

Muntsa Calbó i Angrill

Universitat de Girona. Facultat d'Educació. Unitat de Didàctica de les Arts Plàstiques

Els valors eco-socials com a valors de l'art en l'educació. Apunts per a una comprensió ecològica de l'educació artística.

Un marc ambiental per l'educació artística.

“Els Estudis Crítics són aquelles parts del currículum d'art i disseny...que relacionen, vinculen i contenen la història de l'art, les teories estètiques, i els contextos socials, econòmics, polítics, religiosos i molts d'altres a través dels quals la pràctica de l'art i el disseny existeix, es desenvolupa i aconsegueix els seus objectius”

(Thistlewood, 1989)

Sense poder allargar-nos en aquest moment, volem suggerir amb aquesta cita la pertinença educativa de reconnectar l'educació artística amb les qüestions ètiques, socials i polítiques que en molts casos s'han deixat de banda en uns currículums i mètodes enfocats només a la creació expressiva individual, o només a la lectura descontextualitzada d'imatges o obres, per exemple. Un dels punts en què les necessitats plantejades pels nostres currículums educatius generals i el desenvolupament contemporani de l'art i el seu ensenyament conflueixen és el de la comprensió i l'acció crítica i positiva vers l'ambient. L'educació ambiental, que es considera sobretot una educació en els valors (Sosa, 1994), i com a tal es manifesta com a eix transversal, es pot convertir doncs en un motiu central de l'educació artística.

Valors en educació ambiental contemporània

Un dels valors dels què parla la versió contemporània de l'educació ambiental, és la interdisciplinarietat, entesa com a no aïllament i com a interrelació, particularment oposada a la distinció entre ciències i humanitats, com si unes parts del coneixement fossin asèptiques i objectives i unes altres subjectives i carregades de valors i emocions. Simplificant, venen a dir que totes les separacions i dualismes, particularment els dualismes

de gènere i els disciplinars, són contraris i contraproductius per a la visió holística, interdependent, que necessitem per a una millora de les nostres relacions amb el medi, per a un canvi des de la perspectiva de “domini” (de l’home sobre la terra, de la civilització sobre la natura, de l’home sobre la dona, de la ciència sobre l’art, de la teoria sobre la pràctica...) a la perspectiva d’*interdependència*.

Alguns valors obertament oposats a una percepció en favor de l’ambient, conseqüents amb la perspectiva “dominadora”, són, segons María Novo:

- antropocentrisme; l’home -home- com a centre del planeta, i del cosmos.
- atomització del món i els aspectes de la vida. Parcialitat. Dissecció.
- apreciació de la Natura com a bé inesgotable, font de recursos per als humans.
- valoració de les necessitats per sobre dels recursos.
- identificació del progrés amb màxima possessió de béns.
- oblit de la presència dels altres en les nostres vides.
- sobrevaloració de del mode de vida urbà, símbol del triomf sobre la Natura, sobre la dependència.
- primacia absoluta del present per davant del mitjà i llarg termini.
- neutralitat dels nostres actes quotidians: menjar, viatjar, consumir, escalfar-nos... s’entenen com a actes “naturals”, lliures de valors. (Novo, 1995: 72 a 75)

Creiem que aquesta ínfima síntesi contribueix a explicar perquè l’educació ambiental tendirà sobre tot a transformar la perspectiva de les relacions entre cultura i natura des del model del domini cap al model de la interdependència, a través de la substitució d’aquests valors anti-ambientals per una posició ètica renovada o recuperada respecte de la Terra i tots els seus habitants animats i inanimats.

Constitució de la consciència ambiental en art

De la mateixa manera, bona part de l’art contemporani i de la teoria educativa postmoderna en art no es poden entendre sense fer referència als contextos d’interpretació ètics, estètics i econòmics que formen part d’una visió política i crítica dels problemes ambientals (Sullivan 1987; Parsons, 1995). Per a comprendre els paràmetres oberts en què es poden situar valors i actituds propis d’una estètica ecològica, tots els autors de qui estem parlant han de referir-

se a actituds i valors contraris o com a mínim crítics respecte de l'estètica dominant en la retòrica occidental dels últims dos cents anys. Seguint a Gablik (1989) en aquesta taula intentem resumir alguns dels pols d'aquestes oposicions:

Modes artístics	Mode dominador	Mode cooperatiu
Model cultural	Dualitat Subjecte/objecte. Model patriarcal: masculinitat, autoritat, agressió i domini. Model cartesà.	Interdependència i integració de totes les coses. Feminisme. Model quàntic.
Relació artista-audiència	Confrontació artista / públic Separació Obra com a fi en sí mateixa Competitivitat	Cooperació artista/públic Col•laboració Obra com a procés vinculat al món Diàleg
Coneixement estètic	Perspectiva intel•lectual, abstracta	Perspectiva intuïtiva, empàtica, expressiva.
Art i societat	Perspectiva amoral i asocial. Fer bon art no té res a veure amb fer el món millor ni amb agradar a la gent.	Compromís ètic i social. Fer el món millor, fer <u>obres bones i bones obres</u> .
Efecte de l'art	Treball monumental i impressionant	Treball compassiu i empàtic: tendresa, amor, respecte.
Motivació de l'art	Treball abstracte, descontextualitzat, impositiu.	Art com a re-encanteri, com a curació, com a transformació positiva.
Relació d'art i ambient	El lloc són característiques físiques, de mesura i escala. Art "transportable"	Art vinculat al lloc, que és la comunitat bioregional.
Contingut ocult	Poder i prestigi. Lligat a grans empreses i institucions.	Equilibri, harmonia. Difícil d'encabir en el circuit mercantil.
Llibertat artística	Individual, egocèntrica, exempta de valors i de responsabilitats.	En la vinculació i el context, trobar i mostrar les relacions i les limitacions.

Exemples	Richard Serra i el seu projecte Tilted Arch; aquest projecte va ser imposat i realitzat, i després retirat degut a la insatisfacció de la gent del barri; l'artista ve perdre una demanda per 30 milions de dòlars. (Gablik 1989)	Mierle Lademan Ukeless i els seus projectes performatius en relació als treballadors del New York City Department of Sanitation (de 1978 en endavant) (Gablik 1989)
----------	---	---

Reconnexió de l'art amb la vida com a valor eco-social en educació artística.

Les anàlisis que ara no podem detallar en els dos camps (ambient i art) ens han convençut de la forta coherència entre les dimensions per a iniciar una transformació-recuperació-renovació dels valors ambientals des de l'educació artística. Així, les dimensions de l'educació ambiental, particularment la crítica de les metàfores de la Terra, la moral eco-social, el canvi de les percepcions aïllades, i el sentit de lloc com a base de l'aprenentatge, es poden fer correspondre fàcilment amb els trets d'una estètica ecològica, reconectada amb la vida, com la que plantejàvem en la taula anterior.

Aquestes autèntiques dimensions coincidents de l'educació ambiental i de l'estètica ecològica s'han de retrobar en el camp de l'EA per l'ambient. Es manifestaran així en els continguts, en els objectius, en les estratègies de treball o processos i mètodes... Per això es poden trobar versions anteriors a una consciència ecològica com a tal que ja participen d'aquesta voluntat de renovació ètica. Un model o una teoria o una pràctica de l'EA que pretengui fer veure, explicitar, criticar, les connexions de l'art amb la vida, la societat, la política, la religió... ja té trets ambientals. De la mateixa manera, un model d'EA que promogui la identificació afectiva i emotiva amb el lloc i amb la comunitat, o que aprofiti els recursos de l'entorn immediat, i que miri de fer participar els alumnes per a millorar-lo... també presenta trets d'ambientalització.

Aquest és un camp en el qual l'EA també ha estat conscientment pionera amb aportacions notablement interessades en l'apreciació sensorial i crítica de l'ambient natural o construït, provant d'involucrar la gent en l'expressió argumentada amb mètodes artístics dels seus

sentiments respecte del lloc: *“L’educació ambiental no hauria d’implicar només el coneixement del món físic, sinó també el que la gent sent respecte del seu entorn, com es relacionen amb ell, com són afectats per ell i com ells l’afecten”* (Adams, 1982: 21).

