitsu edo opakoagoan, Euskal Herriko adibideari heldzerakoan ikusiko dugunez.

Era batera edo bestera, artearen historiaren eta artelanen ohiko azterketa eta eragin-esparrutik at norbanakoaren auto-konfiantza eta auto-estimua sentimendu kolektiboaren parean garatzeak auto-adierazpenaren bizipena lehen planora ekarri zuen urte horietan. Gizakia «subjektu sortzailea» den aldetik haurrak helduen irudietatik eta kontzeptuetatik nola edo hala «babea» metodo pedagogiko onuragarria zen, arte hezkuntzarekin loturiko kontzeptzio berriak zabalduz, haurraren irudimenean eta sortzeko gaitasunean oinarrituz. Akademiaren aurka, haurraren sormen naturala eredu imitazioaren gainetik zegoen, sorkuntza artistikoa soilik artisten pribilegioa zela baieztatzen zuen kontzeptzio oro ukatuz. Haurrak izandako eboluzioa miatzeko sormena eta adierazpena behatu besterik ez zegoen, helduek eragindako «distortsioetatik» salbu eta irakaskuntza baino gehiago «aprendizaiaren» orientabide ludikoak onetsiz. Ikasleen produkzio espontaneoak ezin ditugu alde aurretik planifikatu. Espresio askearen baratz espresatzen duenarena izan behar da soilik, berak beste batzuei komunikatzea aukeratzen ez duen bitartean.

Alabaina, 1950eko hamarraldian eta batez ere Ameriketako Estatu Batuetatik zetozen haize bolada berriekin diziplinan edo jakintza arloan

²⁵ Impresionismoa, Espresionismoa, Fauvismoa edo Kubismoa izan ziren Abangoardien aitzindarietako batzuk.

²⁶ The Ohio State University.

²⁷ 1949an, *National Association for Education Through Art* erakundeak artea eskolako materia edo ikasgai hutsa kontsideratu ordez, garapenerako aktibitate gisa gomendatzen zuen dokumentua plazaratu zuen (NAEA, 1949; I. or.).

oinarritutako arte hezkuntzak (*Discipline-Based Art Education: DBAE*²⁸) curriculumen erreformei zerien filosofia eta planteamendu berriekin du zerikusia. Barren-barrenean, garaiko klase industrial gorakorrek baimenduriko arrazionalismo zientifikoaren taupadak nabari zitezkeen eta modu bortitzago edo apalagoan bada ere, diziplinarekiko atxikimendua aldarrikatzen zuen mugimendua gerra hotzaren presioei eskaintako erantzun ezkutuago edo azalekoagoa izan zen, EE. BB. etako agentzia federalek krisialdi nazionalari aurre egiteko prestatua. Horrela bada, curriculumetan mantentzeko intentzioarekin, arte plastikoetako, musikako eta gorputz hezkuntzako irakasleak arlo horiek diziplina lez justifikatzera behartu zituzten (arteak eta humanitateak era zientifikoan egokituz).

Artea jakintza arlo zientifikoa bihurtuko da, balore emozional eta kognitiboak destilatzen dituen ezagutza-era ez-aleatorioa. Ondorioz, ikerketa zientifikoaren funtsa diren esperimenduak, probak, ebaluatzeko sistemak eta bestelako baliabideak ontzat ematen dira. Auto-espresio sortzailearekin aurrez aurre topo eginez, orain berriz onartuko da gizartean hala finkaturiko jendar-te edo «elite» batek egiten duela artea²⁹. Beraz, artean aditua izango den irakasleriaren berrezarpena ez da inolaz ere oztopatuko, behinik behin artearen ulerkortasunari eta balorazioari arretarik gehien eskainiko dion irakas-kuntza hezitzailearen mesedetan. Izpiritu ilustratu berrituari jarraiki, estetika (artearen filosofia), artearen historia eta kritika (artearen teoria) eta ekoizpen artistikoa, lau multzo horietan kabitzen ez ziren aspektuak arte hezkuntzatik kanpo geldituko lirakeke (adibidez, Bauhaus eskolan hain goratuak ziren eskulangintzako trebetasunak edo mendebaldeko kulturaren baitan lekurik ez luketenak). Hezkuntza orokorraren barnean heziketa artistikoak zeregin espezifikoa du: alde batetik adimenaren garapenerako eta pentsamenduaren erabilpenerako tresna izatea (hau da, arte hezkuntza transmisio eramangarri-rako aproposa izango da), eta bestetik ezagutza-arlo desberdinen arteko zu-biak eraikitzeko baliagarria (kohesio funtzioa deitu dezakeguna)³⁰: bi alderdi

²⁸ 1965ean Pensilvania-ko Unibertsitatean egin zen seminarioaren ondoren arte hezkuntza ezagupenen multzo artikulatu gisa kontsideratzen hasi zen eta beste herrialde askotara zabaltzen, besteak beste Getty Fundazioaren laguntza ekonomikoaz. Europan, zenbait adituren eskutik XX. mendeko 80. hamarkadarako izan zuen eragina ezin dugu ahantzi.

²⁹ «Arteak popularena edo elitearena izan behar duen diskuitzeak ez du ezertarako bali-o. Bi espresio horien arteko leihoak produzitzen duen elkarrekintza eta, batez ere, tentsioa, bizitzaren beraren 'jarraitasuna' den artearen 'jarraitasunarentzat' lagungarria da. Izate-kotan, artistek kultura orokorraren zatiak eratzen dituzte, partzela konkretu okupatzen dute eta gizatalde sozialari ekarpen espezifikokoak egiten dizkiote». Markina, A.; Ramírez, E. (2004). *Antropología social: temas complementarios*, Madril: UNED, 50. or.

³⁰ «Plastika eta Ikusmenetzko Adierazpena maiz lagungarri bezala erabiltzen da bera-riazki multzo honetakoak ez diren edukinak lantzerakoan. [...] edukien trataerak ikasgelan mezuak elkartrukatzea errazten du, batez ere eskolan erabiltzen den hizkuntza haurren ama-hizkuntza ez denean». *Euskal Autonomi Elkarte Oinarriko Curriculum-Diseinua. Haur Hezkuntza* (1992), Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila), 164. or.

hauek, eramangarritasuna edo hedagarritasuna eta kohesioa (beste materia eta diziplina batzuen eraginarekin ezagutza egituratzeko), biak batera erabakigarriak izango dira artearen ulermenerako jarraibideei loturik, gaur egun eskola-curriculum sekuentziaduna planifikatzeko ditugun moldeetara hurbilduz.

Euskal Herrian Jorge Oteizak proposaturiko asmo hezitzailearen harian

«Gure gizarteak 1960an jarrera filosofiko existentziala izatetik gure bizitza gobernatzeko duten konplexutasun handiko instrumentu sofistikatuak menpean izateraino saltoa egin du. [...] Post-postmodernitate mugagaitz honetako artea ez da jaiotze irakatsia izateko. [...] Irakaskuntza erreza eta oso zaila da aldi berean, zeren eta artea definitzea da, poliedrikoa. [...] Arteak, hezkuntzak eta propagandak, sekulako kontraesanetan estaliak, beti biziraun dute elkarrekin, gutxienez faraoien garaitik».

Javier Sauras

Desberdintasunak desberdintasun eta gure komentario xumea Euskal Herriko testuingurura erakarriz, Jorge Oteizak Hegoamerikako erbestealdia amaitu eta 1948an Bilbora itzultzearekin batera, Guda Zibilak kulturaren izandako eragin katastrofikoak ikusita, bai bizipen pertsonalean eta baita kolektiboan ere zeresana izango zuen «bilaketa estetikoari» jarraituz berreskurapen estetikorako hezkuntza artistikoaren susturak irmo iltzatu zituen, fase eta inflexio puntu guztiekin epe labur edo ertainean bete beharko zen proiektu pedagogiko pertsonala abian jarrita.

Zentzu honetan onuragarriak dira Jaione Apalategi irakaslearen gogoeak J. Oteizak proposatu zituen heziketako esperientziei buruz. Eskola-taldearen ingurunean garatzeko apendizai prozesua hobesten zuen Oteizak, hezkuntza-fenomenoari hezitzailearen formazio dimentsiotik oratuz. Horretarako, ezinbestekoa da kontzeptu klabeak kontutan hartzea: «esperientzia estetiko», «parte-hartzea», lengoia natural eta artifizialak (lengoia fabrikatuak eta naturalak)³¹, edota sorkuntza estetikoak. Hezkuntzako teoria bakoitzak beharrezkoa du, une oro, heziketa modeloa ez ezik pertsona-modeloa edo giza modeloa umearentzat. Herrialde bakoitzak jakin behar du, bizitzea tokatu zaion abagune historikoan, nola «fabrikatzen» den «gizaki modelo» berria. Oteizarentzat, nahi izanez gero arte garaikidetik erantzun daitekeen galdera litzateke honakoa³².

³¹ Lengoia artifizialak, berauetan sartu ahala esperimendatzen dira, lengoia naturaletan eta domeinu kulturaletan aldatetako edo egokitzapenak gauzatu, hezkuntzako fenomenoarekiko intrintsekoak direnak.

³² Ikus: Apalategi, J. (1999). «La experiencia de Jorge Oteiza en la educación», in: *Jorge Oteiza creador integral*, Iruña: Nafarroako Unibertsitate Publikoa, 65. or.

Oteizak galdera erretoriko horren arrapostua bilatzen du artearen filosofian, estetikari: baina hori gerta dadin egitasmo artistikoez kezka pertsonalak, sozialak eta politikak uztartu behar dituzte, ezen; «*BADIRA HERRI BAKOITZARENTZAKO BERE MAMI-MAMIZKO SENTIBERATASUN JOKABIDEA BERRESKURATU ETA BERRITU DEZAKETEN ESTETIKAZKO IKERKETA MOTA EGOKIAK*».

Oteizaren asmoa beti izan da, hain zuzen, arte garaikidearen esperientziak politikarekin, zentzu zabalean, elkartzea, artistengandik konpromisoa lortu nahirik haurren eta gazteen heziketan parte hartuko duten hezitzaileen irakaskuntza estetikoaren erdiesteko. Arteaz arduratuko diren hezitzaileek etengabeko formazio prozesu sistematikoak jaso behar dituzte, alde batetik hezkuntza garaikidean inplikaturik dauden fundamentu zientifikoetan eta bestetik Oteizak izendatzen zituen «lengoaia konparatuetan», lengoaia natural eta artifizialen batura direnak. J. Apalategiren hitzetan bi fase iragaten dituen «aldaketan legea»³³ aplikatuko litzateke: konkaboa edo ahurra; hezitzailearen kasuan «ipintzea» edo «jartzea», «esatea» eta «betetzea» terminoekin definitua, horretarako irakatsi baitiote, eta «konbexua» edo ganbila; ikuslearen interbentzio zuzenagoa eskatzen duena. Zabalagoa eta linea bakarreko direkzioa desaktibatzen duena, irakaste-ikaste prozesuan bi norabideko emaitza duen parte-hartze sortzailea bultzatuz.

Honela txertatzen da, gure uste apalean, hezitzaile ↔ ikaslearen eta artista ↔ ikuslearen arteko («obra», «produktu artistikoa» edo «artefaktu estetiko» bitarteko) erlazio txit subliminala. J. Apalategik gogorarazten digu hezitzaileak, heziketa eta aprendizaiaren tarteko mugaren ezagupena duen heinean, adierazpenerako eta kreaizio indibidualerako formen domeinua ere baduela, haurraren aldaketa kulturala esperimintatzeko eta konprenitzeko baliabideen jabe izanik. Hauxe bera da Oteizaren pentsamenduak «birbalorapen estetiko» deritzona eta hezkuntzaren erroetatik norberaren eta naturaren arteko oreka galdua berrezartzea baimentzen duena. Eginkizun horretan beharrezkoa da «esperientzia estetiko» ulergarri bihurtzeko hezitzailearen prestaketa estetiko, politikoa eta etikoa, nolabait bizitzako esperientzietan sustraitua baina identitatearekin eta irudimen kolektiboarekin gizabanakoaren nortasun subjektiboa konektatzeko ahalmena edukiko lukeena, Imanol Agirrek irakasleak dionez.

Bestalde, 1964tik 1972ra entzute handikoak izan ez diren artearen hezkuntzarako zenbait esperimentu proiektatu zituen Oteizak: Artistentzako Euskal Unibertsitatea Iruñean, gure «errekuperazio kulturalaren» euskal hiriburuan eta, batez ere, Haurrentzako Unibertsitate Pilotua Erorrion (Bizkaian), Freinet metodoekin esperimintatzeko (badakigu egitasmo hauen porrota sonatua izan zena, Oteizaren aburuz maiuskulekin idatzitako

³³ Aldaketan Legeak, «lengoaia fabrikatuen biologia espazial» gisa kontsideratuak, J. Oteizaren estetikako tratatu bati egiten dio aipamena.

«ARTISTA» delakoaren erruz batez ere: «artista bezala», «gizaki lez» eta «hezitzaile gisa»). Debako Arte Eskola Esperimentalak ikastaro eta kurtso espezifikoak antolatuz funtzionamenduan jarraitu du eta bertan laborategiak eta haurrentzako tailerrak zeuden, Arnold Stern edota Rudolf Steiner-en araberrako teoriekin hezkuntza artistikorako sistema bereziak, oso esperimentalak, lantzeko. Oteizarengan behin eta berriz errepikatzen den ideia da artisten prestakuntza gauzatzea, berauek izan daitezzen hezitzaileen prestaketa artistikoaren gidari. Hezkuntzaren zientziak dira, azken finean, benetako hezkuntza-komunikazioa bermatzen dutenak. Zientzia hauek dira hezkuntzaren inguruan egituratzen den errealitate teknologiko eta estetikoan murgiltzeko instrumentuak eta lengoaiak baldintzatzen dizkigutena. Gainera, alienazioari aurpegia emateko zilegi den modu bakarra litzateke, aipatu errealitatearen sabelean lanean dabiltzanen artean³⁴.

Oteizaren tesi batzuk hezkuntzako erakundeetan egosten diren ideiekin bat datozen arren, kontraesanak oso zatatsiak izaten dira. Hezitzailea fin aritu behar da pertzepzio maila anizkoitzak barne-hartzten dituen sentsibilitate estetikoan (sortzailea, kulturala eta teknologikoa) arreta jartzen duten teoriak aplikatzeko unean. Aitzitik, hezitzaileak hezkuntzako teoriak eza-gutu eta kontrolatu beharko ditu eurekin esperimintatu ahal izateko eta norberak bizi duen hezkuntza-errealitateari egokituko zaizkion irakaskuntza modeloak eta sentsibilitate pedagogikoa suspertzeko, baina ez bakoitzaren proiektu pertsonal soila. Hezitzailea formazio estetikoaren jabe izan behar da, «lengoaia konparatuez»baliatuz «hezkuntza-komunikazioaren» alorrean esperimintatzeko tresneria eskuratu dezan. «Irakaskuntza sortzailea» esperimintatzailea da eta hezitzaileak zein hezkuntzako zentroak elkarkidetzan jarduteko «lengoaia konparatuen edukazio estetiko» jomuga izan beharko du.

