

## La integració de l'Art en Educació: el cas d'Art i Escola del Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVIC)

Margarida Llevadot González

<http://hdl.handle.net/10803/404566>

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and

## **TESI DOCTORAL**

**Títol:** **LA INTEGRACIÓ DE L'ART EN EDUCACIÓ: EL CAS D'ART I ESCOLA DEL CENTRE D'ARTS CONTEMPORÀNIES DE VIC (ACVIC)**

**Realitzada per** **Margarida Llevadot González**

**Centre** **Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna**

**Departament** **Departament d'Educació**

**Dirigida per** **Dra. Anna Pagès Santacana**



**TITOL: La integració de l'art en educació: El cas d'*Art i escola* del Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVIC)**

**RESUM:**

L'objectiu principal de la tesi és analitzar i interpretar un projecte que permet posar en marxa un veritable procés creatiu d'hibridació entre l'àmbit educatiu formal obligatori i l'artístic.

La recerca dedica la primera part, el marc teòric, a analitzar les causes fonamentals que expliquen el distanciament que històricament han mostrat les polítiques culturals vers l'educació a Catalunya i seguidament descriu i analitza el gir considerable que les polítiques culturals i educatives han fet en la manera de relacionar-se i de veure les possibilitats de llur interrelació. La discussió d'aquesta primera part porta a concloure que la Pedagogia de l'Experiència, la Pedagogia de la Complexitat i la Pedagogia de la Sostenibilitat són els fonaments dels projectes d'integració de l'art en educació entre diferents agents i institucions educatives i culturals.

En la segona part, el treball de camp, hem explorat com la dimensió creativa-artística dels impulsors dels projectes d'integració de l'art en educació evita l'aïllament inter-institucional en projectes compartits. Seguidament, a través d'un estudi de cas en profunditat —el projecte *Art i Escola* de l'ACVIC— hem analitzat un projecte d'integració de l'art en educació a Catalunya que fa visible un alt nivell de col·laboració i reconeixement mutu entre professionals de l'art i l'educació i afavoreix noves propostes, metodologies i maneres d'avaluar.

Finalment, a la part de les conclusions, hem definit les condicions de qualitat d'un projecte d'integració de l'art en educació i hem assenyalat les orientacions pedagògiques per al seu disseny i desenvolupament.

**PARAULES CLAU:** Integració de l'art en educació, art i educació, innovació pedagògica, educació a les institucions culturals, lideratge educatiu, treball per projectes, comunitat d'aprenentatge



**TÍTULO: La integración del arte en educación: El caso de *Art i Escola*, ACVIC Centre d'Arts Contemporànies**

**RESUMEN:**

El objetivo principal de la tesis es analizar e interpretar un proyecto que permite poner en marcha un verdadero proceso creativo de hibridación entre el ámbito educativo formal obligatorio y el artístico.

La investigación dedica la primera parte, el marco teórico, a analizar las causas fundamentales que explican el distanciamiento que históricamente han mostrado las políticas culturales hacia la educación en Cataluña y, seguidamente, describe y analiza el giro considerable que las políticas culturales y educativas han hecho en la manera de relacionarse y de ver las posibilidades de su interrelación. La discusión de esta primera parte concluye que la Pedagogía de la Experiencia, la Pedagogía de la Complejidad y la Pedagogía de la Sostenibilidad son los fundamentos para los proyectos de integración del arte en educación entre agentes e instituciones educativas y culturales.

En la segunda parte, el trabajo de campo, hemos explorado como la dimensión creativo-artística de los impulsores de los proyectos de integración del arte en educación evita el aislamiento inter-institucional en proyectos compartidos. Seguidamente, a través de un estudio de caso en profundidad —el proyecto *Art i Escola* de la ACVIC— hemos analizado un proyecto de integración del arte en educación en Cataluña que hace visible un alto nivel de colaboración y reconocimiento mutuo entre profesionales del arte y la educación y favorece nuevas propuestas, metodologías y formas de evaluar.

Finalmente, en las conclusiones, hemos definido las condiciones de calidad de un proyecto de integración del arte en educación y hemos señalado las orientaciones pedagógicas para su diseño y desarrollo.

**PALABRAS CLAVE:** Integración del arte en educación, arte y educación, innovación pedagógica, educación en las instituciones culturales, liderazgo educativo, trabajo por proyectos, comunidad de aprendizaje.



**TITLE: Arts integration in education. A case study of the *Art i Escola* project of ACVIC, Centre d'Arts Contemporànies.**

**SUMMARY:**

The main objective of the thesis is to analyze and to interpret a project that is able to implement a real creative process of hybridization between the educational and the artistic fields.

The research dedicates the first part, the theoretical framework, to analyzing the main causes that explain the distance between cultural policies and education in Catalonia in the past, and then describes and analyzes the noteworthy turnaround that cultural and educational policies have made in their relationship and in the way of seeing the possibilities of their interrelation. The discussion of this first part concludes that the Pedagogy of Experience, the Pedagogy of Complexity and the Pedagogy of Sustainability are the foundations for the projects of integration of art in education between different agents and educational and cultural institutions.

In the second part, the fieldwork, we have explored how the creative-artistic dimension of the promoters of projects of integration of art in education avoids inter-institutional isolation in shared projects. Then, through an in-depth case study - the *Art i Escola* project of ACVIC - we have analyzed a project of integration of art in formal education in Catalonia that brings to light a high level of collaboration and mutual recognition between professionals of art and education and favors new proposals, methodologies and assessment methods.

Finally, in the conclusions, we have defined the quality conditions of a project of integration of art in education and we have indicated the pedagogical orientations for its design and development.

**KEYWORDS:** Arts integration, art and education, pedagogical innovation, education in cultural institutions, educational leadership, learning community.





A la professionalitat i amabilitat de tot l'equip d'ACVIC i dels participants del projecte *Art i Escola + llum*, especialment al Ramon Parramon, l'Assumpta Cirera, l'Imma Verdaguer i la Maria Soler.

Amb especial consideració i afecte a la Dra. Anna Pagès Santacana, la meva directora de tesi.

Al record sempre viu de la meva àvia Montserrat Sastre Carbonell, que fou mestra i directora del Parvulari Forestier, l'actual Escola Bressol Municipal Forestier, Barcelona.

A l'estima incondicional de tota la família, especialment els pares, l'Oriol, i els nostres fills Marc i Albert.

Al suport de tots els amics i col·legues de professió, i als meus alumnes, font d'inspiració constant.



## ÍNDIX

### LA INTEGRACIÓ DE L'ART EN EDUCACIÓ: EL CAS D'ART I ESCOLA DEL CENTRE D'ARTS CONTEMPORÀNIES DE VIC (ACVIC)

#### 21\_ **1. Justificació, plantejament del tema i objectius**

23\_ 1.1. La incidència de l'itinerari professional en art i educació

28\_ 1.2. Objectius i hipòtesis

32\_ 1.3. Supòsits epistemològics i metodològics

#### 37\_ **2. Art, educació i cultura**

39\_ 2.1. Distanciament entre polítiques culturals i educació a Catalunya

39\_ 2.1.1. Concepte de Cultura

42\_ 2.1.2. La Política cultural de principis de segle XX

43\_ 2.1.3. El Pacte cultural i la coordinació institucional

46\_ 2.1.4. La democratització de l'accés a la cultura

47\_ 2.1.5. La política cultural orientada al consum

49\_ 2.1.6. La noció de difusió en les polítiques culturals

52\_ 2.2 . Integració de l'art en educació

52\_ 2.2.1. La integració de l'art en educació com a pràctica de reconstrucció  
dels vincles socials, polítics i culturals

55\_ 2.2.2. Els Estats Units com a referent pel canvi a Catalunya: el Kennedy  
Center i el concepte d'*Arts Integration*

63\_ 2.2.3. Els referents a Europa

68\_ 2.2.4. Els projectes d'integració de l'art en educació a Catalunya



|     |                                                                                       |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 73_ | 2.3. Fonaments teòrics de la integració de l'art en educació                          |
| 74_ | 2.3.1. Art i Pedagogia de l'experiència: MARK ROTHKO                                  |
| 74_ | 2.3.1.1. L'art com a experiència                                                      |
| 76_ | 2.3.1.2. Punts de confluència entre l'experiència amb l'art i l'experiència educativa |
| 77_ | 2.3.1.3. La reflexivitat subjectiva i la sensibilitat                                 |
| 82_ | 2.3.1.4. La raó sensible de Maffesoli i l'expressionisme de Rothko                    |
| 84_ | 2.3.1.5. Treball com a acció integradora                                              |
| 86_ | 2.3.2. Art i Pedagogia de la complexitat: ALBERTO GIACOMETTI                          |
| 85_ | 2.3.2.1. El paradigma de la complexitat                                               |
| 87_ | 2.3.2.2. La forma que s'esdevé, l'imprevisible                                        |
| 88_ | 2.3.2.3. L'impuls creatiu                                                             |
| 90_ | 2.3.2.4. Bellesa, complexitat i aventura                                              |
| 93_ | 2.3.3. Art i Pedagogia de la sostenibilitat : PEREJAUME                               |
| 93_ | 2.3.3.1. El contacte físic amb el món                                                 |
| 94_ | 2.3.3.2. L'oblit, la subtileza i l'impuls creatiu d'educar-se                         |
| 96_ | 2.4. Conclusions                                                                      |

### **100\_3. Estudi exploratori. Els impulsors dels projectes d'integració de l'art en educació**

|      |                                                                                                   |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 102_ | 3.1. Criteris de selecció dels projectes d'integració de l'art en educació: quatre projectes clau |
| 106_ | 3.2. Entrevistes orals amb component biogràfic. Objectius i interrogants                          |
| 109_ | 3.3. Fil conductor i nuclis semàntics                                                             |
| 122_ | 3.4. Discussió                                                                                    |



127\_ **4. Estudi de cas: el projecte *Art i Escola* del Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVIC): un cas singular d'integració de l'art en educació a Catalunya**

- 127\_ 4.1. De l'estudi exploratori a la tria de l'estudi de cas
- 130\_ 4.2. Aproximació holística al projecte :aspectes metodològics
- 131\_ 4.2.1. La naturalesa de la recerca qualitativa
- 131\_ 4.2.2. Un estudi intrínsec de cas
- 131\_ 4.2.3. Les etapes de l'estudi de cas
- 132\_ 4.2.4. Elements del treball de camp
- 136\_ 4.2.5. Procediment d'anàlisi del material etnogràfic
- 139\_ 4.3. El cas, etapa 0: Context, origen i moments d'inici del projecte *Art i Escola* d'ACVIC
- 138\_ 4.3.1. El Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVIC)
- 140\_ 4.3.2. Programació del Centre
- 142\_ 4.3.3. *Art i Escola*
- 144\_ 4.3.4. Xarxa col·laborativa
- 145\_ 4.3.5. Fases del projecte
- 147\_ 4.3.6. Els protagonistes
- 151\_ 4.4. El cas, etapa I: L'assessor artístic
- 151\_ 4.4.1. Assessorament artístic: objectius i interrogants
- 152\_ 4.4.2. Observació participant: les reunions d'assessors
- 152\_ 4.4.3. Entrevistes
- 156\_ 4.4.4. Treball en equip dels assessors artístics: descripció etnogràfica
- 164\_ 4.4.5. Assessorament als mestres: descripció etnogràfica
- 164\_ 4.4.5.1. La funció de l'assessor
- 171\_ 4.4.5.2. La funció transversal i mediatra de l'art





|      |                                                                                               |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 175_ | 4.4.6. Xarxa de relacions: descripció etnogràfica                                             |
| 179_ | 4.4.7. Discussió                                                                              |
| 180_ | 4.5. El cas, etapa II: Les parelles de treball                                                |
| 180_ | 4.5.1. Objectius i interrogants                                                               |
| 180_ | 4.5.2. Les protagonistes                                                                      |
| 181_ | 4.5.3. La recollida de dades                                                                  |
| 183_ | 4.5.4. Demanda de l'assessora: "Una proposta amb intencionalitat artística"                   |
| 188_ | 4.5.5. Demanda de la mestra: "Un projecte amb significat"                                     |
| 198_ | 4.5.6. Síntesi i confluències                                                                 |
| 199_ | 4.5.7. Discussió                                                                              |
| 201_ | 4.6. El cas, etapa III: Les activitats comunes del projecte                                   |
| 201_ | 4.6.1. La importància de les activitats conjuntes                                             |
| 202_ | 4.6.2. Elements del treball de camp i procediments d'anàlisi                                  |
| 204_ | 4.6.3. Jornada d'estudiants a la Universitat: descripció etnogràfica                          |
| 210_ | 4.6.4. Jornada del professorat: descripció etnogràfica                                        |
| 214_ | 4.6.5. Qüestionari amb tres preguntes obertes als mestres: anàlisi de contingut               |
| 222_ | 4.6.6. Exposició a l'ACVIC: conversa amb els comissaris                                       |
| 227_ | 4.6.7. Maleta pedagògica: recurs orientat al professorat                                      |
| 232_ | 4.6.8. Discussió                                                                              |
| 239_ | <b>5. Conclusions i discussió: la qualitat en el procés d'integració de l'art en educació</b> |



**251\_6. Orientacions pedagògiques pel disseny i procés d'un Projecte d'Integració de l'Art en Educació (PIAE)**

262\_ 6.1. Referents, indicadors i ítems per la integració de l'art en educació: PIAE

*Checklist*

**267\_Referències bibliogràfiques**



## **1. Justificació, plantejament del tema i objectius**



## **1. Justificació, plantejament del tema i objectius**

### **1.1. La incidència de l'itinerari professional en art i educació**

El meu primer contacte amb projectes artístics educatius compartits tingué lloc l'any 1995 fent un *internship* al Departament d'Educació del *Museum of Contemporary Art San Diego*, a la ciutat de San Diego, a Califòrnia. La meva tasca, allà, era molt variada, des de traduccions per exposicions temporals a col·laboracions amb els comissaris d'exposicions. La responsable del Departament d'Educació treballava en equip tant amb el Departament d'Exposicions com amb un grup de mestres i professors de diferents escoles. La meva assistència a les reunions d'equip em va fer veure la importància del treball col·laboratiu entre mestres i agents del món artístic i cultural. Vaig aprendre que la tasca educativa als museus s'havia de fer amb la col·laboració dels comissaris de les exposicions i col·laborativament amb els mestres de les escoles. A San Diego vaig adonar-me que el Departament d'Educació d'un museu d'Art era un lloc idoni per treballar de manera integrada l'educació, la cultura i l'art.

Després d'aquesta primera experiència vaig combinar les tasques de conservadora i d'educadora en l'exposició *Òpera Liceu: una exposició en cinc actes* realitzada pel Departament de Cultura i la Fundació del Gran teatre del Liceu, l'any 1998. Erem un petit equip que compartíem idees en la conceptualització i disseny de l'exposició. També vaig coordinar les activitats educatives amb la col·laboració i el recolzament dels comissaris. Vam contactar amb escenògrafs que havien treballat al Liceu i un d'ells va instal·lar part del seu taller a una sala annexa a l'exposició per explicar l'ofici d'escenògraf i aprendre algunes qüestions en relació a la seva pràctica. Aquestes activitats van tenir molt èxit, èxit que atribueixo a la bona sinergia que hi havia hagut entre comissaris, conservadors i educadors.



El meu segon contacte amb projectes artístics educatius compartits tingué lloc l'any 2001 fent una estada d'un trimestre al Servei Educatiu del *Muscacelle Museum of Art* a Williamsburg, Virginia. Aquest museu d'Art forma part del *College of William & Mary*, la universitat pública més antiga dels Estats Units. En aquesta prestigiosa universitat, les Arts desenvolupen un paper integral en la vida cultural tan universitària com de la comunitat :

«The Muscarelle Museum of Art is a thriving museum and research center for the campus. The arts play an integral role in the cognitive life of the university and cultural landscape of the community. More and more, humanistic scholarship recognizes that knowledge is generated through language and imaging alike. *The Museum is an integrated part of studies on the campus across all disciplines* offering first hand research with the authentic object, as well as research and other support through collections and traveling exhibitions».

La noció “integració” que apareix en el projecte està estretament vinculat amb l'activitat acadèmica. El museu ofereix l'oportunitat de vincular l'experiència estètica i la intel·ligència conceptual. Aquest vincle és especialment important en un món carregat d'imatges com el nostre, per aquest motiu explora vincles d'interdisciplinarietat entre la cultura visual, el procés artístic i l'educació escolar:

«*We recognize that the arts play an integral role in the cognitive life of the university and cultural landscape of the community* and view the Museum as a visual repository akin to the textual repository of the library. Our treasures offer the

chance to link aesthetic experience and conceptual intelligence, to explore *the interdisciplinary links between visual culture, art-making, and scholarship*»).

Al *Muscarelle Museum* vaig aprendre el concepte del museu com un "laboratori d'aprenentatge" que permet un ambient ric i dinàmic per explorar l'art a tots els nivells d'experiència i interès. Vaig adonar-me que el museu complementa la tasca a la universitat i és un vincle entre la comunitat educativa escolar i la universitària. El Servei Educatiu del *Muscarelle Museum of Art* va organitzar un festival per donar a conèixer una exposició temporal sobre l'art a Orient adreçat a tota la comunitat i per totes les edats i interessos: mestres d'escola, alumnes, pares, familiars, professors de la universitat, estudiants universitaris, veïns, etc. Aquestes activitats fomentaven la relació entre l'escola, la universitat, el museu i les famílies i feien visible la importància que tenia l'art a l'educació com a eix integrador entre la vida intel·lectual de la universitat i el paisatge cultural de la comunitat. A la pràctica això significa que l'escola, el museu i la universitat treballaven en col·laboració mútua, atenent no només a escolars i universitaris sinó a tota la comunitat.

Amb aquestes dues experiències als Estats Units vaig aprendre que, en el context social actual basat en el coneixement, la globalització i la creativitat, és important trobar espais de relació i confluència entre l'educació, l'art i la cultura.

Tanmateix, a Catalunya la situació era una mica diferent. En efecte, tal i com assenyala Carbó (2015), les polítiques culturals i les polítiques educatives a Catalunya, presenten més punts de divergència que de complementarietat respecte de l'experiència nord-americana.

Sobre aquesta qüestió i darrerament, el Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA), ha presentat *l'Informe sobre l'Estat de la Cultura i de les Arts* (2016), que investiga nexes i divergències en la política cultural. Algunes de les recomanacions sorgides dels resultats de l'enquesta a agents culturals giren al voltant de la posada en marxa d'accions que fomentin l'accés a la cultura i la participació ciutadana a través d'actuacions educatives que ajudin a millorar la comprensió de llenguatges artístics, que impulsin la diversitat cultural per abastar el major nombre d'interessos, d'atendre a col·lectius en situació de risc, etc. L'informe també posa de relleu la importància del suport a la creació, la coordinació institucional i el treball en xarxa.

Tanmateix, a la pràctica, els professionals de la gestió, la producció i la creació cultural, per una banda, i els de la docència en general, per l'altre, a Catalunya, no han fet del tot possible l'objectiu de garantir de manera conjunta la participació en la vida cultural a través de l'educació i la formació de ciutadania. Els obstacles han estat i són encara molts, entre altres una certa desconfiança i desconeixement. Segueix essent necessària l'articulació de programes formatius en els quals hi hagi un diàleg real entre els especialistes en pedagogia i didàctiques i els coneixedors dels camps de coneixement general cultural, artístic i científic. Considerem que els divorcis tradicionals entre disciplines, entre raó i subjectivitat, entre memòria i creativitat no ajuden a entendre la complexitat del món actual. L'excessiva especialització no ha contribuït a complir aquesta fita.

Tanmateix, en els darrers anys, alguns comissaris d'exposicions que provenen del món de l'art han elaborat projectes que obren una via de diàleg bidireccional entre els centres educatius i les institucions culturals i artístiques. Aquestes institucions han explorat vies que articulen altres formes d'entendre i dur a terme les polítiques culturals treballant de forma col·laborativa des del camp de l'art, amb la comunitat educativa.

Proposen unes pràctiques que es desenvolupen mitjançant dinàmiques de cooperació, d'hibridació i de treball en xarxa. Són projectes que responen a polítiques culturals que impulsen aprenentatges basats en processos col·lectius, on es posa l'educand en el cor de la seva acció afegint valor a l'experiència compartida que es deriva de conjugar l'educació amb l'art i la cultura. L'horitzó s'encamina, doncs, cap a una diversa manera de treballar.

Al mateix temps, la política educativa està donant molt valor a la innovació; a l'educació al llarg de la vida i més enllà de l'escola; al treball per projectes; al treball comunitari; al treball en xarxa entre institucions; i, per tant, aposta per la renovació dels aprenentatges (Centre Unesco de Catalunya, 2017).

És així com es conflueix la nostra experiència i un especial moment d'evolució d'altres maneres de fer sobre la integració entre l'art i l'educació. Aquesta confluència ens ha portat a plantejar el tema objecte d'estudi en aquesta tesi doctoral.

En el present treball de recerca, ens interessa analitzar com sorgeixen aquests punts de trobada entre l'art i l'educació a través de l'estudi en profunditat d'un projecte compartit que s'està duent a terme actualment a Catalunya: el projecte *Art i Escola* del Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVIC). Aquest centre fa de catalitzador de molts elements en joc en aquest necessari procés d'hibridació entre els camps- i les experiències que se'n deriven- de l'art i l'educació. Per una banda, ens preguntem si l'experiència amb l'art viscuda pels impulsors i assessors del projecte constitueix un factor decisiu per una millor convivència entre els móns de l'educació, l'art i la cultura. L'experiència amb l'art respon a una forma singular d'entendre l'art, de viure'l i de fer-lo viure als altres. L'experiència amb l'art és una manera d'aproximar-se a les coses i les persones, descobrint-ne la seva bellesa i reconeixent els vincles d'interdependència. Com afavorir una major qualitat i equitat de les pràctiques educatives, ens els Projectes

d'Integració de l'Art en Educació (PIAE)?. Per altra banda, també volem saber quines són les condicions idònies per a un bon acompliment d'aquesta experiència d'"integració" susceptibles de ser útils en altres circumstàncies educativo-artístiques de projectes.

## 1.2. Objectius i hipòtesis

Les quatre variables principals pel desenvolupament d'aquesta recerca són:

- La definició de les bases que fonamenten el disseny i desenvolupament d'un Projecte d'Integració de l'Art en Educació (PIAE).
- Quins són els fonaments teórico-pràctics del procés d'integració de l'art en educació?
- La identificació i l'anàlisi d'alguns exemples de bones pràctiques (*best practices*) que integren l'art en educació a Catalunya.
- Amb quins criteris podem seleccionar Projectes d'Integració de l'Art en Educació (PIAE) considerats de qualitat (*best practices*)? Aquesta variable serà abordada des del punt de vista del lideratge dels impulsors.
- La identificació i definició dels elements crítics de la integració de l'art en l'estudi de cas d'un projecte singular a Catalunya: *Art i Escola* del Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVIC).

- Quins factors afavoreixen l'èxit d'aquest projecte? Quin és el paper de l'assessor artístic en el seu treball amb el mestre en el projecte ? Quina és la funció de les parelles de treball (assessor artístic-mestre)? Quins beneficis aporten les activitats comunes en el procés d'hibridació d'art i educació?
- La definició de les condicions pel bon disseny i desenvolupament d'un Projecte d'Integració de l'Art en Educació (PIAE).
- Quines són les condicions que fan possible una aplicació pràctica de qualitat d'un projecte d'integració de l'art en educació? De quina manera un projecte transita l'àmbit educatiu a l'artístic? Quins són els ritmes, les estructures, les persones?
- La definició d'una guia pedagògica per assessorar PIAEs
- Quines són les orientacions generals de tipus pedagògic que garanteixen un bon disseny i implementació d'un PIAE?

La nostra primera hipòtesi de treball a l'estudi exploratori de la recerca la definim de la següent manera: L'experiència amb l'art viscuda pels impulsors de projectes art-educació constitueix un factor decisiu per una millor convivència entre els mons de l'educació, l'art i la cultura.

La hipòtesi de treball que fonamenta la segona part de la recerca és pot definir de la següent manera: l'experiència amb l'art dels impulsors i assessors del projecte *Art i Escola a l'ACVIC* constitueix un factor crític per endegar i finalitzar un PIAE de

qualitat, donat que permet la posta en marxa d'un autèntic procés creatiu d'hibridació entre l'àmbit educatiu (mestres) i l'àmbit artístic (assessors). Per saber quines són les condicions idònies per a un bon acompliment d'aquesta experiència d'“integració” entre l'art i l'educació, hem de seguir el procés del projecte en el moment que es duu a terme i analitzar com afavoreixen la qualitat i equitat de les pràctiques educatives. És per això que concentrarem el nostre esforç de recerca en un estudi de cas en profunditat.

Volem saber de quina manera l'experiència amb l'art configura una manera determinada de conduir i expandir un projecte comú art-educació.

De forma esquemàtica, les nostres preguntes d'investigació són les següents:

**Quins són els fonaments teòrico-pràctics del procés d' integració de l'art en educació?**

**Amb quins criteris podem seleccionar Projectes d'Integració de l'Art en Educació (PIAE) considerats de qualitat (best practices)?  
Quin tipus de lideratges i accions promouen un intercanvi de qualitat art-educació?**

*Art i Escola (ACVIC)*

**Quins factors afavoreixen l'èxit del projecte que integra l'art en educació?**

Quin és el paper de l'assessor artístic del projecte *Art i Escola*? Quina és la funció de les parelles de treball (assessor artístic-mestre)? Quins beneficis aporten les activitats comunes en el procés d'hibridació d'art i educació?

**Quines són les condicions que fan possible una aplicació pràctica de qualitat d'un Projecte d'Integració de l'Art en Educació (PIAE)?**

**Quines són les orientacions generals de tipus pedagògic que garanteixen un bon disseny i implementació d'un PIAE?**



### 1.3. Supòsits epistemològics i metodològics

Ens proposem dur a terme una recerca qualitativa de tipus etnogràfic basada en el treball de camp i l'estudi d'un cas únic. La recerca és interpretativa i orientada vers la comprensió d'un màxim nombre de dimensions. A l'interpretar identifiquem temes, busquem les relacions entre aquests, exposem el conjunt de principis emmarcats en un context, construïm l'estructura simbòlica que hi és implícita amb la intenció de comprendre l'acció humana (Velasco y Díaz de Rada,1997).

La investigació qualitativa es caracteritza per aplicar un enfocament holístic, global i relacional on contingut, forma i context són inseparables (Morin, 2000); un enfocament inductiu on el disseny de la investigació és emergent i pot modificar-se al llarg de la recerca i un enfocament ideogràfic ja que s'orienta a interpretar la particularitat de les relacions i el teixit que s'estableix a partir d'aquestes i no a l'establiment de lleis generals. La recerca qualitativa de tipus etnogràfic està orientada fonamentalment cap a la significació respecte al grup humà convertit en l'objecte d'estudi, per una banda, i de la societat a qui l'investigador dirigeix els seus resultats per l'altra. Es tracta d'un procés que requereix captar el context de la situació i el context cultural tenint present que aquest també pot modificar l'investigador.

Les hipòtesis són les que emmarquen el procés etnogràfic i es van redefinint i precisant a mesura que avança la investigació. El nostre objectiu és comprendre el significat d'una experiència i la perspectiva de com els participants construeixen la seva realitat social. Per aquest motiu hem anat seguint el procés de realització cronològica, lineal, del cas i el circuit de treball i cooperació de les persones que el duen a terme.

En el marc teórico-pràctic hem presentat els elements del procés d'integració de l'art en educació. Després de fer un anàlisi de les relacions entre educació i polítiques

culturals a Catalunya els darrers anys i d'assenyalar el gir d'aquesta relació recollint experiències i referents als Estats Units, Europa i Catalunya, hem fonamentat la integració de l'art en educació a través de la Pedagogia de l'Experiència, la Pedagogia de la Complexitat i la Pedagogia de la Sostenibilitat a través del diàleg entre artistes i filòsofs, sociòlegs i antropòlegs contemporanis.

Per abordar metodològicament l'anàlisi d'integració de l'art en educació hem dut a terme un estudi exploratori i posteriorment un estudi de cas únic.

Per l'estudi exploratori de quatre projectes considerats "bones pràctiques" hem fet entrevistes orals amb profunditat i amb component biogràfic als impulsors. Les entrevistes en profunditat consisteixen en "encontres cara a cara entre l'entrevistador i els informants i que estan dirigits a la comprensió de les perspectives que tenen els informants en relació amb les seves vides, experiències o situacions, tal com les expressen amb les seves pròpies paraules" (Taylor y Bogdan 1992, p.101). Ens hem interessat pels trets d'identitat dels impulsors i impulsores dels projectes i pel tipus de condicionants i arguments que han fet que aquestes persones integrin l'art en educació. Segons Velasco i Díaz de Rada (2009), l'entrevista constitueix un element fonamental en el procés de realització del treball de camp i permet conèixer el discurs dels protagonistes de l'estudi. Pretenem comprendre el discurs de persones en el relat de les seves experiències viscudes i definir quins són els elements crítics que defineixen l'experiència amb l'art.

Posteriorment, la observació participant a l'estudi de cas únic ha estat fonamental ja que ens ha interessat conèixer les persones i el lloc on han dut a terme les accions per comprendre com actuen en un moment donat. Ens apropem amb voluntat analítica a una forma de vida dialogant amb els agents de la cultura investigada i recollint les dades a l'entorn natural on s'ha dut a terme el projecte en un període acotat

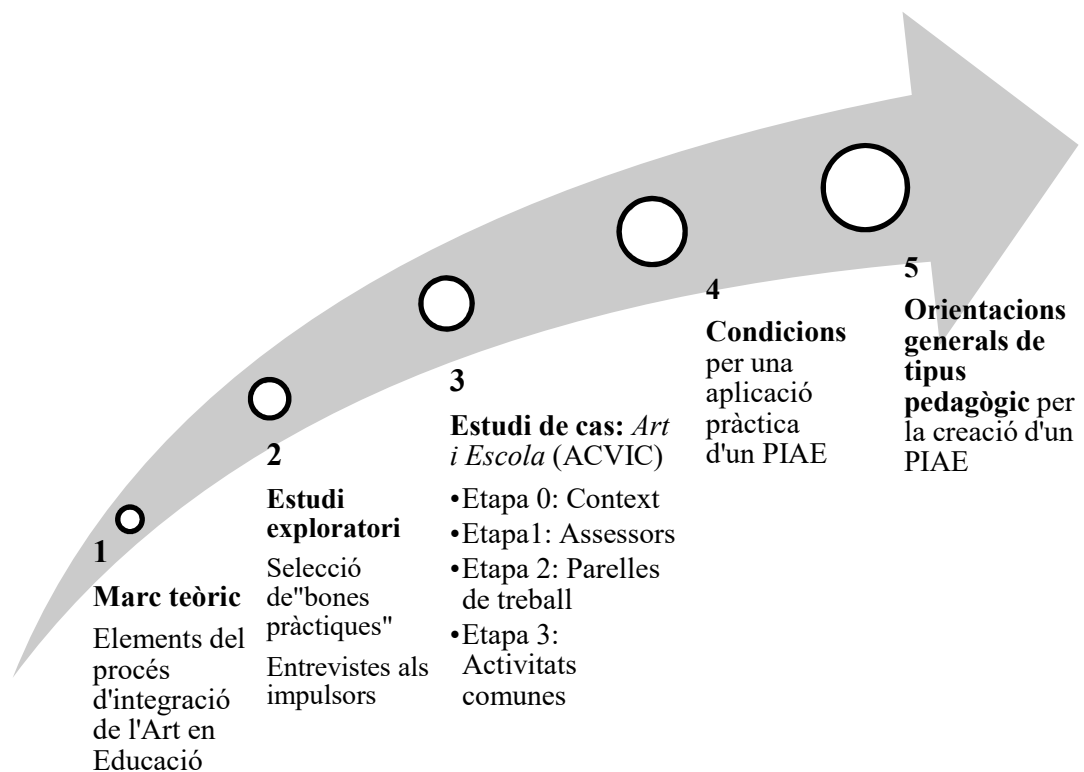
de temps: el curs 2015-2016. Volem aprendre sobre un cas particular i estar ben a prop dels actors que hi participen, conversar amb ells, saber què diuen, com pensen i què aporten de nou en unes relacions de col·laboració mútua art-educació. Per aprofundir i assegurar-nos de que el que hem observat ho hem comprès bé, hem fet ús de les entrevistes individuals amb profunditat amb component biogràfic i, a mesura que teníem més informació i confiança amb els actors, hem fet entrevistes col·lectives semblants a la conversa. Els temes que investiguem a l'estudi de cas són quatre: el context com a introducció –a través de l'anàlisi documental-; el paper de l'assessor artístic -a través de la observació participant de les reunions i de les entrevistes individuals i grupals als informants clau-; les parelles de treball (assessor artístic-mestre) -a través de l'observació participant i de les entrevistes en profunditat- i les activitats comunes del projecte -a través de l'observació participant de les Jornades, l'exposició a l'ACVIC i la maleta pedagògica, una conversa amb els comissaris i el qüestionari amb tres preguntes obertes als mestres-. La nostra estada al camp ha estat recollida al diari de camp de tipus etnogràfic on hem anat anotant les observacions i els dubtes que ens han anat sorgint.

Així doncs, les diferents maneres de recollir les dades ens han facilitat una visió profunda, transversal i hermenèutica de l'objecte d'estudi.

A les conclusions del treball farem referència a les condicions necessàries per una aplicació pràctica d'un Projecte d'Integració de l'Art en Educació (PIAE). Tot i que la recerca respecte en tot moment l'anonimat dels participants -prèviament a la recerca hem tingut el consentiment informat de les persones que hem entrevistat-, una vegada hem acabat l'escrit final hem conversat amb dos informants clau de la recerca - el director d'ACVIC i l'assessora professora de la Universitat de Vic- per explicar-los algunes conclusions de la recerca i per tenir el seu consentiment per escriure algunes de

les seves paraules revelant la seva autoria. Per acabar, després de les conclusions, hem assenyalat unes orientacions generals de tipus pedagògic que garanteixen un bon disseny i implementació d'un PIAE.

D'acord amb els objectius i l'enfocament de la recerca i a partir dels interrogants que ens hem plantejat, l'etnografia que durem a terme presenta, de manera esquemàtica, la següent estructura:





## **2. Art, educació i cultura**



## **2. Art, educació i cultura**

### **2.1. El distanciament entre polítiques culturals i l'educació a Catalunya**

En aquest apartat pretenem reflexionar sobre la necessitat d'establir ponts entre l'art, l'educació i la cultura. Iniciem la reflexió tot qüestionant la relació que han tingut en els darrers anys les polítiques culturals i l'educació a Catalunya i fent una anàlisi la seva evolució.

#### **2.1.1. Concepte de cultura**

El concepte de cultura sempre ha estat objecte de discussió, tant pel que fa al seu abast com a l'orientació que li han donat les polítiques culturals (la democratització de l'accés a la cultura, l'estimulació de la producció cultural, etc.). La paraula "cultura" va començar a utilitzar-se en un sentit similar a l'actual durant l'Europa del Renaixement, i establia un símil com a procés de cultiu o de millora de la persona, talment succeïa en l'agricultura o l'horticultura. Així com hi ha un conreu dels camps, hi ha d'haver també un conreu de l'esperit. A l'antiga Grècia aquest procés de formació l'anomenaven *paideia*. Werner Jaeger (1978) la defineix, en la introducció del seu llibre *Paideia: los ideales de la Cultura griega* com un concepte molt ampli, que actualment inclouria els mots civilització, cultura, tradició, literatura o inclús educació, per bé que cap d'elles no coincideix del tot amb el que els grecs entenien per aquest terme. Per comprendre el concepte de *paidea* tal i com l'entenien els grecs antics, seria necessari utilitzar-los tots a la vegada. Tot i així, la veritable essència del seu estudi no és la diversitat dels mots que la integren, sinó la seva unitat originària. A l'entendre dels grecs, els valors agafaven força amb la literatura, que era considerada l'expressió real de tota cultura superior, junt amb la filosofia.



L'any 1871, i des de l'àmbit de l'antropologia cultural, E. B. Tylor aportà la següent definició de cultura:

«La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad » (Tylor, 1871, p 29).

En aquesta definició, el concepte de “cultura” abasta els coneixements, les capacitats, els hàbits i les tècniques socialment adquirides o heretades, és a dir, totes aquelles que no s'hereten a través de la biologia. En aquesta definició de Tylor trobem ja un enfocament del concepte de cultura entesa com a “integració” de diverses disciplines, pràctiques i camps de saber. Aquest concepte és clau pel nostre enfocament, atès que tota cultura posseeix un component d'hibridació que fa possible el seu avenç i la seva millora. Els Projectes d'Integració de l'Art en Educació (PIAE) són un bon exemple per a il·lustrar aquest moviment de la cultura, en permanent renovació.

Una altra definició de la cultura, contemporània a la de Tylor, és la que planteja Friedrich Nietzsche l'any 1872, a *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. En aquest text, confegit per una sèrie de conferències impartides a Basilea, Nietzsche fa una distinció entre l'“aparell cultural” i la “funció simbòlica de la cultura”. Efectivament, l'autèntica cultura, a diferència de l'aparell cultural, no és ni un objecte de control ni quelcom que podem planificar. Tampoc té res a veure amb la tendència general al guany o a la utilitat. Ser culte, ens diu Nietzsche, significa considerar la cultura com un determinat tipus d'experiència orientada al desig de pensar, a la invenció, a l'impuls creatiu. Seria una forma d'apropiació del passat que genera noves maneres de ser un mateix i més enllà d'un mateix (Pagès, 2006). Segons Nietzsche, per entrar en

l'autèntica cultura cal oblidar-se una mica d'un mateix, a fi d'anar una mica més enllà: “La tasca que la cultura té assignada a cada un de nosaltres és la d'afavorir el naixement del filòsof, de l'artista i del sant en cada un de nosaltres i més enllà de cada un de nosaltres” (citada en Pagès, 2006, p.22).

En el nucli de l'activitat cultural trobem la idea única, la singularitat d'una pensada, la inspiració que ens fa ser, al capdavant, qui som. Si l'educació entomés del cert aquesta orientació nietzschiana, abandonaria els automatismes burocràtics que la collen, cosa que li permetria anar més enllà i recollir justament “la idea” de cada infant. Veurem més endavant, en l'estudi de cas, de quina manera les activitats comunes i el treball de les parelles artístiques a ACVIC adopten aquesta divisa des de l'inici del projecte i la mantenen fins el moment de l'exposició.

L'any 1978, Steiner reprèn les notes d'Eliot (1948) i redefineix la cultura com aquella interpretació particular que fem des del passat en el present, considerant el nostre temps contemporani. En aquest sentit, la cultura no seria només una herència social que cal preservar en la seva dimensió de patrimoni intacte, sinó sobretot l'assimilació, la revisió, la interrogació i finalment la modificació d'aquesta herència. Un cop més, es tractaria d'un esforç d'integració entre passat i present.

Aquesta reinterpretació de l'herència social feta des de l'experiència particular la trobem en el treball dels artistes, que qüestionen l'herència, i a vegades inclús n'esdevenen els principals dissidents. Per posar un exemple contemporani, podem fer esment a l'activista xinès Ai Weiwei i la seva instal·lació de pipes de gira-sol de porcellana, que l'artista espargeix a la Tate Modern de Londres l'any 2010. Aquesta instal·lació és una denúncia del treball en massa i alienant de la fàbrica global. Les pipes de gira-sol van ser elaborades per artesans xinesos, i s'associen amb el període de la revolució cultural (1966-1976) quan la propaganda presentava Mao Tse-Tung com el sol

i el poble com els gira-sols que estaven girats cap a ell. L'artista i activista xinès, qui va patir la repressió del govern del seu país, recorda haver compartit pipes i ho plasma en la seva obra, com un gest d'amistat i de compassió humana.

Entenem la cultura com la integració de diverses disciplines, pràctiques i camps de saber, com un procés d'hibridació que fa possible el seu avenç i la seva millora. En aquest procés s'assimila, es revisa, s'interroga, i a vegades es transgredeix l'herència social a partir d'un tipus d'experiència singular que es concreta en l'impuls creatiu orientat al desig d'aprendre.

### **2.1.2. La política cultural de principis de segle XX**

Les primeres polítiques culturals a Catalunya foren impulsades el 1907 per Enric Prat de la Riba, mitjançant la constitució de la Mancomunitat de municipis (1914-1923) i posteriorment amb l'obra de la Generalitat republicana (1931-1939). Prat de la Riba es rodejà d'intel·lectuals, els quals van subratllar la importància de la tasca cultural i de civilització del país. "Eren temps que, en el camp dels estudis erudits, Catalunya era un gran desert" (Barral i Altet, 1999, p.12).

Una de les figures destacades entre els intel·lectuals de la Mancomunitat fou Josep Pijoan, arquitecte, escriptor, historiador de l'art i estudiós medievalista. L'any 1906 va ser el secretari del primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana i l'any següent ho fou també de l'Institut d'Estudis Catalans. Va impulsar i promoure la Biblioteca de Catalunya a Barcelona, la Junta de Museus i el Museu d'Art de Barcelona, l'actual Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC), que li va donar ressò internacional al romànic català. Tot i la seva gran tasca de revitalització cultural, no va ser prou reconegut; s'exilià de Catalunya i va ser professor universitari durant anys a altres ciutats europees, canadenques i americanes.

Un altre intel·lectual destacat fou Eugeni d'Ors (1881-1954), escriptor i periodista, també president del Consell de Pedagogia, qui va defensar una pedagogia adreçada a l'autoformació de la persona, la qual consistia en la superació de la personalitat individual a benefici dels resultats de la humanitat. *Xènius* va anomenar “creació” l'acció que hom fa sobre un mateix, i “ensenyança” l'acció que el mestre exerceix sobre el deixeble. Creació i ensenyança s'estimulen mútuament de manera dialèctica (Tresserras, 2007) .

La Mancomunitat va posar un èmfasi especial a l'impuls de les institucions culturals, científiques i educatives, i la Segona República va suposar la normalització de l'ús oficial del català. A banda, va legislar sobre biblioteques, arxius, museus i patrimoni. Aquests períodes històrics van suposar breus experiències de govern democràtic i estaven centrades en l'educació i la cultura (Barbieri, Conca 2015).

En finalitzar la guerra civil espanyola, l'acció cultural a Catalunya va quedar influïda pel dirigisme autoritari i centralitzat de la política cultural del franquisme, que prohibia l'ús social del català, reprimia la diversitat cultural i marginava les manifestacions d'avantguarda. El final del franquisme va suposar la recuperació de la democràcia mitjançant la Constitució Espanyola del 1978 i, un any més tard, amb l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, el qual reconeixia la llibertat d'expressió i de creació artística, el dret a l'accés a la cultura i el reconeixement de la diversitat lingüística i cultural.

### **2.1.3. El Pacte Cultural i la coordinació institucional**

La política cultural a Catalunya, des dels inicis de la democràcia, ha estat un procés complex i difícil. En primer lloc, complex perquè l'han desenvolupada tres institucions -el Departament de Cultura, l'Ajuntament de Barcelona i la Diputació. En

segon lloc difícil, ja que l'articulació entre aquestes ha estat condicionada per les seves discrepàncies polítiques (Rius, Rodríguez i Martínez, 2012). Des de fa trenta anys, la preocupació dels responsables de les polítiques culturals s'ha centrat en l'ordenació i la racionalització del mapa cultural i artístic català a través d'unes institucions culturals públiques particulars, sobretot en el cas de la ciutat de Barcelona, degut a la seva hibridació en la gestió i la titularitat del sector privat (Rius, 2012).

A principis dels anys vuitanta, la classe política catalana va manifestar el seu interès per la cultura com a eina de vertebració ciutadana en la nova etapa democràtica que començava. En el període comprès entre els anys 1980 i 1985, una etapa que fou anomenada “fundacional” per Barbieri (2012), les inversions en infraestructures realitzades pel Departament es van centrar en la ciutat de Barcelona.

El mecanisme de trobada entre els diferents partits polítics es va concretar en el “Pacte Cultural” de 1985. “Pacte per la cultura” va ser el nom que va rebre la coordinació administrativa que durant els anys vuitanta promogué l'ex-conseller de Cultura i ex-president del Parlament Joan Rigol, el qual es basava en el diàleg i la cohesió de forces polítiques amb ideologies heterogènies. El document d'aquest pacte portava com a títol: *Acord-marc entre les institucions catalanes per a la coordinació de llur política en relació a les entitats culturals bàsiques*. En l'apartat A, anomenat “Principis generals”, es posava èmfasi a recuperar la normalització lingüística i cultural, per a la qual cosa era necessària una bona coordinació institucional.

Es reconeixia la importància de la cultura com a plataforma de diàleg, amb la intenció d'aglutinar de forma transversal els creadors, més enllà de les seves posicions polítiques. És a dir, aquest principi general precisava la necessitat del diàleg i de la col·laboració entre les institucions culturals i la societat, defugint del monopoli polític de la cultura i “deixant lliures zones de creativitat”.

«El Pacte, però, no es pretén com a fortificador d'un indesitjat per tots dirigisme de la cultura monopolitzada per les institucions polítiques. Cal que aquestes tinguin cura especialment de limitar la seva mancomunada intervenció al terreny específic que la societat els encomana, tot deixant lliures zones de creativitat que cal respectar i estimular i que flueixen espontàniament de la comunitat. No es tracta, doncs, d'enfortir les institucions públiques enfront de la vivacitat creativa de la societat sinó d'oferir conjuntament una major funcionalitat de llurs disponibilitats de recursos».

El document no feia referència explícita a la vinculació entre cultura i educació, ni tampoc utilitzava el terme *educació*, sinó que destacava la importància de la difusió popular de la cultura: «Aquest acord, doncs, permetrà de posar determinades activitats a l'abast del major nombre de persones de manera que es pugui assegurar la màxima difusió popular del fet cultural»

El pacte cultural havia de ser un principi d'acord per a què l'administració autonòmica, les diputacions i els ajuntaments catalans poguessin treballar de forma coordinada en benefici de tots els ciutadans. L'apartat B, titulat "Coordinació Institucional", feia referència a la clarificació de responsabilitats i funcions com a base de la coordinació de les actuacions. S'acordaven plans de cooperació entre la Generalitat de Catalunya, la Diputació de Barcelona i els ajuntaments que havien d'assumir demandes culturals, com per exemple els circuits de difusió cultural –teatre, música, exposicions–, la conservació i restauració de monuments i els serveis locals de titularitat supralocal (com ara biblioteques, museus, arxius).

Tal i com assenyalen Rius, Rodríguez i Martínez (2012) en el seu estudi *El sistema de la política cultural en Catalunya. Un proceso inacabado de articulación y racionalización*, hi ha hagut una gran dificultat d'organitzar i racionalitzar la governança de les grans institucions culturals catalanes. L'absència inicial d'equipaments culturals, la confrontació político-institucional i els baixos pressupostos autonòmics i locals, així com el dèbil recolzament del govern central han estat alguns dels motius més rellevants.

Una de les funcions importants dels Projectes d'Integració de l'Art en Educació (PIAE) és, justament, capgirar una tendència política de dispersió i poques sinergies. Els PIAE són projectes que posen en relació, o que aprofiten, la col·laboració entre els professionals del món educatiu i cultural i les institucions i administracions que els sostenen.

#### **2.1.4. La democratització de l'accés a la cultura**

Durant la dècada dels vuitanta i noranta, els serveis educatius de les institucions museístiques es generalitzaven gràcies a la creixent demanda social. Els serveis educatius s'organitzaven sota les polítiques dels Departaments de Difusió i Comunicació, que consideraven que la seva funció principal era la preparació d'activitats per a tots els públics, i sobretot per a l'escolar. La política cultural es centrava en la democratització de l'accés a la cultura. En efecte, tal i com afirma Barbieri (Barbieri *et alt.*, 2010), el principi de democratització de la cultura va guiar la major part de les polítiques de l'estat del benestar. Els museus apostaven per una política que pogués atendre al màxim nombre de persones degut a la creixent demanda de les escoles i dels centres educatius. Es preparaven visites comentades, tallers, dossiers, etc., a fi de facilitar a les escoles i els mestres la visita que les institucions culturals preparaven prèviament. S'impulsaven les estratègies de màrqueting per atraure

més visitants i augmentar així la rendibilitat econòmica de les institucions. De manera progressiva, es va anar prioritzant l'augment del nombre d'activitats i de visitants per sobre de l'acció que s'hi esdevenia i el treball educatiu s'encasellava com un producte estandarditzat.

### **2.1.5. La política cultural orientada al consum**

Els grans equipaments culturals, creats entre els anys noranta i el 2000, són resultat d'un procés en què s'han desenvolupat unes estructures rígides que no han permès una bona coordinació entre elles, i que alhora han generat dificultats de definició de rols (Barbieri, 2012, Rius, 2012). Es van crear equipaments culturals de grans dimensions, destinant molts recursos a la seva construcció –és el cas del Museu d'Art Contemporani de Barcelona– i menys a incrementar projectes conjunts entre institucions i agents. Segons l'informe *L'estat de la cultura i les Arts. Repensant les polítiques culturals. Reptes i reflexions* (CoNCA, 2015) la política d'inversions del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya – tot i els seus aspectes positius– no ha respost sempre a la revisió conscient de les necessitats territorials ni a la voluntat descentralitzadora, i les inversions dirigides a la construcció de grans equipaments i les despeses de manteniment s'han destinat gairebé sempre a equipaments situats a la ciutat de Barcelona (CoNCA, 2015).