Tenint en compte que la correlació entre crisi ecològica i la crisi social, moral, política, és recent, és força interessant observar que un camp com l’educació artística hagi estat en tot moment un receptor immediat de la problemàtica. Així, podem relacionar fàcilment els valors eco-socials i els seus contraris, amb continguts i mètodes de l’Educació Artística, explicitant en síntesi l’oposició postmoderna al curriculum modern i exemplificant “ambientalment” el que proposa Roger Clark (1998) en aquesta taula:

Currículum d’ Art	Currículum modern	Currículum postmodern	Valors eco-socials identificats
Continguts	Desestimar els gustos populars	Contradir les distincions entre art i ofici, artesanía...	Recuperar les aportacions de dones, comunitats, anònims, cultures “primitives”. art pobre i popular
	Denegar els estils pre-moderns i la tradició	Reconsiderar el concepte d’originalitat	Recuperar els antecedents, les tradicions, els oficis...
	Descartar les cultures no occidentals	Desafiar la visió universalista i androcèntrica	Anti-androcèntrica. Crítica feminista Importància de la funció de l’art en la comunitat.
	Aferrar-se al discurs dels crítics, que potencien l’inefabilitat de l’art	Equilibrar la importància de forma i contingut.	Èmfasi en el significat situat en la cultura i en un sistema de símbols i valors.
Mètodes i actituds	Divergència	Convergència	Interdependència, tolerància, reunificació
	Individual	Col·lectiu	Comunitat
	Innovació	Imitació	Tradició, localisme, cultura i història
	Competició	Cooperació	Col·laboració, cura, respecte...

Educació Artística i crítica de les representacions ambientals en l'art.

Algunes implicacions d'aquesta recerca teòrica són les que vàrem estar experimentant en un curs (1998-99) de Didàctica de l'Art per a Mestres en Formació Inicial. En creuar art i ambient, doncs, el que tractàvem de desenvolupar -i de comprovar- en els estudiants és la comprensió de l'art com a camp de coneixement i reflexió crítica vinculat i pertinent en qualsevol àmbit significatiu de la vida social, perquè:

“No hi pot haver cap innovació significativa en educació que no tingui al seu mateix centre les actituds dels mestres, i és una il·lusió pensar altrament. Les creences, assumpcions, sentiments, dels mestres són l'aire dels entorns d'aprenentatge; ells determinen la qualitat de la vida en aquest.” (Neil Postman & Charles Weingartner; a E. Adams, 1979: 36)

La situació precària de l'àrea marcava l'enfocament escollit, que emfasitzava la interpretació verbal de les obres i el llenguatge com a constructor de comprensió; això pot ser polèmic en la nostra àrea, però sembla ajudar a una perspectiva eco-social crítica (veure, per exemple, Lankford, 1997; Blandy i Hoffman, 1993; Hernández, 1998).

Per què? Perquè vàrem creure, primer de tot, que havíem de canviar les actituds dels futurs mestres respecte de l'Educació Artística (típicament considerada, en el millor dels casos, com a classe de manualitats o de lectura formal de les imatges; en el pitjor, com l'hora del pati: així ho reflectien els estudiants en el qüestionari inicial) i les seves implicacions. Calia apropar-los ràpidament a la base i l'objectiu de l'Educació Artística: la intenció de comprendre de l'art. En el nostre cas, i donat que no es poden pas convertir en experts, confiant en algunes recerques que ens obrien expectatives de cara a la comprensió de l'art com a sistema cultural que encarna percepcions i valors ambientals propis de societats i cultures.

No podem ara referenciar tots aquests fonaments, però apuntem-ne un molt bàsic; Lankford (1997: 51) parla de la necessitat de crítica d'obres de tota mena que d'una manera

o altra tinguin a veure amb l'ambient: *“L’entorn natural, en particular, ha estat la font d’inspiració, el tema i encara, el medi, per les obres d’art”, i a de més, “diverses ideologies i filosofies sobre la relació entre humanitat i natura han estat representades en formes artístiques arreu del món. Per exemple, el Romanticisme idealitzava el paisatge”*.

Els estudiants mateixos havien identificat en el qüestionari inicial algunes d'aquestes connexions, ja que a la pregunta: ***De quines maneres diries que l'art està relacionat amb el medi ambient?***, varen respondre, per exemple:

“Moltes vegades el medi ha estat la inspiració per a l'art, a més de proporcionar els materials bàsics”.

“Es que l'art és medi ambient. Nosaltres vivim en un medi on l'art ens envolta sempre”.

“Mitjançant una obra artística podem aprendre a respectar el medi ambient. A més, una manera de reciclar els productes és utilitzar-los com a part de l'obra com fan alguns artistes”.