Nola edo hala, ahotan darabilgun autorearen interpretazio zehatzetatik atera dezakegun aurre-ondorioa honakoa litzateke: Oteizak (arte) hezkuntzari errekonozitzen dizkion «baloreak» pedagogia edota hezkuntzaren psikologiari, zentzu hertsian, gaindi egiten diote, «identitate kultural» zeharo apalduaren bilaketan izaera antropologikoagoa duen erreinura hurreratuz, estetiko eta politikoa den mundu horretan eraginez. Eztabaidaezina da zeregin honetan artista buru-belarri inplikatzeko ondoren hezitzailearekin batera koherentziatzeko programa kontzeptual eta sinbolikoak sinkronizatzeke. Pedagogiaren iturriak artearen begirada politikoan ikusten dituenarentzat, aldi berean «etikoa» litzatekeen «kontzientzia estetiko» garatzean datza prozesuaren ardatza (etikaren eta estetikaren arteko fusioa). Edonola ere, Iñaki Zuazo irakaslearentzat hezkuntzaren egiteko nagusia da herritarrak klabe politikoan hezte, hau da, «polis» bateko partaide izanik, eta ez gure egunetan bizkor-bizkor espazioa irabazten ari diren klabe ekonomikoetan:

³⁴ Apalategi, J. *Op. cit.*, 74. or.

«Pajón-entzat *kontzientzia etikoa* dena, *kontzientzia artistiko eta erlijiosoaren sintesi gisa*, *kontzientzia estetiko* da Oteizarengan. Kontzientzia estetiko honek, salbamenezko jakintza estetiko bezala hartua, giza-kiaren natura bikoitza ebazten du, estetiko eta erlijioso, Oteizak «Zentauro» metafisiko legez imajinatzen zuena. [...] Begirada bi hauen elkarketak, begirada artistikoa eta begirada erlijioso, Oteizak «kontzientzia estetiko» deitzen duena pizten du, edukietan Pajón-ek dioen kontzientzia etikoaren berdina dena. Biek esan nahian kointzidenteak dira, biek eramaten digute wittgenstein-ekin identifikazioa posible egiten duen etika eta estetikaren arteko jakituria»³⁵.

Zirrikitu horretatik agertzen da bete-betean Oteizaren «esperientzia estetiko» eta horren menpean legoke, azkenez, arte-objektuaren existentzia bera. Esperientzia estetikoaren aurkikuntzan lagundu ostean desagertzeaz legokeen «objektu artistikoa», oro har, Oteizak eskulturaz mintzo zenean zuhurtziaz esaten zituen hitzak adimenera ekarriz: eskulturak egiten zituela eskultore izateko (edo izan arte) eta ez aldrebes; eskultore izan eskulturak sortzeko. «Eskultore» izatea lortu bezain laster (artistaren kontzientzia), eskulturak jadanik ez zitzaizkion ezertarako balio.

4. IKUS KULTURA MINTZAGAI

«Zomorroaren atzean aurpegia ezkutatzen duena nire mutil-lagunaren amama da. [...] Etxetik egundo ateratzen ez den emakume zahartxo. [Argazkia] kartel bat egiteko zela esan nion eta ideia gustatu zitzaion. [...] Asmoa inauterietarako kartela egitea zen, denontzat gustagarria eta adin guztikoentzat erakargarria. Zailena, pentsatzea izan zen.

– *Orduan, hori baino ez da, argazkia bat soilik?*

– Bai, horixe besterik ez. Koloreak zertxobait eraldatu nituen ordenadore bidez.

– *Noizbait entzun al dituzu “Farolín” eta “Zaranbo-las” izenak?*

– *¿Zer?*

– *Bilboko inauterietako pertsonaia tipikoak dira.*

– Ze kurioa.

– *Orduan, hobeto ez badizut “Marijaiaz” txintik esaten...*

– *Barkatu?»*.³⁶

³⁵ Ikus: Zuazo, J. I. (2002). *Un camino hacia el ser. Educación artística para el desarrollo de la conciencia*, Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea (doktorego tesia) 246-259 eta 231-232. orr. (azpimarratutako zatiak gureak dira).

³⁶ Álvarez, I. (elkarrizketa). «La que está tras el antifaz es la abuela de mi novio», *El Correo*, 2004, otsailak 7, 11. or.

Labur aipatzearren, xx. mendeko azken herenetik hona ikus kulturaren aldeko joerak izan dira arte hezkuntzan nagusitzen joan direnak, artea gizartean txertaturiko sistema sinboliko legez ulertzen den neurrian. Habermas-ek kapitalismo berantiarra deitu zuen aroan, artearen mundua ezin dugu kontsideratu gizarteko beste eraldaketa politiko eta ekonomiko guztietatik arras desberdina edo erabat aldentua. Gaur egun, globalizazioaren eta komunikazioeko teknologia berrien eraginarekin arte hezkuntzarako proposamen eguneratuak artikulatzeak duen zailtasunak gure hezkuntza sistemetan eragiten du eta, nola ez, unibertsitatean gehienbat, Boloniako itunaren ildotik datorrigun filosofia intzidentzia boteretsua izango du aurrerantzean ere, curriculumak berrantolatzeke orduan. Modernitateko «kontakizun handien»³⁷ desagerpenak utzitako lekuan han-hemenka sortu zaizkigu Lyotard, Foucault edo Derrida bezalako «postmodernitatearen filosofoek» aditu zituzten «kontaketa txiki» («metarrelatoen») zurrumurruak, kultura, gizatalde zein pertsona bakoitzak sortzen dituen errealtateari buruzko interpretazioak. Modernitateko balore unibertsal eta diskur-tso hegemonikoen aurrean postmodernitateak erlatibismora jotzen du baina, nola ez, «kontaketa txiki» horien azpitik egindako «kontakizun handia» eguneroko ogia dugu: neoliberalismoaren ideologiak bultzaturiko logika kulturala.

Kultura forma sinbolikoez osatzen duten sistema baldin bada, orduan artea «kultura» horren barnean kokatzen den azpi-sistema sinbolikoa edo «esangurak irudikatzeke bitartekaria» da. Jean Baudrillard filosofoak erakutsi zigun kulturaren «simulakroa», errealtatea baino haratago dagoen alegiazko mundua. Simulazioaren eta «hiperrealitatearen» mundua irudiz eginikoa da; irudiz josia eta irudien arkitektura birtualaz eraikia, den-dena bere gain hartzen duen (»*zer da "Matrix"? "Matrix" inguratzen gaituen guztia da*»³⁸). «Matrix» konputazio-egitura handiak komunikaziorako irudiak produzitzen ditu:

³⁷ Modernitateko narrazio handietan gizarte justuago eta orekatuagoaren alde helburu edo jomuga pertsonalei uko egiten zitzairen eta kolektibitatearen onura norbere nahien gainetik zegoen balore edo sentimendu konpartitua zen.

³⁸ Matrix pelikulak ordenadore bidez eraikitako errealtate birtuala erakusten du. Pertsonaiek, gezurrezko mundu horren atzean ezkututzen dena deskubritu behar dute. Hala ere, Matrix-eko hiperrealitateak badu narrazio klasikoaren santsurik, ordenadorearen eta gizakien arteko guda baten emaitza den aldetik. Heroia protagonista litzateke, «Morfeo» heroia bidea irakasten diona eta «Trinity», heroia izateko hautatuari «berri ona» luzatzen dion mezulari futurista. Guk bizi dugun hiperrealitatea bestelakoa da: hondoan ez dauka narrazio klasikorik, ez du ordenadorearen eta gizakien arteko gudarik; aitzitik, labirinto postmodernoaren antz handiagoa du. Sarrera eta irtenbiderik gabekoa, bizitza osoa kosmosean galdutako espazial ontzian iragaten duten izakien tankerakoa. Labirinto klasikoan, erdibideko muntstroek erdigunerako pasadizoa oztopatzen zioten bertara heltzeko ausardia zuenari. Heroiak labirintoaren bihotzeko «jakituria jainkotiarra» askatu eta magiaren lurralde misteriosuetan hilezkortasun zoriontsua aurkitzen zuen «herriarentzat», «jarraitzaileentzat» edo dena delakoarentzat. Labirinto postmodernoak ez du egiazko pasagune edo bidezidor faltsurik, ez du erdigune konkreturik, ez «jakituria jainkotiarrik», ezta magia edo misteriorik; eta bertan bizirauteko muntstroak akabatu behar ditugu.

«Konputerizazioak ahalbidetu du Baudrillardek hiper-errealitatea deitu duen hori, hau da, errepresentazioaren forma handiagoak, liluragarriagoak, bizkorragoak, benetakoak baino benetakoagoak diren formak, alegia. Ondorioz, egungo irudigintzak badu halako fikziozko (edo zientziafikziozko) ñabardura: irudiek espazioa eta denbora gerarazi dezakete, birziklatu egin daitezke, eta badute perfektuagoak direneko ustea. Errealitatea edertu nahi horrek, bikainagoa eta, akaso, estetikoagoa izan nahi horrek, elementu eta arazo berri asko dakarkio irakasleari bere hezitzaile lanerako. [...] Gaurko ikusmenaren kultura, bada, oso erakargarria suertatzen da. [Gainera] egungo teknologiek oso estetika sofistikatua erreproduzitzeko ahalmena dute, eta oso hedatuak daude»³⁹.

Kontua, beraz, etengabe jaurtikitako irudien irakurketa eta interpretazioan datza, Kerry Fredman irakasleak «estetika post-formal» deitzen duen horretan ibiltzeko ikus alfabetizazioan jantziak izan gaitzen. Ikus lengoaiaren domeinua, irudien estetika testuinguru soziokulturalean kokatzea, kode sintaktiko eta semantikoak (adierak) kontrolatzea eta ikus mezuen esanguraz ohartzea klabea da ikus kultura ulertzeko hezkuntza estetikoaz mintzo garenean. Irakaskuntzaren perspektiba zabalak jakintza arlo anitzetara hurbilpena eskatzen du curriculumean. Hala nola, hermeneutika (esangura eta interpretazioari buruzko teoria filosofikoak)⁴⁰, semiotika (zeinuak aztertzen dituen zientzia), soziologia, psikologia, historia edota antropologiako ikerkuntza metodoak tresna erabilgarriak izan daitezke. Antropologiak adibidez, era oso xehean sintetizatuz etnografia (deskribapena) eta etnologia (interpretazioa) erabili izan ditu kultura desberdinak uztartzeko, nahiz eta gaur egun bereizketa horiek kolokan egon. Irudiaren kasuan ere ikonografia (irudien denotaziozko deskribapena) eta ikonologia (irudien esan nahiaren, konnotazioaren interpretazioa) printzipioz baliagarriak lirateke irudien munduan buru belarri murgildu eta guztiz ez zorabiatzeko edo luzaroan noraezean ibilita azkenean ez galtzeko.

Orotara, ikus kultura ulertzeko arte hezkuntzak planteatzen dituen edukiak ez dira modu arruntean «arteak» deitu izan dugun objektuetara mugatzen (gure kulturak modernitatetik aurrera «elitean» kokatu izan dituen «artistek» burutuak, merkatuan salneurri ikaragarriekin haratona mugitzen direnak eta museo zein erakustaretoen espazio «sokratuetan» kontenplatu ditzakegunak). Hauek ikus kultura orokorraren parte zabalago edo estuagoa beteko lukete. Aldiz, diseinu grafiko eta industrialaz, arkitekturaz edo artisautzaz gain (hauek guztiak bagenituen Bauhaus-ean ere) folkloreaken produktueta, komunikazio iturrietatik jazotako irudietara, hirietako altza-

³⁹ Freedman, K. (Minnesota Unibertsitateko Curriculum eta Hezkuntza katedraduna). «Ikusmenaren inguruko kulturaren irakaskuntza»; *hik hasi* (Udako Topaketak), 2000, 33. or.

⁴⁰ Tradizioz, euren benetako zentzua itsasteko testuen interpretaziorako artea izan zen hermeneutika, batez ere testu sakratuen interpretazioa gauzatzeko. Baita jakintza arloei eta diziplinei buruzko gogoeta interpretatzailearen sustagarria ere.

rietara, behin-behineko modara, apaingarritasunera, estetika pertsonalera eta mendebaldekoak ez diren beste kultura batzuetako arte-adierazpenetara hedatzen da baina noski, euzkultura hegemonikoak kolokan jartzen ez dituen heinean. Era berean, postmodernitatearen iturrietatik eta ideietatik hornitzen du bere burua (kultur anizkoiztasuna, ekologia, kirola, teknologia, publizitatea edota zibernetika). Metodo kualitatiboak ezinbestekoak dira eta nolabaiteko erlatibismoaren ildoan, irudien azterketa egiten duenaren iritzia legitimoa dela onartzen duen baieztapenak suposatzen du, kasu batzuetan artistaren autoritatea gutxietea zilegi dela, horretarako irudien deskodetze prozesuetan trebatzea behar-beharrezkoa zaigularik. Bestalde, haurrak irudien kontsumitzaile pasibo izateak duen arriskua ekidin nahiak ere ez digu ziurtatzen irudiak ikusteko eta interpretatzeko ikasiak garen aldetik (adierazkortasunez irakurtzeko, kritikoki xehatzeko eta hausnartzeko), propio izan ditzakegun iritziak geureak direnik; sarritan inkontzienteki kontrolatuak gaude hedabideen bidez, modernitatearen «desaktibazioaren» ondo rengo pentsamendu bakar homogeneoaren lekuko. Konponbidea ez litzateke, ezta ere, ikus baliabideekin ikasleak bonbardatzea curriculumetan izan beharko luketen funtzioaz gogoeta egin gabe, ezen, erabiltzekotan, zaharkitua gelditu den ahozkotasanaren tradizioa baino kaltegarriagoak lirateke.

Fernando Hernández⁴¹ irakasleak dioskunez, mundua gero eta «bisualagoa» bada ere ez dago oso argi ikusten dugunak zer adierazten duen, nor zer ikusten duen eta nortzuk edo noiz itsututa gelditzen garen. Gainera, historian lehen aldiz ezagutzaren berrikuntzaren zikloa gizabanakoaren bizitza baino laburragoa dela aurkitzen dugu. Irudietan ikusten duguna baino gehiago dagoela kontuan izan behar dugu eta beraz, irudiak bitarteko dituzten diskurtsoen ikerketaz arduratzea premiazkoa da. Irudiak, inguratzen gaituen «errealitateari» buruzko ikuskera konkretuak baimentzen dituzte eta «errealitate atal» horien aurrean posizio jakinetara hurbiltzen dituzte subjektuak. Ikus kulturak jakintza arloen artean duen zubi-paperaz jabetu behar da, kontu eginez boterearen errepresentazio diren irudiek «kontakizun bisualak» eratzten dituztela maiztasunez, bai gizakion identitatearekin edo identitate ezarekin nahiz arazo sozial eta kulturalarekin harremana dutenak (artistak antropologoa beharko du izan? hau da behin eta berriz adimenera datorkigun itaun erretorikoa). «Kontakizun bisual» horiek zenbaitetan «metarrelatoak» bailitzan funtzionatzen dute (kontakizunetaz hitz egiten duten beste kontakizun batzuk), begiradaren eta begiratu den errealitatearen arteko eztabaidan. Horrek guztiak «arte bisualen» irakaskuntzaren fundamentu teoriko, epistemologiko eta didaktiko guzti-guztiak birpasatzera garamatza, adieraren eta interpretazioaren zentzua birbaloratzeko elementu teorikoen beharrezan aurreikusiz, diskurtsoen analisisa indartzen duten ikuspuntu metodologikoekin. Era berean, irudien produkzioari baino testuinguru kulturalari, pertzep-

⁴¹ Bartzelonako Unibertsitatea (Adierazpen Plastikoaren Didaktika Saila).

zio prozesuei eta begiradaren finkapenari arreta gehiago eskainiko dion jorkaera landu beharko dugu, «irudimen bisualarekin» hartu-eman gero eta garrantzitsuagoa izango duten gizarte aurreratuetako kultura hibridoetan: «arte “bisualetarako” hezkuntzan ikergeraia artea izatetik ikus kultura izatera pasatzea eragiten duen transformaziorako epean gaude. Aldaketa hau [...] auto-kreaziotik jakintza arloan oinarritutako arte hezkuntzara izandakoa bezain erabakigarria da baina oraingoa inportanteagoa; lehengoak perspektiba desberdina baitzuen, objektuei zuzendua»⁴². Horrela, Ricardo Marín irakasleak ikus kulturak batez ere bi kondizio eskatzen dituela ohartzen du: Lehen-dabizikoa ikusmenezkoa, hau da, ikusgarria izatea eta bigarrena sineskeren, jokabideen eta baloreen errole izatea. Hala sorturiko irudiak gure eguneroko bizitzako txokorik baztertuenetara heltzen zaizkigu eta testuinguru sozial, politiko eta historikoan interpretatu behar ditugu (interpretaziorako estrategia kognitiboekin). Azken finean, interesik nabarmena ez datza ikusmenezko propietateetan baizik eta balore kulturalen bitartekari izateko duten prestutasunean. Curriculometan artelaneak duten balioa gutxitu baino disolbatzen da (artistaren presentzia gutxien den neurrian eta artearen limiteak difuminatzen), zeren eta ikuspuntu horretatik balore estetikoak ez daude objektu fisiko konkretuei loturik baizik eta baldintza kulturaleri atxikiak, kulturaren kontzeptuak berak balio sozial eta antropologikoak bereganatzen dituelarik:

«Geertz [antropologoarentzat] balio estetiko eta artistikoak dituen obrak, batez ere beste garai batekoa bada edo ikusleak konpartitzen ez duen beste kultura bati badagokio, norberak irakurtzen ikasi beharko lukeen ikusmen aktibitate baten erregistro legez kontsideratu beharko genituzke, kultura desberdin bateko testuak irakurtzen ikastea ezinbestekoa dugun modu berean»⁴³.

