

Una proposta  
sistèmica i metodològica  
per a una educació artística  
integrada i integradora

---

Treball Final de Màster

Aina Crespí Roig

Maig 2019

Tutora: Andrea Granell Querol

Màster de Formació del Professorat

Especialitat de Dibuix

Universitat de Barcelona

## — Índex

Sumari	2
Paraules clau	2
Introducció	3
Reconstrucció reflexiva. Coneixements adquirits	3
Síntesi de l'experiència de pràctiques. Anàlisi del context d'intervenció	6
Centre	6
Cultura escolar del centre	6
Anàlisi descriptiva dels estils docents	8
Diagnòstic específic. Concepció de l'educació artística	9
Plantejament del problema i interrogants de recerca	10
Marc teòric	11
L'educació en un temps sense futur	11
La importància de la crítica, el repte de les humanitats	11
Cultura transformadora, apoderament cultural	12
Pedagogies crítiques	12
L'educació com a producció cultural	13
Art Thinking	13
Currículum postmodern	14
El pensament divergent com a recurs integrador	15
El currículum ocult i les pedagogies invisibles	15
Pedagogies actives	16
Referents, antecedents i simultanis	17
Proposta d'intervenció	18
Justificació i interès de la temàtica	18
Objectius	19
Estratègia	20
Abast	21
Viabilitat, obstacles i limitacions	21
Context educatiu en el que es projecta	21
Línies d'activació	22
Laboratori de creació-recerca	22
Les dimensions del llenguatge artístic com a eixos integradors	23
La importància i rellevància de socialitzar els aprenentatges	24
Alguns apunts per al disseny d'una seqüència didàctica	26
Reflexions conclusives	31
Bibliografia	33
Webgrafia	34
Annex	35

*Saber mirar salva*  
Blai Bonet

*No ens han pujat dient aneu on vulgueu, simplement aneu*  
Jo Jet i Maria Ribot

*El temps que estiguem junts / no s'assemblarà a res /  
sabrem engendrar-lo a consciència / en cada instant distret /  
i de la distracció tornarem / una altra vegada / a saber que estem junts*  
Pablo Messiez

## — Sumari

El canvi de paradigma que es viu actualment en educació respon a uns reptes i una voluntat de repensar la funció social de l'escola en el context contemporani i en adequar a aquest el procés d'ensenyament-aprenentatge. Ens situem en un procés de formació integral de l'alumnat, perseguint l'adquisició d'una actitud crítica, reflexiva, autònoma, transversal i de gestió davant l'allau d'informació a què estem exposats.

L'educació artística no pot mantenir-se'n al marge. En aquesta proposta es suggereixen un seguit de línies d'activació -canvis sistèmics i metodològics- per tal d'aproximar l'alumnat als processos creatius contemporanis. És en el conèixer i tenir experiència d'aquests que es produeix una relació real de l'art amb l'entorn físic, social i cultural i, en conseqüència, també una transformació de la concepció social envers l'educació artística. Sabent-nos a tots productors i consumidors de cultura.

## — Paraules clau

Concepció artística, identitat docent, pedagogies actives, metodologia creació-recerca, socialització d'aprenentatges, aprenentatge significatiu

## — Abstract

The change in the education model in which we live today embodies the will to rethink the social function of the school in a contemporary context and its adequacy within teaching and learning processes. We find ourselves in a process of students' full formation, seeking for a critique, reflexive, autonomous, transversal and management attitude in front of the information avalanche which must deal with.

Artistic education can not be left aside. The aim of the present work is to propose a set of measures -systematic and methodological changes- to bring creative, contemporary processes to the students. It is by knowing and having experience with these that a real link between art and the physical, social and cultural environment is created and, as a consequence, a transformation of the social conception through artistic education is attained. Knowing ourselves as producers and consumers of culture.

## — Introducció

Entendre l'educació com a producció cultural provoca una annexió directa i imprescindible de l'acció pedagògica amb l'ètica, la responsabilitat i la politització. Com a docents, no podem mantenir-nos al marge d'aquesta evidència i haurà de travessar la nostra tasca des dels gestos i hàbits més petits perquè seran aquests que conformaran el dia a dia al costat dels alumnes, de les famílies i dels equips docents amb qui compartim aprenentatge.

En aquest sentit, el text s'encamina a desenvolupar una mirada analítica i crítica de la tasca docent i del context educatiu i social que parteix de la recerca en línies sociològiques, filosòfiques, artístiques i pedagògiques; passa per observar propostes educatives i artístiques transformadores; i s'encamina a dibuixar una identitat docent des de la fonamentació teòrica i des de l'assaig i disseny de possibles propostes pedagògiques que resultin coherents amb tot això.

## — Reconstrucció reflexiva. Coneixements adquirits

Des del Màster de Formació del Professorat se'ns proposa una aproximació a la realitat educativa actual, una realitat que experimenta un canvi de paradigma urgent i necessari per tal de respondre a les necessitats socials contemporànies. Aquest canvi se situa en un replantejament de quasibé tots els paràmetres que han configurat el nostre propi recorregut acadèmic al llarg de l'etapa formativa (tot i que en el marc de la LOGSE s'introduïren propostes de pedagogia activa amb més rellevància).

Si bé és evident que allò que condicionarà la nostra pràctica docent en el dia a dia serà el context específic on ens trobem: l'entorn físic i sociocultural del centre, les famílies, l'equip docent, les necessitats d'uns i altres alumnes, davant els quals podrem respondre més o menys en la posada en pràctica d'eines i coneixements que se'ns han posat a l'abast en el Màster, no podem deixar de parar esment a l'existència d'un pretext global que n'afecta i n'articula característiques, procediments i concepcions.

Bauman assenyala (Bauman, 2005) la crisi educativa que estam vivint de manera diferenciada respecte a la resta de crisis que ha experimentat la història de l'educació, pel fet que l'actual posa en dubte l'essència mateixa de la idea d'educació, allò invariable i constitutiu d'aquesta. En l'era de la *modernitat líquida* —en la permanència de la inestabilitat— els fonaments sòlids esdevenen una amenaça, són qüestionats i replantejats. Des d'un temps i espai encara més propers, la filòsofa Marina Garcés també assenyala el moment actual sense precedents en afirmar que vivim en un temps sense futur i que la consciència d'això ens situa en una actitud pessimista i d'innacció, també de desresponsabilització i despolitització, d'acceptació: *"no sabem com pensar el que està passant ni com intervenir-hi"* (Garcés, 2019: 56), fet que ens porta a confiar en delegar la intel·ligència i deriva en una actitud irreflexiva. Cal que l'educació prengui consciència d'això i adopti un posicionament actiu i crític que aposti per l'emancipació com a desig personal i col·lectiu.

En aquest marc, la gestió dels coneixements i de la quantitat d'estímul i informació que

rebem constantment i l'actitud i posicionament davant aquests esdevé una necessitat. L'enfocament competencial del currículum —contemplat en la llei educativa vigent, LOE (2006)—, l'actitud de l'*aprendre a aprendre* cerquen respondre a les necessitats formatives d'aquells qui hem de conviure en aquest context incert i inestable.

Un altre aspecte del qual cal prendre consciència és el fet de com el sistema econòmic vertebrant penetra també en l'educació i mai resulta prou qüestionada la sostenibilitat del propi sistema. Com a futur docents, tenim la responsabilitat de vetllar amb criteri també en aquest aspecte. La "síndrome de la impaciència" (Bauman, 2005: 21), la mercantilització del coneixement i de l'accés a aquest, coneixements i titulacions entesos com a productes de consum. Als anys 80, Ulrich Beck (Beck, 1998) ja parlava del risc de percebre la funció de l'educació com a ascensor social en l'Estat del Benestar, fet que podem constatar actualment en la realitat tangible de la sobretitulació i la incertesa laboral que vivim. Davant d'això, torna a fer-se evident que l'educació ha d'empoderar per tal de transformar la societat fora de la trampa economicista (Bauman, 2005:15).

D'alguna manera, el procés educatiu esdevé massa sovint "filtre", barrera, segregació; suposant per alguns desqualificació o atribució de falta d'oportunitats, derivant en una manca de comprensivitat. És aquí on veiem com des de la política —a través la burocratització— s'intervé en l'educació situant l'interès en el capital humà, a aquelles competències a nivell comunitari que esdevenen útils a nivell productiu. Fet que també afecta, per altra banda, a la decisió i supressió de matèries que conformen els plans d'estudi, deixant relegats alguns estudis —i transmetent aquesta infravaloració i direccionalitat als estudiants— en segon pla, posem per exemple (que no ens pot ser indiferent en el nostre cas) l'educació artística. Es veu clar quan s'analitzen aquests aspectes des de la legislació educativa d'aquest país, per exemple com coses que s'aconseguien amb la LOGSE, com a projecte d'escola inclusiva i comprensiva, s'han anat alterant amb posteriors legislacions alterant aquest caràcter i responent a altres interessos o objectius; la legislació educativa esdevé un balanceig constant mirall d'allò polític. És a n'aquest mateix sentit que Bonal i Tarabini (Bonal i Tarabini, 2016) descriuen la LOMCE com a intent de consolidació d'un projecte de "modernització conservadora" que situa la demanda social per sobre de les necessitats educatives.

Amb tot això, s'evidencia que la tasca docent va més enllà que l'acció a l'aula com a tal i esdevé una responsabilitat social, en la mesura com la institució escolar és agent de reproducció social (Bourdieu). Els canvis en l'àmbit educatiu tenen impacte directe en la realitat sociocultural, per tant, l'acte pedagògic pot i ha de ser llegit com a producció cultural (Acaso, 2017). Els reptes educatius són en relació als reptes socials.

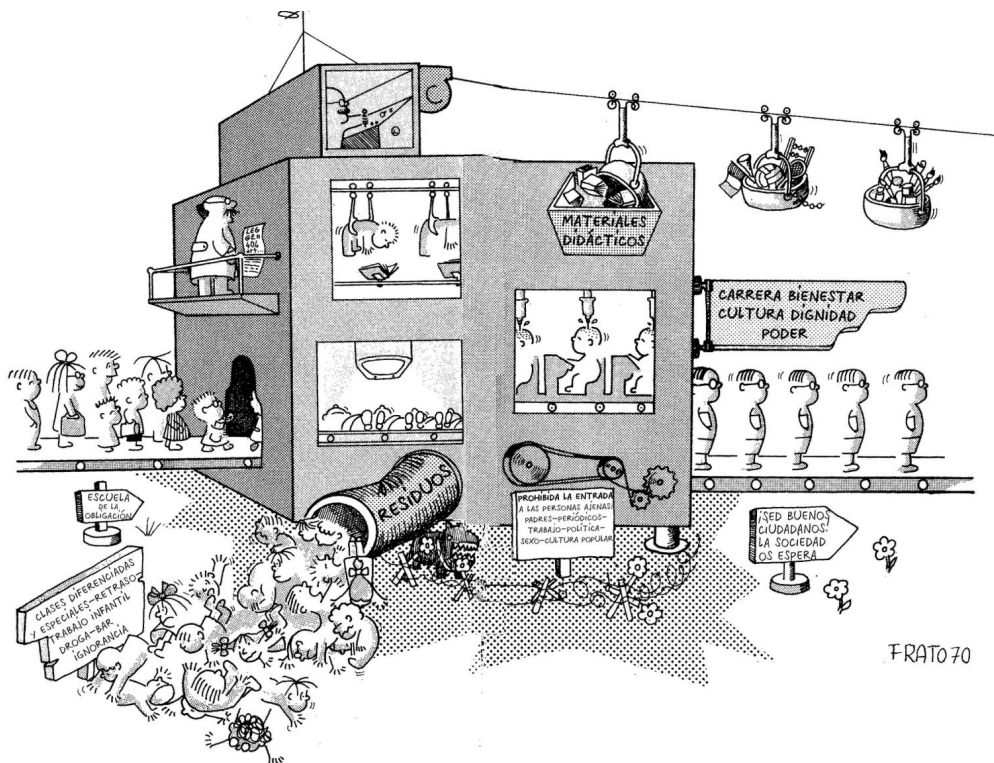
Situar les competències com a eix del procés educatiu comporta canvis en metodologies, continguts, rol docent i rol de l'alumne davant el propi procés d'aprenentatge. L'alumne esdevé el centre d'aquest i hi té un paper actiu. Des del punt de vista de la psicologia, en una visió constructivista de l'aprenentatge, la interrelació d'experiències i coneixements previs amb els nous i la reorganització d'aquests, la construcció de significats i l'atribució de sentit, desemboca en un aprenentatge significatiu.

