
NOLA IRUDIKAPENA HALA ERREPRESENTAZIOA: Arterari buruzko testuetan zer eta nola idazteak artearen ezagutzan dituen ondorioei buruz, EAEko oinarrizko eta derrigorrezko bigarren hezkuntza-sistema aztergai

Olatz Oalora Landa eta Natalia Vegas Moreno

Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Eskultura eta Artea eta Teknologia Saila

Laburpena

Euskal Autonomia Erkidegoaren Hezkuntza Sailak laster aurkeztuko duen curriculumaren birformulazio eta eguneratzeak artearen hezkuntzari buruz zer esateko duen ikustean zain, eta artearen jakintzaren inguruan idatzi eta esateak berezkoa duen zailtasunetik abiatuta, egun indarrean dagoen Heziberri 2020 berriztapen planak (2016) proposatzen duen Arterako kompetentzia definitzen duen testua aztertuko dugu. Helburua artearen praktikan eta komunikazio-sistema batean esanahia eraikitzeko prozesuen bereizketa egitea izango da, arterari buruz zer esateko eta nola idazteak artearen ezagutzan dituen ondorioetan sakonduz. Horretarako, Aitor Izagirre artista eta filosofia irakaslearen *Artea eta Hizkuntza: analogia desegokia* artikulua (2008) proposatzen duen esana eta esanahiaren arteko dikotomia arestian egindako bi ikerketen ondorioekin osatuko dugu, artearen jakintzaren eta hizkuntza-sistemen erabateko bereizketa aldarrikatuz. Finean, artea praktika komunikatiboaren esparrutik ateratzen saiatuko den hezkuntza-proiektu berri baten beharra azalduko dugu, komunitate akademikoari eta artearen esparruko ekoizleei EAEko Hezkuntza Sailak orain arte proposatu duen ikuspegiaren berrikusketa sustatzeko asmoz, idazkerarako lexiko berriak imajinatuz.

Hitz gakoak: IRUDIKAPENA; ERREPRESENTAZIOA; KOMUNIKAZIO-SISTEMAK; ARTEAREN HEZKUNTZA; ESANA ETA ESANAHIA

IMAGE AND REPRESENTATION: The effects on the learning of art by how and what to write- a study on the academic syllabus for primary and secondary education in the Basque Autonomous Community

Abstract

Pending a reformulation of the syllabus in the Autonomous Community of the Basque Country, and starting from the difficulties around speaking and writing about art, we will study the so-called Artistic Competence in the current educational plan and the text where it's written, *Heziberri 2020* (2016). The main objective will be to establish a distinction between the ways of generating meaning in art and in communication-systems, deepening in the consequences that saying and writing one thing or the other have on the learning of art. For this purpose, and based on the inadequate analogy between communication-systems and art addressed by artist and professor of philosophy Aitor Izagirre (2008) we will merge the conclusions of two recent studies, declaring a complete distinction between art and the systems of language. Ultimately, we will address the need for a new educational project that will try to draw art out of the context of communicative practices, with the aim of encouraging the academic community and the producers of the field of art to revise the view proposed by the Department of Education, imagining new lexicons for writing.

Keywords: IMAGE; REPRESENTATION; COMMUNICATION-SYSTEMS; ART EDUCATION; SIGN AND MEANING

Oalora Landa, Olatz & Vegas Moreno, Natalia. 2022. "Nola irudikapena hala errepresentazioa: Arterari buruzko testuetan zer eta nola idazteak artearen ezagutzan dituen ondorioei buruz, EAEko oinarrizko eta derrigorrezko bigarren hezkuntza-sistema aztergai". *AusArt* 10 (1): pp 179-193. DOI: 10.1387/AusArt.23565

1. Hitzaurrea

Euskal Autonomia Erkidegoaren Hezkuntza Sailak laster aurkeztuko duen curriculumaren birformulazio eta eguneratzeak artearen hezkuntzari buruz esateko daukana ikustearen zain, eta artearen jakintzaren inguruan idatzi eta esateak berezkoa duen zailtasunetik abiatuta, egun indarrean dagoen Heziberri 2020 berriztapen planak (2016) proposatzen duen Arterako kompetentzia definitzen duen testua aztertuko dugu.

Horretarako, Aitor Izagirre artista eta filosofia irakaslearen *Artea eta Hizkuntza: analogia desegokia* artikuluak (2008) azaltzen duen esana eta esanahiaren arteko bereizketa abiapuntutzat hartu eta arestian egindako bi ikerketen ondorioekin osatuko dugu, artearen jakintza eta hizkuntza-sistemen erabateko bereizketa aldarrikatuz: batetik, *Estudio comparado del uso de la palabra representación en el corpus curricular, en las propuestas de innovación educativa y en la práctica artística*-izeneko master amaierako lana¹ (Otalora 2020), non, hezkuntza-corpusak aztertu eta konparatuz, irudian eta bere interpretazioan oinarritzen den arterako hezkuntza-sistema bat definitu genuen, artearen praktika komunikazio-sistema gisa ulertzeak dakartzan problematiken ondorioak aztertuz; eta, bestetik *Sinboloak aldarrikatutako bat-egite sozial-artistikotik egien ezintasunera forma txarrekin gure gaurkotasan artistikoan* artikulua (Vegas 2017), zeinaren bitartez artearen jakintza errepresentazioaren esparruan tokikotu genuen, irudikapenaren ariketatik bereiziz, Baudrillardek definitutako simulakroan gertzearen arriskuak aztertuz. Horrela, curriculumaren testu idatziak darabilen irudikapen eta errepresentazio forma linguistikoen arteko aldea ikertuko dugu, artearen ezagutzan dituen ondorio plastikoetan eta gatazka formalean sakonduz. Ikerketa honetan artearen praktika hizkuntza-sistema baten formulaziotik ateratzen saiatuko gara, esanahiak hizkuntza bidez eta arte bidez eraikitzearen aldearen garrantzia aldarrikatzeko. Izan ere, ba al du zerikusirik arteak komunikazio-sistema batekin? Aldentzen ari ote da artearen hezkuntzarako jakintza berezkoa duen prozedura eta ezagutzatik?