Gaurdaino ikus-entzunezko komunikazioaren eta batez ere programa entretenigarrien unibertsoan Disney, Sony, Fox edo Viacom enpresek izan duten nagusitasuna, jendeak ikusten eta entzuten duenaren portzentaje handia kontrolpean zutelako, eraldatzeko zorian dago plataforma digital berrien presentziaz⁴⁴. Halaber, gizakiak ordenadoreekin modu ulerkor eta errazean hartu-emanak izateko aukera izan duenetik leihoen, ikonoen eta karpeten bidez (1984an Apple-k Macintosh ordenadorea kaleratu zuen eta 1991ean ezagutu genuen ikus komunikazioaren iraultza ekarriko zuen beste asmakizuna: Tim Berners-Lee-ren internet-eko web bilatzailea), ikus komunikaziorako kapazitateak ere garatu izan ditugu eta horrekin batera ikus alfabetiza-

⁴² Hernández, F. (2002). «Repensar la educación de las artes visuales», *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 52-55. orr.

⁴³ Hernández, F. (1996). *Op. cit.*, 20. or.

⁴⁴ XX. mendeko 60 eta 70. hamarkadetan lehenengo bideojokoekin teknologia digitalarekin erlazionatzen ikasteko prozesuan geunden, eskuaren eta begiaren arteko koordinazioa landuz, hurrengo urteetan ordenadoreekin ibiltzeko beharrezkoak zirenak. Horrela, gaurko jostailuak ere etorkizunerako tresnen aurrekariak lirateke.

zio estandarra. Hortaz, Dave Gray⁴⁵-rentzat ikusmenaren bidez komunikatzen den kultura globala ari gara (dira) sortzen, ikus lengoia global baten sorreraren testigu izanik. Hala ere, ezin dugu esan «gaur berriz ere libreak garenik»⁴⁶ edota, hezkuntzaren txokora erakarriz, «ikusmenaren arteen bidez edozelako taldeek kontrolik ez duten curriculumak abordatzen dituztela ikasleek»⁴⁷. Alderantziz, estereotipoen bidez, jokaerak eta pentsatzeko erak txit markatuak, murtxikatuta (mastekatuta), homogeenoki uniformeak eta ur epeletan egosiak ematen zaizkigu. Kultura teknologikoan nahiko txukun gabiltzan arren zenbait mailatan dugun ikus analfabetismoa ezin dugu gainditu, gaztetxoan artean batik bat jarrera bikoitzak nabaritzen: kritikoa bezain otzana alegia. Ikusi besterik ez dago gure inguruan une oro dugun «pantaila gehiegikeria» eta etengabe helarazten diguten ikus-entzunezko informazioa adimenaren galbahetik pasa gabe, hau da, norberaren irizpideen arabera ongi edo gaizki dagoen seriotan erreflexionatu gabe. Hala izanik, «ikas dezagun, bada, irudiei galdetzen. Horrela, benetan transmititu nahi diguten mezua zein den esatera behartuko ditugu. Deskubritzen badugu, etengabeko bonbardaketari aurre egiteko aukera handia izango dugu. Irudiek erakitzen duten «egiaren» ispiluan, norbanakoaren eta munduaren ezagutzaz jabetzeko eta zabaltzeko aukera dugu»⁴⁸. Era berean, Lolo Rico adituaren esanetan ez da zaila irudien lehen mailako deskodetzea egitea baina bigarren pausoa emateaz kezkatu beharko ginateke. Zer dagoen ikusten dugunean, ikusten duguna baino ez dagoela uste badugu hankamotz gelditu gaitezke segituan, «ez dagoena» ere zenbaitetan «badagoelako». Telebistaren kasua adibiderik larrienetako litzateke, hain zuzen, orain arte bazter guztietara heldu den mediorik zabalduena izan delako. Aurretiaz ongi prestaturiko diskurtsoek erresistentzia handirik gabe transmititu ditzakete doktrinatzeo asmoak inteligentziaren jantzirik gabe jasotzen badiugu. L. Rico-k erne egoteko eskatzen digu, usteak erdia ustel eta beste erdia gezur direla ohartzuz: «ez dut sinesten irudi batek mila hitzek baino gehiago balio duenik. [...] Pentsarazten ez gaituen irudiak, hau da, hitzetara eramaten ez gaituenak ez du baliorik»⁴⁹.

Azkenez, irudien bidez informazioa transmititzen duten hedabideekin eguneroko erlazioan beste bi oztopo esanguratsu atzeman daitezke: irudiek sarritan eskaintzen diguten bat-bateko inpresioaren faltsukeria eta testuinguru kultural berezituetatik zeharo kanporatuak eta aldenduak dauden lekukotasunen fidaga-

⁴⁵ XPLANE (The visual thinking company) erakundeko sortzailea eta kontseilaria.

⁴⁶ Gray, D. (data gabe). «¿Cuál es el futuro de la comunicación visual?», *Punto de vista*, 50, 46-47. orr.

⁴⁷ Freedman, K. (2002). «Cultura visual e identidad», *Cuadernos de Pedagogía*, 312, 59-61. orr.

⁴⁸ Salaberri, U. (Mercè Coll eta Adela Turín-ekin elkarrizketa, 2005). «Irudiak ez dira errealtatea», *e/SARE*, 28-30. orr.

⁴⁹ Beraza, I. (Lolo Rico-rekin elkarrizketa, 2005, abenduak 4). «Telebistan botererako bokazioa da nagusi, ez balioak igortzeko», *Berria (Harian, Ikus-entzunezkoak)*, 4. or.

rritasuna. Lehenengo kasuaren adibideak nonahi dauzkagu; ezagunenetariko bat gerrako irudiak lirateke, maiz denbora errealean baino diferituan eskaintzen direnak, moztuak, zentsuratuak, baten batzuk estudioetan prestaturikoak eta ia beti eskenatoki «errealen» itxuraldaketarekin, fikziozko simulazioetara ikusle itsua behin eta berriro eroriz. Bigarrena atal honen hasieran idatzi dugun ai-puak ongi azaltzen du. Hitz horiek ondo baino hobeto adierazten dute kultura orokor konpartituaren barneko beste kultura berezituaren arrastoak geroz eta lau-soagoak direla, herri bateko edo hiri bateko jaietako kartel sarituak irudi bat aurkeztu baitu, bertan inoiz parte hartu ez arren eta tokian tokiko idiosinkrasiak ezagutu ez arren ere, irudiak duen botere globalaren adierazle bikaina.

Euskal Herriko Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Curriculumetara hurbilpena

«Arte hezkuntzaren bidea hartzeak ez dio moda bati erantzuten, informazioaren eta komunikazioaren gizartean irakaskuntzak duen egiteko orokorrarekin konektatzen du; baita ikasleak egunero jasotzen duen informazio kantitatearekin orientatzen, hautatzen, interpretatzen eta erreferentziako puntuak aurkitzen ikasteko alternatiben beharrezanarekin. Batez ere, konturatzen baldin bagara Espainian editatzen diren egunkarien igandeko ale soil baten agertzen den informazioa XVII. mendean edozeinek bere bizitza osoan bildu zezakeena baino gehiago dela. Saia gaitzen proposamen hau arrazoitzen...».

Fernando Hernández

Orain arte adierazitakoarekin testu honen izenburuan nabaritzen den perspektiba «utopikoagotik» aritu izan bagara, hezkuntzaren parte «pragmatikoenak» ezin ditugu ukatu, Euskal Autonomia Erkidegoaren kasuan ere unean-uneke legediari egokitzen zaiona. F. Hernández-ek dioenez, ikastetxeetatik osteratxo bat egiten badugu, testuliburu berriak irakurtzen baditugu edota lehen eta bigarren irakaskuntzako geletatik bisita egiten badugu konturatuko gara nola oraindik elkarrekin bizirauten duten esku-trebetasunak gainjartzen dituzten ikuskerak (eskulanak, marrazketa, margolaritza) kontzepzio «askatzailean» euskarrituriko proposamen sortzaileekin eta orientabide kontzeptuala darion diziplinaren berregituraketarekin:

«Hezkuntzan irabazle suertatzen den tendentziak ikusmenaren bitartekoak eta lengoaiarenak sinbolo sistema desberdinak direla ziurtatzen du. [...] Artean pentsatzea eta arteaz gogoeta egitea ez baita gauza bera. Tailerreko esku-jarduera praktikoa eta estetikatik, historiatik edota kritikatik egiten direnak ez dira berdinak. Bakoitzak sistema eta ebaluazio helburu desberdinak baititu»⁵⁰.

⁵⁰ Hernández, F. (1996). *Op. cit.*, 15. or.

Espainiako estatuan eta, beraz, Hego Euskal Herrian indarrean geneukan hezkuntza sistema arautua adibidetzat hartuta, xx. mendeko 70. hamarkadako erreformarekin auto-adierazpen sortzailearen paradigmak nagusitu ziren batez ere haur eta lehen hezkuntzan. Arte hezkuntzari zegozkion gaiek «espresio artistikoa» edo «formazio estetikoa» bezalako izenak hartzen zituzten eta «umearen espresio beharrianak», irudimena, berezkitasuna, originaltasuna eta «imajinazioa» saritzen zituzten. Lehen hezkuntzan garai guztietako artelanen ulerpenerako sarrerak DBAE-rekin lotura zeukan eta ikus kulturaren lehen urratsak geldo hasi ziren. Bigarren hezkuntzan artelanen baloraziorako sentsibilitatean sakontzen zen eta sorkuntzaren estimulua ere mantentzen zen. Era berean, estruktura geometrikoak menperatzea eskatzen zen errepresentazio sistemak ikasiz (diedrikoa, axonometrikoa, e. a.). Formak, koloreak eta espezifikaziorik gabeko «diseinuak» curriculuma goitik behera osatzen zuen. 1990. urteetik aurrera perfiletutako hurrengo erreformak (LOGSE zeritzona) gaur egun dugun ikuspuntuarekin adostasun nabariagoak zituen. Haur hezkuntzan «lengoaia plastikoa» deitu zutenak auto-espresioarekiko atxikimendua ez zuen desegin baina nabarmenago azpimarratzen zen irudien produktzioa, irakurketa eta interpretazioa. Errepresentazioa agertzen da jada zenbait egoera, akzio, sentipen erreal edo irudimenezkoen botere oroitarazlearen iturri. Lehen hezkuntzan «plastika (eta ikusmen) hezkuntzak» begiratzen ikasteko heziketa zuen helburu, errepresentazioaren erabilera adierazlearekin eta irudien irakurketa eta analisiaren garrantziarekin. Auto-espresioak eta jakintza arloak (DBAE) ikus kulturari bide zabala irekiko zituen. Modu berdinean, bigarren hezkuntzako «plastika eta ikusmen hezkuntzak» plastika eta ikus ingurunearen arloan analisi kritikoak, pertzepzioaren hautemateak eta gogoetarako jarrerak argiago erakusten zituen. Praktikan, ikus lengoaiaren teknikak eta prozedurak, espazioa eta bolumena edota plastika eta ikus lengoaiaren sintaxia lantzen ziren. Aldi berean, curriculumen egituraketa hasi zen ganoraz planteatzen: dimentsio kulturala kontzeptuzko edukiei eta egikerari zegokion; dimentsio produktiboa prozedurazko edukiei eta dimentsio kritikoak jarreraren eta baloreen edukiak agertu beharko zituen, dimentsio kultural eta produktiboarekin elkarkidetzan⁵¹, 2000ko hamarkadako LOE lege berrian finkatuak.

Legediak Guda Zibilaz geroztik bidea nola markatu duen ikusteko, Marta Berrocal, Jordi Caja eta José M.^a González autoreek hiru etapa bereizten dituzte. 1939tik 1970era marrazketa eta eskulanak bakar-bakarrik existitzen ziren, beti ere metodo akademikoei men eginez: modeloen kopia eta erreproduktzioa⁵², guk jarri ditugun adibideetan ikusten denez. Etapa

⁵¹ Hemen laburbildutakoa osatu nahi izanez gero, ikus: Agirre, I. (2000). *Teoría y práctica en educación artística*, Iruñea: Nafarroako Unibertsitate Publikoa, 38-40 orr. eta gainontzekoak.

⁵² Metodo tradizional zaharkituen aldeko atzerakoi batzuk ere badira oraindik. Hauen-tzako imitazioaren formulak artistaren gaitasun falta agerian utziko luke, artista

honen amaieran irakasle batzuk espresio pertsonalean zentratu ariketak hasiko ziren diseinatzen. Bigarren fasean, 1971-1990 bitartean, goian esandako erreformarekin «espresioaren» lekua «heziketa artistikoak» hartuko du eta lehenengotan emaitzak prozesuak baino garrantzia handiagoa bazuen, akabuan prozesu sortzailea baloratuko da gehien emaitzaren eta esku trebetasunen gaitetik. Industrializazioa ere ordurako bere goren puntuan zegoen eta merkatuko beharrei erantzuteko zein balio gehigarria zuten produktuak sortzeko gaitasuna izango zuten pertsonak heztea halabeharrezkoa zen. Ikusmenaren esparrua ikus kodeekin artikulatuko da ondorengo etapari gorpuztuko den izaera linguistikoagoaren alde jokatzeko. 1991etik gaurdaino izandako bigarren erreformak informazioaren gizarteko baldintzei eta komunikazio prozesuei kasu eginda irudien erabileraren gorakadari erreparatu dio. LOGSEak lehen aldiz arte hezkuntzaren alorrari diziplinaren kontsiderazioa eman dio beste ikasgaiekin parekatuz. Curriculumak lehen aldiz egituratu ditu kontzeptuzko edukiekin, prozedurazkoekin eta jarrerazkoekin.