Des del meu punt de vista i tenint present l'ESO com a etapa obligatòria en el recorregut formatiu, penso que la formació integral de l'alumnat ha de pesar volent dir que aquest

es troba en un procés de desenvolupament com a persona. És una etapa de canvis psicològics, biològics i socials, de transició de la infantesa a l'edat adulta, on la persona comença a definir la seva identitat i el seu projecte de vida. Llavors l'adolescència pot ser plena de conflictes i hi convergiran la totalitat dels agents que conformen l'entorn de cada persona, així com els propis recursos. Resulta, entenent-la així, una etapa creativa i de transformació. Les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) són indissociables avui en dia d'aquest procés de creixement personal, d'identificació i de sociabilització, de fet, en són en gran mesura mitjans.

El rol del docent passa per afavorir que aquest procés d'aprenentatge i desenvolupament personal es produeixi, actuant com a guia, moderador i facilitador i com a dissenyador d'experiències. Operen en aquest sentit de manera directa les decisions metodològiques, de distribució social del grup, d'atenció a la diversitat, la selecció de continguts i el tractament que es fa d'aquests, la definició de marcs epistemològics.

Des del meu parer, i com ja he comentat abans, en el docent rau un fort grau de responsabilitat i ètica que en determinarà el posicionament. Penso que és fonamental l'adquisició d'una actitud autocrítica, de revisió constant, d'autoexamen i autoeducació. La crítica entesa com a activitat múltiple de *“seleccionar, contrastar, verificar, descartar, relacionar o posar en context (...)”* que *“No només constata sinó que valida, no només acumula sinó que interroga sobre el sentit, de manera dinàmica i contextualitzada. (...)”* perquè *“Actualment tenim poques restriccions d'accés al coneixement, però molts mecanismes de neutralització de la crítica”* (Garcés, 2017: 49).



Vinyeta del pedagog italià Francesco Tonucci. Amb aquesta imatge vaig presentar-me a mi i a al meu punt de vista envers l'educació el primer dia d'estudis del Màster.  
Font: *Amb ulls de nen* (Francesco Tonucci, 1983; Ed. Barcanova)

## — Síntesi de l'experiència de pràctiques. Anàlisi del context d'intervenció

### **Centre**

El Nou Patufet SCCL (Societat Cooperativa Catalana Limitada) és una cooperativa de treball associat -és a dir, propietat cooperativa de mestres i professors- sorgida el juny del 2015 davant el tancament inesperat de l'escola concertada que, des de 1966, habitava l'edifici, l'Escola Patufet. Aquest fet portà, davant la voluntat de continuïtat i compromís amb les famílies, a la decisió d'alguns membres, personal docent i no docent del centre (un total de 16 persones), de constituir-ne la cooperativa. Aquesta passa suposà una reestructuració tan del funcionament com de la línia pedagògica que es va dibuixant.

La tipologia del centre respon a una escola petita i familiar d'una sola línia. Els ensenyaments que imparteix són: Segon Cicle d'Educació Infantil, Educació Primària i Educació Secundària Obligatòria, totes les etapes en règim de concerts amb l'Administració educativa.

Durant la meua estada al centre, aquest tenia un total de 275 alumnes amb un límit de 300, un equip docent format per 23 persones i quatre membres que en conformen l'equip de personal no docent i s'encarreguen de l'atenció educativa, l'administració i els serveis. La majoria dels alumnes vénen del propi barri, però també n'hi han que arriben per afinitat de les famílies al projecte educatiu.

El director pedagògic és nomenat pels cooperativistes previ informe del Consell Escolar, en un nomenament de 3 anys que pot ser renovat. El director compagina les seves funcions amb la seva tasca docent. De la mateixa manera ho fa el Cap d'Estudis – nomenat pels cooperativistes i el director-, que s'encarrega de portar el dia a dia del centre, dirigir les reunions de claustre i rebre les famílies.

No hi ha departaments, ja que el claustre de secundària el conformen tan sols 10 persones i més o menys cada una d'elles s'encarrega de coordinar una àrea.

Tan la seva localització com el fet de ser una cooperativa són característiques que marquen d'una manera molt particular el caràcter d'aquest centre. També el fet de ser una escola petita i familiar possibilita la posada en pràctica d'un Projecte educatiu que es basa amb el desenvolupament integral i emocional de l'alumnat i la personalització de l'aprenentatge.

### **Cultura escolar del centre**

Al Nou Patufet, l'autonomia de centre és una realitat perquè els propis mestres i professors són qui gestiona el centre escolar.

El Projecte educatiu de centre del Nou Patufet situa l'educació emocional com a eix vertebrador de l'aprenentatge, tenint com a finalitat promoure el ple desenvolupament de la personalitat dels alumnes, és a dir, vetlla per l'educació integral. Encaminant-se doncs a desenvolupar les competències socials i emocionals dels alumnes des de la

individualitat i particularitat de cadascú, així com fomentar l'esperit crític, la capacitat de decisió i iniciativa i/o d'establir relacions interpersonals, intrapersonals i contextuals i d'entorn. En el PEC, es descriuen tres eixos o trets identitaris que engloben i apunten aquests interessos i objectius:

- Com a escola familiar i cooperativa, se cerca cuidar i crear vincles estrets – alhora que de compromís, implicació, inclusió i no discriminació- entre les persones que conformen la comunitat educativa així com fer-ho des dels valors cooperativistes (que cuiden el diàleg, el respecte, el suport i l'enriquiment mutu, la pluralitat, la democràcia, la diversitat, el consens, la convivència, la igualtat, la solidaritat i la vocació social, etc.).
- Com a escola de proximitat, tan en l'àmbit humà –remarcant el punt anterior i afegint el compromís i implicació de les famílies així com d'altres persones externes que s'apropen puntualment al centre- com en l'àmbit geogràfic. Introduint aquí el terme propi de l'escola currículum de barri, per fer referència a la voluntat de crear xarxes i vincles amb l'entorn immediat, aprendre de i des del context real i les seves necessitats o possibilitats.
- Com a escola humanista, remarcant aquest acompanyament en el desenvolupament individual i integral de l'alumnat com a component d'una societat des dels valors essencials de respecte, solidaritat, honestat i compromís. Potenciant el creixement emocional i la realització personal.

Seguint la pauta d'aquests eixos, se'n promou també el desenvolupament a través de projectes, siguin interns o externs, als quals el centre s'ha adherit o en participa, gairebé tots ells encaminats cap al compromís en la formació integral de l'alumnat, en l'educació i en el medi social i ambiental. Crec important comentar-los breument perquè en defineixen també la línia pedagògica. Alguns d'aquests projectes, els més constants i transversals, són: l'adhesió al programa *Escola Nova 21* amb el compromís i la recerca d'un sistema educatiu avançat; la implicació en la iniciativa *Escoles + sostenibles* amb la intervenció i l'educació ambiental; la participació amb *Escoles amb cor - Educació en valors de Càritas*, per a la sensibilització entorn dels problemes que originen la pobresa i l'exclusió social; l'*ILEC*, el Pla d'impuls a la lectura de la Generalitat; l'intercanvi i les sinergies entre les diferents cooperatives a través de la Federació de Cooperatives d'Ensenyament de Catalunya com una forma d'enriquiment mutu, de millora en la gestió i de qualitat. Altres projectes cerquen promoure un vincle amb l'entorn més immediat, com seria el cas del *Biciclot*, el *Camí escolar* i les *Botigues amigues*, promovent la mobilitat sostenible i la relació directa amb el barri. També des d'aquesta voluntat de relació amb la vida al barri es promou la participació en projectes més puntuals, per exemple, coincidint o sent propers a la nostra estada al centre i des d'una metodologia d'Aprenentatge i Servei: *Un univers d'històries* –una proposta basada en la trobada i l'intercanvi de joves i gent gran a partir de la narrativa oral, esdevenint espai de treball en la creació d'un arxiu etnogràfic i espai emocional on es trenca la barrera i els prejudicis dels uns cap als altres- o *Sense Límits* -projecte al qual han participat aquestes setmanes els alumnes de 3r d'ESO juntament amb els joves de l'escola Vida Montserrat de l'ACIDH Intel·ligència Límit, amb l'entitat Càmeresiacció i els rapers Ascensa Furore, consistent en la creació d'una cançó rap i la gravació d'un videoclip inclusius-.



## **Anàlisi descriptiva dels estils docents**

En ser un centre d'una sola línia i en tractar-se d'un claustre petit no existeixen departaments, si que es treballa, però, des de comissions i coordinadors per tal de gestionar la totalitat de projectes, tallers i activitats complementàries que s'organitzen. Sent el del Nou Patufet un projecte molt compromès i definit, la coordinació, el diàleg i la cohesió entre docents per tal de donar-li força i impulsar-lo és essencial (i afavorida pel fet de ser un grup més o menys reduït). Havent viscut l'experiència a l'escola durant un període de temps ampli però, penso que a vegades tots aquests projectes suposen per al petit claustre un esforç inabastable i que algunes propostes queden a mig fer. Tot i així, les ganes i la implicació hi són per part de gairebé tot el professorat.

Fent referència al que m'agrada particularment anomenar "maneres de fer", les que es procuren desenvolupar en el Nou Patufet són compromeses amb la innovació i el gir educatiu que ara mateix estem vivint. La figura del professor s'entén com a orientadora, ajudant i acompanyant en el procés d'aprenentatge de l'alumne. S'entén que l'alumne és l'eix central del procés d'aprenentatge i es treballa de manera transversal donant valor a l'escolta, l'acompanyament emocional, la consciència, l'adequació personalitzada des de les necessitats –de ritme, de moment, de contingut-, l'ús de les TAC, la implicació de l'alumnat en l'avaluació, etc.

En l'àmbit metodològic, de forma més constant i transversal, esmentar el treball per projectes -a EP i, per primera vegada aquest any, a 1r d'ESO-, els tallers -que cursen els alumnes de 1r i 2n conjuntament, distribuïts en quatre grups: taller de música, d'experimentació, de comunicació i de robòtica- i els treballs de síntesi i recerca -a 4t d'ESO-. S'estan també començant a treballar els *miniprojectes* transversals, d'una duració de dues setmanes, als altres cursos d'ESO (2n, 3r i 4t). Tot i que les metodologies vinculades a l'acció a l'aula són quelcom més subjectiu i relacionat amb el perfil docent de cada professor, sí que és cert que existeix en el petit equip docent de l'escola una certa constant, aquest és un aspecte que vaig poder analitzar amb més deteniment al llarg del Pràcticum I gràcies a la possibilitat i la voluntat de tot l'equip docent d'obrir-nos les portes de totes les seves classes. Principalment, l'acció del professor defuig de l'exposició magistral i la classe es duu a terme des de la postura activa i participativa de l'alumnat, sigui en el debat, la discussió, l'assaig-error, l'exposició oral amb tot el grup o mitjançant el treball autònom o cooperatiu. Apropant-se a un aprenentatge més actiu i vivencial, més significatiu.

Amb tot això, destacar la relació personal que existeix entre alumnes i professors i d'alumnes entre ells. La cohesió, la confiança i la voluntat dialogant tan d'un com d'altres és constant i això esdevé un gran avantatge sobretot pel que fa a l'acció tutorial i a la resolució de conflictes, enteses com a constants i transversals, així com prioritàries. Tot i les agrupacions puntuals per afinitats en observar el sociograma de la classe, m'ha sorprès també la forta cohesió de tots els grups, la interacció entre alumnes en general és heterogènia i multidireccional, i el mateix en referència a la relació alumnat-professorat. Val a dir que això esdevé també possible pel fet de ser un centre petit i amb una sola línia. Pel que fa a l'avaluació, és un altre dels aspectes que s'estan construint coherentment a la línia pedagògica del centre, entenent-la no com a qualificació, sinó com a revisió i aprenentatge. És a dir, contínua i formativa, d'acord amb molts ítems que

se situen més enllà de l'assoliment de coneixements. Els alumnes són conscients del què i el com s'avalua i són participants en la discussió de criteris i avaluacions.

— Diagnòstic específic. Concepció de l'educació artística.

Per tal d'introduir cap a on s'encamina la proposta d'innovació docent que es presenta, es fa necessari apuntar breument quina n'és l'anàlisi diagnòstica que la precedeix i la justifica. Les mancances que s'observen en l'especificitat de l'àmbit vénen donades principalment per l'enfocament que es fa des del departament de l'Educació Visual i Plàstica centrat en la còpia i la reproducció precisa i mimètica d'uns models concrets, seguint una percepció acadèmica i tradicional -deductiva i lineal (Bursset, 2006)- de l'ensenyament artístic (i, en conseqüència, reforçant mites i convencions socials respecte a la disciplina) que deixa de banda la contemporaneïtat i la multiplicitat de formes d'expressió artístiques i de produccions culturals, així com també es desvincula d'unes maneres transversals que sí es contemplen en el Projecte Educatiu de Centre.