En aquesta línia, Jorge L. Marzo en el seu llibre *L'Era de la degradació de l'art. Poder i política cultural a Catalunya* (2013) afirma que la política cultural catalana i la mirada de l'ordenació, racionalització i reestructuració del mapa cultural català ha estat orientada pel consum cultural entès com un entreteniment i no tant per l'impuls del teixit creatiu. La cultura entesa com a lleure, espectacle o entreteniment ha contribuït a perfilar una ciutadania més abocada al consum cultural i menys al debat, el



posicionament crític o la participació. Les activitats culturals, com ara les exposicions dels museus, s'han definit en termes d'inversió per tal de mantenir el prestigi de quelcom viu –la institució museística– que ho produeix. El fet de qüestionar el valor social de l'art i la cultura ha eliminat tota forma atípica o excepcional de treball fora de la productivitat.

És així com, segons diversos autors, en alguns moments de l'etapa de transició democràtica, les polítiques culturals del nostre país han prioritzat la funció de l'art i la cultura com a motor econòmic o com a marca d'identitat, oblidant, en part, la funció i el valor de la cultura com a plataforma de diàleg, creació i cohesió social (Marzo, 2013). Les polítiques d'exhibició i difusió del patrimoni cultural que s'han dut a terme fins ara han fet que el seu valor econòmic hagi anat en augment i l'han convertit, per damunt de tot, en un producte cultural a consumir.

A més, l'èxit de les polítiques culturals –sobretot en el cas dels museus– s'ha mesurat, sovint, en funció del nombre de visitants que han aconseguit atraure (cosa que els ha donat finançament) i pel nombre d'activitats que han fet (les quals els han atorgat prestigi). El consum cultural s'ha consolidat com a indicador del desenvolupament cultural i fins i tot com a criteri d'avaluació de les polítiques públiques (Barbieri, 2011).

D'altra banda, aquests grans equipaments culturals no han estat pensats sempre en clau de sostenibilitat econòmica, tot oferint programes d'activitats *non-stop*, moltes de les quals s'han hagut d'externalitzar per la dificultat de mantenir-les. És més, semblen poc centrats en les necessitats formatives reals. Les polítiques culturals centrades en el consumidor es recolzen en un excés d'ofertes i en el seu envelliment accelerat, convertint-les en una economia de malbaratament i grans despeses (Bauman, 2008).

D'aquesta manera, la cultura entesa com a espectacle, com a producte tancat i planificat destinat al consum, no ha facilitat gaire el debat ni la participació. (Aguirre, 2012, Carbó, 2013, Marzo, 2013). La política cultural i la cultura no coincideixen des del moment que es posa l'èmfasi en la planificació i en l'organització, tot menystenint l'estudi i la creació i també quan prevalen els interessos econòmics o de màrqueting per damunt dels educatius i socials.

### **2.1.6. La noció de difusió en les polítiques culturals**

El diàleg entre el món de la cultura i el de l'educació al llarg d'aquests trenta anys no ha estat del tot fluid ni ben articulat (Carbó, 2013). El món de les arts i el de la pedagogia semblen haver seguit camins paral·lels durant anys:

«Treballa en una institució, la Facultat de Belles Arts, de la qual en surten llicenciats que han estat formats, de manera preferent, per a ser artistes visuals, dissenyadors o restauradors. Allà, referir-se a l'educació o a la pedagogia produeix incomoditats, i fins i tot rebuig » (Hernández, 2009, p.99)

Carbó (2013) ha investigat recentment les relacions entre les polítiques educatives i les culturals, tot centrant l'estudi en els preàmbuls de les lleis des dels inicis de la democràcia fins a l'actualitat. Els marcs jurídics durant aquest lapse de temps no contempnen explícitament la relació entre educació i cultura. Aquesta separació es manifesta, per exemple, en els preàmbuls de les lleis d'arxius o en l'àmbit dels museus i del patrimoni. Segons Carbó, la posició actual del binomi patrimoni cultural-educació està ben lluny dels plantejaments de la Mancomunitat de Catalunya i la Generalitat

Republicana, les quals l'entenien com un eix central en la construcció de la ciutadania i del país (Carbó, 2013).

A Catalunya, en els preàmbuls de les lleis d'aquests trenta anys solament es fa referència a la importància de la protecció, a l'estudi dels béns culturals i a la seva difusió, sense fer esment a la qüestió educativa. Certament, i coincidint amb el punt de vista de Carbó (2013), el concepte de difusió de la cultura es pot relacionar amb el d'educació, per bé que no és el mateix. La noció de difusió va lligada a un model unidireccional de transmissions d'idees i valors, el qual ha sigut decidit per part d'una autoritat competent. Això s'allunya de la visió educativa del fet cultural entès com una experiència estètica i intel·lectual, la qual és essencialment formativa i bidireccional. La difusió es consolida, així doncs, com a model unidireccional, omnipresent, es centra en la producció del projecte cultural que uns altres han de consumir. Les singulars polítiques de difusió es centren en l'augment del nombre de visitants i d'activitats, i s'adrecen als visitants-clients que consumeixen els seus productes culturals. Seguim amb el mateix problema: on és l'educació en diàleg amb l'art?

En el cas dels museus, per exemple, a fi d'atendre tot el públic, l'administració pública contactava empreses externes que, a diferència dels organismes públics, tenien afany de lucre. L'externalització de l'educació als museus va generar una precarietat laboral dels educadors de museus que no afavoria la seva professionalització. Així, la tendència de l'activitat d'aquestes empreses externes era la d'anar reduint l'educació a un producte força homogeni i de baix pressupost. D'aquesta manera, segons Sánchez de Serdio (2010), algunes institucions museístiques han acabat oferint unes relacions jeràrquiques repartides entre aquells que tenien la potestat d'administrar el coneixement i la resta d'agents implicats, cosa que provocà que les relacions amb l'escola fossin de

clientelisme o servei. En aquesta tesi defensem una relació més professional i d'autèntica col·laboració entre els professionals del món educatiu i cultural.

La pèrdua de perspectiva de la visió de la política entesa com a acció cultural i educativa i l'escassa cooperació entre els departaments i les administracions de diferent color polític han ocasionat que professionals d'un lloc i d'un altre s'acabin trobant en llocs aïllats, oblidant els espais d'innovació, reflexió i renovació compartida (Aguirre, 2012 ,Carbó, 2013).

En definitiva, per una banda el vincle amb el sector educatiu no ha estat prioritari en moltes de les polítiques culturals i, per altra, el model educatiu convencional ha tendit a allunyar-se de la vida cultural i artística. Seguint a Carbó (2013) les causes fonamentals que expliquen la divergència i desconexió entre la vida cultural i el sistema educatiu són la distribució competencial, la divisió administrativa i la burocràcia inherent al sector públic.

Afegiríem que altres factors importants del distanciament entre les polítiques educatives i culturals són, freqüentment, la monopolització política de la cultura i la manca de diàleg real entre professionals d'ambdós sectors, i una certa relació de "clientelisme" de les institucions culturals.

Tanmateix, encara que les circumstàncies no hagin estat del tot favorables, han sorgit propostes interessants que mostren una confluència entre el món educatiu i el cultural. Alguns exemples lloables són la xarxa de biblioteques i alguns projectes d'educació patrimonial, com ara els Camps d'Aprenentatge de la Generalitat de Catalunya, regulats com a serveis educatius del Departament d'Ensenyament, entre d'altres.

## **2.2 . Integració de l'art en educació**

En aquest apartat definirem el concepte d'integració i les experiències que se'n deriven.

### **2.2.1. La integració de l'art en educació com a pràctica de reconstrucció dels vincles socials, polítics i culturals.**

Com ja hem dit, històricament, algunes institucions culturals paradigmàtiques com ara els museus o les fundacions culturals han establert una relació jeràrquica amb l'escola, basant-se en la primacia de l'administració del coneixement en el sentit de l'herència cultural considerada com un cànon intocable. Per això la interacció entre institucions ha sofert d'un cert "clientelisme", com si una de les dues parts (en general les escoles) s'ocupés únicament de contractar el servei de l'altra (el museu, la fundació) en qualitat de contraprestació per un treball extern, poc vinculat a l'essència de la pràctica educativa en el si del sistema escolar. L'escola i la institució cultural, en aquest cas, quedaven política i filosòficament separades gràcies a un vincle merament contractual i poc col·laboratiu (Sánchez de Serdio, 2010).

Tanmateix, ben avançada la dècada del 2000 es produí un punt d'inflexió que mereix ser analitzat amb detall.

Algunes institucions artísticoculturals (museus, centres artístics, escoles d'art) van començar a reorientar la seva tasca educativa i la van focalitzar en el subjecte que aprèn, plantejant propostes noves, més centrades en el procés creatiu de l'aprenentatge i en les maneres de relació amb el coneixement en un context de diàleg i col·laboració en xarxa, menys jeràrquic:

«Moltes de les institucions que tenen l'educació com una de les seves raons de ser estan reorientant la seva tasca cap a formes noves d'interacció amb els participants en l'aventura comuna d'aprendre. Aquesta reorientació passa, d'una banda, per la revisió dels rols d'educadors i receptors de l'acció educativa en el sentit d'atorgar un paper central als receptors. I, de l'altra, per una profunda revisió de la manera com ens relacionem amb el coneixement en el món contemporani, en un context que, en molts sentits, tendeix de manera creixent a la dialogicitat més que a la jerarquia, a la xarxa més que a la verticalitat» (Macaya, 2012, p. 11)

Així doncs, l'educació en els contextos artístics apuntava a revitalitzar la participació democràtica i no es reduïa ni a un producte ni a un servei. L'educació es va començar a entendre com una pràctica de reconstrucció i transformació dels vincles socials, polítics i culturals, i el sentit de l'aprenentatge era fruit d'una reescriptura permanent i conflictiva dels sabers i dels valors compartits (Garcés, 2013).

D'aquesta manera, en el canvi de paradigma que va suposar el fet d'entendre la institució artístic-cultural com un espai situat en el circuit d'aprenentatge i de transformació social es van produir, en alguns centres d'art, exemples interessants. Aquests centres han establert, de manera progressiva, equips de treball pluridisciplinaris per abordar continguts més complexos i transversals. Així, s'han començat a fer visibles projectes que posen en relació institucions educatives, culturals i artístiques que fan possible l'expansió dels seus límits i també la seva relació amb el context cultural, educatiu i social (Parramon, 2012).

Aquestes institucions artístiques han investigat, de manera recent i junt amb les escoles, canals que fomenten la participació a través de projectes de recerca, creació i

experimentació. Aquestes noves metodologies i pràctiques col·laboratives posen l'èmfasi no tant en la producció com en el procés creatiu mateix, així com en l'experiència viscuda. Fomenten el diàleg bidireccional, la participació i la creació conjunta:

«Organitzar el treball entorn d'un tema o una pregunta inicial relacionada amb els interessos i els contextos vitals dels participants és una alternativa cada dia més comuna a la utilització de programes educatius prefixats, suposadament vàlids per a tothom, i basats exclusivament en els interessos del comissari, el conservador o l'autoritat acadèmica de torn » (Macaya, 2013, p. 11.)

Així doncs, els projectes basats en processos col·lectius que entrecreuen l'art, la cultura i l'educació vinculen disciplines, professionals i institucions i s'allunyen de les pràctiques autoritàries o poc democràtiques. Aquests projectes artístics que articulen àrees i disciplines tradicionals contempen la hibridació entre ciències i arts, memòria i creació.

Això ha suposat un gir essencial, que va des d'una perspectiva unidireccional de la transmissió cap a una perspectiva en xarxa, tenyida d'una orientació internacional on es va començar a prioritzar la construcció compartida de punts de vista (Carbó, 2013). En aquest context internacional també es replanteja la formació i es recuperen idees com les d'Eisner, qui ja avisava l'any 1986 en els seu llibre *The uncertain profession: observations on the state of museum education in twenty American art museums* de la necessitat d'una doble formació especialitzada, tant pels educadors com pels tècnics de museus. Ambdós necessiten formar-se i complementar-se de tal manera que coneguin

les diferents particularitats i funcions educatives i culturals (Juanola, R., Masgrau, M., 2014).

D'aquesta manera, en lloc de considerar l'art i l'educació com a àmbits separats, es va començar a plantejar-los més aviat com dues esferes relacionades de producció cultural (Rodrigo, 2009, Hernández 2010). Així, s'entenia per producció cultural tant un conjunt de resultats materials o immaterials com –sobretot i de manera especial– el desenvolupament d'espais de reflexió col·lectiva sobre aquests productes i el seu procés de creació.

### **2.2.2. Els Estats Units com a referent pel canvi a Catalunya: el Kennedy Center i el concepte d'*Arts Integration***

L'any 1958, el president Dwight D. Eisenhower va signar una legislació que establia la creació d'un Centre Cultural Nacional, el John F. Kennedy Center for the Performing Arts, a Washington D.C., més conegut com el Kennedy Center (KC), el qual fou inaugurat el 1997.

El Kennedy Center és el Centre Cultural Nacional per les Arts Escèniques de primer nivell i de més envergadura dels Estats Units. Representa en si mateix un reconeixement a l'art, la cultura i la diversitat cultural.

El Kennedy Center (d'ara en endavant KC), és una institució que desenvolupa accions per a construir ponts de comunicació i intercanvi en el diàleg intercultural. L'èxit de la seva acció en l'atenció de la diversitat cultural no només és deguda a la importància dels valors i de la cultura, sinó també a les accions de comprensió i reconeixement de l'altre. Aquesta manera de funcionar, és altrament conegut, en l'àmbit de la diplomàcia cultural, com el poder tou o el *soft power*. És a dir, es tracta d'aquell



poder basat en la seducció de la cultura i dels valors d'un país. Aquest model de *soft power* es veu afavorit per la seva naturalesa jurídica: es tracta d'una institució governamental finançada per l'estat que gaudeix d'una certa independència i autonomia en la definició de les activitats que desenvolupa.

Un dels programes que impulsa la institució John F. Kennedy Center for the Performing Arts, a Washington, és el *Changing Education Through the Arts program* (*CETA program*, això és "El programa transformant l'educació a través de les Arts"). És un exemple rellevant de la integració de les Arts a l'educació i té les seves arrels en el constructivisme i en els moviments progressistes de caràcter globalitzador de l'Escola Nova, encapçalada per Dewey i William Heard Kilpatrick als Estats Units.

Els líders del programa *CETA* defineixen el concepte *Arts Integration* com una metodologia d'ensenyament en què els estudiants demostren el coneixement après a través d'una forma artística i es comprometen en el procés creatiu connectant amb altres àrees de coneixement a través del desenvolupament gradual dels objectius previstos de les dues àrees (Chand O'Neal, 2014).

La definició literal d'*Arts Integration* del The John F. Kennedy Center for the Performing Arts és la següent:

*«Integration is an approach to teaching in which students construct and demonstrate understanding through an Art form. Students engage in a creative process which connects an art form and another subject area and meets evolving objectives in both »* (Silverstein, Layne, 2010, p. 1).

El *CETA Program* està estructurat en base a cinc característiques principals: 1. Una definició compartida d'*Arts Integration (a shared definition of Arts Integration)* 2. Una implementació global a tota l'escola (*whole school implementation*) 3. Un aprenentatge professional (*professional learning*) 4. Els equips de treball (*partnership*) 5. L'avaluació contínua del programa (*ongoing assessment and evaluation for continuous program development*).

*Changing Education Through the Arts (CETA)* treballa, des del 1999, amb una xarxa d'escoles associades –*Partners in Education*– a Washington i facilita experiències d'aprenentatge professionals en el camp de l'art per a mestres. Aquest programa s'anomena *The Kennedy Center Partners in Education*.

Aquest programa ofereix, en primer lloc, un institut de recerca. L'institut és el lloc d'entrada i de formació de les parelles o *teams*. Les parelles estan formades com a mínim per dos membres: un representant d'una organització artística i un responsable de l'administració d'un districte escolar veí. Tenen una durada mínima de dos anys i es configuren tenint en compte la proximitat entre els dos agents educatius i la temàtica a treballar. A l'institut de recerca els participants reben formació, participen en *workshops* i desenvolupen un pla de treball i assisteixen a actuacions i conferències dels líders en el camp de les *Arts Integration*.

En segon lloc, el KC també ofereix documentació i assistència tècnica (via telefònica o *e-mail*) a les escoles associades en el transcurs del projecte. Finalment, les parelles o *teams* poden assistir a la conferència anual (*Kennedy Center through Annual Meetings of Partnership Team members*) a través de la qual tenen la possibilitat de formar-se, renovar els objectius i les responsabilitats i compartir altres experiències innovadores.

A més de l'institut de recerca, l'assistència tècnica i la conferència anual, les parelles disposen de recursos adreçats a la comunitat més específics, com ara el programa *Any given child*. Aquesta és una iniciativa que dona suport a les comunitats en el desenvolupament estratègic, a fi d'expandir l'educació de les Arts a les escoles públiques assegurant l'accés i l'equitat a tots els estudiants de K8 durant l'horari escolar i per incentivar que els estudiants escolleixin l'itinerari artístic quan estiguin a la High School.

Aquesta iniciativa del Kennedy Center gaudeix d'una experiència de més de tres dècades i ha comptat amb la participació de milers d'estudiants, així com de mestres, directors, administradors i líders o assessors artístics d'arreu. Té el suport d'un alt funcionari del govern i d'un líder de l'organització artística local. Durant el primer any es fa un pla estratègic i en el segon, tercer i quart any es fa la implementació.

A més, al KC s'ofereixen altres recursos, com ara l'*Arts Edge*, un recurs digital gratuït per ensenyar i aprendre sobre i a través de les arts; el *Professional Development for Teachers*, una selecció dels *workshops* que han tingut més ressò; els *Seminars for Artists Development* i el *VSA Programa*, adreçats a persones amb discapacitats.

El principal objectiu d'aquest programa d'art en xarxa és el de promoure l'aprenentatge professional sobre i a propòsit de l'art per als mestres. Parteix de la creença que són els mestres qui han d'incloure l'art a l'educació, a fi de fer-lo arribar a la gent jove, i que ho han de fer amb el recolzament professionals externs del món artístic.

- **Conversa amb la directora del programa *Changing Education Through the Arts program (CETA program)***

Durant la nostra visita al Kennedy Center, a Washington, el mes de novembre de 2013, vam tenir l'oportunitat de conèixer i conversar amb la senyora Marlo Castillo, *Program Manager* o responsable del programa *CETA*. Aquesta conversa va servir com a pòrtic a l'estudi exploratori (capítol 3), atès que ens interessava conèixer de primera mà experiències de bona entesa i de relació entre el món cultural i artístic i l'educatiu. En la conversa, la senyora Marlo Castillo ens va explicar que les parelles de treball del programa *CETA* es formen entre centres propers, a fi de facilitar les trobades entre les institucions i els professionals. També afirmà que el KC ajuda els diferents equips a través de recursos, guies, *workshops* etc. A continuació ens va proporcionar informació dels cursos i programes que organitza la institució, els quals s'han editat en paper i es troben penjats al web *Arts Edge*.

Des de la seva experiència com a responsable del programa *Changing Education Through the Arts*, la integració de les arts a l'educació afavoreix l'equitat, la implicació, la confiança i la cooperació. Les arts construeixen relacions, estructuren la comunitat de professors i generen nous i continus aprenentatges. Dos anys després de la conversa vam tornar a posar-nos en contacte amb la senyora Marlo Castillo i ens va respondre per escrit a les dues preguntes que li vam fer: 1. Què és, per vostè, l'experiència amb l'art? 2. Ens podria donar un exemple d'un projecte d'*Arts Integration* a l'escola que consideri una bona pràctica?

En el moment de respondre la primera pregunta, la responsable del programa *CETA* va donar importància a la presència que tenien les Arts en el seu context familiar i d'amistats. Les Arts li han ensenyat algunes habilitats, com ara la de parlar en públic, la col·laboració o la passió per crear amb una comunitat de persones inspirades, positives, “*a community of inspired people*”.

*«I grew up in an arts-rich home environment. My parents love musical theater and every Sunday morning we listened to another opera or musical on the radio. My mothers' best friends were artists and jewelry makers and I spent hours watching with awe as they worked in their home studios. Throughout my schooling, I was always involved in choir and theater. My involvement in choir and theater taught me most of the skills I use today; public speaking, collaboration, timeliness, and passion for creating something great with a community of inspired people».*

Tot i no dedicar-s'hi professionalment, sempre ha estat vinculada al món de l'art i al cant coral:

*«Although I did not pursue the arts as a course of study in university and only engaged in theater professionally once when I was 16, I continued to be involved in singing and choirs through my adulthood».*

Va ser el seu fill, que s'ha dedicat professionalment al món de la música, qui li ha ensenyat que no hi ha talent sense recerca ni un treball rigorós:

*«However, I did not learn the true power and skill of an artist until I observed as my son grew in his own artistry. From a very young age he showed an*

*aptitude for music and art and later began studying. I had never witnessed someone as dedicated to his craft and the results of hard work and hours of practice was evident. He now sings and plays three instruments and is studying to be an actor. He taught me that there is no such thing as talent without research and hard work».*

L'experiència amb l'art d'aquest testimoni va associada a una gran dedicació i estima cap el seu ofici, i també a un treball que comporta moltes hores de pràctica.

A la segona pregunta que li vam formular, ens explica com va començar a integrar l'Art en Educació ensenyant tècniques que fan servir els actors. Després de llegir una història demanava als estudiants que, de manera col·laborativa, la interpretessin fent una composició, quadre o "imatge congelada" amb els seus cossos per representar el tema de la història demostrant la comprensió del text o del concepte que treballaven. A vegades hi afegien música i poesia i feien una *performance*. Aquesta manera de treballar afavoria la interdisciplinarietat i les habilitats de concentració, cooperació i comprensió.

*«Through a series of theater activities, I guided students to strengthen their skills in concentration and cooperation until they were ready to build tableaus together in small groups in order to demonstrate their understanding of a text or a concept being taught. For example, I might be reading a story aloud and want to check student understanding of the theme of the story. At a point in the text, I would pause and ask small groups to collaboratively create a tableau or "frozen picture" with their bodies to represent the theme of the story as they understand it. This would*

*entail having a short discussion to decide upon the theme together, plan what that would look like in an interesting frozen tableau involving everyone in the group, and plan a narration to explain the tableau. Sometimes, this arts integration strategy would be taken further to expand on the drama of the presentation by adding music and poetry to create a performance-level series of tableaux».*

En aquesta cita veiem com n'és d'important l'experiència amb l'art en el guiatge dels estudiants per enfortir les seves habilitats en la concentració i la cooperació per a què demostrin la comprensió d'un text o d'un concepte que s'ensenya.

Segons el Kennedy Center, les principals raons per les quals els docents s'interessen per les pràctiques d'integració de l'art té a veure amb el fet que s'adapten a la manera d'aprendre dels estudiants –aporten una major comprensió i curiositat intel·lectual, així com més tolerància, confiança, motivació i autoexigència– i al mateix temps són pràctiques que renoven als professionals de l'educació, donant-los més energia i satisfacció (Chand O'Neal, 2014). Aquestes dades demostren la incidència d'una bona integració entre l'Art i l'Educació en un projecte que es porta a terme des de fa temps.

Per concloure, durant la visita al KC vaig aprendre la importància política que li atorga una institució cultural de gran envergadura al binomi Art-Educació. El Kennedy Center promou la integració de l'art a les escoles des d'una institució cultural i artística externa a l'escola. Promou parelles de treball que provenen tant del món educatiu com del cultural i comparteixen idees i metodologies noves. L'impuls de renovació prové de l'exterior del sistema educatiu reglat i s'insereix a l'escola a través dels mestres, amb la col·laboració estreta d'artistes o assessors artístics. Aquesta col·laboració es concreta en les parelles de treball entre professionals i també entre institucions educatives i

culturals. Els assessors artístics orienten el mestre en les tasques que fan amb els seus estudiants. Es tracta d'una formació particularitzada, pensada per a ser aplicada en un entorn concret. Al mateix temps és una formació compartida amb la resta de mestres de la mateixa escola i d'altres.

Aquesta entrevista amb la responsable del programa CETA (Canviant l'educació a través de les Arts) a Washington, va servir de motor per investigar i fer un estudi exploratori que permetés conèixer les persones que duen a terme uns projectes compartits entre Art i Educació, i comprendre des d'on i de quina manera es concreten. Ens va permetre identificar, un cop més, la importància de l'experiència amb l'art com a motor per a la renovació de les metodologies i els aprenentatges.

A l'estudi de cas únic que analitzarem en profunditat en el capítol IV de la recerca, veurem un exemple de projecte d'integració de l'art en Educació a Catalunya: *Art i Escola*. Impulsat per una institució cultural pública com és el Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVIC), també s'organitza a través de les parelles de treball entre mestres i assessors artístics, i a més vincula diferents centres educatius i artístics d'un mateix territori. El projecte *Art i Escola* de l'ACVIC presenta moltes similituds amb el programa CETA, dins d'un entorn més petit i situat a Catalunya.

### **2.2.3. Els referents a Europa**

- ***La Progettazione***

A Europa, els projectes d'integració que vinculen l'art, la cultura i l'educació es van inspirar inicialment en les escoles de Reggio Emilia, a Itàlia, a partir de la figura de Loris Malaguzzi (1920-1994). Malaguzzi, que fou mestre i pedagog, va ser l'iniciador i inspirador de la metodologia educativa de les escoles de Reggio Emilia, dedicant tota la



seva vida a la construcció d'una experiència de qualitat educativa en la qual s'escoltava, es respectava i es consideraven les potencialitats dels infants, a fi que es reconegués el seu dret a ser educats. A les escoles de Reggio Emilia els mestres deixen els infants que expressin i elaborin els seus propis pensaments. Escoltar és vist com un verb actiu, no passiu. Escoltar l'infant dóna significat al missatge i valor a la persona que l'emet.

Malaguzzi va reivindicar el concepte de taller com a metàfora i va concebre el laboratori com un lloc on observar, documentar, investigar i teoritzar sobre l'aprenentatge dels alumnes (Chand O'Neal, 2014).

Un dels principis estètics de Malaguzzi consistia a somiar la bellesa d'allò insòlit (Hoyuelos, 2006). Tal i com afirma Hoyuelos, aquest principi estètic es nodreix de l'estranyament –és a dir d'examinar i interpretar les coses des d'un punt de vista diferent– i també de la sorpresa –quan l'educand se n'adona que és autor i protagonista del seu propi aprenentatge– elements que transgredeixen l'encotillament de conceptes establerts.

Per evitar la rutina i mantenir “viva” la pràctica educativa, a finals dels anys seixanta Malaguzzi incorpora, a les escoles Reggio, el taller i el tallerista, un professional que no pertanyia al món educatiu sinó a l'artístic.

«Cada escuela tiene un taller con un enseñante, especializado en no estar especializado: explicar el papel que el taller desempeña en la experiencia es largo: basta decir que con su naturaleza y sus actividades, y con sus conexiones, quiere constituir una especie de aval para que la experiencia educativa se mantenga fresca e imaginativa, y reciba ayuda para no dejarse engañar por la rutina, las costumbres y los excesos de esquematización» (citad per Hoyuelos, 2006, p.173)

Malaguzzi va encunyar la noció de *Progettazione* (neologisme derivat de *progetto*, projecte) com una pràctica organitzada que va “més enllà”, organitzant els processos d'aprenentatge sota els principis d'indagació, exploració, creativitat, qüestionament i exposició pública visual (Hernández, 2007). No es tracta d'un esquema rígid ni definitiu, sinó més aviat flexible, en què noves informacions poden ajudar a redefinir qüestions que al començament no eren clares. És un tipus d'acció educativa creativa amarada de tendresa, d'optimisme i d'alegria que defensa la llibertat de l'infant i el considera com algú que pot pensar i decidir per si mateix. El projecte pedagògic és, de la mateixa manera, un compromís de participació a l'entorn cultural.

A Itàlia, el concepte de *progetto* també el trobem present en alguns artistes que integren l'art a la seva pràctica educativa, com és el cas del dissenyador Bruno Munari i el seu laboratori *Giocare con l'arte*, realitzat al Museu de Faenza l'any 1977. Munari deia que amb els infants és inútil explicar a què jugar; se'ls ha de mostrar com jugar i parlar a través del gest i de l'acció. *Giocare con l'arte* esdevindrà, durant els anys 90, un mètode per a l'estimulació de la creativitat infantil i de la plurisensorialitat. Munari funda el LAB-LIB, un laboratori plurisensorial on hi participen tant nens com adults que creen alguna cosa sense que prèviament hagin pensat què farien, deixant-se influir pels materials, les formes, etc., de la manera més lliure possible. El més important és l'interès i el plaer de l'experiència, abans que els resultats finals. Munari creia fermament que amb aquesta experiència i amb la reflexió es podia educar i millorar el món. El seu mètode era el no-mètode. Ho expressava així: “*Mi interessa tutto ciò che può “modificarne il pensiero” credo che l'uomo debba abituarsi a pensare e non ad avere solo della nozione. Le nozione servono a far poco*” (citats per Gordini i Valli, 2000 p. 74).

- **Els Arts Councils**

A Europa trobem exemples d'institucions que promouen les relacions entre les arts, la cultura i l'educació, com ara el *Creative partnership de l'Arts Council* a Anglaterra o el *Council* d'Irlanda. L'any 2006, aquest últim va crear un comitè especial per a les arts i l'educació no centrat en l'educació artística (la formació en les arts), sinó en el paper de l'art a l'àmbit de l'educació. Això es va dur a terme amb la participació dels artistes a l'escola o, de forma més genèrica, amb la intervenció del món de les arts en el sistema educatiu. Aquest comitè va concretar les seves aportacions en el text *Road map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century* (Unesco, 2006). La perspectiva adoptada busca ressaltar el paper del camp de la cultura com a integrant d'una xarxa de cooperació per a l'educació. S'assenyala la importància i l'impacte de l'entesa mútua entre els agents i l'establiment d'una política coordinada en aquest sentit. Una de les recomanacions clau del document consisteix en la promoció i el suport de noves o antigues xarxes de col·laboració entre les arts i l'educació, tant en l'àmbit nacional com internacional, i també amb la particular consideració de promoure les relacions amb Irlanda del Nord.

Finalment, l'estudi identifica algunes de les aportacions directes de l'art i les seves polítiques de suport al sistema educatiu, entre les quals s'hi compta la millora de la proximitat entre l'escola i la comunitat. Aquesta millora es du a terme a partir de la integració de nous interessos mitjançant les expressions artístiques i la promoció de noves formes de col·laboració, les quals s'estableixen des de la participació de les escoles que implementen programes de formació artística en diferents xarxes nacionals i internacionals.

A Catalunya es va crear el 13 de març de 2009, el Consell Nacional de la Cultura i les Arts, el CoNCA, concebut com una institució inspirada en el model anglosaxó dels

*Arts councils* –que va néixer a mitjans dels segle XX–, amb el convenciment que calia mantenir la política de foment i expansió de la cultura al marge dels canvis de govern. Les funcions del CoNCA són principalment: a) la participació en el disseny i la promoció de la política de suport a la creació; b) l’assessorament de la política cultural; c) la mediació entre els creadors i l’administració de la Generalitat; d) l’avaluació dels equipaments culturals, i e) la igualtat d'oportunitats entre homes i dones en l'àmbit de la creació artística i cultural.

Un dels àmbits d’actuació del CoNCA és el d’“Educació i Cultura”. Aquests dos termes són indissociables. L’àmbit d’actuació és descrit a la pàgina web de la següent manera:

«L'educació i la cultura són dues cares d'una mateixa moneda. Ambdues tenen com a objectiu fomentar l'aprenentatge i el coneixement alhora que millorar la capacitat receptiva, reflexiva i crítica de la ciutadania. Conscient de la importància de dotar l'educació de la irrenunciable dimensió cultural, el CoNCA treballa per a l'estudi, l' impuls i el foment de l'activitat cultural en el sistema educatiu».

El Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA) neix com a resposta a una reclamació del sector cultural davant del Govern de la Generalitat de Catalunya per tal de renovar les polítiques culturals i millorar i ampliar el suport a la creació.

Sembla doncs que a partir del 2009 a Catalunya hi ha una consciència clara de la importància d’estrènyer les relacions entre l’art, l’educació i la cultura.

En el seu informe publicat al web *Resum descriptiu de l'informe: aproximació a l'ecosistema dels ensenyaments artístics de caràcter professional a Catalunya*, a l'apartat "El marc europeu i l'articulació d'un nou context relacional" (Conca, 2016) es descriu com el marc europeu està generant les regles d'un nou context educatiu que afecten plenament Catalunya. Al mateix temps està definint un nou model d'economia centrat en el coneixement, en el qual la recerca i la innovació tenen un paper fonamental. Aquest nou context relacional té presents els ensenyaments, les institucions acadèmiques, la recerca, la innovació, el món professional i el mercat. La integració de l'Art en Educació hi juga, òbviament, un paper clau.

#### **2.2.4. Els Projectes d'Integració de l'Art en Educació a Catalunya**

Tot i que aquesta nova modalitat d'*Arts integration* és quelcom més que un treball per projectes, segueix inspirant-se en la idea inicial de Kilpatrick al voltant dels projectes de treball o *Project based learning*. Segons Hernández (2007), la incorporació del "treball" en els projectes educatius va ser una aportació posterior del pedagog Freinet, concretament en la seva invitació a que l'escola es convertís en un espai per introduir allò après a la vida diària. Freinet suggeria mantenir-se sempre al nivell dels interessos sensibles de l'infant vinculat a la lliure expressió i participació (Freinet, 1978).

Els projectes de treball constitueixen una estratègia per a la construcció del pensament complex, on els educands participen en el procés d'investigació, participen en el seu procés de planificació i construcció de significats i en la comprensió de diferents punts de vista. Permeten apropar-se a la identitat dels estudiants, replantejar el

curriculum per matèries i apostar per una concepció transdisciplinària, tenint en compte què passa fora de l'escola i replantejant la funció docent en constant reconstrucció (Hernández, 2008). Des d'aquesta perspectiva, en els projectes de treball no s'aplica una tècnica ni un sistema rígid d'investigació, sinó que s'ofereix una gamma ampla d'oportunitats d'aprenentatge allunyada de la resposta homogènia que permet, a més, la integració de la diversitat (Pozuelos, 2007).

En els últims deu anys, algunes institucions artísticoculturals han recuperat, a Catalunya, la idea del projecte tant en la noció de Freinet com en el sentit més ampli de Malaguzzi. A partir de la idea comunitària d'un conjunt de pràctiques d'*Arts integration* han impulsat projectes interprofessionals i interinstitucionals que van en aquesta direcció. Es tracta d'un conjunt de pràctiques que revitalitzen la tasca educativa generant espais de participació, d'investigació i de producció, així com de suport i de visibilitat a les escoles, fent possible el treball col·lectiu entre professionals i institucions del món educatiu i cultural, amb la finalitat de transformar l'espai social (Parramon, 2009).

En aquests projectes la creativitat és una eina important de transformació, ja que permet desenvolupar la capacitat de crear nous imaginaris, i també fer de l'art i de la cultura una experiència formativa quotidiana, del dia a dia. Valorar el procés artístic, més que no pas el producte, i fer de l'art una experiència quotidiana significa que la sensibilitat i la imaginació no són exclusives de les disciplines artístiques sinó en totes les formes de coneixement. Per això "cal introduir la raó estètica o sensible al currículum i donar un espai col·lateral a la raó lògicocientífica" (Collelldemont, 2001, p. 44). A nivell pedagògic comporta, tal i com assenyala l'autora, "prioritzar el procés d'ideació per sobre de la transmissió d'ideologia" (Collelldemont, 2001, p. 45). És a dir, incentivar la creació de pensament, així com la participació i la invenció en el procés de transmissió. Això implica ampliar la concepció de la cultura i de l'art, a fi d'anar més

enllà de conèixer les seves formes i la seva història. S'ha de considerar la importància de l'experiència amb l'art com aquella que fa possible la transformació de la societat, ja que potencia persones que pensen i creen nous espais de debat, de relació i de convivència.

Alguns exemples de “bones pràctiques” de projectes d'integració de l'Art en Educació (*best practices*) a Catalunya són els següents: el Centre d'Arts Contemporànies de Vic, amb el projecte *Art i Escola*; el Museu d'Història de la Ciutat de Barcelona amb *Patrimonia'm*; el Centre Xamfrà, al Raval, i l'Auditori de Barcelona amb el projecte *Cantània*. Aquests projectes considerats els analitzarem a l'estudi exploratori, en el capítol 3.

Altres projectes que actualment s'estan duent a terme a Catalunya són els de *Cinema en curs*, *Creadors en Residència*, *ConArte Internacional*, les Escoles Magnet, les Escoles Tàndem i *Idensitat*, entre d'altres.

*Cinema en curs* i *Creadors en Residència* són projectes pioners impulsats per l'Associació Cultural *A Bao A Qu* i l'Institut de Cultura de Barcelona. El primer és un programa internacional de pedagogia del cinema adreçat a escoles i instituts, que s'inicià el curs 2005-2006 per a propiciar la descoberta del cinema per part dels joves i també per a desenvolupar les potències pedagògiques que hi ha en el cinema dins del context educatiu. *Cinema en curs* introdueix el cinema a l'horari lectiu, mitjançant el treball conjunt de docents i cineastes, els quals durant un curs assisteixen setmanalment a escoles i instituts públics per acompanyar en la descoberta del cinema a nens i joves, i per fer del cinema un motor d'innovació pedagògica.

Aquest projecte té tres eixos principals: 1) els tallers impartits per cineastes i docents, que culminen amb la realització d'un curtmetratge per part dels alumnes; 2) la formació pel professorat, i 3) la reflexió metodològica i l'elaboració de recursos i

propostes a partir de l'experiència. El projecte esdevé transversal, ja que articula la descoberta del cinema com a art a partir de la interconnexió entre el visionat i la pràctica, però també entre la correspondència entre el procés cinematogràfic i el pedagògic, la creació col·lectiva i la posada en valor de l'entorn.

El segon projecte, anomenat *Creadors en Residència*, s'inicia el curs 2009-2010. També és de llarga durada, i en ell un creador entra a l'institut. Aquest creador concep un projecte artístic propi pensat per a ser desenvolupat en un context escolar, comptant amb la participació activa dels estudiants. *Creadors en Residència* és un programa d'èxit que s'ha internacionalitzat.

*ConArte Internacional* és fruit d'un acord de col·laboració de l'any 2004 entre la càtedra Unesco de Polítiques Culturals i Cooperació de la Universitat de Girona i *ConArte México* pel treball conjunt amb projectes d'educació i apoderament de joves i nens a través de les arts en tot el món. L'associació *ConArte Internacional* té quatre eixos de treball que són: a) l'impuls a projectes Art-Educació; b) la formació; c) la creació d'una xarxa de projectes d'arts, cultura i educació, i d) la recerca. Els objectius de l'associació són, fonamentalment, la voluntat de posar en diàleg i d'impulsar la participació col·lectiva entre el món educatiu i el cultural, educar en i a través de les Arts, formar ciutadans crítics de les Arts i la Cultura i afavorir la formació de formadors en metodologies artístiques basades en els valors de la Unesco.

L'Associació ConArte, que va néixer el 2014 amb l'objectiu d'afavorir el canvi social en favor del respecte, la igualtat i la solidaritat a través de la capacitat educativa de les arts, va iniciar aquest projecte. Amb els seu jove projecte *Planters* lliguen l'educació artística amb diferents matèries dels centres d'ensenyament. Dansa, teatre i música entren dins les aules de la mà d'artistes que treballen en col·laboració estreta amb el professorat de diverses escoles i instituts.



Aquests tres projectes, reconeguts en el camp educatiu i artístic, tan a nivell local com nacional i internacional, tenen la particularitat, a diferència dels projectes que hem considerat com a bones pràctiques d'integració de l'Art en l'Educació (els quals han sigut analitzats en el capítol 3), de situar l'artista en el centre de l'acció. El creador entra dins les aules i du a terme el seu projecte amb la col·laboració dels estudiants i del mestre o mestres. Aquests projectes són iniciatives molt interessants però més específiques i concentrades, de més difícil expansió o integració de l'art en educació que el projecte *Art i Escola* d'ACVIC que estudiarem amb profunditat al capítol 4.

Les Escoles Magnet (provenen del model americà de les Magnet School) busquen donar una resposta integral al problema de la segregació urbana i escolar. L'estratègia es basa en l'especialització curricular a partir de la col·laboració amb una institució reconeguda socialment, sovint d'àmbit cultural com ara museus, escoles de música o centres de recerca (Tarabini, 2013).

El projecte *Tàndem* parteix de l'anàlisi de les Magnet Schools dels Estats Units. El seu principal objectiu consisteix a promoure i afavorir l'èxit educatiu, tot incidint en la motivació i la formació acadèmica, la dinàmica general del centre i el seu context social. Les Escoles Tàndem, que s'iniciaren el curs 2011-2012, es concreten en un projecte educatiu innovador que gira al voltant de l'especialització en una matèria singular (música, ciències...) la qual vertebrava el currículum dels centres educatius que hi participen. Per aconseguir-ho, s'estableix una relació de companyonia entre aquests centres educatius i les institucions de referència durant tres anys, i compta amb l'assessorament, el seguiment i el finançament de la Fundació Catalunya-La Pedrera, així com amb la col·laboració del Departament d'Ensenyament.

Aquestes iniciatives posen l'accent en les institucions culturals com a imans per atraure les famílies en barris desafavorits o marginals (en el cas de les Magnet Schools)

o posen la institució cultural com a forma de motivació dels aprenentatges i de la dinamització del centre escolar i del seu context social. Tot i tractar-se d'iniciatives molt lloables i de gran interès, són projectes entre una escola i una institució escolar. La relació i col·laboració entre les diferents escoles d'un territori és minsa i posen el centre d'atenció en la tasca dels professionals externs.

Hi ha altres projectes molt interessants que es troben en la interjecció entre l'art, l'educació i l'espai social com és el cas *Idensitat*. L'any 1999 es va iniciar aquest projecte d'art que experimenta, mitjançant processos creatius, formes d'incidir en un territori concret. És un projecte remarcable la funció transformadora que té l'art en el context social. Col·labora amb artistes, investigadors i creadors de diversos àmbits, posant-los en relació amb persones o col·lectius que treballen en els contextos locals i du a terme activitats que combinen recerca, producció, gestió, educació i comunicació. En aquest projecte, però, de moment, l'escola encara no hi té gaire presència.

### **2.3.Fonaments teòrico-pràctics de la integració de l'art en educació**

En aquest tercer apartat definirem les bases teòriques de la integració de l'Art en Educació a partir de tres grans eixos conceptuals: la pedagogia de l'experiència, la pedagogia de la complexitat i la pedagogia de la sostenibilitat.

Hem considerat la pedagogia com un fenomen proper al cultural, en què s'entrellacen diferents disciplines: l'art, l'antropologia, la història, la filosofia, la sociologia... D'aquesta manera, i a fi de fonamentar teòricament la integració de l'Art en l'Educació, mantindrem en aquest apartat un diàleg entre antropòlegs, sociòlegs i filòsofs contemporanis –Michel Maffesoli, Edgar Morin i H. G. Gadamer–, amb artistes americans i europeus –Mark Rothko, Alberto Giacometti i Perejaume. Per què hem triat aquests artistes i no uns altres? Els hem escollit pel què ens ha suggerit i interpellat la seva obra. En aquest apartat, però, no ens centrarem en les ressonàncies de les obres

dels artistes –tasca a dur a terme en posteriors recerques– sinó en alguns elements extrets de la seva pròpia narrativitat, és a dir, del relat d'aquests artistes sobre la seva experiència i el seu procés creatiu.

### **2.3.1. Art i Pedagogia de l'experiència: MARK ROTHKO**

#### **2.3.1.1. L'experiència amb l'art**

Històricament, el concepte d'art ha anat canviant, la seva definició és temporal i va lligada a un context. No podem establir una definició universal d'art: per definir-lo ens situem davant d'un espai obert, en contínua reorganització. Tanmateix, més enllà de ser un material d'estudi i d'anàlisi, l'art és un agent d'experiència estètica i intel·lectual. Postular l'art com una experiència (Dewey, 1934) significa moure l'eix d'atenció centrat en l'obra d'art cap a l'experiència que s'hi troba implícita. L'experiència amb l'art és una forma de comprensió en què hi intervenen les emocions, la raó i el cos (Augustowsky, 2012).

Tal i com afirma Maxine Greene (2005) en el seu llibre *Liberar la imaginació*, "la mera presència davant de formes d'expressió artística no és suficient per ocasionar una experiència estètica o canviar una vida" (p.93). Els lectors han d'aprendre a trobar el seu significat, crear un sentit d'apreciació estètica que els permeti reflexar-se a través de la obra de l'artista. La comprensió no ha de produir-se només a nivell analític- cognitiu, sinó que ha de progressar cap al nivell emotiu i estètic, tot vinculant la intel·ligència i la sensibilitat, la reflexió i l'emoció (Greene, 2005). Així doncs, l'interès de la comprensió artística no es troba només en l'eficàcia per a proporcionar coneixement sobre l'obra d'art o sobre l'artista, sinó en la seva capacitat per configurar identitat i desenvolupar

sensibilitat estètica, transformant les experiències dels altres en preses de consciència sobre la pròpia existència (Aguire, 2010).

D'aquesta manera, les vivències que tenim, per exemple, en la lectura d'un llibre, en la contemplació d'una pintura o d'una escultura que ens captiva, en la bellesa plàstica que ens ofereix la dansa, en la intensitat d'una música que ens transporta, en l'altra realitat del cinema o del teatre ens ajuden a interpretar-nos i a comprendre'ns. Tal i com deia el filòsof Hans-Georg Gadamer, comprendre el que ens diu l'obra d'art és una espècie de retrobament amb nosaltres mateixos o, dit d'una altra manera, un viatge cap al nostre interior.

L'experiència, en canvi, és la obertura cap a l'exterior. Joan Carles Mèlich (2012), en el seu llibre *La filosofia de la finitud* suggereix que viure una experiència és com sortir de viatge i iniciar un passeig cap a un lloc desconegut. L'experiència és inseparable de l'exterioritat: suposa la relativització d'un mateix (Maffesoli, 1997), un trajecte cap enfora on hom es troba a si mateix responent les preguntes dels altres (Mèlich, 2012). No flueix i desapareix, sinó que és quelcom en què hom hi guanya una nova manera de ser un mateix (Gadamer, 1984).

Així, per la comprensió de la realitat no es tracta tant sols d'obrir els horitzons per eixamplar el nostre saber, sinó de viure la reflexivitat entre la vivència de l'altre i la pròpia experiència per poder tornar a escoltar, a visualitzar i a contextualitzar de nou (Collelledemont, 2006). I és en aquest acte reflex, mentre interpretem la nostra veu a través del que escoltem de la veu dels altres, quan anem configurant la pròpia identitat, de tal manera que interpretar és interpretar-se i comprendre és comprendre's.

L'experiència amb l'art és el nexa entre la interioritat de la vivència i l'exterioritat de l'experiència. És un esdeveniment inprogramable, una aventura única i singular que ens sorprèn, ens atrapa i ens permet sortir de nosaltres mateixos per aproximar-nos als

altres (Mèlich, 2012). Permet establir lligams i afavoreix una mirada global que permet una anàlisi crítica i diferent de la realitat. I és en aquest punt on establím la possibilitat de relació entre l'experiència amb l'art i l'educativa: necessitem l'experiència amb l'art per dir allò que encara no sabíem expressar, per comprendre i comprendre'ns, per relacionar-nos, per transformar-nos. L'educació ens pot donar les claus per saber viure i conviure (Delors, 1996). El mateix ens ensenya l'experiència de l'art, a l'oferir-nos punts d'orientació per a manifestar i explicitar la nostra manera de sentir, veure, pensar, actuar, somiar, transgredir.

La funció de transformació social de l'art i de l'educació hi és present quan, “parlant” a tots, “parla” a cadascú a la seva manera i ens implica en una actitud no només receptiva i activa, sinó també interpretativa, productiva, co-creadora, re-creadora.

### **2.3.1.2. Punts de confluència entre l'experiència amb l'art i l'experiència educativa a partir de Rothko**

Vam redescobrir Mark Rothko a través de la lectura de llibre *Sacrificio y creación en la obra de Rothko*, escrit pel professor Amador Vega (2010). Les paraules de Rothko sobre la seva manera d'entendre l'art ens ajuden a expressar com entenem el procés creatiu en l'educació. Utilitzem com a termes intercanviables creació i experiència de l'art ja que l'obra d'art és tal perquè té la qualitat de re-creació constant, i aquesta re-creació la realitza el subjecte que la rep. Creació i experiència de l'art formen un circuit de termes inseparables. Com si estigués absent –com deia S. Zweig, l'artista absent es troba dins la seva obra–, deixava que la seva pintura el commogué expressant el que sentia, lliurement, en la incertesa del què podia passar. Rothko deia:

«Pienso en mis cuadros como dramas; en ellos las formas son los actores. Han sido creadas por la necesidad de un grupo de actores capaces de conmover dramáticamente sin obstáculos y de ejecutar gestos sin vergüenza. Ni la acción ni los actores pueden ser anticipados o descritos por adelantado. Comienzan como una aventura desconocida en un espacio desconocido» (Vega, 2010, p.39).

L'acció d'educar també suposa un punt de fuga que et transporta d'un lloc a un altre, que et fa sortir de tu mateix i situar-te en l'acció amb els altres. Aquesta disponibilitat es dóna en un moment oportú, de receptivitat, on la relació que es comparteix és creada per la necessitat dels qui aprenen. De la mateixa manera que l'artista ho expressa, l'acció educativa, perquè sigui veritablement autèntica, no es pot programar, anticipar o entendre del tot: sempre hi ha un espai per la sorpresa de l'altre, per la novetat i per l'inesperat. En l'esdevenir de l'aventura d'ensenyar i aprendre creem espais on es poden trobar diferents veus i rostres (Vega, 2010) on cadascú tradueix a la seva manera allò que interpreta i ho incorpora a la seva circumstància. I així ens anem fent i desfent, formant i transformant (Mèlich, 2012).

Des d'aquesta experiència d'obertura cap als altres, d'aventura lliure i imprevisible, el treball educatiu del mestre no pot ser fixat ni definit totalment i amb anterioritat, sinó que es va formant i transformant i actua segons el context i les persones que hi intervenen. L'antropòleg Lluís Duch anomena aquesta disposició com l'"actitud pre-sistemàtica" del pedagog, i la defineix com "aquella disposició esperançada, aquell convenciment altruista, aquella capacitat de reconeixement (...) anterior als ensinistraments teòrics i pràctics" (Duch, 1998, p. 114).

### **2.3.1.3. Reflexivitat subjectiva, la sensibilitat**

Quan parlem d'acció educativa ens referim a un model ampli que engloba i responsabilitza l'escola, la família, l'educació no formal, la societat en general. Es tracta d'una relació que necessita del diàleg i la trobada entre els implicats que aporten diferents punts de vista i possibiliten la creació de coneixements nous. Els interlocutors aborden de forma crítica i constructiva les idees dels altres i ofereixen informació pel seu consens o negociació. Més enllà d'aquesta negociació, que pot arribar o no a un acord final, entenem el diàleg com una autèntica conversa, seguint a Gadamer. És a dir, quan “es dona el joc de la imaginació i la interpretació recíproca i la disponibilitat per oblidar-se d'un mateix, deixant parlar al tema, per comprendre'l” (Pagès, 2005, p.55). Dit d'una altra manera, quan no es tracta només de convèncer l'altre, sinó sobretot de donar valor a allò que no respon ni a les pròpies expectatives ni a les pròpies preferències (Gadamer, 1984). La conversa hermenèutica de Gadamer possibilita imaginar i interpretar la particularitat de cadascú per comprendre'l, buscant no tant la feblesa del que es diu sinó la seva veritable força.

Per explicar el camí cap a la comprensió que afavorirà la qualitat de la relació educativa, agafarem com a referència el llibre *La teoría de la creación en el arte* de Pere Salabert (2013). Prendrem com a referent els tres estadis de la creació artística que ens explica l'autor i la traspassarem a la relació educativa. Aquest autor dibuixa tres estadis que es donen en la creació artística, no de manera progressiva sinó acumulativa. El primer fa referència al contacte afectiu (l'emotivitat); el segon a l'alteració sensible (la commoció) i el tercer a la reflexió (la intel·lectualització). Emocional, energètic i lògic són els tres signes –ens diu Salabert– que es poden trobar tant en el creador com en el receptor. En la creació artística rarament es faran explícits al mateix temps l'emotivitat, la commoció i l'intel·lectualització. N'hi haurà una que serà predominant en cada cas, o bé anirà canviant de direcció. Els tres estadis establerts per Salabert són els següents:

a. El contacte afectiu. El primer estadi és un moment de contacte afectiu, sensible, que pertany a un món pressentit. Es tracta d'una emoció inicial que es plasmarà en un signe, el qual esdevindrà un indicatiu. Els indicis són –com diu l'autor– marques existencials que remetent a l'acció que els ha donat origen. Aquesta acció és instantània, espontània. En aquest moment només hi ha sensacions, emocions, sentiments. El moviment creatiu es troba determinat per un instint.

b. L'alteració sensible. És un segon moment d'inquietud més enllà del món sentit afectivament, on es dona l'impuls intencional. És el regne de les coses originàries, un moment on les idees encara són poc definides, confuses: no són conceptes. És la pulsio anterior a la forma en moviment, la passio reactiva abans de l'acció pràctica, la veu abans de la paraula articulada.

c. La reflexió o les operacions mentals. El tercer estadi és el de la consciència propensa a la reflexió. És el moment de síntesi que conté la primera idea-sentiment pulsional i la zona, encara confusa, de la commoció. Es passa del que és efectiu, emocional, a la intenció per arribar a la conceptualització.

Si traspassem aquests estadis a la relació educativa veiem que el primer moment de la relació educativa i el primer pas cap a la comprensió de l'altre s'inicia en l'afecte i l'interès a conèixer la seva particularitat. Aquest apropament és instintiu, ja que es busca en l'interlocutor allò semblant que ens pot apropar, aquella part nostra que es troba en l'altre. És un primer moment de contacte i el seu contingut és sensible, instintiu i instantani. És l'estadi de l'afectivitat.

El segon moment fa referència a la visió i a la percepció. Per arribar a imaginar i a interpretar l'altre cal que la relació educativa vagi més enllà del contacte afectiu i ens colpeixi, ens commogui. La commoció és un moviment que ens emociona perquè ens



mou, ens treu fora de nosaltres (Vega, 2010). Aquesta alteració sensible és provocada per una barreja o tensió entre l'admiració, la impossibilitat o la sorpresa per alguna cosa –belleza, bondat, veritat– de l'altre. Aquesta sensibilitat –que és l'element d'expressió que fa visible la commoció– permet reconèixer el valor i la singularitat de l'altre i el seu desig d'autoafirmar-se. Podríem dir que l'educador atrapa la realitat exterior, la transforma i se la fa seva a fi que coincideixi amb el seu interior. És l'estadi de la commoció, on s'expressa la sensibilitat.

Aquesta sensibilitat es fa més densa en un tercer moment de major complexitat, quan l'educador parteix de l'experiència sensible cap el pensament. Permet pensar la diversitat com a riquesa de possibilitats. Posa atenció en el detall no generalitzable, el que és concret i únic, tenint en compte el discurs que va més enllà d'aquesta particularitat. Es fixa en allò estrany que no encaixa, que és diferent, que no acaba de funcionar. L'educador reconeix en els altres una particularitat que no li és del tot propera però que d'alguna manera li retorna quelcom, el qüestiona i el sobrepassa. És una experiència que es reconeix a si mateixa en allò estrany, en l'altre (Gadamer, 1984).

Aquest moviment es troba també en l'educador quan es porta a si mateix cap a una nova situació i retorna a si des de l'altre (Gadamer, 1984). És el que anomenem la reflexivitat subjectiva que permet repensar-se i mirar de bell nou, com si fos la primera vegada. No és tant un pas endavant o un moviment agitat sense abandonar el lloc de partida sinó més aviat un canvi de posició que suposa un viratge i possibilita una transformació.

En la reflexivitat subjectiva, l'educador s'interpreta i s'educa a si mateix per mitjà de l'experiència educativa, ja que la comprensió de l'altre reverteix en la seva pròpia autocomprensió (Pagès, 2005). L'educador facilita que l'altre també s'autocomprengui,

oferint-li llocs plurals i reconeguts en els quals es dóna cabuda la seva paraula i subjectivitat, a la seva diferència.

A la part IV de la tesi, on fem l'anàlisi de l'estudi de cas sobre el projecte *Art i Escola*, veurem com l'assessor s'autoexposa sense reserves al mestre, i hi diposita la confiança que li permet avançar cap algun camí, tot potenciant-li progressivament la capacitat de preferència i d'elecció (Pagès, 2005). El mestre serà conscient d'aquesta reacció, d'aquesta escolta i d'aquest reconeixement, els quals afavoriran el diàleg amb si mateix i l'influenciaran en el seu aprenentatge.

Tot i que els tres estadis es poden donar en moviments d'avanç i de regressió, entenem que la reflexivitat subjectiva és el moment de síntesi que conté el primer sentiment pulsional i la zona encara confusa de la commoció. Parteix del sensible i va de l'emoció a la consciència i a la conceptualització.

Per això és necessari tenir un angle de visió que arribi a la profunditat de les coses, als seus estrats més íntims. A través de la imaginació i la sensibilitat interpretem la particularitat de cadascú i podem entendre la seva diferència. L'experiència de l'art ens ajuda a educar la visió humana de tal manera que el món al que l'home s'enfronta pot observar-se com a art (Eisner, 2004). Observar el món com a art vol dir alliberar-ne la seva riquesa veient el valor inapropiable de les coses i les persones i reconeixent-ne els vincles d'interdependència (Garcés, 2013).

Aquesta pedagogia de la sensibilitat és recollida pels grans pedagogs de l'Escola Nova com és el cas de Pere Vergés, qui afirmava que el fonament de l'educació és la sensibilitat, i que la primera qualitat del mestre ha de ser també la sensibilitat que el farà capaç de comprendre i estimar als altres:

«La persona que és mestre, perquè estima a aquestes ànimes pures i fines de criatura, voldrà dir que agafarà a cada una d'aquestes criatures i la veurà com una ànima diferent de les ànimes dels altres, i no com un ramat d'escolars que cal instruir» (Vergés, 1971, p. 66).

Aquesta sensibilitat és imprescindible per a fer de mestre. És la que assegura el respecte a la personalitat de cada infant, les seves particularitats i el seu ritme personal.

Per concloure podem dir que la reflexivitat subjectiva configura la pedagogia de l'experiència fonamentada en el jo de l'altre “que permet alteritzar la singularitat” (Collelledemont, 2003). Facilita la comprensió d'un mateix i dels altres, permet entendre's a l'hora de pensar i fer noves accions conjuntes, afavorint el diàleg, el treball en equip i el treball en xarxa.

#### **2.3.1.4. La raó sensible de Maffesoli i l'expressionisme de Rothko**

Deia Rothko a *Escritos sobre arte (1934-1969)* que l'expressionisme s'assemblava molt a l'art dels infants: era un intent de revivir la frescor i la ingenuïtat de la visió infantil. Per aquest motiu “el professor ideal” –a més de valorar la personalitat, la formació i el potencial de l'infant, així com de crear un ambient de relaxació i confiança– havia de posseir la sensibilitat d'un artista:

«Esta sensibilidad influye enormemente sobre la creatividad del niño. En el caso de los niños más pequeños, en los que debe abstenerse de interferir en su proceso creativo más allá de corregir su inmadurez técnica, tal sensibilidad le permitirá reaccionar con entusiasmo sincero ante lo que haya hecho el niño. Será capaz de entender hasta el símbolo más oscuro, una idea apenas sugerida, cada parecido,

cada concepto y cualquiera de las miles de impredecibles manifestaciones de creatividad plástica y así conseguir que el niño sea, a su vez, consciente de esta reacción, que debe ser honesta, puesto que la simulación es algo que se detecta rápidamente. Dicho reconocimiento convierte realmente al profesor en un cocreador» (citad en López Remiro, 2007, p. 55).

Com podríem educar aquesta sensibilitat de l'educador? Segons Rothko, el marc sobre el que s'elaboren les idees de l'artista són la humanitat i les emocions (Vega, 2010). No és tant decisiu l'objecte de transmissió si la idea no remet a l'experiència i entén la transmissió no com a comunicació sinó com a expressió. Rothko considerava que l'art oferia a l'educador nombroses possibilitats i contribuïa a la formació social de l'infant com a eina essencial per al seu desenvolupament com a subjecte social.

Segons Rothko, la mirada de l'art diferia de la pedagògica, ja que s'interessava per una visió no compartimentada de l'ésser humà. L'artista definia així l'educació:

«La educación no depende de lo que son realmente las cosas. No consiste sólo en presentar lo que el educador estima pertinente que se sepa, sino que implica decidir qué categorías, para qué contexto y a qué fin social debe enfocarse tal conocimiento. Todos estos fines son antagónicos con el arte, que reacciona siempre contra la tendencia de ver el mundo compartimentado en categorías y se mueve por la necesidad de recomponer la visión del ser humano completo» (citad en López Remiro, 2007, p. 204).

Aquest interès per recompondre la visió integral de l'home ens remet a la noció de la raó sensible del sociòleg Michel Maffesoli (1997). La raó sensible és un tipus de funcionament racional caracteritzat per la sensibilitat que va més enllà de la raó instrumental o abstracta i que té una visió ampliada i no reductora de la realitat. L'ús de la raó sensible inclou afrontar de manera global els problemes i els contextos on se situen i incloure, a les capacitats intel·lectuals, la sensibilitat i l'afecte.

Per Maffesoli, la raó sensible no exclou la imaginació que dona vigor a la utopia. Ell entén que la modernitat ha imposat un totalitarisme de la raó que redueix la realitat a criteris d'utilitat i càlcul. La racionalitat moderna consolida l'ideal productiu i el mite del progrés, concep la realitat com allò reductible a un pre-establert esquema racional i, com a conseqüència d'això, reprimeix la diferència.

La "forma formant" de Maffesoli ens introdueix a la dimensió de l'afecte, la sensibilitat i l'estètica, ja que és necessari un saber de les fronteres per no confondre el rigor amb la modelització matemàtica. Maffesoli emfasitza el valor que dona la cultura postmoderna al mite i a l'imaginari –exclòs per la modernitat– i insinua un paradigma estètic de cultura.

### **2.3.1.5. Treball com a acció integradora**

Davant la pregunta sobre quina és l'acció que integra l'experiència de l'art en la seva praxis, podríem dir que és aquella que com a punt de partida i com a condició indispensable es troba en el rerefons del treball educatiu, i que té la capacitat de modificar-lo i d'alterar-lo convertint-lo en un treball no plenament previsible, medible, observable, avaluable ni finit.

Tal i com diu Hanna Arendt (2005), el treball, per tenir valor, ha de ser productiu, ha de durar i ser útil i intercanviable. El tret fonamental del treball és que posseeix un

començament definit i una finalitat predictable, productiva, útil, durable, intercanviable. Tanmateix, hi ha objectes, com ara les obres d'art, que poden durar molt però que no tenen una estricta utilitat, i al ser únics no són intercanviables. Tal i com diu Arendt, la font de l'obra d'art és la capacitat humana de pensar. Per tant, les obres d'art són coses del pensament (Arendt, 2005).

Mark Rothko deia que ell no feia quadres sinó “coses” que ens parlen d'una part de la realitat que volem comprendre (Vega, 2010). Alberto Giacometti coincidia també amb aquesta idea quan deia que a l'esculpir l'interessava infinitament més l'aventura de conèixer el món exterior i la gent que no pas l'obra d'art pròpiament dita. Considerava l'objecte permanentment inacabat i el resultat final un fracàs, un intent no reeixit (Schneider, 1990).

Des de la mirada de l'art, el treball educatiu és quelcom més que un producte acabat, previsible i absolutament reeixit. El treball educatiu –com l'obra d'art– és únic, particular i complex, i fa referència a una realitat que es troba en continu moviment i que no podem compartimentar. És a través de l'acció que es posa en moviment la particularitat de cadascú. L'acció, en produir relacions, esdevé imprevisible: té un començament definit però no un final que puguem pronosticar del tot (Arendt, 2005).

El treball educatiu, per tant, té un punt de partida definit però uns resultats imprevisibles. L'acció que hi és implícita no està fixada ni definida totalment i amb anterioritat, sinó que es va formant i transformant i actua segons el context i les persones que hi intervenen. Per tant, l'obertura a la veritat i a la comprensió no ve determinada únicament pel mètode: potser no es tracti tant sols del que sabem sinó de com situem el que sabem en un moment diferent (Pagès, 2010). L'experiència amb l'art situa el que sabem en la complexitat de l'acció.

## 2.3.2. Art i Pedagogia de la complexitat: ALBERTO GIACOMETTI

### 2.3.2.1. El paradigma de la complexitat

Edgar Morin (2000) escriu el text *Els set coneixements necessaris per l'educació del futur* encarregat i publicat per la Unesco en el marc del programa “Educació per un futur sostenible”. En ell exposa aquells sabers imprescindibles per reorientar l'educació cap a un desenvolupament sostenible. Tal i com diu Morin, l'educació del futur haurà de ser un ensenyament universal centrat en la condició humana com a eix vertebrador.

L'ésser humà és a la vegada biològic, social, psíquic, racional i afectiu. És la coneguda definició de Morin del ser humà com a *sapiens-demens*, una combinació entre ésser racional i emotiu. De la mateixa manera, l'estudi de la societat és complex, perquè ha de tenir en compte les dimensions històrica, sociològica, artística, econòmica, etc. Per tant, l'estudi i la comprensió de l'ésser humà i la societat és multidimensional i complex.

*Complexus* significa el que està teixit conjuntament, és a dir, els diferents elements que constitueixen un tot són inseparables i existeix una relació interdependent, interactiva i interretroactiva entre l'objecte i el seu context, entre les parts i el tot.

Com que la realitat és complexa, tota simplificació vers el coneixement comporta un allunyament de la realitat. Seguint a Morin, un coneixement fragmentat per les disciplines sovint fa impossible que operi el vincle entre les parts i les totalitats. La rigidesa serà la característica d'una actitud cognoscitiva que distribueix els conceptes en caselles sense admetre les connexions (Pagès, 1991). Per tant, les connexions entre les disciplines, lluny de ser del tot precises són més aviat borroses. El concepte de borrositat el va formular el matemàtic i enginyer en el camp de l'electrònica i la informàtica de la Universitat de Berkeley Lofti A. Zadeh l'any 1965. Utilitza el terme *fuzzy sets* –o conjunts borrosos– per als conjunts d'objectes de la ciència o de la vida

quotidiana que són imprecisos o que admeten diferents graus de veritat. Zadeh (1973) en la seva teoria de la incompatibilitat explica que, davant d'una situació molt complexa, la nostra capacitat per donar respostes precises i rellevants disminueix, fins que arriba un moment en què la precisió i la rellevància acaben essent mútuament excloents. La precisió en els sistemes complexos, diu Zadeh, passa a ser irrellevant.

L'acció educativa és complexa –en el sentit que Edgar Morin donava al terme– perquè necessita del desordre i de la problemàtica per a progressar. Aquesta combinació també té lloc en l'acció educativa on no és té la certesa d'una objectivitat global (Pagès, 1991).

L'acció educativa és flexible i tolerant a la imprecisió, perquè abasta totes les perspectives possibles. Per a copsar aquesta multi perspectiva hem de deixar espai a una forma de coneixement capaç de veure els objectes en els seus contextos propis, en els seus conjunts i en la seva complexitat. L'experiència de l'art ens ajuda a abraçar aquesta perspectiva multirelacional i ens fa plantejar interrogants o problemes que no tenen una única resposta. Ens mostra com produir m'ns possibles i contribueix a la formació de persones receptives, dialogants i imaginatives (Jové, 2012).

Així, podem dir que la pedagogia de la complexitat integra els vincles entre les disciplines i les persones, afavorint la disponibilitat per a la cooperació i la creativitat.

### **2.3.2.2. La forma que s'esdevé, l'imprevisible**

La forma que emergeix en una situació educativa respon als tres principis de Morin: el dialògic, on la tesi i l'antítesi són complementaris; el recursiu, on el producte és productor del propi producte i l'hologramàtic, on el tot és més que la suma de les seves parts (Morin, 2000).



Entenem la forma, doncs, com un sistema dinàmic, viu, que és generat sobre la marxa mentre anem construint. El saber pedagògic és la forma que emergeix d'un tipus de relació que és constituent del saber (Montané, 2009). En aquesta veritat que anem construint, no ho avancem o ho planifiquem tot, sinó que ens deixem fer com una obertura al que pugui ser d'una altra manera (Pagès, 2006). L'educació parteix de la possibilitat de saber però no de la certesa absoluta. El no-saber no és una ignorància, sinó més aviat un acte de superació del coneixement que possibilita discernir i crear. Aquesta invenció és l'acció pròpia d'un creure que persevera i es fa productiu (Salabert, 2013).

La disposició al saber i la formació dels qui aprenen és una forma de posicionar-se: deixa de banda un horitzó calculat i previsible i confia, deixant pas a la invenció, la novetat, l'inesperat, l'incert, l'excepció. Es parteix del no-saber, de l'obertura i la capacitació per a viure noves experiències basades en l'acció. Fer experiència també comporta la decepció, i és a partir d'aquesta que en poden sortir d'altres. No arriba a posseir un saber perfectament conclouent, sinó una especial capacitació per a viure noves experiències i aprendre d'aquestes (Pagès, 1991).

La identitat de les persones com a perpetus aprenents situats entre el saber i el no-saber afavoreix la seva personalitat i la seva competència creativa. La creativitat educativa no l'entenem com un avanç cap a l'entesa, sinó com un fet lligat al caràcter evolutiu de l'acció comunicativa, que sempre és conflictiva. En aquesta evolució es dóna un moment de trencament, d'impuls creatiu.

### **2.3.2.3. L'impuls creatiu**

Mark Rothko escriu l'any 1947, al primer i únic número de la revista *Possibilities*<sup>1</sup>, que l'eina més important que l'artista modela amb la seva pràctica i reflexió constant és la fe en la pròpia capacitat per a realitzar salts quan aquests són necessaris. L'experiència artística és única: quan s'acaba, allò que ha succeït es converteix en estrany per a l'artista i el resultat és una espècie de revelació (López-Remiro, ed, 2007).

Aquesta idea la podríem traslladar al camp educatiu. Per a l'acció educativa és necessari que l'educador tingui confiança en la seva possibilitat de fer salts i en la capacitat d'escollir i de respondre davant d'una tasca, de confiar, d'inventar, de crear. Això significa, en certa manera, lliurar-se de la seguretat i del sentiment de pertinença que depenen d'allò ja conegut. I és en aquest moment quan comença el risc educatiu, en la capacitat de l'educador per confiar davant de la incertesa, per escollir i per inventar (Pagès, 1991). Confiar és imaginar, és el saber d'un no-saber que aspira a més i que no es fa enrere ni es debilita i que impulsa i es concreta amb la creació (Salabert, 2013). L'acció educativa es caracteritza per l'obertura al risc i a l'error que permet defugir de la rutina, implicar-se en l'acció i assumir aquest risc. Així, aprofitar el valor pedagògic del risc i de l'error per apropar-se al coneixement (Morin, 1999) s'oposa a la mecànica, a la rutina, a la seguretat, al control i possibilita l'autocrítica i la reflexió. Després d'aquesta pulsó espontània esdevé la reflexió, la racionalització de l'acció, la conceptualització de les dades de la percepció que potser servirà per apropiat-se de l'atzar en les accions que vindran. De totes maneres, l'acció creativa no determina unes pautes vàlides per a ser reproduïdes: haurem de seguir el moviment del pèndul entre l'instint i la previsió, entre la invenció i la repetició, entre l'acció i el coneixement, entre la praxis i la teoria per anar transformant el que ja sabem.

---

<sup>1</sup> Motherwell, R., Rosenberg, H., Cage, J., Chareau, P. Ed. *Possibilities 1* (1947-1948). New York. Va ser la primera revista concebuda exclusivament per tractar l'art americà.

El saber com a elaboració col·lectiva parteix del no-saber i requereix de la producció del no-saber, és a dir, de la invenció (Ubieto, 2009). En aquest sentit, l'experiència de l'art promou una relació dialèctica entre els subjectes, on la mateixa acció els fa canviar cap a una altra direcció aprofitant noves oportunitats, canviant els objectius a la meitat del procés. L'experiència de l'art facilita la capacitat per a canviar de rumb en un moment determinat, quan noves idees sorgeixen durant el procés de l'acció prenent amb seriositat idees que arriben quan menys s'esperen (Hargreaves, 2008).

D'aquesta manera, el treball educatiu (ja sigui col·lectiu o en xarxa) ha de tenir la capacitat d'incorporar l'inesperat, el risc i l'error, així com la capacitat de canviar de rumb en un procés obert i complex on hi intervenen múltiples variables que es troben en continu moviment.

#### **2.3.2.4. Bellesa, complexitat i aventura**

El profund interès per l'altre era evident en Alberto Giacometti, que en dibuixar i esculpir sempre tenia present l'intent incansable per reproduir la gent, la figura humana. Així el descriu el poeta francès Yves Bonnefoy quan introdueix Giacometti en el catàleg de l'exposició *Giacometti de l'any 2000* a la Pedrera, a Barcelona:

«Al meu parer, per entendre bé el treball de Giacometti, cal remarcar, en primer lloc, que sempre s'hi troba viva i activa la preocupació per l'Altre. L'Altre: una paraula que significa, per a mi, tota persona, coneguda o desconeguda, que apareix al camp de la nostra existència, o bé que ja es troba a la nostra memòria (...). Aquest interès per l'Altre, tots els que coneixen, ni que sigui una mica, l'art de Giacometti, l'han percebut, òbviament, i saben fins a quin grau extraordinari

d'intensitat s'ha reflectit a molts dels seus quadres i escultures. Tanmateix, em sembla útil avançar la idea que aquesta va ser la seva motivació més essencial i la més constant en tots els moments de la seva obra, sense excepció» (Bonney, 2000, p. 15).

En una entrevista publicada al mateix catàleg de l'exposició, Giacometti expressa aquest interès per la gent i la complexitat de representar-la.

«Si, l'art m'interessa molt, però la veritat m'interessa infinitament més... Com més treballa, més hi veig altrament, és a dir, tot creix dia a dia, en el fons, esdevé cada vegada més desconegut, cada vegada més bonic. Com més m'hi acost, més creix i més s'allunya... Només per això, ja valdria la pena treballar, per a mi, fins i tot si no tingués cap resultat per als altres, per a la meua visió... la visió que tinc del món exterior i de la gent. Però arribar a produir això, a reproduir un cap... Quan veig la cara no veig el clatell, perquè és gairebé impossible tenir la impressió de profunditat mirant aquest punt i, quan veig el clatell, oblidó la cara! » (citada en Schneider, 2000, p. 77)

L'experiència de l'art d'Alberto Giacometti ens remet a la teoria de la complexitat d'Edgar Morin (2001), qui defineix el pensament complex com la capacitat que té l'home de modular i relligar conceptes en què el coneixement no és extern a la

categoria d'humanitat, i on es fa imprescindible qüestionar el context, el procés i el funcionament, elements tots ells constitutius del coneixement humà (Pagès, 1991).

Per a copsar i comprendre el món des de la seva globalitat necessitem veure les diferents parts i les relacions que s'estableixen entre aquestes. Giacometti fa referència a les possibilitats d'aquesta comprensió quan diu :

«Per mi, la realitat encara és tan verge i desconeguda com la primera vegada que algú va intentar representar-la. És a dir, tota representació que s'hagi fet fins ara només ha estat parcial. El món exterior, ja sigui un cap o un arbre, jo no el veig exactament com les representacions que se n'han fet fins avui. Parcialment, sí, però encara hi ha alguna cosa que veig que no s'ha restituit, a les pintures o les escultures del passat. Això, des del dia que vaig començar a veure hi... perquè, abans, hi veia a través de la pantalla, és a dir, a través de l'art del passat i, després, poc a poc, vaig començar a veure-hi una mica sense aquesta pantalla, i allò que era conegut, va esdevenir desconegut, absolutament desconegut. Això va suposar una gran sorpresa i, alhora, la impossibilitat de restituir-la»

I afegeix:

« (...) Crec que avanço cada dia (...) És la llarga marxa. I tot plegat, esdevé una mena de deliri exaltant, per a mi. Exactament com l'aventura més extraordinària: si viatgés en un vaixell a països que mai no s'haguessin vist i hi trobés illes i habitants cada vegada més inesperats, em faria el mateix efecte» (citada en Schneider, 2000, p. 78) .

Aquesta vivacitat de Giacometti és la mateixa que Rothko expressava quan explicava la creativitat de l'infant. L'experiència de l'aventura que s'endinsa en la incertesa del que queda per fora del conegut i del que és previsible, "l'aventura que torna sensible la vida en el seu conjunt, en la seva extensió i en la seva força" (Gadamer, 1984, p. 106).

### **2.3.3. Art i Pedagogia de la sostenibilitat: PEREJAUME**

A través de Perejaume explicaré el concepte de sostenibilitat, a partir de la seva mirada de l'art i de tres idees que va exposar a la lliçó inaugural del Màster en estudis comparatius de literatura, art i pensament a la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona del curs 2015-2016. La reflexió pren com a punt de partida la seva idea sobre el contacte físic amb el món, la seva idea sobre l'oblit i la seva noció de la subtileza.

#### **2.3.3.1.El contacte físic amb el món**

L'any 2011, Perejaume fa l'exposició *Ai Perejaume, si veies la munió d'obres que t'envolten, no en faries cap de nova!* a la Pedrera de Barcelona. El títol és eloqüent i posa de manifest una de les preocupacions artístiques que Perejaume ha anat desenvolupant al llarg dels anys: la tensió constant entre la creació i l'acumulació d'obres en un món cada vegada més poblat d'artefactes. Reflexiona sobre la idea de l'excés, en un context en què el progrés incrementa la velocitat fins al punt que "el món sencer s'ha fet massa visible". Fa referència a l'ecologia de la cultura que demana repensar el sentit de les exposicions i les obres així com reconstruir la relació entre l'home i el seu entorn, l'art i el propi llenguatge. L'any 2015, a l'exposició *Maniobra*, al

Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC), Perejaume reivindica o fa un elogi al tacte, al contacte, al contagi i al tracte directe amb el món físic.

«...insisteixo amb tot això davant d'aquesta dimensió tan exclusivament visual del món tecnològic d'ara mateix. Visualment, com més t'allunyes, més abastes. És el poder. Per saber què passa en el món global, te n'has de distanciar i mirar-te'l a través d'una pantalla. Però no el pots tocar. En canvi les relacions tàctils... No tenen res a veure. Són immanents com la vida. Formes part del món perquè el toques. El món el tens tant a la vora que has d'aclucar els ulls per veure'l» (Perejaume, 2015).

La idea de de Perejaume comporta una implicació tàctil més que visual. O potser, dit d'una altra manera “és una mirada que habita el món en lloc d'absorbir-lo” (Pagès, 2012, p.155). És a dir, deixa que allò extraordinari pugui esdevenir i que no entra en la lògica de la mecànica ni de la substitució. Aquest “deixar-se” fa possible la conversa gadameriana que afavoreix una millor comprensió de l'altre i també el treball sostingut col·laboratiu o en xarxa. A la manera de dir de Gadamer, el verb educar és reflexiu i l'educació recau en nosaltres mateixos en un afany de perfeccionament constant. La conversa serà la millor manera d'educar-se. A aquesta actitud d'escolta i de receptivitat Perejaume l'anomena “oïsme” que vol dir escoltar i veure el món com una obra ja feta.

### **2.3.3.2. Oblit, la subtileza i l'impuls creatiu d'educar-se**

La idea de contacte amb el món físic enllaça amb la segona idea que Perejaume exposa en el prelude de la seva conferència: la noció de l'oblit. L'autor entén l'oblit

com un lloc de fertilitat que carrega amb el passat i el regenera, el restitueix. La idea de “carregar amb el passat” em remet al concepte d’historicitat de Gadamer (1984) segons el qual la història ens afecta perquè el temps passat és el fonament on s’arrela el present i la historicitat és igualment responsable del que interpretem i de la manera com ho interpretem. Això no ho hem de considerar com un obstacle, ans al contrari: amplia la nostra consciència i la visió de la realitat (Pagès, 2007).

La tercera idea relacionada amb la pedagogia de la sostenibilitat és la que Perejaume expressa quan fa referència a la recerca compulsiva de la novetat. No parla d’innovar –considera una dèria la innovació– sinó que defensa una repetició que, segons ell, mai no és possible. Perejaume explica que la pròpia voluntat de repetir genera una diferència i, en el biaix hi ha la novetat, la subtileza. Aquesta diferència subtil transforma allò mateix en nou.

Per tant, no es tracta de saber portar el nou al de sempre, sinó a l’inversa: fer emergir el que ja existeix i en aquesta obertura és on s’hi troba allò més viu. Aquesta idea de vivència i d’obertura està íntimament relacionada amb la relació mestre-educand: el mestre que guia i al mateix temps condueix –de manera subtil– l’educand més enllà de si mateix (Fullat, 1983)

Per aquest motiu, el treball educatiu col·lectiu o en xarxa s’ha de crear de nou cada vegada i ha de buscar noves formes de fer-se a si mateix. La seva garantia de novetat és que, en cas de voler-lo convertir en un model, perdria la seva característica artística (Montané, 2009). La relació entre els agents educatius és necessària per a poder crear i transformar. Aquest procés no té límit, es renova constantment. L’educació és la que ajuda a mantenir viva aquesta transformació (Mèlich, 2011).



## 2.4. Conclusions

Des dels darrers anys del segle XX fins avui en dia, les polítiques culturals i educatives han fet un gir considerable en la manera de relacionar-se i de veure les possibilitats de llur interrelació i hibridació. Aquesta era ja una tendència a Europa i als Estats Units que han influït en el canvi de rumb. El concepte de *progettazione* a Itàlia i el concepte d'*Arts Integration* als Estats Units han estat referents importants. A Catalunya, els projectes interdisciplinars entre institucions culturals i centres educatius són els primers resultats d'aquesta influència i d'aquesta innovació. Tanmateix, a Catalunya encara falta un pas perquè la relació educació-cultura sigui una realitat generalitzada. Els esforços d'aquesta tesi es centren en l'anàlisi d'un projecte que permet posar en marxa un veritable procés creatiu d'hibridació entre l'àmbit educatiu i l'artístic, fixant-nos en els processos que s'hi duen a terme i de les persones que hi ha al darrere. Què s'hi cou realment en la relació en xarxa entre els diferents professionals del món de l'educació i la cultura? Quin paper té l'art en aquestes relacions?

El que ens ha orientat en la configuració d'un marc teòric per la integració de l'art en educació ha estat la similitud de la nostra vivència de l'acció educativa comparada amb la vivència amb l'art que expressen alguns artistes. Hem posat en diàleg tres artistes del segle XX i XXI: Mark Rothko, Albert Giacometti i Perejaume junt amb filòsofs, sociòlegs i antropòlegs contemporanis: Michel Maffesoli, Edgar Morin i H. G. Gadamer.

Els tres grans eixos conceptuals que ens marquen el rumb per dur a terme Projectes d'Integració de l'Art en Educació (PIAE) són, tal i com hem exposat, la Pedagogia de l'Experiència, la Pedagogia de la Complexitat i la Pedagogia de la Sostenibilitat, les quals posen el seu èmfasi en les relacions humanes. Amb Rothko hem fet referència a la Pedagogia de l'Experiència i la reflexivitat subjectiva de l'educador que permet

observar el món des de la sensibilitat i que es concreta amb una disponibilitat esperançada, altruista i de reconeixement vers l'altre. A través de Giacometti, hem definit la Pedagogia de la Complexitat i la seva manera d'expressar la incertesa a través de l'aventura que afavoreix la disponibilitat per la creativitat i la cooperació. A través de Perejaume hem definit la Pedagogia de la Sostenibilitat i com afavorir el treball en equip o en xarxa entre els diferents agents i institucions educatives des de la proximitat.

En el següent capítol ens endinsarem en quatre pràctiques de qualitat (*best practices*) de PIAEs a Catalunya. Aquesta variable serà abordada des del punt de vista del lideratge dels impulsors.





### **3. Estudi exploratori. Els impulsors dels Projectes d'Integració de l'Art en Educació**



### **3. Estudi exploratori. Els impulsors dels Projectes d'Integració de l'Art en Educació**

L'objectiu d'aquest estudi exploratori és analitzar la dimensió creativa-artística dels impulsors de quatre Projectes d'Integració de l'Art en Educació (*Arts Integration*) considerats com a bones pràctiques. Com funciona l'experiència d'integració en aquests projectes? Ens preguntem si l'experiència amb l'art de les persones que impulsen i duen a terme aquests projectes és un condicionant clau per al seu èxit.

#### **3.1. Criteris de selecció dels Projecte d'Integració de l'Art en Educació: quatre projectes clau**

En primer lloc, descriurem els criteris de selecció, l'estructura i funcionament dels quatre projectes seleccionats com a bones pràctiques d'art i educació. En segon lloc, analitzarem i compararem els discursos dels impulsors d'aquests projectes des de deu nuclis semàntics recurrents; d'aquesta manera arribarem a comprendre quines han estat les variables que intervenen en la consecució d'un lideratge educatiu de qualitat en els projectes d'integració de l'art en educació.

Per tal d'identificar, seleccionar i analitzar un conjunt de projectes com a bones pràctiques d'integració de l'art en educació hem considerat les següents variables:

a) Que siguin projectes a favor d'un treball científic, històric i cultural de comprensió de l'home i el seu context social, estructurats per a la cooperació entre mestres i conservadors de museu. És el cas del projecte *Patrimonia'm* del Museu d'Història de la Ciutat de Barcelona;

b) Que siguin projectes heretats d'una tradició pedagògica musical i plàstica a favor de proporcionar noves oportunitats d'aprenentatge i solidaritat entre infants fora de

l'escola. És el cas de *Xamfrà*, Centre de Música i Escena per a la inclusió social, al barri del Raval, a Barcelona;

c) Que siguin projectes a favor d'una educació musical i teatral experimentada dins de l'escola des d'una dimensió estètica de l'aprenentatge i amb el suport de professionals i institucions artístiques especialitzades. És el cas del projecte *Cantània* de l'Auditori de Barcelona.

d) Finalment, que siguin projectes impulsats per persones i institucions procedents del món cultural que reforcin la relació entre la pedagogia i l'art, a partir d'espais innovadors que transitin entre *allò educatiu* i *allò artístic*. Es considera que tant la pedagogia com l'art s'influencien mútuament. És el cas del projecte *Art i Escola* del Centre d'Arts Contemporànies de Vic.

En el seu conjunt, aquests projectes es distingeixen per una sèrie de dimensions bàsiques: 1) fomentar la presència de l'art dins i fora de l'escola; 2) la importància de l'educació en els centres culturals; 3) ser reconeguts com a bones pràctiques per la comunitat educativa i artística; 4) buscar la solidaritat i inclusió de tots els participants; 5) comptar amb la complicitat de les famílies; 6) ser exemples de treball comunitari en xarxa entre institucions culturals i educatives que a través de la vinculació entre l'art i l'educació comparteixen objectius, coneixements i un projecte comú.

A continuació descriurem breument la idea del projecte d'*Arts Integration* en cadascun dels casos seleccionats.

- ***Patrimonia'm*, del Museu d'Història de Barcelona**

Aquest projecte va néixer amb la voluntat d'obrir una relació de cooperació amb els centres educatius de Ciutat Vella, un districte caracteritzat per una gran afluència d'immigrants. Promou un treball d'investigació del patrimoni històric i cultural



de la ciutat amb la implicació d'infants, mestres i conservadors del museu en un projecte comú.

«El context en què s'inscriu la proposta és el convenciment que els museus — com a agents educatius— i les escoles i instituts comparteixen un mateix *repte* educatiu: facilitar, des del coneixement de la proximitat i del llegat patrimonial, la instal·lació de cada ésser humà en el seu món. Això té a veure amb la formació en i de la ciutadania per afavorir la cohesió social i l'autonomia personal i és més fàcil si hi ha processos de cooperació entre els diferents agents educatius que incideixen en la socialització d'infants i joves» (Garcés i Terrado, 2009, p. 123).

Cada centre educatiu aprofundeix en el coneixement d'un vestigi de *Barcino* i desenvolupa un projecte sobre el seu valor patrimonial i simbòlic a diferents espais — l'aula, el museu, el jaciment, altres institucions— i en diferents contextos —històric, arqueològic, de difusió i conservació, etc.— i el relaciona amb el món actual (canvis i continuïtats, diferències i similituds amb altres cultures de referència del centre educatiu, etc.).

El projecte es concreta en tres fases: formació per als mestres, comunicació de les experiències i exposició dels treballs realitzats pels estudiants. Té deu anys d'experiència i hi participen més de cinc-cents infants.

La persona que coordina el projecte a temps parcial es historiadora amb estudis de Teologia, té experiència en l'educació de museus com la Fundació “La Caixa” y exerceix també de mestra d'institut.

- ***Xamfrà, Centre de Música i Escena per a la inclusió social***

Aquest projecte facilita noves oportunitats d'aprenentatge, convivència i solidaritat entre infants amb pocs recursos econòmics o amb dificultats d'integració, a través de la immersió artística en música i arts escèniques i en un entorn complementari a l'escola. Té més de deu anys d'experiència, tot i que els organitzadors del projecte són la Fundació ARC, un taller de música amb més de quaranta anys d'història. La directora del projecte va iniciar els seus estudis de música a ARC amb la pedagoga musical Dolors Bonal i es va formar en pedagogia musical i direcció coral. Ha estat mestra d'institut, dirigeix cors infantils i és professora del Departament de Pedagogia de l'Escola Superior de Música de Catalunya.

- ***Cantània, de l'Auditori de Música de Barcelona***

Aquest projecte forma part del programa de concerts per a les escoles que ofereix l'Auditori de música de Barcelona. Consisteix en la preparació i interpretació d'una cantata per a escolars amb la participació de l'Auditori i de les escoles. Hi participen la persona responsable del departament d'Educació de l'Auditori i el seu equip, així com també directors musicals, directors d'escena, un compositor i un escriptor. Té una durada d'un curs escolar i s'estructura en tres fases: formació, treball autònom del professorat a l'aula i posada en escena de la cantata a l'Auditori. Actualment hi participen set-centes escoles de tot Catalunya i s'ha estès també a algunes ciutats europees. Aquestes xifres mostren que és un projecte molt consolidat i amb més de vint anys d'història. La directora del projecte és mestra de música i ha exercit en escoles de renovació pedagògica com l'Escola del Mar —fundada pel pedagog Pere

Vergés— instituts i conservatoris, i té experiència docent a la universitat, així com en el camp de la direcció coral.

- ***Art i escola, del Centre d'Arts Contemporànies de Vic***

Des de 2011, *Art i escola* divulga l'art com una eina de coneixement i promou —a través de la relació entre les arts contemporànies i la pedagogia— pràctiques educatives transversals. Fomenta la immersió de l'art en el context escolar i el treball comú entre mestres i assessors artístics, fent així més compatible el treball en xarxa entre el món artístic-cultural i l'educatiu. El projecte s'estructura en tres fases: formació per als mestres, comunicació d'experiències i exposició dels treballs escolars al centre d'art. El director del projecte té formació en Belles Arts i ha dirigit el Màster en Disseny, Art i Espai públic Elisava-UPF. Ha comissariat diferents exposicions i des de l'any 1999 dirigeix el projecte d'art *Idensitat*, un projecte col·lectiu des del qual vehicula la seva pràctica com a artista.

### **3.2. Entrevistes orals amb component biogràfic. Objectius i interrogants.**

Després de descriure els criteris de selecció, l'estructura i funcionament dels quatre projectes seleccionats com a bones pràctiques d'integració de l'art en educació, analitzarem i compararem els discursos dels seus impulsors.

Per abordar metodològicament l'anàlisi d'*Arts Integration* a través dels impulsors dels quatre projectes descrits anteriorment, hem dut a terme entrevistes orals amb component biogràfic. Ens hem interessat pels trets d'identitat dels impulsors i impulsores dels projectes i pel tipus de condicionants i arguments que han fet que aquestes persones integrin art i educació: quina va ser la seva idea inicial, com la van dur a terme, amb quina infraestructura.

Els objectius de les entrevistes orals han estat analitzar i interpretar com els impulsors justifiquen tant la idea inicial, com la gestió concreta dels projectes respecte d'una sèrie de punts: a) quines relacions han establert amb les escoles; b) com han involucrat diferents professionals i institucions en el projecte; c) quin tipus de formació han rebut; d) com han estructurat els projectes i com sostenen la idea impulsora del projecte al llarg dels anys, com l'adapten o la revisen.

La nostra hipòtesi inicial per a aquest estudi pilot es va definir a partir del supòsit que l'experiència amb l'art viscuda pels impulsors de projectes d'art-educació constitueix un factor decisiu per una millor convivència entre els mons de l'educació, l'art i la cultura. És a dir, com l'impulsor produeix amb la seva acció —inclosa la gestió— l'efecte "artístic" al conjunt d'activitats planificades, implementades i avaluades en aquest punt d'encreuament entre art i educació.

Vam accedir als informants a través d'un correu electrònic on expressàvem el nostre interès sobre els projectes que impulsen. De seguida, tots van respondre afirmativament a ser entrevistats. Tres entrevistes han tingut lloc a Barcelona i una a Vic. Ens hem desplaçat al Centre d'Arts escèniques Xamfrà, al Museu d'Història de la Ciutat, a l'Auditori de Barcelona i al Centre d'Arts Contemporànies de Vic. També hem elaborat un quadern de camp de tipus etnogràfic on anotar dubtes, observacions i preguntes que han anat sorgint en el transcurs de les entrevistes, així com en les reflexions posteriors. Les entrevistes, de to informal —semblant al d'una conversa— han tingut una durada aproximada d'una hora. Totes les entrevistes han estat gravades en el lloc de treball habitual de la persona entrevistada i posteriorment transcrites.

Les entrevistes orals han estat obertes i en profunditat; no han seguit un guió definit. Ens hem centrat en comprendre la idea del projecte des de la narració dels mateixos informants sobre la seva vida professional, aprofundint en els seus valors,

caràcter i temperament creatiu-artístic. Hem demanat als impulsors que expliquin com sorgeixen els projectes, com es desenvolupen i qui hi participa. Hem donat un valor específic al relat fet història, a la persona que crea i configura la seva pròpia historicitat, a la construcció d'un fil narratiu propi. Com afirma Ferrarotti (2011) es tracta d'una reflexió del que és social a partir d'un relat personal.

Per al procés d'anàlisi del contingut de les transcripcions del discurs oral no hem partit d'un esquema teòric conscient dissenyat prèviament, ja que l'anàlisi es presentava com una cosa inductiva, recursiva, no lineal. Hem transcrit i llegit detingudament el text de la transcripció donant importància a la fina xarxa de relacions que semblaven desvetllar. No obstant això, tal com diu Ferrarotti (2011), en el procés de comprendre el discurs de l'altre i interpretar el text ens hem trobat amb la dificultat de posar entre parèntesis els coneixements que l'investigador ha adquirit en la seva trajectòria professional. Aquest exercici requereix, efectivament, d'un cert desplaçament per part de l'investigador.

«Debo aproximarme a este texto con atención humilde, silenciando al *aventurero interior*. Se requiere acercarse al texto con el cuidado y el respeto debido a otro distinto de uno mismo. Se entra en el texto. No basta con leerlo con la atención externa de quien lee sólo para informarse. Es necesario *habitarlo*.» (Ferrarotti, 2011, p.108).

Segons Velasco i Díaz de Rada (2009), l'entrevista constitueix un element fonamental en el procés de realització del treball de camp. A diferència d'altres tècniques instrumentals de recollida de dades —com l'observació, per exemple—

permet conèixer el discurs dels protagonistes de l'estudi. Aquest ha estat clarament el nostre propòsit.

A través del diàleg amb els textos transcrits i d'una lectura en profunditat, hem deduit i definit una sèrie de nuclis semàntics a partir del marc de significacions proporcionat per les disciplines de referència en la nostra formació: pedagogia, història de l'art, hermenèutica filosòfica.

### **3.3. Fil conductor i nuclis semàntics**

En l'anàlisi del material obtingut hem identificat les següents categories d'anàlisi: temps, espai, concepte d'educació, ànima del projecte, referents, obstacles, política cultural, risc, joc d'expectatives o desitjos, i ruptura de nivell entre l'estructura i l'experiència. Hem revisat múltiples vegades els textos transcrits, hem assenyalat les unitats d'anàlisi i les hem agrupat en deu categories. Hem identificat les categories d'anàlisi quan el que ens han dit els entrevistats ens ha resultat molt familiar o, pel contrari, ens ha sorprès. Tal i com diu Díaz de la Rada (2009), en el cas de la investigació etnogràfica la percepció d'anomalies troba el seu origen a l'estranyament, que consisteix en sorprendre's per com els altres interpreten o realitzen el seu món sociocultural.

Per detectar les categories d'anàlisi de les quatre entrevistes no ens ha estat necessari cap programa d'anàlisi de dades qualitatives ja que ens ha resultat més fàcil fer-ho manualment. Tal i com diuen Gil, X., García, E., & Rodríguez, G. (1995), el programari és una eina que pot facilitar el treball mecànic però en cap cas pot determinar la via que cal seguir ni envair el camp de decisió de l'investigador.

A continuació definirem cadascuna d'aquestes categories i interpretarem el contingut de les entrevistes orals fent comparacions entre els diferents textos. La nostra

finalitat serà subratllar alguns eixos temàtics per delimitar el problema que ens ocupa de manera preliminar; aquesta idea de la funció creativa-artística de l'impulsor d'un projecte d'integració de l'art en educació i com podem definir la dimensió creativa-artística buscant relacions entre els continguts expressats pels quatre informants clau que van accedir a ser entrevistats. En definitiva, es tractaria d'esbossar l'estructura de significats des de l'anàlisi del contingut de les entrevistes realitzades i transcrites, entrar en la seva textualitat i deduir algunes conseqüències en relació amb la nostra hipòtesi preliminar.

**NS1 Temps:** Vivència i percepció del temps educatiu pel que fa a ritmes i intensitats.

**NS2 Espai:** Construcció i vivència, experimentació de l'espai educatiu.

**NS3 Concepte d'educació creativa-artística:** Com s'entén l'educació en contextos artístics? Què vol dir *educar* des d'allò que és artístic?

**NS4 Ànima del projecte, inspiració:** Trets d'identitat i estils d'acció de les persones entrevistades. Condicionants biogràfics i professionals que han conduït als impulsors a integrar art i educació?

**NS5 Referents:** Quins són els referents artístics i pedagògics dels impulsors d'aquests projectes, els mestres que amb el seu testimoni els han generat una manera pròpia d'integrar art i educació?

**NS6 Obstacles:** Dificultats que han trobat els impulsors a l'hora de fer i pensar els projectes. Com les identifiquen i defineixen?

**NS7 Política cultural:** Com han organitzat el projecte? Quin pes tenen els projectes educatius en el marc de les institucions culturals, com valoren la resposta d'aquestes institucions?

**NS8 Risc educatiu:** Què està en joc en el projecte? Com perceben el risc i integren l'imprevist o incert?

**NS9 Joc d'expectatives:** Desitjos i expectatives que els impulsors posen en els projectes. Com els defineixen?

**NS10 Ruptura de nivell entre la programació i l'experiència.** Desajust existent entre el treball programat i el que finalment acaba per esdevenir en el transcurs de l'acció educativa com a experiència.

Les deu categories d'anàlisi ens ajuden a crear el fil conductor per explicar i descriure què és i com es concreta l'experiència d'integració de l'art dels impulsors o la dimensió creativa-artística.

### **NS1 Temps**

Els entrevistats assenyalen que, en el món de l'art, el temps educatiu és de ritmes lents i processuals. En canvi, perceben en les estructures del món artístic un ritme més ràpid, on hi ha una data final de lliurament, de concreció i finalització:

«El temps és important en aquests projectes perquè són molt processuals, una de les grans diferències entre l'educació i l'art. Les estructures de l'art es marquen amb temps molt delimitats: una residència de dos mesos, una biennial, una exposició... L'educació és més processual, requereix més temps i un altre tipus de relacions.» (AC4).



En canvi, els entrevistats que han treballat anys a l'escola consideren que el ritme de la institució cultural o artística és més lent que el de l'escola. Viuen o han viscut el temps a l'escola de manera accelerada i aprecien el valor del temps que tenen des de la institució cultural per poder preparar activitats sostenibles i de qualitat. Coincideixen en la idea d'estendre els projectes a llarg termini. La durada vol dir que s'aprèn a poc a poc. Per aquest motiu preparen una sola activitat que es perllonga al llarg de tot un curs escolar.

«A l'escola el temps és més accelerat, vas a contrarellotge, al museu no tant ... hi ha un any de formació i un altre any per fer la proposta.» (AC1).

«Si volem educar els projectes han de ser molt llargs. L'obra ha d'estar al servei dels usuaris, que s'adeqüi al nivell de les escoles de música sobretot i pel temps que poden dedicar-hi els mestres. Si els projectes són molt elevats, l'escola no té temps.» (AC3).

«Cada concert és un projecte educatiu: un concert per a escoles, un concert per a famílies, és formació per a les escoles, i per a les famílies, és un dossier pedagògic... Hi ha un abans i un després de la música i de les dinàmiques del grup. Si el mestre ho treballa bé l'impacte de l'infant en el concert és molt intens; si no, pot no ser-ho(...) Cadascú s'educa a si mateix, a partir dels impactes que rep.» (AC3).

Així doncs, veiem com el lideratge educatiu combina el temps educatiu lent i sostenible que requereix tot procés d'ensenyament i aprenentatge amb un temps curt,

fugaç i intens on es posen en joc la inspiració i la invenció; durant la posada en escena, en una exposició, en un concert, a la finalització d'un treball. La particular vivència de la dimensió temporal creativa-artística caracteritza un lideratge que introdueix moments d'intensitat i inspiració inherents a tot procés creatiu.

## **NS2 Espai**

Els entrevistats s'han referit a l'espai educatiu com un espai de relacions humanes i una immersió en l'art que reverteix l'acte d'aprendre en tant que introdueix un cert entusiasme en la tasca.

«La porta del professor està oberta, hi ha qui toca, hi ha qui mira... els nens es queden a classe perquè volen tocar més... Has de provocar espais perquè desapareguin les pors, la desconfiança. Un espai on se sentin a gust, aprenguin. Els nens fan com una immersió artística i una vivència, ho viuen com una cosa quotidiana, que té els seus espais de rigor i disciplina, té els seus espais creatius i d'oci... uns toquen, altres pregunten... és una barreja de llibertat i rigor. (...)L'escola hauria de canviar, experimentar i arriscar.» (AC2).

Aquests comentaris assenyalen un lideratge educatiu que fomenta la configuració de nous espais menys restringits, més lliures i oberts a l'interès d'aprenentatge i la creativitat dels educands, en un procés continuat de propostes diverses que es poden alternar de forma circular. La idea de *vivència* per descriure les activitats dels alumnes té un valor funcional en el desenvolupament mateix del projecte.

## **NS3 Concepte d'educació i inspiració creativa-artística**

El concepte d'educació en aquests contextos artístics s'entén com un acompanyament que parteix dels coneixements dels educands i els condueix cap a noves formes d'aprenentatge. No obstant això, aquesta experiència d'aprenentatge és, a vegades, difícil de concretar perquè és poc explícita: s'aprèn per impactes o per *contaminació*.

L'educador és conscient que el control del procés d'ensenyament-aprenentatge no és prioritari: les experiències viscudes en una pràctica artística compartida ocupen un primer lloc, així com també la invenció i la inspiració.

«(El projecte) no persegueix tant la qualitat com valorar uns processos d'aprenentatge. També la qualitat va millorant any rere any, hi ha contaminacions de coses, formats... no vas a buscar una selecció dels millors projectes, no, anem a treballar-ho i valorar el que ja es fa.» (AC4)

«Què significa educar? Educar és acompanyar perquè penso que cada un té un punt de partida diferent. (...) L'assaig del concert cada dia sona diferent... hi ha grans professionals i els nens fan el que poden en funció del mestre i del grup (...) la música s'ha de ficar dins nostre, són vibracions, fins que no ens toquen no la percebem, tot et toca, t'afecta. (...) Aprendre sense ser ensenyat, els nens entenen... el nen mira, escolta i després del concert ja ho sap. Hem creat un tipus de concert diferent, que cada moment sigui molt intens. Com a educadora em sento generadora d'impactes. L'objectiu és oferir, des de la més alta qualitat, situacions en què s'impacti perquè a partir d'aquí cadascú pugui gestionar la seva evolució.» (AC3)

El lideratge educatiu de tipus creatiu-artístic impulsa, doncs, un tipus d'experiència que impacta l'educant fent emergir la seva riquesa d'idees i donant forma i consistència als seus projectes:

«L'educació no s'ensenya sinó que es contagia, els enganxa. Contagies la passió. És l'entusiasme que s'encomana, això és molt important, barrejat en creure-t'ho i fer veure a l'altre que això és molt important i tenir uns valors inamovibles.»  
(AC2)

D'aquesta manera, l'acció educativa —en contacte amb l'art— es converteix en una acció creativa, intensa, que arriba a commoure qui hi participa.

#### **NS4 L'ànima del projecte**

Els diferents entrevistats subratllen la rellevància del que fan i s'esforcen perquè els seus projectes tinguin continuïtat i es difonguin. Defensen que l'art ha de tenir un lloc en les experiències de viure, aprendre, treballar i relacionar-se amb els altres. En relació amb aquesta dimensió, dues variables es repeteixen en els relats:

a) En primer lloc, la reivindicació o insistència en que l'art és una forma de coneixement vàlida que ha de ser socialment apreciada:

«L'art no té una bona acollida social, sobretot en aquest país, no té bona premsa, no té un lloc de respecte. Hi ha una tasca important a fer. El centre té vocació pedagògica. És un projecte a llarg termini... anar insistint que això pot tenir una

rendibilitat en el futur quan els nois hi estiguin més acostumats... pensar que les arts són part del context cultural i social, també que és un concepte molt obert, no només una tècnica concreta... molt entès com un element de transversalitat, permet pensar altres maneres i altres formalitzacions.» (AC4)

La ubicació de l'art a l'escola ha estat històricament en un segon pla. S'ha considerat l'art com una assignatura menystinguda o apropiada per uns pocs privilegiats en comptes de formar part del context educatiu, social i cultural i valorant la seva aportació en el pensament crític i creatiu dels educands.

b) En segon lloc, sorgeix en les seves respostes la idea d'un món que es pot transformar a través de l'experiència de la integració de l'art en l'educació, ampliant la perspectiva simbòlica que defineix els seus participants.

«S'ha de treballar com si servís d'alguna cosa. Tirar endavant el projecte. Hem de transcendir les persones si volem que els projectes durin.» (AC2).

«Estic convençuda que les arts escèniques poden fer-ho molt bé, pel que tenen de vivència d'art en el temps, en unir persones amb sensibilitats similars però de cultures i mons diferents.» (AC2)

## **NS5 Referents**

Els entrevistats indiquen la influència de persones que amb el seu exemple els han motivat a continuar la tasca. Són persones referents que els han ajudat en la seva trajectòria personal, que els van fer descobrir el món a través de l'art i descobrir-se en ell

fent emergir la seva riquesa i singularitat. La sensibilitat artística sorgeix des de la pròpia subjectivitat i permet una percepció més profunda del món:

«La Dolors em va fer veure la música com una alegria, com una manera de gaudir, de viure i de percebre el món. Aflora en tu un tipus de sensibilitat i com més t'endinses, més t'arriba.» (AC2)

«He après molt perquè he tingut molta sort, vaig tenir com a director una persona molt convençuda de la importància de l'educació dins de les institucions culturals i em va ajudar, treballem junts, va deixar que m'equivoqués i he pogut aprendre molt i en aquest moment tenim un projecte que penso que és gran, important i de qualitat i també som un referent a Europa.» (AC3)

Les persones entrevistades van tenir amb els seus mestres una relació especial. Els seus mestres els van ensenyar a tractar els altres amb sensibilitat i els van deixar equivocar-se, aprendre i viure la seva pròpia experiència. Els van concedir un espai i un temps necessaris per a una experiència de qualitat d'un compromís existencial que s'actualitza en cada projecte.

## **NS6 Obstacles**

Els entrevistats coincideixen en identificar com a obstacles per a la integració de l'art en l'educació el recel, la poca valoració, reciprocitat i reconeixement mutu entre món educatiu i artístic.

«Si tu ets professor en una classe i tens el teu programa i apareix algú que vol fer no sé què... i és allà de pas... primer hi ha un cert recel, no? D'entrada, o t'entens molt bé i surt alguna cosa fantàstica o igual mantens aquest recel i no t'acabes d'entendre... són coses que passen ... de vegades és pesat tant per a l'artista com per al professor... hi ha un artista bo però incapaç de posar-se en relació amb els nois... és el més normal que passi (...). Aquí ens costa tenir un públic, t'ho has d'anar treballant, vam partir de projectes que tenen lloc fora i després tornen, es van retroalimentant. La majoria dels artistes treballen en educació però no la valoren... s'ha separat molt. Sóc artista i per guanyar-me la vida faig de professor. Ara està canviant... L'art sense l'educació, què és?»  
(AC4)

En aquests discursos es fa patent certa incompatibilitat entre art i educació: l'artista no vol ser un professor però de vegades es veu obligat a ser-ho per una qüestió econòmica; al seu torn —amb freqüència— el mestre no forma part del públic habitual del centre cultural i se sent allunyat de la *vida de l'artista*. El compromís i la tenacitat del lideratge educatiu d'aquests impulsors de projectes d'integració d'art en educació pretén identificar i obrir possibilitats per reformular la relació entre art i educació, afavorir una major apreciació i confiança mútua.

En els projectes seleccionats, la responsabilitat educativa s'estén a les institucions culturals que requereixen suport institucional i una col·laboració amb l'Administració pública, el Departament d'Educació de la comunitat autònoma i d'altres institucions com la universitat. Els entrevistats subratllen la importància d'esforçar-se a crear, organitzar, explicar i difondre projectes educatius amb la col·laboració de totes les institucions culturals, artístiques i educatives. El lideratge educatiu d'aquests impulsors aposta pel treball col·laboratiu interprofessional per fer visibles les propostes conjuntes amb la intenció d'apropar el món educatiu i l'artístic des del canvi i la invenció. La visibilitat de la novetat constitueix un factor clau perquè els diferents agents educatius vulguin participar i compartir el projecte:

«En aquest projecte no hi ha molta inversió econòmica sinó que juguem amb les estructures ja existents. D'una manera senzilla, integradora, no molt exclusivista, fem el mínim perquè la gent es pugui sentir atreta i la suma, les relacions, la visibilitat és el secret per a una bona acollida.» (AC4)

### **NS8 Risc educatiu**

Els entrevistats coincideixen en el diàleg al principi del projecte, quan ningú té les idees del tot clares, perquè llavors és quan s'arrisca i s'inventa.

«De vegades es proposa que un artista vagi a una escola, és una barreja entre residència temporal i... això més obert. Però no ho fem amb totes les escoles perquè tampoc podríem... en detectes alguna que dius... aquesta gent està molt oberta, té ganes d'anar més enllà... fem una proposta més arriscada... saps que això pot acabar funcionant. » (AC4)



La novetat com a punt de partida, en el sentit del desconegut que cal inventar, suposa un cert risc per a l'educador i també per a l'artista que s'endinsa en el context educatiu amb cada nou projecte. Assumir la incertesa del desconegut és imprescindible per assumir riscos junts.

En efecte, la institució escolar, sotmesa a la pressió d'un sistema cada vegada més orientat al rendiment i l'eficàcia, que exigeix un resultat de tipus competencial, queda lluny d'aquest enfocament incert característic del món de l'art. Incorporar-lo en aquest tipus de projectes compartits produeix un alleujament a la institució escolar excessivament centrada en els resultats exigits. Li permet orientar-se des d'una altra perspectiva i l'autoritza a gaudir més gràcies a aquesta integració de l'art.

### **NS9 Joc d'expectatives**

Quines són les expectatives, desitjos o ideals dels impulsors quan planifiquen els projectes? En les respostes obtingudes sembla clar que el lideratge educatiu té una expectativa de més equitat educativa, sense negar la complexitat del context:

«La voluntat era incorporar gent i temes que puguin ser tractats de manera transversal (...) No anem a dibuixar, no. Anem a fer una mena de treball de recerca o procés més complex.» (AC4)

«Aquí vénen nens de diferents escoles i les arts els atrauen, els nens volen venir, fan amics i es barregen, hi ha mecanismes de solidaritat.» (AC2)

Les expectatives es troben en una valoració de l'art com a procés complex de recerca, més enllà d'una manualitat concreta, puntual. A més, les arts fomenten la diversitat cultural ja que faciliten els vincles entre persones diferents.

### **NS10 La ruptura de nivell entre la programació i l'experiència.**

Els inicis dels projectes són molt importants per a les primeres etapes de posada en marxa i per a la presa de decisions. Es tracta d'un moment d'incertesa on apareixen ruptures de nivell, és a dir, «aquelles diferenciacions qualitatives respecte de la quotidianitat que trenquen amb la monotonia» (Duch, 2002). Les ruptures de nivell es donen en l'articulació entre el que es vol aconseguir i el que realment passa, entre els ideals educatius i la realitat dels educands. Aquests últims no són considerats com a obstacles sinó com a oportunitats per pensar l'inesperat i fer alguna cosa nova. El perfil creatiu-artístic de l'impulsor es manifesta una vegada més:

«Sempre et sembla que tens una gran experiència però... hi ha anys que (el projecte) no agrada, la gent es queixa, cada any una escola es dóna de baixa per alguna cosa... no sé què dir-te... cal fer molta feina perquè tot quadri... sempre s'ha de revisar... tot està en moviment... cal estar alerta. (...) Els mestres se senten altament escoltats i el que ells aporten, integrat. (...) Recordo un any un compositor... la cantata ha de durar 45 minuts... i tenia una hora i tres quarts! Vam haver de tallar. Ho sentim! Hi ha nens darrere. Els artistes no estan acostumats... però tothom té un bon record. Et diuen: "és l'experiència més intensa de la meva vida professional."» (AC3)

«La tutoria funciona si tu et veus molt a l'inici del projecte, on pots parlar; però si el professor ja ha decidit el que va a fer i ja està en marxa, la tutoria o li posa problemes o no estàs d'acord, o l'altre no s'atreveix a proposar perquè veu que allò va rodat. Pren sentit quan es pren molt a l'inici, quan gairebé no saps molt com fer-ho, les converses prenen sentit, més sentit. (...) Quan treballem el concepte de temps... nosaltres no volíem tant un temps meteorològic però... potser era el més fàcil per a l'escola... tothom li dóna voltes...» (AC4)

Els entrevistats mostren en aquestes cites una sensibilitat especial cap el que diuen altres agents educatius que, en un moment donat, els fa canviar de direcció. No els espanta conversar per reorientar el que va ser la seva primera idea. Aquí vam descobrir la importància del temps de diàleg i de debat en iniciar un projecte d'integració art-educació. És aquest instant fundacional el que orienta específicament la planificació i la intervenció posterior. Els impulsors deixen una mica de banda els seus ideals per incloure el punt de vista dels altres, cedint una mica. Aquest canvi de rumb per part dels impulsors constitueix una variable clau en l'èxit de la concepció compartida del projecte i un dels punts fonamentals que determina la bona entesa entre l'equip de professionals que el portarà a terme, i que procedeix de mons tan diversos com l'art i l'escola.

### **3.4. Discussió**

En aquest estudi preliminar, mitjançant entrevistes amb component biogràfic als impulsors de quatre projectes clau d'integració de l'art en educació, hem constatat que el món educatiu i l'artístic es poden apropar si hi ha un lideratge adequat que atorgui un lloc nuclear a la dimensió creativa-artística, és a dir, que sigui capaç d'integrar un

moment d'inspiració, d'invenció i de canvi en un entorn d'alta seguretat com pretén ser el sistema escolar.

Els quatre projectes seleccionats sorgeixen en espais poc reglats i beuen d'una tradició pedagògica que dona molta importància a l'art com a forma de coneixement i experiència dins i fora de l'escola. Són projectes innovadors que hereten una tradició com una tendència d'actualització constant. L'experiència artística dels seus impulsors és essencial: expliciten valors com la sensibilitat, la solidaritat, l'interès pel saber i l'alegria vital de convertir l'acció educativa en una experiència voluntària de vida que cerca la intensitat en la seva pròpia pràctica.

Aquests projectes es caracteritzen per un lideratge d'alta intensitat, impacte i creativitat. La relació indissociable entre l'art i l'educació està present en un lideratge educatiu que mostra un alt compromís cap a la qualitat dels aprenentatges, que vincula i reforça els llaços entre els agents educatius i busca el màxim abast de les propostes que impulsa en un sentit ampli, que permeti girs imprevistos en un procés de canvi permanent de mobilització d'idees i propostes. D'aquí que el lideratge educatiu en contextos d'integració de l'art en educació (*Arts Integration*) busqui la màxima col·laboració i participació de professionals i institucions diverses així com la màxima visibilitat dels resultats compartits.

Més enllà de la planificació, la gestió i l'estratègia, la implicació dels impulsors demostra l'eficàcia pràctica d'una experiència compartida d'art-educació, on els diferents punts de vista i ideals entren en joc en una nova modalitat d'experiència conjunta. En aquest sentit, els impulsors posen molta cura i delicadesa en el diàleg i debat inicials del projecte i, en un moment donat, són capaços de modificar-ne el rumb previst, responnent al requeriment d'un altre i imaginant alguna cosa nova. Aquesta experiència que impacta, transforma i de- construeix l'estructura conceptual de l'impulsor —en el marc

d'una acció amb els altres— és essencialment una experiència artística. Ens referim aquí a l'experiència de l'art com un cert desordre o tensió no resolta entre certesa i incertesa, procés i invenció, rigidesa i moviment, teoria i pràctica, que provoca una «ruptura de nivell» (Duch, 2002) entre el treball planificat per l'impulsor i l'imprevist de l'acció educativa en marxa i que possibilita la invenció d'alguna cosa nova i que comprèn diferents punts de vista, diferents pràctiques culturals (Charland, 2011). L'experiència de l'art permet lliscar cap a una nova situació (Kerlan, 2007) retornant a si mateixa des de l'alteritat que representa com a experiència diferent per a l'acció educativa i que en transforma la seva manera de fer i de ser (Gadamer, 1984). En definitiva, el lideratge educatiu en contacte amb l'art és concebut com una experiència sensitiva, estètica i intel·lectual que integra aquest conjunt de tensions i afavoreix la creativitat dels projectes i la convivència entre professionals.

Seria apropiat afirmar, doncs, que l'èxit d'aquests projectes es deu no només a la seva magnitud i el seu interès —reconeguts tant pel sistema educatiu com per l'àmbit artístic— sinó particularment per l'alt nivell d'integració de l'art en la pràctica escolar (*Arts Integration*).

Així doncs, l'experiència amb l'art o la dimensió creativa-artística dels impulsors d'aquests projectes constitueix una variable clau per al seu bon funcionament, posa en relació sabers i pràctiques i mobilitza un tipus de lideratge educatiu centrat en una creativitat racional, intuïtiva, integradora i transformadora (Gadamer 1984, Maffesoli 1997, Morin 2000). Els resultats derivats d'aquest estudi preliminar aporten algunes indicacions vàlides per orientar els inicis, la posada en marxa i l'avaluació de projectes d'integració art-educació (*Arts Integration*).

En el quart capítol farem un estudi de cas per analitzar de quina manera aquest lideratge creatiu-artístic s'explicita en particular, amb quin tipus d'activitats, com es

generalitza i de quina manera pot contribuir a la sostenibilitat tant d'equips d'assessors artístics com de mestres.

**4. Estudi de cas: el projecte *Art i Escola* del Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVIC): un cas singular d'integració de l'art en educació a Catalunya**





## **4. Estudi de cas: el projecte Art i Escola del Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVIC): un cas singular d'integració de l'art en educació a Catalunya**

### **4.1. De l'estudi exploratori a la tria de l'estudi de cas**

Després de l'estudi exploratori vam decidir fixar-nos en un projecte concret; vam escollir *Art i escola* del Centre Cultural d'Arts Contemporànies (ACVIC) al considerar-lo un cas singular i excepcional d'integració de l'art en les pràctiques educatives (*Arts Integration*) on artistes i mestres s'interrelacionen, s'influencien i es reconeixen mútuament i a on la raó sensible i la creativitat afavoreixen una mirada del fet educatiu en la línia del concepte de complexitat segons Morin (1999). Les cinc raons principals del nostre interès per fer l'estudi de cas únic sobre el projecte *Art i Escola* a l'ACVIC són les següents:

1. La perspectiva integradora entre l'art i la pedagogia d'un equipament cultural públic català.

La perspectiva integradora del Centre d'Arts Contemporànies és explícita a la seva pàgina web, on es pot llegir el següent:

«Sovint, des de la mirada artística, la pedagogia ha estat relegada a aportar un valor complementari a la producció cultural, amb el perill de degradar-ne o disminuir-ne la qualitat i la posició crítica. Des del vessant educatiu i d'acció social, el treball de l'artista es considera, sovint, poc obert a la col·laboració en projectes educatius o d'intervenció comunitària en contextos i institucions locals. El plantejament del centre pretén que aquestes visions contraposades no anul·lin la capacitat de definir nous escenaris i de posar en evidència que han estat

superades per projectes que actuen d'una manera renovadament crítica cap a aquest tipus d'actituds (...) »

La lectura d'aquest paràgraf ha estat el detonant per escollir fer un estudi de cas únic sobre el projecte *Art i Escola* d'ACVIC. La singularitat del projecte *Art i Escola* se situa a la frontera borrosa que delimita les pràctiques educatives i les artístiques. Parteix de la premissa que el fet educatiu no és exclusivament escolar i que el fet cultural i artístic no és exclusiu dels museus o centres d'art. Les línies generals en les quals es fonamenta el programa d'ACVIC "giren al voltant de tres elements interconnectats: la producció artística, el treball pedagògic i les xarxes de relació." És precisament aquesta interconnexió la que hem pres com a objecte d'estudi.

Des d'aquesta perspectiva integradora ens ha interessat viure de prop un projecte compartit entre educadors i creadors i analitzar com duen a terme un projecte comú. Així doncs, l'interès especial del cas rau en un centre cultural i un projecte que té com a propòsit explorar les possibilitats de la relació i confluència entre l'art contemporani i l'educació i que es fa visible en totes les accions i activitats que proposa.

2. La segona raó és l'existència d'un treball en equip entre professionals del món educatiu i cultural en un projecte comú.

L'equip impulsor format per ACVIC i el Centre de Recursos Pedagògics d'Osona busca el lideratge compartit amb altres professionals del territori: mestres d'escola i institut, professors d'escoles d'arts visuals i plàstiques i de disseny, professors d'art de la universitat, artistes, arquitectes, etc. i desenvolupa projectes perquè professors i artistes dialoguin i utilitzin les arts per estimular la creativitat i la imaginació.

3. Un equipament cultural públic i un projecte que afavoreixen el treball en xarxa entre centres educatius.

El centre cultural promou el treball en xarxa amb i entre les escoles del territori posant en relació a molts mestres en un mateix curs i any rere any. El projecte té també la capacitat de vincular i expandir la relació art-educació a l'administració local i autonòmica, promovent sinergies entre les polítiques culturals i educatives.

4. Un projecte que promou unes relacions renovades entre les polítiques culturals i les educatives.

ACVIC és un centre d'art relativament nou i local, és a dir, descentralitzat, fora del circuit de la política cultural de Barcelona. La seva actuació recau sobre Vic i la comarca d'Osona, un territori més petit. Des de 2010, ACVIC promou iniciatives que apropen professionals i institucions que treballen des d'una mirada renovadora: el Centre d'Art no ha mantingut una relació de "clientelisme" vers el món educatiu ni s'ha apropiat del privilegi exclusiu de la cultura.

5. Un fàcil i ràpid accés al camp

Quan hem entrevistat el director d'ACVIC s'ha mostrat interessat pel tema de la recerca i ens ha permès un fàcil i ràpid accés al camp. Ens ha permès accés a les reunions, diàleg, participació i relació amb els altres professionals del projecte. Ha mantingut sempre una actitud de confiança i companyonia professional.

Per tots els motius exposats vam decidir fer el seguiment del projecte *Art i Escola* al llarg del curs 2014-2015.

## **4.2. Aproximació holística al projecte: aspectes metodològics**

### **4.2.1. La naturalesa de la recerca qualitativa**

La investigació qualitativa es caracteritza per aplicar un enfocament holístic, inductiu i ideogràfic. En quin sentit l'estudi de cas que presentem inclou aquests tres elements?

En primer lloc, la nostra recerca té un enfocament holístic ja que persegueix un enfocament global i relacional, sense fragmentació entre variables. És a dir, el nostre objectiu és descriure i analitzar en el seu conjunt, com un complex on contingut, forma i context són inseparables (Morin, 2000).

En segon lloc, l'enfocament és inductiu ja que construïm els significats a partir de les informacions que anem obtenint i no tant a partir de les hipòtesis. D'aquesta manera el disseny de la investigació és emergent i pot modificar-se al llarg de la recerca.

La nostra primera hipòtesi de treball de l'estudi exploratori és podia definir de la següent manera: l'experiència amb l'art dels impulsors de projectes compartits art-educació és un factor crític per la relació entre professionals i institucions del món educatiu i cultural. Aquesta primera hipòtesi s'ha anat modificant a mesura que ha anat avançant la investigació. Hem considerat que perquè un projecte d'integració de l'art en educació sigui un èxit hem d'investigar i comprendre aquells condicionants que el defineixen en el seu conjunt. Hem partit del cos ètic de conceptes, hipòtesis i teories expressades en el marc teòric i, a mesura que hem anat entrant en la investigació, hem

anat construint el cos èmic, és a dir, comencem a mirar amb les categories dels informants.

En tercer i darrer lloc, la nostra recerca té un enfocament ideogràfic ja que s'orienta a interpretar la particularitat de les relacions i el teixit que s'estableix a partir d'aquestes i no a l'establiment de lleis generals.

#### **4.2.2. Un estudi intrínsec de cas únic**

El nostre interès ve determinat pel desig d'aproximació al treball d'integració de l'art a l'educació, per veure el procés que segueix i com va agafant forma, la *forma formant* de Maffesoli, que forma el cos social i que fa societat (Maffesoli,1997). Volem aprendre sobre aquest cas particular i estar ben a prop dels actors que hi participen, conversar amb ells, saber què diuen, com pensen i què aporten de nou en unes relacions de col·laboració mútua. Volem comprendre, amb la màxima precisió, quines són les condicions que han fet possible la integració de l'art a l'educació. Per tant, podríem afirmar que la nostra recerca és, sobretot, un estudi intrínsec de cas únic.

Tanmateix, la finalitat última de la recerca és poder comprendre les condicions de la integració de l'art a l'educació per després poder dissenyar i desenvolupar projectes d'integració de l'art en educació. Per aquest motiu, també podem dir que la nostra recerca de cas únic té un caràcter aplicat.

#### **4.2.3. Les etapes de l'estudi de cas**

Hem organitzat l'estudi de cas en tres etapes diferenciades que s'han anat definint mentre hem anat seguint el procés del projecte. Aquesta organització ve donada per

l'estructuració ordenada del text. Tanmateix, no es tracta de fases lineals i tancades sinó circulars i complementàries.

Les etapes del projecte són les següents:

|                                         |
|-----------------------------------------|
| <b>ETAPA 0: El context</b>              |
| <b>ETAPA 1: El paper de l'assessor</b>  |
| <b>ETAPA 2: Les parelles de treball</b> |
| <b>ETAPA 3: Activitats comunes</b>      |

Taula1: Etapes del projecte de l'estudi de cas *Art i Escola*

#### **4.2.4. Elements del treball de camp**

Per donar resposta a l'objectiu que ens hem plantejat, hem dut a terme l'estudi de cas del projecte *Art i Escola* al llarg d'un curs escolar, el curs 2014-2015, en la seva quarta edició, i hem entrat a fons en les seves particulars circumstàncies. La praxi ha anat complementant i enriquint la fonamentació teòrica que havíem plantejat abans de fer el treball de camp.

El procediment de recollida del material etnogràfic que hem considerat més adients i que ens han permès obtenir informació rellevant i global en el nostre estudi de cas únic han estat els següents:

- 1) L'observació participant *in situ*.
- 2) Les entrevistes amb component biogràfic.
- 3) Les entrevistes col·lectives en un format proper a la conversa.
- 4) El qüestionari escrit de tres preguntes obertes.
- 5) Les fonts documentals.
- 6) El diari de camp de tipus etnogràfic.

## 1) L'observació participant

L'observació participant ha estat fonamental en aquesta recerca per veure com es pensa, s'organitza i es desenvolupa el projecte i què aporten de nou o diferent a la relació entre la institució escolar i cultural. L'observació participant l'hem pogut dur a terme sense pertorbar el desenvolupament de l'acció però sent-hi presents i implicant-nos-hi, en una tensió de proximitat i distància, d'aproximació i d'estranyament (Velasco y Diaz de Rada, 1997). L'observació participant ha consistit en el seguiment de :

- cinc reunions de l'equip assessor. Hem recollit les dades de totes les reunions de l'equip assessor realitzades al Centre d'Arts Contemporànies de Vic. En aquestes reunions hem conegut qui són els assessors i posteriorment, hem entrevistat les persones que hem cregut que tenien més pes en l'organització i orientació del projecte.
- tres assessoraments a una mestra a l'escola de la comarca d'Osona on treballa
- quatre activitats comunes del projecte *Art i Escola* que són: les jornades d'estudiants, les jornades de professorat, l'exposició i la maleta pedagògica.

## 2) L'entrevista

Durant el curs escolar 2014-2015, hem fet cinc entrevistes orals individuals amb component biogràfic i tres entrevistes grupals d'una durada aproximada d'una hora. Les entrevistes no han seguit un guió definit i gradualment, a mesura que teniem més informació i estavem més integrats en el camp, les entrevistes han estat col·lectives i han anat agafant format de conversa. Ens hem desplaçat al lloc de treball habitual de

l'entrevistat. Els informants clau del projecte són els assessors i els mestres que hem seleccionat. Tanmateix, també hem recollit el suggeriment d'algun assessor d'entrevistar a persones que nosaltres, a priori, no havíem tingut en compte. Tots els assessors ens han acollit molt bé, amb interès i ganes d'explicar el seu punt de vista i la seva experiència. En total hem fet vuit entrevistes de més d'una hora cada una d'elles.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Entrevistes individuals amb profunditat amb component biogràfic:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinadora del centre de Recursos Pedagògics d'Osona</li> <li>- Assessora de la Universitat de Vic</li> <li>- Assessora d'ACVIC</li> <li>- Mestre d'una escola de la comarca d'Osona</li> <li>- Director d'ACVIC</li> </ul> |
| <p>Converses col·lectives entre assessors artístics:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assessor ACVIC-Assessora Universitat de Vic</li> <li>- Dos professors-artistes de l'Escola superior d'Art i Disseny de Vic</li> <li>- Dos comissaris de l'exposició</li> </ul>                                                                      |

Taula 2: Entrevistes amb profunditat i component biogràfic i converses col·lectives

Per tant, en total, entre l'observació participant a les reunions d'assessors i les entrevistes ens hem desplaçat vint vegades a Vic al llarg del curs escolar 2014-2015.

### 3) El qüestionari escrit de tres preguntes obertes

També hem fet ús d'un qüestionari de tres preguntes obertes adreçat al col·lectiu de mestres, que ens han permès obtenir informació dels docents amb qui no hi hem tingut un contacte directe per raons de disponibilitat. Ens ha proporcionat una visió general sobre què pensen i com viuen el projecte. El Centre de Recursos Pedagògics ha repartit via correu electrònic el nostre qüestionari a la trentena d'escoles que han participat en el



projecte de la quarta edició i ens ha retornat, per la mateixa via, la resposta de vint-i-sis escoles.

#### 4) La font documental

Hem fet ús de fonts documentals com són les memòries del Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVIC), on es recull tota l'activitat del centre cultural i artístic per anys i que es troben a la pàgina web de la institució; la pàgina web específica del projecte on queda recollida i documentada tota l'activitat per anys; les actes de les reunions d'assessors al Centre d'Arts Contemporànies, que l' ACVIC ens ha facilitat via correu electrònic; i el catàleg de l'exposició.

#### 5) El diari de camp

Hem fet servir un diari de camp de tipus etnogràfic on hem anat anotant totes les observacions, descripcions, interpretacions i preguntes i dubtes que anaven sorgint al llarg de tot el treball de camp.

A continuació presentem un quadre sintètic de la recollida del material etnogràfic de les accions i instruments, dels temes de recerca, de les persones implicades i del lloc on s'ha dut a terme el treball de camp:

| <b>Accions i instruments</b>                     | <b>Temes</b> | <b>Persones</b>                  | <b>Lloc</b>                           |
|--------------------------------------------------|--------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| Entrevistes amb component biogràfic individual   | L'assessor   | Dos coordinadors i una assessora | CRP Osona, ACVIC, Universitat de Vic  |
| Entrevistes-conversa                             | L'assessor   | 6 assessors                      | Escola d'Arts, Vic, ACVIC i Barcelona |
| Observació participant a les reunions de l'equip | L'assessor   | Grup de 15 assessors             | ACVIC                                 |

|                                                                 |                                    |                                                                                 |                                   |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| d'assessors                                                     |                                    |                                                                                 |                                   |
| Anàlisi de les actes de les reunions d'assessors                | L'assessor                         | Investigadora                                                                   | Barcelona                         |
| Observació participant als assessoraments mestra – assessora    | Parelles de treball                | Assessora-mestra                                                                | Escola a Osona                    |
| Entrevistes amb la mestra                                       | Parelles de treball                | Mestra                                                                          | Escola a Osona                    |
| Observació participant a les jornades d'estudiants              | Activitats comunes                 | 10 escoles                                                                      | Universitat de Vic                |
| Observació participant a la jornada de professorat              | Activitats comunes                 | 6 escoles                                                                       | Escola de Vic                     |
| Qüestionaris als mestres                                        | Activitats comunes                 | 26 mestres                                                                      | Vic , comarca d'Osona i adjacents |
| Observació participant a la presentació de la maleta pedagògica | Activitats comunes                 | 4 assessors responsables (i una trentena de persones entre mestres i assessors) | ACVIC                             |
| Visita a l'exposició                                            | Activitats comunes                 | Investigadora                                                                   | ACVIC                             |
| Entrevista als comissaris                                       | Activitats comunes                 | 2 assessors - comissaris                                                        | Barcelona                         |
| Anàlisi del catàleg de l'exposició,                             | Activitats comunes                 | Investigadora                                                                   | Barcelona                         |
| Diari de camp de tipus etnogràfic                               | Al llarg de tot el treball de camp | Elaboració pròpia de la investigadora                                           | Barcelona i Vic                   |

Taula 3: Quadre sintètic de la recollida del material etnogràfic del projecte *Art i Escola+llum*. Elaboració pròpia

#### **4.2.5. Procediment d'anàlisi del material etnogràfic**

En el marc de la investigació etnogràfica, el procediment d'anàlisi té per objectiu extreure i interpretar el sentit de les dades i intentar reconstruir una cultura determinada, d'aproximar-nos al significat que els mateixos subjectes que participen en els contextos estudiats atribueixen a les realitats o fenòmens.

Bàsicament, estructurarem el procés d'anàlisi en cinc moments que a continuació detallarem. De totes maneres, no es dona una seqüència lineal entre aquests moments, sinó que s'encavallen uns amb altres i perduren al llarg de tot el procés d'anàlisi. Aquests moments són els següents:

- Lectura inicial de les dades per tenir una visió general del conjunt

Seleccionem les dades que considerem més rellevants atenent als criteris de la interpretació directa dels exemples individuals i la suma d'exemples on es pugui dir alguna cosa sobre ells com a conjunt. Per aconseguir-ho, fem servir una forma de comprensió que és el resultat d'una barreja de l'experiència professional, l'estudi i l'experiència d'altres professionals (Stake, 2007).

- Codificació de les dades en categories temàtiques

A cada categoria li assignem un codi i seguim un procediment inductiu generant les categories a partir de les dades, redefinint i readaptant segons els passatges que van sent objecte de categorització.

- Disposició de les dades en forma gràfica.
- Obtenció de conclusions on fem una interpretació de les dades i la integració teòrica
- Verificació de les conclusions.

Per a la verificació, hem utilitzat la triangulació metodològica buscant relacions entre l'observació participant i els continguts expressats pels diferents informants clau a les entrevistes, els qüestionaris i les fonts documentals. Amb les entrevistes podem conèixer el que l'informant pensa i creu, com interpreta el món i els significats que li dona, però no ens assegura que allò expressat representi fidelment la seva acció. Per tant, l'observació participant ens permet justament accedir a les seves accions tal i com succeeixen en el propi context natural de l'actuació. La revisió constant que exigeix la triangulació ens ha facilitat una major fiabilitat de les dades i poder contrastar i verificar millor la nostra hipòtesi.

### **4.3. El cas, etapa 0: Context, origen i moments d'inici del projecte Art i Escola d'ACVIC**

«Suministrar contexto es ir mostrando las reglas que siguen los agentes de un modo de vida particular, proponiendo progresivamente nuevas ampliaciones ante sucesivas excepciones. Suministrar contexto también es dar la oportunidad al lector de la etnografía de ponerse en el lugar de aquellos que viven una forma extraña de experiencia, ofreciéndole, de una manera ordenada, la mayor cantidad posible de claves significativas sobre su realidad concreta.» (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p. 236-237)

#### **4.3.1. El Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVIC)**

El Centre d'Arts Contemporànies de Vic és un equipament cultural públic que sorgeix per promoure la creació, la investigació, la producció i la difusió de propostes impulsades des de les pràctiques artístiques contemporànies. Està situat a la capital d'Osona, a la ciutat de Vic.

L'ACVIC és el resultat de la cooperació entre les administracions públiques de Catalunya —l'Ajuntament de Vic, la Diputació de Barcelona, el Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya— i H. Associació per a les Arts Contemporànies.

L'ACVIC és hereva d'aquesta associació fundada el 1991, amb més de vint anys d'experiència. L'ACVIC sorgeix de la col·laboració d'una associació d'artistes i creadors i de dues administracions, la local i l'autonòmica. El Centre Cultural i artístic està inscrit a l'àrea de Cultura i Ciutadania de l'Ajuntament de Vic i pertany a la Xarxa de Centres Territorials d'Arts Visuals de Catalunya. La Xarxa de Centres Territorials d'Arts Visuals de Catalunya és una xarxa pública de la que en forma part, conjuntament amb Bòlit Centre d'Art Contemporani de Girona, La Panera de Lleida, Can Xalant de Mataró, Centre d'Art d'Amposta, Centre d'Art de Tarragona, Tecla Sala de l'Hospitalet de Llobregat, amb la col·laboració de dos centres de referència com el MACBA, Museu d'Art Contemporani i el Centre d'Arts Santa Mònica de Barcelona.

L'H és una associació amb seu a Vic que té per finalitat impulsar activitats dirigides al foment i la difusió de les manifestacions artístiques i de pensament, compromeses amb les estètiques i les idees contemporànies. Entre les seves principals activitats, des del 1992, hi trobem l'organització i gestió de la QUAM (Quinzena d'Art de Montesquiu), amb el suport de la Diputació, el Departament de Cultura i l'Ajuntament de Montesquiu, la Fundació *La Caixa* i la Universitat de Vic. La *QUAM*, una de les activitats artístiques més antigues en el context espanyol, és una universitat d'estiu de les Arts Visuals que, des de 1998, ha comptat amb la participació d'artistes i professionals de prestigi tant locals com internacionals. Neix per completar la formació de les noves generacions d'artistes a través de l'intercanvi i la transmissió de coneixement entre generacions i a través de l'experiència. A partir de tallers, conferències i exposicions amb creadors de renom ofereix un nou marc de relacions

entre els diferents àmbits de l'art contemporani. Actualment, aquesta activitat ha passat a formar part del Centre d'Arts ACVIC, gestionat per H. Associació per a les Arts Contemporànies i dirigit per Ramon Parramon.

L'equip humà d'ACVIC està format per sis persones que s'ocupen de les següents tasques: direcció, gerència, comunicació, educació i manteniment. Pel que fa a l'Associació H, està formada pel president, el vicepresident, el tresorer, el secretari i deu vocals més.

|                                       |                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Direcció artística:                   | Ramon Parramon                                                                                                                                              |
| Gerència i Coordinació                | Maite Palomo                                                                                                                                                |
| Administració i Comunicació           | Elisabet Wenceslao                                                                                                                                          |
| Projectes Educatius i Visites guiades | Bruna Dinarés i Elisabet Wenceslao                                                                                                                          |
| Producció i Manteniment               | Carles Arumí                                                                                                                                                |
| Gestió del centre                     | H. Associació per a les Arts Contemporànies                                                                                                                 |
| President                             | Marià Dinarés                                                                                                                                               |
| Vicepresidenta                        | Anna Palomo                                                                                                                                                 |
| Secretari                             | Anton Granero                                                                                                                                               |
| Tresorer                              | Víctor Sunyol                                                                                                                                               |
| Vocals                                | Miquel Bardagil, Ferran Blancafort, Jordi Canudas, Toni Ferron, Quique Giménez, Jordi Lafon, Juan Carlos Moreno, Montsita Rierola i Aina Roca               |
| Àudiovisual                           | control [Z] visual                                                                                                                                          |
| Traduccions                           | Alex Benzie/Anna Recasens i Nati Palomo                                                                                                                     |
| Col·laboradors                        | Assumpta Cirera (Tuti): assessorament propostes educatives; Materials Educatius : assessorament producció i materials educatius; i Nati Palomo: comunicació |

Taula 4: Equip ACVIC, extret de la pàgina web

### 4.3.2. Programació del Centre

L'any 2010, el director i l'equip de gestió d'H. Associació per a les Arts Contemporànies, van definir quatre programes: EXPO (Exposicions), EDU (Educació), LAB (laboratori) i DOC (Documentació). Aquests programes els defineix el director del Centre d'Arts Contemporànies i el seu equip recollint l'experiència i el suport de l'associació H, amb molts anys d'activitat.

Des dels inicis el 2010, pel programa EDU es plantegen una sèrie de condicions explicades a les memòries d'activitats dels diferents anys i que podem trobar a la pàgina web d'ACVIC. La línia d'acció educativa de l'ACVIC té molt pes en la política de la institució i va en dues direccions: per una banda, es vincula l'educació amb les exposicions, seminaris, tallers, debats, etc. del Centre cultural i artístic i per altra banda, potencia la formació dels docents a través de centres de formació i a través d'un programa de formació continuada des d'una perspectiva interdisciplinària.

*Art i Escola* no es troba en el programa EDU sinó que es troba dins del programa LAB.

El programa LAB és un espai de col·laboració que es defineix a partir de projectes que ja es desenvolupen a les escoles, instituts o universitats i que investiguen formes d'incidir en l'espai social experimentant nous formats de representació.

«Un programa que s'adreça a institucions educatives mitjançant educadors i formadors que cerquen, en les pràctiques artístiques contemporànies, la possibilitat de generar metodologies d'aprenentatge basades en la creativitat, i estratègies per aplicar a diversos àmbits de coneixement. És un projecte que entra dins dels paràmetres de la formació continuada, pensat per formar i reciclar

professionals que treballen en el camp de l'art (entès des d'una perspectiva àmplia) i aportar experiències o àmbits professionals (des de la institució, la recerca o l'empresa), però també des d'una perspectiva divulgativa i oberta a generar nous públics”.

El programa LAB és interessant i diferent en la mesura que posa el seu punt de mira en potenciar noves metodologies d'aprenentatge basades en la creativitat a partir del que ja està fent l'escola.

#### **4.3.3. *Art i Escola***

El projecte *Art i Escola* té per objectiu promoure i posar en valor la presència de l'art a les escoles i revitalitzar l'educació a través de l'art. S'organitza amb la idea d'aprofitar i donar valor el que moltes escoles i mestres ja fan i els dona una empenta. Els assessors artístics col·laboren amb els mestres en l'elaboració i difusió de projectes transversals a partir d'un tema comú. Treballen conjuntament professionals de diferents institucions en un projecte comú. Busquen noves metodologies fruit de la relació entre l'art i l'educació. Per aquest motiu el projecte *Art i Escola* no es troba dins del programa EDU sinó del programa LAB, més centrat en l'experimentació. La tasca que fan des de les escoles es fa més visible i permet el vincle i el reconeixement d'altres escoles.

El projecte *Art i Escola* és coordinat per ACVIC i pel Centre de Recursos Pedagògics d'Osona, juntament amb un grup d'assessors artístics. La majoria d'ells estan vinculats a les institucions impulsores i s'encarreguen de definir les línies globals del projecte, així com assessorar a les escoles que s'hi sumen.



El projecte *Art i Escola* s'inicia el curs 2011-2012 i segueix fins a l'actualitat. Els temes de les diferents edicions d'*Art i Escola* han estat l'entorn, el temps, la xarxa, la llum, el buit i el caos. *Art+ escola+llum* ha estat el tema de la quarta edició (2014-2015) on hem dut a terme l'estudi de cas.

El tema de cada edició és escollit per l'equip assessor i l'acullen les escoles i els mestres d'educació infantil, primària i secundària de la comarca d'Osona i adjacents, que l'integren a la seva programació de centre i/o d'aula segons els seus interessos, característiques i necessitats.

Els mestres que hi participen són tutors d'infantil o primària o bé especialistes en art a secundària. S'hi pot participar voluntàriament com a centre educatiu, a nivell de cicle o com a grup classe. L'ACVIC té una pàgina web que recull tota la informació, la història del projecte, qui hi pot participar, com s'hi pot accedir i inscriure's (a través d'un formulari), treballs d'altres edicions, etc. Posteriorment, l'equip assessor es repartirà els diferents projectes, el Centre de Recursos Pedagògics ho comunicarà a l'escola i aquesta haurà d'enviar un correu a l'assessor pel primer contacte.

Al finalitzar la tercera edició del projecte *Art i Escola*, l'equip d'assessors ja havia escollit el tema de la llum. Cada any els assessors escullen una temàtica prou àmplia perquè les escoles s'hi puguin adherir. La temàtica era pertinent per la seva actualitat ja que coincidia amb l'Any Internacional de la Llum 2015 (IYL 2015) proclamat per la ONU. L'IYL 2015 vetlla per promoure el coneixement de la importància de la ciència i les tecnologies basades en la llum per a l'assoliment d'un desenvolupament sostenible i per a la millora de la qualitat de vida degut a la seva importància en àrees com la medicina, la informació i les comunicacions o l'energia. També es vol evidenciar la profunda relació que existeix entre la llum, l'art, l'arqueologia o l'arquitectura. La llum és a l'origen de la vida, ha inspirat la bellesa a

pintors, poetes, arquitectes i és essencial en fotografia, cinema, teatre o televisió. Tal i com diu Ana María Cetto, del comitè de l'Any Internacional de la Llum 2015:

«La luz nos incumbe a todos. Es gracias a la luz que sabemos cuál es nuestro lugar en el espacio y en el tiempo; es también gracias a ella que hay vida en la Tierra. Científicos, ingenieros, artistas, poetas, estudiantes, y todos aquellos inspirados por este maravilloso fenómeno, serán convocados en el 2015 para analizar el papel de la luz en la cultura y la sociedad, así como para aprender más acerca de su naturaleza y sus múltiples aplicaciones.»

Així doncs, a partir d'un eix temàtic comú —en aquest cas la llum— els assessors d'art i els mestres comparteixen idees i recursos mitjançant la relació entre pràctiques artístiques contemporànies i educatives durant tot un curs escolar. L'equip d'assessors artístics dona suport als docents per desenvolupar projectes transversals i definir metodologies de treball. D'aquesta manera neixen les parelles de treball que, com ja veurem més endavant, juguen un paper clau en la realització del projecte.

#### **4.3.4. Xarxa col·laborativa**

El projecte *Art i Escola* s'organitza com ho fa la pròpia institució promotora, és a dir, en forma d'entitats educatives, artístiques i culturals que treballen en equip amb un objectiu comú. Les institucions impulsores són les següents: Centre d'Arts Contemporànies de Vic, Centre de Recursos Pedagògics d'Osona, Escola d'Art i Superior de Disseny de Vic, Fundació Privada Osona Formació i Desenvolupament, La

Farinera Centre d'Arts Visuals de Vic, la Universitat de Vic i l'Escola d'Arts Plàstiques de Torelló i amb el suport del Consell Comarcal d'Osona.

El projecte es desenvolupa conjuntament amb les escoles i instituts de la comarca d'Osona formant un equip interprofessional de mestres i artistes. Al mateix temps, reuneix i posa en relació diferents escoles de la comarca d'Osona que, a través del projecte *Art i Escola*, comparteixen coneixements i metodologies. Les escoles participants són principalment d'Osona, però també del Ripollès, Vallès, Bages, Moianès i Solsonès.

A la quarta edició del projecte han participat 30 centres educatius, s'han realitzat 35 projectes – vuit centres i cinc projectes més respecte la primera edició- i ha implicat a 3.200 alumnes.

#### 4.3.5. Fases del projecte

*Art i Escola* té una programació anual i, ja des dels inicis del projecte, s'estructura en tres fases: a) assessorament b) comunicació i c) exposició. A la quarta edició del projecte s'elabora un nou recurs per a les escoles: la Maleta *Art+Escola+Llum*. A continuació expliquem aquestes fases:

|                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Assessorament     | Tutories entre l'assessor artístic i el mestre o grup de mestres de l'escola                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Comunicació       | Jornada d'alumnes a la Universitat de Vic on es els estudiants presenten els processos de treball i la metodologia emprada per a cada proposta.<br><br>Jornada del professorat on els mestres comuniquen aquests treballs i on es reflexiona conjuntament amb mestres de diferents escoles, les metodologies, els processos i els resultats |
| Exposició         | Edició i selecció de materials elaborats pels infants                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Maleta pedagògica | La maleta de la llum és un recurs que aprofita i s'inspira en algunes de les experiències realitzades per les escoles                                                                                                                                                                                                                       |

a) Formació o assessorament: A l'inici de curs es fa una convocatòria oberta a totes les escoles a través dels coordinadors del projecte. El CRP d'Osona recull els resultats de les inscripcions, els assessors es distribueixen les propostes de les escoles segons el tema que proposen i de la pròpia especialització o interès i l'ACVIC facilita el llistat de les parelles de treball al CRP. Finalment, serà l'escola que, en una setmana, s'haurà de posar en contacte amb l'assessor a través d'un correu.

L'equip d'assessors escull un tema pel projecte prou obert i atractiu perquè totes les escoles que vulguin s'hi puguin acollir. Les escoles que hi volen participar s'apunten i presenten una proposta. Per exemple per l'edició *Art i Escola+Llum*, de la quarta edició, les escoles van proposar alguns temes com *Juguem amb la llum*, *Sentits de llum*, *Com afecta la llum a la nostra vida?*, *Retrats*, *Ombres*, *Caçadors d'Ombres*, etc. Sovint són projectes interdisciplinaris i hi ha implicats alumnes de diferents edats. Cada escola decideix el temps que dedica al seu projecte. Des de cada institució que hi col·labora s'ofereixen uns professionals (professors d'escoles d'Art, d'universitat, artistes, arquitectes, etc.) que tenen la tasca d'assessorar. La tasca de l'assessor es concreta en tres tutories amb el mestre o grup de mestres de l'escola. El projecte es construeix no amb la intenció de formar artistes, sinó de valorar el que les escoles estan fent i oferir-los un acompanyament. Els projectes de les escoles han d'estar acabats abans de Setmana Santa.

b) Comunicació: S'organitzen dues jornades d'intercanvi d'experiències per tal de mostrar i compartir els diferents projectes entre els alumnes i el professorat de les diferents escoles. La primera és la Jornada d'alumnes a la Universitat de Vic, on els estudiants presenten els processos de treball i la metodologia emprada per a cada proposta a l'Aula Magna de la Universitat de Vic. La segona és la Jornada del

professorat, on els mestres comuniquen aquests treballs i on es reflexiona, conjuntament amb mestres de diferents escoles, sobre les metodologies, els processos i els resultats.

c) Exposició a l'ACVIC: El projecte conclou amb una exposició a partir d'una tasca d'edició i selecció de materials elaborats pels infants i els seus mestres. La coordinadora d'activitats educatives de l'ACVIC enregistra tots els projectes fets per l'escola. La tria del que s'exposarà és duta a terme per l'equip de l'ACVIC i els comissaris, que al mateix temps són assessors.

d) Maleta pedagògica: Per primera vegada, s'ha elaborat una maleta pedagògica itinerant, un element més per promoure la presència de l'art a l'escola i enfortir l'activitat que s'està portant a terme en col·laboració amb els diferents agents implicats. La maleta de la llum és un recurs que aprofita i s'inspira en algunes de les experiències realitzades per les escoles que han tingut més ressò i que es facilita en préstec a qualsevol centre educatiu que la demani. Aquesta maleta, realitzada per un dels assessors i pel Centre d'Arts Contemporànies, ha tingut molta demanda tant per part d'escoles que han participat en el projecte, com per d'altres que no hi han participat.

#### **4.3.6. Els protagonistes**

Els protagonistes de la nostra història han estat l'impulsor de l'ACVIC, els assessors artístics i els mestres. En aquesta recerca ens interessa concretament la vinculació entre art i educació, entre mestres i assessors artístics: quines relacions s'estableixen, què aprenen uns dels altres, què tenen en comú i quins beneficis comporta el treball compartit pels dos? Volem saber quines són les condicions per la integració de l'art en l'educació i deduir algunes orientacions de tipus pedagògic per dur a terme projectes compartits entre professionals i institucions del món educatiu i artístic, i renovar així noves maneres d'ensenyar i aprendre. Per tant, en aquesta recerca volem

comprendre les condicions per la integració de l'art en educació en la formació de mestres i en col·laboració entre institucions.

El director de l'ACVIC ha estat una persona clau en aquest projecte. Després d'entrevistar-lo durant l'estudi exploratori, vaig escriure al diari de camp: «El Ramon és agradable i disposat a ajudar. No és del tot proper, una mica reservat. És mesurat, intel·ligent. És actiu i amb capacitat gestora. M'agrada perquè no és egocèntric, molt reflexiu, ha engegat un programa innovador i fa participar-hi tothom. El seu projecte com a artista és *Idensitat*'».

Els assessors de la quarta edició del projecte *Art i Escola* (2014-2015) són una quinzena. A les cinc reunions a les que vam assistir hi havia assessors de l'ACVIC; de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de Vic; de la Fundació Privada Osona Formació i Desenvolupament; de la Universitat de Vic; de l'Escola d'Arts Plàstiques de Torelló; del Col·legi d'Arquitectes, delegació d'Osona; d'H. Associació per a les Arts Contemporànies; del col·lectiu d'artistes Morir de Frío; i persones a títol individual

Els assessors artístics treballen a centres formatius reglats i no reglats, a l'educació obligatòria i a la formació d'adults, a escoles d'Art, a la universitat, a centres culturals i artístics, museus i empreses culturals. Són pintors, artistes visuals, formen part d'algun col·lectiu d'artistes, arquitectes, professors a la Facultat d'Educació, ex-alumnes, etc.

La majoria dels assessors que han estat informants clau són els més veterans i experimentats. Estan vinculats a alguna institució on treballen i, voluntàriament, dediquen una part del seu temps al projecte. Tanmateix, també hi ha tres informants clau més joves que tenen un protagonisme rellevant en el projecte. Hem escollit com a informants clau els que ens van agradar especialment per les idees que expressaven a les reunions i també els que participaven activament en l'organització del projecte.

A continuació, presentem els informants clau de la recerca:

**Ramon**, director de l'ACVIC, director i fundador del projecte *Idensitat*, projecte col·lectiu des del que vehicula la seva pràctica com a artista. Ha dirigit el màster en Disseny, Art i Espai Públic Elisava-UPF i ha estat comissari de diferents exposicions i ha editat diverses publicacions.

**Imma**, mestra. Ha estat sempre vinculada a equips directius de centres educatius. És coordinadora del Centre de Recursos Pedagògics (CRP) d'Osona.

**Assumpta (Tuti)**, historiadora de l'art i professora del Departament de Didàctica de les Arts i les Ciències del grau de Mestre d'Educació Infantil i Primària a la Universitat de Vic. Ha treballat en centres culturals i artístics com el *Laboratori de les Arts* de "La Caixa" i ha impulsat la proposta educativa del Museu Episcopal de Vic.

**Toni**, pintor i professor de l'EASD ,Vic

**Marià**, artista visual. Professor de dibuix i color i coordinador pedagògic de l'Escola d'Art Superior de Disseny de Vic (EASD Vic). President i soci fundador d'H Associació per a les Arts Contemporànies.

**Bruna**, grau en comunicació i estudis d'art i coordinadora d'activitats pedagògiques de l'ACVIC.

**Maria**, mestra d'Educació Primària d'un ZER de la comarca d'Osona

**Anna**, artista del col·lectiu d'artistes *Morir de Frío*

**Blai**, artista del col·lectiu d'artistes *Morir de Frío*

**Pep**, arquitecte. Col·legi d'Arquitectes (no és un informant clau però intervé molt en una de les reunions d'assessors).

Pel què fa als centres educatius, han estat trenta-cinc els centres que han participat a la quarta edició del projecte *Art i escola*, repartits entre l'educació infantil, primària i secundària, tant d'escoles públiques com concertades. Vuit de les trenta-cinc escoles hi participen des de la primera edició.

Hi ha 6 escoles concertades; la resta són escoles públiques, entre les quals hi ha quatre escoles rurals. Els centres educatius que han participat en la quarta edició són els següents: L'Escorial (Vic), La Salle (Manlleu), Pare Coll Fedac (Vic), Sagrat Cor (Vic), Sant Miquel dels Sants (Vic), CEE Ramon Surinyach (Ripoll), Andersen (Vic), Bellpuig (Sant Julià de Vilatorrada), Doctor Salarich (Vic), El Cabrerès (L'Esquirol), Farigola (Seva), El Gurri (Taradell), El Vinyet, (Solsona), Els Castanyers (Viladrau), L'Era de Dalt (Tona), La Montjoia (Sant Bartomeu del Grau), Miquel Martí i Pol (Llità d'Amunt), Mossèn Cinto (Folgueroles), Muntanyola (Muntanyola), Rellinars (Rellinars del Vallès), Rocaprevera (Torelló), Sant Marc (Calldetenes), Tomàs Raguer (Ripoll), Vic Centre (Vic), i els instituts Jaume Callís (Vic), La Plana (Vic), Miquel Martí i Pol (Roda de Ter), Taradell (Taradell), SI Calldetenes (Calldetenes), i SI Gurb (Gurb).

#### **4.4. El cas, etapa I: L'assessor artístic**

##### **4.4.1. Assessorament artístic: objectius i interrogants**

L'assessorament artístic del projecte *Art i Escola* consisteix en un acompanyament en actiu als mestres dels centres educatius d'educació infantil, primària o secundària de la comarca d'Osona i adjacents perquè puguin dur a terme el projecte *Art i Escola*. L'enfoc de l'assessorament parteix del reconeixement de l'acció creativa de l'educació i dels mestres. Aquest ha estat un punt clau per triar l'estudi de cas de l'ACVIC. L'assessor i el mestre treballen conjuntament però cadascú té unes funcions i



responsabilitats diferents. Tot i que ambdós investiguen noves metodologies, serà el mestre qui crearà el projecte amb els seus estudiants. El mestre és qui desenvolupa el projecte a l'aula amb el suport extern de l'assessor.

Quin és el paper de l'assessor en el projecte d'integració de l'art en contextos educatius? L'objectiu de la primera etapa de l'estudi de cas ha estat analitzar el paper de l'assessor artístic a partir de: a) la seva participació en l'organització del projecte; b) l'orientació pedagògica-artística de l'assessorament; i c) la sostenibilitat del projecte en el temps.

En aquest capítol analitzarem de quina manera la dimensió biogràfica de la vivència de l'art dels assessors arriba a configurar una manera de treballar en equip, una manera determinada de conduir l'assessorament i d'abordar i expandir l'organització d'un projecte d'art-educació. És a dir, la nostra hipòtesi de treball és la següent: la funció de l'assessor artístic és una de les condicions de qualitat dels projectes d'integració d'art-educació.

Ens hem preguntat perquè i com s'involucren els assessors en el projecte, com es va organitzant el projecte, quin tipus d'assessorament fan als mestres i quines són les premisses per impulsar el treball educatiu en equip i en xarxa. Hem definit alguns elements crítics que serveixen d'orientació per precisar de quina manera els assessors artístics integren l'art en l'educació i deduir algunes conseqüències en relació amb la nostra hipòtesi. Entre aquests elements crítics voldríem subratllar el treball en equip, les parelles de treball assessor-docent i la xarxa de relacions amb la comunitat educativa.

#### **4.4.2.Observació participant: les reunions d'assessors**

Per abordar metodològicament l'anàlisi del paper de l'assessor artístic hem dut a terme, en primer lloc, una observació participant de les cinc reunions de treball dels assessors. L'observació participant és una observació etnològica, que consisteix en l'observació i registre de dades, per part de l'investigador, en el context natural dels esdeveniments socials, entre els actors que participen en la interacció i seguint el curs natural de la vida quotidiana. Per aquest motiu, ens hem desplaçat al Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVIC), lloc on s'han fet les reunions. En aquestes reunions hi eren convocats tots els assessors. En l'anàlisi de l'observació participant, ens hem fixat tant en els aspectes organitzatius, com en les tensions i els acords presos entre un grup de persones provinents dels mons de la cultura, l'art i l'educació, en un projecte comú. Així doncs, l'objecte de la recerca és una organització o un grup social, i l'interès es centra en temàtiques associades amb la cultura, els valors i costums del grup estudiat (Jorgensen, 1989, Bryman, 2004).

Per poder obtenir informació de l'observació participant gradual no hem usat cap graella d'observació estructurada sinó un diari de camp de tipus etnogràfic on hem anotat les observacions d'aquestes reunions de l'equip d'assessors. Aquestes observacions també les hem contrastades amb la informació de les actes de les reunions proporcionades per l'equip de l'ACVIC.

Els temes tractats a les reunions de l'equip assessor han estat diversos. A la primera i segona reunió han predominat els aspectes de tipus organitzatiu; a la tercera s'ha discutit la funció de l'assessor; la quarta ha tornat a ser de tipus organitzatiu; i a la cinquena reunió s'ha fet una valoració del projecte. A totes les reunions s'ha anat fent referència a aspectes que els assessors volen millorar respecte a les edicions passades.

Quina ha estat nostra actitud en aquestes reunions? L'investigador qualitatiu, quan s'apropa al cas, no és d'antuvi intervencionista, ens recorda Stake (2007) en el seu

llibre “*Investigación con estudio de casos*”. Aquesta manera d’estar en el camp és intencionalment volguda; volem comprendre el que passa en la configuració d’un projecte que posa en relació l’art i l’educació i aprendre de l’experiència viscuda. Progressivament, la nostra observació ha estat més participant.

#### **4.4.3. Les entrevistes**

En segon lloc, per contrastar la informació que hem obtingut de l’anàlisi de l’observació participant de les reunions d’assessors escrites al diari de camp, hem realitzat, al llarg del projecte, tres entrevistes individuals i tres entrevistes col·lectives a informants clau. La gran majoria d’entrevistes complementen, sobretot, la tercera reunió de l’equip que és la reunió que fa referència exclusivament a discutir quina és la tasca de l’assessor.

L’entrevista ens permet interpretar i descriure aspectes de la realitat des de la perspectiva dels actors que directament no són observables. Seguint a Velasco y Díaz de Rada (2009), constitueix un element fonamental en el procés de realització del treball de camp que ens permet conèixer el discurs del protagonista de l’estudi. Ens hem centrat en comprendre la idea del projecte des del que els informants narren sobre la seva experiència professional i fixant-nos en les coincidències dels seus discursos. Amb aquesta intenció, les entrevistes orals individuals han tingut un cert component biogràfic; no han seguit un guió definit o estructurat per nosaltres, sinó que hem demanat als assessors que expliquin la seva experiència amb el projecte *Art i Escola* per així complementar i comprendre millor la informació que anàvem tenint a partir de l’observació participant de les reunions. El component biogràfic de les entrevistes és important perquè ens ajuda a comprendre les experiències viscudes i les accions que

duen a terme. Les entrevistes col·lectives es van fer posteriorment. El fet que la investigació estigues més avançada ha facilitat que l'entrevista anés agafant forma de conversa. Hem aprofitat per contrastar informació i dubtes que ens havien sorgit.

Només en un cas hem fet una entrevista semi-estructurada amb unes preguntes preparades per resoldre alguns dubtes, i que explicarem més endavant.

Els informants clau que hem entrevistat individualment i per aquest ordre són:

- Una professora de la Universitat de Vic. Ens interessa molt conèixer-la ja que hem vist que té un paper important a l'hora de pensar el projecte i, a més, farem el seguiment del seu assessorament a una mestra. Defensa molt bé les seves idees, és convincent i molt agradable en el tracte.
- La coordinadora del Centre de Recursos Pedagògics d'Osona. Ens interessa molt conèixer-la ja que és un element clau en l'organització del projecte. És la que fa de vincle amb el professorat pel que fa a temes organitzatius. A les reunions porta la veu cantant. Té capacitat gestora, ha organitzat cursos pel professorat i sembla molt convençuda de la importància que suposa el projecte *Art i Escola* per a les escoles.
- La coordinadora dels projectes educatius de l'ACVIC. És una noia més jove, s'encarrega de fer les actes, fer el seguiment dels projectes de les escoles i gravar-los i, al mateix temps, és assessora artística. Sembla una noia decidida i sensible a la importància de la formació dels mestres.

Les entrevistes col·lectives en forma de conversa han estat per aquest ordre:

-El director d'ACVIC i la professora de la Universitat. L'entrevista semi-estructurada que hem realitzat al director de l'ACVIC i la professora de la universitat s'ha centrat en 4 preguntes que els hem formulat:

- Què aporta de nou el projecte *Art i Escola* si a l'escola ja es fan projectes?
- Quines són les indicacions que es donen sobre l'assessorament?
- Com aconseguíu que s'hi involucrin tants assessors i gratuïtament?
- Què és l'experiència de l'art per vosaltres?

Ens interessa parlar amb ells ja que tenen la veu cantant en l'organització i direcció del projecte i representen les institucions més presents i visibles. Havíem convocat també la coordinadora del CRP però no va poder assistir-hi. Al finalitzar la conversa ens han suggerit de parlar amb dos professors de l'Escola d'Art Superior de Disseny de Vic (EASD Vic), institució molt implicada des dels inicis.

- Els dos artistes i professors de l'Escola d'Art Superior de Disseny de Vic que comparteixen els assessoraments. Ens vam fixar amb un d'ells a la primera reunió d'assessors ja que mostrava molta disponibilitat per ocupar-se de més de dos projectes (A l'hora de repartir els projectes de les escoles entre els assessors hi havia més projectes que assessors) i es mostrava alegre i amb sentit de l'humor. Quan hem conversat amb els dos, ens han semblat molt atents i disposats a ajudar.

La tercera i última entrevista col·lectiva va ser amb dos assessors del col·lectiu d'artistes *Morir de frío*.

- Dos dels artistes del col·lectiu *Morir de frío*, que han estat assessors i comissaris de l'exposició *Art i Escola+Llum* a l'ACVIC i han participat per primera vegada en el projecte *Art i Escola*. Són dos artistes joves sensibles i carregats d'idees.

Per dur a terme l'anàlisi del text hem utilitzat la metodologia qualitativa de la *Grounded Theory* desenvolupada per Glasser i Strauss (*The Discovery of Grounded Theory*, 1967). El procés que se segueix en la *Grounded Theory* quedaria resumit en els següents passos: 1. Divisió el text en unitats d'anàlisi; 2. Codificació de les unitats d'anàlisi en categories i definició de les categories creades; 3. Atribució de les categories a cadascuna de les unitats d'anàlisi; 4. Jerarquització de les categories; 5. Anàlisi i interpretació del contingut del text a la llum de les categories (Bisquerra, 2004).

L'anàlisi del contingut està estructurada a partir de l'observació participant de les cinc reunions de treball de l'equip d'assessors artístics i complementada amb les sis entrevistes als informants clau que assistien a les reunions. Així doncs, hem establert comparacions entre les categories d'anàlisi de l'observació participant de les reunions dels assessors i les categories d'anàlisi de les entrevistes als assessors. Hem transcrit les entrevistes per tal de sistematitzar, buidar i analitzar les dades obtingudes.

De l'anàlisi comparativa hem identificat les següents categories d'anàlisi que podem definir en la relació següent: treball en equip, assessorament als mestres i xarxa de relacions. La nostra finalitat serà subratllar alguns eixos temàtics per definir el paper de l'assessor d'un projecte d'*Arts Integration*.

**4.4.4. Treball en equip dels assessors artístics: Descripció etnogràfica.** La configuració del projecte *Art i Escola* a través d'un treball en equip. Per què i com s'involucren els assessors en el projecte? Com impulsen el treball educatiu en xarxa? Els elements del treball de camp són l'observació participant a la primera i segona

reunió d'assessors i l'entrevista individual i amb component biogràfic als dos principals coordinadors del projecte.

A continuació explicarem quines característiques essencials podem destacar del treball en equip a través de les dues primeres reunions de l'equip d'assessors. Aquestes dues reunions han fer referència, sobretot, a aspectes organitzatius.

**Primera reunió:** La primera reunió de l'equip assessor, el 19 de setembre de 2014, s'ha dut a terme al Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVIC), al carrer Sant Francesc, a la part antiga de la ciutat. El centre s'ubica en un edifici modern d'una sola planta de 400 metres quadrats, orientat al riu Mèder. La sala de reunions del centre és gran, lluminosa i polivalent —també s'hi fan tallers i seminaris— i està ubicada al costat de les sales d'exposicions. Els coordinadors del projecte *Art i Escola* —el director de l'ACVIC i la responsable del Centre de Recursos Pedagògics d'Osona— es mostren afables, diligents i convençuts del projecte que impulsen. Juntament amb ells s'han reunit una quinzena d'assessors. La gran majoria tenen formació i experiència tant en el món educatiu com en el món artístic.

El primer dia ja m'he trobat amb dues sorpreses que no m'esperava. En primer lloc, qui ha conduït la reunió no ha estat el director sinó una noia jove de l'equip de l'ACVIC; la coordinadora dels projectes educatius i les visites guiades de l'ACVIC, i responsable també d'escriure les actes. S'han tractat aspectes de tipus organitzatiu, com el nombre de reunions i el calendari anual, el llistat d'escoles inscrites, les escoles, els mestres que hi participen i els temes que volen treballar. El Centre de Recursos Pedagògics s'encarrega que siguin els mestres els que truquen l'assessor per concretar la primera tutoria conjunta.

En segon lloc, m'he adonat que el director no farà d'assessor de cap projecte però que sí que pot participar-hi puntualment. La meua intenció era poder veure i analitzar com un dels principals impulsors del projecte assessorava les escoles però «El Ramon no agafarà cap escola i, per tant, no el podré seguir. M'ha recomanat seguir a una professora de la Universitat de Vic.» (diari de camp).

A la primera reunió he conegut l'assessora, proposada pel director, que seguiré al llarg del projecte. És professora a la universitat i és una col·laboradora i assessora de les propostes educatives de l'ACVIC. «Sembla una veu important a l'hora d'enfocar l'assessorament a les escoles. Ha involucrat ex-alumnes com a assessors i ha animat els assessors a participar a un curs de co-creació que es farà a l'ACVIC.» ( diari de camp).

Al diari escric: «A mesura que avançava la reunió m'he sentit més incòmode en el paper d'observadora perquè no sé quin paper jugar. La responsable del centre de Recursos Pedagògics s'adreça a mi amb la mirada mentre parla. I em pregunto... haig de participar o no a les reunions?» De moment opto per observar i no participar. Tot i així, expresso la meua actitud d'interès i d'escolta i vaig anotant algunes notes al diari de camp. A la primera reunió no hi ha gaire debat entre assessors, més aviat s'acorden algunes qüestions relacionades amb l'organització. Al finalitzar la reunió, el Ramon em comenta «No sé si la reunió d'avui et pot ajudar gaire en relació amb la teua tesi?» Jo li responc que sí, que m'ha ajudat a situar-me.

En aquesta primera reunió m'he fixat sobretot en com respon el director de l'ACVIC quan sorgeixen entrebancs en la relació art-educació. A continuació els detallem:

- a) Davant de la indefinició del projecte per part de les escoles el director respon:  
«És interessant que els mestres no tinguin clar el projecte»



A la primera reunió d'assessors, cada assessor ha triat un o dos projectes segons el tema. Les parelles assessor-docent es formen tenint en compte la proximitat (per facilitar la trobada o perquè ja han treballat junts anteriorment) i/o la temàtica que tant mestres com assessors volen treballar. Alguns títols dels projectes que les escoles han pensat són: “Juguem amb la llum”, “Transformant la realitat”, “Com afecta la llum a les nostres vides”, “Fil de llum”, “La llum i els colors”, “*Videomapping* a la façana de l’institut”, “Capturar i projectar”, etc. Un parell d'assessors han comentat que algunes escoles no tenen clar el projecte. El director creu que seria més fàcil saber què vol treballar l'escola si els títols dels projectes no portessin la paraula llum. I ha afegit: «és interessant que no ho tinguin clar...». Aquesta observació m'ha sorprès agradablement; per començar un projecte no és necessari tenir-ho tot definit i clar.

- b) Davant del dubte de fer o no fer tutories col·lectives entre diferents docents i diferents escoles el director respon: «Hauríem de buscar un nom»

Un dels temes que proposen alguns assessors és fer una prova pilot de tutories col·lectives entre grups de mestres i grups d'assessors que hi estiguin interessats. Creuen que pot ser enriquidor però hi veuen algunes dificultats, com la manera d'agrupar mestres i assessors, la predisposició i els diferents ritmes de treball. El director proposa buscar una paraula per aquest espai de trobada que està per definir. Aquesta proposta també la considero interessant; partir d'una proposició per arribar a la paraula que la defineixi.

- c) Davant de la desvinculació d'algunes escoles i la seva vinculació amb un altre projecte d'art-educació el director respon amb el diàleg i la cooperació: «Val la pena anar-hi parlant»

Aquest any, algunes escoles que havien participat al projecte *Art i Escola* i que no pertanyen a la comarca d'Osona sinó del Bages s'adhereixen al projecte *Escolart*, de la Fundació Universitària del Bages que fa formació de mestres d'educació infantil. Els coordinadors de l'ACVIC i el Centre de Recursos Pedagògics d'Osona (CRP) expliquen a la resta d'assessors la reunió que han tingut amb la Fundació Universitària del Bages a Manresa (FUB) i el CRP del Bages sobre el projecte *Escolart*, que té molta relació amb *Art i Escola*. El projecte és semblant a *Art i Escola* però enfocat d'una altra manera, ja que pivota al voltant de l'obra d'un artista. Des de l'ACVIC es considera que és bo que les escoles del Bages s'adhereixin al projecte *Escolart* i es desvinculin d'*Art i Escola*. Des de l'ACVIC es busca facilitar el diàleg i la cooperació amb institucions que promouen projectes d'integració de l'art a l'escola i que, per tant, comparteixen un objectiu comú. El Centre de Recursos d'Osona també contacta amb el Centre de Recursos del Bages per compartir idees i treballs. El Centre d'Arts Contemporànies de Vic i el Centre de Recursos d'Osona no intenten retenir les escoles perquè segueixin formant part del projecte *Art i Escola*, sinó ampliar el seus contactes amb voluntat de col·laboració. La seva idea és poder treballar en un futur amb altres projectes i agents i compartir metodologies i maneres de fer. Aquesta manera de fer és extraordinària en la gestió cultural museística, centrada sobretot en augmentar el nombre de visitants més que en establir aliances amb altres institucions.

- d) Davant de la desvinculació d'una escola d'art el director respon «Els motius són el nombre d'hores extres que s'hi destinen i perquè la feina feta no es visualitza prou».

Una escola d'art que ja havia participat en edicions passades es desvincula de l'assessorament del projecte en la nova edició 2014-2015. El director de l'ACVIC

afirma: «Els motius són el nombre d'hores extres que s'hi destinen i perquè la feina feta no es visualitza prou». Sembla que l'esforç de temps que demana el projecte i el treball aconseguit no acaba de ser del tot satisfactori per les persones que el duen a terme. A més a més, un dels altres factors que poden influir en la desvinculació d'escoles d'art és la manca de recursos econòmics de què disposa el projecte. Quan li vam preguntar al director sobre com aconseguia involucrar tants assessors de manera gratuïta ens va respondre:

«Hi ha una base inicial que es va mantenint... hi ha les institucions... I si algú no pot, busca algú altre que s'hi afegeixi... la gent més jove s'involucra per les ganes d'obrir-se, de tenir contactes més professionals. (...) El centre assumeix la coordinació, la gent més professional fa una aportació però la gent més jove... sap greu que no hi hagi una contrapartida econòmica mínima. En un futur s'ha de trobar un equilibri.»

A la pregunta que ens havíem formulat sobre els motius pels quals els impulsors s'involucren en el projecte i com impulsen el treball educatiu en xarxa podem afirmar que els assessors fan un treball en equip, on tant coordinadors com assessors poden exposar les seves idees sobre aspectes organitzatius i formatius que acorden entre tots. No es desvinculen les tasques d'organització de les de formació o assessorament. I això és així perquè el projecte està en procés, no està definit. També ens hem fixat com mantenen una bona entesa amb altres institucions i projectes semblants a *Art i Escola* i en l'equilibri entre la dedicació d'hores de treball al

projecte per part dels assessors amb la seva visualització, ja que els assessors són voluntaris.

Per tant, a la primera reunió s'ha definit què és vol fer, com es pot portar a terme, quan, amb qui i de quina manera, amb la voluntat que els assessors de l'equip de treball es sentin implicats en la construcció del projecte. No se separen els rols habituals que trobem en una organització jeràrquica, on la part creativa és una tasca assignada als creadors i la part executiva és reservada als gestors. En aquesta primera reunió de treball en equip les dues funcions les assumeixen els assessors artístics. Tanmateix, el director de l'ACVIC i la responsable del CRP assumeixen la coordinació general del projecte.

**Segona reunió:** La segona reunió és també de tipus organitzatiu: es segueix fent referència al seguiment de les escoles, l'organització de les tutories col·lectives i la relació amb el projecte *Escolart* del Bages. Ens hem fixat en quines són les condicions per impulsar el projecte amb les escoles: a) la importància de pensar el temps i l'espai educatiu; i b) les relacions amb altres projectes semblants.

a) La importància de pensar el temps i l'espai educatiu

L'equip d'assessors artístics demana al Centre de Recursos que els mestres es posin en contacte amb els assessors, ja que algunes escoles encara no ho han fet. És important que l'escola s'adapti al calendari establert, així com organitzar el projecte tenint en compte el calendari i festes que celebra l'escola. Com que és el quart any que es fa el projecte *Art i Escola* i les escoles ja el coneixen, es poden organitzar amb temps. Una assessora i coordinadora de l'ACVIC comenta al respecte:

«El que més ha canviat del projecte és el *timing*. El projecte s'ha de fer de setembre a juny, no de gener a desembre. Després, vam proposar un nou tema al mes de juny i posteriorment el vam avançar a l'abril, a les jornades amb el professorat. És com una roda... no hi ha un tancament i una obertura.» (ASS2)

Amb l'expressió «És com una roda... no hi ha un tancament i una obertura», queda implícita la idea que es tracta d'un projecte circular on l'aprenentatge sempre està inacabat o en procés. El projecte *Art i Escola* està pensat per ser un programa de formació continuada per a docents i assessors. No es tracta d'una activitat puntual, sinó que es concep com un contínuum on s'aprèn de les experiències passades.

Alguns assessors volen incrementar l'intercanvi entre mestres i assessors. Un d'ells afirma que la funció de l'assessor no és la d'un expert, sinó la d'una persona que complementa la funció del docent. També defensa, a diferència de la resta d'assessors, un assessorament més dirigit a l'alumnat:

«Nosaltres no som un grup de savis. Són més importants els camins, saber moure's pel món i no tant els models, no tant d'aconseguir un resultat. Quina és la nostra funció? l'assessorament és un acompanyament, una formació, un recolzament. Ningú fa la feina del professor. Es fa per complementar, per engrescar, no per corregir. (...) A l'escola el currículum ja ha determinat el resultat. S'ha d'escoltar i respectar més els nens.» (ASS9)

Quan els assessors parlen de fer tutories col·lectives d'intercanvi amb el professorat, ens fixem que repeteixen la idea de compartir si interessa, de pactar-ho

entre tutors i de fer tutories col·lectives. Una assessora comenta que en aquests projectes el temps és un element a tenir en compte. Una altra diu que «ens podem preguntar si ens interessa compartir o no i pactar-ho i fer-les només si és necessari, no forçar-ho». Els assessors comparteixen la idea que, al compartir, no cal que estigui gaire tratat. Tenen present que els participants no hi dediquen un temps exclusiu i per tant s'ha de mesurar bé el nombre de trobades. Una altra assessora suggereix que abans de fer les tutories col·lectives es parli sobre quina és la funció de l'assessor. S'acorda que la propera reunió es farà exclusivament per parlar d'aquest tema.

#### b) Relacions amb altres projectes semblants

Els principals coordinadors de l'ACVIC expliquen la segona reunió amb el projecte *Escolart*. Es reuneixen juntament amb els cap de Serveis territorials de Cultura i d'Ensenyament. Hi ha una voluntat de col·laboració amb projectes de finalitats semblants, entre diferents territoris. Acorden fer difusió mútua a la web de cada institució i fer una valoració conjunta de cada un dels projectes, *Escolart* i *Art i escola*. Pels coordinadors és important fer visible el seu projecte. Per això, s'ocupen de difondre el projecte en un entorn que els és proper. Properament, des de l'ACVIC es presentarà el projecte *Art i Escola* al MACBA en un curs organitzat per l'ICE, l'Autònoma i el Consorci d'Educació.

Per concloure, hem vist que a les dues reunions es repeteixen tres qüestions clau: En primer lloc, l'equip d'assessors dialoga al voltant d'aspectes que afecten l'organització del projecte. No es desvinculen les tasques d'organització amb les de formació o assessorament. I això és així perquè el projecte està en procés, no està definit. En segon lloc, les tutories col·lectives no es fixen a priori, només es faran si són necessàries. En tercer lloc, els coordinadors mantenen una bona entesa amb altres

institucions i projectes semblants a *Art i Escola*. Per impulsar el projecte en xarxa amb les escoles, els coordinadors organitzen el projecte tenint en compte delimitar els temps de trobada i establir relacions de diàleg i aprenentatge amb altres institucions i projectes semblants.

**4.4.5. Assessorament als mestres. Descripció etnogràfica.** La funció de l'assessor i la funció de l'art. Quina és l'orientació pedagògica-artística de l'assessorament? Què aporta l'art en la fonamentació i la creació de noves metodologies educatives? Els elements del treball de camp són l'observació participant a la tercera reunió i totes les entrevistes a tots els informants clau.

#### **4.4.5.1. La funció de l'assessor**

A la tercera reunió, l'equip d'assessors prioritza precisar quin és el rol i la funció de l'assessor. Aquesta tercera reunió és la que té més pes de totes, ja que es debat com ha de ser l'assessorament cap a les escoles. Hem contrastat la informació que observem a les reunions amb les entrevistes que hem fet a tots els informants clau.

A la tercera reunió, cada assessor ha explicat les seves experiències i relacions amb l'escola. A continuació explicarem els aspectes que defineixen l'assessorament cap a les escoles: l'aprenentatge mutu, uns resultats no-predeterminats, el compartir i valorar.

a) Tots són ensenyants i aprenents alhora: «El que més ha après he sigut jo!» .

Els assessors comencen la reunió explicant els seus projectes amb l'escola. Es fixen que els mestres aprofiten el projecte *Art i Escola* per relacionar-lo amb les festes que tradicionalment l'escola celebra —el Nadal, el Carnestoltes o el Sant Jordi— i que plantegen els projectes en el marc del currículum. Habitualment els assessors es troben amb uns projectes poc definits pels mestres. El mestre comença el seu projecte

compartint algunes idees i dubtes. A vegades, l'artista tampoc en sap prou, d'allò que li demana l'escola. Tots dos aprenen en un projecte que han de crear de nou. Una assessora ho explica d'aquesta manera:

«Les mestres estaven una mica perdudes...tenien tanta por elles com nosaltres. Els donàvem moltes idees sobre la llum però va sortir el tema de la foscor (...) nosaltres els donàvem referents que nosaltres coneixíem, els enviàvem fotos i documentació... parlàvem amb elles per veure com ho vivien i la nostra resposta era en forma d'exemples (...) No donàvem només grans referents sinó també exemples molt propers.» (ASS7)

Altres vegades, succeeix que quan l'assessor va a l'escola, els mestres ja han decidit tot el projecte sense tenir en compte l'assessor. Un d'ells comenta:

«L'escola o l'institut té una metodologia fantàstica de treball. Parlant amb els nois sobre el treball que havien fet sobre diferents artistes, un d'ells va comentar que volia projectar l'ombra sobre el mar, però l'ombra no es veia! Els elements poètics dels infants estan fora del dossier! No es traspuava la subtilesa dels nois. El que és bonic és el quadern que fan els estudiants quan fan el dossier. El filtre del mètode era més important. L'autoavaluació dels infants respecte al treball fet és : “no he sigut capaç de“, “m'ha faltat temps”. El professor (de secundària) va a una velocitat bestial i el diàleg amb els estudiants és molt bonic. S'aprèn molt d'ells. El que més ha après he sigut jo!» (ASS9)



L'assessor, amb la frase col·loquial «El que més ha après he sigut jo!», fa referència a la possibilitat que té tot educador de deixar-se interpel·lar pels educands (Pagès, 2011). Alguns assessors remarquen com alguns mestres es fixen més en el mètode que en els estudiants: «Volem obrir un ventall de possibilitats i que no es quedi amb allò que vol fer el mestre... que deixi fer a l'alumnat a partir d'una idea determinada.» (ASS5) El projecte *Art i Escola* situa a docent i discent en una posició de risc on tots són ensenyants i aprenents alhora.

b) Resultat predeterminat?: «A l'escola s'esperaven un tècnic que els hi muntés una activitat».

Tot i que els assessors consideren que l'art a l'escola ha d'anar més enllà de realitzar un taller de tècniques artístiques, aquesta és la demanda d'alguns mestres. «Algunes escoles esperen l'assessorament en forma d'un taller d'art» o bé «A l'escola s'esperaven un tècnic que els hi muntés una activitat» comenten alguns assessors. Aleshores, es decideix «que sigui l'assessor qui busqui algú que pugui fer aquest assessorament específic» (ASS1). Tanmateix, els assessors intenten donar una visió més global de l'art i «obrir canals, donar pistes de com ho han treballat altres artistes i buscar altres metodologies» (ASS5). L'assessor d'art reivindica el procés més enllà d'una tècnica concreta i d'uns resultats predeterminats. Així ho expressa un dels assessors:

«De vegades, la qüestió tècnica, si no surt perfecte, sembla que desvirtua el resultat i de vegades... és canviar aquesta percepció (...) els resultats no estan totalment controlats... hi ha alguna cosa d'atzarosa o defectuosa que juga a favor

però això no es veu... per què?... Doncs com que tècnicament no s'adequa a allò que el mestre vol d'una manera predeterminada i prefixada, doncs la valoració estètica del resultat ja està contaminada. A vegades és canviar aquesta visió i separar i donar a cada part la seva importància.» (ASS 6)

- c) «A *Art i Escola*, valorem el propi professorat, partim de la idea que el professorat ja és creatiu, nosaltres fem una petita ajuda»(ASS1).

L'assessor acompanya i recolza al mestre, fixa objectius, l'anima, l'estimula, dona idees i exemples:

«A vegades els mestres necessiten algunes qüestions tècniques, o de recursos, o de metodologia o de documentació d'artistes que es preocupaven per temes que a ells també els preocupen i volen treballar a l'aula.» (ASS5).

« El que fem nosaltres és escoltar, participar, opinar, mirar de reconduir però partint sempre dels inputs que els mestres et donen» (ASS6).

L'assessor no vol entrar a l'aula i fer de professor, sinó que dona eines perquè el mestre integri l'art a les seves pràctiques. L'assessor creu en les capacitats del mestre i només l'assessora si el mestre ho considera oportú. Per tant, no treballen des d'un model d'expert.

«Tothom hi participa però *cadascú a la seva manera*. L'assessor no vol entrar a l'aula, el seu punt de vista pot aportar però és extern a la realitat de l'aula. Vol posar una espurna, encara que sigui petita, i si fa falta. Hi ha mestres que no necessiten assessorament. L'assessorament s'ofereix quan el mestre ho demana. En el projecte et trobes gent molt diferent. A vegades hi ets més i a vegades hi ets menys. La intensitat en la implicació del projecte no és constant. Qui en sap més és el mestre, els assessors ajuden. A vegades el mestre es decep. Té sentit ajudar però no fer el teu projecte: *és el projecte de l'escola*. (...) El teu punt de vista pot aportar però és extern, pots tenir una visió equivocada, depèn de l'entorn.» (ASS4).

Aquesta idea de *deixar fer* és també compartida amb l'assessora educativa quan a l'entrevista diu:

«A *Art i escola* no hi ha cap recepta. A l'escola tothom et diu el que has de fer. *Art i escola* és una manera de treballar diferent, engrescadora, té diferents aplicacions.» (ASS3).

L'assessorament artístic crea el context i dona les eines necessàries —que en cada cas són diferents— perquè els mestres puguin crear el seu propi projecte. El director de l'ACVIC ho expressa d'aquesta manera:

«A *Art i Escola* valorem el propi professorat, partim de la idea que el professorat ja és creatiu, nosaltres fem una petita ajuda.. el fet de posar el

professorat en relació fa que això vagi creixent... i potser també és l'èxit del projecte... és una cosa externa. (...) “Lo creatiu és fer alguna cosa que millorés el que hi havia, introdueixes un canvi... depèn de la confiança que tinguis amb tu mateix... a vegades està allà latent. Per tant, si hi ha unes bones condicions perquè es pugui desplegar... no ve per inspiració divina, sinó que ho has d'anar treballant. No sé si les escoles fan un projecte artístic... però entendria que això es un projecte pedagògic.» (ASS1).

L'assessorament artístic extern autoritza els mestres a inventar i crear en un sistema escolar que més aviat hi va en contra. Parteix de la base que els mestres ja són creatius i els anima i reforça en l'aventura de crear un projecte nou. El mestre se sent recolzat i també aprèn a través de les diferents perspectives i propostes que altres professionals fan sobre el mateix tema del projecte. Una de les assessores ho expressa d'aquesta manera:

«Em va interessar el fet de veure que el centre apostava sobre la relació entre art i pedagogia. M'interessava l'*empoderament* del professors, d'ajudar l'escola, la mancança que té amb l'educació de les arts, i no en aquests projectes d'un artista que va a l'escola.» (ASS 3)

La idea d'apoderament dels mestres no és massa intervencionista sinó que es fa des d'una certa distància. L'assessor facilita les condicions perquè el mestre pugui decidir i crear de manera lliure i autònoma i, sobretot, pugui anar contrastant les seves idees i propostes amb persones que li donen suport. A través de la imaginació i la

sensibilitat interpreten la particularitat de cadascú i poden entendre la seva diferència. Aquest model d'assessorament s'allunya del model dels projectes on l'artista fa de professor dins de l'aula, com és el cas del projecte tipus *Creadors en Residència*, on l'artista es posiciona en un model d'expert.

d) Deixar que l'altre experimenti. «Assessorar no vol dir anticipar-se»

Els assessors més veterans donen algunes orientacions generals als nous membres que s'incorporen: experimentar i veure com funciona en un context determinat i no anticipar-se:

«Des de l'ACVIC ens van dir que la nostra implicació no ha d'entrar mai dins de l'aula en el contacte amb els infants... fins que tu vols, eh! En principi has de fer reunions amb els professors i donar l'opinió, i no dir... ara anirem a fer l'activitat que hem proposat, no, no! això és cosa dels mestres. Sí que hi ha assessors que han entrat a les aules. Els mestres són els que coneixen els alumnes. Es tracta que els mestres es puguin apropiat del mètode, es puguin sentir còmodes de treballar d'aquesta manera perquè ells mateixos puguin comprovar què serveix o què no.» (ASS7)

«Hi Ha d'haver una manera molt respectuosa, no coneixes ni l'escola, ni el grup. *Assessorar no vol dir anticipar-se*. Quan hi ha un intercanvi hi ha una influència d'idees. No es poden canviar les coses d'un dia per l'altre. Ajudar a fer un pas més però no un pas de gegant.» (ASS4)

Així doncs, l'orientació de l'assessorament cap a les escoles no és merament tècnica, sinó creativa i arriscada, i on tant assessors com mestres són ensenyants i aprenents alhora en el procés creatiu d'un projecte compartit. La funció dels mestres no és tant la d'ajudar o la d'anticipar-se sinó que és més aviat compartir, valorar i dignificar.

#### **4.4.5.2. La funció transversal i mediadora de l'art.**

«*Quan l'art s'introdueix en el context de les escoles té una funció mediadora, transversal*» (ASS1)

Els assessors del projecte *Art i escola* critiquen el poc valor que les escoles i la política educativa atribueixen a l'art:

«Aquesta concepció social de l'art, aquesta idea d'entreteniment, aquesta idea d'inutilitat, aquesta idea d'estar poc integrat en les estructures acadèmiques i de prestigi de la societat i la qüestió bohèmia o suposadament elitista... d'un tipus de cultura que no està estructurada i que no té una acceptació global...» (ASS6)

«Volem canviar la percepció de l'art a l'escola. Es dona poc valor a l'art, només per a les festes, pels àlbums preciosos fets per la mestra. Costa molt trencar això. Es necessita molt temps. *Art i escola* dona més temps i espai a l'art (...) Les arts no estan considerades com unes disciplines serioses i importants a treballar a les escoles. És una tradició molt llarga, ni a infantil ni a primària no hi ha especialistes. A secundària és diferent. Venen del món de les Belles Arts. A

l'escola és un mestre a qui li interessa o que és un manetes. Es molt difícil canviar això si no hi ha una reflexió seriosa des del departament d'Ensenyament que comenci a donar importància al valor de les arts a l'escola.» (ASS4)

Els assessors reivindiquen el valor de l'art per aproximar-se al món d'una manera diferent, més lliure i més experimental.

«Des de l'ACVIC surt la preocupació de notar que a les escoles no es treballen les arts plàstiques més enllà de fer una manualitat, no es treballen com una manera de veure el món i d'aproximar-se a les coses.. i per tant el seu objectiu, tal i com jo l'he entès, va una mica per aquí... hi ha aquesta altra manera de treballar a l'aula... llavors em sembla que nosaltres que venim del món de les arts, quan entrem en diàleg amb els mestres... no anem a dir... mira aquesta és la manera de fer-ho sinó... pel que tu dius, et pot servir això (...) El mestre ha de poder *empoderar-se* d'això i dir: doncs jo ho llegeixo, amb el bagatge que tinc, d'aquesta manera i ho aplica a l'aula d'aquesta manera, no? I en la llibertat de no tenir una persona que ve del context de les arts que guia més i que diu... l'activitat ha de ser així...o... has de fer això... i...» (ASS7)

Una manera d'integrar l'art a les escoles és a través del projectes interdisciplinaris que abracen diferents àrees i/o matèries:

«L'art serveix per parlar de tot, per treballar de manera interdisciplinària per veure les relacions entre les coses i les persones, per veure moltes coses al mateix temps i de diferents maneres.» (ASS4)

«Un dels objectius d'*Art i Escola* és ajudar que els mestres se sentin acompanyats no només per l'assessor i per *Art i Escola* sinó que també es vinculin amb altres matèries, per fer uns projectes que no estan limitats a una matèria d'arts visuals, pot estar relacionada amb altres matèries, la llengua escrita o la geografia, amb el que ells vulguin però que ho vinculin! (...) A infantil ja es fa.» (ASS5).

Tot i que moltes escoles ja treballen per projectes, és rellevant la diferència que la coordinadora del Centre de Recursos Pedagògics destaca entre els projectes que es fan a l'escola i el projecte de l'ACVIC. L'exposició final a l'ACVIC valora i dona visibilitat al treball fet a les escoles amb el suport del centre cultural i artístic. La bellesa de l'exposició final impacta a l'educand, valora el que ha fet i el suport que ha tingut. La coordinadora del CRP ho expressa d'aquesta manera:

«L'escola té el mateix objectiu que l'ACVIC però utilitza un llenguatge diferent. Treballa transversalment però el projecte no és una creació artística. El paper de l'assessor és bàsic per entendre l'art globalment. L'art t'ensenya a veure, t'ajuda a expressar i a representar. L'exposició és estèticament molt agradable, els ajuda a créixer com a persones, valorar allò que han fet ells i el que han fet per ells.» (ASS3)



Per concloure, els assessors volen fer entendre que l'art és una manera de parlar entre nosaltres, un llenguatge, un punt de partida, una idea amb múltiples interpretacions. Els assessors deixen espai perquè el mestre adopti les propostes a la seva manera. Remarquen la idea d'integrar les arts en totes les àrees del coneixement (*Arts Integration*), ja que l'art té una funció medidora que vincula les persones, tant dins com fora del context escolar. A diferència del context escolar, a *Art i escola* el mestre se sent més lliure i autoritzat a dur a terme les seves idees i posar-les en pràctica i pot veure què fan els altres mestres d'altres escoles i compartir coneixements. D'aquesta manera, el projecte *Art i escola* replanteja la funció docent en constant reconstrucció (Morin, 2000). La funció medidora de l'art estableix vincles entre l'educació i la cultura a través de la creació d'uns projectes comuns que combinen diferents ritmes de treball, són poc previsibles i, al mateix temps sostenibles, és a dir, amb capacitat de, recollint l'experiència, renovar-se.

**4.4.6. Xarxa de relacions. Descripció etnogràfica:** Els vincles entre diferents professionals i diferents institucions. Com se sosté en el temps el projecte *Art i Escola*? Els elements del treball de camp són l'observació participant de la quarta i cinquena reunió i l'entrevista al director.

Fins ara hem vist com l'orientació a l'assessorament cap a les escoles es genera des de la reflexió col·lectiva que es fa sobre les qüestions que sorgeixen en els contextos de cada assessor amb la relació amb el mestre i deriva en els conceptes que l'equip va formulant a partir d'ells: aprofitar l'error i la incertesa del procés per aprendre, dignificar el treball dels mestres i la seva capacitat creativa, i vincular disciplines i

persones del món educatiu i cultural a través de la transversalitat i la funció mediadora de l'art.

A la quarta i cinquena reunió ens fixem què fan els assessors per sostenir el projecte en el temps.

L'equip d'assessors prepara les diferents activitats: Les Jornades d'estudiants, les Jornades de professorat i l'exposició. Tot i que la coordinació d'aquestes activitats és duta a terme per l'equip de l'ACVIC i el Centre de Recursos Pedagògics les decisions es prenen en les reunions on està convocat tot l'equip d'assessors.

A continuació descriurem quins són els aspectes que els assessors volen millorar del projecte vigent:

- Incrementar el diàleg entre mestres i assessors durant tot el projecte: Proposen fomentar el diàleg interprofessional als inicis del projecte, a través d'una sessió inaugural amb el professorat a l'ACVIC (tal i com s'havia fet el primer any, quan es va iniciar el projecte *Art i Escola*) i d'un petit dossier de recull d'informació d'artistes i de projectes. El diàleg docent-assessor també es pot millorar si els assessors fan una valoració final dels projectes exposats a les jornades d'estudiants i del professorat;
- Tenir més informació del procés creatiu del treball dels estudiants —sobretot de Secundària— per així millorar la comunicació d'aquests projectes presentats a les Jornades d'estudiants;
- Organitzar la Jornada de professorat a l'Aula Magna de la Universitat (a les jornades d'estudiants ja es fa) i no a una escola. L'assessora i coordinadora educativa del projecte ho defensa d'aquesta manera:

«Quan els estudiants expliquen els treballs a l'Aula Magna de la Universitat, on es fan els actes importants, tenen com a públic altres escoles, el rector els diu bon dia... tot això és important per l'escola. Ve la premsa. Les escoles no acostumen a ser notícia. L'educació està molt poc valorada.» (ASS3)

- Dinamitzar l'exposició a través d'una maleta pedagògica, la Maleta de la llum, que pugui moure's per les escoles (hagin o no participat en el projecte) i que reculli aquelles experiències que hagin tingut més ressò a l'escola.

Per concloure, podem afirmar que el projecte *Art i Escola* se sosté en la transformació constant, en la reflexió i valoració conjunta del projecte per part dels assessors i dels mestres. Tots els agents educatius se senten seu el projecte ja que participen i s'impliquen en la seva organització, formació i renovació. Tal i com expressa un dels impulsors:

«La docència és dura, amb els projectes es re-situa (...) És un donar i aprendre. Per exemple, aquest any la conferència inicial d'*Art i escola* ha estat molt positiva. Cada any el propi projecte s'ha de revitalitzar, sinó pot entrar en una dinàmica una mica repetitiva... veure les coses que funcionen... anar-les reconduint...» (ASS1)

El projecte cada any es difon als mitjans de comunicació i es fa visible a les administracions que li donen suport: l'Ajuntament, El Consell Comarcal d'Osona i el

Departament de Cultura de la Generalitat. *Art i Escola* estreny vincles entre mestres i assessors, entre aquests i els estudiants, entre escoles, entre la institució cultural i l'administració i entre l'art i l'educació en l'entorn de la ciutat de Vic i la comarca d'Osona de tal manera que els beneficis de l'art arriben a un públic ampli. «Amb el projecte *Art i Escola*, l'avi i la tieta trepitgen ACVIC, és un projecte que atrau públic.» (ASS4)

#### 4.4.7. Discussió

El projecte *Art i Escola* integra l'art a l'educació gràcies a un treball en equip on els assessors tenen funcions formatives i també prenen decisions en l'organització del projecte, vinculant, així, l'acció educativa amb el treball planificat. Els obstacles amb els que es troben els assessors en contacte amb l'escola passen a ser oportunitats per pensar i crear un projecte comú. L'equip d'assessors artístics reconverteix aquestes dificultats en oportunitats per definir millor els temes del projecte, construint-lo i difonent-lo de manera col·laborativa.

Els assessors escolten, complementen, valoren, consensuen i encoratgen els mestres amb una metodologia no fixada a priori i oberta a múltiples formes i perspectives. No és un assessorament concloent sinó relacional, intermitent, incert i arriscat. Volen fer entendre que l'art és una manera de parlar entre nosaltres, un llenguatge, un punt de partida, una idea amb múltiples interpretacions. Aporten expertesa tècnica, faciliten recursos i documentació i donen idees d'activitats concretes que els mestres porten a la pràctica. Els assessors deixen espai i temps perquè el mestre adopti les propostes a la seva manera. No *ajuden* el mestre sinó que més aviat comparteixen idees, confien, valoren i l'apoderen. Mestres i assessors aprenen uns dels altres, d'allò emergent que està passant i no només d'allò sabut i reconegut (Hernández, F. 2009). Es reconverteix

la preocupació pel mètode, la tècnica i els resultats, en la cura pel procés on es relaciona forma, context i contingut (Morin, 2000). Aprendre esdevé aleshores un procés creatiu que es va autorganitzant. Mestres i assessors esdevenen receptors i a la vegada co-creadors o reelaboradors de *productes culturals*. A diferència del context escolar, a *Art i Escola* el mestre se sent més lliure i autoritzat a dur a terme les seves idees i posar-les a la pràctica i pot veure què fan els altres mestres d'altres escoles, valorar-ho i compartir coneixements. D'aquesta manera, el projecte *Art i escola* replanteja la funció docent en constant reconstrucció.

En l'assessorament veiem com hi ha una correspondència entre l'experiència amb l'art dels assessors i la relació pedagògica que estableixen amb el mestre mentre duen a terme el projecte. Quan els assessors parlen del seu assessorament fan referència a l'art com un element transversal que integra la incertesa, l'atzar, l'error, la subtilesa i la multiplicitat de punts de vista. L'art és una forma de coneixement i de comprensió que té en compte el context, la relació entre les parts i el tot (Morin, 2000). Quan l'art s'insereix o s'integra en les pràctiques educatives té una funció medidora: posa l'atenció en els vincles, les relacions i l'afecte a través de compartir sabers, experiències i llenguatges i d'estar disposat a explorar noves possibilitats i metodologies. Des d'aquesta perspectiva i vivència de l'art és des d'on els assessors fan possible dur a terme un projecte de col·laboració amb l'escola que estreny els vincles entre el professorat i els assessors artístics externs, revitalitza i renova el treball educatiu i s'expandeix i involucra les administracions i les institucions educatives i culturals que li donen suport tant a nivell local com autonòmic.

#### **4.5. El cas, etapa II: Les parelles de treball**

##### **4.5.1. Objectius i interrogants**

Les parelles de treball del projecte *Art i Escola* estan formades per un assessor artístic (en alguns casos són dos) i per un mestre (algunes vegades s'implica un cicle, o tota l'escola). L'objectiu d'aquesta segona etapa de l'estudi de cas ha estat analitzar i comprendre quina és la funció de les parelles de treball art-educació. Amb aquesta intenció hem observat i analitzat, en primer lloc, com l'assessora artística respon a les demandes de la mestra i; en segon lloc, de quina manera una mestra incorpora les idees i propostes artístiques a les seves pràctiques. La nostra pregunta d'investigació ha estat la següent: Quina és la funció de les parelles de treball?

A partir de la conversa que estableixen les dues professionals anirem analitzant i deduint què aporta de nou aquesta relació. Aquesta proximitat amb les protagonistes ens permetrà desvetllar els detalls que fan visible que el projecte transiti d'allò educatiu a allò artístic. La nostra hipòtesi es pot definir de la següent manera: la conversa que s'estableix entre l'assessora i la mestra és un element crític per definir un projecte d'integració de l'art en educació.

#### **4.5.2. Les protagonistes**

L'Assumpta Cirera (Tuti) ha participat en el projecte *Art i escola* des dels inicis i és assessora de les activitats educatives de l'ACVIC. La tria d'aquesta assessora ha vingut condicionada pel director de l'ACVIC, qui ens ha recomanat fer-ne el seguiment i ens l'ha presentada a la primera reunió de treball de l'equip assessor. Ha estat la primera persona que hem entrevistat, després del director. La Tuti és agradable en el tracte, molt sensible i creativa, respectuosa i convençuda de la importància de l'Art a l'escola.

La Maria és mestra tutora d'una escola ZER (Zona Escolar Rural). L'objectiu de les ZER —l'agrupació d'escoles rurals públiques ubicades a diferents poblacions de

Catalunya— és afavorir el treball col·laboratiu entre diferents centres d'ensenyament d'infantil i primària per oferir una millor qualitat educativa i optimitzar recursos, superar l'aïllament dels mestres i en molts casos afavorir la socialització dels alumnes. Les escoles rurals es caracteritzen per estar dividides per cicles. El ZER i l'escola on treballa la mestra es defineix com una escola catalana, pública, innovadora i en canvi permanent, vinculada a l'entorn (social, natural i cultural) i a la comunitat educativa. L'escola on treballa la Maria té un total de vint-i-set alumnes. La mestra és tutora del grup dels “mitjans” i és especialista en música. La Maria també és una persona molt agradable i molt dedicada a la seva feina. Explica les coses amb molt detall i entusiasme.

A la segona edició d'*Art i Escola* (2012-2013) —titulada *Art i Escola+Temps*— hi va participar per primera vegada l'altra escola del ZER. L'any següent, a la tercera edició d'*Art i Escola* (2013-2014) —titulada *Art i Escola+Xarxa*— hi va participar per primera vegada l'escola de la Maria. A la següent edició, la d'*Art i Escola+Llum* (2014-2015), la Maria ha estat la coordinadora del projecte on han participat mestres d'educació infantil i primària de les dues escoles que configuren el ZER. De totes maneres, l'altra escola del ZER té una altra assessora, una ex-alumna de la Universitat de Vic. Cada escola del ZER té un assessor diferent i mostren els treballs de manera separada tot i haver pensat conjuntament les línies generals del projecte. Els treballs s'exposaran, en primer lloc, a l'escola durant la Setmana Cultural que comparteixen les dues escoles del ZER i, posteriorment, a l'ACVIC.

Ens fixem només amb el projecte d'una de les dues escoles del ZER per dues raons: Una primera raó és l'experiència de l'assessora de la universitat. Com hem pogut veure a les reunions de l'equip assessor, és una persona clau en l'orientació pedagògica del projecte. Una segona raó és el nostre interès en fer una micro-anàlisi en aquest punt

de la recerca per veure en detall com transita el projecte d'allò educatiu a allò artístic i viceversa.

#### 4.5.3. La recollida de dades

Els instruments de recollida de dades que hem utilitzat són les observacions *in situ* anotades per nosaltres al diari de camp, dues entrevistes orals en profunditat a la mestra i l'anàlisi del catàleg de l'exposició.

En primer lloc, per dur a terme l'observació participant de les tutories ens hem desplaçat a l'escola de la mestra, a la comarca d'Osona, on s'ha dut a terme l'assessorament. Cada assessorament tenia una durada aproximada d'una hora. L'assessora assisteix tres vegades a l'escola a parlar amb la mestra: una tutoria d'inici, una de seguiment i una de cloenda per definir la proposta i la manera com es mostrarà a l'exposició final a l'ACVIC. Totes les tutories tenen lloc a l'aula de la mestra, en un moment en què els infants estan fent alguna altra activitat fora de la classe.

La finalitat de les tres tutories la detallem a la següent taula:

|                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Primera tutoria inicial</b> (a mitjans d'octubre): Compartir què és el projecte <i>Art i Escola</i> . Compartir les propostes de l'equip de mestres. Donar orientacions i oferir alguns referents. |
| <b>Segona tutoria de seguiment</b> (a mitjans de novembre): Compartir i acotar les propostes de l'equip de mestres. Aportar noves idees, recursos i materials concrets.                               |
| <b>Tercera tutoria de cloenda</b> (a mitjans de gener): Acordar què s'exposa a ACVIC                                                                                                                  |

Taula 6: La finalitat de les tres tutories de l'assessorament. Elaboració pròpia



En segon lloc, les dues converses amb la mestra han tingut lloc a Vic i han durat també una hora. La mestra s'ha mostrat receptiva a parlar amb nosaltres i explicar-nos el seu projecte en detall. Ja ens havíem conegut durant les tutories amb l'assessora a l'escola i, per tant, la conversa no ha estat gens forçada, sinó en un ambient de naturalitat i confiança. Ens hem trobat a dos llocs diferents de Vic: al bar de l'escola de música, mentre el seu fill feia classe; i a un bar a prop de l'estació d'autobusos Barcelona-Vic. Ens hem trobat en un espai agradable i propens per conversar. A les dues converses li hem demanat que expliqui les seves vivències amb el projecte *Art i Escola* de dues maneres diferents: A la primera entrevista, a la cloenda del projecte *Art i Escola+Llum* (2014-2015), hem demanat a la mestra que expliqui la seva experiència amb el projecte de manera lliure, explicant allò que ella en volia destacar. La segona conversa, un any més tard —l'any 2016— ha estat una mica més preparada. Hem demanat a la mestra que expliqui, a través de fotografies que prèviament ella mateixa havia seleccionat, els treballs dels seus alumnes de l'edició de la llum i de l'edició següent anomenada *Art i Escola+Buit* (2015-2016). La mestra ha tingut dos assessors diferents en cada edició.

En tercer lloc, hem analitzat els textos del catàleg de l'exposició *Art i Escola+Llum* escrit per les mestres per analitzar com sintetitzen per escrit les activitats dutes a terme i quines destaquen.

A continuació, analitzarem com es concreta un assessorament de tipus artístic-pedagògic en el context de l'ACVIC a través de la relació entre una mestra i una assessora, i si hi ha hagut transferència analitzant com la mestra ha preparat i realitzat les activitats. La transferència serà allò que la mestra ha après. La millor manera de veure què ha après la mestra és a través de les seves explicacions sobre el projecte i les reflexions sobre els treballs dels seus alumnes en dues edicions diferents. A cada una de

les edicions del projecte *Art i Escola* la mestra té assessors artístics diferents. No ens interessa tant analitzar els treballs realitzats pel estudiants, sinó que ens fixem i analitzem què ha après la mestra i com ho ha après, de quina manera ho narra i de quina manera ha canviat la seva manera d'enfocar les pràctiques.

#### **4.5.4 . Demanda de l'assessora: «Una proposta amb intencionalitat artística»**

Tal i com vam veure a l'estudi exploratori, els inicis dels projectes són molt importants per a les primeres etapes de posada en marxa i per a la presa de decisions. Es tracta d'un moment d'incertesa. La mestra explica les propostes que ha pensat amb la resta de professors: amb els petits volen experimentar amb els colors i fer un arc de Sant Martí, fer una proposta plàstica i també un experiment; amb els mitjans volen fer un joc d'ombres xineses; amb els grans volen relacionar el projecte amb les estacions de l'any i el pas del temps, etc. Les mestres han agrupat les diferents activitats relacionades amb la llum i el color sota el títol “Juguem amb la llum” i es volen treballar transversalment des de totes les àrees. L'assessora precisa la importància de no separar les disciplines i fer una proposta artística :

«Es tracta de fer una proposta amb intencionalitat artística. No es tracta de fer alguna cosa molt complicada sinó acotada, i mirar de trobar *la xispa*. Es poden fer coses molt senzilles però amb resultats més *xulos*. Hi ha idees molt bones però s'ha de mirar com es poden plasmar.»

a) «*La proposta ha de ser senzilla, acotada i transdisciplinar.*»

Una de les qüestions que la mestra demana a l'assessora és dissenyar i viure un projecte significatiu que relacioni diferents àrees i continguts ja que a l'escola, diu, «es fan molts projectes però sense significat». L'assessora recomana, aleshores, donar al projecte un enfocament transdisciplinar i començar a dissenyar-lo per etapes. Quan la mestra explica totes les activitats que han pensat fer amb la resta de professors del claustre, l'assessora posa èmfasi en la importància de triar bé els materials, documentar el procés, no complicar-se gaire i acotar. L'assessora recomana pensar el projecte per cicles educatius i no voler englobar-ho tot. La mestra també pregunta per la manera d'exposar totes les activitats ja que els pares, quan van a l'exposició, volen veure el treball dels seus fills. Davant d'aquesta demanda, l'assessora proposa «podem exposar només una mostra dels treballs que reflecteixi que el resultat és molt gran i de manera artística, a través de fotografies i vídeo».

b ) «*Les obres de referència no s'utilitzin per copiar sinó per pensar*».

La mestra ha explicat a l'assessora el treball plàstic que fa habitualment amb els estudiants: «Amb Paul Klee hem treballat el context, l'època, l'estil i la signatura de l'artista. Després hem fet un autoretrat simulant la seva manera de fer i la seva signatura». La mestra explica que cada any «li toca treballar tres artistes». Quan la mestra explica les activitats que fa amb els seus alumnes quan treballen l'artista, l'assessora suggereix que «les obres de referència no s'utilitzin per copiar sinó per pensar». La proposta *d'Art i escola* no es centra en l'ensenyament d'una tècnica concreta feta per algun artista, ni en la còpia del que han fet altres artistes. L'assessora proposa alguns exemples i referents d'activitats que duen a terme altres escoles i altres artistes —com per exemple el catàleg *Freqüències*, realitzat per l'escola el Puig

d'Esparreguera, o el llibre *Els 100 llenguatges* de Malaguzzi— i li porta els llibres a la mestra a l'escola.

Quan l'ACVIC prepara l'exposició de cloenda recull mostres de tots els projectes de les escoles participants; cada escola prepara el text del catàleg i escriu un resum del projecte que han fet amb els seus alumnes. Les mestres d'educació infantil de l'escola de la Maria expliquen com creen l'arc de Sant Martí a partir de propostes inspirades pel llibre "*Freqüències*" i l'ús de nous materials suggerits per l'assessora.

«A l'educació infantil van jugar amb filtres de colors sobre el retroprojector per fer l'arc de Sant Martí. El van crear amb bombolles, aigua i miralls. També van fer dibuixos de llums utilitzant *leds* i amb l'obturador de la càmera obert van decorar les finestres de l'escola amb "vitralls de llum" i van fer activitats amb llanternes i cel·lofanès.»



Fotografies del projecte *Juguem amb la llum* de l'escola facilitades per l'ACVIC

c) «... es tracta de jugar, fer un conte màgic on la llum hi sigui present».

Els alumnes de cicle inicial han centrat el projecte en l'ombra. La mestra demana a l'assessora com fer un treball d'ombres lligat amb la realitat. L'assessora suggereix que «podrien treballar el pas del temps tal i com ho van fer els impressionistes, a través de la comparació d'imatges... les sensacions que ens poden donar les imatges... què ens

aporten a nivell visual i de sensacions». A través del que suggereixen les imatges s'aproximen a la realitat d'una altra manera. En aquest cas, veiem com l'assessora inverteix la lògica analítica per la lògica de les percepcions ( Maffesoli, 1997).

Es decideix que el conte el duran a terme els alumnes de cycle inicial i la mestra demana a l'assessora com el poden representar. L'assessora suggereix «que el conte estigui fet amb papers transparents, es tracta de jugar, fer un conte màgic on la llum hi sigui present». L'assessora recomana relacionar la forma, el contingut i el context quan s'elabora el conte (Morin, 2000).

Al catàleg de l'exposició, les mestres del cycle inicial de primària expliquen per escrit com fan el treball d'ombres i un conte amb ombres «jugant amb la llum», tal i com proposava l'assessora:

«Els alumnes de cycle inicial han treballat les ombres del cos, com afectava la posició de la llum, la simetria de les ombres, van fer jocs d'endevinar qui o què hi ha darrera una ombra. Com a treball final van inventar-se un conte i el van representar amb ombres xineses.»

Al cycle mitjà s'ha treballat com afecta la llum a l'ull humà i les il·lusions òptiques. L'assessora mostra treballs d'artistes de l'Op Art (Optical Art), facilita materials i recursos i proposa utilitzar una baldufa amb un motoret per treballar la configuració de diferents formes i dels colors secundaris. Les mestres de cycle mitjà ja tenien la idea de treballar les il·lusions òptiques i hi van incorporar treballs inspirats en l'obra d'artistes de l'Op Art. Així ho expressen al catàleg de l'exposició:

«Els alumnes de cicle mitjà han treballat com afecta la llum a l'ull humà centralitzat en les il·lusions òptiques. Han realitzat la teoria del color, han construït un taumòtrop, han conegut alguns artistes de l'Op Art i han fet diferents representacions plàstiques. Finalment han treballar l'art cinètic i realitzat diverses peces amb volum.»



Fotografies facilitades per la mestra sobre el treball d'Op-Art

d) «*No cal exposar un producte final sinó mostrar el procés a través de fotografies*»

Al cicle superior els mestres volen construir una càmera estenopeica i portar-la a l'exposició. L'assessora recalca mostrar el treball final a partir del procés de treball. Suggereix «no exposar un producte final sinó mostrar el procés a través de fotografies». Proposa fer un *mural scrap*<sup>2</sup> per exposar i un *time lapse*<sup>3</sup> per la setmana cultural que celebra cada dos anys el ZER. Així ho expressen les mestres de cicle superior al catàleg de l'exposició:

«Els alumnes de cicle superior van centrar el seu treball en com afecta la llum en la fotografia. Van realitzar un treball a partir de l'evolució històrica de la

---

<sup>2</sup> mural fet de retalls o pedaços

<sup>3</sup> Tècnica fotogràfica per mostrar moments que succeeixen a velocitats molt lentes i imperceptibles a l'ull humà. Per tant, en el *time lapse* el temps de l'escena s'accelera.

fotografia veient-ne els diferents processos i valorant-ne la importància de la llum. Per poder-ho observar bé, van construir una càmera estenopecica i van realitzar fotografies i el seu revelat. Finalment, van tractar les fotografies a imatge digital per positivar-les. La cloenda del projecte va ser el dia de la Jornada Cultural, una trobada del ZER on es van realitzar diferents tallers i activitats sobre la llum i el color, acabant amb un *Time Lapse*.»

#### **4.5.5. Demandes de la mestra: «Un projecte amb significat»**

En segon lloc, en l'anàlisi del material obtingut hem identificat les següents variables que defineixen les demandes de la mestra de fer «un projecte amb significat». Són les següents: a) la concreció d'activitats; b) la interdisciplinarietat; c) noves idees i materials; d) els diferents punts de vista.

a) «*El que ens ajuda més és la concreció d'activitats*».

La mestra, quan explica què li aporta l'assessorament, remarca la importància de la figura de l'assessor:

«La figura de l'assessor és important, dona l'empenta o el *brillo* que fa falta. L'assessor és qui hi entén en art i posa la cirereta. I que les idees són noves, els temes no són fàcils! Amb el tema de la llum... a mi se m'acudia fer experiments, relacionar-ho amb la llengua, ficar-hi la poesia, però... no sabia com plasmar-ho.»

I afegeix:

«El que ens ajuda més és la concreció d'activitats. Et costa una mica la branca artística... saber quina activitat pots fer per aconseguir l'objectiu que vols. Tens moltes idees i vas acotant, reconduint, veient tots els punts de vista. La figura de l'assessor és molt important; et sents recolzat i t'entens.»

La mestra valora el suport i el recolzament que rep de l'assessor i defineix l'assessorament com allò que fa reeixir la seva proposta inicial. Les noves idees emergeixen a partir del que els mestres ja han pensat. Tal i com diu la mestra, «Pensem les activitats conjuntament. Al setembre penses les activitats i l'assessor acaba d'ajudar i hi posa *brillo* i fa que artísticament sigui viable». L'assessora proposa i crea a partir de les idees de la mestra i dona les eines necessàries perquè la mestra creï segons el context en el que es troba fent emergir el que ja existeix. L'assessora és capaç de comprendre i reconèixer les manifestacions de creativitat que proposa la mestra. A la manera de dir de Rothko, aquest reconeixement converteix l'assessora en co-creadora.

Quan l'assessora diu: «És el projecte de la mestra, jo només li he donat una empenta» ens ensenya que «la paraula invenció significa fer venir (*in-venire*) a la llum del que ja existeix i ja està aquí (...) es tracta d'una ambició intel·lectual que està lluny de ser menyspreable» (Maffesoli, 1997, p.173).

La mestra mostra confiança amb les idees i suggeriments de l'assessora i recalca la importància de voler aprendre i formar-se contínuament:

«Tens moltes ganes de fer el projecte i quan et diuen que això funcionarà i es una persona especialista (...) Pels mestres que conec... la tònica general és que si



a una mestra li agrada la seva feina, gaudirà fent el projecte. Si una mestra fa el que fa sempre, viurà el projecte com una imposició.»

Aquesta manera de treballar que proposa l'assessora artística, és a dir, compartint, deixant fer, decidint i creant, i que la mestra experimenta, després la repeteix amb els seus estudiants.

Un any més tard, quan a la mestra li demanem que comenti el treball que ha fet amb els alumnes en l'edició 2015-2016 *Art i Escola +el Buit*, diu: «Aquest any sí que els mestres portàvem una idea, però els nens van ser molt més participats de triar cap a on volien que anés la representació plàstica». La mestra remarca la importància de deixar que els seus alumnes puguin prendre decisions de com serà el projecte, sempre amb el guiatge dels mestres:

«Al final, després d'estudiar els bandolers... què havien fet, com vivien, com se sentien sols al bosc i tots els lligams que vam trobar amb el buit... els nanos van decidir fer cabanes... fer les cabanes on es podien amagar els bandolers... i eren buides, el rebost era buit, no hi tenien res... Van fer la representació de les cabanes en diferents materials... una era de tipí, pedra, fusta, cartró... i els nanos s'inventaven una història.»

b) «*Art i escola dona la visió que tot té un sentit*»

A la primera entrevista amb la mestra on li demanem que expliqui la seva experiència amb el projecte *Art i escola* comenta el sentit del projecte *Art i Escola*:

«L'experiència d'*Art i Escola* va ser per mi molt positiva (...) En un principi veia el projecte una mica aïllat, costa integrar les coses dins de la vida del centre, es fan moltes coses com bolets (...) Fem una cosa i au! un resultat!... Va anar molt bé lligar-ho amb el projecte interdisciplinari. Penso que és un dels anys que més hem aconseguit aquesta unió dels projectes; veure l'inici, tot el treball que vam anar fent i la conclusió final... estan ben lligats. Crec que el fet que la proposta sigui d'art també és encertada (...) *Art i escola* dona la visió que tot té un sentit, perquè treballes la llum des d'un punt de vista científic, lingüístic, artístic i, a més a més, fas una peça d'art que queda a l'escola, que la vius a l'escola, que la veus a l'escola (...) Els nanos van notar i van viure que tot té sentit i veuen que el que fan a mates també els serveix per a plàstica.»

I afegeix: «El projecte d'*Art i Escola* no porta feina extra perquè el lligues amb el projecte interdisciplinari. Va ser un alleugeriment, hi havia l'assessora que t'ajudava.»

En aquesta cita veiem com la mestra viu el projecte no com una càrrega sinó com una possibilitat per relacionar continguts i millorar la qualitat de les propostes que fan a l'escola. Quan la mestra explica què va fer amb els estudiants a la següent edició, va relacionar el concepte del buit amb el projecte que estaven fent sobre el bandolerisme. Després de fer un procés d'investigació sobre el bandolerisme, els estudiants van decidir representar el concepte del buit a través de les cabanes dels bandolers. Tota l'escola s'hi va implicar:

«Amb els petits van treballar els conceptes de *buit* i *ple* en les cabanes, el rebost, la casa, el perquè robaven, perquè les bosses estaven buides i no plenes. A l'educació infantil el projecte es va centrar amb el *Carabruta*, un personatge que els deixava missatges... els més petits van fer una mena de cova amb un cartró molt gran que van tenir com a racó a l'aula i van treballar el concepte de buit i el ple de la bossa, de la nevera, del rebost; els de primària vam treballar el bandolerisme a nivell històric, els grans vam fer història i vam veure els grups que hi havia... si eren els nyerros o no... més a nivell històric.»



Cabanès. Edició *Art i escola+el buit* (2015-2016). Fotografies facilitades per la mestra

Així doncs, la proposta artística sobre el concepte del buit sorgeix de la investigació històrica del bandolerisme a Catalunya i a través de les cabanes representen qui eren i com vivien els bandolers. És un projecte que es treballa a tots els cicles d'infantil i primària.

*c)«L'assessora et donava idees noves i materials».*

Quan la mestra explica la seva experiència amb el projecte comenta les diferents dificultats relacionades amb el temps que l'assessor pot dedicar a l'escola i el temps que l'escola dedica al projecte:

«Jo aquest any no era coordinadora, no vam poder fer la sortida quan volíem sinó més tard, va costar molt contactar amb l'assessor perquè tenia feina, va ser a principis de gener i se't tira el temps a sobre. Com que l'any passat el projecte del buit ens va portar molta feina, aquest any el claustre... vam decidir desvincular-ho una mica (...) Als inicis, l'ACVIC va donar una sèrie d'autors però era difícil lligar-ho amb els bandolers, haguessin faltat més idees plàstiques i que no totes acabessin amb coses en volum. Potser un altre tipus d'eines, materials, o tècniques».

I afegeix: «Hem trobat a faltar l'assessora de l'any passat: ella et donava idees noves i material».

La mestra no mostra tanta satisfacció de les activitats realitzades com a l'edició anterior. Necessita l'assessor perquè li doni idees i recursos sobre com mostrar els resultats del projecte entorn el buit i el bandolerisme. Aprèn a relacionar els conceptes però li manca un interlocutor amb qui contrastar les seves idees i no se sent satisfeta dels resultats. A més, el projecte *d'Art i Escola +el buit* no s'ha exposat a la jornada cultural del ZER en forma de tallers com havien fet a l'edició anterior, ja que aquest any van organitzar una jornada esportiva i no cultural. La Maria ho expressa d'aquesta manera:

«Aquest any, a l'haver-hi jornada esportiva i no la jornada cultural, el tancament va ser en forma de proves esportives, una gimcana de bandolers, rebost buit... No és el mateix que la jornada cultural, on pots fer tallers més concrets, mes com

a cloenda d'*Art i escola* (...). L'any que toca jornada cultural també es presenta el projecte als comissaris per veure si ho volen posar a l'exposició de l'ACVIC».

El professorat decideix desvincular-se del projecte *Art i Escola* i no participar en l'edició següent anomenada *Art i Escola+el Caos* (2016-2017). Els motius de la desvinculació són la manca d'un interlocutor que aportï a la mestra més varietat de materials i recursos i puguin co-crear conjuntament. Per altra banda, la mestra dona molt pes a la producció final i potser no valora tant el procés seguit. Si el projecte *Art i Escola* està més vinculat als projectes de tipus cultural que ja organitza l'escola és més fàcil que els mestres tinguin més motivacions per involucrar-se en el projecte i trobar-li *més sentit*.

d) «*Depèn de com li tocava la llum veies una cosa o una altra*»

Quan la mestra explica una de les activitats que ha fet amb els seus infants a l'edició d'*Art i escola +llum diu*:



Escultura de fang col·lectiva. Edició *Art i Escola+llum*. Fotografies facilitades per la mestra

“Aquesta és una escultura que vam fer els de cicle mitjà perquè nosaltres ens vam centrar amb les il·lusions òptiques i des de les il·lusions òptiques vam treballar el pla i el volum. Fèiem les baldufes que giren... vam veure què passava si ficaven en una baldufa el blau i el groc... quan girava es veia de color verd, però després vam trobar un autor que el que feia era treballar amb mòbils i amb escultures, de manera que cada escultura depèn de com la miraves es veia d’una manera o d’una altra. Per exemple, per un cantó es veia una cara d’una persona però per l’altra es veia un barret o un animal. Vam agafar aquesta idea i vam formar la nostra escultura, vam anar fent formes i per un cantó era un sol, per una altre unes muntanyes i la vam pintar amb colors bàsics. Entre tota la classe fèiem l’escultura. Primer vam fer un pre-disseny per veure com ho voldríem i va ser molt curiós perquè aquest autor que feia mòbils, depèn de com li tocava la llum veies un mòbil a dalt i amb el focus s’obria i veies reflectit un peix. Els alumnes van voler combinar les dues coses: per un cantó, les cares de l’escultura, cada cara tenia una cosa, un sol, una muntanya, un nas i una mena de boca; i amb el lot volien que depèn on posaven el lot es projectés una cosa o una altra a l’ombra, al terra i va costar una mica perquè sobre paper era molt clar però després van haver de fer modificacions perquè sortís».

En aquesta cita veiem com els estudiants aprenen a pensar els referents, veure els diferents punts de vista d’una mateixa cosa i com fan la seva pròpia aportació. A la mestra i els seus estudiants els interessa, en aquest cas, mostrar els diferents punts de vista d’un objecte segons com li toca la llum. La mestra, quan fa la valoració de l’activitat diu:

«Quan vam treballar les il·lusions òptiques... jo m'hagués quedat amb els recursos de l'autor, com l'activitat de la mà o la del mòbil per penjar a la classe i en canvi l'assessora també va dir... hi ha aquest autor que treballa les escultures... i als nanos els va agradar molt. (...) L'assessora em va ajudar a desenvolupar la proposta que ja tenia. En comptes de fer el que ja havia pensat, va afegir alguna cosa més i va quedar una activitat rodona amb un principi, un procés, un final i una intenció.»

#### **4.5.6. Síntesi i confluències**

Al llarg de l'anàlisi hem vist, per concloure, com la mestra demana a l'assessora que la proposta de projecte per *Art i Escola* sigui un projecte significatiu i que es pugui relacionar amb algun projecte que vulguin treballar a l'aula. Al mateix torn, l'assessora demana que el projecte tingui intencionalitat artística. Entre les dues busquen que la transdisciplinarietat del projecte es faci de manera senzilla i acotada. L'assessora mostra a la mestra com ho han fet altres mestres i altres artistes i l'anima a  *jugar*  i a relacionar els diferents referents —amb el suport presencial d'una altra persona amb més experiència— i li proporciona alguns materials i recursos per concretar la seva proposta d'una manera diferent. L'assessora posa èmfasi en la importància de mostrar el procés creatiu del projecte a l'hora d'exposar la producció final a l'ACVIC i mostra també altres formes de representació. Tot i que en el procés és on hi ha tot el pes del projecte, l'assessora vetlla, també, perquè la representació final a l'ACVIC tingui una qualitat i dignifiqui allò que es fa a les escoles.

L'experiència viscuda per la mestra la repeteix a les seves classes donant més veu i participació als alumnes, fent pensar els referents en comptes de copiar-los, veient els diferents punts de vista. L'assessora inverteix la lògica instrumental per la intuïtiva per relacionar la forma, el contingut i el context, és a dir, la globalitat del projecte (Morin, 2000). De manera esquemàtica ho resumim d'aquesta manera:

| <b>Confluències entre les demandes de l'assessora i les de la mestra</b>                                                       |                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Assessora artística</b>                                                                                                     | <b>Mestra</b>                                                                                                                                                               |
| “La intenció artística”                                                                                                        | “Els projectes significatius”                                                                                                                                               |
| Proposta senzilla, acotada transdisciplinar                                                                                    | Concreció d'activitats                                                                                                                                                      |
| Pensar el referents: projectes d'escoles, altres artistes                                                                      | Integrar el projecte interdisciplinari intern amb el projecte <i>Art i Escola</i> . Incorporar la intencionalitat artística en tot el procés, des dels inicis fins al final |
| Relacionar forma, contingut i context a través d'invertir la lògica instrumental per la lògica de les percepcions i intuïcions | Incorporar noves idees i materials                                                                                                                                          |
| Mostrar el procés<br>Presència dels infants com a creadors                                                                     | Incorporar els punts de vista dels infants                                                                                                                                  |

Taula 7: La transició art-educació. Elaboració pròpia

#### **4.5.7. Discussió**

Quina funció tenen les parelles de treball art-educació? Quins beneficis comporta pels mestres la integració de l'art en el treball educatiu? De quina manera un



projecte transita del fet educatiu al fet artístic? Al llarg de l'anàlisi hem vist com la conversa entre la mestra i l'assessora serà el mitjà per anar definint el projecte.

La funció de les parelles de treball és fer possible la transició dels projectes educatius interdisciplinaris de les escoles a projectes interdisciplinaris amb intencionalitat artística. L'assessorament artístic dona a la mestra l'oportunitat, la confiança i les eines perquè trobi la seva manera de fer i configuri identitat i sensibilitat estètica que millori la qualitat dels projectes inicials que li proposa. Tanmateix, quan l'assessor artístic —a la següent edició— és més absent i no co-crea amb la mestra, aquesta acaba fent el que ja havia pensat en un inici i acaba desvinculant-se del projecte *Art i Escola*. La mestra necessita un interlocutor amb qui poder compartir les idees inicials, tenir referents per poder actuar d'una altra manera i tornar a consensuar allò pensat de nou per acabar concretant com es mostra el projecte realitzat per l'escola al centre d'art. L'assessora i la mestra co-creen juntament el projecte amb responsabilitats diferents. La primera ensenya amb el seu exemple a co-crear perquè després la mestra també ho faci amb els seus estudiants.

Hem vist, doncs, que no hi pot haver integració sense una transició, sense un interlocutor que guiï el procés. La figura de l'assessor artístic és cabdal per integrar l'art en l'educació.

El projecte té una intencionalitat artística quan les noves idees de l'assessor s'integren bé en les idees pensades pels mestres i al mateix temps les idees dels mestres es modifiquen i adopten un nou format. Aquesta nova manera de fer consisteix en relacionar el context, el contingut i la forma perquè el *tot* tingui sentit. Per aconseguir-ho, s'inverteix la lògica instrumental per la lògica de les percepcions i intuïcions. Es mostra el procés seguit i compartit on queden reflectits els diferents punts de vista dels infants. Per tant, per la transició dels projectes és necessari haver-los pensat molt,

matissar-los, compartir-los en l'espai natural on succeeixen. El procés de transició és un procés lent que es produeix per contagi i necessita temps. Implica un canvi gradual i posa l'èmfasi en el procés i l'experiència viscuda més que en la *producció cultural* resultant. Els projectes es van desenvolupant tenint en compte les experiències de la mestra, el procés seguit així i la reflexió compartida entre mestra i assessora.

#### **4.6. El cas, etapa III: Les activitats comunes del projecte. Com es transforma l'experiència escolar gràcies a l'ACVIC?**

##### **4.6.1. La importància de les activitats comunes**

A la tercera etapa de l'estudi de cas analitzarem les diferents activitats comunes que es desenvolupen al llarg del projecte *Art i Escola* i que són el resultat de la col·laboració entre diferents professionals del món educatiu i artístic. Aquestes activitats són quatre: les Jornades d'estudiants, la Jornada de professorat, l'exposició a l'ACVIC i la maleta pedagògica. Aquestes activitats són importants per analitzar com es transforma l'experiència escolar gràcies al projecte *Art i Escola* de l'ACVIC.

|                            |
|----------------------------|
| 1. Jornades d'estudiants   |
| 2. Jornada del professorat |
| 3. Exposició               |
| 4. Maleta pedagògica       |

Taula 8: Les activitats comunes del projecte *Art i Escola*

Els objectius relacionats amb l'anàlisi de les activitats comunes i els interrogants d'aquesta tercera etapa en l'estudi de cas són els següents:

- Identificar i analitzar els elements crítics a tenir en compte pel bon funcionament i profit d'unes jornades amb escolars a la universitat.
  - Per què les jornades es fan a la universitat i no a l'escola?
- Analitzar què diuen els mestres sobre la seva experiència amb el projecte *Art i Escola* a través de la Jornada de professorat
  - De quina manera la pràctica educativa es transforma després d'haver participat en un projecte com el de l'ACVIC?
- Analitzar maneres alternatives de mostrar i representar els treballs de les escoles. Normalment, les escoles tendeixen a presentar els treballs de forma uniforme i limitant el marge de decisió i creativitat per part dels estudiants.
  - Quins tipus de material pedagògic alternatiu pot sorgir dels projectes integrats art-escola?

#### **4.6.2. Elements del treball de camp i procediments d'anàlisi**

Els elements del treball de camp han estat l'observació participant, l'entrevista no estructurada propera a la conversa, les fonts documentals —les actes, el catàleg, la pàgina web d'ACVIC— i un qüestionari de tres preguntes obertes adreçat a tots els mestres participants en aquesta edició.

Per tal de conèixer i comprendre les relacions entre el món educatiu i l'artístic en un projecte comú, hem assistit a totes les activitats d'*Art i Escola* per tenir una visió global del projecte: quins són els aspectes organitzatius, les persones que hi intervenen, les accions que desenvolupen, què diuen, com es relacionen, etc.

Hem establert una conversa amb els dos comissaris de l'exposició per veure quin és el tractament que els artistes fan del treball fets pels escolars. Ens interessa analitzar

el pas del treball educatiu escolar al treball artístic: com es realitza i sota quines condicions.

Per tal de facilitar la recollida de dades, hem fet arribar un qüestionari amb tres preguntes obertes per escrit —via correu electrònic— als mestres que han participat en l'edició del projecte *Art i Escola* a través del Centre de Recursos Pedagògics d'Osona. Per tenir una visió general sobre què diuen els mestres dels beneficis que els aporta el projecte els hi formulem tres preguntes: 1- El motiu o raons per involucrar-se i participar en el projecte. 2- La descripció d'un moment de bona entesa amb els assessors. 3- Els valors afegits de l'experiència.

Les preguntes obertes permeten que la persona respongui sense la imposició d'unes opcions. A més, com que els mestres s'expressen per escrit, els permet un temps d'elaboració de les respostes i hi podem observar matisos i reflexions més enllà de la previsió que hem establert.

Les preguntes que vam elaborar van ser contrastades amb dues professores del grau d'Educació Infantil i Primària d'Art i Literatura de la Facultat Blanquerna, Ramon Llull. A més, abans d'enviar el qüestionari a tots els mestres, vam fer un assaig amb una mestra per analitzar si les preguntes s'entenien bé i no portaven a confusions. El Centre de Recursos Pedagògics ha estat qui ha enviat el qüestionari als mestres per correu i ha recollit les respostes en un full de càlcul. Vam decidir que el CRP fes d'intermediari per tal de facilitar els canals de comunicació.

Com a base epistemològica del qüestionari hem utilitzat la metodologia qualitativa de la *Grounded Theory* desenvolupada per Glasser i Strauss (*The Discovery of Grounded Theory*, 1967) i explicada al quart capítol a l'apartat "*Aproximació holística al projecte: aspectes metodològics*".

A la taula següent exposem quines són les preguntes i com hem recollit el material del treball de camp de cada una de les activitats comunes del projecte *Art i Escola*:

| Activitats comunes                       | Preguntes                                                                                    | Accions<br>Recollida de dades                          |
|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Jornades d'estudiants                    | Per què les jornades es fan a la Universitat i no a l'escola?                                | Observació participant i diari de camp                 |
| Jornada de professorat                   | Què canvia en la pràctica del mestre?                                                        | Observació participant i diari de camp i qüestionari   |
| Exposició a l'ACVIC<br>Maleta pedagògica | Quins tipus de material pedagògic alternatiu pot sorgir dels projectes integrats Art-Escola? | Entrevistes, observació participant i pàgina web ACVIC |

Taula 9: Preguntes d'investigació associades a les activitats comunes i recollida de dades. Elaboració pròpia

#### 4.6.3. Jornada d' estudiants a la universitat: descripció etnogràfica.

A la primera activitat conjunta del projecte —les Jornades d'estudiants— ens hem preguntat quins són els elements crítics a tenir en compte en la organització d'unes jornades amb escolars a la universitat. Quin valor afegit té la universitat en la presentació dels treballs escolars?

Les Jornades d'estudiants tenen lloc a l'Aula Magna de la Universitat de Vic. Duren tres matins i hi participen totes les escoles. La quarta edició del projecte *Art i Escola* ha comptat amb trenta cinc escoles participants. Els centres educatius són públics, concertats i alguns rurals de la comarca d'Osona i alguns de les comarques

properes o adjacents (Vallès Oriental i Occidental, el Ripollès, Solsonès). Els estudiants tenen edats compreses entre els 4 i 16 anys.



Jornades d'estudiants *Art i escola+llum* a la Universitat de Vic. Fotografia cedida per ACVIC

L'assistència a aquestes jornades ha servit per observar com s'organitzen les jornades i quin ha estat l'objectiu de fer-les a la universitat i no a l'escola. També ens hem fixat en la presentació dels treballs per part dels estudiants. Per poder identificar els motius d'aquestes qüestions hem considerat adient assistir-hi el primer matí dels tres que ha durat la jornada d'estudiants. En aquesta edició, les presentacions de les escoles s'han agrupat de manera diferent respecte les edicions passades. Altres anys als més petits d'educació infantil se'ls feia massa llarga l'assistència a les Jornades. Així, aquest any s'han organitzat dos torns de 5-6 escoles d'infants de diferents edats. Presenten el projecte tant infants d'educació infantil com dels diferents cicles de primària amb la intenció de barrejar mestres i alumnes de les dues etapes educatives i fomentar l'aprenentatge entre cicles. Cada torn té una durada aproximada d'una hora. Els

estudiants han d'exposar durant deu o quinze minuts el seu treball davant d'infants de cicles educatius diferents i d'escoles diferents.



Jornades d'estudiants *Art i escola+llum* a la Universitat de Vic. Fotografia cedida per ACVIC

**Primer torn:** El primer grup d'estudiants d'educació primària del primer torn — amb el suport d'un *power point* ple de fotografies del procés seguit— presenten el projecte que han realitzat. Ens fixem en què han fet i què han après: han observat i jugat amb les ombres; han après que les ombres són més curtes o més llargues segons la posició del sol; que quan a una part de la Terra és de dia, a l'altra part és de nit; han parlat del moviment de la rotació o el gir d'oest a est que fa la Terra i la seva translació o moviment al voltant del Sol, que dona lloc a les estacions de l'any; de l'equinocci i del solstici, punts del recorregut de translació en què deixa d'acostar-se o d'allunyar-se del Sol, etc.

Aquest any, a la cloenda de cada torn d'escoles, el director de l'ACVIC o un assessor artístic han destacat alguns aspectes que han considerat rellevants dels projectes presentats pels infants:

«En primer lloc, agraïm l'esforç de la presentació, de resumir, explicar i exposar cada projecte. A la primera presentació hem vist que per aprendre les coses, primer s'ha d'observar. M'ha agradat molt el treball dels planetes. És el Sol qui ens il·lumina. Si no fos pel Sol (...) Ha sigut un treball d'investigació...». Em fixo amb aquesta darrera idea: el treball d'investigació. Quan vam entrevistar el director a l'estudi exploratori també va expressar que el projecte *Art i Escola* no era fer un treball de plàstica sinó un treball de recerca o procés més complex. Aquesta és una variable essencial per localitzar els punts d'hibridació entre art i educació.

L'últim grup d'estudiants del primer torn em sorprenen enormement. Són nens i nenes de P4 i P5 que surten a explicar el projecte davant d'un auditori ple d'infants que els escolten atentament. La mestra s'asseu al seu costat, subjecta el micròfon i els acompanya, un per un, a explicar què han fet tot comentant les fotografies que estan projectades i que tot l'auditori pot veure. Els fa moltes preguntes: I això què és, quan ho vam fer, perquè ho vam fer d'aquesta manera i aleshores què va passar, què hem après... i els infants van responent amb molta precisió i soltesa totes les preguntes de la mestra. El projecte està molt ben documentat i els infants poden explicar molt bé tot el procés a través de les fotografies. La manera de fer de la mestra a través de l'acompanyament guiat i les preguntes que fa facilita a l'infant de quatre o cinc anys poder comunicar-se tan bé com ho podria fer un nen més gran de primària. M'adono de les possibilitats per l'aprenentatge que ofereixen els projectes ben documentats i admiro el bon treball que, en aquest cas, ha fet la mestra mostrant les capacitats d'expressió i comprensió dels infants d'educació infantil.

**Segon torn:** Després del primer torn es fa una pausa i entra el segon torn d'escoles. El segon torn també està format per cinc escoles amb nens i nenes d'infantil i de diferents cicles d'educació primària. En acabar totes les presentacions per part dels



escolars, la responsable del Centre de Recursos Pedagògics impulsa el debat entre els infants assistents. Els convida a fer preguntes i a destacar què els ha agradat dels projectes d'altres escoles. Quan els nens i nenes intervenen, comenten què els ha agradat molt però amb dificultat d'argumentar el perquè. Tot i així fan algunes preguntes molt concretes. Em va sorprendre la primera pregunta que va fer una nena de set o vuit anys que va expressar interès per un conte que un grup de nens havia explicat amb la següent pregunta: «Com us heu inspirat per fer el conte?». Més enllà del procés de recerca, remarcava la inspiració que es necessita per escriure un conte. Semblava conscient de la dificultat i atractiu que suposa la creació d'un conte escrit com a cloenda d'un treball d'investigació a l'aula.

Quan acaben les presentacions i la conversa amb els altres infants, és l'hora de fer una valoració final. El director de l'ACVIC em demana sortir a fer la valoració d'aquests cinc projectes intentant destacar també alguns aspectes que hagi trobat interessants. Destaco alguns aspectes que m'han semblat interessants. Es fa difícil poder fer una valoració de cada projecte amb tant poc temps. Tanmateix destaco els següents:

De la primera presentació dels nenes i nenes del cicle inicial de primària, en destaco la gran quantitat d'activitats que han fet d'observació (cossos translúcids i opacs) d'experimentació amb la llum (les ombres al pati, les ombres en la foscor...) i les conclusions que han resumit molt bé: sense llum no hi ha ombres; la llum sempre surt d'un lloc (llanterna, Sol, làmpades...); les ombres es mouen durant el dia, però no és el Sol el que es mou, sinó nosaltres ens movem amb la Terra; els materials opacs no deixen passar la llum però en canvi els materials translúcids sí que la deixen passar; podem jugar amb les ombres i formar diferents siluetes: ombres xineses, dibuixar les nostres siluetes...

De la segona presentació realitzada per estudiants d'infantil en destaco la transformació d'un túnel de llum i ombra fets per ells amb una escultura en forma de coet. Els infants havien experimentat amb el seu propi cos i amb materials translúcids, transparents i opacs, jugaven en la foscor i amb la llanterna. També havien jugat amb ombres xineses i havien elaborat un túnel de llum i ombra. Finalment, havien convertit el túnel en un coet, ja que a classe havien parlat de la campanya *Missió Apollo XII* a la Lluna. Al diari de camp escric, sorpresa «Aquests nens són de P5? Ho han fet molt bé!»

La tercera i quarta presentació la duen a terme infants de dues escoles diferents però del mateix ZER. Les dues escoles del ZER han treballat el projecte de la llum des de P3 fins a sisè de primària. M'agrada molt com expliquen un dels contes que han escrit sobre la llum i l'amistat i en destaco la imaginació que han tingut en la creació de la història i dels personatges. També destaco el treball de les il·lusions òptiques per ser un tema molt atractiu, l'escultura que han creat i la càmera estenopecica.

La darrera escola que exposa en aquest segon torn presenta els estudiants de cicle superior, però hi ha participat tota l'escola. Ens expliquen que a educació física han experimentat amb la llum, les ombres, els materials translúcids i opacs, etc. Tots els alumnes de l'escola han treballat Jacint Verdaguer. Han memoritzat alguns poemes i els han representat a través de la llum. A partir d'un retroprojector i un llençol, els alumnes han descobert tot el que es podia fer amb ombres: efectes visuals, color, moviment... Després de l'experimentació amb la llum, han representat i gravat els poemes. Els altres cicles es van animar a participar en el projecte *Art i Escola* i van ser els estudiants de sisè qui van lligar totes les activitats fetes pels diferents cicles educatius i van pensar un fil conductor. Aquest fil va ser el somni, un conte que es va representar a través de la llum i la llum negra.

Al diari de camp escric: «Se m'ha fet difícil comentar els treballs dels nens. Mentre anaven explicant he pres algunes notes però no coneixia els projectes a fons. He destacat algunes qüestions més de tipus metodològic i no tant conceptuals.»

Per concloure, ens adonem de la importància de mostrar el propi projecte ben documentat perquè es vegi bé el procés seguit i així poder-lo explicar millor als altres. Al mateix temps, la importància del diàleg per valorar críticament els projectes que han fet altres companys d'edats semblants i també rebre les valoracions dels assessors artístics. Aquest preparar amb claredat l'exposició per mostrar el procés seguit, compartir el projecte amb altres companys d'escoles diferents i rebre una valoració dels assessors artístics externs a l'escola són els tres elements crítics pel bon funcionament de les Jornades d'estudiants a la universitat.

Per aconseguir aquestes tres objectius és necessari que cada escola prepari prèviament la presentació amb fotografies, de manera acurada, atractiva i fàcil de comprendre. Vam observar que aquest primer objectiu s'acomplia. Pel què fa al segon i tercer objectius vam observar que, tot i que les Jornades afavoreixen conèixer altres projectes d'altres escoles i els estudiants són escoltats per companys, mestres i assessors, es fa difícil la conversa posterior entre nens i nenes. Els infants s'esforcen en valorar els treballs i fer algunes preguntes. També és remarcable que els assessors externs a l'escola valorin i facin alguns comentaris amb relació als projectes exposats. Com hem vist, també suposa un repte per a l'assessor perquè amb poc temps ha de fer una valoració dels projectes presentats.

#### **4.6.4. Jornada del professorat: descripció etnogràfica**

Una vegada han finalitzat les jornades d'estudiants s'inicia la Jornada del professorat, que té una durada d'una tarda i es du a terme a una de les escoles que ha

participat en el projecte *Art i Escola*, l'escola *Andersen* de Vic. Els organitzadors de la jornada han agrupat diferents escoles en petits grups que treballen de manera paral·lela com si es tractés d'un congrés científic. Cada grup de 6 escoles s'ha reunit amb un assessor artístic i els mestres de cada escola han explicat —amb el suport d'audiovisuals— els projectes que prèviament han mostrat els seus alumnes a la Jornada d'estudiants. A cada grup d'escoles hi ha un dels assessors artístics que condueix la sessió i impulsa el debat. Finalment, els diferents grups s'ajunten per fer una posada en comú del que s'ha parlat.

Ens hem preguntat quins beneficis aporta el projecte als docents i ens hem fixat què diuen els mestres sobre la seva experiència a un dels subgrups que hem observat, escollit a l'atzar. Cada grup de mestres de cada escola ha exposat els criteris d'elaboració i posada en pràctica dels seus projectes: quin va ser el seu repte, els detalls del procés seguit, les reaccions dels estudiants, els treballs resultants, etc.

Els subgrups d'escoles s'han agrupat de manera heterogènia, barrejant tipologia d'escoles (escoles públiques, rurals i concertades) i nivells educatius (d'educació infantil, primària i secundària) i diferents temes al voltant de la llum.

Per comprendre millor com eren aquestes presentacions, explicarem la primera: La primera escola que presenta el projecte està representada per unes mestres d'infantil d'una escola concertada. Són les mestres d'un dels projectes que havia valorat a la sala Magna de la Universitat, a la Jornada d'estudiants. La presentació dura 15 minuts aproximadament. Han fet un treball sobre les ombres, les han descobert al pati i han observat que les ombres es mouen, les han dibuixat, etc. A les mestres els ha sorprès que els infants no sabessin que tenien ombra. Després han fet un treball amb la foscor, apagant el llum i amb una lot descobrint els objectes d'una altra manera. Han unit aquestes descobertes amb el projecte artístic que estaven fent sobre l'escultor Alexander

Calder durant el qual els nens i nenes havien de fer el seu propi mòbil. També han fet un treball amb les ombres xineses descobrint qui s'amagava darrera un llençol. Aquesta activitat va estar acompanyada de música i, segons les mestres, va ser molt relaxant. Amb material reciclat han fet una altra activitat que consistia en fer un túnel de la llum, on els nens triaven els objectes que hi volien posar. Van tancar el llum i l'efecte d'allò creat era molt diferent. Deien que alguns nens van tenir por. Després van fer una escultura convertint el túnel en un coet ja que a classe havien parlat de la campanya *Missió Apolo XIII* a la Lluna. Les mestres havien fotografiat tot el projecte i van fer una reflexió sobre què havien après: Hem descobert que l'ombra ens segueix; que si hi ha Sol, hi ha ombra; que l'ombra es mou; que la mare també té ombra! Les mestres han acabat conclouent que "Perseguint les ombres" és un joc espectacular.



Fotografies cedides per l'ACVIC

Després que les sis escoles expliquessin el seu projecte, els mestres han posat en comú què havia suposat per ells i els seus alumnes el projecte *Art i Escola*. Fan referència sobretot a les raons per les quals han participat en el projecte i en els valors afegits de l'experiència. Entre tots comparteixen les següents idees, que remarco aquí especialment donat que són observacions que sorgeixen d'una conversa comuna:

En primer lloc, els mestres destaquen del projecte el procés de descoberta per part dels infants i la possibilitat que ofereix als estudiants d'aproximar-se a la realitat des de diferents punts de vista: «Vam apagar la llum i amb la lot els nanos descobrien els objectes d'una altra manera»; «És divertit veure quan descobren»; «Hi havia molts moments de conversa, per poder compartir. Cadascú explicava què havia descobert».

En segon lloc, els mestres comparteixen el valor que donen els alumnes de poder fer un treball al voltant d'un tema i veure què fan les altres escoles sobre el mateix tema, ja que afavoreix el pensament crític: «Els alumnes valoren molt positivament treballar un tema que altres escoles també treballaran d'altres maneres»; «Els alumnes són crítics; quan comenten projectes d'altres escoles diuen "no veig la relació" o "veient aquest treball, nosaltres haguéssim pogut fer això..."».

Una escola explica que —juntament amb una artista— han muntat i difós una exposició en una galeria d'art. Aquests projectes que es concreten en una experiència fora de l'escola afavoreixen una motivació extra pels alumnes i, al mateix temps, les seves famílies donen valor a la feina que es fa a l'escola. En assistir a aquesta trobada entre mestres ens adonem que cap d'ells parla de l'assessor. Només s'esmenta el treball amb un artista quan van muntar i difondre la seva exposició. Aquest fet ens recorda que la intenció del projecte *Art i Escola* supera alguns projectes on l'artista és el convidat expert que fa el seu projecte amb l'ajuda dels estudiants i el mestre. A *Art i Escola* el protagonisme recau en el mestre i els seus estudiants: les idees sorgeixen dels mestres i són acollides per un assessor extern. El projecte és de l'escola: cada escola se'l fa i se'l sent seu. L'assessor té un paper molt rellevant però no vol ser el protagonista del projecte, sinó que adopta un paper d'interlocutor, de facilitador. La subtileza de l'assessor és un dels aspectes que travessen aquest lideratge artístic (Perejaume, 2015).

Més endavant, veurem que, quan els mestres responen per escrit a les tres preguntes del qüestionari que els adreçem, sí que fan referències explícites d'agraïment a l'assessor.

Alguns professors de secundària també esmenten algunes dificultats o obstacles que es troben a l'hora de fer el projecte, com són l'organització horària per poder treballar el projecte amb calma i entre diferents professors i els pocs recursos materials que l'escola té per poder dur a terme el projecte. Les solucions que adopten, en aquest darrer cas, és «no complicar-se gaire la vida i simplificar les activitats», és a dir, acotar les activitats, fer-ne de senzilles i que responguin als mateixos objectius plantejats.

Els mestres diuen que quan els alumnes expliquen el projecte els obliga a pensar què volen aconseguir: han d'explicar, resumir i mostrar el procés que han seguit per elaborar el projecte. Una mestra d'ESO comenta que, al principi del projecte, els seus alumnes es pensaven que participarien en un concurs. Res més lluny de la realitat d'*Art i Escola*. El projecte *Art i Escola* afavoreix un ambient de descoberta, creativitat i reflexió i proposa un espai on tant mestres com alumnes (i les seves famílies) comparteixin i valorin els seus projectes i el dels altres, afavorint així l'aprenentatge de tothom.

#### **4.6.5. El qüestionari amb tres preguntes obertes als mestres: anàlisi de contingut**

Per poder tenir una visió més amplia sobre què pensa i com ha viscut el projecte el professorat, hem facilitat un qüestionari amb tres preguntes obertes escrites a tots els mestres participants. A més també creiem que el qüestionari respecta l'anonimat de qui el respon, que pot sentir-se més lliure d'expressar el que vol. Aquest qüestionari ha estat enviat per correu electrònic a través del Centre de Recursos Pedagògics d'Osona, un dels coordinadors del projecte *Art i Escola*. D'una mostra de trenta cinc, n'han respost

vint-i-sis. Són escoles públiques, concertades i rurals i professors de diferents nivells educatius des d'infantil fins a secundària.

Les tres preguntes del qüestionari són les següents:

1. Quines han estat les motivacions, raons o inquietuds que l'han portat a participar en el projecte *Art i Escola*?
2. Podria descriure una part del projecte on hi hagi hagut una bona entesa entre el mestre i l'assessor?
3. Quins són els valors afegits de l'experiència?

A continuació exposarem els ítems més repetits que escriuen els mestres en relació amb les tres preguntes formulades.

1. Quines han estat les motivacions, raons o inquietuds que l'han portat a participar en el projecte *Art i Escola*?

Les raons o inquietuds que han portat als mestres a participar en el projecte són bàsicament quatre: a) Compartir un tema comú amb altres escoles i intercanviar idees entre mestres i entre alumnes; b) fomentar l'art i la creativitat i compensar una mancança a l'escola; c) Afavorir la transversalitat entre disciplines; d) Formar part d'un projecte global. A continuació, detallarem aquestes quatre raons, que són les que més vegades s'han repetit en el qüestionari facilitat als mestres:

- a) Una primera raó és la de compartir un tema comú amb altres escoles i amb altres companys.

La següent és una petita mostra de les opinions de les persones que van respondre el qüestionari:



«Com a projecte ens sembla molt interessant degut al vincle que es crea amb d'altres escoles que potser d'una altra manera no coincidiríem en gaires actes».

«Treballar un projecte comú a altres centres. Posada en comú per part dels alumnes i dels professors: presentació del propi projecte i observació del que fan els altres centres».

«Ens ha interessat el tema, el fet de poder fer un projecte interdisciplinari a través de l'art i durant tot l'any, el poder anar a la universitat a fer la presentació. Veiem que és una manera de comunicar-se, d'intercanviar idees, tant d'alumnes com de professors».

A les respostes veiem com els mestres precisen que és important l'intercanvi d'idees, no només entre mestres sinó també entre alumnes. Creuen que és una bona oportunitat perquè hi hagi aquest intercanvi poc freqüent entre les escoles.

b) Valorar l'art i la creativitat.

D'aquestes 26 escoles, totes menys cinc expliciten clarament la importància de l'art i la creativitat a l'escola. Una de les qüestions més repetides és la manca del treball artístic a l'escola. A continuació afegirem alguns dels comentaris que escriuen a la primera pregunta del qüestionari, "Raons per involucrar-se en el projecte":

«Ens vam apuntar perquè des de l'escola teníem clar que el tema de l'art és una manca a l'escola i ens vam tirar a la piscina.»

«Feia força temps que com escola havíem detectat una mancança en el treball artístic i en les propostes que els podíem arribar a fer. A les memòries d'escola dels darrers cursos era una inquietud present.»

«Considerem que és molt important la participació en projectes artístics perquè valorem la importància de l'art i el coneixement. Aprenem alumnes i professors.»

«Penso que la part artística és molt important en l'educació dels nois i noies i el recurs que representa aquest projecte l'he trobat molt interessant per apropar-los a l'art i veure també projectes d'altres escoles. La necessitat de cobrir les mancances que tenim a l'escola en l'àmbit artístic.»

- c) Una tercera raó per involucrar-se en el projecte és que facilita la transversalitat.

Les escoles valoren l'oportunitat que proporciona el projecte *Art i Escola* de relacionar l'art amb algun altre tema ja pensat per l'escola

«Hi hem participat des de la primera edició i la valoració ha estat molt positiva. És una experiència molt interessant, que permet treballar transversalment i el fet de poder-ho presentar davant altres alumnes i veure els altres treballs (tant a la UVIC com a l'exposició de l'ACVIC) és un valor afegit.»

«Ens anava bé amb el tema del Montseny i ha estat una oportunitat per afegir-hi l'art. Hem participat en el projecte perquè el tema que ens van proposar era del nostre interès. El vam poder relacionar molt bé amb les activitats curriculars que estàvem treballant.»

d) Una quarta raó és la satisfacció i estímul de formar part d'un projecte global

«La possibilitat de pensar una proposta artística, portar-la a terme, veure el treball d'altres escoles, treballar en equip amb els companys en el procés d'enfocar la proposta, comptar amb l'assessorament de gent del món de l'art, tenir una temporalització que et marca el procés de treball, oferir als alumnes poder-lo exposar i compartir, poder veure una mostra dels projectes en l'exposició i que els treballs no es quedin a les escoles. Aquesta difusió tan ben feta és molt engrescadora.»

«Fer sentir satisfacció als alumnes per la seva feina feta i crear nous vincles i estímuls. Fer visible el treball que fan els alumnes a l'exterior i alhora poder enriquir-se a partir de veure que fan els altres. «

«Ens agrada l'art com a punt de partida que genera noves dinàmiques i maneres de fer. També ens proporciona la possibilitat d'intercanvi d'experiències i coneixement d'altres realitats escolars.»

«La principal motivació és poder participar en un projecte global on els alumnes poden exposar allò que han fet i veure les exposicions de les altres escoles.»

2. Podria descriure una part del projecte on hi hagi hagut una bona entesa entre el mestre i l'assessor?

Els mestres, quan responen a la segona pregunta del qüestionari sobre els moments de bona entesa entre ells i l'assessor, remarquen el bon acompanyament dels assessors. La majoria dels mestres fan referència a l'actitud d'escolta,

orientació i acompanyament, l'ajuda que suposa per a pensar i el temps dedicat per part de l'assessor que es concreta amb noves idees consensuades, dubtes resolts, nous recursos i referents. A continuació n'exposarem alguns exemples:

«Podem dir que hi ha hagut una molt bona entesa en TOT moment i en TOTA la proposta que hem desenvolupat en el projecte. El procés de creació que hem dut a terme ha comptat amb el suport i les idees de les assessores. Aquest camí també ha comptat amb la direcció contrària, on les propostes discutides a nivell de claustre i d'escola (amb els alumnes) han estat ben rebudes per les assessores.»

«Des d'un primer moment hi ha hagut molt bona entesa. Hem proposat idees conjuntament, ens hem emocionat i hem somiat. En tot moment hem estat atesos, s'han respost els nostres dubtes i ens hem sentit acompanyats.»

«Ens hem sentit *recolzades* i ajudades per l'assessor, ens ha aportat idees sense obligar-nos a res, ens ha obert opcions sense pressionar-nos. S'ha adaptat al nostre horari. En definitiva, ha estat un bon assessor.»

«Jo diria que hi ha hagut una bona entesa en totes les parts del projecte. Ens han escoltat i entès molt bé i han sabut connectar amb el que nosaltres teníem previst.»

«Els assessors van intervenir molt positivament des de la primera reunió per ajudar a enfocar i conduir el projecte fins a les seves propostes de referents artístics per aportar noves visions i noves tècniques d'expressió.»

«A partir de les propostes de l'escola, l'assessor ens ha ajudat a desenvolupar-les. Ha aportat idees i materials.»

«A l'hora d'escollir les activitats sempre hem rebut el suport per part de l'assessor, que ens ha facilitat material, idees i temps.»

«L'assessor m'ha donat una visió diferent. La proposta de treball s'ha modificat de cap a peus.»

El conjunt de les respostes que donen els assessors demostren com el projecte *Art i Escola* dona una major llibertat al mestre per actuar; se sent menys pressionat, amb més temps per imaginar i somniar i té més eines per fer-ho. Aquesta manera de fer afavoreix la creativitat de les seves propostes.

### 3. Quins són els valors afegits de l'experiència?

Quan els mestres responen a la pregunta sobre quins són els valors afegits del projecte valoren —per sobre de tot— conèixer millor els alumnes, compartir el projecte amb altres companys i estimular l'aprenentatge amb reptes que depassen l'escola. A continuació posem tres exemples:

«El projecte *Art i Escola* et proporciona un tracte proper amb els alumnes, conèixer les seves aficions i interessos i dissenyar les activitats a partir dels interessos dels alumnes enlloc d'objectius predeterminats.»

«A *Art i Escola* veus els treballs d'altres companys d'altres centres, parles i reps comentaris i reflexions.»

«Els alumnes treballen millor quan hi ha una persona aliena a l'escola i quan els seus treballs aniran a l'exposició de l'ACVIC.»

«Compartir el projecte amb altres col·legues de la professió per rebre comentaris i reflexions».

Què aporta el projecte Art i Escola als centres educatius? Per concloure, podem dir que els mestres s'involucren en el projecte per aprendre d'altres mestres, perquè valoren l'art i la creativitat a l'escola, perquè el projecte es pot vincular fàcilment a altres projectes de l'escola i perquè és un projecte de qualitat i per a tothom. La formació continuada de mestres està molt vinculada al que ja estan fent a l'escola. Els assessors ajuden els mestres mentre estan duent a terme el projecte amb els seus alumnes. Els mestres valoren l'actitud d'escolta dels assessors, el fet que els facin pensar per crear noves metodologies i recursos, així com compartir el projecte amb altres companys mestres, conèixer millor els alumnes i estimular l'aprenentatge.

En definitiva, veiem com la integració de l'art a l'educació és possible en un projecte impulsat des de fora de l'escola i en col·laboració amb aquesta. És valorat pels mestres perquè se senten més lliures per provar coses noves, afavoreix la relació amb altres mestres, fomenta la renovació dels aprenentatges i potencia i reconeix la seva feina a l'escola.

De forma esquemàtica, mostrem quines són les motivacions dels mestres per involucrar-se al projecte, els elements de bona entesa interprofessional i el valor afegit de l'experiència segons els mestres.

| <b>Motivacions que expressen els mestres per involucrar-se al projecte:</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------|
|-----------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Compartir un tema comú amb altres escoles i intercanviar idees entre mestres i entre alumnes |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fomentar l'art i la creativitat i compensar una mancança a l'escola                                                    |
| Afavorir la transversalitat entre disciplines                                                                          |
| Formar part d'un projecte global                                                                                       |
| <b>Elements de bona entesa entre mestres i assessors artístics:</b>                                                    |
| Escoltar-se mútuament                                                                                                  |
| Acompanyar al mestre a emocionar-se i a somniar                                                                        |
| Donar suport: No obligar ni pressionar                                                                                 |
| Connectar amb el que l'escola ja ha previst. A partir de les idees de les escoles, l'assessor porta idees i materials. |
| Intervenir positivament: Enfocar i conduir                                                                             |
| Proporcionar recursos, idees i temps                                                                                   |
| Donar visions diferents                                                                                                |
| <b>Valor afegit de l'experiència segons els mestres</b>                                                                |
| Conèixer millor els alumnes                                                                                            |
| Compartir el projecte amb altres companys                                                                              |
| Estimular l'aprenentatge amb reptes que depassen les tasques habituals de l'escola                                     |

Taula 10: Motivacions dels mestres per involucrar-se al projecte, elements de bona entesa interprofessional i valor afegit de l'experiència segons els mestres.

#### 4.6.6. Exposició a l'ACVIC: conversa amb els comissaris

A la quarta edició, dos assessors que pertanyen a un col·lectiu d'artistes joves, *Morir de frío*, han estat els comissaris de l'exposició, amb la col·laboració i suport de l'ACVIC. L'exposició s'ha inaugurat el 14 de maig de 2015.

Ens hem preguntat quin és el procés que segueix un projecte escolar per tal d'esdevenir un projecte artístic. És a dir, quines són aquelles qüestions crítiques que fan que el fet educatiu passi a ser fet artístic.



El Centre d'Arts Contemporànies de Vic i la postal de l'exposició *Art i Escola+llum*. Fotografies cedides per l'ACVIC

Aquest any l'exposició ha estat ben diferent de l'edició passada; no ha estat una mostra dels treballs fets per les escoles ordenats un al costat de l'altre com s'exposaven a l'exposició anterior, sinó que s'ha buscat una major relació entre els treballs i s'ha construït un fil argumental. Els comissaris han creat un espai que mostra, a través dels treballs dels estudiants —dibuixos, jocs, objectes, pantalles—, la degradació de la llum.

L'exposició ha ocupat tot l'espai expositiu del Centre d'Arts Contemporànies. També s'ha editat el catàleg de l'exposició. En aquest catàleg —que podem trobar a la pàgina web— cada escola ha escrit el text descriptiu sobre el projecte que ha fet.

Hem conversat durant més d'una hora amb els comissaris. Després d'explicar-nos qui són, ens han explicat la seva experiència com a assessors artístics que ja hem recollit a l'etapa 1 del cas: *l'assessor artístic*. Al final d'aquesta primera part de la conversa els vam preguntar què els ha aportat el diàleg amb l'escola. La seva resposta



va sorgir quan ens van parlar de l'exposició i com l'havien pensat. Aquesta és la part que ens interessa analitzar en aquest apartat.

De l'anàlisi de la conversa amb els assessors podem destacar-ne les següents qüestions:

- a) Els assessors han tractat els treballs dels infants com a obres d'art.

Fins ara hem sentit a parlar de la importància del procés en aquest tipus de projecte compartit art-escola. Els comissaris de l'exposició, però, quan fan referència a l'exposició els interessa bàsicament l'obra.

«El muntatge de l'edició passada... a nosaltres se'ns havia fet pesat, la manera de mostrar-ho, no era gaire amable. Vam decidir que tot i que *Art i Escola* creu que el procés és molt important... els nens també havien fet coses i aquestes coses les volíem tractar com a obres... i el procés ja s'explicava al catàleg i ho feien els professors.» (C1)

Els comissaris han expressat la sorpresa per l'obra feta pels infants de la següent manera: «*T'acabes enamorant de les peces*, però a vegades penses.... què fem amb això! Va ser molt divertit!» (C2). En aquesta cita veiem l'impacte que fan els treballs del infants als comissaris i què els aporta el diàleg amb l'escola. Aquest impacte quedarà expressat en una exposició on l'obra dels infants no és avaluada sinó re-creada, transformada.



Exposició *Art i escola+llum*. Fotografies cedides per l'ACVIC

b) La no predeterminació ni homogeneïtzació dels espais.

Els comissaris no estan d'acord amb la idea que cada escola tingui el mateix espai d'exposició dels treballs com passava a l'edició anterior. Són les obres fetes pels infants les que defineixen l'espai i no a la inversa. Amb aquesta manera de fer, els comissaris volen donar un valor singular a cada projecte fet per l'escola i revaloritzar les produccions escolars.

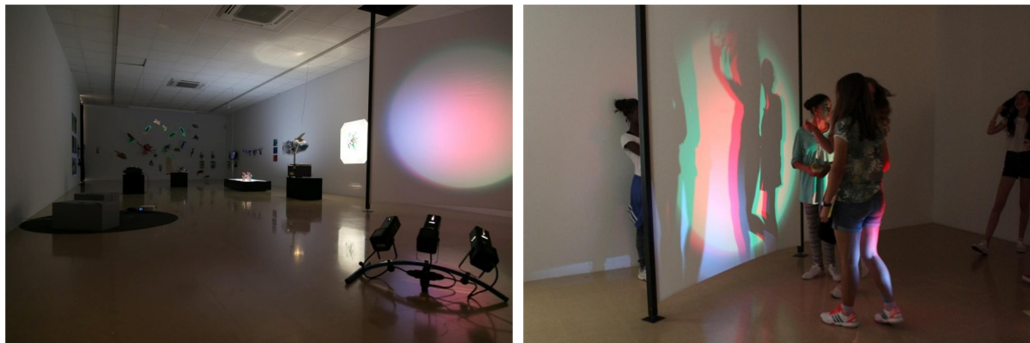
«No volíem que cada escola tingués el mateix espai. Totes les escoles són diferents i tenen espai diferents. Segons la matèria. Vam jugar que totes les escoles tinguessin un espai visible i creiem que va quedar bastant equilibrada.»  
(C2)

c) El procés de relectura.

Tot i que als comissaris els interessa l'obra dels infants —la *matèria*—, per poder pensar l'exposició necessiten saber quin ha estat el procés de creació que han seguit aquestes obres i establir les relacions entre els diferents projectes per pensar el fil argumental de l'exposició que crearan de nou. La idea de la degradació de la llum surt

després de veure els treballs fets pels nens i nenes, no a priori. A partir d'aquí, l'exposició s'organitza en diferents espais:

«La Bruna els coneixia molt, els materials, perquè els havia enregistrat. La Bruna ens els explicava tots, més d'una vegada. L'exercici era de relectura. Hi havia projectes de llum i altres de foscor i de seguida va sortir la idea del degradat de la llum a la foscor. Hi havia 4 espais: llum, ombra, foscor i llum negra i un cinquè, l'espai de joc.» (C1)



Exposició *Art i escola+llum* Fotografies cedides per ACVIC

d) No etiquetar l'escola ni l'alumnat.

Els comissaris fan una aposta per fer visible el treball dels infants però no de l'escola. No volen afavorir la comparació entre escoles enteses com a institucions escolars que competeixen, sinó que volien ressaltar les experiències que s'hi duen a terme.

«Vam prendre una decisió molt important: no posar cartel·les sinó mapes. Això va suposar un xoc pels professors. No volíem generar comparacions ni competitivitat. Això també ho vam fer en una altra exposició i no va agradar.

Vam posar el nom dels artistes però no de les escoles. No va agradar. No parles de l'escola sinó de les experiències de professors i alumnes. Potser l'escola té mal nom però l'aula és molt potent!» (C2).

Els assessors són conscients que la seva decisió de no posar cartel·les és compromesa. A les escoles els agrada poder mostrar els seus treballs als altres i veure què han fet les altres escoles. Els comissaris decideixen que hi hagi aquesta informació dins de l'exposició però no en forma de cartel·la —situada sota o al costat de cada un dels treballs—, sinó en forma de mapes —situats en un extrem de la sala— de dimensions més grans que una cartel·la i on el visitant pugui buscar l'espai i el treball fet per cada escola, si li interessa.

«No volen portar un dilema que hi ha en el món dels projectes col·laboratius entre artistes i escoles en què l'artista aterra a l'escola, fa un treball amb col·laboració d'altres i després se l'emporta i el firma ell. Quan es fan projectes col·laboratius moltes vegades l'obra s'exposa en nom de l'artista i hi ha un dilema. Hi ha una ètica i unes relacions problemàtiques interessants per pensar. En el cas de l'exposició a l'ACVIC posàvem l'escola i els cursos, però no el nom dels mestres i dels alumnes.» (C2)

«Per nosaltres no era important posar cartel·les perquè la informació ja hi era. Per nosaltres eren importants les experiències de les escoles, els objectes i com els objectes es relacionaven entre si.» (C1)

Els comissaris donen altres raons per no posar cartel·les; també creuen que pel format expositiu funcionen millor els objectes i no el llibres:

«Hi ha formats i continguts. No sé si el format expositiu és el millor per un contingut textual, el format llibre es útil pel text, anem a posar en el format expositiu els objectes i les relacions entre aquests» (C1)

e) No contaminar els treballs dels nens.

Els comissaris remarquen la importància d'utilitzar els materials apropiats a l'escola. Han de ser materials que tinguin relació amb l'obra i que puguin ser fàcilment utilitzats pels infants:

«Els mestres havien imprès les fotografies sobre un *display*, sense plantejar-se perquè aquella producció. Només per fer bonic (...) El cartró ploma contamina molt i els resultats... has de ser molt curós! Donar-los a nens de segons quina edat... És un material molt delicat, no és el més còmode.» (C1)

f) Explicar el llenguatge de l'art.

Els comissaris insisteixen en la importància d'aprendre el llenguatge de l'art a l'escola i a la universitat perquè després es pugui integrar a l'aula.

«L'art és una manera d'aproximar-nos a les coses i al coneixement. Jo he après molt anant a les exposicions per veure coses d'altres països, com per exemple el

sistema polític a Cuba. Si jo he après així, perquè no portar-ho a l'aula? (...) No ens han ensenyat mai a la vida a llegir una obra d'art. No ens ensenyen a llegir els codis, l'art és un llenguatge, una multiplicitat de llenguatges. A mi m'ensenya molt a viure. (...) L'art té la gràcia que s'apropia de totes les pràctiques. Entendre això obra portes.» (C1)

«A la facultat de magisteri hi hauria d'haver professors d'art, gent que portés aquests debats a l'educació. La meva mare és mestra i tenia interès en l'art, jo de petit havia anat més a la Miró que al zoo. Aquest interès es traduïa a la classe.» (C2)

Per concloure, podem dir que els comissaris remarquen aquestes idees importants a tenir en compte:

Els comissaris fan un procés de relectura de les obres dels infants i a partir d'aquí sorgeix el fil narratiu de l'exposició i la configuració d'un espai. Hi ha una relació entre les obres i l'espai, que s'influencien mútuament. Els assessors defensen la importància i cura de la presentació dels treballs per part dels mestres.

Com podem traduir o traspasar aquesta idea en els discurs pedagògic i en la manera de fer del mestre? El fet de no contaminar significaria tenir en compte i respectar la singularitat de cadascú i ser sensible al que vol expressar. Aquesta manera delicada de relacionar-se amb l'educand està relacionada amb el que Rothko deia sobre la sensibilitat, qualitat imprescindible del bon mestre.

#### **4.6.7. Maleta pedagògica: recurs orientat al professorat.**

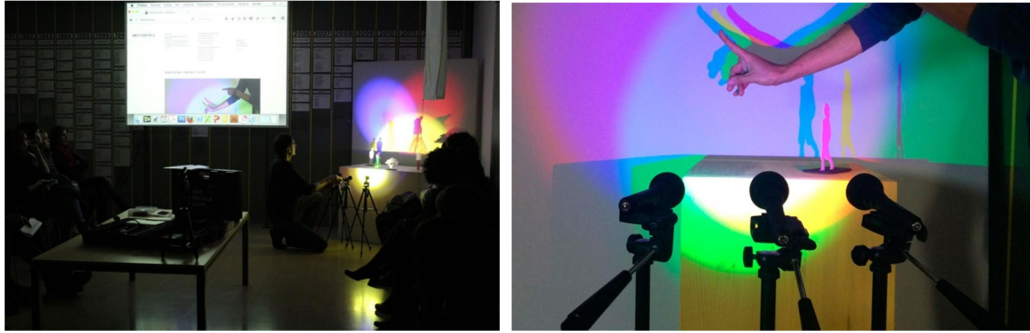
Al finalitzar l'edició *Art i Escola+llum* es crea un nou recurs pel professorat. Amb quina intenció es fa aquest nou recurs? Com està pensada la maleta? En què és diferent, aquesta maleta?

El 26 de novembre de 2015, vam assistir a la presentació a les escoles de la maleta, a l'ACVIC, juntament amb un grup de trenta persones, entre mestres i assessors. La presentació va durar, aproximadament, una hora.

La maleta és un projecte de l'ACVIC: la idea i contingut és dels dos comissaris juntament amb un altre assessor —que també en fa el disseny i la construcció—, i la coordinadora de les activitats educatives de l'ACVIC. La maleta es realitza amb el suport de l'Oficina de Suport a la Iniciativa Cultural de la Generalitat de Catalunya (OSIC).

La maleta és presentada pels quatre assessors artístics esmentats, que mostren els continguts de la maleta i les seves possibilitats:

- 3 Mini-llanternes LED d'alta potència, recarregables i amb sistema d'enfocament.
- 4 Filtres de color vermell, verd, blau i groc
- 3 Suports tríode per a les llanternes.
- 1 Conjunt d'objectes i formes retallats. Suports per a les peces.
- 1 Pantalla blanca.
- 1 Guia d'ús dels materials i alguns suggeriments per dinamitzar les experiències.



Maleta Art i escola+llum. Fotografies cedides per l'ACVIC

Una de les propostes d'ús de la maleta que van fer els comissaris estava pensada pel cicle mitjà de primària i d'una durada aproximada de mitja hora. Es tracta d'una activitat per observar, experimentar i jugar amb la llum i les ombres. Els materials que utilitzen són les formes, les llanternes, els trípodos i paper i ceres. A la pàgina web es pot llegir la descripció de l'activitat:

«Descripció breu de l'activitat: construïm una figura utilitzant algunes de les formes de plàstic que hi ha dins de la maleta. Amb les llanternes anem il·luminant la figura des de diferents angles fixant-nos amb les ombres que es projecten. Busquem aquelles ombres que més es diferencien de la figura que hem construït. Quan en trobem una que ens agrada, aguantem les llanternes amb els trípodos, col·loquem un paper sobre l'ombra i amb les ceres la resseguim.

Comentaris:

Es podria acabar retallant les ombres, pintant-les, transformant-les...»



Els assessors artístics remarquen que l'objectiu de la maleta és facilitar als mestres uns materials senzills i lleugers per poder dur a terme a l'aula algunes de les experiències més significatives que han desenvolupat les trenta escoles implicades.

Tal i com es pot llegir a la pàgina web de l'ACVIC:

«Aquest material permetrà la possibilitat, entre d'altres, de jugar amb les llums i les ombres, canviar el color dels objectes, entendre la síntesi de colors, conèixer els colors primaris i secundaris, crear ambients, construir paisatges i ombres, filtrar la llum, generar reflexes, construir formes, etc. »

El recurs comença amb una maleta i continua amb una pàgina web on els mestres expliquen l'ús que n'han fet. Les experiències de la maleta explicades fins ara per les escoles a la pàgina web són d'educació infantil i secundària.

Una de les idees interessants del recurs és que una vegada el professorat hagi fet servir la maleta, pot explicar l'ús que n'ha fet i donar idees a altres docents. En efecte, la maleta és un nou recurs metodològic que sorgeix a partir d'activitats ja provades a l'escola i, per tant, la seva funció és valorar el que l'escola ja ha fet i, al mateix temps, fomentar, facilitar i estendre l'art a l'escola. Els mestres poden conèixer altres metodologies d'altres mestres i d'altres escoles. La maleta està adreçada a tots els centres educatius —encara que no hagi participat en el projecte *Art i escola*— i a entitats o persones que vulguin utilitzar aquest recurs per desenvolupar activitats educatives, artístiques o lúdiques entorn a la llum.

La segona idea interessant és que els assessors voluntaris també en poden treure profit. Un dels creadors de la maleta té una empresa de materials didàctics i, gràcies a la implicació al projecte com a assessor, pot saber què interessa i és més útil pels mestres.

#### **4.6.8. Discussió**

Com es transforma l'experiència escolar gràcies a ACVIC?

Les activitats comunes del projecte *Art i Escola* permeten a mestres i estudiants poder mostrar i compartir el que fan a l'escola i aprendre del que fan la resta de companys d'altres escoles que treballen sobre un mateix tema i, al mateix temps, rebre una valoració per part dels assessors artístics. Aquest exposar-se requereix d'una major exigència per part de mestres i d'alumnes dels treballs que presenten. Al mateix temps, a través del projecte *Art i Escola*, els assessors artístics comprenen les necessitats de l'escola i preparen activitats i recursos més adequats a les seves necessitats. Amb aquest tipus de projecte compartit, els diferents professionals i institucions prenen consciència del seu impuls creatiu a partir de resultats concrets.

Hem vist com la majoria dels mestres remarquen de l'assessor artístic l'actitud d'escolta, l'aportació de nous referents i recursos i la possibilitat de consensuar idees i de resoldre dubtes. L'assessor té un paper molt rellevant, però no vol ser el protagonista del projecte sinó que adopta un paper d'interlocutor, de facilitador. La subtileza de l'assessor és un dels aspectes que travessen aquest lideratge artístic (Perejaume, 2015). A través dels assessors artístics, els mestres se senten autoritzats, amb un suport, i animats a provar noves maneres de fer a través de les possibilitats que ofereix l'art. Afirmen que el projecte els fa conèixer millor el seu alumnat i afavoreix el pensament reflexiu, crític i creatiu dels infants, fet que augmenta la seva motivació i plaer per

aprendre. A través del projecte, viatgen a una altra dimensió simbòlica que va més enllà de les precisions instrumentals del currículum i la lògica de les competències.

Quins tipus de material pedagògic alternatiu pot sorgir dels projectes integrats art-escola? Els comissaris tindran molta cura de no contaminar l'obra feta i integrar-la en un nou discurs expositiu, és a dir de respectar el que l'obra dels infants vol dir i, posteriorment, introduir-la dins la història que els comissaris volen explicar i mostrar.

Amb la maleta, els assessors no donen idees d'entrada sinó materials per explorar i experimentar noves maneres de fer a l'aula. Valoren i promouen l'art a l'escola a partir de les experiències que ja han estat provades i han tingut més ressò. A partir d'aquí, faciliten materials per seguir investigant i creant. El Centre d'Arts Contemporànies de Vic, a través del projecte *Art i Escola*, ofereix unes maneres de fer i uns recursos educatius de qualitat, interès i profit per a tothom.

L'experiència escolar és més amable i al mateix temps més exigent. Tant el mestre com l'alumne se senten escoltats, acompanyats i valorats amb les idees que expressen i de la manera que ho fan, i ho poden contrastar amb altres companys i col·legues de la professió. Els assessors artístics revaloritzen el que l'escola fa i donen poder al mestre perquè pugui innovar.





**5. Conclusions i discussió: la qualitat en el procés d'integració de l'art en educació**



## 5. Conclusions i discussió: la qualitat en el procés d'integració de l'art en educació

En aquest capítol presentarem les conclusions generals que es deriven del treball de recerca, així com els reptes per a futures investigacions en aquest àmbit.

D'acord amb el que hem pogut corroborar, la relació entre l'educació i les polítiques culturals es troba en un punt d'inflexió, com a conseqüència d'una renovació que ve tant de fora com de les mateixes institucions culturals i educatives a Catalunya. Hem constatat que, des dels darrers anys del segle XX fins avui en dia, les polítiques culturals i educatives han fet un gir considerable en la manera de relacionar-se i de veure les possibilitats de llur interrelació i hibridació. A Catalunya, els projectes interdisciplinaris entre institucions culturals i centres educatius són els primers resultats d'aquesta influència i innovació. Tanmateix, a Catalunya encara faltaria un pas més perquè la relació educació-cultura sigui una realitat generalitzada amb nivells suficients de qualitat. Quin paper té l'art com a experiència i vivència en aquestes relacions?

Per organitzar les conclusions hem optat per partir de les dues hipòtesis que han guiat l'elaboració de la recerca:

Recordem que vam definir **la primera hipòtesi de treball** en els següents termes: l'experiència amb l'art viscuda pels impulsors de projectes d'integració de l'art en educació constitueix un factor decisiu per a una adequada hibridació entre els mons de l'educació, l'art i la cultura.

En una primera etapa de la recerca, a l'estudi exploratori, hem identificat alguns projectes a Catalunya que es distingeixen, en el seu conjunt, per fomentar la presència de l'art dins i fora de l'escola reforçant els vincles de col·laboració entre professionals dels mons educatiu i cultural. Els impulsors dels projectes relaten llur experiència amb l'art com un lideratge que atorga un lloc nuclear a la dimensió creativa-artística, és a dir,



capaç d'integrar un moment d'inspiració, d'invenció i de canvi en un entorn d'alta seguretat instrumental com pretén ser el sistema escolar. Al mateix temps, mostren un elevat compromís amb la qualitat dels aprenentatges, reforçen els llaços entre els agents educatius i busquen el màxim abast de les propostes en un sentit ampli. D'aquí que el lideratge educatiu en contextos d'integració de l'art en educació (*Arts Integration*) desplegui una trama de relació amb l'escola radicalment diferent, gràcies a l'impacte d'una força creativa que travessa el conjunt de pràctiques previstes en el disseny i desenvolupament dels projectes, buscant la màxima col·laboració i participació amb professionals i institucions diverses i proporcioni una màxima visibilitat i expansió dels resultats compartits. Aquesta variable —l'impuls artístic del lideratge dels projectes— també fou especialment subratllada pel testimoni al Kennedy Center dels Estats Units i posteriorment, en l'estudi de cas, s'ha confirmat des de la tasca específica de lligam i cohesió del director de l'ACVIC.

De tots els projectes de l'estudi exploratori, vam escollir *Art i Escola* de l'ACVIC pel seu excepcional nivell de col·laboració i reconeixement mutu entre els professionals de l'art i l'educació. **La segona hipòtesi de treball** sorgí a partir de l'estudi exploratori: Per saber quines són les condicions idònies per a un bon acompliment d'hibridació entre els àmbits educatiu (mestres) i artístic (assessors) hem de seguir el procés del projecte en el moment que es duu a terme, i analitzar com afavoreixen la qualitat i l'equitat de les pràctiques educatives.

En relació amb la segona hipòtesi, podríem delimitar les nostres conclusions de l'estudi de cas subratllant-ne els següents deu elements de referència per una bona integració de l'art en educació:

**1. La importància del procés d'un projecte d'integració de l'Art en Educació (PIAE):** Per saber quines són les condicions idònies per a una experiència de

qualitat d'integració de l'art en educació, hem de seguir el procés del projecte en el moment que es duu a terme i analitzar com afavoreix la qualitat i l'equitat de les pràctiques educatives. Hem vist que els projectes no es predeterminen o anticipen d'entrada ni a nivell organitzatiu ni formatiu, sinó que es van construint conjuntament afavorint un autèntic treball col·laboratiu que combina el treball rigorós i la invenció.

**2. Presència sostinguda de l'impuls creatiu-artístic:** L'impuls creatiu inicial que havíem detectat a l'estudi exploratori no és només present en la posada en marxa del projecte, sinó que en travessa la gestió i l'assessorament i les activitats conjuntes que s'hi desenvolupen. El procés creatiu no depèn exclusivament de la creació artística; està present en totes les activitats compartides.

**3. Presència d'una idea singular permanent:** Els impulsors del projecte i els assessors artístics treballen en equip i comparteixen decisions de tipus organitzatiu i formatiu, a partir d'una idea singular que es va compartint. És aquesta idea singular –la mirada de l'art com un procés complex, dinamitzador de coneixement i de relacions – la que permet superar i reconduir els obstacles de la relació Art-Educació en oportunitats per crear i innovar, definint millor els tempos del projecte i difonent-lo de manera col·laborativa.

**4. Les parelles de treball dialògiques:** Els assessors traspassen aquesta manera de treballar en equip en la relació amb els mestres quan es configuren les parelles de treball. En l'assessorament veiem com hi ha una correspondència entre l'experiència amb l'art dels assessors i la relació pedagògica que estableixen amb els mestres mentre duen a terme el projecte. Quan els assessors parlen del seu assessorament fan referència a l'art com un element transversal i mediador que integra la incertesa, l'atzar, l'error, la subtilesa i la multiplicitat de punts de vista.

**5. El grau d'inserció de l'art com a experiència en l'ambient escolar.** Quan l'art s'insereix o s'integra en l'activitat dels mestres posa l'atenció en els vincles, les relacions i l'afecte a través de compartir sabers, experiències i llenguatges i d'estar disposat a explorar noves possibilitats i metodologies. Els assessors complementen i encoratgen els mestres amb una metodologia no fixada, aporten expertesa tècnica, faciliten recursos i donen idees d'activitats concretes que els mestres porten a la pràctica. I deixen espai i temps perquè el mestre adopti les propostes a la seva manera fent visible la capacitat creativa del mestre. A *Art i Escola* el mestre se sent més lliure i autoritzat a dur a terme les seves idees, veure que la seva pràctica i la dels seus alumnes ha millorat, valorar-ho i compartir coneixements i metodologies amb altres mestres d'altres escoles.

**6. La importància de la conversa entre mestra i assessora.** La conversa entre la mestra i l'assessora facilita la transició dels projectes d'integració des del món de l'art a l'educació. És una conversa lliure, no preparada, on ambdues poden expressar lliurement les seves propostes i dubtes. La mestra necessita un interlocutor amb qui poder compartir les idees inicials, tenir referents per poder actuar d'una altra manera i consensuar allò pensat de nou per acabar concretant com es mostra el projecte realitzat per l'escola. A la manera de dir de Gadamer; la conversa serà la millor manera d'educar-se (Gadamer, 2000). Aquesta actitud d'escolta i de receptivitat, Perejaume l'anomena *oïsmè*, que vol dir escoltar i veure el món com una obra ja feta.

**7. La transició art-educació.** Tal i com hem vist, la funció de les parelles de treball mestra-assessora és fer possible la transició dels projectes educatius interdisciplinaris a projectes interdisciplinaris amb intencionalitat artística. Això succeeix quan les noves idees de l'assessor s'integren bé en les idees pensades pels mestres i, al mateix temps, les idees dels mestres es modifiquen i adopten un nou

format. Aquesta nova manera de fer consisteix en relacionar el context, el contingut i la forma perquè *el tot* tingui sentit. Per aconseguir-ho, s'inverteix la lògica instrumental i sorgeix la lògica de les percepcions i intuïcions. L'assessora i la mestra co-creen juntament el projecte amb responsabilitats diferents. La primera ensenya amb el seu exemple i testimoniatge perquè després la mestra també ho faci amb els seus estudiants. La figura de l'assessor artístic és cabdal per integrar l'art en educació.

**8. La importància de les activitats comunes: exposar-se.** Les activitats comunes del projecte *Art i Escola* permeten a mestres i estudiants poder mostrar, expressar i compartir el que fan a l'escola i aprendre del que fan la resta de companys d'altres escoles que treballen sobre un mateix tema i, al mateix temps, rebre una valoració per part dels assessors artístics. Quan els assessors valoren la tasca feta a l'escola també s'exposen; i aquest exposar-se requereix d'una major exigència. Amb aquest tipus de projecte compartit, els assessors artístics comprenen les necessitats de l'escola i preparen activitats i recursos més adequats per aquesta. L'art es va integrant i escampant entre assessors, mestres i estudiants. Aquesta "contaminació" —a través del tacte directe amb el món físic— és necessària per a la sostenibilitat del projecte: «Formes part del món perquè el toques. El món el tens tant a la vora que has d'aclucar els ulls per veure'l.» (Perejaume, 2015).

**9. L'assessor es situa com un interlocutor enlloc d'un expert.** La majoria dels mestres remarquen de l'assessor artístic l'actitud d'escolta, l'aportació de nous referents, punts de vista i recursos, i la possibilitat de consensuar idees i resoldre dubtes. A *Art i Escola* les idees sorgeixen dels mestres i són acollides pels assessors externs. El protagonisme recau en els estudiants i els seus mestres; l'assessor és un interlocutor extern al sistema educatiu amb qui poder parlar i els dona ales per poder fer coses diferents a les establertes. L'actitud pre-sistemàtica de l'assessor, de què ens parlava

Lluís Duch (1998) fent referència a la figura del pedagog, es tradueix en una disposició esperançada, altruista i de reconeixement vers el mestre. L'assessor no jutja, no es presenta com un expert que ha de donar consignes precises, sinó com un company amb qui compartir perspectives des d'una lògica diferent que no coincideix amb l'orientació cap als resultats característica del sistema escolar. S'insereix una certa gratuïtat en l'experiència de la pràctica escolar compartida. Gràcies als assessors artístics, els mestres se senten autoritzats i animats a provar noves maneres de fer a través de les possibilitats que ofereix l'art. Els mestres afirmen a les jornades i als qüestionaris que el projecte els fa conèixer millor els seus alumnes i afavoreix el pensament reflexiu, crític i creatiu dels infants perquè augmenta la seva motivació i plaer per aprendre.

**10- L'exposició i la maleta pedagògica com a eines de relació i materials de suport alternatius.** Quins tipus de material pedagògic alternatiu pot sorgir en aquest entorn de l'ACVIC i d'aquesta nova manera de fer? Els comissaris defineixen l'espai expositiu com aquell que s'ha de construir, que no està fixat a priori. El construiran a partir de la relectura de l'obra d'art, és a dir, del treball dels infants, de la història que cada projecte ha volgut explicar. Aquesta manera de fer té molta relació amb el que deia Rothko sobre com entendre l'art i de com entenem nosaltres l'acció educativa, aquella acció que no s'anticipa ni es programa totalment i que està condicionada per l'experiència i la relació amant amb l'altre. A l'hora de preparar l'exposició, els comissaris tindran molta cura de respectar el missatge i representació del treball dels infants per després integrar-los en un nou discurs expositiu al Centre d'Arts Contemporànies. Aquí trobem un clar exemple del que Pere Vergés anomenà als anys trenta la *pedagogia de la sensibilitat*, l'atenció al més petit detall.

La maleta pedagògica és una eina més de relació entre el món educatiu i el cultural-artístic. Aquest recurs valora i promou l'art a partir de les experiències que ja

han estat provades i han tingut més ressò a les escoles. A partir de la valoració dels treballs de les escoles, els assessors creen uns materials oberts i de qualitat, interès i profit per a les escoles i el Centre Cultural i, al mateix temps, afavoreixen la sostenibilitat del projecte.

Així, els referents per a una bona integració de l'art en educació són els següents:

|                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1- La importància del procés.                                                               |
| 2- Presència sostinguda de l'impuls creatiu-artístic.                                       |
| 3- Presència d'una idea singular permanent.                                                 |
| 4- Les parelles de treball dialògiques.                                                     |
| 5- El grau d'inserció de l'art com a experiència en l'ambient escolar.                      |
| 6- La importància de la conversa entre mestra i assessora.                                  |
| 7- La transició art-educació.                                                               |
| 8- La importància de les activitats comunes: exposar-se.                                    |
| 9- L'assessor es situa com un interlocutor.                                                 |
| 10- L'exposició i la maleta pedagògica i la importància d'un material de suport alternatiu. |

Taula 11: Els referents d'un projecte d'integració de l'Art en Educació (PIAE).Elaboració pròpia.

Tots aquests punts presents en l'estudi de cas permeten recapitular i precisar la qüestió de l'experiència amb l'art com a facilitador del bon vincle entre el món educatiu i l'artístic-cultural que ja havíem detectat a l'estudi exploratori.

En el projecte *Art i Escola* de l'ACVIC hem vist que l'acció educativa —en contacte amb l'art— es converteix en una acció creativa que afavoreix una major apreciació, confiança mútua i col·laboració entre els professionals dels mons educatiu i artístic-cultural. L'enfocament holístic i al mateix temps incert —característic del món de l'art— facilita al mestre poder arriscar en un sistema cada vegada més burocratitzat i orientat als resultats. L'assessor artístic permet al mestre orientar-se des d'una altra perspectiva i l'autoritza a provar i a gaudir més gràcies a aquesta integració de l'art en la pràctica educativa. L'experiència escolar és més amable i, al mateix temps, més exigent. Assessors, mestres i estudiants se senten escoltats, acompanyats i valorats amb les idees que expressen i de la manera que ho fan, i ho poden contrastar amb altres companys i col·legues de la professió i en diferents entorns: l'escola, la universitat i el Centre d'Arts Contemporànies. D'aquesta manera, el projecte *Art i Escola* revaloritza i revitalitza les pràctiques educatives compartides.

Hem vist, doncs, que la creativitat i la innovació sorgeixen de la col·laboració entre mestres i assessors artístics. Aquests darrers donen, des de fora de l'escola però amb una estreta col·laboració amb ella, el context i l'impuls necessaris perquè els mestres s'atreveixin a crear i n'estiguin satisfets. A la manera de dir de Rothko, Giacometti i Perejaume l'experiència amb l'art —la sensibilitat, l'aventura, la proximitat— i el que nosaltres hem anomenat com a Pedagogia de l'Experiència, Pedagogia de la Complexitat i Pedagogia de la Sostenibilitat, permeten la comprensió i la cohesió amb els altres, en un món comú.

Hem vist que el projecte *Art i escola* ofereix una formació continuada als mestres molt vinculada a les seves pràctiques. Els assessors col·laboren amb els mestres i donen un plus de qualitat a les propostes que els mestres duran a terme amb els seus alumnes. Les propostes que es fan són noves i al mateix temps s'interrelacionen bé amb

les dinàmiques de l'escola. Aquesta manera de funcionar permet involucrar un gran nombre d'assessors artístics que de manera voluntària i gratuïta s'incorporen al projecte. La seva tasca, tot i que dura tot un curs escolar, és concentrada —tres o quatre sessions d'assessorament— i poden combinar-la amb altres tasques. La institució cultural incorpora el major nombre de professionals i recursos disponibles en un territori concret i això no suposa un major cost pel sistema educatiu i cultural en moments de crisi econòmica. A més, aquestes bones experiències fan de taca d'oli i són els referents perquè s'hi sumin altres escoles i altres mestres que potser no estan tan avesats al món de l'art o que necessiten veure que aquestes experiències amb l'art *funcionen*. Fora del sistema escolar però estretament vinculada a ell, la institució cultural juga un paper fonamental en la hibridació entre l'educació, l'art i la cultura: valora i difon el que ja es fa a l'escola, posa èmfasi en els processos, dona temps per aturar-se, pensar, esperar i repetir —sovint pràctiques poc habituals en els currículums escolars atapeïts o a les polítiques i metodologies exclusivament orientades als resultats. L'experiència amb l'art en les pràctiques compartides afavoreix una major porositat del sistema educatiu i cultural i els fa més permeables i integradors de propostes diverses que s'interrelacionen.

Per concloure, podem afirmar que la integració de l'art en educació incrementa el procés d'enculturació i humanització, ja que afavoreix unes relacions dialògiques col·laboratives de confiança i aprenentatge mutu, on tothom se sent més escoltat i considerat i pot desplegar millor les seves possibilitats professionals en servei dels altres.

Ha estat una sorpresa increïble i una satisfacció molt gran haver pogut analitzar en profunditat un cas que té moltes similituds amb els programes i projectes que fa anys que desenvolupa el Kennedy Center, la prestigiosa institució cultural als Estats Units.



Aquest fet ens fa pensar en la importància de l'art com a plataforma de diàleg aglutinador de professionals, institucions i administracions del món educatiu i cultural. La nostra sorpresa no ha estat tant haver trobat i analitzat una bona pràctica d'integració de l'art a Catalunya, sinó en un entorn rural com el de Vic, en un centre petit amb pocs recursos econòmics i allunyat del circuit cultural de Barcelona. Aquest fet ens fa pensar, també, en la importància de les polítiques culturals territorials que impulsen i fan aflorar la creativitat i les bones pràctiques (*best practices*) col·laboratives entre professionals, institucions i administracions educatives i culturals d'un mateix territori.

### **Prospectiva**

No volem acabar el nostre treball sense apuntar algunes idees prospectives per donar continuïtat a la recerca i obrir futures línies d'investigació:

En primer lloc, recordem que, després de l'estudi exploratori, el disseny de la segona part de la recerca ha estat el d'una anàlisi de cas únic: el projecte *Art i escola* del Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVIC). Volíem conèixer en profunditat els elements distintius que afavorien la integració de l'art en educació útils per orientar projectes semblants. Es pot entendre que una de les limitacions d'aquesta recerca és la d'haver agafat una sola unitat temàtica de mostra del projecte *Art i Escola* durant un curs escolar: la llum. La nostra intenció, però, no era la de fer un estudi longitudinal, sinó un estudi en profunditat per tal d'entendre el teixit o la trama del projecte. Ens hem fixat amb els nivells, les formes, els agents, les activitats... que ens permeten explicar i comprendre de quina manera s'integra l'art a les pràctiques educatives en el cas de l'ACVIC. Hem vist que és especialment important el factor de les relacions entre mestres i assessors artístics en un projecte comú art-educació estès en un territori i la posició del centre cultural vers el fet educatiu i la de l'escola vers el fet artístic. De totes

maneres, creiem que seria interessant abraçar altres edicions del projecte *Art i Escola* de l'ACVIC. En el nostre estudi ens hem centrat en l'anàlisi aprofundida de la relació que s'estableix entre una parella de treball (mestra-assessora) per comprendre com un projecte escolar concret transita del fet educatiu al fet artístic. En aquesta línia, es podria ampliar l'estudi analitzant el procés que segueixen altres parelles de treball. També es podria estudiar les produccions dels infants fent un estudi longitudinal per analitzar què ha anat canviant i què han anat aprenent mestres i alumnes.

Des del nostre punt de vista, un dels aspectes que es podrien millorar del projecte de l'ACVIC són les presentacions que l'alumnat fa a les Jornades a la universitat. El model de les Jornades és semblant al de les jornades científiques que ja es duen a terme des d'algunes institucions científiques-culturals i es podria buscar un model propi on l'assessor artístic participés més activament en el procés d'elaboració de les exposicions dels estudiants. Vam veure com, en alguns casos, els nens i nenes semblaven repetir un discurs elaborat pel mestre i no fet per ells. Aquesta qüestió ja va ser debatuda a la darrera reunió de l'equip d'assessors on es valoraven alguns aspectes a millorar, com per exemple tenir més informació del procés creatiu del treball dels estudiants i incrementar el diàleg entre mestres i assessors durant tot el projecte. En aquest sentit, un altre aspecte que el projecte de l'ACVIC podria oferir és una formació més específica a mestres i assessors sobre el tema que es treballa cada any, a través de *conferències i workshops* tal i com fa el *Kennedy Center* de Washington. En aquests tallers es podrien analitzar les millors pràctiques on mestres i assessors artístics fessin més autoreferència dels seus aprenentatges conjuntament.

També ens sembla molt interessant poder aprofundir el tema d'estudi de la nostra tesi a través d'estudis de cas o estudis comparatius de projectes d'*Arts*

*Integration* que fa anys que es duen a terme al *Kennedy Center* a Washington, als Estats Units.

Finalment, en el darrer capítol de la tesi, proposem unes orientacions pedagògiques pel disseny i procés d'un Projecte d'Integració de l'Art en Educació (PIAE) a partir de les idees més importants fruit de la recerca desenvolupada.

**6. Orientacions pedagògiques pel disseny i procés d'un projecte d'integració de l'Art en Educació (PIAE)**



## **6.Orientacions pedagògiques pel disseny i procés d'un projecte d'integració de l'Art en Educació (PIAE)**

Les orientacions pedagògiques que a continuació detallem estan pensades per introduir els Projectes d'integració de l'Art en Educació (PIAE) a la formació de mestres i en la col·laboració inter-institucional. A partir dels referents per una bona integració de l'art en educació esmentats al darrer capítol, concretarem, en aquestes orientacions, una mica més el seu funcionament tenint en compte l'estudi de cas *Art i escola* de l'ACVIC.

Els tres elements de registre per identificar i impulsar bones pràctiques de projectes PIAE són els deu referents que queden recollits al darrer capítol de les conclusions; els indicadors, que són els conceptes clau d'un projecte d'integració de l'art en educació; i, en darrer lloc, els ítems, que són els que ens permeten fer més operatius els PIAE.

En primer lloc, expliquem i detallem els deu indicadors amb els seus ítems i finalment, a la darrera gràfica, presentem conjuntament tots els elements de registre: els referents, els indicadors i els ítems en forma d'una *PIAE Checklist* tal i com fa el Kennedy Center, la prestigiosa institució cultural als Estats Units. Aquesta manera de presentar les orientacions ens ha semblat interessant i útil per poder oferir una espècie de *guia pedagògica* per a aquells professionals que vulguin engegar i dur a terme un Projecte d'Integració de l'Art en Educació (PIAE).

De manera gràfica exposem els referents i els indicadors per a la integració de l'art en educació:

| REFERENTS del PIAE                                                                     | INDICADORS del PIAE                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| La importància del procés d'un PIAE                                                    | Projectes no predeterminats ni estandarditzats            |
| Presència sostinguda de l'impuls creatiu-artístic                                      | Aprenentatge mutu                                         |
| Presència d'una idea singular permanent                                                | Procés complex                                            |
| Les parelles de treball dialògiques                                                    | Assessorament relacional, intermitent, incert, arriscat   |
| El grau d'inserció de l'art com a experiència en l'ambient escolar                     | Pràctica reflexiva                                        |
| La importància de la conversa entre mestra i assessora                                 | Presencialitat i conversa no pautaada, lliure             |
| La transició art-educació                                                              | Inversió de la lògica instrumental per la lògica sensible |
| La importància de les activitats comunes                                               | Exposar-se. Compartir i valorar                           |
| L'assessor se situa com a interlocutor enlloc d'expert                                 | Atenció, cura i sensibilitat                              |
| L'exposició i la maleta pedagògica i la importància d'un material de suport alternatiu | Material obert                                            |

Taula12 : Referents i indicadors PIAE. Elaboració pròpia

A continuació explicarem els indicadors d'un projecte d'integració de l'art en educació a través dels seus ítems :

### **1. Projectes no predeterminats ni estandarditzats.**

*Art i Escola* dona molta importància al procés. La manera que tenim d'aproximar-nos al projecte, de comprendre'l i valorar-lo, és seguint aquest forma que es va creant (Maffesoli, 1997). L'estudi de cas és la millor manera per analitzar en profunditat les condicions de qualitat d'un PIAE. Quin és el seu funcionament?

- Són projectes processuals que no es predeterminen d'entrada ni en la gestió organitzativa del projecte (reunions) ni en la formació o assessorament (tutories), ni en la creació de nous recursos educatius (exposició, maleta).
- Sorgeixen elements inesperats durant les trobades entre professionals.
- Cada projecte escolar és singular i diferent als altres.

## **2. Aprenentatge mutu.**

Els PIAE són projectes que tenen una base estructural mínima i es van construir entre els diferents agents. Tot i que aquesta forma d'operar pot ser arriscada és més operativa que d'altres més estàtiques, ja que té més en compte les idees de les persones que hi participen i el context on es desenvolupen. Tothom se sent escoltat i involucrat, per la qual cosa és més fàcil la sostenibilitat dels projectes. Quin és el seu funcionament?

- El primer pas per iniciar un PIAE consisteix en definir i compartir el significat i la intencionalitat del projecte entre els participants, per tal que tots els agents vegin la necessitat de la col·laboració.
- Els impulsors dels PIAE van definint els tempos del projecte conjuntament per tal d'involucrar tothom i posant el pes en la col·laboració i la conversa.
- Els impulsors dels PIAE tenen cura i delicadesa en el diàleg i debat inicials del projecte, acullen les idees del mestre i afegeixen noves idees sempre amb la col·laboració del mestre.
- El mestre aprofita la relació amb l'assessor i prova i experimenta noves maneres de fer.



- Els assessors-comissaris fan una relectura dels treballs de les escoles per elaborar posteriorment un nou espai expositiu i materials educatius alternatius.
- Els impulsors dels PIAE estableixen vies de col·laboració amb impulsors de projectes semblants d'art-educació, encara que tinguin una manera de procedir diferent, amb la idea d'establir noves vies de relació i comunicació. Per exemple, fan difusió dels altres projectes a través del web.

### **3. Procés complex.**

La mirada de l'art com una manera singular de viure, relacionar-se i tenir cura dels altres es tradueix, a la pràctica, per les relacions interdisciplinàries i interprofessionals.

- Es té cura del procés, on es relacionen forma, context i contingut per tenir una idea més global de la realitat, plena de sentit.
- Predomina la creació i el desig d'aprendre. Es deixa en un segon pla el mètode, la tècnica i els resultats .
- Es valora el treball fet per un mateix i pels altres i el treball compartit.

### **4. Assessorament relacional, intermitent, incert i arriscat.**

El projecte té una intencionalitat artística quan les idees d'uns i altres es modifiquen i adopten un nou format. Quin és el seu funcionament?

- L'assessor artístic no es posiciona com un expert en art; és un interlocutor. No dona unes consignes precises, és un company amb qui compartir perspectives des d'una lògica no orientada a resultats sinó a una experiència singular.

- Els mestres i assessors artístics tenen en compte els diferents punts de vista a l'hora de fer una proposta senzilla, acotada i transdisciplinària.
- Els assessors aporten expertesa tècnica, recursos, documentació d'experiències i activitats concretes a fer que els mestres porten a la pràctica.
- Mestres i assessors pensen, experimenten i juguen a relacionar els diferents referents que provenen de projectes experimentats per altres escoles o per altres artistes.
- Els assessors deixen espai i temps perquè el mestre adopti les propostes a la seva manera fent visible la capacitat creativa del mestre.
- Els treballs de les escoles mostren el procés viscut a través del llenguatge de l'art contemporani a través de jocs, objectes, fotografies, vídeos i instal·lacions, etc.

## 5. Pràctica reflexiva.

El motor de l'aprenentatge és l'impuls creatiu d'aprendre motivat per una experiència estètica viscuda conjuntament. Com sabem que hi ha hagut una revitalització de la pràctica educativa dels mestres? Quin és el seu funcionament?

- Els mestres reflexionen sobre allò que ells han après i el que han après els seus alumnes. El mestre veu que la seva pràctica ha estat millorada i ho expressa d'aquesta manera: «L'assessor ha posat la cirereta.» o bé «*Art i Escola* dona la visió que tot té un sentit, perquè treballes la llum des d'un punt de vista científic, lingüístic, artístic i, a més a més, fas una peça d'art que queda a l'escola, que el vius a l'escola, que el veus a l'escola » (mestra/Maria).

- Els alumnes també reaccionen davant d'aquesta nova manera d'aprendre a través d'un projecte global «Els nanos van notar i van viure que tot té sentit i veuen que el que fan a mates també els serveix per a plàstica.» (mestra/Maria)

Els nens descobrien altres maneres de fer: «Quan vam treballar les il·lusions òptiques... jo m'hagués quedat amb els recursos de l'autor, com l'activitat de la mà o la del mòbil per penjar a la classe i en canvi l'assessora també va dir... hi ha aquest autor que treballa les escultures... i als nanos els va agradar molt. O bé, «el joc de les baldufes va ser tot un èxit!. Els nens van aprendre els colors secundaris d'una manera molt diferent, va ser una sorpresa per ells » (mestra/Maria).

## **6. Presencialitat i conversa no pautada, lliure.**

La conversa entre mestres i assessors és present durant totes les tutories i durant les Jornades de professorat.

- És una conversa presencial. La presencialitat és important per conèixer i comprendre millor l'altre. Els interlocutors expressen lliurement les seves idees i a la seva manera.
- La conversa i presencialitat és valorada per les dues parts.

## **7. Inversió de la lògica instrumental per la lògica sensible.**

La transició art-educació es fa invertint la lògica instrumental per la lògica de les intuïcions i percepcions a través de :

- Relacionar forma, contingut i context utilitzant diferents llenguatges.

Exemple:

Si es treballa el tema de la llum i els nens volen fer un conte, fer relacionar el contingut amb la forma i el context i «que el conte estigui fets amb papers transparents, es tracta de jugar, fer un conte màgic on la llum hi sigui present.» (ASS4).

- Aproximar-se a la realitat a través del que suggereixen les imatges.

Exemple:

Si es treballa el tema de la llum i es vol fer un treball d'ombres lligat amb la realitat «poden treballar el pas del temps a través de la comparació d'imatges i del que ens aporten a nivell visual i de sensacions, com feien els impressionistes.» (ASS4)

- Demostrar la comprensió d'un concepte d'una altra disciplina curricular a través d'una forma artística. Utilitzar diferents llenguatges i posar èmfasi en l'interès i plaer de l'experiència més que en la producció cultural.

Exemple:

Si es treballa el tema dels buit i el bandolerisme a Catalunya, fer una investigació històrica sobre el bandolerisme i imaginar i realitzar les cabanes on els bandolers vivien expressant què feien, com se sentien sols al bosc, la manca d'aliments, etc.

## **8. Exposar-se.**

Estudiants, mestres i assessors mostren, expliquen, comparteixen i valoren els projectes a totes les activitats compartides. Tots poden veure què han fet els altres i compartir coneixements i metodologies. Quin és el seu funcionament?

- A la Jornada dels estudiants els assessors valoren el treball que els estudiants han explicat i mostrat a l'auditori de la universitat. Els assessors diuen «agraïm l'esforç de resumir, mostrar i explicar el projecte», etc.
- A la Jornada del professorat els mestres exposen els seus projectes davant d'altres mestres d'escoles diferents i dels assessors artístics. Entre tots comparteixen idees sobre què els ha aportat el projecte, què aprenen uns dels altres. Els mestres donen valor a la feina feta: «tots hem fet coses», «era bonic veure com els nens descobrien» (extret de la conversa entre mestres a la Jornada de professorat). Els nens tenen més criteri sobre el treball fet per ells i per altres nens; «nosaltres també ho haguéssim pogut fer així, és una bona idea» o «No veiem gaire la relació...» (extret de la conversa entre mestres a la Jornada de professorat), etc.
- Els comissaris de l'exposició tracten el treball dels nens i de les escoles com a obres d'art i no alteren ni el seu discurs ni format original, sinó que en fan una re-interpretació, una re-creació.
- Els assessors comissaris mostren altres maneres de representar a través de l'exposició de l'ACVIC. L'exposició no es pensa a priori, sorgeix de l'experiència de la relectura.
- Els assessors ofereixen un material de suport nou i diferent però inspirat amb els treballs més reeixits i repetits de les escoles.

## **9. Atenció , cura i sensibilitat.**

L'assessor és un company amb qui compartir referents, diferents punts de vista, estratègies i metodologies. Quin és el seu funcionament?

- L'assessor dona el protagonisme al mestre i a l'escola. Tant mestres com assessors es situen en una posició d'aprenentatge.
- Els mestres agraeixen l'actitud d'escolta, de no sentir-se pressionats per uns resultats, de ser valorats, de compartir punts de vista, de modificar idees prèvies, etc.

### **10. Material obert, fruit de l'experiència.**

Els assessors valoren i promouen l'art a través de la creació de nous recursos alternatius que recullen les experiències més reeixides de les escoles.

- No es creen recursos estandarditzats ni preparats d'antuvi, sinó fruit de l'experiència a l'escola. Els nous recursos que creen els assessors són material nou per l'escola
- La guia d'ús de la maleta dona només un parell d'exemples d'activitats que es poden fer. El propòsit de la maleta no és definir una proposta concreta, sinó oferir un material obert per seguir jugant, experimentant i creant.
- A la pàgina web de l'ACVIC els mestres poden escriure les seves experiències viscudes a l'escola i compartir-les amb altres mestres i altres escoles.
- La guia de la maleta feta pels assessors l'acaba desenvolupant l'escola.

A continuació, i per acabar, mostrarem de manera gràfica—en forma de PIAE *checklist*— els referents i els indicadors, i en forma de pregunta, els ítems, perquè puguin ser utilitzats com a elements de qualitat d'un PIAE.

6.1. Referents, indicadors i ítems per la integració de l'art en educació. *PIAE*

*Checklist*

| <b>PROJECTES D'INTEGRACIÓ DE L'ART EN EDUCACIÓ (PIAE)<br/>CHECKLIST</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| <b>PRESÈNCIA SOSTINGUDA DE L'IMPULS CREATIU</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> OK |
| <p style="text-align: center;"><b>APRENENTATGE MUTU</b></p> <p>Tots els impulsors, assessors i mestres tenen clar el significat i la intencionalitat artística i col·laborativa d'un PIAE?</p> <p>L'assessor acull les idees i propostes de l'escola i imagina i crea alguna cosa nova, no prevista, juntament amb el mestre?</p> <p>El mestre aprofita la relació amb l'assessor i prova i experimenta noves maneres de fer?</p> <p>L'assessor fa una relectura dels treballs de les escoles i, posteriorment, proposa i/o elabora nous recursos artístics i educatius ?</p> <p>Els projectes PIAE de diferents institucions es fan difusió mútua?</p> |                             |
| <b>PRESÈNCIA D'UNA IDEA SINGULAR PERMANENT</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> OK |
| <p style="text-align: center;"><b>PROCÉS COMPLEX</b></p> <p>Es tracta d'un procés complex que va més enllà d'una activitat concreta?</p> <p>Predominen el procés, la creació i el desig d'aprendre com a dinamitzador del coneixement, per sobre d'una tècnica o un mètode concret?</p> <p>Es valora el treball fet per un mateix i les aportacions dels altres al llarg del procés del projecte?</p>                                                                                                                                                                                                                                                   |                             |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| <b>PROJECTES PROCESSUALS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> OK |
| <p><b>PROJECTES NO ESTANDARDITZATS NI PREDETERMINATS</b></p> <p>El projecte es va construir al llarg de les reunions de l'equip d'assessors? L'equip valora els punts forts i aspectes a millorar?</p> <p>Apareixen elements nous durant les trobades i converses de les parelles de treball?</p> <p>Els comissaris són assessors del projecte? Fan un procés de relectura de les obres dels infants i a partir d'aquí sorgeix el fil narratiu de l'exposició i la configuració d'un nou espai?</p> <p>La maleta pedagògica itinerant sorgeix com a reflexió de les experiències que han tingut més ressò en el conjunt d'escoles? Són els mestres qui fan la guia pedagògica del nou recurs?</p>                                                                                                                  |                             |
| <b>LES PARELLES DE TREBALL DIALÒGIQUES</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> OK |
| <p><b>ASSESSORAMENT RELACIONAL, INTERMITENT, INCERT I ARRISCAT</b></p> <p>L'assessor artístic es posiciona com un interlocutor i mediador artístic que prova amb el mestres maneres de fer, crear i innovar?</p> <p>S'inclouen els punts de vista del mestre i de l'assessor durant tot el procés creatiu?</p> <p>L'assessor deixa el protagonisme al mestre a l'hora de dur a terme el projecte amb els estudiants?</p> <p>La proposta està enfocada als resultats o orientada a experimentar ?</p> <p>Els assessors aporten expertesa tècnica, faciliten recursos i documentació i donen idees d'activitats concretes que els mestres porten a la pràctica?</p> <p>Els assessors deixen espai i temps perquè el mestre adopti les propostes a la seva manera i fan visible la capacitat creativa del mestre?</p> |                             |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| <p>Les parelles de treball pensen i re-creen referents que provenen de projectes experimentats per altres escoles o per altres artistes?</p> <p>El mestre incorpora a la seva pràctica noves idees i materials?</p> <p>El format del projecte resultant es mostra en un format contemporani a través de jocs, objectes, fotografies, vídeos i instal·lacions?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                             |
| <p align="center"><b>GRAU D'INSERCIÓ DE L'ART COM A EXPERIÈNCIA EN L'AMBIENT ESCOLAR</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> OK |
| <p align="center"><b>PRÀCTICA REFLEXIVA</b></p> <p>Els mestres veuen que la seva pràctica ha millorat i ho expressen?</p> <p>Els mestres reflexionen sobre allò que ells han après i el que han après els seus alumnes?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                             |
| <p align="center"><b>LA TRANSICIÓ ART-EDUCACIÓ</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/> OK |
| <p align="center"><b>INVERSIÓ DE LA LòGICA INSTRUMENTAL PER LA LòGICA SENSIBLE</b></p> <p>El projecte PIAE s'insereix en un altre projecte que s'estigui duent a terme a l'escola? S'interrelacionen disciplines?</p> <p>Mestres i assessors posen l'èmfasi en el procés i l'experiència viscuda més que en la <i>producció cultural</i> resultant? El més important és l'interès i el plaer de l'experiència?</p> <p>Mestres i assessors pensen, matisen i comparteixen reflexions durant el procés?</p> <p>S'utilitzen altres llenguatges, a més a més del conceptual? Es demostra la comprensió d'un concepte a través d'una forma artística?</p> |                             |
| <p align="center"><b>IMPORTÀNCIA DE LA CONVERSA ENTRE MESTRES I ASSESSORS</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> OK |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| <p><b>PRESENCIALITAT I CONVERSA NO PAUTADA, LLIURE</b></p> <p>L'assessor va a l'escola del mestre o es troben en algun altre indret?</p> <p>Els interlocutors expressen lliurement les seves idees de manera no pautaada?</p> <p>La presencialitat és valorada per ambdues parts?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                    |
| <p><b>IMPORTÀNCIA DE LES ACTIVITATS COMUNES</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p><input type="checkbox"/> OK</p> |
| <p><b>EXPOSAR-SE</b></p> <p>Hi ha Jornades d'Estudiants? Les presentacions a les Jornades d'estudiants han estat preparades per ells i el guió de les seves presentacions és una seqüència d'imatges que expliquen?</p> <p>Els assessors intervenen per valorar el treball que els estudiants han explicat davant de diferents escoles a les jornades?</p> <p>Els mestres exposen els seus projectes i comparteixen idees i valoren els treballs fets davant d'altres mestres d'escoles diferents i dels assessors artístics?</p> <p>Els assessors comissaris de l'exposició fan una re-interpretació del projectes de les escoles i mostren altres maneres d'exposar?</p> <p>Els assessors integren les idees més reeixides de les escoles a l'hora de realitzar nous materials de suport?</p> |                                    |
| <p><b>PERFIL DE L'ASSESSOR</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <p><input type="checkbox"/> OK</p> |
| <p><b>ATENCIÓ, CURA I SENSIBILITAT</b></p> <p>L'assessor dona tot el protagonisme al mestre i a l'escola? Es situa com un interlocutor en lloc de com un expert?</p> <p>Els mestres agraeixen l'actitud d'escolta de l'assessor, de no sentir-se pressionats</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                    |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| per uns resultats, de ser valorats, de compartir punts de vista, de poder crear propostes noves?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                          |
| <b>LA IMPORTÀNCIA D'UN MATERIAL DE SUPORT</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> |
| <p><b>MATERIAL OBERT, NO ESTANDARDITZAT</b></p> <p>Es creen nous recursos de suport i sostenibilitat de les propostes fruit de les experiències més reeixides?</p> <p>Hi ha una pàgina web on els mestres puguin escriure les seves experiències viscudes a l'escola i compartir-les amb altres mestres i altres escoles?</p> <p>Es dissenya un nou recurs obert fruit de la col·laboració entre mestres i assessors?<br/>Són els mestres qui acaben fent la guia de la maleta pedagògica?</p> |                          |

Taula13: Referents, indicadors i ítems d'un Projecte de d'Integració de l'Art en Educació. PIAE *Checklist*. Elaboració pròpia.

## Referències bibliogràfiques:

- A Bao A Qu. (2015-2017). *Cinema en curs*. Barcelona, Espanya: Omitsis. Recuperat de <http://www.cinemaencurs.org/>
- A Bao A Qu. (2015-2017). *En Residencia. Creadores en los Institutos de Barcelona*. Barcelona, Espanya: Omitsis. Recuperat de <http://www.enresidencia.org/es>
- ACVic Centre Arts Contemporànies. (2011-2017). *Art i Escola*. Vic, Espanya: ACVic Centre Arts Contemporànies. Recuperat de <http://artiescola.cat/>
- ACVic Centre Arts Contemporànies. (2011-2017). PRESENTACIÓ MALETA ART + ESCOLA + LLUM. Vic, Espanya: ACVic Centre Arts Contemporànies. Recuperat de <http://acvic.org/ca/art-i-escola/1877-maleta-art-escola-llum>
- Aguirre, I. (abril de 2012). Escuela y museos: entre encuentros y desencuentros. A A. Macaya, A. Ricomà i M. Suárez (Presidents), *Confluències en Art i Educació. L'educació formal com a interlocutora en l'acció educativa del museu*. Simpòsium dut a terme a les IX Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus. MAMT Pedagògic, Tarragona, Espanya.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona, Espanya: Paidós.
- Barbieri, N., Partal, A., i Merino, E. (2011). Nuevas políticas, nuevas miradas y metodologías de evaluación. ¿Cómo evaluar el retorno social de las políticas culturales?. *Papers. Revista de sociologia*, 96(2), 477-500.
- Barbieri, N. (2015). Cultura i educació: cap a una aproximació integral. *Estat de la cultura i de les arts 2015*, 33-39.
- Barral i Altet, X. (1999). *Josep Pijoan: del salvament del patrimoni artístic català a la història general de l'art*. Barcelona, Espanya: Institut d'Estudis Catalans
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, Espanya: La Muralla

- Bonnefoy, Y. (2000). Per introduir Giacometti A. Giacometti, *Catàleg de l'exposició Giacometti (pp.15-31)*. Barcelona, Espanya: Fundació Caixa Catalunya
- Bryman, A. (2015). *Social research methods*. New York, USA: Oxford university press.
- Burnaford, G., Brown, S., McLaughlin, H. J. (2007). *Arts Integration Frameworks, Research Practice*. Washington, DC, USA: Arts Education Partnership.
- Carbó, G. (2013). *Polítiques culturals i educatives a Catalunya: Dificultats de la interrelació*, (Tesi Doctoral). Recuperat de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8065/tgcr.pdf?sequence=1>
- Carbó, G., Carné, A. i Tresserras, M. (2014-2017). *ConArte Internacional*. Girona, Espanya: ConArte Internacional. Recuperat de <http://conarteinternacional.net/com-ho-volem-fer/>
- Centre Unesco de Catalunya . (2017). *Centre UNESCO de Catalunya. UNESCOCAT*. Barcelona, Espanya: Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura. Recuperat de <http://www.unescocat.org/ca/repensar-l-educacio-vers-un-be-comu-mundial>
- Charland, W. (2011). Art integration as school culture change: A cultural ecosystem approach to faculty development. *International Journal of Education and the Arts*, 12(8), 1-17.
- Chand O'Neal, I. (2014). *Selected Findings from the John F. Kennedy Center's Arts in Education Research Study: An Impact Evaluation of Arts-Integrated Instruction through the Changing Education through the Arts (CETA) Program*. Recuperat de <https://artsedge.kennedy-center.org/educators/how-to/arts-integration/ceta-white-paper> Washington.
- Collelledmont, E. (2002). *Educació i experiència estètica*. Vic, Espanya: Eumo
- Collelledmont, E i Pla, G. (2003). Alteritzar la singularitat: veus per una pedagogia de l'experiència, *Temps d'Educació*, 28, 85-93.

- Colleldemont, E. (2006). Els espais i els temps en l'Educació Estètica. *Revista Catalana de Pedagogia*, 5, 15-32.
- Consell Nacional de la Cultura i de les Arts [CONCA]. (2015). *Aproximació a l'ecosistema dels ensenyaments artístics de caràcter professional a Catalunya*. Barcelona, Espanya: Generalitat de Catalunya. Recuperat de <http://conca.gencat.cat/ca/inici/>
- Consell Nacional de la Cultura i de les Arts [CONCA]. (2015). *L'estat de la cultura i les Arts. Repensant les polítiques culturals. Reptes i Reflexions*. Barcelona, Espanya: Generalitat de Catalunya. Recuperat de <http://conca.gencat.cat/ca/inici/>
- Consorci de l'Auditori i l'Orquestra. (2017). *L'Auditori. Cantània*. Barcelona, Espanya: Consorci de l'Auditoria i l'orquestra. Recuperat de [https://www.auditori.cat/ca/cantania - babaua](https://www.auditori.cat/ca/cantania-babaua)
- Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. (1996). *Informe a la UNESCO. La educación encierra un tesoro*. Recuperat de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Diputació de Barcelona. (2017). *Xarxa de Biblioteques Municipals*. Barcelona, Espanya: Diputació de Barcelona. Recuperat de <http://www.diba.cat/web/biblioteques/xarxa-de-biblioteques-municipals>
- Duch, Ll. (1998). Prólogo. A V. Freixes (Ed.), *Vers una pedagogía amb rostre* (pp 11-116). Barcelona, Espanya: Abadia de Montserrat.
- Duch, Ll. (2002). *La substància de l'efímer: assaigs d'antropologia*. Barcelona, Espanya: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Eisner, E. W., Waller, B., Dobbs, S. M. (1986). *The uncertain profession: Observations on the state of museum education in twenty American art museums*. Los Angeles, USA: Getty Center for Education in the Arts.

- Eisner, E. W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona, Espanya: Martínez Roca.
- Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, Espanya: Paidós.
- Eliot, T. S. (2003). *La unidad de la cultura europea. Notas para la definición de la cultura*. Madrid, Espanya: Encuentro.
- Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Acta Sociológica*, 56, 95-119.
- Fons Documental i Bibliogràfic de l'Institut d'Estudis Autònoms. (1985). *Acord-marc entre les institucions catalanes per a la coordinació de llur política en relació a les entitats culturals bàsiques*.
- Fullat, O. (1983). *Filosofías de la educación*. (3 ed.). Barcelona, Espanya: Ceac.
- Fundació Catalunya-La Pedrera. (2014-2017). *Escoles Tàndem*. Barcelona, Espanya: Fundació Catalunya-La Pedrera. Recuperat de <http://escolestandem.cat/el-projecte>
- Fundació l'ARC música. (2017). *Xamfrà*. Barcelona, Espanya. Recuperat de <http://xamfra.net/>
- Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método*. Salamanca, Espanya: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona, Espanya: Paidós.
- Gadamer, H. G. (2000). *La dialéctica de Hegel*. Madrid, Espanya: Cátedra Teorema.
- Garcés, M., Liz, J., i Terrado, C. (2009). Patrimonia'm: un projecte de proximitat i treball cooperatiu entre el Museu d'Història de Barcelona i les escoles i els instituts de Ciutat Vella. *Treballs d'Arqueologia*, 15, 123-136.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona, Espanya: Edicions Bellaterra.
- Generalitat de Catalunya. (2015-2017). *XTEC. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Serveis Educatius. Camps d'aprenentatge*. Barcelona, Espanya: Generalitat de Catalunya. Recuperat de <http://xtec.gencat.cat/ca/serveis/cda/>

- Generalitat de Catalunya. (1998). *Òpera Liceu: una exposició en cinc actes*. Barcelona, Espanya: Edicions Proa.
- Gil, X., García, E., i Rodríguez, G. (1995). Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica. *Temps d'Educació*, 14, 61-82.
- Glaser, B. G. i Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago, USA: Aldine publishing.
- Gordini, M.G., Valli, D. (2000). Appendice. Giocare con l'arte al Museo vent'anni dopo: la propedeutica tra tecnica e gioco, *Munari, arte come didattica*. Firenze, Itàlia: Centro Di della Edifimi, Firenze. Museo Internazionale delle Ceramiche in Faenza
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona, Espanya: Graó.
- Hargreaves, A i Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid, Espanya: Morata.
- Hernández, F. (2007). Una història de la perspectiva educativa dels projectes de treball a Catalunya. *Perspectiva Escolar*, 318,18-23.
- Innerarity, D. (2010). *Incertesa i creativitat. Educar per a la societat del coneixement*. Barcelona, Espanya: Fundació Jaume Bofill.
- Jaeger, W. (1978). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Mèxic D. F, Mèxic: FCE.
- Jové, G. i Betrián, E. (2012). 'Entretejiendo encajes' entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(2), 301-314.
- Juanola, R. i Masgrau, M. (2014). Las aportaciones de EW Eisner a la educación: un profesor paradigmático como docente, investigador y generador de políticas culturales. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 493-508.
- Kerlan, A. (2007). L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne. *Education et sociétés*, 19, 83-97.



- López-Remiro, M. (Ed.). (2011). *Mark Rothko. Escritos sobre arte (1934-1969)*. Madrid, Espanyol: Paidós.
- Macaya, A. (abril de 2013). Els projectes, punt de trobada entre museus i escola. A A. Macaya, A, R. Ricomà i M. Suárez (Presidencia), *Arts, educació i interdisciplinarietat*. Simpòsium dut a terme a les XI Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus, Tarragona, Espanya.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona, Espanya: Paidós.
- Mallart i Navarra, J., Teixidó, M. i Vilanou, C. (Ed.). (2001). *Repensar la Pedagogia avui..* Vic, Espanya: Eumo
- Marzo, J. L. (2013). *L'era de la degradació de l'art. Poder i política cultural a Catalunya*. Barcelona, Espanya: El Tangram.
- Mèlich, J.C. (2012). *La filosofía de la finitud*. Barcelona, Espanya: Herder.
- MSASD La Jolla. (2017). *Museum of Contemporary Art San Diego*. San Diego, USA: MSASD La Jolla. Recuperat de <http://www.mcasd.org/>
- Montané L., A. (2009). Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 117-129. Recuperat a <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona, Espanya: Seix Barral.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Espanya: Paidós.
- Museu d'Història de Barcelona [MHUBA]. (2017). *Programa Educatiu*. Barcelona, Espanya: MHUBA. Recuperat de <http://museuhistoria.bcn.cat/ca/taxonomy/term/470>
- Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura UNESCO (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?*. Recuperat de <http://www.unescocat.org/fitxer/3686/repensareducacio.pdf>

- Pagès, A. (1991). *Bases hermenèutico-filosòfiques de l'acció educativa: la Teoria de la interpretació de Hans Georg Gadamer*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Pagès, A. (2001). Educación y estandarización en la sociedad del conocimiento: Cuestiones éticas y pedagógicas. *Ars brevis*, 7, 175-193.
- Pagès, A. (2005) Bases hermenèutiques de l'educació: vers una lectura pedagògica de H. G. Gadamer. *Temps d'Educació*, 29, 167-185.
- Pagès, A. (2006). *Al filo del pasado. Filosofía hermenéutica y transmisión cultural*. Barcelona, Espanya: Herder.
- Pagès, A. (2007). " Fer justícia" a la historicitat de la comprensió: un problema filosòfic en l'hermenèutica de Gadamer. *Ars Brevis*, (13), 242-257.
- Pagès, A. (2011). *Temps de transmissió. Les seves vicissituds avui*. Lleida, Espanya: Pagès editors.
- Pagès, A. (2012) *Sobre el olvido*. Barcelona, Espanya: Herder
- Parramon, R. (2009). Accions reversibles en procés. *Arte, educación, territorio. ACVIC-Eumo*, 15-33
- Parramon, R. (2017). *Idensitat*. Barcelona, Espanya: ID. Recuperat de <https://www.idensitat.net/ca/que-es-id>
- Pijoan, P. i Maragall, P. (2014). *Josep Pijoan. La vida errant d'un català universal*. Barcelona, Espanya: Institut d'Estudis Catalans.
- Planillo, A. H. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Madrid, Espanya: Octaedro, S. L. Autores.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla, Espanya: Cooperación Educativa.
- Quintana, J. M. (1993). *Pedagogía estética*. Madrid, Espanya: Dickinson.

- Rius, J. (2012). Política cultural e hibridación de las instituciones culturales. El caso de Barcelona. *Revista Española de Ciencia Política*, 29, 85-105.
- Rius-Ulldemolins, J., Rodríguez Morató, A., i Martínez Illa, S. (2012). El sistema de la política cultural en Cataluña: un proceso inacabado de articulación y racionalización. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas: RIPS*, 11(3), 173-204.
- Rocca, A. V. (2008). Zygmunt Bauman: modernidad líquida y fragilidad humana. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 19(3), 309-316.
- Roigé, X., Estrada, F. i Beltran, O. (1999). *Tècniques d'investigació en antropologia social*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Rothko, M. (2007). Escritos sobre arte (1934-1969). Barcelona, Espanya: Paidós Estética.
- Salabert, P. (2013). *Teoría de la creación en el arte*. Madrid, Espanya: Akal.
- Sánchez de Serdio, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos, *Revista Iberoamericana de educación*, 52, 43- 60.
- Schneider, P. (1990). *Ma longue marche. Alberto Giacometti. Écrits*. Paris, França: Hermann
- Schneider, P. (2000). Entrevista a Giacometti. A. Giacometti, *Catàleg de l'exposició Giacometti (pp.73-78)*. Barcelona, Espanya: Fundació Caixa Catalunya
- Serra, M. (2015). Perejaume, el maniobrer. *Vilaweb*. Recuperat de <http://www.vilaweb.cat/noticia/4227385/20150117/perejaume-ens-guia-propia-exposicio.html> recuperat el 6.3.2017
- Silverstein, L. B., Layne, S. (2010). What is arts integration. *Washington, DC, USA: The Kennedy Center for the Performing Arts*.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Espanya: Ediciones Morata.
- Steiner, G. (2013). *En el castillo de Barba Azul*. Madrid, Espanya: GEDISA.

- Taylor, S. J., Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda del significado*. Barcelona, Espanya: Ediciones Paidós.
- Tarabini, A. (2013). *Les escoles magnet. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat*. Barcelona, Espanya: Fundació Jaume Bofill.
- TATE. (2017). *The Unilever Series: Ai Weimei: Sunflowers seeds*. London, UK: TATE. Recuperat de <http://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/unilever-series-ai-weiwei-sunflower-seeds>.
- The Kennedy Center. (1990-2017). *Changing Education Through the Arts (CETA): Professional learning for educators and teaching artists*. Washington, D.C, USA: The Kennedy Center. Recuperat de <http://education.kennedy-center.org//education/ceta/>
- The Kennedy Center. (1990-2017). *Partners in Education*. Washington, D.C, USA: The Kennedy Center. Recuperat de <http://education.kennedy-center.org/education/partners/>
- The Kennedy Center. (1990-2017). *Ensuring the Arts for Any Given Child*. Washington, D.C, USA: The Kennedy Center. Recuperat de <http://education.kennedy-center.org//education/anygivenchild/>
- The Kennedy Center. (1996-2017). *Arts Edge*. Washington, D.C, USA: The Kennedy Center. Recuperat de <https://artsedge.kennedy-center.org/educators.aspx>
- The Kennedy Center. (1990-2017). *VSA Programs*. Washington, D.C, USA: The Kennedy Center. Recuperat de <http://education.kennedy-center.org//education/vsa/programs/>
- The Kennedy Center. (1990-2017). *Two Big Reasons*. Washington, D.C, USA: The Kennedy Center. Recuperat de <https://artsedge.kennedy-center.org/educators/how-to/arts-integration/why-arts-integration/why-two-big-reasons>
- Tresserras, M. (2007). Pedagogia i ciutat en el 'Glosari' de Xènius. *Trípodos*, (20), 27-36.

- Tylor, E. B. (1871). *Cultura primitiva. Los orígenes de la cultura*. Madrid: Ayuso.
- Ubieto, J. R. (2009). El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales: Barcelona, Espanya: Gedisa
- UNESCO (2006). Lisboa, Portugal: Report from the World Conference on Arts Education “Building Creative Capacities for the 21st Century. Recuperat de <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education>
- Vega, A. (2010). *Sacrificio y creación en la pintura de Rothko*. Madrid, Espanya: Siruela.
- Velasco, H. i Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid, Espanya: Trotta.
- Vergés, R. (1971). Un viatge amb el meu pare. *Quaderns Garbí*, 2(7), 66.
- Vilamala, A., Dot, A., Marginedas, B., Lombardo, P. i Vila, R. (2011-2017). *Morir de Frío*. Barcelona, Espanya: In Situ, ACVic. Recuperat de <http://www.morirdefrio.com/>
- Vygotsky, L. S. (1970). *Psicología del arte*. Barcelona, Espanya: Barral.
- William & Mary University. (2008-2017). *William & Mary*. Virginia, USA: University Web & Design. Recuperat de <http://www.wm.edu/academics/museum/>
- Zadeh, L. A. (1978). Fuzzy sets as a basis for a theory of possibility. *Fuzzy sets and systems*, 1(1), 3-28.