Gaur egun, Eusko Jaurlaritzak hezkuntzako konpetentziak aspaldi jasota curriculum formal aratuak diseinatu ditu, Hego Euskal Herrian aplikazio mailakotua dutenak⁵³. Haur hezkuntzako curriculum ereduak ekintzaren garrantzia eta objektuen errepresentazio mentalak egiteko irudikapenaren balioa aldarrikatzen ditu. Etapa honetan, prozedurazko eta jarrerazko edukiek kontzeptuzkoekin baino garrantzi handiagoa dute. Ekintzaren beharra, objektuak ezagutzeko, gozamenarako eta sentimendu atseginak sortzeko beharrezkoa da. Arte hezkuntzaren eremuan auto-adierazpenarekin zuzen zuzenean konektatuko luke; haurrentzako esperientzia interesgarriak helburu, jokoa eta jarduerak gauza bera baitira. Plastikako lengoaiarekin haurrak komunikatu eta adierazi ahal izango du errealitateaz duen pertzepzioa, baita haren «sentimendu eta bizipenak», sormenezko testuinguru ludikoan. Aldiz, ekintzak zerbaitetarako balio izan beharko du, esperientzia esanguratsu, funtzional eta anitzak pizteko. Ekintza haurren interes eta motibazioei emandako erantzuna da eta ez zentzurik gabeko aktibitate idorra. Materialak eta bitartekoak aldeztu aurretik egokitutako helburuetara moldatu beharko dira (bai plastikakoak eta baita bereziki plastika-

«kaskarra» deskubritzeko bide ona izanik. Erromantizismoak originaltasuna goraiatu zutenetik artea epaitzeko ezindurik gelditu ginela uste dute. Beste batzuen iritziz, kopiazea erabiltzekotan, helburu hezitzailearekin praktikatu beharko litzateke. Bestela, eginkizun simple, mekaniko eta antzua bihurtuko litzateke.

⁵³ XXI. mende hasierako LOErekin eta aurreko erreformak tarteko, zenbait etapa eta ziklotan egituratu da unibertsitate aurreko hezkuntza sistema arautua: haur hezkuntzako lehen eta bigarren zikloak (bakoitza hiru urtekoa, 0tik 6rterera bitartean), lehen hezkuntzako hasierako, erdiko eta goiko zikloak (bakoitza bi urtekoa, 6tik 12ra), derrigorrezko bigarren hezkuntzako lehen eta bigarren zikloak (bakoitzak beste bi urte, 12tik 16ra bitartekoak) eta batxilergoan bi urteko ziklo bakarra (16tik 18 urtetara). Lanbide heziketan moduluak bereizten dira titulu profesionaletarako bidea ematen dutenak. Lehen mailako moduluak (maila ertaineko teknikaria) eta bigarren mailako moduluak (goi mailako teknikaria) urrenez urren.

rako ez direnak ere). Haur hezkuntzako curriculumaren helburuetan eta edukietan gozamina, desioa, sentimendua, autonomia, fantasia, asmo ludikoa eta antzerako hitzek auto-adierazpenaren historiarekin lotzen digute⁵⁴. Lagunen edo pertsona helduen sorkuntza plastikoei errespetua eta begiramina izateak, haiekiko interesa erakusteak edo prozesuen eta emaitzen arteko erlazioak asimilatzeak jakintza arloan oinarritutako arte hezkuntzara urreratzen gaitu⁵⁵ eta sinbolo edo irudien irakurketak, interpretazioak, komunikazio-ahalbideen arazoak, mezuen ezkutuko zentzuak deszifratzeak zein teknologia berrien az-

⁵⁴ «Bizi, ezagutu edo irudikatu duten errealtatearen alderdi ezberdinak errepresentatzen eta gogoratzen, eta jolasak nahiz beste errepresentazio eta adierazpen forma batzuk eskaintzen dituzten aukera sinbolikoen bitartez adierazten [sic.]. *Euskal Autonomi Elkarteko Oinarritzko Curriculum-Diseinua. Haur Hezkuntza*, op. cit., 44-45. orr. Hemendik aurrera, besterik esaten ez den bitartean, testu aipamen guztiak Haur Hezkuntzako Oinarritzko Curriculum ofizialari dagozkio (orrialdea zenbakituko da kakotx artean). Erreferentzia testuak euskaraz daude, ortografia zuzendu gabe.

Plastika eta ikusmenezko hezkuntzak «adierazpen behar bat ere betetzen du, beren presentziaren aztarna uztearena alegia. Beren arrastoa utz dezakeela aurkitzeak beren nortasuna eta bizi direlako kontzientzia sendotzen du, eta horrek esperimenduak egitera eta material desberdinez, objektuekiko jokabide berrietara daramatza, norberaren posibilitateak ikertuz. [...] Etaparen bukaeran [haurraren] errepresentatzeko nahia sortzen da [...] errepresentazio sistematiko eta kodifikatu batetik urrun badago ere. [...] Haurren ekoizpenek berezko adierazpen-balioa dute, eta beste dimentsio bat hartzen dute kanporatu eta komunikatzen direnean» (162-163. orr.). Lehen zikloan, «haurraren bizitzaren lehen urteetan garrantzitsuagoa da materialen bitartez adierazpena eta komunikaziorako aukerak aurkitzea errepresentazio beharra baino. Materialak ezagutzea eta erabiltzeak bere zentzuak eta pertzepzioak garatzen ditu, eta baita kolore, forma, egitura eta usaimen aurkikuntza ere. Hezitzailearen interbentzioaren ardatza adin honetako garapen-aukerei egokituriko materialak eskaintzean datza. Hezitzailearen helburu nagusia ez da ekoizpen estetiko-artistikoa lortzea, konfidantza sortaraztea eta bere presentzia eta sentsibilitatearekin laguntza teknikoa eskaintzea baizik, baina haurraren prozesu sortzailean gehiegi sartu gabe» (164. or.). Bigarren zikloan, «hezitzaileak adierazpen librea ahalbidetzen duen markoa eskaintzen du, eta bere behaketaren eta haurren eskakizunen arabera erabakiko du bere presentziak norainokoa izan behar duen, [...] adierazpen-une hauetan beldurtu edo itxi gabe, azken finean hezitzailearen jarrera bere berariazko prestakuntza baino garrantzitsuagoa bait da» (165. or.). Kontzeptuzko, prozedurazko eta jarrerazko edukietan ondoko hauek nabarmendu daitezke:

— Ikusmen eta plastikazko adierazpenaren aukerak sentimendu, interes eta bizipenak komunikatzeko (kontzeptuzkoa).

— Norberaren eta besteek ekoizpen plastikoein atsegin[a] (jarrerazkoa).

⁵⁵ «Beren inguruko zenbait kultur adierazpen ezagutzen, eta haiekiko errespetu, interes eta partehartzezko jarrerak garatzen; inguru hurbiletako [...] adierazpen kulturekiko interes eta errespetua lantzen hasi» (helburu orokorrak, 44. or.).

«Haur Eskolak didaktikoki planifikaturiko irekitasunez jokatu behar du» (164. or.). Bigarren zikloko «etaparen amaieran marrazki objektiboak egiteko eman behar diren urratsak sar daitezke. Marrazki naturalek edo dokumentu-marrazkiek behaketa hobetzen eta ikusmenezko oroimena lantzen lagunduko dute» (165. or.). Edukietan aipagarrienak:

— Oinarritzko teknikak ezagutzeko interesa eta ondo egindako lanen aldeko jarrera (jarrerazkoa).

— Plastika eta ikusmenezko ekoizpen amankomunetan partehartzeko interesa eta ekimena (jarrerazkoa).

terketak ikus kulturaren ateetara garamatza⁵⁶. Ebaluazioa ere adierazkorra eta indibiduala izatea komeni da etapa guztietan: hasierakoa (lehen kontak-tua eskuratzeko eta diagnostikoa egiteko), etengabea edo jarraitua (integra-tua, sistematikoa eta metodologikoa), eta amaierakoa edo ondoriozkoa (ba-tuketazkoa).

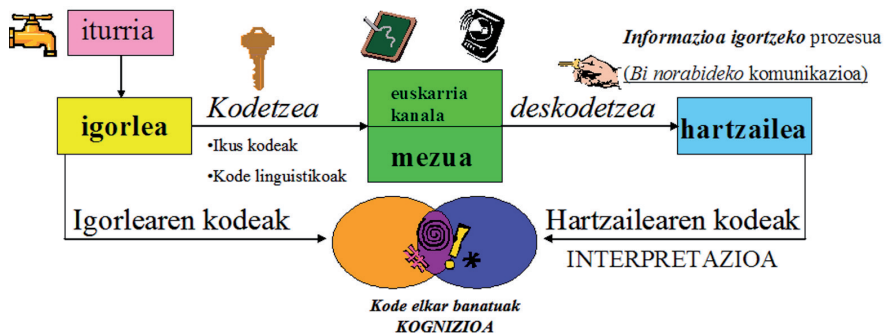
Lehen hezkuntzako etapan behatzeko eta interpretatzeko gaitasunean tematzen da gehien, horrekin loturiko gogoeta kritikoarekin. Curriculum arloen artean arte eta musika hezkuntza definitu izan da orain arte, gorputz hezkuntzarekin batera. Zehar lerroetan, ikus kultura eta komunikazioari apelazioa egiten dion gizarte komunikabideen hezkuntza. Komunikazio prozesuen ezaugarriak eta horien eraldakuntza laburki azaltzeko parentesi bat zabalduko dugu, kontuan izanda ikus kulturaz mintzo bagara are eta garrantzitsuagoa dela igorlea, mezu esplizitu edo inplizitua eta hartzailearen arteko elkarrekintzaren ezagupena. Alde horretatik, komunikazioa giza-kiaren gaitasun sinbolikoa litzateke, adierazpide anitz dituen. Giza komu-nikaziorako bideak finkatu edo orokortu omen ziren hominizazio prozesuko eklosio sinbolikoaren garaian (ordurako ahozko lengoiaia neurri baten gara-urik zegoela dirudi, jadanik *homo sapiens* zen gizakiaren garaian). Komu-nikazioa esangurak ezartzeko prozesutzat hartu izan da, baita informazioa igortzeko ere. Komunikazioa egon dadin seinaleei (hitzezkoak, irudizkoak, idatzizkoak...) interpretaziozko erantzuna eman behar zaie. Seinalea jaso, interpretatu eta erantzuteak igorle eta hartzaile plural edo singularren ar-tean ohiko «feedback» harremana eusten du. solaskideari apelazioa bidal-tzen zaio eta haren erantzunaren bidez zu zeu (igorle gisa) eraldatu zai-tezke, informazio berriak jasoz. Aitzitik, postmodernitateko hedabide globalizatuetan orokortu den komunikazioaren definizioa helburuak lor-tzeari dagokiona da; prozesua hasten duenak aldeaz aurretik pentsatzen du zein emaitza lortu nahi duen, eraginkortasunez jokatzuz. Komunikazio mota hau, beraz, hedapenezko komunikazioa eta normalean norabide bakarrekoa izaten da. Horrez gain, ikus kultura oinarrian duen postmodernitateko komu-nikazioa begietatik heltzen zaigu irudi bidez. Ez antzinako piktograma, fonograma edo ideogramak bezala baizik eta sarritan, lehen esandakoa errepikatuz, mugimenduaren eta abiada biziaren laguntzaz burmuineko

⁵⁶ «Inguru hurbila jakinminezko eta ardura-zko jarreraz behatzen eta aztertzen, inguru hori osatzen duten elementuen ezaugarri eta propietate esanguratsuenak identifikatu, eta haien artean sortzen diren erlazioetariko batzuk antzeman» (helburu orokorrak, 44. or.).

«Haur Eskolak ezin du irudi-hezkuntza alde batera utzi» (163. or.). «Irudiak sortzeko erabiltzen diren teknika ezberdinetan lehen urratsak eman ditzakete (argazkilaritza, pintu-ra, marrazkia, 'collagea', etab.), horietako bakoitzean aparailu, tresna eta laguntza ezber-dinekin esperimentatuz, baita informatikazkoekin ere» (165. or.). Erlazioa duten eduki ba-tzuk:

—Bere inguruan aurki daitezkeen irudi mota ezberdinen interpretazioa (prozedurazkoa).
—Irudien erabilkortasunaren balorapen orekatua (telebista, zinema, etab.) [jarreraz-koa].

arrazoimenaren triskantzarik edo txikiziorik gabe zuzen-zuzenean gure jakintza eremu sentikorri egiten dioten kilika edo masaje hipnotikoak. Ikus lengoaiak, izan ere, hitzezko lengoaiak ukitu ezin duen subliminaltasunaren hauspoaz arnas dezake, zeinu motibagarriekin eta hitzaren abstrakzioak suposatzen duen arbitrariotasunetik pausu bat aitzina. Ikus meza adierazkorra eta hunkigarria izan daiteke; era berean, deitzailea, limurtzailea eta atsegina sortzen duen iragarkietako mezu estetikoak.



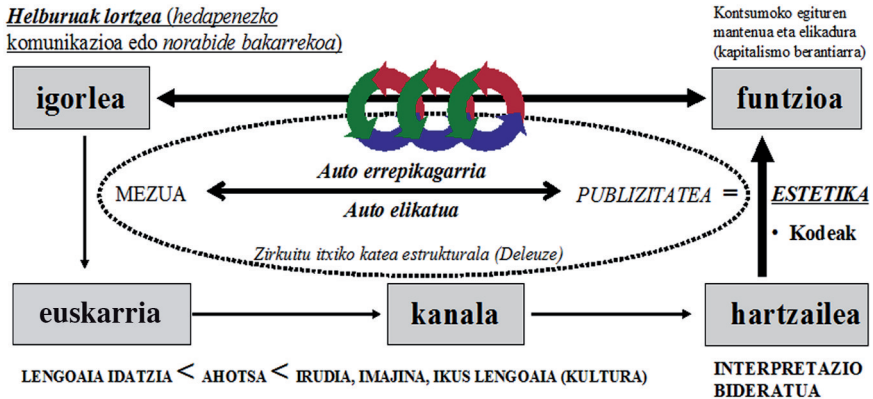
3 irudia (komunikazioaren I eskema).

Komunikazioaren ohiko prozesua: iturria, igorle-hartzaileak eta meza bidaltzeko kode eta kanalak. Kodetzea eta deskodetzea egin behar duen mekanismoa.