A banda d'afavorir amb això unes habilitats concretes i deixar de banda un enfocament competencial, la conseqüència principal i més significativa és que els alumnes perceben l'art lluny de ser un llenguatge proper -i propi- i contemporani a la seva realitat i al seu entorn immediat. Tampoc és llegit com a espai de crítica, reflexió, qüestionament i expressivitat pròpia i col·lectiva. Aquesta és una problemàtica que trobem sovint dins el marc de l'educació artística en els ensenyaments secundaris obligatoris i que s'allunya de la intenció de la didàctica de les arts. Aquestes queden relegades a una instrumentalització que les situa al servei d'altres disciplines, les redueix al desenvolupament tècnic i la bellesa formal, n'exclou la cultura visual així com les formes d'art contemporani, limita els referents a estereotips d'artista-gení. En cap cas són enteses com a generadores de coneixement.

Això es veu reforçat pel fet que els ensenyaments que s'imparteixen en el marc concret d'observació conformen una sola línia, provocant que un mateix -i sol- perfil professional docent s'ocupi de l'educació artística en l'EP i l'ESO i suposant que el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat al llarg de la seva escolarització en l'àmbit de l'educació artística quedi determinat per aquesta manca de pluralitat de visions i maneres de fer. La falta d'inputs o -amb el sentit positiu- de competència, provoca que la docència de l'educació artística es vegi poc problematitzada i autorevisada, desembocant en una programació repetitiva i poc innovadora.

Cal fer referència també a què l'enfocament metodològic de l'Educació Visual i Plàstica dista de les maneres de fer del centre i esdevé poc vinculat i coherent amb el PEC, un projecte educatiu que es construeix i es fonamenta des del canvi de paradigma que viu actualment l'educació, articulant-se en la innovació i la recerca metodològica, la transversalitat, el paper actiu de l'alumnat en el propi procés d'aprenentatge, la relació dinàmica amb l'entorn (*currículum de barri*), etc. Aquest distanciament des de l'àmbit específic respecte les noves propostes deriva en la desvaloració d'aquest, en què l'alumnat el percebi d'entrada diferent. Ens trobem, per tant, davant un context favorable i susceptible pel que fa a la introducció d'innovacions i canvis pedagògics, que es veu també afavorit per l'entorn físic i sociocultural; el barri de Gràcia de Barcelona, caracteritzat per un teixit associatiu i cultural dinàmic i cohesionat.

## — Plantejament del problema i interrogants de recerca

Fent un anàlisi superficial a altres centres o bé revisant el nostre propi recorregut formatiu o demanant a la gent del nostre entorn, no ens costarà percebre com aquesta concepció de l'educació artística es fa molt patent i estesa. Això suposa una problemàtica, ja que es produeix una desvinculació del sentit d'aquesta, així com cert desinterès i una manca de reconeixement. L'educació artística i, en conseqüència, les arts i la cultura es desvaloren i amb elles el seu potencial de canvi i incisió.

Retornant a l'anàlisi del context concret, aquesta concepció situa l'EViP al marge i l'individualitza, produint una descontextualització no només en relació a l'entorn sociocultural, sinó també respecte a les demés assignatures i a la globalitat del Projecte Educatiu de Centre i dels seus valors. Una desvinculació que els propis alumnes perceben. L'art s'entén com una cosa tancada, que és allà i l'hem d'aprendre (i reproduir) així com ens ve donat, perdent la possibilitat de ser un lloc on incidir i prendre veu, on pensar des del nosaltres.

Amb tot això, em plantejo un seguit de qüestions que em resulten interessants per desenvolupar aquest text així com la meva tasca i posicionament docent:

Quin discurs pedagògic generem des de la posada en pràctica?

Quina cultura decidim reproduir, construir? ("aquella que permeti ser, que accepti i integri el canvi, el diàleg, la diferència")

Com podem participar d'ella i prendre'n responsabilitat des del fet pedagògic/educatiu?

Quin lloc pot ocupar-hi l'educació artística en concret? De quina o quines maneres pot fer-ho?

— Marc teòric

La recerca en el marc teòric s'encamina cap a l'anàlisi crítica –recerca de línies sociològiques, filosòfiques, artístiques i pedagògiques– de quines són les responsabilitats de l'educació, les arts, la cultura per tal d'entendre i millorar el context sociocultural contemporani i prendre-hi part. Així, es va perfilant una mirada analítica i crítica davant la tasca docent.

### **L'educació en un temps sense futur**

A l'assaig que duu per títol *Nova il·lustració radical* (2017), Marina Garcés defensa la convicció de que és urgent recuperar quelcom de l'aposta il·lustrada, entesa com a aposta crítica per l'emancipació (Garcés, 2017: 9) i com a combat contra la credulitat. La filòsofa descriu el nostre temps des de la seva condició pòstuma, el temps en que és evident la insostenibilitat del present etern que prometia la globalització, som en un temps que només resta. Per tant, diu, ens trobem en el després sense després i ens situem dins d'una disjuntiva que balla entre el condemnar-se dins d'aquesta evidència precària, d'esgotament de recursos, de destrucció ambiental, de malestar físic i anímic, de vides indignes –i de les seves conseqüències directes en forma de terrorisme, fanatisme, autoritarisme, catastrofisme– o el salvar-se abocant tota la confiança en la revolució tecnològica –*solucionism*– que, en la seva opinió i que personalment comparteixo, esdevé “*un gest de pessimisme antropològic sense precedents*” i “*pretén ser aproblemàtica i, per tant, irreflexiva (...), acrítica*” (Garcés, 2017: 55).

Davant d'això, Garcés assenyala que la nostra responsabilitat rau en atrevir-nos a pensar de nou la relació entre saber i emancipació per tal de fer-nos millors com a persones i com a societat, de construir un món més habitable i més just, d'obrar per la vida en comú, la vida vivible, la vida digna, en el temps en el qual encara podem intervenir sobre les nostres condicions de vida. És aquesta l'emergència sobre la que també treballen els moviments socials, el feminisme i el pensament crític actual en posar el focus en les “cures”.

### **La importància de la crítica, el repte de les humanitats**

La proposta de la filòsofa d'actualitzar l'aposta il·lustrada parteix, doncs, d'entendre-la des d'una actitud combativa contra la credulitat —“*no és l'atac a qualsevol creença*” sinó el “*poder exercir la llibertat de sotmetre qualsevol saber i qualsevol creença a examen*” (Garcés, 2017: 36)—, contra les formes de dominació. D'una voluntat urgent de recuperar la crítica com a eina de qüestionament d'allò que ens ve donat però, sobretot i també, del pensament propi —autocrítica, autoexamen, autoeducació, construcció contínua i hàbit de reflexió—; de que el coneixement esdevingui autonomia, “*no n'hi ha prou de tenir accés al coneixement disponible del nostre temps, sinó que el que és important és poder relacionar-nos-hi de manera que contribueixi a transformar-nos a nosaltres i el nostre món cap a bé*” (Garcés, 2017: 45).

Entenem, doncs, la crítica com a dubte metòdic que no s'exerceix des d'un posicionament o judici de superioritat —com sovint erròniament s'interpreta—, sinó tot el contrari, perquè en exercir la crítica també ha de qüestionar-se el pensament propi. “*Necessitem*

–diu- *eines conceptuals, històriques, poètiques i estètiques que ens retornin la capacitat personal i col·lectiva de combatre els dogmes i els seus efectes polítics*” (Garcés, 2017: 30), això és reapropiar-nos de la intel·ligència com a potència reflexiva i autònoma. Que el sentit del coneixement sigui el seu efecte sobre la vida vivible, individual i col·lectiva.

Així, el repte actual de les humanitats (concepte que integra avui totes aquelles activitats amb les que elaborem el sentit de l'experiència humana i n'afirmem la llibertat i dignitat) per tal que esdevinguin útils i no en desús, ha de ser *“redefinir els sentits de l'emancipació i la seva relació amb els sabers del nostre temps”* (Garcés, 2017: 66). Pensar les pràctiques culturals que és necessari elaborar, desenvolupar i compartir per treballar en fer millor la societat.

En fer referència a la pedagogia actual, la filòsofa assenyala que existeix una desresponsabilització i despolitització que suposen una ruptura del nexa ètic de l'acció educativa. És necessari, per tant, que l'educació posi en pràctica també aquesta actitud d'autocrítica i redefineixi així el sentit de la seva pràctica.

### **Cultura transformadora, apoderament cultural**

Des de la creació artística –també des de l'educació social- hi ha una efervescència de projectes culturals transversals que creuen en una cultura transformadora i en totes les persones com a agents actius. Les propostes afavoreixen la participació, l'acció-reflexió i es generen en aquest mateix context, cerquen comprendre i actuar críticament en la societat per tal de combatre desigualtats i formes de poder. Pretenen, per tant, que s'esdevingui un apoderament de les persones des de la cultura i des de la presa de consciència que aquesta la reproduïm, la canviem i la construïm tots. Des de la certesa que la cultura ens fa més lliures, *“entenent per lliure que pots escollir més sobre la pròpia vida”*<sup>1</sup>, ens protegeix de la *intempèrie moral*.

La cultura transformadora ens genera un bagatge, ens fa pensar, perdura després de l'experiència, ens afecta i ens fa prendre posició i és en aquest gest que s'encamina una millora. Així, resulta recurrent que aquestes propostes integrin la pedagogia i la socialització de reflexions, proposen espais de trobada i de discussió. Cal fer esment també que des d'aquí, la cultura s'aprehèn com a quelcom viu i en constant canvi.

### **Pedagogies crítiques**

Les pedagogies crítiques són aquell conjunt de pràctiques que proposen que l'educació sigui espai de qüestionament de les formes de dominació i de creença, és a dir, d'actitud crítica i reflexiva, dialogant, oberta, integradora. I reconeixen en això un enriquiment, al posar en valor la diversitat d'emocions i sabers. En les pedagogies crítiques és constant la relació i interrelació entre teoria i pràctica; el pensar críticament és actuar críticament. Aquestes formes d'actuació pretenen combatre la deshumanització que suposa entendre el currículum com a sistema de representació i reproducció, de creença d'una objectivitat, de selecció específica i exposició sistèmica de la història i la cultura (Giroux).

<sup>1</sup> Fragment abstrèct d'una entrevista d'Eva Piquer al poeta Joan Magrit per a *Catorze. Cultura viva*. Recuperat a: <https://www.catorze.cat/noticia/12485/joan/margarit/no/em/pot/destruir/ningu/perque/ja/destruit/vida>

Ser-ne conscients i situar-nos en un posicionament integrador suposa un retorn al nexa ètic al que feia referència Garcés. De la mateixa manera que la cultura transformadora se situaria en la redefinició de les humanitats en els temps actuals.

El currículum de secundària contempla el desenvolupament de l'esperit crític dins el procés d'aprenentatge d'aquesta etapa. La competència artística i cultural permet aproximar-nos des d'aquí a la pluralitat de manifestacions culturals. Resulta necessari doncs, generar processos d'alfabetització crítica, de lectura i deconstrucció. També és imprescindible que el posicionament docent sigui de constant autocrítica.

### **L'educació com a producció cultural**

Tot això ens porta a entendre l'educació com a producció cultural (Bourdieu). És a dir, a parlar de producció pedagògica considerant-ne la construcció intel·lectual que suposa. Idea que ens connecta amb el canvi de paradigma educatiu i en com es defineix i s'inscriu la identitat docent en aquest.

Quan es fa referència a la producció cultural, es percep l'artista com a creador, productor, generador de discurs mentre que habitualment l'educador és interpretat com a mer transmissor. Considerar la certesa que allò que passa dins el fet educatiu el transcendeix i té repercussió a l'àmbit sociocultural comú, és reconèixer la responsabilitat del docent com a agent polític, transformador. Assumir el poder d'incisió en la realitat social i entendre el desenvolupament de la capacitat creativa i crítica de l'alumnat com a garantia de millora en la seva formació com a persones. L'educació artística permet en aquest sentit la integració de múltiples recursos atenent la doble direcció de l'individu com a *productor* i *consumidor* (Muñoz, 1993).

Des d'aquesta idea es destil·la la responsabilitat del docent en el disseny de les experiències educatives. La selecció i ordenació de continguts, les metodologies emprades per a desenvolupar aquests, el què i el com, etc. construeix les maneres de percepció del món. Per això, es fa imprescindible una actitud docent autocrítica, contextualitzada i actualitzada.

### **Art Thinking**

La percepció de l'educació com a producció cultural és compartida des del que es coneix com a Art Thinking. L'Art Thinking se situa en el trànsit entre educació i art prenent transformar les arts a través de l'educació i transformar l'educació a través de les arts, trobar els llocs comuns existents entre les figures professionals d'artistes i educadors, situar-se en el projecte social.