“Suposo que pot servir com a eina de denúncia”.

Vàrem fer una interpretació d'aquestes dades per a trobar a quina idea de l'art, i a quina idea de l'ambient, responien, i aleshores s'obria una pregunta: quines implicacions per a l'ambient tenen les diferents teories de l'art?. Considerar l'art com a imitació, com a expressió, com a llenguatge visual, com a sistema cultural o com a tècnica, per exemple, és una qüestió que permetrà ampliar les seves perspectives sobre les possibilitats educatives de l'art per l'ambient.

Els valors ambientals en l'art a través dels estudiants.

Pel que ja hem dit, deduireu que les activitats proposaven sovint la comparació d'obres amb temes similars (animals, paisatge, ciutat...), la interpretació verbal o plàstica d'obres fetes amb materials no habituals, la selecció d'obres amb l'objectiu didàctic de motivar reflexions ecològiques... Llegim, per exemple, un trosset de reflexió estètico-ambiental sobre una obra de paisatge de Joaquim Vayreda (“Primavera”), presentada sense context:

Aquest paisatge de la primavera vol mostrar que la naturalesa és una metàfora del cicle vital: després del fred hivern, reneixen les flors, els arbres floreixen, els animals tornen a passejar, les persones també deixen d'estar tancades a casa, i surten a disfrutar de la natura. La vida té l'etapa de naixement que es relaciona amb la primavera, i el nen petit pot simbolitzar aquesta joventut, amb curiositat i atenció al que li mostra la dona adulta que l'acompanya. I el fet que les figures estiguin pintades amb tamany petit, pot voler mostrar la distància de l'autor, i alhora que no hi ha res que destaquï. Tot forma part d'una unitat, sense que hi hagi unes coses més importants que les altres. (Lourdes)

O un altre en relació a una obra de George Catlin, "Vista d'ocell d'un poble Mandan", amb un cert context explicatiu:

Es evident que la motivació d'aquest autor no és fonamentalment estètica, sinó deixar testimoni d'una manera de viure que el devia fascinar, i alhora entristir si pressentia el desafortunat destí d'aquests pobles. Crec que hi ha una integració absoluta entre el poblat indi i el seu medi, una integració que abarca des d'un respecte profund cap als elements del paisatge, fins i tot a la integració dels colors... A hores d'ara, després del pas del temps, el que em fa sentir és nostàlgia d'un temps passat, on l'home podia viure d'una manera més intensa, més connectat amb la terra i els altres homes, encara que era bastant dura.

I algunes respostes a la comparació estètico-ambiental entre dues obres: F. Ringgold (Platja de Quitrà) i G. Seurat (Una tarda de diumenge a la Grande Jatte):

Hi ha un gran caliu en aquesta escena, comunicació i calor humà és el que destaca. (..) L'autora estima molt aquest temps de la seva infantesa, trobo que l'expressa en aquesta obra amb molt d'amor. No hi ha cap rigidesa ni tensió, tot es fluït i relaxat. Penso que es nota que l'autora pes una dona perquè hi ha dues coses que ho delaten: la importància dels estampats i les robetes, i l'expressivitat dels rostres... En l'obra de Seurat la principal motivació per l'autor és el color i llurs combinacions, el tema és com una excusa per poder jugar amb aquestes combinacions. El tema denota tranquil·litat i placidesa, però el trobo una mica apàtic, així mateix com les rostres dels personatges, que són molt estàtics, amb certa rigidesa, en els cossos encorsetats, i en general no fan ni fred ni calor. Hi ha una manca de sentiment en aquesta obra i això és força comú en els pintors homes. (Elisabet)

El significat de “Platja de quitrà” penso que és que la nena està somniant amb l’alliberació d’una ciutat envaïda pel nerviosisme, la feina, els problemes... per l’odi, la contaminació, les enveges, la pobresa; i ells viuen molt bé, sense penes, feliços, reunits tots a taula i no els falta ni menjar ni vestits ni res; els trobem emmarcats per una espècie de quadrets enganxats, com de roba, teixits com aquelles vànoves que feien abans a mà, tradicionals, per mi això significa tradició, vida quotidiana, records... Penso que és important que sigui d’una dona perquè normalment les dones sentim, tenim més sentiments o som més sensibles vers la realitat i tot en general que els homes. “Un diumenge a la Grande Jatte” em significa tranquil·litat, diversió, gaudir d’una tarda d’estiu, on la gent rica no s’havia de preocupar de res, (...) mentre la resta de la població estava treballant per poder menjar. Ens mostra els luxes que es podien permetre aquesta part de població rica, on les dones fins i tot anaven amb parasols per no posar-se morenes... si et pares a pensar, et fa sentir ràbia pensar en aquesta gent que estava tan panxa i la resta de la població patint, et mostra la “cara maca” d’aquella època. (Tània)

L’obra “Platja de quitrà” transmet una crítica de la vida urbana moderna, que està acabant amb el medi ambient. Els colors foscos donen tristesa al quadre, i els quadrats de flors i tapissos que envolten la trista escena podrien simbolitzar la naturalesa, que cada vegada més està fora dels nostres interessos. (Tarek)

Una altra activitat va ser dedicada als recursos de significació de les arts visuals, des de l’estilització i l’abstracció fins a la metàfora suggerida per analogies, associacions, descontextualitzacions, sinècdokes... Es tractava de fer una reinterpretació d’una obra antiga, moderna, o popular... amb intencions de reflexió o avís “ambiental”. També s’havia d’explicitar les anàlisis i pensaments sorgits i que es volien transmetre. Per exemple, a l’obra de P. Aersten, *Verdura al mercat*.(1567), la Patrícia comentava per escrit:

En primer lloc m’he adonat que l’obra tracta del consum i les compres. Transmet un ambient acollidor, de calma i poca gent, no com ara, que la gent s’amuntega i tothom té pressa. A més, ara la societat compra les coses empaquetades i deixa de banda el consum de productes naturals (ja sabem que les nens d’ara mengen poques verdures). A continuació hi ha la problemàtica de l’artificialitat de l’agricultura. En l’obra es pot veure com cada cosa té

l'olor característica i la relacionem amb el seu sabor. Ara es crea un clima artificial, uns productes químics, i ja res és tan saborós. També ara trobem productes no autòctons, però això no és cap problema. També podríem fer referència a l'alimentació artificial dels animals i la manera com els tenen. En tercer lloc s'hi reflexen les relacions entre les persones. Podem veure que la dona atén amb delicadesa, transparent i cordial, no amb les presses i el somriure fals d'ara. Finalment, podríem tractar dels oficis antics (ex: cistelleria) i la seva desaparició. L'ús dels materials naturals (fusta en l'obra) i ara tot de ciment i metall, donant lloc a ambients més freds. També es pot observar la diversitat i el desordre en què estan col·locades les coses, en canvi, ara tot està estructurat i ordenat, tot sembla el mateix. *(el subratllat és meu, NA)*

Com a final de la primera part del curs -les activitats d'estudi- vàrem plantejar una tasca de selecció d'obres, molt qualitativa i especulativa, amb l'objectiu de reconstruir amb un altre problema el que s'havia anat treballant durant el curs. Es tractava de veure com utilitzaven recursos com els seus coneixements anteriors, i especialment algunes de les estratègies assajades durant el procés de les activitats d'estudi.

Molt breument, una distribució en una taula de les respostes dels estudiants, em va servir per a observar que hi havia moltes coincidències en les obres que triaven, sobretot degut a les relacions i a les interpretacions que en fan. En els casos de nivell més baix, o més ingenus, aquesta comparació s'estableix en obres clarament equivocades, per exemple en el cas d'en Moisès, que creu que l'obra de Millet representa la natura idíl·lica. Coherentment, interpreta la "Paperera de Jim Dine" en la seva literalitat: escombraries. Sense preguntar-se per què un artista converteix una paperera real en obra d'art, per què l'objecte quotidià, per què restes de les vivències d'una persona de la nostra societat, tenen categoria d'art... cosa que sí que fan altres estudiants, encara que no sàpiguen com donar-hi resposta.

La Mar va voler destacar amb la seva tria la importància de les relacions humanes com a punt de partida per una o altra relació amb la natura i el món en general. Aquesta versió em va sorprendre perquè connecta directament amb les últimes perspectives per l'educació ambiental, anti-tecnològiques i molt més lligades a la interacció social, a "no oblidar els altres". Però també l'Elisabet aporta una altra idea, i aquest cop molt vinculada a la comprensió de l'art i no tant als prejudicis "naturalistes": la idea d'una visió "integrada",

unitària, interconnectada, en obres de tipus tradicional (des de Van Gogh fins al maquillatge i vestuari d'indígenes de Nova Guinea) i d'una visió atomista, dicotòmica, fragmentària representat per algunes d'art contemporani occidental (Kaprow, Freud, Graffiti) que encarna la nostra des-integració i encara més, segons ella, el sentiment de desarrelament, de pèrdua. Finalment, la Sílvia va relacionar el canvi d'estil a les societats europees amb el canvi de percepcions ambientals: escull el Romanticisme, el Realisme, l'Hiperrealisme i l'art contemporani més metonímic com a exemples en base a aquest criteri, molt arrelat en la història de l'art, però atorgant-li una forta component de significat.

Aquestes tasques es mereixen una anàlisi més profunda, però el que ens interessava d'aquests experiments era corroborar la pertinença de l'enfocament eco-social en obres d'art, fins i tot amb pocs coneixements artístics en la base. No cal dir que les aportacions dels estudiants ens van semblar molt apropiades en general, i una possible manera de motivar l'abordatge de l'EA amb una perspectiva social i ètica, un punt de partida que faci pensar als estudiants -abans d'escollir una obra, un estil, una visita a un museu- en les implicacions polítiques tant de les obres com del context en què es presenten. Encara, però, no puc estar segura que les i els estudiants copsessin les possibilitats que aquestes actituds respecte de l'art podien obrir per a la connexió dels nens i nenes i les seves vides concretes amb el món de l'art.

Sense voler aventurar unes categories encara incertes, hem pogut veure, per exemple, que les i els nostres estudiants de Magisteri, no expertes en art:

- ?? Donen per suposat que les obres d'art reflecteixen estats de coses, realitats. Per això el tema, el que "representa l'obra" és un factor fonamental per a la seva interpretació.
- ?? Aprecien els elements formals i materials en la seva literalitat o en l'estereotip: els materials de rebuig representen escombraries. Els colors grisos i negres expressen tristesa o brutícia. Si l'aigua és blava, és neta, però si és verda, és bruta...
- ?? Apunten interpretacions més sociològiques que psicològiques de l'art: no fan massa hipòtesis en relació a la voluntat d'una autoria, sinó que busquen relacions amb una possible causa o funció social. Donen importància al context cultural.
- ?? Valoren intuïtivament la presència o absència de relacions humanes d'afecte, calidesa, cura, solidaritat i respecte. Valoren la feminitat (moltes són noies).

- ?? Es recolzen en les seves idees prèvies i prejudicis sobre els típics problemes ambientals: contaminació i deixalles com a temes estrella, i els típics mites pastorals.
- ?? Es recolzen en vivències i experiències personals en relació a la tradició, els oficis, la família, l'oci, el treball agrícola... (molts tenen relacions encara amb el món rural)
- ?? En general, fan poques referències al context artístic: la història de l'art i les teories estètiques no s'utilitzen per a comentar relacions o actituds eco-socials. De tant en tant, però, apareixen preguntes sense resposta respecte a la validesa d'algun tipus d'objecte com a art.

Cal avisar que si no se'ls proporciona cap context per a la interpretació (cap guia formal, ambiental, històrica...) les seves respostes són molt pobres, generalment basades només en el tema, en el color i en l'emoció (això també ho varem comprovar inicialment). En canvi, en proposar-los una mena de crítica de valors eco-socials, els seus recursos personals es posen en joc i fan referència a més contextos; és a dir, són capaços de connectar l'art amb la vida, amb la seva vida.

El valor de la discussió ambiental en EA.

No totes les propostes d'Educació Artística ocupades en la qüestió ambiental plantegen estudiar, analitzar i/o criticar obres d'art, sense entrar ara a definir el què aquest concepte inclou. N'hi ha es plantegen una aproximació apreciativa-crítica a l'ambient natural o humanitzat, i per tant d'alguna manera consideren l'ambient tot o en part com a "obra d'art"; d'altres, més essencialistes, consideren que l'activitat i l'actitud artística de per sí és ecològica, com assegurava Ralph A. Smith¹, "*perquè promou un estil de vida estètic i anticonsumptiu*". És a dir, que el valor eco-social és intrínsec, essencial a l'art. Sense descartar totalment aquesta última opció, destaquem que és contradictòria respecte de les apreciacions que fins ara hem resseguit.

Evidentment, les que sí que ho plantegen parteixen de la idea que no hi ha un fet artístic *per se*, absolut, essencial, i que per tant és pertinent capacitar els aprenents per a qüestionar i

¹ R.A.Smith & C.M.Smith, en el Journal of Aesthetic Education, 1970, citat a Blandy i Hoffman, 1993.

valorar els trets que institucionalitzen com a artístics unes activitats i uns objectes en una corrent de pensament, en una societat, en una cultura.

Creiem que aquesta dimensió, com també passava en l'estudi sobre educació ambiental, és la base per a desenvolupar qualsevol perspectiva educativa, ja que en ella s'assumeix que les creacions humanes, a través de diversos contextos interpretatius, medien les creences bàsiques a partir de les quals seleccionem uns objectius, uns continguts, uns mètodes d'ensenyament i d'aprenentatge. Es a dir, que en la base de qualsevol aproximació de l'EA a l'ambient, hi ha hagut o bé una assumpció o bé una deconstrucció del que les obres i processos artístics són, i com es relacionen amb la resta d'aspectes de la vida física, social, intel·lectual... per dir-ho d'una altra manera, una determinada comprensió del què és l'art i per a què serveix és el que es desenvolupa i transforma en el pensament didàctic o pedagògic. Per això, com a mínim, creiem que és encara més ineludible en el cas de la formació de mestres.

Malgrat molts defectes que explicaré en un altre moment, pot ser doncs que haguem fet una petita contribució a *“encoratjar als educadors de l'art a integrar-se en les seves comunitats biòtiques i geològiques úniques, promoure el llenguatge per a afirmar relacions vitals sostenibles i suggerir una anàlisi crítica dels conceptes que es donen per suposats en les institucions artístiques existents que afecten l'ambient”* (Blandy i Hoffman, 1993:23) i per tant, a aquesta reconexió ètica i social de l'art que plantegem per a una interpretació postmoderna dels currículums en EA (Clark, 1998).

Referències

- ADAMS, E. & WARD, C. (1982): *Art and the Built Environment. A Teacher's Approach.*- UK, Longman.
- BLANDY, D. & HOFFMAN, E. (1993): *Toward an Art Education of Place.*- *Studies in Art Education*, 35 (1), 22-33.
- CLARK, R. (1998): *Constructing the Postmodernist Classroom: Doors and Mirrors in Art Education.*- *Art Education*, November 1998, 6-11
- EFLAND, Arthur (1995) *The spiral and the lattice: changes in cognitive learning theory with implications for art education*, OSU

- GABLIK, S. (1989): Deconstructing Aesthetics. Art and audience in a model partnership.- *New Art Examiner*, January 1989, 32- 35
- GARDNER, Howard (1994) *Educación Artística y desarrollo humano*.- Barcelona, Paidós.
- HERNANDEZ, F. (1997): *Educación y cultura visual*.- Sevilla, MCEP
- JUANOLA, R. (1997): *Projecte docent per a la Càtedra de Didàctica de les Arts Plàstiques de la UdG*.-UdG; Treball no publicat.
- LANKFORD, E.L. (1997): Ecological Stewardship in Art Education.- *Art Education-Special Theme Art & Ecology*, 50 (6), 47-53
- NOVO, M. (1995): *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*.- Madrid, Universitas.
- PARSONS, M.J. (1995): Cognition as Interpretation in Art Education.- A: REIMER & SMITH (eds.), *91st Yearbook of the National Society for the Study of Education: Arts Education and Aesthetic Knowing* (Chapter IV).- Chicago, NSSE and University of Chicago Press.
- SOSA, N. (1994): Educación Ambiental, Ética, Ecología y Universidad.- *Comunidad educativa*, 213, Marzo 1994, 6-10
- SULLIVAN, Graeme (1993) Art-Based Art Education: Learning that is Meaningful, Authentic, Critical, and Pluralist.- *Studies in Art Education*, 35 (1), 5-21
- THISTLEWOOD, D. (ed) (1989).- *Critical Studies in Art and Design Education*.- Longman/NSEAD, London).