Arte hezkuntza bere kode propioak dituen lengoia bezalaxe kontsideratu izan da lehen hezkuntzan, hiru ardatzen inguruan egituraturiko edukiekin: zentzumen hezkuntza eta pertzepzioa, arte lengoaiak edo mintzairak eta adierazpen eta komunikaziorako teknikak (pertzepzioa, adierazpena eta komunikazioa). Hortaz, perspektiba hirukoitz horren ikuspegiak barnebiltzen ditu curriculumeko aspektu guztiak. Kontua da, ordea, agian «arteak» deitzen dugun jakintza multzo horretan pertzepzioa ez doala zuzen-zuzenean hurbileko adierazpenari lotuta edota inguruarekiko harremanak sortzeko baino haratago dagoen zerbaitekin gabiltzala esku artean. Idazmen lengoaiak edo lengoia idatziak baldintzatzen duen komunikazioa, adibidez, bat batekoa eta gizatalde batek konpartitutako kode ezagunen gainean eraikia izan daiteke⁵⁷. «Arteak» pertzepzio hur-

⁵⁷ Plastikaren kasuan, «multzo honetan burutzen diren iharduera grafikoetarako askok idazketaren kode konbentzional eta ez-konbentzionaletara iristea erraztuko duten ikaskuntza instrumentuak sendotzen dituzte» (165. or.).

bilaz harago dauden gauzak imajinatzeko⁵⁸ eta ebidentziaz ageri ez zaizkigun mundu berrietara atea irekitzeko zirrikituak eskainiko lizkiguke; posible diren eta posible ez diren unibertsoak deskubritzeko alegia (zentzu berdintsuan, musika ere kognizioaren ez ohiko errekurtsoak esnatu eta martxan jartzen dituen abstrakzio hutsa litzateke). B. Suchonulski-k dioenez, «arteari esker jendeak bere mundu propioak sor ditzake, forma eta kolorez, doinu eta hitzez, gertakari eta arazoez, esperientzia eta atxikipenez, sentiberatasun pertsonal eta sozialez» (168. or.). Zentzu honetan, errepresentatzen direnak ez dira «objektu, gertakari edo ideialen azaleko ezaugarriak, subjektuak eraiki ditzakeen sakoneko erlazioak baizik, azterketa edo interpretazio pertsonalaren ondorioz orainaldi eta errealitatek haratagoko»(174. or.) kontzientzia mailetan leudekeenak. Izan ere, «nolabaiteko paralelotasuna gertatzen da arte sormenaren eta ikerkuntza prozesuen artean [...] hautapen eta lanketa pertsonalaren emaitza» (175-176. orr.) diren aldetik.



4 irudia (komunikazioaren II eskema).

Mezuak kode estetikoaren bidez transmititzen ditu publizitateak.

Nola edo hala, curriculumeko helburuetan eta edukietan auto-adierazpenari, jakintza arloari eta ikus kulturari erreferentzia egiten dieten aipa-

⁵⁸ «Willenms-ek dioen bezala, irudimenaren garapenean aurreraka egitea, jasotzaile-oroitzaile-berrekoiztailetik hasita eraikitzaile-asmatzaile-SORTZAILERaino». Oinarrizko Curriculum Diseinua. Lehen Hezkuntza (1992). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritz (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila), 201. or. Hemendik aurrera, besterik esaten ez den bitartean, testu aipamen guztiak Lehen Hezkuntzako Oinarrizko Curriculum ofizialari dagozkio (orrialdea zenbakituko da parentesi artean). Oinarrizko erreferentzia testuak euskaraz emanak daude, ortografia eguneratu gabe.

menak han-hemenka topa ditzakegu. Adierazpen askea sustatzea, norberaren adierazpen artistikoekiko konfiantzak, horiek gauzatuz atsegina eta gozamina izateak edo ongizate pertsonalari eginiko ekarpenak baloratzeak auto-espresioaren printzipioei deia egingo liokete⁵⁹. Ondare kulturalaren ezagupenak eta ingurumariko «gertakari artistiko» garrantzitsuekiko begiramina izateak, errespetuaren baloreak eta epai kritikoetarako irizpideetaz jabetzeak jakintza arloan oinarritutako arte hezkuntzarekin (DBAE deritzenarekin) kontaktuan jartzen gaitu⁶⁰ zuzenean eta irudiak zein soinuak lehengai moduan erabiltzen dituzten komunikabideak ezagutzeak, «estetikaren» ikuspuntutik adierazgarriak diren elementuak eta zeinuak aztertzeo (deskribatzeko eta interpretatzeko) gai izanik, ikus kulturaren premisetara bideratuko gaitu⁶¹. Haur hezkuntzan bezala, materialen azken funtsa ekin-tzak produzitzea da eta ez berezko hezkuntza balioa:

«Material desberdinen arteko aldean ezaguera hutsa eta teknika berezien garapena ez zaizkio neskato edo mutikoari erabilgarriak izango, lehenagotik adierazpena egiteko beharra izan ezean (Lowenfeld). [...] Teknikeri gehiegizko arreta eskaintzen zaiela onartu behar dugu. Akats honen ondorioz, funtsezkoa dena begi bistatik gal dezakegu, hau da: lortutako jomuga eta hori lortzeko beharrezko metodoa, hots, sormenaren garapena (R. Gloton)» [202. or.].

⁵⁹ «Nork bere ekoizpen artistikoen baitan konfidantza izatea, haiek gauzatuz gozatzea eta gozamen eta ongizate pertsonalean nolako eragina duten preziaztea» (10. helburu orokorra, 184. or.).

«Egiten jakitea, funtsez, esperimenta-arazten jakiteari dagokio. Adierazpeneko ihardueren motoreak iharduera eta esperimentazioa dira. Maisuak edo maistrak esperimentazio honen edukina antolatuta eta, halaber, adierazpen-irakira sustatuko duten beharrezko baldintzak sortu behar ditu. [...] Horrela bada, jolasteko atsegina nagusi izango den giroa sortzera zuzendu behar du maisu edo maistrak bere esku-hartzea. Giro ludiko horrek ateak zabalduko dizkio neskato edo mutikoari bere burua modu espontaneoago batez erakusteko eta, era berean, arte-mintzairak ikasteko. Beste aldetik, ihardueren garapenean barrena, adierazpen garapen autonomoa eta pertsonala erdiesteko [...] sormena ez da agindu edo ezar daitekeen gaia, baina sormena gertatzeko moduko egoera aproposa sor liteke» (didaktika eta ebaluaziorako orientabideak, 215-216. orr.).

«Ondorio gisa esan dezagun, arte adierazpen arloan, bertan prozesuak berebiziko garrantzia hartzen duelarik, oso zaila gertatzen dela ikasleak bizi izandako bilakaeraren ebaluaketa egitea, horretarako erreferentzia estandarrik ez bait dago, eta neskato edo mutiko bakoitzak jakintzagaiaren baitan izandako bilakaera "aztertzeo", egindakoari buruzko gogoeta indibidualizatua hartzen da oinarritzat. Nolanahi ere, zailtasunak zailtasun, edozein pedagogi ihardueraren garapenean funtsezko eginkizuna da ebaluaketa» (ebaluaziorako orientabideak, 228. or.).

⁶⁰ «Inguruan dauden arte-adierazpenik nagusienak eta kultur ondarearen elementurik nabarienenak ezagutu eta errespetatzea, nork bere balorazio-irizpideak garatuz» (11. helburu orokorra, *ibid.*).

⁶¹ «Irudiak eta soinuak diharduten komunikabideak eta haiek garatzen direneko testuinguruak ezagutzea, adierazpen eta estetika alorretan interesgarri diren elementuak kritikoki atzemateko gai izanik» (8. helburu orokorra, 183. or.).

Auto-adierazpenaren korronteari begiratuko lioketen premisa hauen ondoan, aldiz, zinez inportantea da Oinarrizko Curriculumak biltzen duen ondorengo esaldia: «eskuz egiten asten dena garunetik abiatua da eta bertan izango du gailur (Sefchovich)» [203. or.].

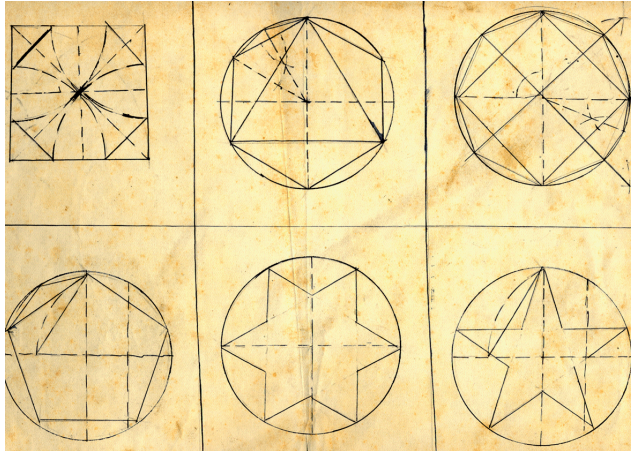
Derrigorrezko bigarren heziketako «plastika eta ikusmen hezkuntza» deritzon ikasgaiaren testuek sarreratik bertatik erakusten digute ikus kulturaren aldeko joera argiagoa. Ikusmenetik datorkigun informazio kopurua geroz eta ugariagoa den kulturaren, plastika eta ikusmenaren arloak irudien pertzepzio pasiboa gainditzera jo behar du eta, horretaz aparte pertzepzio eta espresio pertsonalagoak bideratuko dituen pentsaera dinamiko, produktibo, arrazional eta sortzailean lagundu beharko du, inguratzen gaituen ikusmenezko informazioaren analisi espezifikagoak sustatuz. Horrek justifikatzen du etapa honetan plastika eta ikusmen hezkuntza musikatik bereizi izana, aurreko etapetan biak batera zeudenak, gorputz heziketarekin batera. Irudiz eta formaz osaturik, inguratzen gaituen gertuko unibertsoa erakargarritasun eta interes gune boteretsua denez, hura izango da plastika eta ikusmen hezkuntzaren abiada puntua. Unibertso horrek sano eragiten du gaur egun gizakiaren sortze prozesuetan eta, beraz, ezin zaio uko egin kritikarako esparruak bultzatzeari. Era berean, irudiaren konfigurazio zein estrukturaziorako ikus eremuko elementu grafikoak (puntua, lerroa, plano, ehundura) eta ikus osagaiak (kolorea, argia) plastika eta ikusmenaren dimentsio anitzeko espazioan identifikatzen ikastea eta menperatzea halabeharrezkoa izango da, konposaketaren posibilitateekin batera. Bestalde, espresatzeko beharrianak jarrera kreatzaile, asmatzaile zein kuriositatez eta sentsibilitatez beterikoak saritzen ditu, norberaren saiakuntza eta esfortzua eskatzen duten produkzio pertsonaletan. Derrigorrezko bigarren hezkuntzako azken urtean, ikasgaia hautazkoa izan da orain arte eta berau aukeratu duten ikasleek aurreko kurtsoetan trataturiko edukietan sakondu izan dute, eduki konplexuagoekin ikus lengoia espezifikoen syntaxira hurreratuz (serigrafia, argazkilaritzako teknikak eta prozedurak, zinea, bideoa, telebista, irudi teknologikoen eta ordenadore bidezko irudien tratamendua eta manipulazioa edo bolumena duten ezein motako materialen erabilera). Ongi bereizten dela deritzogu, hain zuzen ere, alde batetik «egikera artistikoaren» analisi kritikoa eta bestetik irudiaren presentzia sozial orokortua.

Ikasgaiaren helburuetan, irudiak eta formak kritikoki hauteman eta interpretatzeko beharrak, baldintza plastiko, estetiko eta funtzionalei erreparatuz, edota gure inguruan dominatzen dutenetatik desberdinak diren irudi zein plastika eta ikus adierazpideak errespetatu eta miresteak ikus kulturaren ildotik bideratzen gaitu. Baita irudi plastiko eta diseinu industrialaren objektuak aintzakotzat hartzeak ere: hala nola, tresna eta lanabesak, altzariak, makinak, e. a.; horiek guztiak ezaugarri kulturalak diren heinean. Hala ere, «egikera artistikoa» gozamen estetikoaren iturri lez planteatzeak auto-adierazpenaren baitan lekua izango luke eta ondare kulturalaren kontserbazio eta defentsa-

rako jarrera aktiboak, nahiz autonomia izateko estereotipoetatik at leudekeen juizio eta irizpide pertsonalen garapenak jakintza arloarekin zein ikus kulturekin harremana dute: norberaren eta besteen sorkuntza estetiko edo artistikoak, gaurkoak eta beste garai batzuetakoak aztertzeko gai diren ikasleak heziz. Helburuek espresuki bereganatzen dute edozein errealizazio plastikoaren sorkuntzan presente izan beharreko planifikazio eta garapen fase sistematikoak. Lehen hezkuntzan bezala, curriculumak hiru bloketan ordenatzen ditu edukiak: ikusmena eta pertzepzioa, plastika eta ikus lengoaiak eta komunikazio nahiz adierazpenerako teknikak eta bitartekoak. Ingurunean dauzkagun aspektu plastiko eta estetikoak erreflexiboki hautematea eta irudi mentalak barneratzeko «pentsamendu sortzailearen» zein «ikus oroimenaren» beharra azpimarra-tzen dira edukietan.

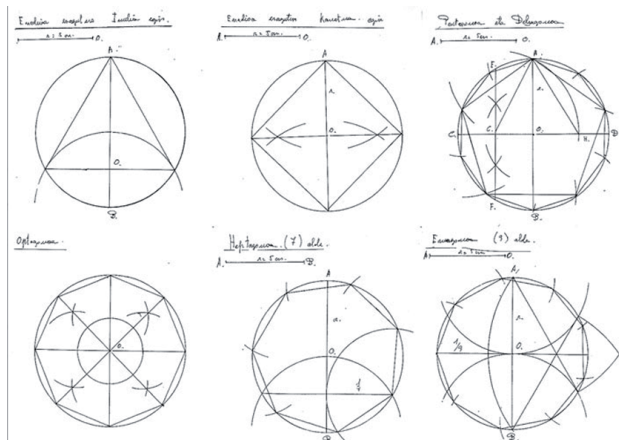
Ikusi bezala, lehen hezkuntzan eta derrigorrezko bigarren hezkuntzan arteari eta estetikari dagozkion arloak «heziketa plastiko eta “bisuala”» bezalako tituluekin etiketatutako harea mugikor sasi kontzeptualetan aurkitu ditugu. Sarri askotan, antzinako ikasleok eguneroko eskola hizkuntzan gemituen «eskulanak», «artisautza», «diseinua», «tailerrak» eta abarrekoak «plastikaren» edo «artearen» eta «estetikaren» anabasa magmatikoan izaten zuten lekuri. Formalki zuzenak izan zitezkeen unitate didaktikoek desartikulazio eta «hustutasun» kontzeptual nabarmena ezkutatu zezaketen, beste behin ere diziplinarekiko zalantzak eta uste okerrak azaleratuz. Duela gutxiraino, eta agian oraindik ere, normalean curriculumaren eskakizunak zirela eta geometria eta marrazketa teknikoak ere landu izan dira «plastika» delako horren aitzakiaz, ia beti ikaslearen sortze edo ulertze prozesuan inolako aplikagarritasunik gabe. Orotara, ikasgaiaren denbora mugatuaren herena edo laurdena pasa zezakeen ikasleek, kasurako geometria lau lantzen, eta gainontzekoa «eskulanak» izen orokorra zuten aktibitate iheskorretan, ikasgai «inportante» eta «pisutsuetatik» deskonektatzeko eta ikaslea erlaxatzeko «entretengarriak» edota, behintzat, «dibertigarriak» ziren «denbora-pasako» jardueretan. F. Hernández-entzat, tailerreko praktiketan zentraturiko eskolek, marrazketaren apendizaietan edota prozedura piktoriko batzuetan sakontzen zuten; batez ere, «gustuaren» irizpide jakinak eta gaitasun batzuk lortzeko eskulanean errealizazioan. Izaera praktikoa eta eskuzkoak eraman du materia (diziplina) hau jakintza informala izatera edo garrantzia urriko trebezia funtzionala. Ez, ordea, geure burua bera ezagutzeko, orainaldiaren ulerpenerako eta iraganaren interpretaziorako bidelagun izan dezakegun ezagutzaren alor antolatua. Arte plastikoaren eta estetikaren esparruak ezagutza forma bat errepresentatzen du, eskolan eta curriculumetan matematikak edo lengoaiak duten pisu espezifikoak ez duena, inolaz ere. Aldiz, psikologiaren perspektibatik ere artearen ikaskuntzak pentsamendua exijitzen duela onartzen da, eta hortaz, zientziarenak liratekeen prozedura eta metodologiaren aplikagarritasuna begi onez ikusi beharko genuke: analisi arautua, inferentzia, arazoaren planteamendu eta konponbideak, ulermenerako estrategien erabilera eta abar. Beraz, arte hezkuntzak

ez ditu soilik esku-gaitasunak bultzatzen, edota sentsuen garapena, baizik eta garunaren jarduerak: konprenitzeko, interpretatzeko, adierazpenerako zein imajinaziorako kognizioaren bertuteak.