Parteix de l'anàlisi crítica envers a la percepció estesa de l'educació artística on les arts queden relegades a una instrumentalització que les situa al servei d'altres disciplines, les redueix al desenvolupament tècnic i a la bellesa formal, les infantilitza, n'exclou la cultura visual així com les formes d'art contemporani, en limita els referents a estereotips d'artista-geni, etc. En cap cas són enteses com a generadores de coneixement i això provoca que no se n'entengui el seu sentit i sovint quedin relegades al que popularment se n'ha dit "assignatura maria". Aquesta és una idea preconcebuda no només dins

l'educació, sinó en la societat general i que desemboca en una concepció errònia i distant que allunya les persones dels processos artístics i el seu potencial. Des d'aquí, el context de l'educació secundària se'ns presenta com a lloc adequat on promoure el gir del canvi d'actitud de les persones envers les arts i evitar ser enteses com a elitistes. Així doncs, l'Art Thinking pretén reconèixer, recuperar, reivindicar els processos creatius contemporanis des de la seva dimensió de processos de pensament partint de la premissa que aquests s'adeqüen i tenen molt per oferir al gir educatiu que necessitam. Els elements bàsics que s'assenyalen des de l'Art Thinking que poden portar les arts a l'educació són:

- El *pensament divergent* com alternativa al pensament lògic. La creativitat en la interrelació, la integració d'allò rizomàtic.
- Una *experiència estètica* basada en el plaer entès com a desig de conèixer. Reconnectar emocions i intel·lecte, sentiments i coneixement, per tal de combatre la "*separació tàctica (...) sobre la qual l'educació tradicional se sustenta –i que els estudis recents de la neuroeducació desactiven- constitueix la base de l'exclusió de les arts cap a la perifèria de l'educació*" (Acaso i Megías, 2017: 62). L'aprenentatge succeeix quan quelcom ens genera curiositat.
- (Reiterant un dels punts anteriors,) la reconcepció del procés d'ensenyament-aprenentatge com a *producció cultural*.
- Una pràctica, o forma de treball, on la *dimensió projectual i col·lectiva* trascendeix el simulacre pedagògic. El procés (complex, no lineal, estès en el temps, contradictori, d'assaig-error, etc.) com a paradigma.

### **Currículum postmodern**

Contemporaneïtzar els recursos i intencions didàctiques per tal de fer-los honestos amb la realitat, passa invariablement per transcendir una concepció del *currículum modernista* –que no rebutjar-lo ni sobreposar-s'hi, sinó incorporar-hi significats alternatius-. Entenem per aquesta la que és més present en gran mesura en l'EViP i que col·loca al centre la figura del geni –habitualment mort, home i consagrat; sentint-nos-en gens propers-, la producció objectual i la bellesa formal.

Des dels referents conceptuals i teòrics de la postmodernitat, la concepció del *currículum postmodern* integra:

- El *petit relat* com a alternativa als meta-relats (Lyotard). El posar en valor la pluralitat i el coneixement local envers les tendències universals, democratitzar.
- La *relació poder-saber* (Foucault). Entendre i combatre l'impacte del discurs com a creador de significats i valors, com a mecanismes de validació i/o rebuig.
- La *deconstrucció* (Derrida) com a carència d'un significat fixe i inalterable.

- La *doble codificació* (Jencks). Incorporar significats alternatius a partir de la mirada crítica cap a la modernitat.
- (i afegeixo, des del camp teòric de les arts contemporànies i més enllà d'ell) *L'expansió dels gèneres* (Krauss)

Totes aquestes premisses ens permeten posar en valor allò proper, pròxim, així com les pròpies subjectivitats. Allunyar-se d'idealitzacions, recórrer a allò que abastem –sigui un abast físic, social, cultural- com a possibilitat de ser recurs pedagògic.

### **El pensament divergent com a recurs integrador**

Com dèiem, el pensament divergent és alternatiu al pensament lògic. Això vol dir de manera senzilla que es desenvolupa en múltiples línies de fuga no lineals i, si tenim present el context actual, evidenciem la necessitat i urgència de parar-hi atenció pel com s'integra aquest aspecte al canvi de paradigma educatiu.

Per als processos artístics això no resulta quelcom distant sinó més bé recurrent. El coneixement que generen aquests parteix sovint del plantejament d'un problema i l'exploració de múltiples possibles solucions que sorgeixen de manera espontània i fluïda. No resulta necessari arribar a una, diverses o cap resposta, perquè el que genera el pensament és el fet de qüestionar i d'activar el desig i la curiositat. L'educació artística ens apropa a un coneixement obert i que posa en valor les subjectivitats com a pensament vàlid a través de la narració. El pas de convertir la informació en coneixement –significatiu- passa per un procés emocional –i personal, de connexió amb les individualitats- i això és prou sabut per les arts. A això se li afegeix (o ho complementa) també la concepció del pensament com a estructura rizomàtica (Deleuze i Guattari), no jeràrquica ni lineal ni centralitzada dins la qual el docent n'és una part amb les altres.

És en aquest procés on es manifesta la creativitat i on es fa patent que les intel·ligències múltiples (Gardner) esdevenen un valor a contemplar des d'aquest posicionament. El considerar el pensament divergent ens condueix de manera directa a desenvolupar un recurs integrador que atén la diversitat i allunya la concepció de l'educació artística lligada a unes capacitats concretes, acostant-la a un espai on tots puguem sentir-nos-hi inclosos i identificats.

*“El fracàs escolar és el fracàs d'un sistema que, per universal, uniforme i desigual, és incapaç de generar les oportunitats d'aprenentatge pertinents a cada infant i jove a cada etapa”* (Collet, 2016).

### **El currículum ocult i les pedagogies invisibles**

Parlar de *currículum ocult* (Jackson) és fer referència a totes aquelles coses que no són dites explícitament com a tals però, de manera conscient o inconscient, en conjunt conformen el discurs en l'acte pedagògic i tenen un impacte en l'experiència de qui en participa. Tot allò que no es diu però que hi és, les “maneres de fer i de ser i estar”. El *currículum ocult* s'esdevé en la selecció (o no) de continguts, el tractament que se'n fa, les metodologies, l'actitud i posicionament dins l'aula i respecte els alumnes, la



distribució social de l'aula, la definició del rol de l'alumne, etc. I és el conjunt de tots aquests petits aspectes que revesteix en quelcom més gran, transcendent i transversal. Llavors hem de prendre consciència que el que s'ensenya no és el que aprèn l'alumne, l'acte pedagògic és quelcom més complex i ha de ser pensat en tota la seva complexitat.

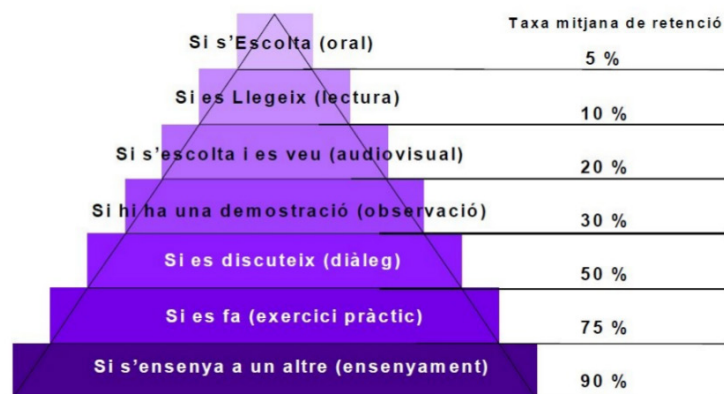
### Pedagogies actives

S'inclouen baix aquest concepte les pedagogies que atribueixen a l'alumne un rol actiu a través del qual construeix un coneixement integrat que parteix de la realitat. Té lloc, per tant, un aprenentatge contextualitzat i vivencial, de relació amb l'entorn físic, social i cultural.

*"L'èxit educatiu té més a veure amb la continuïtat i coherència de les diferents actuacions que reben els infants i joves que no pas amb la suma de moltes accions descoordinades i sense un sentit ben definit"* (Vallvé, 2014).

Comprendre la creació artística com un acte de descobriment, que es construeix en el desig de conèixer, i cercant aproximar les pràctiques artístiques a l'educació ens porta a vincular el conjunt d'aquestes dinàmiques.

### Retenció d'informació



Percentatges estimats de retenció d'informació. Font: National Training Laboratories Institute Bethel, Maine, USA.

## — Referents, antecedents i simultanis

Més que cercar propostes didàctiques o pedagògiques on emmirallar-se de manera molt concreta i determinada, la recerca en aquest punt s'ha volgut conduir cap a observar projectes i dinàmiques d'actuació que transiten i entenen les arts i l'educació com a transformadores (actuant en l'autoconeixement i la relació i convivència amb els altres i amb l'entorn) per tal de fer créixer i donar sentit als plantejament del marc teòric.

És el cas, per exemple, del Fes Kiosk! (del col·lectiu Circula Cultura), un projecte nascut de l'educació social que ocupa un antic quiosc de Sant Boi de Llobregat per dur-hi a terme accions comunitàries. L'espai públic esdevé medi educatiu (principalment per a infants i joves, però també per a adults) i les iniciatives artístiques que s'hi duen a terme són motor i accionen diàlegs i debats que generen, en la interrelació, aprenentatges.

El Mercat de Música Morta de Manresa (de Cultura del Bé Comú) engega i engloba propostes artístiques que tenen en comú la temàtica: la mort. Principalment a través de la música i els tallers pedagògics, pretén transformar la relació que tenim amb el dol. En diversificar llenguatges i tractaments, podem reconèixer-nos en els imaginaris i identificar-nos-hi.

Per altra banda, comentar durant el curs passat vaig participar a una formació i creació d'una proposta d'Aprenentatge Servei al meu poble, a Sóller (Mallorca). ApS Recuperar i viure tradicions pretenia posar en valor la imatgeria popular als centres escolars (treballant en xarxa des d'aquesta proposta i a la comunitat) i repensar-ne la relació que hi tenim. Com a apunt, voldria comentar com fer feina colze a colze amb mestres i professors va fer-me prendre consciència de quina era la concepció dels mateixos docents cap a l'educació artística relegada a la mera resolució tècnica. Davant aquest fet, na Neus i jo, les dues components del grup que veníem d'una formació artística vam treballar per eixamplar la riquesa de propostes que podien sorgir des de l'educació visual en relació a la imatgeria popular i que podien significar aproximacions molt dispars i, en conseqüència, riques i reflexives.

També a Sóller he pogut conèixer d'aprop l'ApS Serra de Tramuntana (CEIP Es Puig) que té l'objectiu de posar en valor l'entorn geogràfic, etnològic i patrimonial de la Serra de Tramuntana des de l'exploració *in situ* d'un itinerari urbà. Ambdós projectes s'apropen a l'entorn immediat per a transcendir-lo, fer-lo motor d'aprenentatges que incideixen de forma transversal.

## — Proposta d'intervenció

### **Justificació i interès de la temàtica**

La proposta d'intervenció s'encamina a articular un canvi sistèmic i metodològic dins la pròpia Educació Visual i Plàstica amb l'objectiu de diversificar, fer ampla, oberta i transversal l'experiència de l'educació artística perquè resulti integrada –en el temps contemporani i el canvi de paradigma pedagògic- i integradora –que contempli i aculli la diversitat en l'alumnat, els recursos i la interdisciplinarietat-.

Encapçalant aquest text i d'una forma poètica, he escollit tres cites (rescatades de la poesia, la música i el teatre contemporanis) que, d'alguna manera, dibuixen certa declaració d'intencions o eixos dels que penso que l'educació artística no se n'hauria de decantar, sinó més bé situar-s'hi:

- *“Saber mirar salva”* (un vers de Blai Bonet) em remet a la importància de l'*alfabetisme visual* (o no visual, estètic, artístic), al ser conscients de com la cultura, per la vinculació directa entre intel·lecte i emocions, ens protegeix i construeix de la *intempèrie mora*<sup>2</sup>.

- *“No ens han pujat dient aneu on vulgueu, simplement aneu”* (vers de *Lliure o descansar*, de Jo Jet i Maria Ribot, que dóna títol al disc i al projecte artístic global que se'n deriva) connecta directament amb les idees de Garcés, en la importància de forjar-nos com a persones des de l'emancipació, l'autonomia, l'esperit crític, els valors ètics; aprendre a ser lliures i a decidir, qüestionant allò que se'ns ve donat.

- *“El temps que estiguem junts / no s'assemblarà a res / sabrem engendrar-lo a consciència / en cada instant distret / i de la distracció tornarem / una altra vegada / a saber que estem junts”* (d'*El temps que estiguem junts*, projecte creatiu teatral de Pablo Messiez amb la Kompanyia Lliure del Teatre Lliure) per posar en valor el temps i l'espai comú, compartit, la importància de socialitzar els aprenentatges i l'oportunitat del context escolar com a espai on fer-ho.

Amb tot això, provocar un canvi sistèmic i metodològic que afavoreixi l'aprenentatge i integri aquests aspectes, passa per revolucionar els hàbits, revisar des d'aquest posicionament totes les parts que intervenen en la seqüència didàctica amb la voluntat de facilitar i provocar una actitud de constant reflexió, recerca, desig de conèixer, d'aprofitament de recursos, de connexions de sabers (transversalitat i interdisciplinarietat). Ens obliga, com a docents, a pensar maneres d'articular els aprenentatges perquè aquests succeeixin d'acord al nostre posicionament com a persones sensibilitzades amb l'art i l'educació.

---

<sup>2</sup> Expressió manllevada d'una entrevista d'Eva Piquer al poeta Joan Magrit per a *Catorze. Cultura viva*. Recuperat a: <https://www.catorze.cat/noticia/12485/joan/margarit/no/em/pot/destruir/ningu/perque/ja/destruit/vida>

## Objectius

Objectiu principal, global:

- Garantir que l'experiència de l'educació artística resulti integrada –en el temps contemporani i el canvi de paradigma pedagògic- i integradora –que contempli i aculli la diversitat en l'alumnat, els recursos i la interdisciplinarietat–.

Objectius específics, derivats:

- Desvincular l'EViP de l'objectiu unilateral de desenvolupar capacitats i habilitats tècniques.
- Convertir l'espai físic, social i temporal de l'educació artística en laboratori de *creació-recerca* i lloc d'estimulació de la sensibilitat artística. (Vincular l'experiència de l'EViP als processos de creació contemporanis.)
- Participar d'una pedagogia artística que percebi l'art com a vehicle de qüestionament, reflexió, acció dins la vida quotidiana i el context immediat.
- Fomentar l'educació integral de l'alumnat. En el temps que hem descrit, això es traduiria en la voluntat de formar alumnes crítics, autònoms, lliures, responsables, així com promoure l'autoconeixement i contemplar el conjunt de totes les intel·ligències.
- Inscriure l'EViP al Projecte Educatiu de Centre per tal de promoure l'entendre l'art i la cultura com a agent vinculat a tots els altres sabers i als valors ètics.
- Desenvolupar una actitud activa. Treballar perquè l'alumnat entengui l'art com a quelcom viu, en transformació i, per tant, transformable, podent-hi incidir.
- Facilitar i provocar l'oportunitat de treballar amb l'entorn físic, social i cultural com a recurs educatiu. Fer ús del *currículum de barri*.
- Generar oportunitats de co-creació i de socialització dels aprenentatges. Pluralitzar i diversificar les percepcions. Aprenentatge dialògic.

## Estratègia

Per tal de produir un gir substancial en la concepció de la matèria, resulta imprescindible actuar estratègicament i transversalment en tot allò que la conforma. A grans trets, en els continguts i en les metodologies per tal de diversificar en tots els sentits les oportunitats d'aprenentatge.

La necessitat d'incidir en els continguts passa per apropar, com ja se n'ha fet referència al marc teòric, els processos artístics de l'escola als processos de producció artística contemporanis –així com també a les formes de consum i relació amb la cultura- per tal d'assegurar un aprenentatge contextualitzat i en contacte directe amb la realitat actual. Això ens possibilita una obertura en la provenença dels continguts integrant de manera interdisciplinària coneixements propis d'altres matèries, així com també resultaran font de recursos les subjectivitats dels propis alumnes i del seu entorn. Invariablement, aquest fet obliga a que les metodologies s'hi adaptin requerint que l'alumne ocupi un rol molt més actiu i participatiu on els límits –entre disciplines, entre escola i món, entre art i vida- s'esborrin i les relacions succeeixin de manera orgànica i significativa. És en el gir metodològic on, personalment, opino que rau la importància real del canvi, perquè les metodologies conformaran l'actitud d'apropament i interacció amb els continguts curriculars i seran les formes de gestió de coneixements que transcendiran més enllà d'aquests continguts específics.

La meua proposta per tal d'encaminar l'educació artística cap a les direccions que s'han anat esbossant, es construeix des de tres premisses o línies d'activació que s'entrecreuen:

- Convertir-ne l'espai físic, social i temporal en laboratori de *creació-recerca*. Que invariablement ens conduirà a crear un mapa de recursos, oportunitats i aprofitament d'allò que tenim a l'abast.
- Construir la seqüència didàctica garantint la integració de les quatre *dimensions del llenguatge artístic* (lúdica, comunicativa, constructiva i estètica) per tal d'aprehendre el sentit de l'experiència artística i diversificar-la.
- Facilitar i provocar les oportunitats per a *socialitzar els aprenentatges*. Quan més es diversifiquen els aprenentatges, més enriquidor resulta el fet de compartir-los i contrastar-los generant dinàmiques d'escolta activa, diàleg i respecte.

Totes elles hauran de ser especialment considerades en el disseny de qualsevol seqüència didàctica

## **Abast**

Tot i situar-se en el marc específic de l'Educació Secundària Obligatòria i més concretament en l'Educació Visual i Plàstica, l'abast d'aquesta proposta pretén ser social i cultural en la mesura que capgiri la concepció envers l'educació artística i que forgi una actitud davant tot allò que construeix la cultura, sabent-nos-en consumidors i productors. Tot i resultar una aportació de granet d'arena, crec que és essencial i de responsabilitat creure en la incidència que pot generar la nostra tasca en la societat, vinculant, annexant l'acció educativa a la política i l'ètica tal com assenyala Garcés.

De manera més tangible, l'abast directe de la proposta incideix sobre l'alumnat (perquè en varia la seva dinàmica atribuint-li un rol molt més actiu), l'equip docent (perquè també haurà de sensibilitzar-se en aquest canvi de concepció, del que podrà formar-ne part des de d'interdisciplinarietat) i el propi docent de l'assignatura (perquè serà necessària la seva tasca acurada en el disseny d'experiències d'aprenentatges que permetin integrar i desenvolupar adequadament el rol de l'alumnat, que en condiciona el propi). De forma més indirecta i en les mateixes direccions, també en les famílies i la comunitat territorial.

## **Viabilitat, obstacles i limitacions**

Al ser una proposta d'intervenció que afecta principalment a la pròpia matèria, la viabilitat recau en gran mesura en el propi docent. En la gestió, la coordinació, la implicació i l'autocrítica que ell vulgui i pugui assumir.

Si ens centrem en el context concret del Nou Patufet, el canvi de dinàmica en l'educació artística no suposaria cap problemàtica ni requeriria un llarg període d'adaptació per a l'alumnat ja que són metodologies amb les que els alumnes estan familiaritzats. Al contrari, penso que l'EViP quedaria més integrada en el Projecte Educatiu de Centre i seria ben rebuda per part de l'equip docent. Per altra banda, i obrint la possibilitat d'implicar puntualment famílies i/o veïns del barri en els processos d'aprenentatge, també resultaria viable ja que l'entorn és favorable i propens a cooperar i establir vincles de cohesió social. Els obstacles o limitacions que podrien sorgir probablement serien conflictes del dia a dia a resoldre mitjançant una adaptació més personalitzada dels aprenentatges.

## **Context educatiu en el que es projecta**

La proposta s'emmarca en l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria i en l'àmbit de l'Educació Visual i Plàstica (dins un model competencial d'organització del currículum), que en el centre en qüestió —el Nou Patufet— s'imparteix a 1r, 2n (en caràcter obligatori) i 4t curs (en caràcter optatiu). En un Projecte Educatiu de Centre que posa en pràctica i es compromet amb noves iniciatives pedagògiques i que promou valors de sostenibilitat, comunitat, cooperativisme i desenvolupament personal. I en un entorn de barri (el barri de Gràcia de Barcelona) propici de forta cohesió i participació social.

Tot i que el diagnòstic que la impulsa parteix d'aquest context específic<sup>3</sup>, la proposta s'ha volgut fonamentar en la evidència que és un diagnòstic prou comú en el nostre àmbit, fent-la així fàcilment extrapolable a altres contextos, així com també podria adaptar-se a l'etapa d'Educació Primària, a Batxillerat o a Cicles Formatius.

### — Línies d'activació

Com s'ha descrit unes línies amunt, la proposta s'articula en tres línies d'activació que són: el convertir l'espai-temps de l'educació artística en un laboratori de *creació-recerca*; el diversificar els recursos didàctics partint de les quatre *dimensions dels llenguatges artístics*; i el construir oportunitats per a *socialitzar els aprenentatges*.

### **Laboratori de creació-recerca**

Parlar de *creació-recerca* porta inherent l'entendre l'experiència artística com quelcom processual (i no tan sols de producció o reproducció). El procés per naturalesa és complex, està en el temps, integra recursos abastables i coneguts o ens condueix a d'altres per conèixer, passa invariablement per establir relacions amb coneixements que ja tenim, requereix topar-nos amb contradiccions i preguntes i ens convida a ser (o no) resolutius. El procés per naturalesa és expansiu. Permet –i es construeix en– l'assaig-error, la provatura, les múltiples possibilitats, el diàleg, les relacions. El procés assegura una tasca i un aprenentatge significatiu i actiu.

Parlar de *creació-recerca* ens aproxima a aquests conceptes des de la conjuntura, fent-los indissociables. Allunya les arts de conceptes unilaterals com la inspiració o la mera resolució tècnica o del resultat objectual (d'un producte final) i les entén des de la seva dimensió constructiva i de pensament. Allunya també el concepte de creativitat de creure-la (des d'una concepció romàntica) intrínseca, exclusiva i original per apropar la creació al procés intel·lectual que és i pot ser per a tots de proposar noves relacions entre coneixements.

La creació i la recerca s'entrecreuen, dialoguen, es condicionen, i configuren una actitud relacional amb tot allò amb què compartim espai físic i social. Per tant, esdevenen processos reflexius que ens permeten integrar temes i preocupacions individuals i/o col·lectives. En la complexitat del procés hi tenen cabuda diverses accions: l'observació activa i crítica (de persones, entorn, relacions, emocions...); l'experimentació amb i a través d'eines, tècniques, llenguatges; l'estudi de referents, de diversitat de solucions; la reflexió i anàlisi sobre el propi procés, l'avaluació; l'expressió pròpia personal o col·lectiva; l'exercici de mostrar i compartir; el registre o documentació del mateix procés (que pot esdevenir eina per a una *avaluació formativa*)... Vinculades directament amb l'actitud de compromís i responsabilitat de l'alumne.

Establir el procés de *creació-recerca* com a recurs metodològic vol dir situar-nos en una pedagogia activa. La mateixa dinàmica genera la necessitat –transversal– d'eines

<sup>3</sup> Veure apartat "Síntesi de l'experiència de pràctiques. Anàlisi del context d'intervenció"

i mètodes i activa la recerca. També defuig d'activitats inconnexes i obre la possibilitat d'interrelació, de projecte, d'interdisciplinarietat. Tot això ens conduirà a la necessitat d'articular els recursos pedagògics, fer-ho tenint en compte les quatre dimensions dels llenguatges artístics. Experimentar, viure el procés artístic és el que transformarà la manera de concebre'l i ens ajudarà a aprendre'n les possibilitats.

### **Les dimensions del llenguatge com a eixos integradors**

Entenem els llenguatges com a eines bàsiques de la comunicació i el pensament, necessitem dels llenguatges per reflexionar i discutir, per construir idees, per conèixer. Sovint, però, descuidem la pluralitat de formes d'aquests o l'abraçar-los des de la seva totalitat. Sense anar més lluny i des del que ens ocupa, és habitual que l'educació artística –tan des de mirades distants com dels mateixos docents d'EViP– quedi reduïda en aquest sentit pel fet d'imposar límits a mode de domini d'habilitats tècniques, ser reticents en integrar continguts propis d'altres disciplines, etc. Quantes vegades no hem escoltat la frase “és que no sé dibuixar” i no ens hem aturat a pensar més enllà? Suposa una analfabetització visual i una normalització d'aquesta que poques vegades qüestionem, és sovint acceptada com a justificació i desinterès cap a les expressions artístiques. Hem d'entendre això com a símptoma d'una mala praxis i ha de ser input de canvi. Diversificar els llenguatges resulta participar de l'alfabetització visual de manera complexa i completa i ser més inclusius.

Els llenguatges abasten diferents dimensions que ens permeten fer un gir en el sentit d'eixamplar la concepció de les arts i permetent integrar tots els aspectes que s'han anat definint fins aquí. Les diferents dimensions conviuen i es complementen, no es succeeixen progressivament, s'interrelacionen:

La *dimensió lúdica* és aquella que experimenta, que en la provatura permet descobrir el vocabulari i la sintaxi pròpies de cada llenguatge. Suposa familiaritzar-s'hi i només permetent l'espai i temps per fer-ho l'alumnat se'l farà propi i se n'apropiarà per expressar-se. Penso que la dimensió lúdica s'ha d'assajar (en una dinàmica d'assaig-error) a través d'activitats breus i espontànies (emmarcades en la seqüència didàctica), perquè ens obligarà a posar en joc allò bàsic del llenguatge a vegades abans de conèixer-ne les característiques, però precisament per això pot significar un apropament sense prejudicis. Des de la dimensió lúdica en l'experiència artística podem innovar en materials i tècniques i transitar des d'aquells tradicionalment associats a l'educació artística a les escoles cap a altres de fàcil accés però no habituals (tèxtil, objectes, fotografia, vídeo, apropiacionisme, expressió corporal...).

La *dimensió comunicativa* es basa en expressar i entendre, en complir la funció social de qualsevol llenguatge. Requereix que existeixi una intenció, quelcom a comunicar o a rebre i una voluntat d'establir un diàleg. En els llenguatges artístics ens exigeix, per tant, una actitud més reflexiva per entendre les maneres com interactuen els diferents elements en l'acte comunicatiu. Podem assajar-la tan des de la producció (creació) com des del consum (anàlisi), contrastar i diversificar maneres de comunicar un mateix missatge, etc.

La *dimensió constructiva* ens permet entendre'ls com a eines de creació i pensament, de



representació del món, d'associació i relació d'idees. Anar més enllà de l'objecte d'estudi, explorar el camp conceptual i de pensament i coneixement al que ens transporta, no entendre'l com a únic, qüestionar-lo. Contrastar i deconstruir imaginaris.

La *dimensió estètica* és pròpia dels llenguatges artístics i l'entendem com a capacitat d'establir diàleg entre diferents sensibilitats: contempla la de l'artista i el seu context i la de l'espectador actiu i el seu context actual.

Incorporar i aprehendre els llenguatges artístics reconeixent i practicant totes les seves dimensions generarà la seguretat d'emprar-los com a eines de coneixement, reflexió i creació. En el moment saturat d'imatges que vivim, tan com a constants consumidors com a recurrents productors, resulta imprescindible portar a les aules la cultura visual i les arts en la seva globalitat i pluralitat de formes –sent conscient que el conjunt d'aquestes prové de l'educació formal, no formal i informal dels nostres alumnes- per tal de familiaritzar-nos-hi, creant l'hàbit de fer-ho mitjançant una sensibilitat estètica.

En aquest punt, m'agradaria fer referència a una experiència viscuda durant l'estada en pràctiques al Nou Patufet. A 1r d'ESO s'estava començant a posar en pràctica l'Aprenentatge Basat en Projectes de forma transversal i el tema tractat era "Els refugiats". La professora d'EVIP proposà als alumnes cercar als mitjans de comunicació una imatge relacionada amb la temàtica i reproduir-la en un dibuix amb la directriu que aquest accentués les expressions de tristesa i desesperació en les cares dels personatges. Des del meu punt de vista, aquesta aproximació resulta molt delicada en un tema de tanta actualitat i conflicte, perquè ens condueix a banalitzar la imatge i no entendre-la com a element de construcció i generació de discurs, sinó a percebre-la com a quelcom que ens arriba així i que és inqüestionable. En definitiva, des d'una opinió pròpia, s'estaven desatenent aspectes bàsics del llenguatge artístic i se situaven les arts al marge d'un tema que al mateix temps s'estava posant en valor en totes les altres assignatures com a realitat social. S'haurien pogut, per exemple, cercar retrats i dades (nom, edat, lloc...) d'aquella gent construïnt un arxiu per poder posar idees en relació.

Des de la nostra funció de facilitadors de recursos i eines per a l'aprenentatge penso que és cabdal actuar atenent a les oportunitats que ens brinden els medis i l'entorn a cada moment i context, ser hàbils i estratègics en l'aprofitament d'aquests. En aquest aspecte, em resulta molt suggerent la proposta del propi PEC del Nou Patufet d'articular un *currículum de barri* que permeti habitar el barri en un acte pedagògic d'aprendre dels elements físics, socials, culturals que el conformen.

### **La importància i rellevància de socialitzar els aprenentatges**

Penso que un grup-classe d'educació secundària –i en extensió una escola i una comunitat educativa- és un grup social privilegiat si el percebem des de la seva diversitat i com a lloc de convivència. En caràcter de microsocietat, hi convergeixen personalitats, històries de vida, coneixements, interessos diversos. Superada aquesta etapa educativa, segurament les experiències i oportunitats de posar en comú tots aquests aspectes seran més limitades i escasses. Per això i per l'estreta relació que sabem entre educació artística i educació emocional, és important veure en això una oportunitat a explotar. Donar sentit a allò comú i compartit envers l'atomització, la individualitat i la competitivitat

tan arrelades en el temps d'avui.

Dissenyar espais i temps per a socialitzar els aprenentatges és educar en el respecte, l'empatia, la igualtat, la solidaritat, la diversitat, la democràcia, les sensibilitats, les cures. Donar valor al diàleg en un moment en un moment en què la comunicació verbal i interpersonal escasseja o s'encasella en uns canals concrets. Fer-ho des de les arts pot ser, a més, alterar i remoure imaginaris activant la reflexió (en la mateixa línia de canvi social on se situen moltes de les pràctiques artístiques contemporànies). Treballar competències socials, culturals, emocionals creant hàbits d'autoconeixement i coneixement dels altres, d'autoestima i d'autocrítica; de compromís i responsabilitat. Tenint present i cuidant, el professorat, el moment de canvi, de transició, de construcció d'identitat que l'alumnat viu en l'adolescència.

Suposa alterar la relació amb l'entorn, apropiarse'n i participar. Passa per posar en valor l'*aprenentatge dialògic* (Freire) amb l'objectiu d'activar processos pedagògics autosostenibles (on per naturalesa succeeixin debats, reflexions, diàlegs). La pràctica artística, i entesa des de la *creació-recerca* i des de la pluralitat de formes, ens ofereix constantment aquesta possibilitat i esdevé un lloc segur on expressar-nos i opinar, obrir interrogants i discutir-los. Entenem, per tant, la socialització d'aprenentatges des de la lògica de ser un moment constructiu, d'integrar coneixements en el comunicar i en el contrastar i rebre. A grans trets, penso que en una seqüència didàctica poden produir-se varis moments claus de socialització d'aprenentatges:

- En plantejar una temàtica a treballar i/o exposar referents és interessant induir al debat. Si pensem en aquest moment com a moment introductor (previ a l'haver profunditzat en continguts) ens ajudarà a conèixer els punts de vista i coneixements al respecte dels alumnes alhora que ja s'estarà produint l'aprenentatge. L'art incomoda, assenyala, visibilitza i és en aquests processos que ens transforma i ens fa pensar, podem fer d'això un recurs.

Durant l'estada al centre de pràctiques, per tal d'encetar una activitat que giraria entorn al consum, vaig demanar als alumnes que donessin un cop d'ull a les etiquetes de la seva roba. De seguida van fixar-se amb els països on s'havia fabricat i de manera orgànica això va generar un debat entorn a la traçabilitat en la fabricació d'aquells productes –que, vam adonar-nos, havien viatjat més que nosaltres–, l'impacte que suposava això i en els hàbits de consum des d'on reproduir-ho o combatre-ho.

- Durant les dinàmiques de *creació-recerca* es poden posar en pràctica processos de co-creació, cooperació, aprenentatge entre iguals.

- En l'exposició o mostra d'allò que s'ha estat desenvolupant que hauria de posar en valor el procés i no tan sols un resultat, que hauria d'articular-se com a revisió. Podem proposar en aquest punt incidir més enllà de l'aula, treballar en el context del centre o, fins i tot, del barri o la ciutat. També podem dissenyar eines perquè l'alumnat prengui consciència del valor de compartir el procés, parlo d'eines de registre i documentació d'aquest, que després igualment ens serviran per avaluar-lo.

La dimensió expositiva és recurrent des de l'àmbit artístic i en el context del centre. Sovint, però, es (re)produeix la dinàmica de seleccionar aquelles treballs formalment més ben resoltos. Aquest és el cas del Nou Patufet, on acabada una activitat les làmines “més bones” (que volia dir de més qualitat tècnica i major semblança al referent) s'exposaven al passadís. Això, de forma submergida, construïa una dinàmica de penalitzar els errors —que és d'allà on s'aprèn— i els mateixos alumnes ja es demostraven desqualificats i exclosos. Fer el petit gir, per exemple, de que el que s'exposi sigui un esbós, una recerca, una part del procés d'anàlisi on es visibilitzin els errors, les provatures pot suposar un impacte significatiu en la concepció de les arts per aquell qui n'ha estat productor i també pel que ho rep i n'és espectador. El procés de selecció en sí pot esdevenir una activitat de debat i reflexió, revisant entre tots el propòsit d'allò que volem comunicar i què s'hi adequa més en cada cas, així com diversificant la multiplicitat de solucions.

### — Alguns apunts per al disseny d'una seqüència didàctica

Proposo en aquest punt algunes anotacions que podrien ser ajuda per a dissenyar una seqüència didàctica<sup>4</sup> coherent amb el posicionament que s'ha anat construint.

#### *Perfil docent*

El docent, com s'ha anat comentant al llarg del text, pren el rol de dissenyador d'experiències atenent a l'alumnat concret, al context i entorn també concrets (i als recursos que poden oferir-nos) i prenent consciència que serà en el com articulem això amb continguts i metodologies que generarem discurs. Recordant que l'educació també és una forma de producció cultural.

Situant-nos en les pedagogies actives i en una perspectiva constructivista, l'alumne és qui pren el rol actiu en el procés d'aprenentatge. D'aquesta manera, la tasca del docent passa per facilitar que aquest succeeixi, adequant-se a les necessitats pertinents i acompanyant en el procés, adaptant recursos, motivant, orientant a tot l'alumnat. I, al mateix temps, valorant els aprenentatges.

#### *Context real d'activació*

Tot i que pugui existir una programació i unes idees prèvies i uns recursos escollits, hem de ser conscients que sempre hi hauran factors que determinaran la posada en pràctica en projectar-la en un context real. En aquest sentit, per una banda s'haurà d'adaptar cada proposta a les necessitats específiques del grup-classe per tal d'atendre'n la seva diversitat i els seus ritmes així com valorar-ne els seus coneixements previs i concepcions, i el bagatge personal de cadascú. Per altra banda, òbviament també ens condicionarà l'entorn, l'entorn físic de l'escola, el seu Projecte Educatiu de Centre o bé els propis projectes que s'impulsen des d'aquesta o als que aquesta s'adhereix poden esdevenir oportunitats on emmarcar-hi la nostra proposta i també ser font de recursos que podem integrar de manera coherent i estratègica. De la mateixa manera, pot passar en alguns casos que el context ens limiti i condicioni la pràctica.

<sup>4</sup> S'annexa una proposta d'Unitat Didàctica integrant i temptejant alguns d'aquests aspectes en una aproximació al color.

Un altre aspecte que no podem obviar és que els nostres alumnes es troben en un moment vital difícil, de canvi i construcció d'identitat. L'adolescència altera la relació amb un mateix, amb els altres i amb l'entorn i això sovint és font de conflictes molt diversos que requeriran que hi actuem i ho prioritzem. Com ja se n'ha fet referència, el caire emocional que hi ha en això, sempre des del respecte i el tacte, pot treballar-se a i en l'educació artística.

### *Competències*

La proposta que s'ha articular pretén atendre gairebé totes les Competències Bàsiques de l'etapa de secundària:

1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual
2. Competència artística i cultural
5. Competència d'aprendre a aprendre
6. Competència d'autonomia i iniciativa personal
7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
8. Competència social i ciutadana

En la seva posada en pràctica més concreta, a banda de les competències pròpies de l'àmbit artístic, també es parlarà especial esment en les competències de l'àmbit personal i social.

### *Continguts*

Posicionats en una percepció de *currículum postmodern* i familiaritzada amb els processos de creació contemporània, tenim la responsabilitat de fer un tractament contextualitzat dels continguts per tal que s'esdevingui una relació conceptual (i també processual) amb allò que vivim i, així, l'aprenentatge sigui significatiu. Els recursos per aquest tractament, com ja s'ha comentat anteriorment, poden sorgir i haurien d'apel·lar en la mesura del possible als bagatges personals, emocionals, socials i culturals d'una manera ètica. Generant el vincle entre saber i experiència i participant d'aquesta manera a l'emancipació de la que es parlava a l'inici d'aquest text.

En el temps que vivim, una educació artística compromesa no pot girar l'esquena a la complexitat de temes com: coeducació, feminisme i gènere, multiculturalitat, identitat social i cultural, consum, conflicte mediambiental, big data, etc. La complexitat de tractament d'aquests serà gradual al llarg de l'etapa de secundària d'acord al currículum i a les característiques concretes del grup.

### *Tècniques i materials*

En la mateixa línia, contemporaneïtzar els processos ens obre un ventall de possibilitats pel que fa a les tècniques i als materials, proporcionant-nos recursos diversos i híbrids, complementant i repensant aquells habitualment associats a l'educació visual i plàstica per tal de ser també amb això coherents en el canvi que es proposa.

Alguns recursos materials i tècniques de fàcil accés i realització per a poder incorporar són: fotografia, arxiu, vídeo art, instal·lació, objecte, ready-made, tèxtil, so, materials orgànics, reutilització, tèxtil, performance, happening, dérive, art digital, processos artesans... Incorporar noves i alternatives proposades en aquest sentit, probablement generarà curiositat i motivarà als alumnes per l'ingredient de sorpresa i novetat i això revertirà positivament en l'aprenentatge.

### *Metodologia*

Com ja s'ha desenvolupat anteriorment, les metodologies vetllaran i caminaran en el sentit d'atribuir un rol actiu i dinàmic a l'alumne. En aquesta proposta s'han dibuixat tres línies d'activació a tenir en compte com a eixos per a l'adaptació metodològica en la seqüència didàctica, com ja he dit abans:

- Laboratori de *creació-recerca*,
- les *dimensions del llenguatge artístic*
- i la *socialització dels aprenentatges*.

Aquets resulten prou versàtils per a treballar amb diversitats de recursos i continguts, així com per adaptar-se dins el desenvolupament de metodologies actualment en efervescència com són els taller, l'Aprenentatge Basat en Projectes, l'Aprenentatge Servei...

### *La carpeta d'aprenentatge*

Un altre aspecte metodològic que es proposa és fer ús d'aquesta eina o instrument de treball. La carpeta d'aprenentatge recull evidències dels propis alumnes al llarg del procés consolidant un registre que engloba esbossos, anotacions, dissenys, esquemes, etc. conjuntament amb reflexions sobre el què i com s'ha après, les expectatives, les dificultats, les possibles millores, les valoracions, els punts forts i els punts febles. Els propòsits de la carpeta d'aprenentatge són coneguts (i les característiques consensuades, juntament amb objectius i criteris d'avaluació) per l'alumnat i requereix una feina conscient de revisió, organització, anàlisi i coherència cap al propi treball i procés. Aquesta eina esdevé recíproca perquè ens ajuda a autoavaluar la nostra tasca docent contrastant les evidències –el què ha après l'alumne- amb el què creïem que aprendria.

En l'àmbit de l'Educació Visual i Plàstica podem aprofitar per donar a aquesta un caire de tractament artístic integrant conceptes i formats com la llibreta d'artista o l'arxiu.

### *Organització social del grup*

L'activitat o continguts concrets que s'estiguin duent a terme determinaran i variaran l'organització social del grup, com també serà condicionada per les particularitats del grup concret d'alumnes. Tot i així, i des de la convicció que els processos creatius beuen de la diversitat i prenen sentit en aquesta, en la mesura del possible es procurarà

---

<sup>4</sup> Veure apartat "Síntesi de l'experiència de pràctiques. Anàlisi del context d'intervenció"

transcendir la individualitat i competitivitat en els processos d'aprenentatge (que no vol dir deixar d'atendre allò personal de cadascú) activant estratègies de treball cooperatives que, no solament incideixen directament en continguts i aprenentatges sinó també – com ja s'ha comentat en altres punts- tinguin incidència en les relacions interpersonals, l'autoconeixement, l'adaptació psicològica i les competències socials. Si girem la mirada una vegada més a la creació contemporània (o de diferents maneres al llarg de la història de l'art tot i que sovint de forma invisibilitzada o no reconeguda), se'ns farà evident la realitat de la co-creació i la creació col·lectiva.

#### *En les dinàmiques de creació-recerca*

Es procurarà treballar amb grups cooperatius de 4 o 5 alumnes en una relació d'igualtat, responsabilitat i interdependència positiva (Pujolàs, 2002); o amb formes de treball col·lectiu des de petits grups o la suma de treball autònom individual; o puntualment en comissions de feina. Afavorint dinàmiques d'aprenentatge entre iguals.

La tasca del docent en formar grups de treball cooperatiu passa per assegurar l'heterogeneïtat (fent de la diversitat un valor) i l'estabilitat d'aquests i en resoldre els conflictes que en puguin destorbar l'aprenentatge.

#### *En les dinàmiques de socialització d'aprenentatges*

Per tal de facilitar el diàleg i la màxima participació i implicació, penso que en els moments on cerquem que s'esdeingui una comunicació verbal i espontània, crear un ambient d'àgora, pren molta rellevància la presència física i corporal. Gestos petits com situar-nos en rotllana o asseure's el docent entre el lloc habitual dels alumnes poden afectar significativament al desenvolupament de l'activitat, així com donar veu i oportunitat a tothom pot contribuir en la confiança pròpia i en els altres.

#### *Procediment*

En aquest punt, m'agradaria dibuixar a pinzellades una proposta de seqüència d'activitats que podria proposar-se dins aquesta línia. Seria idònia per ser projectada en el marc educatiu de Mallorca (que és on molt probablement exerciré la meua tasca docent) ja que parteix de la voluntat que els alumnes (per exemple, de 4t d'ESO) prenguin consciència del paisatge des d'una perspectiva contemporània. Dins les propostes de creació actuals a l'illa, aquest és el tema més recurrent en els últims anys per la necessitat urgent de pensar-lo críticament. Així, s'estaria creant un nexa amb l'activitat artística del propi context.

#### *Vivim en el paisatge*

Des d'una dimensió lúdica –prèvia, d'experimentació- es proposaria als alumnes sortir al carrer (*currículum de barri*) amb miralls petits a través dels quals observar el paisatge fragmentat i, amb el joc i els telèfons mòbils com a eines, fotografiar-lo. Posteriorment, a l'aula, es faria un visionat d'aquestes fotografies i es llançarien un seguit de qüestions per tal de generar un debat: què entenem per paisatge? I per representació artística del paisatge? A partir d'aquí, s'aniria construint una genealogia del tractament del paisatge

al llarg de la història de l'art per acabar enllaçant la nostra activitat amb l'obra *Postaler* (1984) de Perejaume. D'aquí, el concepte de postal (des d'on aniríem generant un arxiu d'imatges en un procés de *creació-recerca*) i el debat sobre l'enquadrament i la fragmentació (en el llenguatge fotogràfic). *Imatge pública* (2017) de Neus Marroig i *Ciutat de vacances* les postals que conformen l'arxiu d'aquest projecte esdevindria nexa amb el paisatge del nostre entorn (amb la possibilitat real de convidar l'artista). De mica en mica, conduir aquests coneixements cap a l'evidència que "vivim en el paisatge" o l'interrogant de si "el paisatge l'habitem?" ens portaria a reflexionar en la incisió directa que tenim en aquest i en les problemàtiques social i mediambientals que l'afecten, així com en el com s'hi posicionen els projectes artístics contemporanis. Com a activitat complementària, el visionat del documental *Tot inclòs* (2018). De tot aquest material d'arxiu, de recerca i de creació pròpia se'n pensaria en comú una instal·lació/exposició per a compartir-ho en l'espai del centre (o fins i tot del barri o el poble).



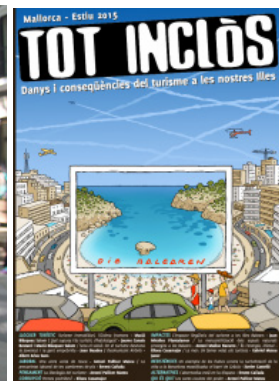
*Postaler* (Perejaume, 1984)  
Font: [www.macba.cat](http://www.macba.cat)



*Trash on the Beach* (Mark Dion, 2013)  
Font: [www.dismagazine.com](http://www.dismagazine.com)



*Ciutat de vacances* (Es Baluard, 2017). Font: [www.esbaluard.com](http://www.esbaluard.com)



*Tot inclòs* (2018)  
Font: [totinclos.noblogs.org](http://totinclos.noblogs.org)

## Avaluació

El sentit de l'avaluació ha de ser proporcionar tan al docent com a l'alumne informació sobre els aprenentatges adquirits i les possibilitats de millora. És per això que el gir en aquest sentit parla de decantar-se de l'avaluació quantitativa optant per una *avaluació formativa* (que no formadora) i continuada que valori el procés i, a través d'eines i criteris, ens doni pistes per ajustar-lo.

Així doncs, la *carpeta d'aprenentatge* funcionaria com a eina d'autoavaluació formativa en aquesta proposta, juntament amb les rúbriques i així com també amb altres instruments d'autoavaluació i coavaluació que, per ser coherents amb les dinàmiques metodològiques i eixos que s'han seguit, haurien de considerar criteris actitudinals. Comptar amb diferents eines de registre per a valorar els aprenentatges, ens ajudarà a atendre la diversitat des de dades realistes i a portar a terme una tasca més inclusiva.

## — Reflexions conclusives

Vaig cursar el màster fa dos anys i, havent-lo desenvolupat sense problemes, vaig deixar pendent aquest treball. Durant les pràctiques i en el moment de plantejar-me el TFM, entendre que la responsabilitat docent era àmplia i complexa, va fer-se'm gros i la desconfiança i la inseguretats en mi mateixa van paralytzar-me. Ha estat un problema personal i valoro les eines i recursos que se'ns posen a l'abast durant la formació del Màster per ser competents en el rol que ens pertoca (llegia en algun lloc, no recordo on, que només podria desenvolupar una acció educativa competencial el docent que és competent, jo no m'hi sentia). Els aprenentatges van ser intensos llavors i d'ençà d'aquell moment he continuat formant-me en diferents ocasions per a la tasca docent i he entès, des de la meua personalitat i amb l'exercici d'autoconeixement que ha suposat aquesta treva, que només podré sentir-me'n capaç des de la mateixa pràctica i que és essencial que de tot això en valori l'aprenentatge.

He entès que les inseguretats no deixaran de ser-hi i han d'esdevenir motor per actuar des del compromís i la responsabilitat social que, pens, són fonamentals en la tasca docent. Això em situa en una identitat docent que es dibuixarà en el dia a dia des d'estratègies pedagògiques coherents amb la realitat i l'entorn. La consciència que l'acció educativa és social i té un impacte, que la feina la fem amb i per a les persones, em fa respecte tant com m'encoratja. Precisament és en aquest sentit de temptejar l'impacte de la pròpia identitat docent que s'ha desenvolupat aquest treball, cal dir, especulatiu i poc concís, concret i ambiciós en proposar, però amb voluntat d'anàlisi i posicionament. Ara, revisant-ho, veig que és en això on he abocat interès i atenció.

D'aquí la necessitat d'indagar en teories filosòfiques, sociològiques, pedagògiques i artístiques que pensen i actuen en temps real. Pretendre comprendre el més enllà de programacions didàctiques i continguts, i també el més tangible com el que és imprevist, conflictes, limitacions i realitats múltiples dels alumnes i de la societat que exigiran i conformaran la nostra acció. Tot això passa per desplegar la crítica i la reflexió constants. Invariablement i indissociable, l'autocrítica, a través d'ella, l'autoaprenentatge. Educar



educant-nos. Diu Marina Garcés que *"És molt possible que no sapiguem què és educar, o què pot arribar a ser. Però sí que sabem a què no pot renunciar l'educació: a encendre el desig de pensar, a obrir les portes d'aquest desig a qualsevol i assumir les conseqüències d'aquest desig compartit des de la igualtat"*.

Conèixer el caràcter de revisió constant de l'educació i situar-s'hi per actuar amb sentit, adquirir coneixements conceptuals i procedimentals. Aprendre de les propostes innovadores que entenen i fonamenten el gir situant l'alumne al centre del procés d'aprenentatge han estat coneixements que m'han empès en aquest pensar i m'han conduït a definir línies d'actuació que atenen i emparen la *creació-recerca* com a generadora de coneixement, l'alfabetització visual atenent a les múltiples intel·ligències i la socialització des del seu potencial educatiu. Cercant una incidència en el creixement personal de cadascú i un sentit en el temps compartit. L'educació artística no pot tampoc (com tampoc ho fan els processos de producció creatius, com he anat comentant en reiterades ocasions) mantenir-se al marge de la realitat social. L'educació artística no pot desatendre's en un temps d'imatges i imaginaris. Cal repensar-la, si des de les escoles tenim en compte les arts a partir d'aquesta perspectiva i com a generadores de coneixements hi haurà una incidència no només en els alumnes amb qui compartim aprenentatge sinó en la societat en general, poden ser motor de canvi i vincle. En resum, i de forma conclusiva, recordar que: l'educació és transformadora com també ho és la cultura; l'educació és cultura.

## — Bibliografia, referències

Acaso, M.; Megías, C. (2017) *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2005) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Beck, U. (1998). La desestandarización del trabajo productivo: el futuro de la formación y de la ocupación. *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós: Barcelona (pàgs. 175-195)

Bonal, X.; Tarabini, A. (2016). *La LOMCE com a projecte de modernització conservadora i els seus efectes a Catalunya: globalització, educació i polítiques socials*. Hom, O (ed.) Societat Catalana 2014-2015; Associació Catalana de Sociologia, Barcelona.  
Recuperat a: <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000225%5C00000096.pdf>

Burset, S. (2006) La transgressió en la representació plàstica: una mirada estàtica a l'estètica. Una revisió a la didàctica de l'educació visual i plàstica. *Revista Catalana de Pedagogia*, Vol. 5, p.63-75.

Collet, J. (2016) Més enllà dels PEC, els PEE i les zones educatives: primers apunts per a una escola municipi. *Revista Catalana de Pedagogia*, Vol. 10, p.12-32.

Garcés, M. (2017) *Nova il·lustració radical*. Barcelona: Anagrama.

Muñoz, A. (1993). Algunas posibilidades didácticas del arte contemporáneo para la educación artística. *Revista Aula de Innovación Educativa* 15. [Versió electrònica] Barcelona: Graó.

Vallvé, LI. (2014) *Com fer ApS a través de les arts?* Fundació Jaume Bofill, Barcelona.  
Recuperat a: [www.aprenentatgeservei.cat](http://www.aprenentatgeservei.cat)

— Webgrafia

Circula Cultura: <http://circulacultura.cat/>

Cultura del Bé Comú: <https://www.culturadelbecomu.cat/>

Fundació Jaume Bofill: <https://www.fbofill.cat/>

Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya: <http://xtec.gencat.cat/>

— Annex

Una proposta  
sistèmica i metodològica  
per a una educació artística  
integrada i integradora

---

Treball Final de Màster

Aina Crespí Roig

Maig 2019

Tutora: Andrea Granell Querol

Màster de Formació del Professorat

Especialitat de Dibuix

Universitat de Barcelona

<b>Grup classe:</b>	<b>Durada:</b>	<b>Curs escolar i període:</b>
1r d'ESO (30 alumnes)	Sessió 1: 60' (teòrica) Sessió 2: 60' (pràctica) Sessió 3: 60' (teòrico-pràctica) Sessió 4: 60' (pràctica) Sessió 4: 60' (teòrico-pràctica) Total: 5 sessions d'1hora	2018-2019 2n trimestre

<b>Àrea/matèria:</b>	<b>Títol i justificació de la seqüència didàctica:</b>
Educació Visual i Plàstica	<b><i>Tants matissos, tantes percepcions</i></b>  Aquesta és una seqüència didàctica que pretén apropar els alumnes a conèixer el color obrint un ventall de maneres plurals de tractar-lo: des de la teoria cromàtica; des de la ciència; des de la tècnica, la pràctica i l'experimentació; i des de la simbologia, l'anàlisi i la lectura visual.

Objectius d'aprenentatge	Competències específiques d'àrea	Continguts	Críteris d'avaluació
Reconèixer i diferenciar les propietats del color i els seus models de descripció i classificació així com també les seves implicacions psicològiques i culturals	<b>Competència 2</b> Mostrar hàbits de percepció reflexiva i oberta de la realitat sonora i visual de l'entorn natural i cultural.	<b>Elements bàsics de les produccions artístiques</b> - La llum i el color. - Colors pigment. Colors càlids/freds, primaris/secundaris, harmònics/complementaris. - Colors llum. La percepció visual. La teoria del prisma de Newton. - Les propietats del color: to/matis, saturació, lluminositat. - Simbologia del color. Aplicacions. - Orígens històrics dels pigments. Pigments orgànics.	1 Participar i implicar-se; respectar i escoltar.
Experimentar les possibilitats del color posant en joc les seves propietats	<b>Competència 6</b> Experimentar i/o improvisar amb instruments i tècniques dels llenguatges artístics.	<b>Instruments i tècniques analògiques i digitals per a la representació i comunicació visual i audiovisual</b> - Representació descriptiva, d'anàlisi, constructiva, expressiva i intuïtiva. - Tèmpera. Dels colors primaris als altres colors. - Les propietats del color en la imatge digital. Retoc digital.	2 Prendre una postura autònoma, cooperativa i co-responsable.
Aprendre a treballar de manera cooperativa per fer recerca i interrelacionar conceptes			3 Respectar i tenir cura del material i l'espai comú i les normes d'aquests.
Comprendre la càrrega simbòlica del color i la seva vinculació amb l'entorn quotidià i artístic	<b>Competència 8</b> Valorar amb respecte i sentit crític les produccions artístiques en els seus contextos i funcions.	<b>Interpretació de les formes i lectura d'imatges</b> - Interpretació i lectura de les produccions artístiques. - La producció artística com a vehicle per a l'expressió i la comunicació d'emocions i idees. - Comunicar a través del color i la seva simbologia.	4 Treballar de forma adequada l'ús pictòric de les tèmperes i seguint les indicacions tècniques que s'han donat.
	<b>Competència 9.</b> Gaudir de les experiències i creacions artístiques com a font d'enriquiment personal i social.		5 Fer una recerca complexa en l'estudi d'un o varis colors.

## Metodologia

En primera sessió, es planteja una introducció basada en l'aprenentatge dialògic on l'explicació es construeix amb participació activa dels alumnes, fent preguntes de caràcter interdisciplinari i relacionant-les (socialització d'aprenentatges). Es completa amb estones d'explicacions exemplificadores per part del docent. La segona sessió és de treball de creació-recerca. La tercera sessió està plantejada des d'una metodologia de treball autònom i d'exposició oral. La quarta, concisteix en una activitat de *currículum de barri* en relació amb els continguts que s'estan treballant. I en l'última, es promou també el diàleg des de l'observació de referents artístics i es tanca la sessió amb una dinàmica cooperativa de tot el grup.

## Atenció a la diversitat

Es planteja des de la tutorització grupal -vetllant pels diversos nivells i ritmes- i des de la creació de grups cooperatius heterogenis que faciliten la inclusió i l'aprenentatge entre iguals.

Descripció de les activitats	Temps	Materials i recursos	Organització social	Competències bàsiques	Criteris d'avaluació
<b>Inicials</b> SESSIÓ 1 (introducció i avaluació de coneixements previs)					
1· Ens ordenem per colors segons la roba que portem.	10 min		Gran grup (dempus en rotllana)	<b>Competència comunicativa lingüística i audiovisual</b> -Comprensió oral -Expressió oral	1
2· Coneixements previs i repàs: - Colors càlids/freds - Colors primaris/secundaris - Colors complementaris/harmònics - Colors pigment	15 min	-Objectes de colors primaris i secundaris (per tenir alternatives als colors de la vestimenta dels alumnes)	Gran grup		1
3· <i>Sabeu com es forma l'arc de St. Martí? Quan surt?</i> - Explicació científica de la teoria del prisma de Newton - La percepció dels color - Colors llum	15 min	-CD o objecte reflexant (per crear un simulacre d'arc iris)	Gran grup		1
4· Comparem un mateix color: – Propietats del color: to/matis, saturació, lluminositat. *Es demana als alumnes que portin un objecte a la classe vinent que considerin que tenguin un color interessant per a ells	15 min	-Vestimenta dels alumnes (escollir com a exemple aquell to que es repeteixi a l'aula en la vestimenta d'uns quants alumnes i ens permeti diferenciar qualitats)	Gran grup i un petit grup d'alumnes que comparteixen tonalitat en la vestimenta		1, 2

Descripció de les activitats	Temps	Materials i recursos	Organització social	Competències bàsiques	Críteris d'avaluació
<b>Desenvolupament SESSIÓ 2</b>					
1· Ens agrupem per parelles segons el color de la vestimenta.	5 min	Vestimenta dels alumnes	Perelles segons el color de la vestimenta		1 i 2
2· Explicació de l'activitat, consells tècnics i pràctics: La paleta de colors: dels colors primaris pigment a tots els altres colors - Proporcions. Mescles additives i subtractives. Tonalitat, saturació i lluminositat. Blanc i negre	10 min		Gran grup	<b>Competència comunicativa lingüística i audiovisual</b> -Comprensió oral	1
3· Activitat: A partir de l'objecte que han escollit els alumnes, se'ls demana que intentin reproduir-ne la tonalitat exacta. Posteriorment se'n variaran, si cal, les altres qualitats. Quan ho aconseguixin, pintaran amb aquell color un retall de paper triangular. El triangle funcionarà com a peça modular que, juntament amb la resta de peces triangulars (de mesures variants), possibilitarà funcionar com a tònram per poder muntar un mural conjunt.	45 min	Rotlle de paper d'embalar per forrar les taules (servirà com a suport on fer proves); plats de plàstic; pinzells; tèmpera (cian, magenta, groc, blanc, negre); tassons; triangles de paper d'aquarel·la o cartolina	Perelles segons el color de la vestimenta	<b>Competència social i ciutadana</b> -Emprar habilitats socials (expressar-se respectuosament, empatia, etc.) -Prendre decisions valorant els interessos personals i grupals  <b>Competència artística i cultural</b> -Expressió i comunicació a través dels llenguatges i mitjans artístics	1, 2, 3 i 4
<b>SESSIÓ 3</b>					
1· Ens agrupem per parelles o grups de tres i escollim un dels triangles de color pintats en la sessió anterior.	5 min	Triangles de colors	Perelles o grups de tres		1
2· Explicació de l'activitat: -Paraules claus per fer recerca sobre un color: gamma freda/càlida, color complementari, simbologia, origen històric del pigment, aplicacions.	10 min		Gran grup		1
3· Activitat: Els alumnes hauran de fer recerca del color que han escollit i escriure'n una fitxa tècnica que deixi constància de la informació trobada.	45 min	Triangles de colors; riangle de paper que funciona com a fitxa; llapis de colors; ordinadors propis dels alumnes  *Recurs web: herbari del projecte Tinctorum (projecte laboratori de colors del paisatge Mediterrani Occidental)	Perelles o grups de tres	<b>Competència artística i cultural</b> -Actitud respectuosa i participativa en manifestacions culturals i artístiques  <b>Competència social i ciutadana</b> -Emprar habilitats socials (expressar-se respectuosament, empatia, etc.) -Prendre decisions valorant els interessos personals i grupals  <b>Competència comunicativa lingüística i audiovisual</b> -Expressió escrita	1, 2, 3 i 5
4· Posada en comú: Cada parella o petit grup exposarà a la resta de grup la recerca que ha obtingut en base al seu color concret, donant-lo a conèixer a la resta de grup i així successivament. En el cas dels grups que treballin un mateix color, es contrastarà i complementarà la informació.	20 min	Triangles de colors; triangle de paper que funciona com a fitxa	Gran grup i per parelles o grups de tres	<b>Competència comunicativa lingüística i audiovisual</b> -Comprensió oral -Expressió oral	1 i 2



Descripció de les activitats	Temps	Materials i recursos	Organització social	Competències bàsiques	Criteris d'avaluació
<b>SESSIÓ 4</b>					
<p>1· Explicació i pràctica de l'activitat: aplicacions del color</p> <p>-Sortim al carrer a recollir evidències de les aplicacions intencionades del color (anàlisi de rètols comercials, cartelleria, etc.)</p>	-Les 60 min	Material propi de l'alumnat; llibreta d'apunts i esbossos; àmera mòbil	Gran grup i per parelles o grups de tres	<p><b>Competència social i ciutadana</b></p> <p>-Emprar habilitats socials (expressar-se respectuosament, empatia, etc.)</p> <p>-Prendre decisions valorant els interessos personals i grupals</p> <p><b>Competència comunicativa lingüística i audiovisual</b></p> <p>-Expressió escrita</p>	1, 2, 3 i 5
<b>Sintesi SESSIÓ 5</b>					
<p>1· Visualització i diàleg a partir de projectes artístics que ens permeten relacionar el color amb la multiculturalitat: Ai Weiwei, Angelica Dass; i amb el paisatge i territori: Herman de Vries, Rosa Caterina Bosch</p>	30min	-Projector Presentació visual	- Gran grup	<p><b>Competència comunicativa lingüística i audiovisual</b></p> <p>-Comprensió oral</p> <p><b>Competència artística i cultural</b></p> <p>-Actitud respectuosa i participativa en manifestacions culturals i artístiques</p> <p><b>Competència social i ciutadana</b></p> <p>-Conèixer i comprendre la realitat social en la que es viu, la seva organització i evolució</p>	1 i 2
<p>2· Ideació -servint-nos els referents artístics d'imput- i elaboració d'un mural abstracte a partir de la unió de les peces modulars triangulars. Forma i color. Sol Lewit, Piet Mondrian, Esther Stewart.</p>	30min	-Triangles de colors -Triangles de paper (fitxes tècniques) -Paper d'embalar -Bluetack	Gran grup	<p><b>Competència artística i cultural</b></p> <p>-Expressió i comunicació a través dels llenguatges i mitjans artístics</p> <p>-Actitud respectuosa i participativa en manifestacions culturals i artístiques</p> <p>Competència social i ciutadana</p> <p>-Emprar habilitats socials (expressar-se respectuosament, empatia, etc.)</p> <p>-Prendre decisions valorant els interessos personals i grupals</p>	1, 2 i 3