2. Artearen hezkuntza kompetentzietan oinarritutako hezkuntza-sistema batean

Lehenik eta behin, azalduko dugu non eta nola kokatzen diren *Arterako kompetentzia* deritzonaren ezaugarriak Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sistema barruan:

Egun indarrean dagoen curriculumak Hezkuntza Sailak diseinatutako ildo estrategikoan du kausa, alegia, Heziberri 2020 deritzon hezkuntza-sistema hobetzeko planean (2015)². EAEko Hezkuntza Sailaren web orriak³ hainbat dokumentu eta baliabide eskaintzen ditu bere baitan planaren nondik norakoak kontsultatu eta dekretuaren oinarrietan, helburuetan eta besteetan sakontzeko. Horien artean, eta artikulua honetan ikergai dugun gaian sakontzen

hasteko, *Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa* dugu eskuragarri⁴. Markoak konpetentzietan oinarritutako hezkuntza prozesuaren metodologiaren hastapenak ezartzea du xede. Konpetentzia “*irakaskuntza- eta hezkuntza-etapa bakoitzeko eduki propioak modu integratuan aplikatzeko gaitasun*” bezala definituz (EHAA 2016/141,10), eta ikasleriak helduaroari ekiteko tresneria garatzea helburu, bost zehar-konpetentzia nagusi biltzen dira (Irudia 1)⁵:

- a) Hitzez, hitzik gabe eta modu digitalean komunikatzeko konpetentzia.
- b) Ikasten eta pentsatzen ikasteko konpetentzia.
- c) Elkarbizitzarako konpetentzia.
- d) Ekimenerako eta ekiteko espiriturako konpetentzia.
- e) Izaten ikasteko konpetentzia.

Markoaren arabera bost zehar-konpetentzia hauen bidez ikasleak “*ganoraz konpon daitezke bizitzaren eremu eta egoera guztietako problemak (pertsonalak, sozialak, akademikoak eta laboralak)*” ebazterako momentuan (Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa, 10). Den-denak, hortaz, gizartean integrazio osoa lortzearen alde eskuratu beharreko tresneria bezala ulertu behar ditugu.

Gaitasun hauek eskuratze aldera, Heziberri 2020k adierazpenezko, prozedurazko eta jarrerazko edukien hautaketa egiteko tipologia espezifikoak proposatzen du, zeinaren arabera testuinguru izango diren diziplinarteko beste zazpi konpetentzia definitzen dituen. Hemen aurkituko dugu ikerketa honetarako aztergai dugun Arterako konpetentzia (Irudia 2)⁶:

- a) Hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako konpetentzia.
- b) Matematikarako konpetentzia.
- c) Zientziarako konpetentzia.
- d) Teknologiarako konpetentzia.
- e) Gizarterako eta herritartasunerako konpetentzia.
- f) Arterako konpetentzia.
- g) Konpetentzia motorra.

Arterako konpetentziaren definizio eta banakapenean sartu baino lehen, azpimarratu beharra daukagu berrikuntza plan honen hezkuntza-sistemak “*ikasgaitik abiatu ordez, funtsezko konpetentziak lortzeko behar diren edukiak hautatzen*” dituela (Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa, 16) eta, horrela, Arterako konpetentzia eskuratzeko txertatuko diren gaiak (gainontzeko sei konpetentzietan bezain beste) ez direla arestiko paradigma akademiko-logozentrikoaren berdinak izango. Izan ere, Markoaren arabera “*adierazpen-jakintza akademikoak eskuratzeko beharrezkoa eta ezinbestekoa*

izaten jarraitzen du, baina ez da nahikoa” (Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa, 16). Testuinguru honetan, eta hitzaurrean aurreratu bezala, Arterako kompetentzia delako hezkuntza markoa definituko dugu:

Euskal Herriko Agintaritzak Aldizkarian argitaratutako 2016/141 deketuan horrela definitzen da Arterako Kompetentzia Oinarriko Hezkuntzan (Irudia 3)⁷:

1.3.6.– ARTERAKO KONPETENTZIA.

1.3.6.1.– Definizioa eta osagaiak.

Hainbat kultura- eta arte-adierazpen ulertzea eta modu kritikoan balioestea, denbora- eta erabilera-testuingurutan, faktore estetikoek pertsonen eta gizartearen bizitzan duten garrantziaz jabetzeko. Era berean, arte-hizkuntzak ezagutzea, eta haien kodeak erabiltzea arte-mezuak ekoizti eta nork bere burua ekimenez, irudimenez eta sormenez adierazi eta komunikatzeko.

Kompetentzia honen baitan, lau irizpide edo osagai nagusi xedatzen dira, zeintzuek hezkuntza prozesuan landu beharreko edukiak bideratuko dituzten (Irudia 4)⁸:

1) Hizkuntza artistikoak adierazteko eta komunikatzeko baliabideak direla ulertzea, haiek norberaren arte-ekoizpenetan erabiltzea, eta hizkuntza horiek obra artistiko eta kulturaletan identifikatzea.

2) Arte-produktuak era pertsonal eta arrazoituan sortzea hainbat egoera eta bizi-esparrutan, emozioak, bizipenak eta ideiak adierazteko, irudikatze eta komunikatzeko.

3) Dagozkien denboran eta kulturaren interpretatzea arte-adierazpenak eta -ekoizpenak, eta horietan dauden funtzioak eta erabilerak aztertzea eta bereiztea, pertsonen bizitzan duten esanahia eta eragina ulertzeko.

4) Gogoetaren eta kritikaren bidez balioestea ondare artistiko eta kulturaleko elementuak, herrien nortasunaren eta kulturen oinarri diren aldetik, herrien arteko hartu-emanaren, kulturen arteko elkarrizketaren eta esperientzia partekatuen harian.

Esan bezala, kompetentzietan oinarritutako hezkuntza prozesu bat proposatzen duen dekretu bat ari gara argitzen eta, hartara, edukiok zeharkako kompetentziak garatu eta lortzeko testuinguru bezala ulertu behar ditugu. Hau da, curriculumak proposatzen dituen adierazpenezko, prozedurazko eta jarrerazko edukiak ez direla helburu osoa, bidea baizik.

Horretan, eta marko guzti hau oinarri hartuta, Arterako kompetentzia definitzen dituen lehenengo hiru puntuetan jarri nahi genuke arreta, agerikoa baita Arterako kompetentziari erantzen zaion komunikazio- eta adierazpen-kutsua, seguruenik, aurretiaz definitutako *hitzez, hitzik gabe eta modu digitalean komunikatzeko* zehar-kompetentzia garatze aldera proposatutakoa.

Jakinda behin eta berriro azpimarratzen ari garela Heziberri 2020 planak ez duela adierazpenezko edukien eskuratzea helburu baizik eta diziplina-arlo guztiekin lotutako egoera eta problema ezberdinak ebazteko tresneriak eskuratzea (Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa, 10), edukiok aztertu eta, hitzaurrean aurreratu dugun bezala ondoriozta genezake Heziberri

2020ren arabera, hezkuntza artistikoari dagokionez, artea espresiorako eta komunikaziorako medio eta bidea dela; alegia, artea hizkuntza dela. Ikerketa honetan azaltzen saiatuko garen bezala, ordea, —eta haurtzaro eta nerabezaro garaian (helduaroan bezain beste) hain funtsezkoak diren espresiorako eta komunikaziorako beharrak ukatu gabe—, uste dugu artearen hezkuntza (bai plastika, ikusizko zein ikus-entzunezko hezkuntzari dagokionez) hizkuntza-sistema batek berezkoa duen egitura berberean txertatzeak eta, hartara, artearen jakintza funtzio komunikatiboan agortzeak, problema bat dakarrela berarekin, alegia, interpretazioarena. Ze, ba al du artearen praktikak zerikusirik hizkuntza-sistema baten edo komunikazio prozesu baten formulazio adierazlearekin? Posible al da adierazpen eta komunikazio osoa arte bidez lortzea? Arterako hezkuntza-prozesu bat proposatu behar duen testu batek zer eta nola idazteak nolako eragina du artearen ezagutzan?

3. Testu bidez artearen jakintza komunikatzea: Hiztegi- eta hizkuntza-baliabide mugatuak, ala imajinario bateraezinak?

Hizkuntza, artea bezain beste, kontzeptu zabal bezain konplexua dugu. Hizkuntzari berezkoa dugun komunikabidea esan ohi zaio, era naturalean eskuratzen dena (ama hizkuntzak, gorputz-hizkuntzak, eta beste). Funtsean eta laburbilduz, hizkuntza ikurrez osaturiko sistema sinboliko bat da. Ikurrak seinalatzaileak dira hemen ez dagoena adierazten duten heinean eta izakiok izaki sinbolikoak gara hemen ez dagoena baina seinalatua izaten ari dena ikusi edo irudikatzeko ahalmena daukagulako.

Eskema honi jarraiki eta aurreko kapituluan ikusitakoaren arabera ondoriozta genezake Heziberri 2020k artearen jakintza hizkuntza-sistema batean oinarritzen duela. Horrela, eta artea hizkuntza forma bat izanda esan beharko genuke artea zeinuz eta seinalatzailez osatuta dagoen komunikazio-sistema konplexu bat dela, eta artelana ulertzeko formula bakarra zeinu edo kode horien definizio eta konbinazio posibleen ulermenean datzala. Hartara, [artista = igorlea / artelana = mezua / ikuslegoa = hartzailea] delako eskema betetzen duen sistema izango genuke arte garaikidea deritzon jakintza esparru hau.

Hori dela eta daude eskola, museo eta galeriak bitartekaritza eta hezkuntza proiektuez horniturik, zeinetan deskodifikatu behar diren mezu horiek guztiak azaltzen eta desestaltzen diren, ikuslegoak eta ikasleriak izan dezan, behingoan, artearekiko esperientzia bat; dela atsegina, dela gozakaitza, ez dadila izan aiherga, behintzat.

Eskema guzti honetan (dagoeneko publizitateak eta enpresa baliabideek eurentzako probetxuzko puska aurkitu duten honetan), alta, lekuri topatzen ez duten zenbait praktika aurkitzen hasiko gara gehiegizko esfortzurik egin gabe: ze, zer da, adibidez, eta esanahiaren formula hori jarraituz, Miguel A. García (*aka Xedh*) artista eta musikariaren *Evhiblig* soinu piezak⁹ esan nahi duena?

Aitor Izagirre artista eta filosofia irakasleak *Artea eta Hizkuntza: analogia desegokia* artikuluan (2008) artearen eta hizkuntzaren arteko berdintasuna aldarrikatzen duten topiko ezagunen zilegitasunei duda egin zien. Esana eta esanahiaren arteko bereizketa egitea aldarrikatuz, artearen filosofiarako —eta, analogiaz, artearen komunikagarritasunaren praktikarako— artean eta hizkuntzan zentzua eraikitzekeo prozesuen bereizketa egitea aldarrikatu zuen; teoriok ez baitira igualak.

Batetik, hizkuntza-sistema batean —esan dezagun, euskaran—, zeinua errepikatzen den zerbait da (hitza, irudia, keinua), eta errepikapenaren bidez bilakatzen da antzemangarri edo ulergarri. Esaldi batean, hartara, zeinu edo hitz horien konbinazioan eraikitzen dugu esaten edo entzuten ari garenen esanahia eta zentzua. Artearen praktikan, ordea —esan dezagun, eskulturaren—, eta forma plastiko baten zentzua eta esanahia helburu (hau da, artelan osoa), hizkuntza batek duen bestelako orden batean oinarritzen du berezkoa duen praktika eta jakintza: errepikapenaren bidez ulergarri bihurtu diren zeinuen esanahi horiek abiapuntu hartu beharrean —hizkuntzak edo lengoaiak legez—, orden horretatik ihes egiten duen bestelako unitate batean topatzen du esana (Barthes 1982, Imaz & Mitxelena 2000). Gertae-ra estetikoak, gehien bat, arte-objektuaren agerpena bezain beste, esanahi bako baina zentzuz beterik dagoen zer edo zer batean du sorkuntza (Imaz & Mitxelena 2000), mendez mende eta kobazuloetan lehen pinturak egin zirenetik eta gaur arte mantendu dena.

Sinboloak aldarrikatutako bat-egite sozial-artistikotik egien ezintasunera forma txarrekin gure gaurkotasan artistikoan artikuluan (Vegas 2017), historiaurrean hasi eta gaur arte mantendu den horri sinbolo esan genion, zundaezina baina antzemangarria; eta sinboloan ikertu, landu eta ukitu dezakegun atal bakarra haren kanpoko forma dela esan genuen, alegia, errepresentazioa.

Guk darabilgun sinboloaren definizioa eta haren agerpenak dakarren errepresentazioaren definizioa, ordea, ez da curriculumean ageri denaren berdina, ezta orokorrean arte iruzkinetan aurkitu ohi den artearen definizioaren berdina ere.

Batetik, orain aztertzen gauden curriculumaren kasuan, bai edukien azalpenetan bai eta ebaluazio irizpideen hurrenkeretan ere, hainbatetan aurkituko dugu mimesian oinarritutako errealtatearen edo subjektibitatearen irudikapena dela artelan baten helburu osoa, edo behintzat, hezkuntza artistiko baten helburu nagusia, halaxe definitzen baitira Arterako kompetentziaren osagaiak hasiera-hasieratik, kasu, lehen aipatutako “hizkuntza artistikoak adierazteko eta komunikatzeko baliabideak direla” baieztatzen duen osagaia (EHAA 2016/141, 131), edota Bigarren Hezkuntzara zuzendutako testua, non Hizkuntza plastiko eta bisuala delako eduki multzoak elementu formalen ezaguera irudikapenak sor ditzakeen zeinuen interpretazio edo esanahietan oinarritzen duen, arteak berezkoa duen jakintza norbanakoa-ren ideien eta emozioen komunikaziorako eta adierazpenerako medio eta

baliabide gisa aurkeztuz, eta horien gainean arterako kompetentzia esku-
ratzeko praktika eta eduki oro eraiki (EHAA 2016/141, 254).

Bestetik, eta idazkeran bertan objektiboki zentratuz, erabilitako termi-
nologiaren azterketa azkarra egin eta hizkuntza-baliabide mugatuaren pro-
blematikarekin aurrez aurre egingo dugu: Aipatu berri dugun *Sinboloak
aldarrikatutako bat-egite sozial-artistikotik egien ezintasunera forma txa-
rrekin gure gaurkotasun artistikoan* artikuluan (Vegas 2017) eztabaidara ate-
ra genuen errepresentazio hitzaren falta sumatzen genuela euskal hiztegi
batean. Euskaltzaindiaren Hiztegiaren bilaketa eginez gero errepresentazio
hitzaren sarrerak forma ez erabiltzearen gomendioa bultzatzen du, haren
ordez irudikatu, antzeztu, ordezkatu eta adierazi bezalako formen lehenes-
tea gomendatzen duelarik. Hau da, seinalatzaile edo bigarren errealtate
bat adierazten duten forma linguistikoak erabiltzea gomendatzen du, gure
ustetan, arte iruzkin batean arteak berezkoa duen izaera autonomoa ukatuz.
Eta, batez ere, esatearen nahiak objektuaren forma plastikoa baldintzatzen
behartuz.

Irudikapen forma linguistikoak irudi forma linguistikoarekiko duen lotura
zuzenak, eta horiek gomendatzea errepresentazio forma linguistikoaren
gainetik, Debord eta Baudrillardek aurkeztutako ezberdintasun nagusia
ekartzera behartzen gaitu, beti ere forma bat edo bestea idazteak arteare-
kiko jarrera ezberdinak nola azaleratzen dituen aztertzen ari garelako (eta ez
estilo arazoei buruz ari garelako): Debordek dio mundua ez dela, dagoeneko,
irudien multzo bat, irudiek mediatizatutako pertsonen arteko gizarte-ha-
rremanen sare bat baizik (Debord 1967). Debord XIX. mendeko gizarteaz
ari bada ere, egun mantendu eta are gehiago den ideia dela deritzogu,
irudia objektuaren gainetik miresten duen garaia gurea ere dela argi esan
baikenezake. Baudrillardek dio, Deborden ideiei jarraipena emanaz, gauzen
irudien gorespenak gauzen aurrean egotearen ilusioa eragin duela, irudi
baten aurrean egonda haren baliokidea omen den objektuaren aurrean
dagoela pentsatzera daramalako gizateria (Baudrillard 1981). Eta, horrela,
errepresentazioaren eta irudiaren arteko berebiziko bereizketa suntsituz.
Egunerokotasunean eta arte iruzkinetan, nola irudikapena hala errepresen-
tazioa berdintsu erabil daitezkeen forma linguistikoak ditugu, biak ala biak
norbanakoaren ideien eta emozioen komunikaziorako eta adierazpenerako
medio eta baliabide direlako.

Ados egon ala ez, arteak berezkoa duen jakintza komunikatzeko ditu-
gun hizkuntza-baliabideak eta lexikoa mugatuak diren heinean, —alegia,
adierazi edota antzeztu bezalako formek errepresentazioaren tokia hartu
behar duten heinean eta eduki idatzia irudikatu bezalako forma linguisti-
koak erabiltzera mugatu behar dugun heinean—, narrazio eta forma plas-
tiko guztiak beste zera handiago baten itzulgaiak balira bezala aztertzen
behartzen ditugu irakasleak, museoetako bitartekariak, ikuslegoa eta, nos-
ki, biharamunean ekoizle izango diren ikasleak ere bai, ordezko plastikoak
egitera behartuz.

Horrela, leku komun edo amankomuneko espazio bat eraiki nahi dugun bakoitzean —eta aspaldi gáinditutako mimesiaren teoriaren alde egon ala ez— *honek hura esan nahi du bezalakoak esatea beste erremediorik ez dugu izango, hau horren irudikapena dela*, eta abar, eta abar, ustez, artearen komunikagarritasunaren alde. Hau dena, eta Susan Sontag idazlearen hitzak lagun hartuta (Sontag 1984), artelana bakean ezin uztearen behar gisa ulertzen dugu: “Oro har, interpretazio mota hauek artelanak sorrarazita-ko asegabetasun (kontziente hala inkontziente) baten sintoma” direla esan genezake, “obraren orde z beste zerbait jartzearen nahia islatzen dutenak” (Otalora 2020). Curriculumaren kasuan, momentuz, ez dakigu hiztegiaren arauak jarraitzen ari direlako den, edota, ostera, artea interpretazioa dela barneratu duen imajinario kolektibo bati erantzuten ari direlako den.

Prozesu plastikoak hizkuntzaren logikara itzuli beharrak ez du eragiketan batere laguntzen, eta jakina da artearen komunikagarritasunaren lana ez dela egiteko erraza. Baina jakina da ere artearen komunikagarritasunean zer eta nola esateak berezkoa duen zailtasunaren limiteak hausteko praktikarik ohikoena dela “fenomenoa bera sinplifikatzea” (Izagirre 2008, 232) eta, bide batez, “arteá hizkuntza ereduarekin azaltzerakoan, fenomeno artistikoaren murrizketa bikoitza egiten ari gabela: artearena eta hizkuntzarena” (ibid.). Horregatik gaude euskal hiztegian errepresentazio forma linguistiko baten alde edo, behintzat, EAEko curriculumean ageri diren adierazpenen berrikusketa baten alde, sakondu dezagun erabaki baten eta bestearen benetako arrazoi eta ondorioetan.

Argi dago interpretazioaren praktika dela, pentsamendu kritikoaren garapena helburu, curriculumean zehar biltzen den proposamen metodologiko nagusia. Hala ere, eta ikerketa honetan argitzen saiatzen ari garen bezala, interpretazioa eta irudia ordezkó gisa ez dira, komunitate artistikoak aspaldi adierazi zuen bezala, artearen ekoizpenaren bidea ezta medioa ere. Izan ere, posible al da esana eta esanahia bateratzea? Posible al da, benetan, seinalatu nahi den horretara irudi bidez heltzea?

4. Esana eta esanahia errerepresentazioaren porrotaren ostean: Simulakroa

Esan bezala, maiz ikusten ditugu (bai hezkuntzan eta baita museo eta galerietan ere) artelanaren balio edo interesa objektuen irudiek proiektá ditzaketen interpretazio anitzetan oinarritzen dela, artelanek zein pelikulek munduan egotearen arrazoia geure zentzumenak entretenitzea helburu izango balute bezala (Marker & Resnais 1953). Hala ere, gaur eguneko nortasun plastikoak aspaldi onartua dauka errerepresentazioa, bere horretan eta adierazle bezala, porrotera bideratutako ahalegina dela, behintzat, hiztegiak errerepresentazio formari eransten dion adierazi eta irudikatu bezalako aditzen bidez ulertu beharra badaukagu prozesu artistikoaren fundamentua.

Hala, XX. mende erdialderako hasiak ziren agertzen errepresentazioak errealitatea benetan irudikatzeke duen ustezko ahalmenaz duda egingo zutenak; hau da, zeinu baten eta haren ustezko baliokidearen arteko batasunaren ideia hegemonikoari aurre egingo ziotenak. Kasu, William Yeats poetak bota zuen honako galdera: *how can we know the dance from the dancer?* (Yeats 1933). José Luis Brea historialari eta estetika irakasleak teoria poetiko dibergenteen sekuentzia bat eskaini zigun *Artea kulturaren hil osteko aroan* liburuan (1996) Yeats poetaren lerroari interpretazio modu ezberdinetan erantzungo liokeena, hau da: *nola bereizi dantzaria eta dantza?* Interpretazio metodo eta formula bakoitzak Yeatsen asmo plastiko, estetiko eta espresiboak era egokian edo desegokian deskodifikatu baino, interpretatzailearen beraren asmoak besterik ez islatzen dituela ondorioztatu zuen Break. Adibidez, *nola bereizi dantzaria eta dantza* lerroa galdera erretorikotzat hartuko bagenu ulertuko genuke dantzaria eta dantza ezin direla bereizi, hotsa eta ahotsa oihu betean bereiztezinak diren bezala. Hortaz, dantzaria eta dantza ezin direla bereizi esaten duen esaldiak errepresentazioa ulertzeko metodo zehatz baten adierazle izango litzateke, alegia, esana eta esanahia gauza bera direla, eta beraz, lengoaiak mundua adierazten duela, mundua den bezala irudikatzen duela. Ostera, lerroaren galdera erantzuna ezagutzeko benetako erregutzat hartuko bagenu, nola bereizi dantzaria eta dantza, hau da, nola bereizi zeinuaren eta bere esanahiaren arteko batasun misterioitsu hori, zalantzan jarriko genuke adierazpen komun baten bermea, eta errepresentazioaren ezintasunaren porrota azaleratuko genuke.

Gauzak horrela, oraindik ere ziurtzat jotzen da —curriculumean ere bai— zer edo zer errepresentatzearen edo irudikatzearen nahiarekin hasitako prozesu batek bueltan ekarriko digula islan ikusi nahi dugun hori, eta interpretazioa dela artearen jakintzaren esparruan iruzkinak garatzeko metodologiarik egokiena. Izatez eta berez, hiztegiaren eta komunikagarritasunaren arau konbentzionalak jarraituz esleitu da ustezko leku komun bat arterako hezkuntza-sisteman, azken batean, dialektikoa izan nahi duena baina finean esatearen nahia eta esanahiaren arteko aldea ukatzen duena. Errepresentazioak badaki errealitatea errerepresentaezina dela; irudiak, ordea, errepresentazioaren izenean baina aukera bakar baten alde, amankomuneko posibilitatea ukatzen du. Baudrillarderen testura bueltatuz eta *Sinboloak aldarrikatutako bat-egite sozial-artistikotik egien ezintasunera forma txarrekin gure gaurkotasan artistikoan* artikuluan (Vegas 2017) adierazi genuen bezala, uste dugu hezkuntzan eta bitartekaritzan artearen jakintza komunikazioaren eremura murriztean Baudrillardek definitutako simulakroa delako irudi hartara bideratzeko arriskuan ari garela jartzen ezagutza artistikoa, hezkuntza-maila oinarrizkoenetatik hasi eta museo eta kultura instituzioetako bitartekaritza programak arte. Izan ere, artea iruditzat bakarrik hartzen badugu, funtzio komunikatiboan agortzen badugu bere potentzia zeinuak ei duen esanahi bakar batera mugatuz (interpretazioa eta ordezkoen irudiak medio), gure emaitzak funtzio sinboliko gabeko erreplikak izango dira, artearen antza hartzen diegun irudiak, besterik ez.

Hortaz, artistok eta irakasleok ez badugu sinboloaren eta errepresentazioaren ardura hartzen propioa dugun jakintzari buruz idazten eta komunikatzen ari garenean, "errepikapenaren bidean simulakroa" (ibid.) besterik ez dugu topatuko.

5. Artearen jakintza komunikatzeko testuen egokitasunari buruz, ondorio gisa

Egin izan dira euskal testuinguruan terminologia eta adierazpen zehatz ezberdinek eraikitzen dituzten diskurtsoen azpiko arte- eta interpretazio-ideiak aztertzeko ikerketak, kasu, *Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen los discursos y prácticas educativas de museos de arte* (Agirre & Arriaga 2010), non hezkuntza-proposamen bakoitzaren arabera esleitu daitekeen artea ulertzeko bide bat edo bestea. Hala ere, uste dugu, eta nahiz eta metodologia ezberdinak sakonki aztertzen diren, den-denetan premisa berberaren inguruan darabilteela artearen jakintza, alegia, deskodifikatu beharreko mezu bat dagoela piezaren baitan eta metodologia bakoitzak (prozedura ezberdinak medio), helburu berbera daukala, hots, artearen funtzio komunikatiboa lehenestea.

Gauza bera ikusten dugu lan-proiektu edo proiektu bidezko berrikuntzarako zenbait ikaskuntza-proposamenetan (Marcellán & Gómez Pintado 2014, Marin Viadel 2011, Hernández 2007, Duncum 2016, eta beste), zeinetan arteak berezkoa duen jakintza artearen esperientzia estetikoaren esparrua ez den bestelako eremuetara bideratzeko joera nagusi den.

Zentzu honetan, saiatzen ari gara plazaratzen honako inkognita hau: Nola ekin behar genioke kompetentzietan edo proiektuetan oinarritutako hezkuntza-sistema batean artearen jakintza definituko duen testuari, arteak berezkoa duen jakintza beste diziplinetako jakintzarekin ordezkatu gabe?

Hezkuntza Sailaren testuak Arterako kompetentzia deritzon jakintza esparrua non eta nola kokatzen duen aztertu ondoren eta, artearen ezagutza bizi eta komunikatzeko erabiltzen duen metodologia behin ikertuta, ondoriozta genezake ez datorrela egungo praktika artistikoaren ekoizpen esparruak garatu duen jakintza plastikoarekin bat, egiturazko gatazka formalak eraginez: izan ere, arteak ez du zeinu baten baliokide trinko jakin batekin lan egiten; oster, forma plastiko baten zentzua eta esanahia helburu (hau da, arte-lan osoa helburu) zeinuak signifikatzeko duen potentzia bera da erabiltzen duena, eta ez haren ustezko baliokide esanahitsu bat edo bestea (Mendizabal 2016). Hau da, komunikazio-sistema batean ez-bezala, artean esatearen nahia eta esanahiaren arteko distantzia ezin uka dezakegun muga eta baliabidea dugu. Are gehiago, hizkuntza- eta komunikazio-sistema batean ere esana eta esanahiaren arteko batasun erreala ematen denaren ideia jar genezake zalantzan, zeinu edo forma linguistiko batek ez baitu gauza bera adierazten testuinguru batean edo bestean.

Aztergai dugun curriculuma konpetentzien garapenean oinarritutako hezkuntza-metodoa izanik, agerikoa da Arterako konpetentziari dagozkion edukiak *hitzez, hitzik gabe eta modu digitalean komunikatzeko* zehar-konpetentzia lantze aldera bideratuta daudela, praktika plastikoak nerabeen adierazpenerako gaitasunetan lagun dezan eta gainontzeko oinarritzko konpetentziak (matematikoa, motora, eta beste) hobeto asimilatzeko lagungarria izan dadin. Hala ere, nori egiten dio mesede adierazpenerako formula guzti honek? Nork zuzentzen ditu diskurtso eta esateke nagusiak? Zer esan behar diogu Arte gradua egitera matrikulatu berri den gazte bati *“nire lanak hura errepresentatzen du”* esaten digunean? Oker dabilela? Uste dugu artearen hezkuntza interpretazioan oinarritzeak ez duela kultura kritikoa sustatzen, gizarte maneiagarria baizik.

Ikusteko dago, hortaz, datorren hezkuntza-plan berriak artearen hezkuntzari buruz esateko daukana. Bitartean, eta artikulua honetarako egindako ikerketan adierazi dugun bezala, artea (bai plastika, ikusizko zein ikus-entzunezko hezkuntzan) praktika komunikatiboaren esparrutik ateratzen saiatuko den proposamen berri baten esperoan izango gara, arteak erakusten duena eta ez soilik esan dezakeen horretan murgiltzea proposatuko duena, artea ez dadin, beste behin ere, funtzio komunikatiboan agortu. Eta sustatu dadin, behingoan bada ere, artiston eremuaren baitan, eta ez diskurtso gailenen baitan. Izan bedi, hortaz, artikulua hau komunitate akademikoari eta artearen ekoizleei luzatutako galdera: Nola ekin behar genioke konpetentzietan edo proiektuetan oinarritutako hezkuntza-sistema batean artearen jakintza definituko duen testuari, arteak berezkoa duen jakintza beste diziplinetako jakintzarekin ordezkatu gabe?

Erreferentzia bibliografikoak

- Agirre Arriaga, Imanol & Amaia Arriaga Azcárate. 2010. "Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen los discursos y prácticas educativas de museos de arte". *Revista Iberoamericana de Educación* 53: 203-223. <https://doi.org/10.35362/rie530567>
- Barthes, Roland. (1982) 1986. *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Itzulpena, C. Fernández Medrano. Bartzelona: Paidós
- Baudrillard, Jean. (1981) 2007. *Cultura y simulacro*. Itzulpena, Antoni Vicens & Pedro Rovira. Bartzelona: Kairós
- Brea Cobo, José Luis. 1996. *Un ruido secreto: El arte en la era póstuma de la cultura*. Murtzia: Mestizo
- Debord, Guy. (1967) 2002. *La sociedad del espectáculo*. José Luis Pardoren hitzaurrea, itzulpena eta oharra. Valentzia: Pre-Textos
- Duncum, Paul. 2016. "¿Por qué la educación artística necesita cambiar y qué podemos hacer?". In *Educación de la cultura visual: Conceptos y contextos*, antolatzaileak, Raimundo Martins et al., 7-21. Montevideo: Universidad de la República
- Hernández Hernández, Fernando. 2007. *Espigador@s de la cultura visual: Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Bartzelona: Octaedro
- Imaz Urrutikoetxea, Iñaki & Pello Mitxelena Echeverria. 2000. "Construir la intermediación". *Zehar* 42: 22-27
- Izagirre Madariaga, Aitor. 2008. "Artea eta hizkuntza: Analogia desegokia". *Gogoa* 8(2): 229-238. <https://ojs.ehu.eus/index.php/Gogoa/article/view/3526/3156>
- Marcellán Baraze, Idoia & Ainhoa Gómez Pintado. 2014. "Plastikaren eta ikusizkoen hezkuntza EAEn: Zernolako arte-hezkuntza ahalbidetzen dute testuliburuaren irudiek?". *Uztaro* 89: 5-18. <https://doi.org/10.26876/uztaro.89.2014.1>
- Marin Viadel, Ricardo. 2011. "Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: Temas, tendencias y miradas". *Educação* 34(3): 271-285. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027003>
- Marker, Chris & Alain Resnais. (1953) 2019. "Las estatuas también mueren". Dokumentala, frantsesez, gaztelaniazko azpitituluekin. Youtubeko bideoa, 30:03. <https://www.youtube.com/watch?v=IXIkzGWIAfo>
- Mendizabal, Asier. 2016. *Fire and/or smoke*. London: Koenig

- Otalora Landa, Olatz. 2020. "Estudio comparado del uso de la palabra representación en el corpus curricular, en las propuestas de innovación educativa y en la práctica artística". Euskal Herriko Unibertsitateko master amaierako lana
- Sontag, Susan. (1966) 1984. *Contra la interpretación y otros ensayos*. Horacio Vázquez Rialen itzulpena. Bartzelona: Seix Barral
- Vegas Moreno, Natalia. 2017. "Sinboloak aldarrikatutako bat-egite sozial-artistikotik egien ezintasunera forma txarrekin gure gaurkotasun artistikoan". *Kobie Antropología Cultural* 20: 133-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6998826&orden=0&info=link>
- Yeats, William Butler. (1933) 1984. *The poems: A new edition*. Edited by Richard J. Finneran. London: Macmillan

Arau juridikoak

Dekretua 236/2015, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum-a zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen dueña (EHAA 9. zk., 2016ko urtarrilak 15) <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/eu/bopv2/datos/2016/01/1600141e.pdf>

“Heziberri 2020: Berriztapen-planaren hezkuntza-eredu pedagogikoaren markoa”. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_marco/eu_def/adjuntos/Heziberri_marco_modelo_educativo_pedagogico_e.pdf

“Heziberri: Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa”. <https://www.euskadi.eus/heziberri/aurkezpena/web01-a3hbhezi/eu/>

“Oinarrizko Hezkuntzako Curriculum (236/2015eko Dekretuaren II. Eranskina osatzen duen

curriculum orientatzailea)”. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_dec_curriculares/eu_def/adjuntos/OH_curriculumosoa.pdf

Oharrak

1. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako eta Batxilergoko, Lanbide Heziketa-ko eta Hizkuntzen Irakaskuntzako Irakasleen Prestakuntza Unibertsitate Masterra: Hezkuntza Artistikoa (EHU, 2020)
2. Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, 236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum-a zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena, 2016ko urtarrilaren 15ean onartua, <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/eu/bopv2/datos/2016/01/1600141e.pdf>
3. Eusko Jaurlaritza Hezkuntza Sailaren web orria: <https://www.euskadi.eus/heziberri/aurkezpena/web01-a3hbhezi/eu/>
4. Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, Heziberri berriztapen-planaren Hezkuntza-eredu pedagogikoaren markoa: https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_marco/eu_def/adjuntos/Heziberri_marco_modelo_educativo_pedagogico_e.pdf
5. Irudia 1: Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, EHAA 2016/141, 8.2. art., 10-11.
6. Irudia 2: Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, EHAA 2016/141, 8.2. art., 11-12.
7. Irudia 3: Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, EHAA 2016/141, 1.3.6. art., 131.
8. Irudia 4: Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, EHAA 2016/141, 1.3.6. art., 131.
9. "Evhiblig", Miguel A. García (14 Abendua. 2021) <http://www.cronicaelectronica.org/releases/178>

(Jasota: 22-03-31; onartua: 22-05-15)