5 irudia.

1952 eta 1954 urteen artean marraztutako «dibujo lineal» zeritzon fitxa (lamina originala)



6 irudia.

Marrazketa teknikoaren ariketak (originalak, XX. mendearen amaieran, 1990-2000ko hamarkada)

Ariketa simple hauek ikuskatuz laster atzeman daiteke, nola azken mende erdian «pastika» etiketaz deitzen zaien ikasketen atal batek izan duen «eboluzio» maila edukiak planteatzerakoan, hezkuntza sistema arautuan bata bestearen atzetik izandako modeloen eta plangintza eguneratuen usuzko «berrikuntzekin», ironiaz hala esan badaiteke.

Argi daukagu hezkuntza artistikoak agian ezin izango duela matematikak edo hizkuntzak eskolan duen dimentsio tenporal berbera eskuratu, baina aldarrikatu beharko genuke denboran ezpada bai estatusen berdintzea eta, nola ez, «dentsitate kontzeptual» beharrezkoan, ikasleek ere ordu horietan egiten dutenak duen garrantziaren kontzientzia har dezaten, emeki-emeki bada ere eta horretarako egokiak diren espazioetan⁶². Lehen «esperientzia estetikoak» deitu dugunaren jabe izatea ez da nola halako lana, baizik eta zailtasunez eta hausnarketa prozesu sakonen emaitza. Esperientzia estetikoak ez du balio bakar-bakarrik dibertitzeko ez taldeko terapia egiteko. Barru-barruan, ez du balio ezta ohiko medioa bailitzan komunikatzeko ere; ez baita komunikazio bide arrunta edo konbentziorikoa, bilatuz gero, egunerokoa ez den beste plano batean aurkitzen duguna baino. Esperientzia estetikoak guztiok garatu genezake eta ez dio berenberegiri «artistari»emango paradisura goratuko duen aura mistikoa, eta, horrekin batera, gizarteko balioztapen eta salmentako mekanismoen eraginpean museoetan eta erakusketa aretoetan erlikiak bezala gordeko dituzten hamaika «objektu artistiko» taiutzeko baimena. Kosta egiten da azaltzea, aldiz, «artista» izan nahi duenari dagokiola modu askoz isilagoan gertatzen diren «obraren» eta ikuslearen arteko elkarrekintzen hari meheak konektatzea. Bertara helarazteko erraza ez den elkarrizketa, «zona ilunak» koloretu behar dituen «beste errealtate batzuk», pertzepzioaren «beste dimentsio batzuk» eta, batik bat, beste «mundu batzuk» posible eginez. Ikusle bakoitzarekin «artelana» deitzen dugun objektu edo artefaktuak (nahiz eta birtuala edo materiarik gabea izan) eratzen dituen zubi ikusezinak artista-autore edo sortzailearekiko burujabeak dira azkenean; hau da, artista-indibiduaren desagerpena eskatuko luke «obra» edo akzio estetikoaren produktua presente dagoen instante beretik. Ideia nahiko asaldagarria bada ere, artearen botere oroitarazleak «artista» bera ahaztu dezaketen oroitzapenak eta memoriak berpiztu ditzake⁶³. Edozelan ere, hezkuntzan etengabe darabiltzagun «plastika»

⁶² Ezen, «kontuan izan beharreko beste eragile bat, gela espazioa da [...] materiale eta tresna egokietan txokoen banakuntzan ordenua erdietsi eta lanabesak behar bezala mantendu ahal izateko. Mai, askotan ikastetxeek ez dute horrelako lantegirik eta, horrenbestez, maisu-maistrek eta neskato-mutikoek Plastika Adierazpena emateko ere ohizko gela erabili behar izaten dute. Parada hau ez da biziki lagungarria, iharduera lekua mugatuz materiale eta lanabes jakinekin esperimentatzeko aukerak murriztu egiten dituelako» (Oinarriko Curriculum Diseinua. *Lehen Hezkuntza*, 222. or.).

⁶³ Ikus: García Navas, J. (1997) *Dibujar después de 1910*, Barcelona: Kataluniako Unibertsitate Politeknikoa (Arkitektoen Goi Eskola Teknikoa).


bezalako terminoak kontu handiz erabili behar ditugu. Nahiz eta guretzat «arte plastikoak» hitz-elkarketak zein esanahi duen garbi izan, irakaskuntzara transmititzen dugunean beste dimentsio bat erakarri beharko genuke, esplizituki «arte hezkuntzari» apelazioa egin baino «kontzientziazte estetiko» implizituagoetan topa dezakeguna⁶⁴. Erabat konplexuak izan daitezkeen eskenatoki hauetan, beraz, hezkuntza ertainera enfokatutako «heziketa artistikoa» proposatzen dute adituek (Fernando Hernández), «artearen irakaskuntza» bezalako termino espezifikagoak goi mailako irakaskuntzari utziz.


Hemen defendatu dugunak, ordea, kontraesan izugarriak ditu dokumentu ofizialetatik edo sasi-ofizialetatik etortzen zaizkigun testuen erre-dakzioekin. Hezkuntza-orientabiderako gidetan eta halakoetan behin eta berriz errepikatzen dira topiko eta arketipo anekdotikoenak, adibidez ikasketak konkretu batzuek aurrera eramateko komenigarria dela pertsonalitatearen edota izaera psikologikoaren ezaugarri batzuk markatuagoak izatea. Kuriosoena da gainera, oraindik norberaren izaeraren egokitze prozesuan dauden gaztetxoei zuzentzen zaizkien mezuak izaten direla, adin horietan benetako gatazkak eta dudak sortu ditzaketanak. 1990eko hamarkadan argitaratu ziren Lanbide Heziketarako moduluetara sarrera bideratzeko gida batzuetan Gasteizeko Arte Eskolan burutzen diren erregimen bereziko ikasketen propaganda egiten zen honelako esaldiekin: «*Artista sortzailea naiz. Oso buhamea naiz, gogoko ditut jarduera libreak eta gutxi sistematizatuak. Ez dut balio seriean egin beharreko lanetarako eta gauzak ondo antolatuta edukitzeko. Oldarkorra, idealista, irudimentsua, fantasiazalea, burujabe [naiz], konturatuko zinen ez naizela tratu errazekoa*» (gogoratu ditzagun, adibidez, Bauhaus-eko sistematizazioa edota lan artistikoen serieko produktzioa). Beste hauek ere ikusgarriak ziren: «*gehiago egin eta gutxiago pentsatu. Gogoko ditut mekanika eta teknika, «funtzionatzen» dutelako. Ez zaizkit gustatzen teoria, filosofia, gauza abstraktuak... Eskuz lan egitearen zalea naiz, horretan trebea ere bai*»⁶⁵.

Batxilergoan, baldin eta ikasleren batek batxilergo artistikoa aukeratze-ko ausardia badu, agian bizi den tokitik hurbileko ikastetxeen batek eskaintzen duelako, curriculum diseinuaren hautazko ikasgaien artean, derrigorrezko eta enborreko ikasgaietz gain, berriz izango ditu «pastika» bezalako anbiguotasunak, edota «*lehen kurtsoan aukeratu ez direnak*» (batxilergoko bigarren urtean).

⁶⁴ Hala ere, «estetika» hitzaren esangura desberdinak lekuko, beti ez dugu ongi jakiten zer izendatu nahi dugun. Lanbide Heziketan, *Estetikan Goi Mailako Teknikaria* edo *Estetikan Tekniko Espezialista* (Maila Ertaineko Teknikaria) bezalako titulazioetan adibidez, ile-apainketa, «irudi pertsonala» eta antzerako lanbideak definitzen dira. Honetan ere begi bistako da terminologiaren eta hitzen adiera esanguratsuenen lapurreta.

⁶⁵ F. P. Araban. *Gida liburua* (2000-2001 ikasturtea). Vitoria-Gasteiz: Arabako Foru Al-
dundia, 13 eta 15. orr.

| | |
|---|---------------------------------------|
|  | <p>ARTISTA SORTZAILEA NAIZ</p> |
| <p>«Oso buhamea naiz, gogoko ditut jarduera libreak eta gutxi sistematizatuak. Ez dut balio seriean egin beharreko lanetarako eta gauzak ondo antolatuta edukitzeko. Ez naute lanbide arruntek erakartzen. Nire helburua ez da lan eginez abarastea, eta ez dit askorik axola ea irabazi handiak ematen dituen lana den. [...] Era berean, gogoko ditut humanistika, estetika pertsonala eta zenbait gizarte-jarduera (komunikazioa, antzezpena...). Aitortu beharra daukag adierazkorra eta originala naizela... batzuetan, bitxi samarra ere bai; berdin dit besteek zer pentsatzen duten. Oldarkorra, idealista, irudimentsua, fantasiazalea, burujabea... konturatu zinen ez naizela tratu errazekoa. Barrenkoia eta inkonformista naiz, hilerio aldatzen dut nire gelako dekorazioa. Niretzat, balio estetikoak dira bizitzan garrantzirik handiena duena...».</p> | |

| | |
|--|---|
|  | <p>ERRREALISTA ETA PRAKTIKOA NAIZ. GEHIAGO EGIN ETA GUTXIAGO PENTSATU!</p> |
| <p>«Gogoko ditut mekanika eta teknika, “funtzionatzen” dutelako. Ez zaizkit gustatzen teoria, filosofia, gauza abstraktuak... Eskuz lan egitearen zalea naiz, horretan trebea ere bai. Ez ditut atsegin arriskua edo abentura duten lanak, ezta etengabe konponbideak asmatzen ibiltzea eskatzen duten lanak ere. Gogoko ditut (nork ez?) irabaziak ematen dituzten jarduerak. Eta gorputza nekatu behar bada ez naiz ikaritzen. Egia esatera, lan egiteko orduan, nahiago ditut makinak eta materialak, pertsonak baino».</p> | |

Batxilergo artistikoan «adierazpen grafikoaren teknikak», «bolumena», «irudia», «marrazketa artistikoa» eta antzeko izen ofizialak dituzten ikasgaiak arte ederren goi eskoletako eta unibertsitateko arte fakultateetako ikasgaietan dute ispilu gardena, batez ere lizentziatuetako eta graduetak lehen zikloetan: «errepresentazio sistemak» (objektuen bolumenaren bi dimentsioko errepresentazioan aplikaturiko marrazketa geometrikoa), «forma» (teknika eta prozedura eskultorikoetara sarrera), «irudi teknologikoa», «marrazketa eta konfigurazio prozesuak», e. a. Bigarren zikloetan askoz irekiagoa baina aldi berean konkretuagoa den curriculumaren dibertsifikapena ematen da. Bitartean, lanbide heziketan irakaskuntzak espezializazio zehatzagoetara jotzen du eta lortutako formazioa prozesuetan eta teknike-

tan zentratzen da gehienbat, espezifikotasun material eta instrumental handiagoarekin.

Arte hezkuntzaren alorreko ikasgaiak, nola ez, irakasleen unibertsitate eskoletan ere ematen dira, batez ere haur hezkuntzako eta lehen hezkuntzako etapetan hezitzaile izateko bideratuak. Maisu-maistrak prestatzeko unibertsitate eskoletan normalean «plastika adierazpenaren garapena eta bere didaktika» edo «arte hezkuntza eta bere didaktika» izaten dira jakintza arloko enborreko ikasgaiak. Horrez gain, hautazkoak ere eskaini ditzake sail bakoitzak, adibidez plastika eta ikus baliabideetan sakontzeko, mugimenduaren adierazpena ikasteko edo hezkuntza berezian erabili beharreko metodo, teknika eta prozeduretan trebatzeko. Normalean ikasgai hauek programa espezifikokoak dauzkate segun eta ikasketen zein berezitasun aukeratu duen ikasleak: haur edo lehen hezkuntza, heziketa fisikoa, musika hezkuntza, e. a. Enborrekoak diren derrigorrezko ikasgaietan programa komunak egon beharko lirarteke, batez ere ikus eremuaren elementuak, haurraren garapen grafikoa, arte hezkuntza, oinarrizko curriculum diseinua eta unitate didaktikoak edota irudien azterketari zuzendutako gaiak ardatz bezala izanik.

Boloniako bultzadarekin unibertsitatean diplomatu eta lizentziako tituluak aldatzeko zorian izanik, gradu titulu berrien aplikazioak eraldaketa metodologiko, kontzeptual eta denboralak ekarriko ditu irakasleen eskolara ere. Esparru legalak baldintzaturiko araudian hobekuntzak txertatzeko asmoarekin estatu espainiarreko zenbait unibertsitateetan adierazpen plastikoaren didaktikako sailetatik dokumentu bateratua izenpetu zuten 2006ko martxoan, seguruenik eztabaida akademiko eta politikorako marko apropos⁶⁶. Dokumentu horretan, ikus kultura ulertzeko eta aztertzeko hezkuntzaren beharra ideia klabea dela deritzogu (ikus kulturak izan dezakeen zeharlerro funtzioarekin). Ikus kulturaren hezkuntzak umearen ikus eremua deskodetzen eta eraikitzen ikasteko balio du. Beraz, tresna basikoa izango da etorkizuneko irakasleentzat. UNESCOk 2006an antolatutako «World Conference on Arts Education» delakoaren lerroei jarraiki, arte hezkuntza gizakiaren heziketa integralerako ezinbestekoa kontsideratzen da, gaurko gizartearen «oinarrizko lengoia» gisa. Sinboloen eta kodeen interpretazioan eragiten duten «komunikazioko gaitasunak» eta «sorkuntzarako gaitasunak» kalitatezko heziketa gauzatzeko orduan identifikaturiko defizit nabarmenak nolabait konpontzeko beharrezkoak lirarteke, irakasleen eskolotako zuzendarien konferentziak egindako inkestak agerrarazi zuenez. Ikus

⁶⁶ *Consideraciones, Enmiendas y Sugerencias sobre los Títulos Universitarios de Grado en Magisterio*, 2006ko martxoan, Adierazpen Plastikoaren Didaktikako Atala (argitaratu gabe). Dokumentua Espainiako estatuko unibertsitateetako Adierazpen Plastikoren Didaktikako sailetakoa irakasle askok sinatu zuten, Euskal Herriko Unibertsitatea barne. Horien artean, sarritan idazlanak eta artikulua plazaratu dituzten adituak: Imanol Agirre, Roser Juanola eta Ricardo Marín besteak beste.

kulturak gaztetxoei liluratzeko baliabide estetikoak nola erabiltzen dituen ikusita, graduako tituluen testuetan pasarte osagarriak barnerratzeko eskariak lengoia artistikoen erabilera bultzatzeko deia luzatzen du, adierazpenerako medio bezala, komunikaziorako eta kulturaren ulermenerako. Fun-tsezkoa da, era berean, zientzia eta teknikaren, arteen eta ikus kulturaren ezaugarriarik garrantzizkoenak ezagutzea eta horrekin batera informazioko teknologien baliabide estetiko erabilienak (formalak, kromatikoak, espazialak eta kulturalak) ongi kontrolatzea eta haien adierak hezkuntzan duten inplikazioaz ohartzea. Hitz batez, ganorazko ikus alfabetizazioan eta anali-si kritikoan hezteak, adin konkretuetan irudien bidez jasotzen baitute haurrek informazio gehiena. Haurraren produkzio plastikoaren faseak ere baldintza pertsonal eta kulturalen arabera ulertu beharko lirateke eta artearen balioa errekurtso didaktiko lez erabili, sentsibilitate estetikoaren garatzeko ikus ingurunea konprenitzea lehen urratsa izanik. Izan ere, ikusmenezko arteetan eta arte plastikoetan trebatzeak behar duen garantiak, konplexutasunak eta berezitasunak ez du onartuko soil-soilik espresioa kontuan hartzen duen ikasgai orokor baten disolbatzea. Hortaz, «arte plastikoak eta haurraren inguruneko ikus errepresentazioak» lemapean aurkezten den ikasgaia planteatzen da haur hezkuntzarako, hitzezkoak ez liratekeen lengoaiak eta adierazpideak batuko litzatekeen, alorra edo jakintza arloa bitan banatuz: alde batetik «musika eta gorputz hezkuntza» eta bestetik «hezkuntza artistikoa eta ikus lengoaiak». Lehen hezkuntzan, «arte plastiko eta “bisualen” irakaskuntza eta aprendizaiak» deituko litzatekeen 8 kredituko ikasgai berriak, lerro xume hauetan aipatutakoak gain, irudien erabilera eta ulermen kritikorako gai diren pertsonak hezteak izango luke egiteko nagusia, ondare artistikoen eta beste forma kultural anitzen ezagupena eta errespetua ere kontuan izanik, lehen aurkeztu ditugun curriculum ofizialetan adierazten zen ildotik, horretarako irakasleen prestakuntza egokiaren beharizana aurreikusiz. Ikasgelan egiten diren jardueretariko askok lehen mailako motore bezala irudizko erreferentek erabiltzen dituztela ezin dugu ahaztu (ilustrazioak, pelikulak, bideojokoak edo joko elektronikoak, marrazki bizidunak...), ezta irudiek umeengan produzitzen duten eragin bortitza.

Orotara, ikus adierazpen eta komunikazioa ez litzateke izango bere horretan biztanleria hezi eta kritikoa bermatzera daramana baizik eta hezkuntza eta kritika sistematikoa dira, izatekotan, «artearen» parametroak deskubritzera eta xehatzera garamatzana. Orain arte esandakoarekin arte hezkuntzan aplikatu izan diren modeloen definizioan hutsuneak agerikoak izan dira, kapitalismo berantiarreko herrialde industrializatuetakoko sistema gehientxoetan konpartituak. Hausnarketa mamitsuetarako jarraitu behar ditugun pauso lasaiek eguneroko gertakizunen abiadura biziarekin kontraste itzelak sortzen dizkigute, eta dagoeneko ez daukagu sano baldintzatua hel-tzen zaigun informazio pilaketaren jarraitasun narratiboa urratzeko edo, bertan «tarteak» bilatzeko asti gehiegirik. Elementu guzti hauek bitarteko,

halakoak dira baita ere ikasleak bidelagun izango dituen artearen ideari buruzko uste-ustelak, batik bat Gertz del Valle irakasleak «post-akademikoa» deritzon fasera ailegatzen denean. Autore honi jarraiki, modu batean edo bestean artearekin erlazionatutako eskolak ematen dituzten irakasleei gehien kezkatzen diena da euren egikera artistiko propioen kalitatea eta hobekuntza; hitz batez, euren «izaera artistikoa»; irakasle horietako hainbat artista ere badiren heinean, ikasleriaren beharriari eta eskakizunei neurri baten entzungor eginez. Hortaz, J. Apalategirekin eta Oteizarekin genionari buelta emanez, «irakasle» papera betetzen duen «artistaren» (espezialistaren) begirada eta instrukzio funtzioa ditugu lehenengo postuan, «gela» edo «talde» lez antolaturiko «ikasle-aprendize» «bide onetik» gidatuz. Hau da:

«Irakaslearen modeloekiko artearen kalitatea bere gustu pertsonalera mugatua gelditzen da [...]. Alabaina, ikasleen ariketa librean onarpena edo balore batzuen gainjartzea beste batzuen gainetik bere horretan mantentzen da, irakasleak urtebetetze jai bateko animatzailea izatea baino bestelako funtzio aipagarriarik duela suposatuz»⁶⁷.

G. del Valle-ren iritziz, paragrafo kontraesankor honek agertzen dizkigun praktika kontziente edo inkontzienteek irakaslearen «balore artistiko» berekoiak indultzeko arriskuak baino arbitrariotasun bortitzagoa du. Honela bada:

«Ikus dezakegu [...] nola nerabeen hezkuntzan [...] zenbaitetan kontrajarriak diren burutapen batzuekin topo egiten dugun [...] “adierazpen askearen” eta “jakintza objektiboaren” baloreen arteko nahasketa nabariarekin, emaitza “onargarriak” edo “ez-onargarriak”, eta abar. Unibertsitateira, Akademiara edo delako horretara [“post-akademiara”] heltzen diren ikasleen formazio egoeraren aurrean [artearen] goi mailako irakaskuntzak sekulako arazo konplexua planteatzen du»⁶⁸.

5. ONDORIOAK

«...Eta horrela jarraituko du izaten jendeak irudien [...] proportzioz kanpoko kontsumoarekin segitzen duen bitartean...»

Aldous Huxley

Dardaraz idazten ditugu azkeneko lerroak, gai hauetan ondorio definitiboak ezartzeak duen arriskuaz kontziente izanda, horren konplikatuak di-

⁶⁷ Del Valle de Lersundi, G. (1995). *Consideraciones sobre el dibujo y su enseñanza después de la crisis del modelo académico*, Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea, 216. or.

⁶⁸ *Idem.*, 217. or.

ren prozesuetan ondorioa bera baino gutxiengo akordio primario batzuk ardua hobe direlakoan. Guzti-guztiok neurri baten ados egon gaitezke ikasleak hezkuntza «artistiko», «plastiko», «estetiko» edo «bisualetik» fundamentuzko baliorik destilatu beharko lukeela pentsatzerakoan; zerbaitetarako «balio» izan beharko zaiola, ikuspuntu «izpiritual», utopiko edo pragmatikotik, hori «nola izango den posible» oraindino inortxok ere zehatz-mehatz ez dakigun arren. Izuri daitezkeen ideiak, beraz, kontu handiz maneiatu beharko ditugu, oso pertsonalak eta diskutigarriak direla onartuz. Bizitza tokatu zaigun postmodernitatearen aroan, aurretiaz artearen gotorleku ziren irudimenaren eta sinbologiaren erreinuek mass-medietatik eta bestelako ezein komunikazio plataformetatik darizkigun irudien «kultura bisualari» lekua utzi behar izan diote. Horrekin batera, beste behin gizarteko kultura «altxatuan» dirauten edo, behintzat, kutsu «ikasia» ez eze «elitista» inozoki bermatzen duten ikur sinboliko bilakatu zaizkigun artearen sistema korporatiboak hartzen ditugu gogoan, instituzionalki ondo baino hobeto errotoak, II. Mundu Gerraren osteko mendebalde «aurreratuan» Abangoardia artistikoak deitu zirenak Akademia bihurtzeko bideari zuzen-zuzen eusten diotenean.

Arte hezkuntzaren alorrean duela urte batzuk ezagutu genuen proposamen bitxi bati egin gura nioke aipamena, agian ez hoberena delakoan bai zik eta normalean ikastetxeetan egiten denari beste perspektiba bat gaineratzen diolako; batik bat heziketa arte publikoaren ikuspuntutik begiratuta espazio urbanoaren eremuan, ikasleei norberaren hiriarenganako edota herriarenganako nolabaiteko «hiritartasunaren» kontzientzia eraginez. Egin-kizun horretan justifikatzen dira «polis» edo «agora» bezalako kontzeptuak, hiri-espazioa ulertzeko modu gizabidezko eta politikoarekin harremana dutenak. Testuinguru honetan Begoña Isasi eta Carmen Bosch bigarren hezkuntzako irakasleek Batxilergoko ikastaldeekin 2000. urtearen inguruan antolaturiko ibilaldiak jarri zituzten hitzetan. Hiri jakin bateko zeinu eta ikonoen irakurgarritasuna ikertzeko eta traza urbanoaren elementurik garrantzizkoenak identifikatzeko arkitektura⁶⁹ hartu zuten oinarritzat, mugarri arkitektoniko horien eginkizunak eta adierak norberak espazio eraikia hautemateko izan ditzakeen mekanismoekin uztartuz. Elkarguneetan, bidegurutzeetan, errepideetan, zumardi, arboladun etorbide zabal zein karrika estuetan, ur-bazterreko muga-espazioetan eta auzune desberdinetan deskodetzea dagokigun hiri-paisaiarekin egiten dugu topo, Kevin Lynch arkitekto handiak irakatsi zigun gisan. Horietaz gauza guztietaz espresuki konturatzeta eta behar bezalako emaitzak lortzea litzateke onuragarriena, ikasgelan elkarriketak, debateak eta talde-lanak sustatuz, sarreran genionez «espazio publiko demokratikoa publizitatearen espazioak nola or-

⁶⁹ Goi mailako hezkuntzan, arte ederren fakultateetan adibidez, arkitektura oso urruti gelditzen den jakintza-arlo teoriko praktikoa da.

dezkatzen duen» (S. Eraso) ohartaraziz. Honelako esperientziak eskultura publikoaren eta kaleko altzarien kasuan aplikatu daitezke, urte hauetan artista askok bideratzen dituzten artelan publikoen harian (oraintsu nazioarteko panoraman dabilzan adibiderik paradigmakoenen artean Siah Armajani⁷⁰ aipatu dezakegu), arte publikoaren funtzio sozialak ere ezin digularik ahantzi. Leku espezifiko baterako «eskala erraldoiko» artea izatetik eduki sozialak gainezarri zaizkion «obra» izatera igaro baita. Domeinu publikoan eragiten duten aktibitate hauetako batzuk, tradizioz arkitektoei edo hirigileei erreserbatuak dauden roletan esku hartuz, hiri-plangintzaren nondik norakoak agerian jartzen dituen ikerlariaren, hezitzailearen zein arte ikaslearen mailara erakarriz. Izan ere, kaxotxekin behin eta berriz aipatu ditugun «artistak» ere ez leudeke arkitektoengandik, soziologoengandik, hirietako kulturaz mintzo diren antropologoengandik edota espazio urbanoaren diseinugileengandik hain urruti, ezen, hasieran esan dugunez, eraikinak edota obra publikoak ezin badituzte sinatu ere, artistek aktiboki lagundu dezakete objektu urbanoen eta hiriko altzarien diseinuan edo, nola ez, arte publikoarekin, momentuekin eta kaleko eskulturekin zerikusia duen orotan, memoriarekin eta identitatearekin erlazioa duten bitarteko material, teknika eta teoria berezietarako lehengaiak nahiz produktu elaboratuak ekoizteaz gain.

Kontzepzio oso desberdinarekin, batez ere arte garaikideko museo eta erakunde batzuetan adin jakineko haurrak ikusle izateko erakusketak eta emanaldiak hasi dira prestatzen. Arduradunek umeentzako ulergarriak liratekeen gai zehatzei buruzko obrak biltzen dituzte, artelan horietan hautatutako gaiarekin zerikusia duen edo horri erreferentzia egiten dion elementu bat edo beste iradokitzea nahiko delarik artearekin loturiko asmo pedagogiko didaktikoa abian jartzeko. Horrekin batera, erakusteko espazioen beregituraketa planteatzen dute, adibidez paretetan eskegita dauden obrak altuera txikian (haurren begietan) kokatuz. Hori bai, artelan horietako bat bera ere ez dago soilik hurrek ikusteko sortua. Ondoren, tailer paraleloetan galdera sortak eta eginbehar zehatzak planteatzen dizkiete lehenengo ikusle eta gero sortzaile izango diren umei⁷¹.

⁷⁰ «Filosofo kantiarrek artea ona dela uste izaten zuten ez duelako “ezertarako balio”. Guk ostera, artearen onuran sinesten dugu, hain zuzen, erabilgarria eta funtzionala delako». «Erabilgarritasun funtzionalaren» abilezia hori izango da, alderdi eskultoriko artistikoarekin konbinatuta, eskenatoki urbanoan hiriko altzariak goraipatuko dutena, espazio publikoetako zein toki enblematicoetako «hutsuneak» eta «tarteak» okupatuz. «Mobiliario monumentalak» leku espezifikoak markatzeko eta berauetan mugarri simbolikoak txertatzeko balio izango du. Armajani, S. «El arte público en el contexto de la democracia americana», in: Maderuelo, J. (1999). *Arte Público. Arte y Naturaleza. Huesca 1999* (aktak), Hueska: Hueskako Diputazioa (azpimarratutako atalak gureak dira).

⁷¹ Ikus: Santamaría, I. (2005). «Artea, txikien eskalan», *Berria (Kultura)*, abenduak 21, 39. or.

Zentzu batean zein bestean, argiro berragertzen zaigu «utopiaren» eta «errealitate» pragmatiko baizen ezegonkorren artean daukagun amildegia, sarritan horrenbesteko garrantzia eskuratzen duen diziplinartekotasunak ere larregi kontatzen ez duela ohartzerakoan, nahiz eta diziplinartekotasunera zuzenduriko hezkuntza eta formazio hori geroz eta erreklamatuagoa eta beharrezkoagoa den konturatu. Testu ofizial edo sasi-ofizialetan partzialki biltzen diren aspektuak izaten dira, curriculum-arteke zehar-lerroekin edota esparru globalera begiratzen duten hezkuntza-berrikuntzekin, egunerokotasunaren errutinetatik noiz edo noiz esnatuz, egun-argitara zailtasunez burua ateratzen dutenak.

Hastapenean genionez, Erdi Aroko katedralen eraikuntzan anonimoki salbuesten zen «arkitektoen» eta «eskulturagileen» arteko kolaborazio sinbiotikoa transformatu ahala, gizabanako-artistaren pertsonalitate indibiduala goratzen duten rol kulturalak joan dira nagusitzen, bakoitzak bere argitasun propioaz dirdira egin nahi duten «talentuak» izateraino. Adrian Dannatt-entzat, postmodernitate garaikidean ospea eta handinahia lirateke diziplinarteko kolaborazioa baino kompetentziarako faktoreak plasmatzen dituztenak, inoiz nahikoak ez diren subentzioak edo finantzaketa iturri urriak lortzea helburu, bata bestearen aitzinean izateko intentzioarekin. Manipulazio politikoek eta etekin komertzialek duten aurpegi itxurosoek «ikuslearentzako arteari» deia luzatzen diote segituan, tradizioan elikatuz kontenplazioari eta nola halako nostalgiari so egiten dion «artearen botere erredentore» hipotetikoaren utopiaz hornitua. A. Dannatt-en iritziz historia pertsonala ilustratu besterik egiten ez duen azken «showman» amorratua litzateke gaur eguneko artista, erakunde publiko eta pribatuaren sabelean egozten diren komisio, kritikari, epaile, «presio talde» eta edonolako «autoritateen» konsignak burumakur, inolako erresistentziarik gabe onartuz.

Bitartean ikus kulturaren mezuek irudikatutako mundua ari zaigu perfiilatzen, errealitatea baino errealagoa den irudikapen hutsala. Bertan murgilduta, pertzepziorako espazioaren erreferenteak ere estutzen zaizkigula dirudi, irudiak okupatzen duen bi dimentsioko munduaren presentzia bortitzez. Irudiek, hiru dimentsioen amets birtualak antolatzen dizkigute, baina birtualtasun horretan hiru dimentsioko objektuak eraikitzeke ezindurik gauden pertsonak gabiltza (objektu bakunaren materialtasuna gainditzeke), sasi-errealitate birtualean ordenadoreko komandoekin jolastuz instante baten gauzak aldatu edo lehengora laster itzuli gaitzkeela jakinez. Baina gauza batzuk ez dute atzera bueltarik, eta zinez aitortu behar dugu garai baten atzera itzultzekorik ez zeukaten gauza horietako batzuk zirela objektu artistiko edo estetikorik preziatuenak. Arthur C. Danto filosofoak duela urte batzuk proposatzen zuen «artearen heriotza» beharbada ez litzateke hainbesteraino helduko baina bai, J. Sauras-ek dioenez, artearen materialtasun plastikoaren galera. Bitartean, arteak gizartean zerbaiterako balioko zuela amesten zuen abangoardiaren asmo etikoak hezkuntzan topa dezake

azken gotorlekua. Hala ere, urgentziaren eta errentagarritasunaren doktrinak kulturaren geruza guztiak ukitzen ditu eta alderdi horretatik ere «artearen» bidezko irakaskuntza onuragarria litzateke bizi dugun garaia konprentzeko, irakasleak berak dituen dudak nolabait mahai ganean ipiniz. Zeren eta oraindik ere beharrezkoa da artearen alorrean, eskoletan, institutuetan eta unibertsitateetan zerbait irakastea, nahiz eta zer irakatsi behar den, nola, zein edukirekin, zein metodo eta helbururekin guztiz argi ez dagoen. Hortaz, hezkuntza kapaza izan beharko litzateke ikasleei «postmodernitateak» eskaintzen dizkien produktu kulturalak bereizteko, hautatzeko, diskriminatzeke, kritikatzeko eta baloratzeko, baita merkatu eta kontsumoaren mekanismoak nola kulturaren eta gizataldean eragiten duten deskubritzeko.

Gaur egun askotan bateratzen ditugu «irudi» hitzarekin alde batetik «artelanak» eta bestetik jomuga praktikoak dituzten irudi «funtziodunak» (publizitateak, multimediak, ikus-entzunezko hedabideak, modak eta diseinu grafikoak erabiliak). Irudiaren erreinuan, arkitektura bera ere baliabide informatikoekin imajinatu eta berratu dezakegun kristal gainera islanan antzeko itzal iheskor bilakatu zaigu. Azken finean, artea kulturaren barnean garatzen den sistema sinbolikoa dela, ikus kulturaren tokia konpartituz, nahiko baieztapen konplikatu da, baldin eta kulturarekiko transzendentziaren ilusia ez badugu betirako ezabatzen. Ikusmenaren kulturak ahalbidetzen duen «esperientzia estetikoak» beste forma batzuen bidez baino indar handiagoz ezartzen ditu mezu sozialak, Kerry Freedman⁷² irakaslearen esanetan. Hala ere, ikus kulturaren esparru honetan autoreak darabilen «esperientzia estetikoak» ez du Oteizarengan kontzeptu berberak zuen balioa adierazten, zentzu kultural, politiko eta nortasun edo izaera berezitu baten inguruan. Identitateari so eginez, gizakiaren berreraikitze politikotik zetorren gizartearen berreraiketa kulturala bilatu zuen Oteizak. «Artea ulertzeko hezkuntza estetikoak» berreraikitze prozesuan ziharduen gizakiari (umeari) oparitu beharreko tresna teoriko, praktiko eta metodologikoa litzateke, hain zuzen ere *esperientzia estetikoak* ulertzeko eta esperientzia estetiko horren balioaz jabe izateko. Ezin dugu ahaztu, ezta ere, hiru dimentsioko espazio sakratuak zeresan erabakigarria zuela Oteizaren barreneko esperientzia estetiko horretan. Denboratik at legokeen espazioa, «hutsa» eta metafisikoa. Ikus kulturaren baitan «esperientzia estetikoak» beste esangura bat du, zeinuz kargaturiko irudien interpretazioan bitarteko lez erabiltzen den errekurtsioa, mende berri honetan «Arte Hezkuntzak ikusmenaren kulturaren indarra ikusarazi eta hori zein eratan erabil daitekeen» (K. Freedman) ulertzeko ikasleari lagunduko liokeen gida.

Bukatzeko, berriro ere Fernando Hernández-en idejara itzuliz, ikus kulturaren nondik norakoari aditasunez erreparatzeak ezein motako irudietara

⁷² Minnesota-ko Unibertsitateko Curriculum eta Hezkuntza katedraduna.

hurreratzea esan nahi du; iraganeko eta orainaldiko kultura guztiek irudiak produzitzeko duten ahalmena ikertzea euren adierak konprenitzeko, baita guregan zelako eragina duten jakiteko ere. Hala ere, irudi guztiak ez dira berdinak ezta denek ez dituzte balio berberak agertzen. Plastika eta ikusmen hezkuntzak, izen horrekin edo beste batekin, alde batetik «obra» edo «egitasmo plastikoak» eta bestetik irudien mundu globala (ikonosfera) aztertzeke gai izango diren pertsonak hezi beharko ditu. Horrela, alde batetik «artelanak» eta bestetik ikus kulturaren irudi mordoiloa tentuz eta kontzienteki jasoko dituen gizakia prestatu beharko da etorkizunerako, behintzat, ikus analfabetismoari bizkor goraka egiten utzi nahi ez badiogu (M. Berrocal, J. Caja, J. M^a González).

Dagoeneko azken lerro honekin amaitu nahirik, hemen trazu xehe eta bihurriez irudikatu ditugun kezka hauek, baita beste askok ere, zuzenean edo zeharka uzta oparoa dute *artea ulertzeko hezkuntza estetikoan*, garai aldakor eta gatazkatsu hauetan bederen.

Jasotze-data: 2007-6-20

Onartze-data: 2007-11-8

Abstract

The fundamental objective of the text revolves around two parts which, to a certain extent, allude to a certain utopia and pragmatic aspects when devising aesthetic training for understanding art. Therefore, we initially seek out an approximation to ways of understanding artistic education which have been developed throughout history, with particular incidence and emphasis on successive paradigmatic perspectives which have emerged and which have been in force during the 20th century. This will later allow us to scrutinise how these psycho-pedagogic and didactic trends have influenced designing and drawing up the official school curriculum which guides learning in the so-called «field of art» from the different stages and cycles in regulated teaching, which has been legislated recently under changing laws in Spain and, by extension, in the Basque Country Autonomous Community. We are echoing the terminological and conceptual debate on current issues, regarding the University acquiring European qualifications as part of the Bologna treaty. A new vision centred on describing and interpreting «visual culture» has gained ground by offering itself as a necessary challenge for curricular integration, relating to the overall image culture which increasingly permeates students' entire living environment. In some ways, in our opinion, this reaffirms the relative importance of strengthening appropriate definitions which correspond to the theoretical-practical dimensions of disciplines refer-

ring to knowledge areas which, up to now, have been taught under the generic name of «artistic expression».

Keywords: Art. Aesthetics. Plastic expresión. Curriculum. Education system.

El objetivo fundamental del texto se articula en dos partes que, en cierta forma, aluden a sendas vertientes utópicas y pragmáticas a la hora de establecer la formación estética para la comprensión del arte. Por lo tanto, inicialmente se persigue una aproximación a los modos de entender la educación artística que se han desarrollado a lo largo de la historia, con especial incidencia y énfasis en las sucesivas perspectivas paradigmáticas que han visto la luz y han estado vigentes a lo largo del siglo xx. Ello nos abrirá la puerta para escrutar después cómo esas corrientes psicopedagógicas y didácticas han influido en el diseño y la elaboración de los currículos escolares oficiales que orientan el aprendizaje en el llamado «campo del arte» desde las diversas etapas y ciclos de la enseñanza reglada, la cual últimamente se viene legislando con leyes cambiantes en el Estado español y, por ende, en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Nos hacemos eco del debate tanto terminológico como conceptual de la actualidad, cuando en la universidad se van adquiriendo los postulados europeos del tratado de Bolonia. Una nueva visión centrada en la descripción e interpretación de la «cultura visual» ha tomado fuerza al proponerse como un reto necesario para su integración curricular, en relación con la cultura global de la imagen que se hace cada vez más permeable en todo el entorno vital del alumno. Lo que de alguna manera vuelve a refrendar, a nuestro juicio, la importancia tan relevante de afianzar definiciones adecuadas que sintonicen con las dimensiones teórico-prácticas presentes en las disciplinas que hacen referencia a las áreas de conocimiento tuteladas, hasta ahora, bajo la denominación genérica de «expresión plástica».

Palabras clave: Arte. Estética. Expresión plástica. Currículum. Sistema educativo.

Ce texte est articulé en deux parties essentielles qui évoquent d'une certaine façon les deux versants, utopique et pragmatique, qui s'imposent lorsqu'on établit la formation esthétique en vue de la compréhension de l'art. Il s'agit dans un premier temps d'avoir une approche des modes de compréhension de l'éducation artistique qui se sont développés au fil de l'histoire, avec une incidence particulière et une mise en exergue des successives perspectives paradigmatiques qui ont vu le jour et se sont imposées au cours du xx^{ème} siècle. Cette approche va ensuite nous permettre d'analyser comment ces courants psychopédagogiques et didactiques ont influencé la conception et

l'élaboration des programmes scolaires officiels qui orientent l'apprentissage dans ce qu'il est commun d'appeler le «champ de l'art», à partir des différentes étapes et cycles de l'enseignement réglementé, lequel est dernièrement soumis à législation par des lois distinctes selon que l'on se trouve dans l'État espagnol ou, par conséquent, dans la Communauté Autonome du Pays Basque. Nous nous faisons l'écho du débat, tant terminologique que conceptuel de l'actualité, lorsque l'université a adopté les postulats européens du traité de Bologne. Une nouvelle vision centrée sur la description et l'interprétation de la 'culture visuelle' a pris de l'ampleur en se posant comme un défi nécessaire à son intégration dans les programmes, par opposition à la culture globale de l'image qui devient de plus en plus perméable sur l'ensemble de l'environnement quotidien de l'élève. D'où, à notre avis, l'importance de renforcer les définitions qui conviennent en harmonie avec les dimensions théorico-pratiques présentes dans les disciplines qui font référence aux domaines de la connaissance placés jusqu'à présent sous l'autorité de la dénomination générique de l'«expression plastique».

Mots clé: Art. Esthétique. Expression plastique. Programme d'études. Système d'enseignement.

BIBLIOGRAFIA

- (2000). *Teoría y práctica en educación artística*, Iruñea: Nafarroako Unibertsitate Publikoa
- (1996). «Educación artística para la comprensión de la cultura visual», *Curriculum (Revista de Teoría, Investigación y Práctica)*, 12-13, 12-27
- (2000). «Ikusmenaren inguruko kulturaren irakaskuntza»; *Hik hasi* (Udako Topaketak), 33
- ADIERAZPEN PLASTIKOAREN SAILA (2006). *Consideraciones, Enmiendas y Sugerencias sobre los Títulos Universitarios de Grado en Magisterio*, 2006ko martxoa, Adierazpen Plastikoaren Didaktikako Atala (argitaratu gabe)
- AGIRRE, I. (2002). «En la encrucijada», *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 48
- ÁLVAREZ, I. (elkarrizketa, 2004). «La que está tras el antifaz es la abuela de mi novio», *Correo*, otsailak 7, 11
- APALATEGI, J. (1999). «La experiencia de Jorge Oteiza en la educación», in: autore anitz. *Jorge Oteiza creador integral*. Iruñea: Nafarroako Unibertsitate Publikoa
- ARABAKO FORU ALDUNDIA (2001). *F. P. Araban. Gida liburua (2000-2001)*. Vitoria-Gasteiz: Arabako Foru Aldundia
- BERAZA, I. (Lolo Rico-rekin elkarrizketa). «Telebistan botererako bokazioa da nagusi, ez balioak igortzeko», *Berria (Harian, Ikus-entzunezkoak)*, 2005, abenduak 4, 4
- BOSCH, C. ETA ISASI, B. (2001). «Didáctica interdisciplinar de las Artes Plásticas. ¡Bilbao en mi cabeza!», in: autore anitz. *Miscelánea de arte contemporáneo vasco*. Bilbo: Deustuko Unibertsitatea (Euskal Gaien Institutua)

- DEL VALLE DE LERSUNDI, G. (1995). *Consideraciones sobre el dibujo y su enseñanza después de la crisis del modelo académico*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea
- EFLAND, A. (1998KO ABENDUA). «Arte y cognición: una teoría de aprendizaje para una época postmoderna», *El Boletín de Educación de las Artes Visuales*, 12, 1
- EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA (1998). *Irakaskuntza gidaliburua*, Arte Ederen Fakultatea, Euskal Herriko Unibertsitatea, 1998 eta ondorengoak
- EUSKO JAURLARITZA (1992). *Euskal Autonomi Elkarte Oinarritzko Curriculum Diseinua. Haur Hezkuntza* (1992), Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila)
- EUSKO JAURLARITZA (1992). *Oinarritzko Curriculum Diseinua. Lehen Hezkuntza* (1992). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila)
- EUSKO JAURLARITZA (1999). *Lanbide Heziketaren eta Batxilergoaren titulua erregulatzeko Eusko Jaurlaritzaren 423/1999 Dekretua*, Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkarian argitaratua, 237. zenbakia, 1999ko abenduaren 14koa.
- FREEDMAN, K. (2002). «Cultura visual e identidad», *Cuadernos de Pedagogía*, 312, 59-61
- GARCÍA-NAVAS, J. (1997). *Dibujar después de 1910*. Bartzelona: Kataluniako Unibertsitate Politeknikoa (Bartzelonako Arkitektoen Goi Eskola Teknikoa)
- GRAY, D. (data gabe). «¿Cuál es el futuro de la comunicación visual?», *Punto de vista*, 50, 46-47
- GROPIUS, W. «Programa de la Bauhaus Estatal de Weimar 1919», in: GONZÁLEZ, A.; CALVO SERRALLER, F. eta MARCHAN FIZ, S. (1979). *Escritos de arte de vanguardia 1900-1945*. Madril: Turner
- HERNÁNDEZ, F. (2002). «Repensar la educación de las artes visuales», *Cuadernos de pedagogía*, 311, 52-55
- MADERUELO, J. (1999). *Arte Público. Arte y Naturaleza. Huesca* (aktak). Hueska: Hueskako Diputazioa
- MARÍN, R. (2002). «Todos los significados de todas las imágenes», *Cuadernos de pedagogía*, 312, 49-51
- MARKINA, A.; RAMÍREZ, E. (2004). *Antropología social: temas complementarios*, Madril: UNED
- SALABERRI, U. (M. Coll eta A. Turín-ekin elkarrizketa, 2005). «Irudiak ez dira errealitatea», *e/SARE*, 28-30
- SANTAMARÍA, I. (2005). «Artea, txikien eskalan», *Berria (Kultura)*, abenduak 21, 39
- SAURAS (2006). *Discurso de Ingreso como Académico de Número del Ilmo. Señor Don Javier Sauras Viñuales sobre «La Enseñanza del Arte (Tradición, Academicismo, Magisterio y Modernidad Formativa)»*, 2006, Zaragoza: Real Academia de Nobles y Bellas Artes de San Luis de Zaragoza
- ZUAZO, I. (2002). *Un camino hacia el ser. Educación artística para el desarrollo de la conciencia*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea