



UNIVERSITAT DE BARCELONA

Tesi doctoral:

**La consciència de la identitat corporeïtzada: Una
experiència creativa i transdisciplinària amb adolescents en
un centre d'educació secundària obligatòria.**

Autora:

Inmaculada Benedico Martínez

Directora i tutora:

Dra. Verónica Violant Holz

Programa de Doctorat:

Educació i Societat

Facultat d'Educació

Universitat de Barcelona

Barcelona, 2017

ALS QUE HI HAN POSAT EL COR

Vull expressar el meu agraïment a totes les persones que han fet bategar aquest treball i que m'han donat suport en el perllongat viatge d'aprendre a fer recerca. A tots i totes vosaltres, i també a qui roman anònim o anònima, us agraeixo de tot *cor* haver posat sota els meus peus una terra ferma sobre la qual caminar. L'agraïment que sento és immesurable i m'acompanyarà per sempre en el decurs de la vida. Us faig una afectuosa abraçada.

A la meva directora de tesi, la Verónica Violant, que m'ha estès la mà i m'ha ajudat a créixer com a investigadora, i també com a persona.

A la persona amb qui vaig emprendre el viatge, en Saturnino de la Torre.

Al Sergi, el meu home, sempre al meu costat de manera apassionada i incondicional.

A la família, en especial als meus ancestres, la besàvia, l'àvia i la bestia, persones que han donat sentit al jardí de la vida, i també a la Marisa i a la Isabel Lozano.

Als amics i les amigues, en especial la Balbina Alcácer, la Maite Kirch i l'Alonso Porto.

Als que durant el camí han deixat de bategar però que han fet bategar: el meu fill o filla, en Pawel Rouba, l'Andreu Majó, en Quim Colomer, la Rosa Conill, en Jordi Pérez i la Tufy.

A les persones que donen sentit al meu paper com a educadora en el món i a la meva passió per la creativitat: en David de Prado, la Maria Càndida Moraes, en Tomàs Motos i la Paula Vázquez.

A les persones amb qui he compartit valuoses reflexions pedagògiques: l'Elvira Borrell i en Xavier Chavarria.

Al Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, on m'he sentit com a casa.

A la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona, en especial al Sr. Albert Royes, i a l'Autoritat Catalana de Protecció de Dades, sobretot a la Sra. Joana Marí, per la seva dedicació i contribució valuosa al compromís ètic en la recerca.

A l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar, per la seva col·laboració en la recerca.

A l'Arxiu Municipal de l'Ajuntament de Canet de Mar, sobretot a la Iolanda Serrano, i a les veus testimonials que han contribuït a fer visible l'univers canetenc que no està escrit: en Carles Sàiz, la Teresa Brugarola, en Xavier Mas, la Isabel Duran i en Joan Fors.

Al Josep M. Domènech, el qual ha realitzat la revisió lingüística.

ÍNDIX GENERAL

ÍNDIX DE TAULES.....	6
ÍNDIX DE FIGURES	9
EMPRENDRE EL VIATGE.....	13
I. <i>INMAGINARI</i>	17
1. empremtes: consciència de l'origen	20
1.1. El blau	20
1.2. Les aromes del jardí i el mar	21
1.3. L'harmonia de l'albada i la nit	22
1.4. Els sabors dels fruits i de la vida.....	23
1.5. El món transpirat.....	24
1.6. La dansa de la contingència.....	25
1.7. Abraçada sinòptica de l'impuls vital	26
2. Haikus de silenci	35
3. Trajectòries circulars poètiques: el viatge de recerca.....	39
II. MARC TEÒRIC	41
4. Identitat i corporeïtat	41
4.1. De la mirada esmicolada al mirall de la plenitud	41
4.2. La consciència corpòria com a font d'identitat.....	47
4.3. Identitat corporeïtzada i creativitat	55
5. Identitat i expressió corpòria.....	71
5.1. Expressió de la identitat corporeïtzada	71
5.2. Expressió de la identitat corporeïtzada a l'adolescència.....	79
5.3. Influència dels referents corporis a l'adolescència	87
6. Identitat i transformació	88
6.1. Metamorfosi poètica de l'aula	88
6.1.1. L'Institut Lluís Domènech i Montaner a Canet de Mar	93
6.2. Didàctica de la corporeïtat a l'adolescència	116
6.3. Estratègies de creativitat expressiva.....	118
III. MARC EMPÍRIC	123
7. Metodologia de la recerca.....	124
7.1. Enfocament metodològic	126
7.2. Disseny de la recerca	143

7.2.1. Context de la recerca	143
7.2.2. Participants de la recerca	145
7.2.3. Instruments de recollida d'evidències.....	149
7.2.4. Compromís ètic en la recerca	166
7.3. Planificació de la recerca.....	185
8. Resultats	187
8.1. Resultats de la unitat de significat Significat de la identitat corporeïtzada ...	208
8.2. Resultats de la unitat de significat Creativitat expressiva.....	227
8.3. Resultats de la unitat de significat Despertar.....	251
8.4. Resultats de la unitat de significat Fenomen.....	273
CONCLUSIONS.....	275
RESUM.....	285
SUMMARY.....	287
BIBLIOGRAFIA	289
ANNEXOS.....	307
Annex 1. Instruments de recollida d'informació: Qüestionari aplicat a tot l'alumnat	308
Annex 2. Instruments de recollida d'informació: Diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau	312
Annex 3. Instruments de recollida d'informació: Observació participant aplicada al professorat	315
Annex 4. Instruments de recollida d'informació: Grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau	317
Annex 5. Instruments de recollida d'informació: Grup de discussió aplicat al professorat	319
Annex 6. Compromís ètic: Document informatiu famílies/alumnat i consentiment informat alumnat	322
Annex 7. Compromís ètic: Document informatiu professorat i consentiment informat professorat	324
Annex 8. Compromís ètic: Carta per sol·licitar la col·laboració del centre docent adreçada al director	326
Annex 9. Compromís ètic: Carta per sol·licitar la col·laboració del professorat del centre docent.....	327
Annex 10. Compromís ètic: Dossier informatiu per al director i per al professorat del centre docent	327
Annex 11. CD adjunt. Anàlisi de contingut en format digital: Diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau (DA), Observació participant aplicada al professorat (OP),	

**Qüestionari aplicat a tot l'alumnat (QA), Grup de discussió aplicat al professorat (GDP),
Grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau (GDA). 333**

ÍNDIX DE TAULES

I. INMAGINARI

Taula 1.1. <i>Analogia entre l'Inmaginari i la recerca</i>	27
Taula 1.2. <i>Analogia entre "El blau" i la recerca</i>	28
Taula 1.3. <i>Analogia entre "Les aromes del jardí i el mar" i la recerca</i>	29
Taula 1.4. <i>Analogia entre "L'harmonia de l'albada i la nit" i la recerca</i>	30
Taula 1.5. <i>Analogia entre "Els sabors dels fruits i la vida" i la recerca</i>	31
Taula 1.6. <i>Analogia entre "El món transpirat" i la recerca</i>	32
Taula 1.7. <i>Analogia entre "La dansa de la contingència" i la recerca</i>	33
Taula 2.1. <i>Idees que signifiquen el silenci en la recerca: Analogia de les estacions de la natura amb la vida de la investigadora</i>	37

II. MARC TEÒRIC

Taula 4.1. <i>Trets d'identitat del paradigma de la complexitat. Taula d'elaboració pròpia a partir de les aportacions de (Bonil i R. M. Pujol, 2005; Moraes, 1999; Morin, 2001a, 2001b; Xirinacs, 2000)</i>	43
--	----

III. MARC EMPÍRIC

Taula 7.1. <i>Enfocament metodològic de la recerca desenvolupada. Taula d'elaboració pròpia a partir de les fonts de diversos autors i autores (Anguera i Violant, 2015; Creswell, 2012, 2013; Denzin i Lincoln, 2011; Latorre et al., 1996, 2003; Marshall i Rossman, 2011; Zaragoza, 2004)</i>	142
Taula 7.2. <i>Relació dels instruments de recollida d'evidències amb l'objectiu general de la recerca, els conceptes clau de l'objectiu i les persones participants</i>	159
Taula 7.3. <i>Relació de les dades obtingudes a partir dels instruments de recollida d'evidències aplicats a l'alumnat amb els conceptes clau i els objectius de la recerca</i>	160
Taula 7.4. <i>Relació de les dades obtingudes a partir dels instruments de recollida d'evidències aplicats al professorat amb els conceptes clau i els objectius de la recerca</i>	161
Taula 7.5. <i>Relació de les dades obtingudes a partir dels instruments de recollida d'evidències aplicats a la investigadora amb els conceptes clau i els objectius de la recerca</i>	162
Taula 7.6. <i>Relació de les activitats realitzades a l'aula amb els instruments de recollida d'evidències aplicats a l'alumnat</i>	163
Taula 7.7. <i>Planificació en la recollida de dades</i>	165
Taula 7.8. <i>Ètic, referit a quina ètica? Fonaments del compromís ètic en referència a la identitat corporeïtzada dels i les adolescents al centre docent</i>	169

Taula 7.9. <i>Teories ètiques que han influït en la recerca qualitativa. Elaboració pròpia a partir d'aportacions de diversos autors i autores (Cannella i Lincoln, 2011; Christians, 2011; Guillemín i Gillam, 2004; Marshall i Rossman, 2011; Rossman i Rallis, 2010)</i>	171
Taula 7.10. <i>Eixos de treball a partir dels quals es desenvolupa el compromís ètic en la recerca</i>	176
Taula 7.11. <i>Principis ètics que guien el comportament de la investigadora en el decurs de la recerca</i>	177
Taula 7.12. <i>Actuacions ètiques en base als principis establerts als codis ètics i les juntes institucionals de revisió en la recerca educativa. Elaboració pròpia a partir de diverses fonts (ACPCat, 2014; AERA, 2011; BERA, 2011; Casado et al., 2016; UB, s.d.; Unescocat i Comissió Andorrana per a la UNESCO, 2006)</i>	179
Taula 7.13. <i>Full informatiu adreçat a l'alumnat, famílies i professorat</i>	181
Taula 7.14. <i>Consentiment informat de l'alumnat, famílies i professorat</i>	182
Taula 8.1. <i>Participants en la recerca</i>	187
Taula 8.2. <i>Criteris de codificació per identificar les persones participants i els instruments de recollida d'informació</i>	189
Taula 8.3. <i>Relació de l'organització del professorat per aplicar l'observació participant amb el seu horari de treball</i>	190
Taula 8.4. <i>Relació de la recollida de dades de l'observació participant i del grup de discussió aplicats al professorat amb el procés d'implementació de les estratègies de creativitat expressiva</i>	199
Taula 8.5. <i>Criteri aplicat per dur a terme l'anàlisi de contingut de les dades obtingudes a les preguntes 4, 5 i 6 de l'observació participant aplicada al professorat</i>	192
Taula 8.6. <i>Relació de l'organització del professorat i el desenvolupament de les sessions amb la informació obtinguda a l'observació participant aplicada al professorat, i criteri aplicat per fer l'anàlisi de contingut de totes les preguntes</i>	193
Taula 8.7. <i>Relació de la recollida de dades del diari d'aula i del grup de discussió aplicats a l'alumnat informador clau amb el procés d'implementació de les estratègies de creativitat expressiva</i>	200
Taula 8.8. <i>Criteri per realitzar l'anàlisi de contingut del grup de discussió aplicat al professorat i a l'alumnat informador clau, i al diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau</i>	195
Taula 8.9. <i>Relació de la recollida de dades del qüestionari aplicat a tot l'alumnat amb el procés d'implementació de les estratègies de creativitat expressiva</i>	201
Taula 8.10. <i>Criteris per realitzar l'anàlisi de contingut de les preguntes 5 i 8 del qüestionari aplicat a tot l'alumnat</i>	197
Taula 8.11. <i>Criteri aplicat per dur a terme l'anàlisi de contingut del qüestionari aplicat a tot l'alumnat</i>	197
Taula 8.12. <i>Selecció dels participants per dur a terme l'anàlisi de contingut</i>	198
Taula 8.13. <i>Relació dels instruments de recollida d'informació amb les unitats de significat establertes per dur a terme l'anàlisi de contingut</i>	204

Taula 8.14. <i>Anàlisi documental del projecte educatiu [PEC] de l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar (1998)</i>	206
--	-----

ÍNDIX DE FIGURES

I. INMAGINARI

<i>Figura 1.</i> Petjades de la investigadora. Fotografia i text d'elaboració pròpia.....	13
<i>Figura 2.</i> <i>Inmaginari</i> : traços vitals i mundans de trajectòria circular. Fotografies de la investigadora elaborades per Porto (2017). Fotografia de l'espiral d'elaboració pròpia.....	19
<i>Figura 1.1.</i> <i>Inmaginari</i> , consciència de l'origen. Ideograma dels conceptes relacionats amb el fenomen de la identitat corporeïtzada. Fotografia de la investigadora elaborada per Pérez (2006).....	34
<i>Figura 2.1.</i> <i>Galatea de les esferes</i> (Dalí, 1952), Teatre-Museu Dalí, Figueres. Copyright: Fundació Gala-Salvador Dalí. Recuperat de https://www.salvador-dali.org/ca/obra/colleccio/131/galatea-de-les-esferes	35
<i>Figura 2.2.</i> Haikus de silenci. Fotografia del ventre de la investigadora realitzada per Pérez (2006). Haikus d'elaboració pròpia.....	38
<i>Figura 3.1.</i> Trajectòries circulars poètiques: el viatge de recerca. Itinerari corporeïtzat de la investigadora. Fotografies de la investigadora realitzades per Porto (2017).....	40

II. MARC TEÒRIC

<i>Figura 4.1.</i> Constel·lació de les aportacions teòriques que han donat origen al paradigma de la complexitat. Imatge d'elaboració pròpia a partir de les aportacions de (Yus, 1997; Moraes, 1999).....	44
<i>Figura 4.2.</i> Teixit dels conceptes de corporeïtat, identitat i creativitat en la recerca. Imatge d'elaboració pròpia a partir de les aportacions de (Bonil i R. M. Pujol, 2005; Moraes, 1999, 2005; Morin, 2001a, 2001b; Nicolescu, 2000; Xirinacs, 2000).....	46
<i>Figura 4.3.</i> Concepcions del cos en el decurs de la història. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de (Grasso, 2001; Pérez-Samaniego i Sánchez, 2001; Sérgio, 1996; Trigo et al., 1999).....	48
<i>Figura 4.4.</i> Multidimensionalitat de la identitat. Imatge d'elaboració pròpia a partir de les aportacions de (Erikson, 1977; Herrán, 1998; Morin et al., 2003).....	65
<i>Figura 4.5.</i> Relació dels nivells de consciència amb la creativitat, la identitat i la corporeïtat. Figura d'elaboració pròpia a partir de les fonts (Erikson, 1977; Herrán, 1998, 2006; Wilber, 2005).....	70
<i>Figura 5.1.</i> Espiral de la consciència i expressió de la identitat corporeïtzada. Relació del significat que té la identitat corporeïtzada amb les dimensions de la corporeïtat. Imatge d'elaboració pròpia a partir de les aportacions de (Castañer, 2000; Costa i Moraes, 2014; Moraes, 1999, 2005; Motos i Aranda, 2001; Schinca, 1988).....	78
<i>Figura 5.2.</i> Expressió i procés creador. Gràfic extret de la font Motos i Aranda (2001, p. 18).....	79

<i>Figura 5.3.</i> Períodes bioculturals de desenvolupament de la creativitat (Torre, 1997).....	86
<i>Figura 6.1.</i> Fotografia de l'Escola Montessori del municipi de Canet de Mar (1928). Cedida per l'Arxiu Municipal del municipi de Canet de Mar [AMCNM], Col·lecció Vinyoles.....	104
<i>Figura 6.2.</i> Escola de Canet de Mar, 1935. Fotografia cedida per l'AMCNM, Col·lecció Vinyoles.....	105
<i>Figura 6.3.</i> Fotografia de la inauguració de l'Escola Misericòrida de Canet de Mar, 1974. Fotografia cedida per l'AMCNM.....	109
<i>Figura 6.4.</i> Constel·lació dels trets d'identitat de les estratègies de creativitat expressiva. Imatge d'elaboració pròpia a partir de les aportacions de (Chavarria, 2003; Cortada, 2003; Gardner, 1998; Marín i Torre, 1991; Menchén, 1998; Motos i Aranda, 2001; Nicolescu, 2000; Prado, 1988, 1998, 1999; Rajadell i Torre, 2003; Torre, 1997; Torre i Moraes, 2001; Trigo et al., 1999; Varela et al., 1997).....	122

III. MARC EMPÍRIC

<i>Figura 7.</i> Fotografia de l'ull de la investigadora elaborada per Porto (2017).....	123
<i>Figura 7.1.</i> Identitat metodològica de la recerca. Fotografia d'elaboració pròpia construïda a partir de (Albert, 2007; Bisquerra, 2000; Blández, 2010; Blázquez, 1996; Capllonch, 2001; Creswell, 2013, 2012; Denzin i Lincoln, 2011; Duhalde, 2009; Fernández-Balboa, 2003; Flick, 2012; A. M. González i C. H. González, 2010; Granja i Sainz, 1992; Guardián-Fernández, 2007; Latorre et al., 1996, 2003; Marshall i Rossman, 2011; L. Martínez, 2000; Morin et al., 2003; Patt i Swann, 2003; C. Pérez, 1993; L. P. Rodríguez, 2003; G. Rodríguez, Gil, i E. García, 1996; Schumacher i McMillan, 1993; Torralba et al., 2010; Torre, 1998; Torre i M. A. Pujol, 2010).....	130
<i>Figura 7.2.</i> Besar amb les mans. Paisatge metodològic de la recerca. Imatge d'elaboració pròpia construïda a partir de la reflexió de la investigadora sobre la natura del fenomen d'expressar la identitat corporeïtzada en l'alumnat adolescent a l'escola.....	135
<i>Figura 7.3.</i> Disseny de la investigació: tall qualitatiu i fenomenològic. Fotografia d'elaboració pròpia construïda a partir de la font Creswell (2012, 2013). Fotografia "Abejas" (Anònim, s.d.) recuperada de http://blocs.xtec.cat/ceipelsitjarcm/files/2015/03/abejas-660x350.jpg	138
<i>Figura 7.4.</i> Columna vertebral fenomenològica de la recerca.....	152
<i>Figura 7.5.</i> Connexió del compromís ètic amb la terra: la recerca com a esdeveniment ètic. Recercar amb consciència ètica. Fonaments del compromís ètic per explorar la identitat corporeïtzada dels i les adolescents al centre docent. Petjada de la investigadora. Fotografia d'elaboració pròpia construïda a partir de (Aranguren, 1986, 1994; Bárcena i Mèlich, 2000; Bilbeny, 2002; Cortés, 2004; Mèlich, 2003, 2010, 2011; Morin, 2001b, 2006; Morin et al., 2003; I. Rodríguez, 2013; Thich Nhath Hanh, 2004, 2009; Vallmajó, 1996).....	170
<i>Figura 8.1.</i> Relació de l'objectiu general de la recerca amb els objectius específics, les unitats de significat establertes per realitzar l'anàlisi de contingut i els instruments de recollida d'informació. Llegenda: Objectiu específic (OE); Qüestionari aplicat a tot	

l'alumnat (QA); Diari aplicat a l'alumnat informador clau (DA); Grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau (GDA); Grup de discussió aplicat al professorat (GDP); Observació participant aplicada al professorat (OPP). Imatge i fotografia d'elaboració pròpia.....	204
<i>Figura 8.2.</i> Anàlisi documental: Dimensions i categories de la unitat de significat Significat de la identitat corporeïtzada.....	208
<i>Figura 8.3.</i> Grup de discussió aplicat al professorat: Dimensions de la unitat de significat Significat de la identitat corporeïtzada.....	210
<i>Figura 8.4.</i> Grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau: Dimensions de la unitat de significat Significat de la identitat corporeïtzada.....	212
<i>Figura 8.5.</i> Evolució del dibuix del cos d'una alumna durant el procés d'implementació de les estratègies de creativitat expressiva.....	220
<i>Figura 8.6.</i> Pregunta 4 del diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau: Dimensions de la unitat de significat Significat de la identitat corporeïtzada.....	222
<i>Figura 8.7.</i> Pregunta 3 del qüestionari aplicat a tot l'alumnat: Dimensions, categories i subcategories de la unitat de significat Significat de la identitat corporeïtzada.....	226
<i>Figura 8.8.</i> Anàlisi documental: Dimensions i categories de la unitat de significat de Creativitat expressiva.....	228
<i>Figura 8.9.</i> Grup de discussió aplicat al professorat: Dimensions i categories de la unitat de significat Creativitat expressiva.....	230
<i>Figura 8.10.</i> Grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau: Dimensions i categories de la unitat de significat Creativitat expressiva.....	247
<i>Figura 8.11.</i> Grup de discussió aplicat al professorat: Dimensions i categories de la unitat de significat <i>Despertar</i> des de la mirada més tradicional de l'educació.....	253
<i>Figura 8.12.</i> Grup de discussió aplicat al professorat: Dimensions i categories de la unitat de significat <i>Despertar</i> des de la mirada de la corporeïtat.....	254
<i>Figura 8.13.</i> Grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau: Dimensions i categories de la unitat de significat <i>Despertar</i> des de la mirada més tradicional de l'educació.....	263
<i>Figura 8.14.</i> Grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau: Dimensions i categories de la unitat de significat <i>Despertar</i> des de la mirada de la corporeïtat.....	264
<i>Figura 8.15.</i> Pregunta 2 de l'observació participant aplicada al professorat.....	271
<i>Figura 8.16.</i> Pregunta 5 del diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau: Dimensions de la unitat de significat de Significat de la identitat corporeïtzada.....	272

CONCLUSIONS

<i>Figura 9.</i> Projectió de la consciència de la identitat corporeïtzada.....	284
---	-----

EMPRENDRE EL VIATGE



fer-se present en el MÓN

i

REINVENTAR-LO,

saber QUI SOM

i on ANEM...

Figura 1. Petjades de la investigadora. Fotografia i text d'elaboració pròpia.

Donar sentit a l'experiència és un procés inherent a la condició humana (M. C. López, 2015; Merleau-Ponty, 2010; van Manen, 2003). En aquesta època en què vivim, per què cal estudiar la identitat corporeïtzada a l'adolescència? En l'àmbit educatiu, quines són les raons que motiven el plantejament d'explorar l'aportació de la creativitat a la consciència de la identitat corporeïtzada a l'adolescència?

Els adolescents i les adolescents es troben en una etapa en què viuen canvis relacionats amb la seva corporeïtat i necessiten redefinir-se (Grasso i Errampuspe, 2009, Salas i Serrano, 1998). A la societat contemporània, hi ha uns models corporals determinats que esdevenen una referència important en la configuració de la identitat corporeïtzada (Duch i Mèlich, 2003; Esteban, 2004; Le Breton, 2008; A. Martínez, 2004; Planella, 2006). Aquests models corporals són molt presents a l'adolescència a causa de la gran influència dels mitjans de comunicació a què els nois i les noies estan exposats (Figueras, 2005). Per tal de garantir un desenvolupament saludable i autèntic de la identitat corporeïtzada, cal que els i les adolescents tinguin una actitud crítica i creativa davant d'aquests

models corporals (Castañer et al., 2006; Grasso, 2001; Motos i Aranda, 2001). Al mateix temps, el desenvolupament de la identitat corporeïtzada a l'adolescència pot contribuir que els nois i les noies esdevinguin millors ciutadans i ciutadanes del món: persones més capaces d'estimar-se i d'estimar el proïsme (Tich Nhat Hanh, 2004; Krishnamurti, 2007), més sensibles i crítiques amb les problemàtiques socials actuals (Bilbeny, 2002; Morin, Ciurana, i Motta, 2003), més creatives per transformar-se i transformar el món (Prado, 1998; Torre i M. A. Pujol, 2009).

Actualment, ens trobem en un moment de canvis profunds en què emergeix un paradigma educatiu que considera la necessitat d'orientar l'educació cap a l'estudi de la condició humana (Herrán, 1998; Krisnamurti, 2007, 2009; Morin, 2001a, 2001b), la configuració d'una identitat planetària (Morin, Ciurana, i Motta, 2003) i el compromís amb la felicitat i la vida (Maturana, 1996, 1999; Moraes, 1999, 2005; Moraes i Torre, 2002), i, al mateix temps, d'orientar les ciències de la motricitat humana cap a accions i principis pedagògics que afavoreixin la cerca de sentit en una societat de canvis constants (Casassus, 2002; L. Martínez, 2000; Portela, 2001, 2002; Scharangrotsky, s.d.; Sérgio, 1996). En aquest marc, és necessari complementar els fonaments teòrics del paradigma educatiu emergent amb bones pràctiques educatives que permetin als adolescents i a les adolescents representar i redefinir la seva identitat corporeïtzada en el decurs de la vida (Grasso, 2001; Grasso i Erramouspe, 2009; Planella, 2006, s.d.).

És per tot això que la recerca es planteja l'objectiu general de caracteritzar com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat adolescent –concretament de 14 a 15 anys– en un centre d'educació secundària obligatòria. Els objectius específics de la recerca són: explorar el significat que té la identitat corporeïtzada per a l'alumnat adolescent, explicar el paper que desenvolupen les estratègies de creativitat expressiva en la consciència de la seva identitat corporeïtzada, descriure com seria una educació física que mirés cap al despertar de la consciència de la identitat corporeïtzada dels i les adolescents i contribuir al coneixement sobre el fenomen de la identitat corporeïtzada en un centre d'educació secundària obligatòria per tal de generar noves preguntes que puguin ser útils en futures investigacions. Es pretén estudiar l'objectiu plantejat mitjançant un enfocament metodològic de tall qualitatiu fenomenològic, amb la finalitat de comprendre el fenomen de la identitat corporeïtzada des del marc de referència de qui actua i posa veu a l'experiència (Creswell, 2013; Marshall i Rossman, 2011; van Manen, 2003), en aquest cas, l'alumnat de 14 a 15 anys.

En el capítol I, anomenat *Inmaginari*, es presenta el procés de documentació vital que la investigadora ha realitzat amb la finalitat de prendre consciència de l'origen del tema de recerca. Es tracta d'un capítol d'essència fenomenològica en què la investigadora es despulla i s'obre a l'experiència. En el capítol II es desenvolupa el marc teòric de la recerca en tres apartats: Identitat i corporeïtat, Identitat i expressió corpòria i Identitat i transformació. En aquests tres apartats, es justifica el paradigma de la investigació, es desenvolupen els conceptes d'identitat corporeïtzada i d'estratègies de creativitat expressiva i es descriu el context de la recerca. En el capítol III es presenta la justificació de l'enfocament metodològic, el disseny de la recerca i els resultats. A continuació, es presenten les conclusions, el resum de la recerca, la bibliografia i els annexos.

I. INMAGINARI

Al investigar cuestionamos los secretos e intimidades más ocultos del mundo, que lo constituyen y que hacen que sea mundo para nosotros y dentro de nosotros.

Van Manen (2003, p. 24)

Què és una recerca?

El vocable *recerca* significa “Acció de cercar, especialment de cercar amb tota cura, atenció, per trobar o descobrir alguna cosa” (Institut d’Estudis Catalans, 2015, para. 1). El verb *cercar* significa “buscar, procurar de trobar (...) prové del llatí tardà CIRCARE, donar una volta (en torn algun lloc), recórrer un lloc” (Coromines, Gulsoy, i Cahner, 1992, p. 674). El mot descriu originàriament el moviment de desplaçar-se en cercles, cada vegada més estrets, anar entorn d’algun terreny, fer una trajectòria per trobar o escorcollar alguna cosa. El prefix *re-* imprimeix a l’acció de cercar la noció de recurrència o “cercar de nou” (Coromines et al., 1992). D’acord amb el seu origen etimològic, es creu que la recerca es defineix, en primer lloc, com una acció de moviment amb trajectòria circular realitzat una vegada i una altra per una persona, o grup de persones, amb molta cura i atenció, per tal de procurar trobar alguna cosa en un terreny determinat. Qui és la persona que fa recerca? Què la impulsa a fer-ne? Què està procurant de trobar? Com és el terreny en què la persona traça cercles?

En aquest primer apartat la investigadora, l’ésser que roda món i s’interroga, es fa present, apareix, emergeix, sorgeix, es manifesta. Es despulla en primera persona per mostrar i ser conscient de la seva pròpia naturalesa. L’ens es desplaça d’un punt a un altre del territori de la vida aferrissadament per desentranyar-se atès que “Hay alguien en mi que acaricia la vida donde quiera que/vaya, me hace andar hacia arriba y abajo,/Absorbiéndolo todo para mi propio ser y para mi canción” (Whitman, 1999, p. 60). Amb això, l’ens també s’arrisca i s’exposa. S’encara al recercar amb l’actitud del poeta, per a qui fer poesia

sempre ha estat un combat cos a cos, un risc absolut, i possiblement per això quan més satisfet m’ha deixat el que he escrit ha estat quan m’hi he sentit implicat en cos i ànima, és a dir, quan, com vaig escriure ja fa una pila d’anys, en cada mot m’hi jugava l’existència (Martí, 2000, p. 21).

Moure's descrivint trajectòries circulars per anar a descobrir alguna cosa és un acte en què hom es juga l'existència: "Sí, empezar sencillamente (...) con 'lo que es', con lo que soy. El conocimiento propio (...) es un constante aprender sobre uno mismo" (Krishnamurti, 2005, p. 93). Buscar, investigar, indagar, escodrinyar, encercar, inquirir, explorar, escorcollar, revisar, recercar és alhora un exercici de buscar-se, investigar-se, escodrinyar-se, encercar-se, inquirir-se, explorar-se, escorcollar-se, revisar-se, recercar-se. Qui recerca és alhora recercada. Aquest és el punt de partida de la trajectòria circular: l'ens que s'interroga a si mateix. I ho fa perquè, en el fet de fer recerca, "Preguntar algo de verdad significa interrogar sobre algo desde el fondo de nuestra existencia, desde el centro de nuestro ser" (van Manen, 2003, p. 63). I ho fa també per conèixer quina és la natura de la seva motivació original, atès que "Lo que uno es por dentro acabará generando o bien una buena sociedad, o bien el deterioro paulatino de la relación humana" (Krishnamurti, 2007, p. 33).

L'ésser que explora el territori de la vida educativa qüestiona la manera com experimenta el món pedagògic, buscant de significar-lo infatigablement des de la seva qualitat d'ésser humà. És conscient dels límits de la seva natura, però també de la potència creativa que hi ha en el fet de transcendir-los: "The voice of the muse comes to realization in and through the limits of the body" (Nachmanovitch, 1990, p. 81). D'acord amb el pensament d'aquests autors, la investigadora contempla l'escola com un món d'Humanitats i d'Humanitat, una preciosa constel·lació vital de natura sensible i reflexiva. L'escola està ara i aquí disponible per revelar algun dels seus misteris als sentits, de manera curiosa i atenta, els quals

no se limitan a *darle sentido* a la vida mediante actos sutiles o violentos de claridad: desgarran la realidad en tajadas vibrantes y las reacomodan en un nuevo complejo significativo. Toman muestras contingentes. Sacan la generalidad de un caso único. Negocian hasta establecer una versión razonable y, para ello, hacen toda clase de pequeñas y delicadas transacciones. La vida lo baña todo como una cascada radiante (Ackerman, 1992, p. 15).

L'*Inmaginari* es presenta en aquest capítol com conjunt de traços vitals i mundans de trajectòria circular que han impel·lit a l'ésser que recerca i es recerca a rodar món. En primera persona, la investigadora ha gosat anomenar *Inmaginari* la memòria d'experiències relacionades no només amb l'origen del tema de recerca, sinó també amb el procés de realitzar-la (vegeu Figura 2).

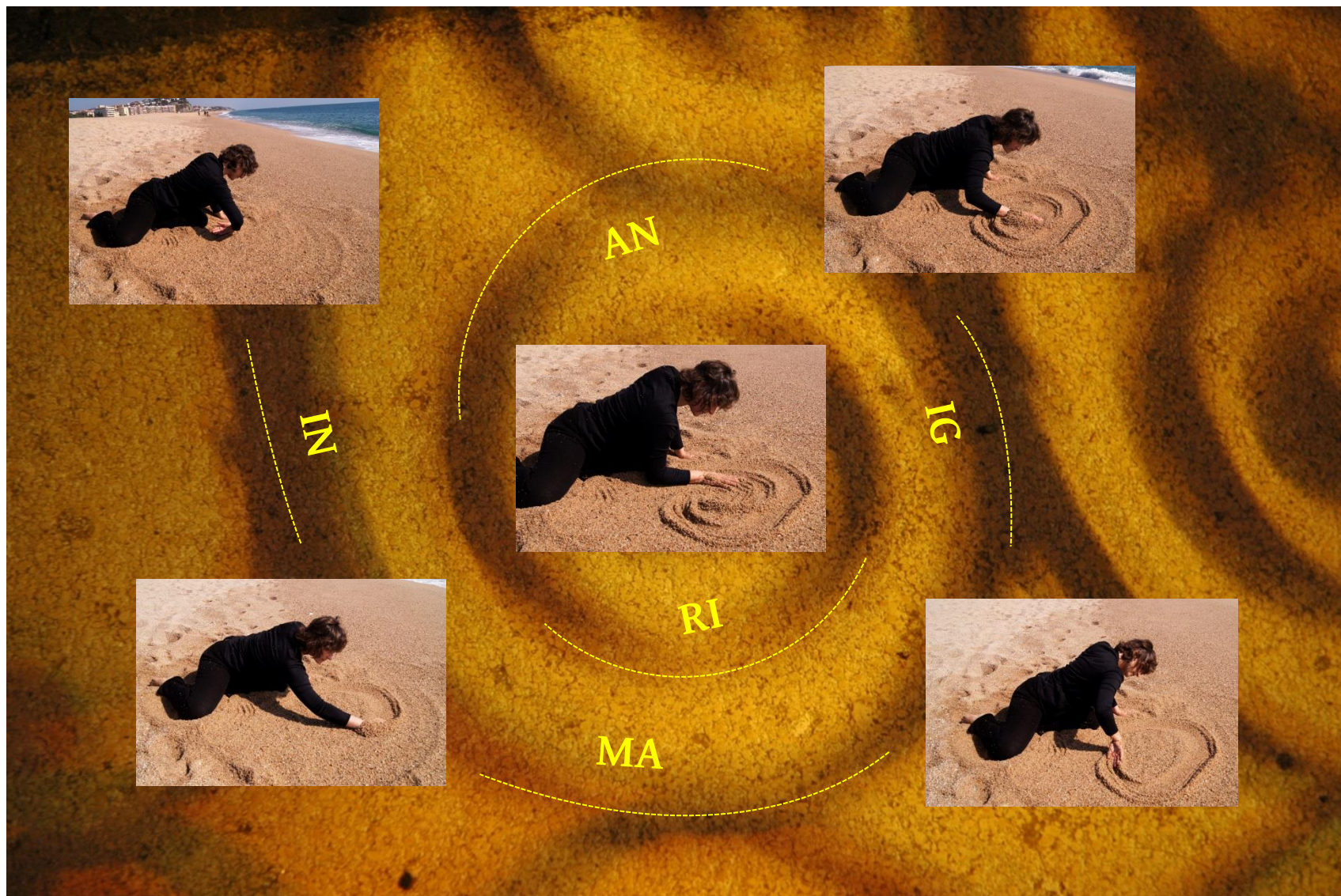


Figura 2. Inmaginari: traços vitais i mundans de trajectòria circular. Fotografies de la investigadora elaborades per Porto (2017). Fotografia de l'espiral d'elaboració pròpia.

1. Empremtes: consciència de l'origen

Una vegada li van preguntar a Antoni Gaudí quin era el llibre d'arquitectura que més l'interessava. A la pregunta, l'arquitecte va respondre: "Mireu aquest arbre d'allí fora; a aquest arbre li dec més lliçons que a qualsevol llibre. L'originalitat és tornar a l'origen, i l'origen és la natura, que fa anys que funciona i funciona bé" (Gaudí, s.d., citat per Germanor, 2008, para. 2).

Quin és l'origen de la tesi doctoral? Per què hi són presents la creativitat i la identitat corporeïtzada? Per què he triat l'adolescència com a etapa evolutiva en què centrar la investigació? Sento que per donar resposta a aquestes preguntes no puc deslligar el tema de la recerca de la pròpia experiència vital. Sento, doncs, que l'experiència de vida que m'ha portat a realitzar aquesta recerca esdevé part de la realitat que vull explorar.

Empremtes és el primer episodi de la tesi. És el moment en què m'aturo, respiro, sóc conscient de l'ara i aquí, sento el contacte dels meus peus amb la terra que em sustenta, m'adono de les arrels que em nodreixen. Empremtes és el moment present des del qual miro enrere i observo els camins de vida que he traçat i que m'han portat a ser qui sóc, ara i aquí, com a recercadora. Aquest primer episodi és la presentació vital del tema de la recerca i hi exposo el procés de reflexió sobre les experiències personals i professionals que m'han portat a triar aquesta temàtica d'estudi i no una altra. Aquest procés de reflexió esdevé un procés de documentació vital, el qual no només m'ha permès adonar-me dels antecedents del tema d'estudi, sinó que alhora l'omple de sentit. En aquest episodi, convido a realitzar un viatge per l'experiència sensorial i vital que nodreix la consciència i configuració de l'*Inmaginari*.

1.1. El blau

Totes les coses que són immenses són blaves. És per això que el cel i el mar són blaus. L'infinit és blau. Reconec el blau que hi ha en mi. El blau és aigua, aire, naixement, profunditat, immensitat, pau. Estic suspesa en l'aigua del mar mirant el cel, deixant-me gronxar per les onades, sentint com la seva cadència es fusiona amb la cadència de la meva respiració. Sóc a la riba de la platja, capbussant-me sota l'escuma d'una gran onada, jugant amb mos germans, el pare, els amics i les amigues. Sento llibertat, felicitat, alegria, immensitat, possibilitat. Aquests són els elements que em permeten respirar i flotar a la vida.

El blau dibuixa en l'espai línies sinuoses que es perden en l'horitzó. Miro l'horitzó. L'horitzó és roig, groc, taronja, verd. Tanco els ulls. Recordo aquests colors i sento com la marinada em pentina els cabells. Els meus cabells dibuixen en l'aire onades de colors. Són onades gaudinianes, calidoscòpiques, màgiques, fantasioses, capricioses. Hi reconec la fluïdesa, la lleugeresa, la il·lusió, la imaginació. Aquests són els elements que em permeten volar.

Penetro dins el blau. Prenc consciència del volum que ocupa el meu cos dins l'aigua. Sóc espai. Jugo amb l'espai: em transporto cap endavant, cap endarrere, cap amunt, cap avall, faig giravoltes, m'encongeixo, m'expandeixo... Jugar amb l'aigua és possibilitat de ser un oceà. El meu espai és un oceà, l'oceà és el meu espai. Sento espiritualitat, transcendència, infinitat. Aquests són els elements que em donen eternitat.

Reconec el blau en el meu ésser educadora. La meva vocació és blava: lliure, feliç, alegre, immensa, possible, fluïda, lleugera, il·lusionada, imaginativa, espiritual, transcendent, infinita. Aquests són els valors que sustenten la meva vocació. Són els valors d'una vocació creativa: conscient i comunicativa. Conscient del valor de la imaginació en el creixement de les persones i la societat. La imaginació ens permet respirar, flotar i volar eternament. Comunicativa per la voluntat de compartir amb l'alumnat els propis valors i, amb això, el millor de mi mateixa. El blau, doncs, és present en la recerca atès que aquesta em situa com a alumna de la meva vocació, contempla la creativitat com a mitjà de creixement personal i social, pretén dur a terme una acció educativa creativa i innovadora que s'emmotlli a la realitat concreta de cada centre docent i a la diversitat de l'alumnat.

1.2. Les aromes del jardí i el mar

Plou. El gessamí, la lantana, el llorer, els liris, les margarides, les hortènsies i els pins ploren. Les seves llàgrimes penetren dins la terra. Un raig de sol els consola. Torna el silenci. La tortuga, pausada, surt del seu cau. Les teranyines esdevenen visibles. Els caragols dibuixen camins d'argent. Els ocells canten. Una brisa suau escorre les gotes d'aigua que romanen dins els pètals. És un despertar calmós. M'ajupo, recolzo una mà sobre la terra, després l'altra. Tanco els ulls. L'aigua ha intensificat les aromes del jardí. Sento benestar, natura, arrels, saba, ancestres. Aquests són els perfums que em sustenten.

Sóc a la platja collint crancs, ermitans, patellides i musclos. Camino amb els peus nus sobre la pell rugosa de les roques. Em desplaço calmada i equilibrada per no abocar els meus tresors al mar i no trepitjar un eriçó. Floto sobre una catifa de color verd, sedosa i esponjosa. M'envolta un efluvi de mar. Reconec en aquesta olor la vida, l'estima, el respecte, la cura, la transparència. Aquestes són les aromes que em permeten viatjar.

La meva memòria fa olor de jardí mullat i platja. Són les olors dels meus avantpassats. Els reconec en mi. Són les olors d'una besàvia que cultivava verdures a l'hort de casa i les venia al mercat, un avi que conduïa diligències per camins costaners, una àvia costurera, un avi enamorat de la fotografia, una bestia voluntària de la Creu Roja, una àvia secretària d'una fàbrica de piles, un oncle empresari i emprenedor, un pare metal·lúrgic i una mare telefonista, a la força, perquè li van censurar fer doblatge i fer de model -coses de l'època franquista, ja se sap-, i va emprendre el seu propi camí lluny de casa. Sento que sóc part d'aquest llinatge. Sento com les olors de la tradició i el canvi són en mi. La meva és una essència inquieta i viatgera. Em defineixo com un ésser que es troba en constant moviment de creixement i renovació. Sóc plena d'inquietuds que em sustenten i em permeten viatjar.

El perfum d'aquesta essència impregna la recerca. La recerca fa olor de benestar, natura, arrels, saba, ancestres, vida, estima, respecte, cura i transparència. D'una banda, cerco amb la realització de la recerca noves experiències que em permetin créixer i renovar-me. D'altra banda, la recerca contempla la configuració de la identitat com a procés creatiu dinàmic que es dona en el decurs de la vida i que requereix la capacitat de la persona d'aprendre a aprendre. Alhora, sento equilibri, entre continuïtat i canvi, en les aromes de la identitat. Continuïtat i canvi, doncs, no són conceptes oposats sinó dimensions complementàries d'una mateixa realitat. A la recerca és present el perfum de la no dualitat en la comprensió de la realitat.

1.3. L'harmonia de l'albada i la nit

Somnio. Tot és silenci. El piu-piu neix a trenc d'alba i s'endinsa dins la mandra dels llençols. Sento el xip-xap sobre la terra des del llit. Rierols de xim-xim llisquen pel vidre de la finestra. Uns bigotis matiners em fan pessigolles a la galta. Sento un marrameu afamat a cau d'orella. "Uuuh...", diu el vent. És hora de

llevar-se. El groc del matí llueix entre l'espai que deixa el gris. És diumenge. Faig nyam-nyam i m'arreglo per anar al parc amb l'àvia i la bestia. Tris-tras anem cap a la plaça del Teatre. Les onades de colors i les palmeres són l'escenari. Tararí-tararà, la cobla marca el pas. Ens agafem les mans i ballem una sardana. Sóc dins d'un cercle dansaire. Em sento lliure, harmoniosa, bella, compassada, compacta, autèntica. Aquesta és la música que em manté desperta cada dia.

La lluna argenta la nit. "Xut-xut", pregunta l'òliba. "Cric-cric", respon el grill. "Xsss...", demana la brisa. El cant de les sirenes embruixa els estels. Captivats, cauen estels fugaços dins el mar i il·luminen camins esmicolats per les onades. L'horitzó és ple de llums de barques que cerquen peixos viatgers. Em deixo portar per la màgia dels astres i el xip-xap de les onades. Em trec la roba. Patatxap! Nua, m'immergeixo dins els sons de la nit. Sento màgia, transgressió, transformació, univers, seducció. Aquesta és la melodia que em fa sentir còsmica.

Reconec en mi la música de l'albada i la melodia de la nit. La seva llibertat, harmonia, bellesa, compàs, unitat, autenticitat, màgia, transgressió, transformació, universalitat i seducció mantenen la recerca desperta i connectada amb el cosmos. Desperta pel fet de néixer el seu cant a cada instant. Les seves notes musicals són tothora canviants i impredecibles. A cada temps neix el ritme, l'accent, la pausa i el silenci d'una incertesa. Connectada amb el cosmos pel fet de contemplar la creativitat com a camí que permet a les persones prendre consciència i expressar la pròpia identitat, la qual és una amb l'univers. La recerca reflecteix el convenciment que cada ésser en el món és originalment universal i universalment original. Aquest convenciment esdevé la seva sonoritat i harmonia.

1.4. Els sabors dels fruits i de la vida

És primavera. Els pins deixen caure els seus fruits. Infinites càpsules de color negre i marró es camuflen entre les pedres, el fullatge i la terra. Cada llavor conté un arbre en miniatura. N'hi ha de disseminades pertot arreu. En cullo una. Camino atenta i pausada. N'agafo una altra. Observo la silueta que deixa al sòl la seva absència. Faig unes passes. En cullo una altra... fins que hi ha tot un bosc dins el cistell. L'ombra del jardí em refresca. Aboco les càpsules màgiques sobre la superfície plana d'una pedra gran. Agafo una altra pedra, també plana i pesada. Aixeco el braç i el deixo caure sobre els pinyons. D'un a un, n'esmicolo la closca i els assaboreixo. Són dolços com les maduixes, els gerds, els nabius, les groselles,

les móres, les taronges, les cireres, les magranes, les nespres, el meló, la síndria i el raïm. El seu gust em fa sentir plena, renovada, saborosa, suculenta, assolellada, natural, radiant, deliciosa i saludable. Aquests són els sabors dels meus fruits.

És el meu aniversari. La taula està repleta de música, caramels, cava, serpentines i confeti. S'apaga el llum. Ressona un cant solemne per la casa. Intueixo un rostre familiar a la penombra. Les seves mans sostenen un pastís ple de sorpreses i alegria, les mateixes del primer dia. Avui he tornat a néixer. Tanco els ulls... agafo aire... demano un desig. obro els ulls i bufo les espelmes. M'envolten infinitat de rostres familiars animats, els mateixos del primer dia. En sento la joia en el pessigolleig de les bombolles i el gust de la xocolata, la crema, el sucre i la nata. Em sento feliç, viva, nova, innocent, festiva, segura, riallera i esperançada. Aquests són els sabors amb què festejo el fet de viure cada dia.

Reconec en la recerca el gust dels meus fruits i la vida. La investigació reflecteix la pròpia identitat, la qual és feliç, plena, renovada, saborosa, festiva, segura, innocent, natural, radiant, suculenta, deliciosa, riallera, viva, assolellada, saludable i esperançada. Al mateix temps, reflecteix el valor de la creativitat a la meua vida: possibilitat de néixer cada dia. Si la recerca fos un pastís, la creativitat seria l'ingredient que faria venir al món la identitat a cada instant.

1.5. El món transpirat

Sento la calor del pit de la mare en els meus llavis. Unes mans càlides m'acaronen les galtes, les mateixes que em submergeixen en la banyera. Xipollejo enèrgicament amb les cames i els braços mentre em sostenen l'espina. Mon germà fa navegar un vaixell per les onades. Em cau aigua a dojo sobre el cap. Percebo la relaxació d'un massatge perfumat. La meua pell transpira benestar, estima, plaer, confiança, afectivitat, certesa i cordialitat. Aquests són els elements que alleten els meus somnis.

Ara poso un genoll i una mà, ara l'altre i l'altra. Sento la pressió del meu cos sobre la terra. Vull veure-hi més enllà. De cop i volta, empenyo el terra i m'equilibro. Ara poso un peu, ara l'altre. El món s'ha fet més gran. M'enfilo per transgredir els límits imposats. M'escapo del parc. Sento llibertat. Puc fer tombarelles i veure el món capgirat. Sento el suport de l'escorça de la figuera als palmells de les mans i les plantes dels peus. Sóc dalt de tot. Puc veure el món com un ocell. Em gronxo en la branca de la figuera. Estic suspesa en l'espai. Puc veure el món desdibuixat.

Obro les mans i em deixo caure a l'espai. Puc caure en un món imaginat. Corro, salto, repto, m'ajupo, agafo, llanço, colpejo, patino, pedalejo, ballo, nedo... El món és al meu abast. Sóc espontaneïtat, joc, coratge, curiositat i intuïció. Aquesta és l'energia amb què puc transpirar el món.

Reconec en mi la vitalitat de la corporeïtat. El meu cos és juganer, espontani, curiós, afectuós, intuïtiu, cert, cordial, confiat, benestant, plaent, amorós i coratjós. La seva energia alleta somnis de descoberta. La pell del meu cos és tan vasta com el món, el món és tan vast com la pell del meu cos. La recerca radia l'energia de la corporeïtat. D'una banda, pretén satisfer somnis de descoberta vital, i, d'altra banda, valora la corporeïtat com a primera font d'experiència i coneixement en i des de la qual hom pot transpirar el món.

1.6. La dansa de la contingència

Sóc dalt del Turó de les Menes. Tinc quinze anys. La ciutat és als meus peus. La mirada és suspesa i perduda en l'espai, com la lluna i el mar en l'horitzó. Em faig una pregunta: "Qui sóc?" Intento trobar respostes més enllà d'allò que m'és visible. Els passos segurs de la infància han esdevingut terres movedisses. Sento que he d'aprendre a caminar de nou. Aquesta vegada no hi ha ningú per sostenir-me l'espinada. Estic asseguda dalt de la incertesa, el sofriment, l'angoixa, l'absència i el plor. Aquests són els elements amb què perdo l'equilibri i progresso.

Respiro dempeus, ajaguda, abraçada, recolzada o cargolada. Des d'una posició neutral faig presents múltiples contingències. A la veu "Entra!", començo a ballar. Improviso explorant la possibilitat triada i em deixo portar pel fet que hi sorgeixen infinites noves possibilitats. Invento la dansa del possible dins el possible. Observo, oloro, sento, tasto, toco i ideo de manera compassada. Tot s'esdevé alhora, d'una sola vegada, de manera harmoniosament coordinada. Sento que la meva ment i el meu cos són una unitat. Aquesta és la dansa de la plena consciència. Hi trobo les respostes que cercava.

Reconec en la recerca la incertesa, el sofriment, l'angoixa, l'absència i el plor de la meva adolescència. Va ser un moment de la vida crític en què sentia la força vital de cercar-me a mi mateixa. És per això que la recerca se centra en aquesta etapa evolutiva, la qual és determinant com a pas de la infantesa a la vida adulta. La recerca, doncs, pretén esdevenir un camí –entre molts d'altres– que possibiliti a

l'alumnat reconèixer la pròpia identitat en la corporeïtat, a fi d'aprendre a viure de manera plena, autèntica, feliç i saludable. Tanmateix, el camí triat per a aquest propòsit és el de la plena consciència, el qual compassa els sis sentits –vista, olfacte, oïda, gust, tacte i ment– tot possibilitant la dansa de la contingència.

1.7. Abraçada sinòptica de l'impuls vital

Prendre consciència de quin és l'origen vital del tema triat per fer la recerca és el propòsit que justifica aquest episodi. Es tracta del primer exercici de documentació que s'ha decidit fer com a recercadora per tal de copsar la presència de la vida en el fet de fer recerca, atès que

en cualquier trabajo de investigación se da una vinculación estrecha entre biografía del/de la autor/a y los contenidos y las perspectivas de su trabajo (...) y que hacer evidente esta articulación no tiene por qué ser negativo, sino todo lo contrario, máxime cuando lo que se busca no es dejar el cuerpo, la materialidad carnal, fuera de la reflexión” (Esteban, 2004, p. 37).

Entre moltes d'altres possibilitats d'exposar-se, les trajectòries circulars que han impel·lit la recerca es narren en aquesta sinopsi com a traços vitals substancialment corporis perquè “Amb el naixement, l'home i la dona inicien la *història de llurs sentits corporals*, els quals són els mitjans essencials perquè esdevinguin aptes per habitar el seu món, per a plasmar el seu espai i el seu temps” (Duch i Mèlich, 2003, p. 29) i perquè en el fet de fer recerca “es necesario también tener en cuenta nuestra propia experiencia fluida, cambiante y conflictiva” (Esteban, 2004, p. 42). Intencionadament, l'*Inmaginari* original es copsa, es narra i es mostra en aquest episodi com a nom *corporeïtat*. Esdevé la primera condició de presència de la recerca: “L'ésser humà té com a base de coneixement del món l'experiència viscuda a través del seu cos” (Salvador, 1994, p. 28). L'ens despulla a propòsit la pròpia corporeïtat en el present per connectar amb la profunditat de l'univers simbòlic que atribueix significat i identitat a la recerca. I ho fa deliberadament des de la potència creativa del pensament analògic i metafòric, el qual “nos permite pasar de la realidad percibida o sentida a la ideación y construcción creativa” (Torre, 1998, p.7).

L'analogia metafòrica, com a recurs per alliberar la consciència de l'origen vital de la recerca, és la manera com el món sensorial de qui recerca i es recerca es transmuta en món imaginat per tal de “procedir des d'allò conegut fins allò més inexplorat en un continu procés d'aprenentatge analògic” (Salvador, 1994, p. 27).

Es posa així en marxa l'energia creativa de la imatgeria corporal i comença la dansa que connecta la percepció amb els conceptes abstractes per tal d'atorgar significat a l'experiència: “Cuando la información perceptiva puede manejarse conscientemente en ausencia del estímulo, alcanza un nuevo estatuto. Se interna con decisión en el campo conceptual. Hemos entrado en el campo del significado” (Marina, 1993, p. 59).

L'analogia, el símil, l'al·legoria i la metàfora són elements de treball fonamentals en l'àmbit de la creativitat (Prado, 1988). Per la seva connexió amb l'experiència viscuda per la persona, la seva producció lliure i espontània suposa un mitjà per alliberar la ment i prendre consciència dels seus continguts cognitius i emotius (Prado i E. Fernández, 1998; Prado i Vázquez, 2009). Tanmateix, a través d'aquest exercici imaginatiu es coordinen de manera harmoniosa i integrada el pensament amb el llenguatge (Prado, 1988), el qual reestructura totes les funcions mentals (Marina, 1993), possibilitant així l'emergència de la raó de ser de la comparació. És per tot això que s'ha triat l'analogia per despullar la pròpia corporeïtat i estructurar el seu significat en relació amb la recerca: “entendre uns fenòmens en termes de l'experiència assolida en un altre domini” (Salvador, 1994, p. 28). L'*Inmaginari* original, doncs, s'explana sintèticament a través de la metàfora que connecta des dels sentits el viure amb l'explorar (vegeu Taula 1.1).

Taula 1.1.

Analogia entre l'Inmaginari i la recerca

<i>Inmaginari</i>	Recerca
Procés de documentació vital: Experiència sensorial i vital que nodreix la consciència i configuració d'aquest <i>Inmaginari</i>	M'agradaria que la investigació emergís de l' <i>Inmaginari</i> . Què aporta, doncs, l' <i>Inmaginari</i> a la recerca? Idees per al marc teòric: La identitat com a procés vital que emergeix de l'experiència sensorial, la consciència, l'expressió, la transformació i l'evolució. La identitat té un nom.

Què aporta l'*Inmaginari* a la recerca? En primer lloc, la comprensió de la identitat com a procés vital creatiu que emergeix de l'experiència sensorial, la consciència, l'expressió, la transformació i l'evolució. En base a aquesta idea, la recerca explora la identitat des de la seva connexió amb l'experiència corpòria creativa (experiència sensorial) i se'n desprenen els tres grans apartats del marc teòric: Identitat i corporeïtat (consciència), Identitat i expressió corpòria (expressió) i Identitat i transformació (canvi, evolució personal i social).

Les analogies que es poden observar a continuació sorgeixen a partir de la relació de paraules extretes del text “Empremtes: consciència de l’origen” amb l’element *recerca* (vegeu Taules 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6 i 1.7). Tant la tria de les paraules com la producció d’analogies s’han realitzat de manera lliure i espontània. Al peu de cada taula apareix el text recreat analògicament, el qual significa la relació que hi ha entre l’experiència vital de qui recerca amb la pròpia recerca.

Taula 1.2.

Analogia entre “El blau” i la recerca

El blau	Recerca
Immensitat	Infinít, expansió. Com es pot estudiar la immensitat?
Respirar	Inspira i expira, entra i surt, té la cadència de la renovació.
Flotar	Està suspesa en l’espai, es deixa portar, deixa d’èsser per ésser, flueix.
Volar	Imagina.
Onades gaudinianes	Té el moviment natural de les onades calidoscòpiques de Gaudí, és un mosaic ondulant de biodiversitat.
Jugar	S’ho passa bé, gaudeix, té alegria.
Oceà	A la llunyania, l’oceà es veu blau. En la proximitat de la immersió i el joc quotidians, es mostra transparent. Si miro la investigació, és blava. Si jugo amb ella, es mostra transparent. Com puc mirar-la i jugar-hi alhora?
Espai	És buida, neix des del buit.
Transcendència	Se situa més enllà; situant-se més enllà, esdevé una altra cosa.
Vocació	Amor, estima allò que estudia.

Com es pot estudiar la immensitat? El blau s’ho interroga. M’agradaria fer recerca de la mateixa manera que estimo i respiro, és a dir, des de la cadència de la renovació, des de l’estar suspesa en l’espai per deixar d’èsser per ésser. És possible recercar des d’aquest buit? M’agradaria poder fer-ho. Així, doncs, em deixo portar per aquest buit. En fer-ho com una onada fantasiosa, imagino la identitat com un immens mosaic de la biodiversitat en expansió. El seu flux calidoscòpic és capaç de situar-se més enllà per tal d’esdevenir una altra cosa. Em pregunto si és possible copsar aquesta immensitat. La identitat és com un oceà. Des de la llunyania, es veu blava. En la proximitat de la immersió i el joc quotidians, es mostra transparent. Per tal d’explorar-la, m’agradaria poder mirar-la i jugar-hi alhora. D’aquesta reflexió se’n desprèn a la recerca la comprensió de la identitat com un immens mosaic calidoscòpic en expansió que està suspès en l’espai per deixar d’èsser per ésser. La identitat calidoscòpica podria tenir les següents dimensions corpòries:

- Dimensió espacial: El buit.

- Dimensió temporal: La respiració.
- Dimensió vital: L'amor.
- Dimensió relacional: El joc.
- Dimensió espiritual: La transcendència.
- Dimensió creativa: La contingència.
- Dimensió original: La natura.

Taula 1.3.

Analogia entre "Les aromes del jardí i el mar" i la recerca

Les aromes del jardí i el mar	Recerca
Gessamí	Què ens diu del gessamí el seu perfum? Olorar la realitat, és una manera d'estudiar-la? Què ens diu de la realitat el seu perfum?
Llàgrimes	Expressen emoció, l'aigua nodreix la terra, l'emoció nodridora ens fertilitza.
Silenci	Comprendre la realitat des del silenci, el silenci és el llenguatge de la corporeïtat, el silenci és una manera de comprendre la realitat.
Ancestres	Són presents en la corporeïtat. Què podem saber dels nostres ancestres des de la corporeïtat?
Equilibrada	Hom s'equilibra des del desequilibri. Hom es desequilibra des de l'equilibri. Equilibri i desequilibri són una mateixa cosa. La corporeïtat és equilibri i desequilibri alhora. L'equilibri i el desequilibri són també emocionals.
Tresors	Descoberta d'un misteri valuós, totes les coses tenen el seu misteri.
Viatjar	Fer recerca és explorar.
Memòria	La corporeïtat té memòria, evocar la memòria.
Fotografia	Clic - clac! Jugar amb la llum.
Moviment	Espiral.

Què ens diu de la realitat el seu perfum? Totes les coses tenen el seu misteri: allò secret i ocult. Es pot comprendre la realitat com un misteri? I, si la realitat fos un misteri, com podria d'alguna manera aproximar-me a la seva dimensió oculta i secreta? Potser fer recerca és explorar la realitat tot assumint que sempre romandrà alguna cosa oculta i secreta. Si no fos així, el misteri inevitablement deixaria de ser misteri i ens trobaríem en la dramàtica situació que no hi hauria res per explorar. M'agradaria recercar igual que la pluja penetra a la terra per nodrir-la. Quan plou, sento l'aroma de la terra mullada. La fusió de l'aigua amb la terra es mostra a través d'una aroma evocadora. La realitat, doncs, està perfumada. Aigua, terra, essència i evocació esdevenen un tot indivisible. A la recerca, voldria aproximar-me a la realitat des del silenci corpori que fertilitza l'espiral creadora de la no dualitat. Les aromes del jardí i el mar perfumen la recerca. La realitat es mostra des del silenci de la corporeïtat, però no és només això. També és allò que imaginem des del silenci corpori, per la qual cosa hi pot

haver tantes realitats com silencis corporis, alhora que d'un silenci corpori poden emergir infinites realitats. Tanmateix, la realitat és allò encara desconegut i no imaginat. Explorar la realitat des del silenci corpori implica assumir que coneixement i desconeixement són aspectes de la realitat indissolubles i, per tant, inherents al procés de recercar.

Taula 1.4.

Analogia entre "L'harmonia de l'albada i la nit" i la recerca

L'harmonia de l'albada i la nit	Recerca
Somnio	Realitat onírica. Als somnis tot és possible, la imaginació és creadora de possibilitat, quina relació hi ha entre coneixement i imaginació? Quina relació hi ha entre coneixement i possibilitat? Quina relació hi ha entre somniar i investigar?
Xip-xap	La realitat té una dimensió sonora, vibra, emet ones, fa vibrar, produeix una reacció vibradora, fa tremolar, sacseja, vacil·la, emociona, oscil·la, batega, agita.
Xim-xim	So de la pluja suau que penetra lentament a la terra. Pacència, lentitud, fer les coses a poc a poc, sense pressa, de manera pausada, deixar que cada cosa disposi del seu temps, adaptar-se al temps de cada cosa.
Pessigolles	Ha, ha, ha, ha ,ha!!!!!! Les pessigolles fan moure tot el cos!
Uuuuh	Quina por! Abisme, angoixa, desconegut, emocions del desconegut. Puc reconèixer el desconegut a través de les emocions que em suscita. Greu. Puc fer vibrar el cos per perdre la por.
Cric-cric	Agut. Els sons aguts poden arribar a trencar les coses, fer-les esclatar, explotar. Això seria com provocar una alteració de la realitat.
Xsss	Per poder escoltar hem de fer silenci, per poder escoltar la realitat hem de fer silenci. Quina és la sonoritat que emergeix del silenci? Podem escoltar des del silenci?
Astres	El sol i la lluna, el dia i la nit, planetes, energia, harmonia.
Màgia	Possibilitat de transformar, la corporeïtat és màgica.
Còsmica	Connexió amb l'univers, amb el món en la seva totalitat.

Quina relació hi ha entre somniar i investigar? M'agradaria poder cercar igual que ric quan tinc pessigolles, és a dir, des de la possibilitat de vibrar per connectar amb l'harmonia còsmica del món. Puc reconèixer en la gravetat de les rialles les emocions abismals que suscita l'acostament al desconegut. Alhora, puc reconèixer en la seva agudesesa la màgia amb què puc fer esclatar la realitat. Igual que el meu cor, la realitat batega. Realitat i recercadora, doncs, estem forçosament compassades a través de la constant i emotiva oscil·lació dels nostres cors. Si la recerca fos un somni, la seva melodia es cantaria amb el cor. Voldria explorar des de la pausada i compassada pulsació melòdica de la paciència que possibilita escoltar la disponibilitat temporal de cada cosa. L'harmonia de l'albada i la nit mostra com la recerca exploradora i la realitat estan compassades, unides

a través de la pulsació de l'emoció. Cercar des de la pausa del silenci permet escoltar les diferents temporalitats de la realitat. Compassar en l'explorar vol dir posar-hi el cor per tal de poder connectar amb l'harmonia còsmica del món.

Taula 1.5.

Analogia entre “Els sabors dels fruits i la vida” i la recerca

Els sabors dels fruits i la vida	Recerca
Primavera	Jardí florit, quines són les flors de la investigació?
Càpsules	Llavors que contenen el món en miniatura, hi ha un món dins del món, hi ha realitats dins de realitats.
Ombra	Realitat projectada per la llum, realitat d'una altra realitat que desperta la intuïció.
Assaboreixo	Investigar vol dir assaborir, la investigació té un gust.
Taronges	En la seva esplendor són dolces, dolces, dolces, el color taronja és dolç; quan hi penso, puc evocar el gust de la taronja i la boca se'm fa aigua, puc assaborir el dolç encara que no estigui present, el puc fer present amb la imaginació.
Confeti	Dansa aèria de petites partícules multicolors, sorpresa i alegria.
Pastís	Celebració festiva amb la família, ritual que celebra el naixement.
Néixer	Descobrir el món.
Bombolles	Esferes diminutes d'aire que s'eleven dins d'un fluid.
Feliç	Autèntica.

Quines són, les flors de la recerca? A la primavera esclata la dansa aèria de copioses partícules policromes plenes de sorpresa i alegria. Són llavors que contenen mons en miniatura. M'agradaria fer recerca igual que celebri el ritual del naixement amb la família, és a dir, assaborint el dolç ataronjat que festiva l'esclat de les realitats endinsades. Voldria cercar amb la intuïció de les flors que s'obren a la joventut per mostrar l'esplendor i autenticitat dels seus mons. Els sabors dels fruits de la vida evoquen una comprensió de la realitat com a flor que dissemina profuses realitats, la intuïció com a forma de coneixement que possibilita el descobriment de les realitats endinsades i que aporta autenticitat al fet d'explorar, la comprensió de la recerca com a festa que celebra la sorpresa i l'alegria del naixement de la recercadora, la qual germina a cada descobriment.

Taula 1.6.

Analogia entre "El món transpirat" i la recerca

El món transpirat	Recerca
Mare	Ventre
Massatge	Mans, contacte que suscita plaer, pell, seguretat, confiança, coneixença.
Alleten	Nodreixen, cuiden, estimen.
Pressió	Moviment que em permet elevar-me i ampliar el món, necessitat de la terra, arrel i aire al mateix temps, baixar per pujar, endinsar-se per elevar-se.
M'equilibro	Sincronia de les forces de l'univers en un punt de convergència a partir del qual pot néixer la divergència, capacitat que hom descobreix i desenvolupa des del desequilibri. Què pot desequilibrar la investigació? Què la pot equilibrar? A quines forces està sotmesa la investigació? Quina és la força de la investigació?
Transgredir	Traspassar límits, quins són els límits de la investigació?
Tombarelles	Joc corpori que capgira la realitat, que emociona, que causa excitació fins al punt que ho has de tornar a provar encara amb més risc, possibilitat d'arriscar i de desenvolupar el coratge.
Espontaneïtat	Llibertat, incondicional, mancat de restricció, autenticitat
Intuïció	Emoció pura
Transpirar	Deixar passar l'aigua a través de la pell, evaporar-se, deixar-se descobrir, alè

Quina és la força de la recerca? Sento el plaer de la carícia maternal, la necessitat de pressionar la terra per elevar-me, l'excitació que provoca fer girar el món. Voldria cercar des del ventre, és a dir, des del punt en què convergeixen i divergeixen les forces de l'univers. Desitjaria explorar des del coratge emocionat i incondicional de l'espontaneïtat, des de la possibilitat d'evaporar-se que permet traspassar límits, des del joc corpori que arrisca, des de l'amor que cuida i estima allò que explora. El món transpirat fa present l'amor com a forma de coneixement que té cura d'allò que recerca. Des de l'amor, el ventre esdevé l'element corpori que dóna força a la convergència i divergència de les idees que sustenten la recerca. L'espontaneïtat es torna la força que permet fer recerca amb coratge i de manera incondicional. La capacitat d'evaporar-se es mostra com la qualitat de la recercadora que li permet traspassar límits. El món transpirat, doncs, porta a la comprensió de la recerca com a joc corpori que arrisca.

Taula 1.7.

Analogia entre “La dansa de la contingència” i la recerca

La dansa de la contingència	Recerca
Quinze	Adolescència. Com es pot investigar, conèixer, explorar l'adolescència?
Peus	Punt de contacte amb la terra, base de sustentació, possibilitat de caminar, córrer, ballar.
Horitzó	Línia on comença la imaginació.
Qui sóc?	Identitat, interrogant existencial.
Incertesa	El no saber del saber, saber és no saber.
Neutral	Atent, buit, mancat de precedència.
Contingències	Possibilitats, tot és possible: ésser - no ésser, possibilitats de l'ésser.
Dansa	Art corpori universal, quina és la dansa de la investigació? La corporeïtat dansada com a font de coneixement.
Alhora	Unitat, interconnexió de tots els elements de l'univers en el moment present.
Plena consciència	Visió profunda, reconeixement de la interconnexió universal.

Com es pot explorar l'adolescència? Els meus peus ballen sobre la línia on comença la imaginació. Cadascun dels punts d'impulsió sustenta l'interrogant existencial que explora les possibilitats de l'ésser: Qui sóc? M'agradaria indagar l'adolescència igual que danso sobre l'horitzó, és a dir, amb la visió profunda de l'art corpori que expressa en el moment present la interconnexió de tots els elements de l'univers i que s'interroga sobre el no saber del saber. La dansa de la contingència convida la recerca a explorar la identitat a l'adolescència des de la visió profunda de la corporeïtat dansada, expressiva i creativa. El ball fa present la comprensió de l'adolescència com la línia on comença la imaginació de les possibilitats de l'ésser, com a horitzó propulsor de la creativitat. L'adolescència esdevé per a la recerca potència creadora.

A continuació, es pot observar un ideograma que representa la relació de l'experiència vital de la investigadora amb conceptes referits al fenomen de la identitat corporeïtzada (vegeu Figura 1.1).



Figura 1.1. *Inmaginari*, consciència de l'origen. Ideograma dels conceptes relacionats amb el fenomen de la identitat corporeïtzada. Fotografia de la investigadora elaborada per Pérez (2006).

2. Haikus de silenci

*Si sou poetes, veureu de seguida
que aquest full de paper conté un núvol.*

Thich Nhat Hanh (2009, p. 105)

Què aporta el silenci a la recerca?

En aquest episodi l'*Inmaginari* es desintegra. Les vicissituds de la vida porten l'ens que recerca i es recerca a traçar cercles erràtics, alguns prodigiosos, d'altres inhòspits. La seva corporeïtat es desploma colpidorament i, abatuda, s'esbocina. La recerca emmudeix. Des de les entranyes, la trajectòria circular es corba dibuixant traços de profunda incertitud. L'ésser neix al silenci.

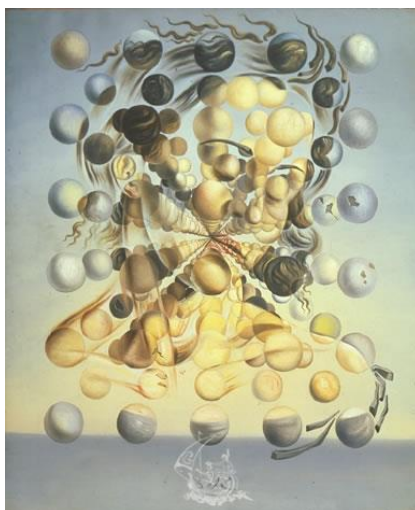


Figura 2.1. Galatea de les esferes (Dalí, 1952), Teatre-Museu Dalí, Figueres. Copyright: Fundació Gala-Salvador Dalí. Recuperat de <https://www.salvador-dali.org/ca/obra/colleccio/131/galatea-de-les-esferes>

Per tal de revelar la seva significança, el silenci vital es torna poètic. Com a l'obra *Galatea de les esferes* de Dalí (1952), la desintegració corpòria deixa l'ens suspès en l'espai i el temps, i també a la recerca (vegeu Figura 2). El silenci esdevé, ara i aquí, una situació d'ingravedesa temporal susceptible d'aprenentatge i el fenomen poètic, entès com a expressió catàrtica de l'experiència i mitjà d'autoconeixement i de coneixement del proïsme (Martí, 2000), la manera de contemplar-lo per significar-lo:

El aprender se da cuando uno está en silencio y presta atención completa; en ese estado comienza a aprender. (...) Y en ese silencio verán, si escuchan muy atentamente, que el sonido externo y el sonido interno son una misma cosa (Krishnamurti, 2009, p. 81).

Quin és el so del silenci?

El silenci es canta en forma de haiku. El haiku és una expressió poètica tradicional japonesa en què natura, instant i energia unitiva són els valors màxims. Originalment, el haiku és indissociable de la seva escriptura japonesa –poesia visual– i, més que per a la recitació o la lectura, és una poesia per ser contemplada en silenci (Pagès, Santaaulàlia, i Saito, 1997). Per la seva singularitat, com a ésser que recerca i es recerca, la investigadora tria aquesta forma poètica per explorar el significat de les vicissituds de la pròpia vida que han fet emmudir la recerca. En aquest cas, la creativitat poètica és el camí triat per descobrir la vida tal com apareix als sentits quan es contempla (Ono i Hioki, 2013; Corrales, 2015), eliminar de l'experiència tot allò que no sigui estrictament essencial i portar l'esperit cap a un “buidament interior i identificació global amb el món” (Pagès et al., 1997, p. 8).

D'acord amb la naturalesa estacional del haiku, s'han relacionat les experiències vitals que han fet brollar el silenci a la recerca amb l'estiu, la tardor, l'hivern i la primavera. Novament, en aquest episodi apareix l'analogia copsada com a “esencia del pensamiento creativo y hasta el fundamento mismo del pensamiento humano” (R. Root-Bernstein i M. Root-Bersntein, 2000, p. 178). S'ha donat significat a la metàfora de la vida amb la natura a través del remolí d'idees entès com “un estilo personal de pensar y comunicarse, un camino y torrente de perfección, una aventura de búsqueda, hallazgos y sorpresas” (Prado, 1996, p. 2), el qual ofereix la possibilitat d'alliberar i estructurar la consciència, tant individual com col·lectiva (Prado, 1996). Ideada la metàfora, s'ha fet un remolí d'idees per a cadascuna de les estacions i de les experiències vitals respectivament amb la finalitat d'alliberar les idees que hi estan relacionades. En acabat, s'ha fet una tria espontània de les idees més significatives d'ambdós àmbits, les quals s'han relacionat per elaborar cadascun dels haikus. A la taula 2.1 es poden observar les idees promocionades i triades, sempre de manera lliure i espontània, per a cadascun dels àmbits metafòrics: natura i vida. A la figura 2.2 es poden observar els haikus que han sorgit d'aquest procés creatiu.

Taula 2.1.

Idees que signifiquen el silenci en la recerca: Analogia de les estacions de la natura amb la vida de la investigadora

NATURA	EXPERIÈNCIA VITAL
<p>ESTIU: Calor, <u>cigala</u>, brisa càlida, marinada nocturna, bufant, ventant, prendre el sol a la sorra de la platja, <u>nedar</u>, matinar, <u>nit llarga</u>, dia llarg, <u>solstici</u> d'estiu, Sant Joan, <u>petards</u>, foc, <u>foguera</u>, espurna, esclat, <u>ombrel·la</u>, musclos, vi blanc fresc, xàfec, pell <u>morena</u>, <u>bruna</u>, llum intensa, <u>sol intens</u>, suor, gelat, <u>xiringuito</u>, calamars, <u>tovallola</u>.</p>	<p>EXPERIÈNCIA 1: Il·lusió, dedicació, <u>joia</u>, respirar, aire, tribunal, poesia, transgressió, seguretat, incertesa, excitació, amistat, atmosfera, estima, afecte, franquesa, companyonia.</p>
<p>TARDOR: Núvols en l'horitzó, <u>núvols de vent</u>, sol ixent <u>roig</u>, rosa, <u>coure castanya</u>, moniatos, llar de foc, <u>potència</u> solar, peus a l'aigua, onada, arbres canvien els colors, <u>ocre</u>, <u>groc</u>, <u>fulles que cauen</u>, bosc, tarda <u>fresca</u>, bola <u>roja</u>, ocells, volar, <u>migrar</u>, flamencs, <u>vent</u>, barca, <u>pescador</u>, <u>alada</u>.</p>	<p>EXPERIÈNCIA 2: <u>Abandonament</u>, <u>rònega</u>, plor, solitud, incertesa, casa trencada, decepció, decisió, por, dolor, ràbia, cor trencat, il·lusió morta, expectativa morta, inesperat, després del viatge, retorn amb dolor al <u>pit</u>.</p>
<p>HIVERN: Hivernar, <u>flocs de neu</u>, llar de foc, fred, <u>nevada</u>, glaç, aire <u>gèlid</u>, bufanda, guants, abric, fer mitja, teixir, <u>sopa calenta</u>, <u>isards salvatges</u>, <u>llops</u>, <u>aurora</u>, nit precoç, dia curt, enllumenat, carrers plens de gent, gentada, <u>senders nevats</u>, fites de pedra.</p>	<p>EXPERIÈNCIA 3: <u>Ohhhhh!</u>, <u>esperança</u>, decepció, institució en <u>decadència</u>, <u>declivi</u>, ajuda, projecte, llista, bon resultat, externalitat, impotència, <u>crisi</u>, <u>aperduament</u>.</p>
<p>PRIMAVERA: <u>Rosa</u>, perfum, flors, cant dels ocells, <u>pardals</u>, <u>niu</u>, pollets, claror, brots, brotar, <u>cirerer</u>, ametller, verd, aroma, espiadimonis, <u>libèl·lula</u>, <u>damisel·la</u>, olor intensa, colors, garsa, <u>pluja</u>, gota.</p>	<p>EXPERIÈNCIA 4: <u>Buit</u>, <u>pèrdua</u>, <u>ventre</u> deshabitat, <u>dolor</u>, <u>cinglada</u>, ràbia, impotència, abandonament, cos partit, trencat, fragmentat, dividit, diafragma fet una pedra, columna rígida.</p>



Haikus de silenci

Zenit d'espurnes
celebra la cigala.
La joia és bruna.

Migren les ales.
Rònega, cau la fulla.
Cou la castanya.

Lloba salvatge:
declivi de l'aurora.
Oh! Esperança.

Niu de buidesa,
damisel·la cinglada.
Pluja florida.

Figura 2.2. Haikus de silenci. Fotografia del ventre de la investigadora realitzada per Pérez (2006). Haikus d'elaboració pròpia.

El silenci aporta a la recerca la possibilitat d'explorar el món educatiu des d'un paradigma poètic: "Si volem entendre algú o alguna cosa, no ens podem limitar a observar-ho des de fora. Per arribar a comprendre-ho de veritat, cal que ens hi impliquem i esdevinguem u" (Thich Nhat Hanh, 2009, p. 109). Davant l'interrogant, el silenci poètic no pressuposa, sinó que recerca i es recerca des d'una situació d'ingravedesa temporal que buida per desvetllar l'essencial: "Nos colocamos, como el hombre natural, en nosotros i en las cosas, en nosotros y en la otra persona, hasta el punto en que, por una suerte de *quíasma*, devenimos los otros y devenimos mundo" (Merleau-Ponty, 2010, p. 146).

En aquest episodi de l'*Inmaginari*, les vicissituds de la vida que esbocinen l'ésser són les mateixes que li atorguen unitat i que susciten la possibilitat d'aprendre a recercar l'aula contemplant. Les trajectòries circulars esdevenen trajectòries poètiques en què "només hem de mirar l'altre i deixar-nos anar: ens perdem en l'altre i l'altre es perdrà en nosaltres" (Thich Nhat Hanh, 2009, p. 110). Des d'aquesta situació de suspensió, l'educació esdevé una realitat poètica en què tot és u. El món educatiu és un món poètic: l'aula es torna poesia i la poesia, aula. A la recerca, el silenci transforma la identitat, la corporeïtat i la creativitat a l'aula en fenomen poètic, el qual reclama alhora el despertar poètic de l'ésser. Explorar des del silenci significa contemplar l'educació, copsar-ne l'autèntica bellesa, harmonia i immensitat, despertar en l'ésser que recerca i es recerca el traç de trajectòries circulars poètiques.

3. Trajectòries circulars poètiques: el viatge de recercar

En aquest episodi, l'*Inmaginari* experimenta el despertar poètic. Les trajectòries circulars del viatge de fer recerca esdevenen poesia corpòria. L'ésser que recerca i es recerca s'ha transformat. Expressa la seva vivència creativa des de la consciència: desperta, giravolta, es prepara, acaricia l'oceà, llança la terra, abraça l'aire, juga amb l'equilibri, es torna a preparar i salta (vegeu Figura 3.1).

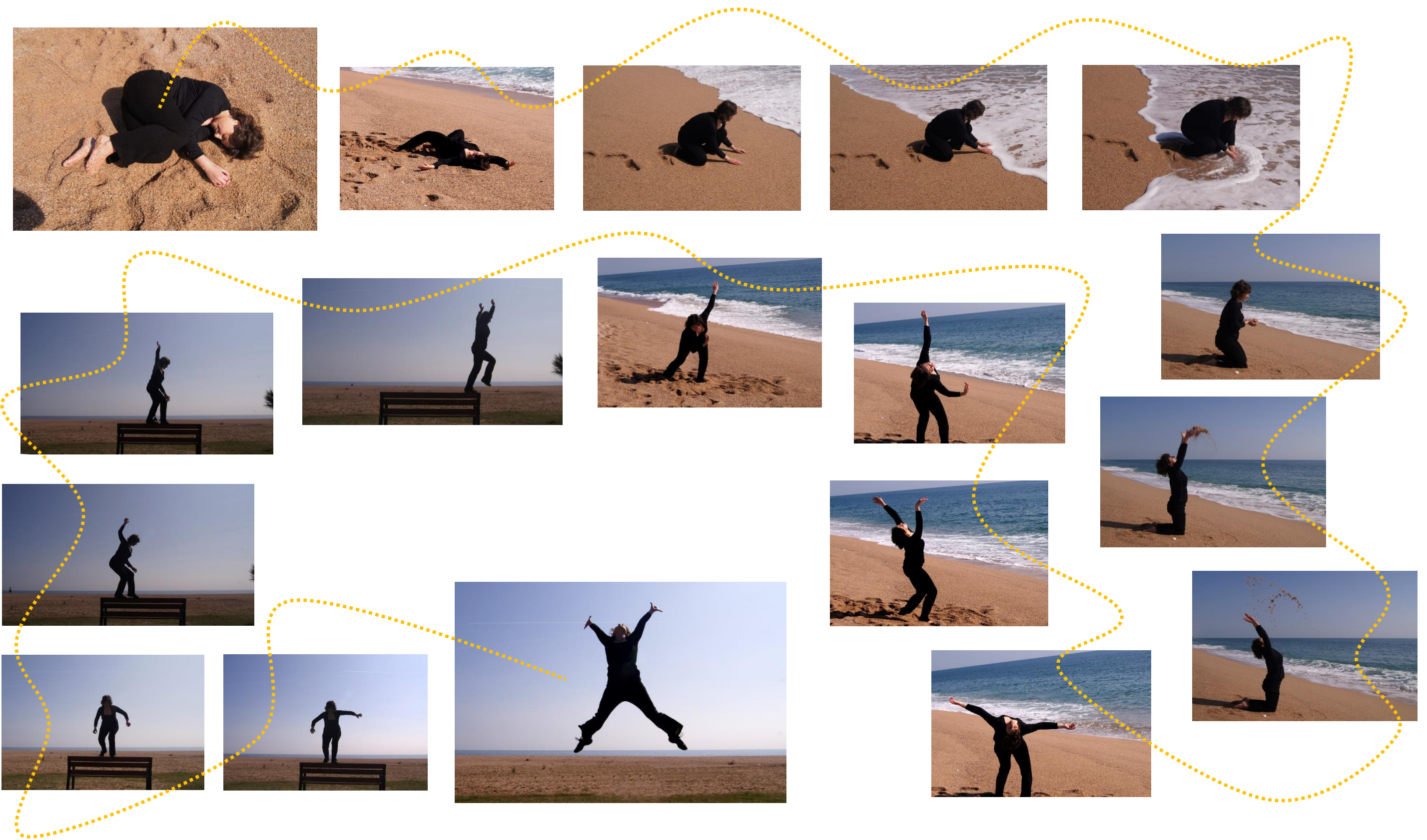


Figura 3.1. Trajectòries circulars poètiques: el viatge de recercar. Itinerari corporeïtzat de la investigadora. Fotografies de la investigadora realitzades per Porto (2017).

II. MARC TEÒRIC

4. Identitat i corporeïtat

4.1. De la mirada esmicolada al mirall de la plenitud

El deseo de existir por separado es el origen de la destrucción.

Krishnamurti (2007, p. 29)

Segons diferents autors i autores –tals com Capra (2009); Maturana (1996, 1999); Moraes (1999); Morin (2001a); Nicolescu (2000); Varela, Thompson, i Rosch (1997); Xirinacs (2000); Yus (1997)–, la comprensió fragmentada de la realitat del paradigma mecanicista ha donat lloc a la fragmentació del coneixement i a una comprensió simplificadora dels fenòmens culturals: “Cuanto más estudiamos los principales problemas de nuestro tiempo, más nos percatamos de que no pueden ser entendidos aisladamente. Se trata de problemas sistémicos, lo que significa que están interconectados y son interdependientes” (Capra, 2009, p. 25). Al mateix temps, el paradigma mecanicista s’ha fonamentat en una comprensió dualista de l’ésser humà, que no només ha separat el cos de la ment, sinó que ha considerat la segona com l’única font de coneixement (Casassus, 2002; Sérgio, 1996). Davant d’aquesta problemàtica, aquests autors i autores consideren que és necessària una comprensió de la realitat complexa i ecosistèmica que permeti cercar solucions globals i complexes a la problemàtica actual dels fenòmens culturals. Aquesta comprensió de la realitat implica, alhora, una comprensió de l’educació orientada a l’estudi de la condició humana i a la consciència de la identitat planetària (Morin, 2001b; Morin, Ciurana, i Motta, 2003) o identitat compartida (Bilbeny, 2002).

Tal com esmenta Yus (1997), des de la dècada dels anys 70 del segle XX, la cultura occidental es troba en un moment de crisi general, fruit de la comprensió analítica i fragmentada de la realitat impulsada pel paradigma cartesià-newtonià dominant a les distintes esferes culturals. Per Capra (2009), Morin (2001a) i Nicolescu (2000), l’anàlisi i la fragmentació del coneixement impulsades per aquest paradigma, i la seva conseqüent especialització i compartimentació, fan que hom percebi la realitat de manera parcial i incompleta i que, per tant, es donin solucions simples i defectuoses. En aquest context, en el decurs de les últimes dècades del segle XX, es va prenent consciència de la necessitat de

comprendre la realitat humana des d'una perspectiva holística i complexa, per tal de donar solucions més globals i contextualitzades (Moraes, 1999; Morin, 2001a; Yus, 1997). Per Bonil i R. M. Pujol (2005), el paradigma de la complexitat emergeix dins del coneixement contemporani, i es constitueix “com un marc teòric en què dialoguen epistemologia, valors i acció en un esquema retroactiu que es genera de forma dinàmica en la interacció entre els tres elements” (Bonil i R. M. Pujol, 2005, p. 49). Morin et al. (2003) defineixen la complexitat com “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin et al., 2003, p. 54). El pensament complex esdevé, així, “una forma articuladora d'organitzar el propi pensament i d'elaborar respostes a les preguntes i els problemes presents en el món” (Bonil i R. M. Pujol, p. 48). Morin et al. (2003) estableixen un conjunt de principis *mètode-lògics* que configuren una guia per al pensament complex:

- Principi sistèmic o organitzacional: Permet relacionar el coneixement de les parts amb el coneixement del tot i viceversa. Des del punt de vista sistèmic-organitzacional, el tot és més que la suma de les parts –fenòmens qualitativament nous denominats emergències, que són producte de la disposició de les parts en el teixit de la unitat sistèmica– i menys que la suma de les parts –qualitats que estan restringides i inhibides per l'efecte de la retroacció organitzacional del tot sobre les parts–.
- Principi hologramàtic: En una organització complexa, com si fos un holograma, cada part és en el tot i el tot, en cada part.
- Principi de retroactivitat: No només la causa actua sobre l'efecte, sinó que l'efecte retroactua informacionalment sobre la causa, tot permetent, així, l'autonomia organitzacional del sistema.
- Principi de recursivitat: Dinàmica auto-productiva i auto-organitzacional en què els productes són necessaris per a la producció del propi procés, de manera que el procés recursiu es produeix i reproduïx a si mateix condicionat per la influència d'un flux exterior.
- Principi d'autonomia/dependència: Per mantenir la seva autonomia, tota organització necessita l'apertura al sistema del qual es nodreix i en el qual es transforma.
- Principi dialògic: Associació complexa (complementària/concurrent/antagonista) d'instàncies conjuntament necessàries per a l'existència, el funcionament i el desenvolupament d'un fenomen organitzat.

- Principi de reintroducció del cognoscent en tot coneixement: El subjecte està dins de la realitat que tracta de conèixer. El coneixement és l'organització de dades i d'informació per part d'un subjecte, és a dir, el subjecte construeix la realitat per mitjà dels principis esmentats amb anterioritat.

A la figura 4.1, a partir de les aportacions de Yus (1997) i de Moraes (1999), es poden observar –com si es tractés d'una constel·lació– quines han estat les aportacions teòriques dels diferents àmbits del coneixement que han influït en l'emergència del paradigma de la complexitat. A la taula 4.1 es poden observar –a partir de les aportacions de Bonil i R. M. Pujol (2005), Moraes (1999), Morin (2001a, 2001b) i Xirinacs (2000)– els trets d'identitat del paradigma de la complexitat.

Taula 4.1.

Trets d'identitat del paradigma de la complexitat. Taula d'elaboració pròpia a partir de les aportacions de (Bonil i R. M. Pujol, 2005; Moraes, 1999; Morin, 2001a, 2001b; Xirinacs, 2000)

TRETS D'IDENTITAT DEL PARADIGMA DE LA COMPLEXITAT	
Bonil i R. M. Pujol (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Valors epistèmics: Sistèmic, dialògic, hologramàtic. - Organització cognitiva a partir de principis de: Constant construcció, assumeix la incerta, articulament i multidimensional, lògic que integra la imaginació, integra xarxes de relacions, contextualitza i globalitza. - Marc de valors: Ambiocèntric/biocèntric, autonomia/dependència, heterogeni/homogeni, individual/col·lectiu... - Acció sobre el medi: Mètode-estratègia, política de civilització.
Moraes (1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensió del món com un tot indivisible en holomoviment. - Pensament sistèmic. - Comprensió del pensament en termes de procés. - Coneixement en xarxa. - Unitat del coneixement. - Teories transitòries. - Auto-organització recurrent. - Integració de la filosofia qualitativa.
Morin (2001a, 2001b)	<p>Pertinença en el coneixement:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contextualitzat. - Global (relacions entre el tot i les parts). - Multidimensional. - Complex.
Xirinacs (2000)	<ul style="list-style-type: none"> - Principi d'identitat: Cada part és ella mateixa. - Principi d'interdisciplinarietat: Cada part té veïns. - Principi de globalitat: Cada part és en el tot. - Principi d'holicitat: El tot és en cada part.



Figura 4.1. Constel·lació de les aportacions teòriques que han donat origen al paradigma de la complexitat. Imatge d'elaboració pròpia a partir de les aportacions de (Yus, 1997; Moraes, 1999).

L'aplicació del marc teòric del paradigma de la complexitat en l'àmbit de l'educació ha donat lloc a l'aparició d'un paradigma que Moraes (1999, 2005) defineix com paradigma educatiu emergent o paradigma eco-sistèmic, fonamentat en la comprensió holística, complexa, autoorganitzada, recurrent, relacional, inacabada i transcendent de la realitat. Segons Moraes (1999), l'esmentat paradigma es caracteritza per la comprensió del món com un tot indivisible en holomoviment, el pensament sistèmic, la comprensió del pensament en termes de procés, el coneixement en xarxa, la unitat del coneixement, les teories transitòries, l'auto-organització recurrent i la integració de la filosofia qualitativa. Per l'autora, aquesta comprensió de la realitat implicaria també el naixement d'una pedagogia en què la missió de l'escola se centraria a atendre l'aprenent (com a ésser únic, original, diferent, singular), passar de l'ensenyament a l'aprenentatge, aprendre a aprendre, impartir un currículum en acció, estimular el diàleg obert, comprendre l'educador com a educand, estimular les intel·ligències múltiples, prendre consciència del subjecte col·lectiu, desenvolupar la intuïció, la creativitat, l'autoconeixement i el coneixement d'altri, tenir una visió ecològica –interactivitat i interdependència–, fomentar els canvis en les percepcions i els valors, fer emergir l'espiritual, donar importància al context, estimular l'aprenentatge més enllà de l'escola, treballar des de la inter i transdisciplinarietat, estimular canvis en el coneixement i en els espais de coneixement, desenvolupar instrumentacions electròniques i xarxes telemàtiques, compatibilitzar la qualitat amb l'equitat. Per Moraes (1999), aquest seria un paradigma constructivista, interaccionista, sociocultural i transcendent. A la recerca que es presenta, en el context de l'educació secundària obligatòria, quines implicacions té mirar la corporeïtat, la identitat i la creativitat des d'aquest enfocament?

En la recerca, el paradigma de la complexitat evoca imaginar l'escola com un sistema complex (Bonil i R. M. Pujol, 2005; Moraes, 1999, 2005), un teixit que emergeix de l'entrellaçament de la corporeïtat, la identitat i la creativitat. Com fils, cadascun d'aquests conceptes s'entrellacen per esdevenir un tot indivisible, un teixit que, segons Moraes (1999), interconnecta la biologia, l'afectivitat, la cognició, la sociabilitat, la cultura i l'espiritualitat. En aquest sentit, des d'una perspectiva transdisciplinària –entesa com a principi d'unitat del coneixement més enllà de les disciplines (Nicolescu, 2000)–, la recerca comprèn la creativitat, la identitat i la corporeïtat –així com les seves interrelacions– com a conceptes que sorgeixen del diàleg holístic, complex, autoorganitzat, recurrent, relacional,

inacabat i transcendent entre la biologia, l'afectivitat, la cognició, la sociabilitat, la cultura i l'espiritualitat (vegeu Figura 4.2).



Figura 4.2. Teixit dels conceptes de corporeïtat, identitat i creativitat en la recerca. Imatge d'elaboració pròpia a partir de les aportacions de (Bonil i R. M. Pujol, 2005; Moraes, 1999, 2005; Morin, 2001a, 2001b; Nicolescu, 2000; Xirinacs, 2000).

En base a l'aportació de tots aquests autors i autores, a la recerca es concep el context educatiu com una realitat holística, complexa, relacional, inacabada i transcendent (Moraes, 1999). Un petit espai-temps que forma part d'un tot indivisible els elements del qual estan interconnectats, i on les persones que hi són presents es relacionen, viuen i conviuen, es troben i retroben com a éssers humans que formen part d'un teixit ecològic, social i cultural dinàmic i canviant. En aquest sentit, d'acord amb Morin et al. (2003), la recerca pretén copsar el significat que té la identitat corporeïtzada per a l'alumnat adolescent que habita l'escola com un aspecte fenomènic de la seva vida –universalment original i originalment universal–, entenent la vida de les persones com a “emergente de la historia de la Tierra y a la humanidad como emergente de la historia de la vida terrestre” (Morin et al., 2003, p. 79). És per tot això que a la recerca es veu el context escolar com un mirall de la complexitat de la Humanitat i del Món. Al mateix temps, des de la cosmovisió pròpia del paradigma de la complexitat, en el context de l'educació secundària obligatòria, la recerca destaca la importància de

prendre consciència del valor de la presència de l'alumnat com a ésser humà en el món (Merleau-Ponty, 2010) –com a realitat amb sentit propi i universal– i de la importància de considerar que

Hay ser humano en la medida en que hay preocupación por la persona. El hombre es un «quién» irreductible a un «qué». Esto último es siempre equivalente a datos; lo primero, no. Es un valor irrebalsable. Dejar esta cuestión abierta y obrar de forma respetuosa frente a ella puede que sea la última garantía de una conducta racional, hecha razonable como «por tacto» de lo que es imposible de palpar, el valor de la persona” Bilbeny (2003, p. 103).

D'acord amb Bilbeny (2003), a la recerca es considera necessari destacar la importància de la dimensió ètica en les relacions humanes que configuren l'ecosistema educatiu amb la finalitat de prendre consciència que l'obrar de forma respectuosa envers el fenomen que la recerca pretén estudiar esdevé, alhora, una forma de poder copsar amb plenitud el seu significat. En aquest sentit, es considera que la investigadora ha de saber situar-se en la realitat amb plena integritat per tal de comprendre'n la particularitat i la complexitat.

4.2. La consciència corpòria com a font d'identitat

*Vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo,
a través del simbólico que éste encarna.*

Le Breton (2008, p. 7)

La corporeïtat és un aspecte inherent a la condició humana i, com a tal, fonament imprescindible de la identitat de l'ésser humà (Le Breton, 2008). El cos humà “és la mateixa condició de possibilitat de la presència de l'ésser humà en el seu món” (Duch i Mèlich, 2003, p. 13), tot constituint, alhora, l'àmbit més proper i més important de la seva relacionalitat i expressió (Duch i Mèlich, 2013; Escrivano, 2012; M.C. López, 2015; Merleau-Ponty, 2010; Planella, 2006). Cada societat atorga al cos un sentit i un valor d'acord amb la seva visió del món (Duch i Mèlich, 2003; Le Breton, 2008; Planella, 2006, L.P. Rodríguez, 2003). És per això que la corporeïtat se situa en el centre del simbolisme social, essent “un punto nodal de intersecciones de realidades, donde se entrecruzan los sentidos, las acciones y los discursos, o sea, los diversos elementos de nuestro complejo estar en el mundo y de nuestra comprensión de la realidad” (Riviera i M. C. López, 2002, p. 9).

Els autors Pérez-Samaniego i Sánchez (2001) agrupen les diferents concepcions del cos que han sorgit en el decurs de la història en dualistes –dualisme i “cos màquina”: el material (cos) és separat de l’immaterial–, monistes –el cos com a vivència: el material i l’immaterial són una mateixa substància indivisible en parts– i socio-culturals –cos simbòlic: construcció cultural de la satisfacció corporal–. A la recerca es considera que, a la classificació que fa aquest autor, cal afegir-hi la comprensió del cos del paradigma de la complexitat (vegeu Figura 4.3). Des d’aquesta mirada, el cos del paradigma mecanicista es transforma en corporeïtat (Casassus, 2002; M.E. García, 2002; Grasso, 2001; Sérgio, 1996; Trigo et al., 1999), que es defineix com a “Condição de presença, participação e significação do homem, no Mundo. A motricidade emerge da corporeidade como sinal de quem está-no-mundo-para-alguma-coisa, isto é, como sinal de um projeto. Toda a conducta motora inaugura um sentido, através do corpo” (Sérgio, 1996, p. 161). Al mateix temps, el moviment mecanicista es transforma en motricitat, essent aquesta la “Vivencia de la corporeidad para expresar acciones que implican desarrollo para el ser humano” (Trigo et al., p. 105). En aquest sentit, per Trigo et al. (1999), la corporeïtat està relacionada amb la vivència de la totalitat del jo (vivència del fer, sentir, pensar i voler) i la motricitat és un aspecte cultural del procés d’humanització de l’ésser humà (racionalitat, intel·ligència, creativitat). A la recerca es considera que, des de la mirada del paradigma de la complexitat, la corporeïtat i la motricitat esdevenen realitats holístiques, complexes, autònomes, autoorganitzades, recurrents, relacionals, inacabades i transcendents (Moraes, 1999).

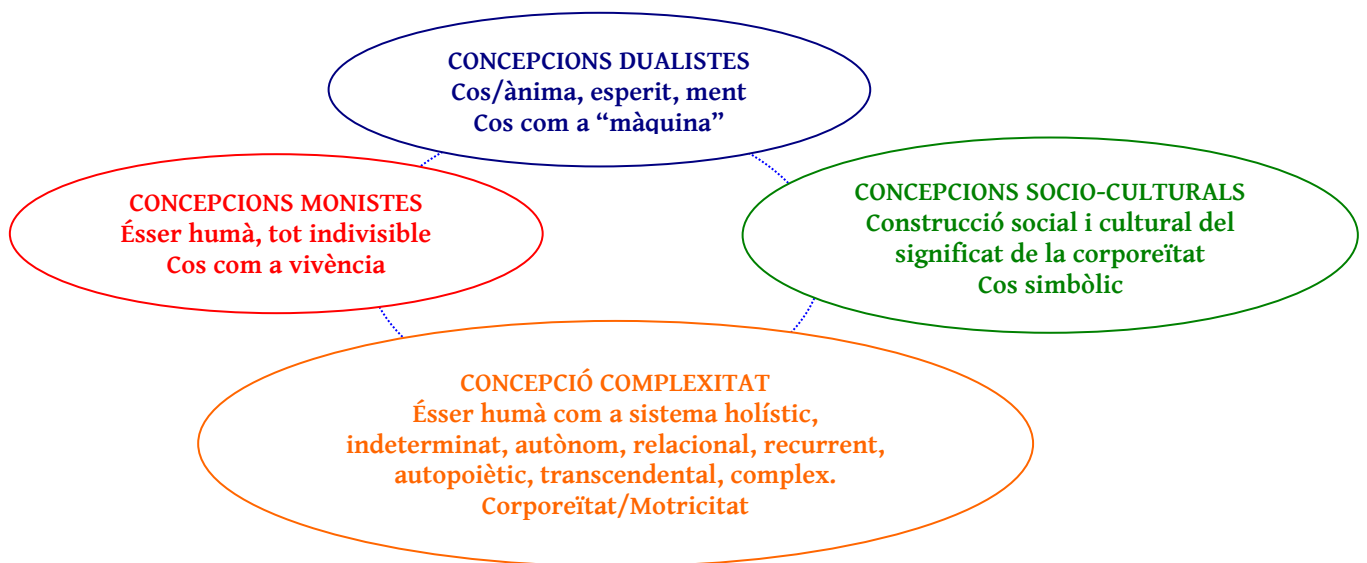


Figura 4.3. Concepcions del cos en el decurs de la història. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de (Grasso, 2001; Pérez-Samaniego i Sánchez, 2001; Sérgio, 1996; Trigo et al., 1999).

Les aportacions de Varela et al. (1997) i Maturana (1996, 1999) –en els àmbits de les ciències cognitives i la biologia, respectivament– revelen que les estructures i dinàmiques corpòries esdevenen la primera font de coneixement i comunicació. Maturana (1996, 1999) afirma que no es pot comprendre la percepció com un procés que revela una realitat independent de l'organisme. Aquest autor considera que l'ésser humà –en tant que ésser viu– és un sistema biològic dinàmic les característiques del qual (autònom –determinat estructuralment– i amb organització autopoietica –organitzat per tal de produir-se a si mateix contínuament) li permeten configurar la realitat en el moment present (ara i aquí) a partir de la seva particular història d'interaccions d'acoblament recurrent amb el medi –que anomena deriva– a través dels processos de percepció. Esmenta que l'ésser viu i el medi constitueixen una unitat espontàniament congruent, de manera que ambdós es trobarien immersos en un procés que anomena coderiva. Al mateix temps, aquest autor afirma que l'ésser humà és un sistema constitutivament social perquè es dona en el llenguatge (estructura conceptual), que és on es fonamenten la reflexió i l'autoconsciència. Per l'autor, el llenguatge té lloc en el fluir de trobades corporals recurrents –que constitueixen un espai de nodes de coordinacions conductuals consensuades–, de manera que considera paraules tots aquells gests, sons, conductes o postures corporals que fan que els éssers humans s'acoblin mútuament, de manera que es produeixin canvis estructurals tals com canvis corporals, postures i emocions. En base a la seva natura biològica, Maturana (1996) considera que qualsevol societat és el resultat dels processos de conservació i variació, tot fent esment de l'amor com l'emoció que garanteix la supervivència de l'espècie.

Al mateix temps, des d'una perspectiva experiencialista de la cognició, Varela et al. (1997) afirmen que el coneixement no pre-existeix, sinó que s'enactua en condicions particulars que integren la ment, la societat i la cultura. Pels autors, el coneixement no es troba en cadascun d'aquests elements per separat, sinó que s'enactua: “la cognición en su sentido más abarcador consiste en la enactuación de un mundo –en hacer emerger un mundo– mediante una historia variable de acoplamiento estructural” (Varela et al., 1997, p. 238). En aquest sentit, consideren que l'estructura de l'organisme involucrat en les interaccions amb el medi (ésser humà), així com les classes de distincions que és capaç de realitzar, fan que hi pugui haver moltes maneres d'ésser en el món, així com moltes maneres de ser el món. Afirmen que l'enacció és una cognició corporeïtzada perquè les estructures cognitives emergeixen de models sensorio-motrius recurrents que permeten que l'acció sigui guiada per la percepció, essent la

percepció una acció guiada perceptivament (depenent de les intencions del perceptor). Al mateix temps, esmenten la categorització (classificació dels objectes concrets, establiment de taxonomies) com una de les activitats fonamentals de tots els organismes que fa que, si bé a l'enacció la ment i el món emergeixen junts, la forma d'emergir no sigui arbitrària. Afirmen que en aquesta categorització es creuen la biologia, la cultura i les necessitats cognitives d'informació i economia.

Varela et al. (1997) afirmen que, en el decurs de la història occidental, la relació cos/ment ha esdevingut el focus d'una reflexió abstracta, un divorci entre la reflexió i la vida corporal. Per ells, la comprensió d'aquesta relació s'hauria de fer des de la perspectiva oriental budista de la reflexió alerta i oberta (presència plena/consciència oberta). Esmenten que la relació (o unió) ment/cos s'esdevé en el decurs de l'experiència real (presència plena alerta) i en les possibilitats de desenvolupament de la mateixa (obertura). La reflexió corpòria alerta (en què s'uneixen el cos i la ment) i oberta no seria una reflexió sobre l'experiència, sinó experiència que es pot realitzar mitjançant la presència plena/consciència oberta, essent aquestes funció i expressió de la pròpia corporalitat. Al mateix temps, la presència plena/consciència oberta es pot desenvolupar mitjançant la pràctica (Thich Nhat Hanh, 1999, 2004, 2009), per tal d'adonar-se *-to be aware of-* del significat que té l'experiència corpòria (Alexander, 1998; Feldenkrais, 1985; Revonsuo, 2010; Vishnivetz, 1994) i expandir els nivells de la consciència en referència a l'experiència (Wilber, 2005; Revonsuo, 2010). Herrán (1998) explica que, en el decurs de la història de la humanitat, han existit distintes vies per a la pràctica de la consciència i l'evolució interior tals com la meditació, el ioga, les arts marcials, la imatgeria de mandales i la repetició de mantres.

Des d'altres àmbits del coneixement -tals com la neurociència (Damasio, 2007; Goleman, 1996), la filosofia (Marina, 2010) i l'espiritualitat (Thich Nhat Hanh, 2009)-, es fa esment de la connexió de la corporeïtat amb els sentiments i les emocions. Tal com diu el filòsof Bilbeny (2003), l'amor i el coneixement estan interconnectats:

¿qué es primero, el amor o el conocimiento? Cuestión irresuelta, si lo uno se toma como pura emoción y lo otro como puro intelecto. Pero la pregunta tiene una solución salomónica si pensamos que el conocimiento posee sus motivos emocionales y el amor sus modos de saber y de curiosidad. No habría una cosa antes que la otra; ambas se producirían juntas (Bilbeny, 2003, p. 113)

Segons Goleman (1996), l'origen biològic complex del lligam entre l'emoció i la cognició es fonamenta en la funció complementària dels dos hemisferis cerebrals i en el paper que desenvolupen els neurotransmissors en aquesta funció. En aquest sentit, l'autor explica que del cervell primitiu –tall encefàlic– van emergir els centres emocionals que, després de milions d'anys d'evolució, van donar lloc al cervell pensant –o neocòrtex–, que configura l'estrat superior del sistema nerviós. Segons ell, el fet que el cervell emocional sigui molt anterior al racional i que, a més a més, en sigui una derivació, revela les estretes relacions que existeixen entre el pensament i el sentiment. És per tot això que hom no pot deslligar la interacció del raonament amb l'emoció, allò que Torre i Moraes (2001) defineixen com *sentipensar* o procés en què el pensament-reflexió i l'impacte emocional-sentiment convergeixen en un mateix acte de coneixement. Thich Nhat Hanh (2009) compara els sentiments amb un riu en què cada gota d'aigua és un sentiment diferent que existeix en interdependència. Per tal de copsar el sentiment, l'autor proposa seure a la vora de la riba del riu i identificar cada sentiment a mesura que aflora, flueix i desapareix. En aquest sentit, ell mateix relaciona la pràctica de la respiració com un mitjà d'observació conscient fonamentat en el principi de la «no-dualitat» que permet identificar els sentiments: “els sentiments no romanen separats de nosaltres ni són el resultat d'una causa aliena; els nostres sentiments *són* nosaltres i, quan els experimentem, nosaltres *som* el sentiment” (Thich Nhat Hanh, 2009, p. 67). Marina (2010) afirma que hi ha una intel·ligència generadora de sentiments que es pot educar a través de fomentar estils afectius que afavoreixin el benestar, l'amor, l'ampliació de possibilitats, desigs i projectes, les creences sobre el món i el proïsme i sobre nosaltres mateixos/es i la felicitat, i que, amb això, a més a més, es pot ensinistrar l'inconscient. Segons aquest autor, els esquemes emocionals –estructures neuronals que estan plenes d'informació adquirida a través de l'experiència vital i que serveixen per interpretar allò que ens succeeix– esdevenen el fonament d'aquesta intel·ligència generadora de sentiments.

Segons Damasio (2007), el cos i el cervell configuren un organisme que interactua amb l'entorn de manera que les relacions que hi estableix estan mediades pel moviment de l'organisme i pels seus mecanismes sensorials. En aquest sentit, l'autor afirma que l'ambient imprimeix la seva marca en l'organisme de diverses maneres, tals com l'estímul de l'activitat neural de l'ull, l'oïda, els terminals nerviosos de la pell, les papil·les gustatives i la mucosa nasal. Els terminals dels nervis envien senyals a punts d'entrada circumscrits al cervell anomenades escorces sensorials inicials de la visió, l'oïda, les sensacions somàtiques, el gust i

l'olfacte. Al mateix temps, l'autor afirma que l'organisme interactua amb l'entorn a través del moviment de tot el cos amb l'ajuda de diversos nuclis motors subcorticals. És per tot això que constantment arriben al cervell senyals provinents del cos o dels òrgans sensorials. D'altra banda, existeixen en el cervell sectors des dels quals sorgeixen senyals químics i motrius, tals com el tall cerebral, els nuclis hipotalàmics i les escorces motrius. Damasio (2007) esmenta que el nombre d'estructures cerebrals situades entre aquests sectors d'entrada i de sortida és molt gran i que, a més a més, tenen un disseny de complexitat molt elevada. Ell mateix afirma que de la complexitat d'aquest sistema emergeixen les imatges mentals, que són la base per interpretar els senyals de les escorces sensorials inicials, i que es poden organitzar com a conceptes i classificar-les en categories, cosa que possibilita l'adquisició d'estratègies per raonar i prendre decisions:

Podemos adquirir estrategias para razonar y tomar decisiones; y podemos seleccionar una respuesta motriz a partir del menú disponible en nuestro cerebro, o formular una nueva respuesta motriz, una composición de acciones deliberada, voluntaria, que puede ir desde golpear sobre una mesa hasta acariciar a un niño, pasando por escribir una carta a un editor o interpretar a Mozart al piano” (Damasio, 2007, p. 116).

Per Damasio (2007), les escorces d'associació, els ganglis basals, el tàlem, les escorces del sistema límbic, els nuclis límbics, el tall cerebral i el cerebel se situen en l'espai que hi ha entre els sectors d'entrada i de sortida tot configurant, així, un sistema d'informació i de govern que conté el coneixement innat i adquirit sobre el propi cos, el món exterior i el propi cervell –en la mesura en què interacciona amb el propi cos i l'entorn–. Ell mateix afirma que aquest coneixement s'utilitza per desplegar i manipular tant sortides mentals com motrius, és a dir, les imatges que constitueixen els pensaments. Afirma que aquest dipòsit de fets i d'estratègies per a la seva manipulació s'emmagatzema en forma de representacions que estan disponibles en l'espai situat entre els dos sectors del cervell i que la regulació biològica, la memòria dels estats previs i la planificació de futures accions resulta de l'activitat cooperativa tant de les escorces sensorials inicials, com dels sectors intermitjos. És per tot això que afirma que hi ha una interconnexió estreta entre el cos i la ment, de manera que el material de què està fet el cos no es pot separar de l'essència de la ment. En aquest sentit, esmenta que les operacions més refinades de la ment estan connectades amb l'estructura i el funcionament de l'organisme biològic.

Per Duch i Mèlich (2003), els éssers humans són naturalment culturals, contextuais, espaciotemporals, simbòlics, dramàtics, contingents, ambigus, interrogatius, problematitzadors, relacionals, finits, transcendents, metamòrfics, eidètics, narratius, corporis i capaços de tenir consciència, pensar, sentir i relacionar-se amb llibertat i responsabilitat. Conceben que el cos humà és una presència de l'ésser humà en el món que, des del naixement, ha de situar-se (cercar un sentit) en un món ja construït i normalitzat (context espaciotemporal, cultural i simbòlic determinat) i que és transmès per les “estructures d'acollida”: la família (codescendència), la ciutadania (coresidència) i la religió (cotranscendència). Per ells, “el cos constitueix l'àmbit més proper i més important de la relacionalitat pròpia de l'ésser humà” (Duch i Mèlich, 2003, p.14), que esdevé corporeïtat (cos simbòlic) en el transcurs biogràfic de la vida de cada persona, a mida que aquesta va “in-corporant” les transmissions culturals. Per Duch i Mèlich (2003), la cinètica de la corporeïtat és aquella que fa referència al dinamisme vital. En aquest sentit, comparen la vida de l'ésser humà amb una obra de teatre oberta amb argument –un espai-temps dinàmic i canviant en què la persona va concretant la forma en què es dona a conèixer, apareix, es relaciona, es presenta i representa-. En aquesta obra, la corporeïtat esdevé l'escenari de la contingència –plural i imprevisible, metamòrfic-, que implica una constant referència al passat i al futur: “la identitat humana és una identitat narrativa, una identitat que es configura i s'expressa en el temps mitjançant tot un reguitzell de formes diverses, contrastades i, a vegades, fins i tot contradictòries entre si” (Duch i Mèlich, 2003, p. 21). En aquesta obra, hi ha una tensió escènica entre persistència i canvi, així com una expressió de la corporeïtat polifacètica, polisèmica i multidimensional. Al mateix temps, pel seu tarannà relacional, “la corporeïtat humana necessita de la corporeïtat dels altres i, perquè és eminentment dialogal, mai no pot representar-se ni desplegar-se en la solitud i el mutisme.” (Duch i Mèlich, 2003, p. 23).

Al mateix temps, Grasso (2001) considera que la corporeïtat és una construcció permanent de la unitat psicofísica-espiritual-motora-afectiva-social-intel·lectual de l'ésser humà, que la persona elabora a partir d'allò que té significat per a ella i per a la seva societat. L'autora esmenta que no es pot conceptualitzar la corporeïtat sense la unitat i la identitat. Segons ella, la primera situa el cos com a sinònim d'ésser humà íntegre i únic; la segona, aporta el seu sentit personal i social. Afirmar que és necessari que la persona reconegui la representació que té del seu cos (imatge corpòria) per tal de poder confrontar l'experiència individual amb els conceptes imperants a l'entorn. En aquest sentit, esmenta que la comprensió de la pròpia corporeïtat i la seva cura són essencials per a la salut i per a la vida en

harmonia. Segons ella, “La escuela ha de brindar la oportunidad de identificar el cuerpo desde la mirada abastadora de la corporeidad (...). En la escuela ha de tener cabida la ocasión de reconocer qué cosas son pensamientos i sentimientos manifiestos en el corpóreo, qué actitudes i qué prácticas cotidianas son la manera de mostrar o corporizar nuestra identidad” (Grasso, 2001, p. 8).

El concepte d'identitat corporeïtzada sorgeix a la recerca de la síntesi de les idees exposades amb anterioritat. En el marc del paradigma de la complexitat, a la recerca es veu la corporeïtat com un aspecte inherent a la condició humana, és a dir, com la primera possibilitat de presència, relació, experiència, comprensió i evolució constant de l'ésser humà en un espai-temps dinàmic i canviant (Duch i Mèlich, 2003; Le Breton, 2008; Maturana, 1996, 1999; Sérgio, 1996). A la recerca es considera que, en i des de la corporeïtat, l'ésser humà fa es fa present i fa emergir el seu món, és a dir, la seva identitat (Duch i Mèlich, 2003; Maturana, 1996, 1999; Sérgio, 1996; Trigo et al., 1999; Varela et al., 1997). A la recerca s'estima que la identitat corporeïtzada és el procés mitjançant el qual la persona reconeix el significat que té per ella la vivència de la corporeïtat en referència a la seva identitat (Duch i Mèlich, 2003; Grasso, 2001; Le Breton, 2008). Es considera que es tracta d'un procés de construcció de significat subjectiu i intersubjectiu, dinàmic i canviant en el decurs de la vida, que es configura a partir de la pròpia història d'interaccions amb l'entorn (Duch i Mèlich, 2003; Maturana, 1996, 1999). En aquest procés, s'estima que la consciència esdevé la capacitat de l'ésser humà d'adonar-se del significat que té per ell l'experiència corpòria relacionada amb la identitat (Grasso, 2001) –que es pot despertar a través de la pràctica (Alexander, 1998; Feldenkrais, 1985; Thich Nhat Hanh, 1999, 2004, 2009; Vishnivetz, 1994)–, i que possibilita expandir-lo a altres nivells d'evolució, tant personals, com socials (Herrán, 1998; Thich Nhat Hanh, 1999, 2004, 2009; Wilber, 2005). En aquest sentit, la motricitat humana esdevé una motricitat creativa, conscient, comunicativa i transformadora, tot un conjunt de vivències de la corporeïtat, que impliquen desenvolupament humà (Sérgio, 1996; Trigo et al., 1999). En els processos d'identificació i desidentificació, la corporeïtat desenvolupa un paper fonamental, atès que l'autoconsciència sorgeix, des del primer moment, a partir de la diferenciació corporal, alhora que aquesta diferenciació se sustenta en la consciència de la unió del si mateix amb el cos (Giddens, 1997). Al mateix temps, hi ha una relació dialògica entre permanència i canvi en el significat de l'experiència (Maturana, 1996). És per tot això que, a la recerca, es considera que la corporeïtat esdevé possibilitat de relació i construcció de coneixement i, com a tal, font d'identitat.

4.3. Identitat corporeïtzada i creativitat

The liberation, the awakening to creativity, comes when we can finally see ourselves as neither placating nor resisting the universe, but seeing our true relation to it, as part of whole.

Nachmanovitch (1990, p. 193)

Segons Varela et al. (1997), els éssers humans tenen estructures cognitives molt generals anomenades esquemes d'imatges cinestèsiques –que esdevenen elements estructurals– que s'originen en l'experiència corporal, que tenen una lògica bàsica, i que es poden projectar metamòrficament per tal d'estructurar una gran varietat de dominis cognitius. Esmenten que, aquests esquemes, emergeixen de certes interaccions sensorio-motrius, i que ofereixen una estructura preconceptual de l'experiència. Segons aquests autors, si aquests esquemes i la comprensió conceptual estan modelats per l'experiència, llavors, hom també pot tenir conceptes basats en aquests esquemes. Afirmen que, en base a això, les estructures conceptuals significatives sorgirien de dues fonts: de la natura estructurada de l'experiència corporal i social, i de la capacitat de projectar imaginativament estructures conceptuals abstractes a partir de certs aspectes ben estructurats d'aquesta experiència.

Al mateix temps, Marina (1993) esmenta que la percepció és l'activitat més elemental de donació de sentit ja que només ella ens relaciona amb l'existència: “Toda afirmación sobre la existencia de algo depende de ese breve anclaje de nuestra conciencia en la percepción actual” (Marina, 1993, p. 42). Segons l'autor, la percepció permet identificar i reconèixer. Ell mateix afirma que la percepció intel·ligent produeix significats que funcionen com a conceptes perceptius, al mateix temps que la intel·ligència pot dirigir i controlar la formació d'aquests conceptes i crear amb ells noves construccions. Per ell, percebre és inventar possibilitats perceptives en el moment en què la percepció s'immergeix en el camp conceptual. Al mateix temps, considera que el moviment intel·ligent es caracteritza per ser voluntari –té una intenció o projecte– i posseir habilitats creades intencionalment per l'ésser humà. Afirmar que les habilitats es fonamenten en esquemes de moviment –automatismes musculars que es constitueixen amb l'experiència– que poden ser executats amb diferent varietat de modalitats (caminar, córrer o escriure). És per això que considera que hom ha

de tenir en compte les propietats reals del cos per tal d'inventar les seves possibilitats:

La transfiguración del movimiento muscular por la inteligencia nos permite hablar de su poética. Hay creación dinámica en la danza, en los deportes y en los juegos de habilidad. Surgen posibilidades libres dirigidas por irrealidades inventadas y aceptadas. Esta actividad constituye la esencia de la inteligencia creadora. Los elementos que descubramos en el movimiento inteligente los volveremos a encontrar en todos los niveles. Constituyen la estructura básica de la creación (Marina, 1993, p. 89)

Sérgio (1996) descriu com *cinfantasia* l'inconscient motriu que permet l'ésser humà viure's com a estructura estructurant del sentit de l'experiència viscuda. Al mateix temps, Ditrich (2013) entén l'ésser humà com a *corpo-criante*, capaç d'expressar allò que està sentint i imaginant. Trigo et al. (1999) consideren que la motricitat humana és creativa, conscient, comunicativa i transformadora. És per tot això que a la recerca es considera que hi ha una connexió entre la creativitat i la motricitat en la mesura que l'experiència corpòria permet establir estructures conceptuals significatives –conceptes perceptius– que la intel·ligència pot controlar i dirigir per tal de fer emergir un món de noves possibilitats de significat (Marina, 1993; Varela et al., 1997) d'acord amb un projecte o intenció (Marina, 1993). En aquest sentit, la intel·ligència corporal esdevé, al mateix temps, intel·ligència creadora (Gardner, 1993; Marina, 1993). A la recerca es concep la intel·ligència com “la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (Gardner, 1993, p. 25). Al mateix temps, s'entén la intel·ligència corporal com “la capacidad de ver la representación de nuestro cuerpo, la idea que formamos de él mediante nuestras asociaciones, memoria, experiencias, intenciones y tendencias” (Grasso, 2006) i com “la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos empleando el cuerpo, o partes del mismo” (Gardner, 1993, p. 26). Des de la visió de la pluralitat d'intel·lecte proposada per Gardner (1993), la intel·ligència corporal estaria, alhora, relacionada amb d'altres –tals com la lingüística, la logico-matemàtica, l'espacial, la musical, la interpersonal i la intrapersonal– i treballaria amb elles de manera conjunta per resoldre problemes i per assolir diversos fins culturals.

Segons Grasso (2006), la intel·ligència corporal integra la imatge corporal i el llenguatge del cos com a base fundacional, tot entenent la imatge corporal com la percepció que hom té del seu cos, i el llenguatge corporal com aquella facultat de

comunicació en què el significant és l'individu. Per l'autora, la intel·ligència corporal està sòlidament vinculada a la identitat en la mesura que permet que la persona conegui i compregui la seva corporeïtat, distingeixi i compregui allò que es constitueix com a essència emocional, intel·lectual, figura visible i aparença física. En aquest sentit, a la recerca es considera que la identitat corporeïtzada està estretament vinculada amb la imatge i el llenguatge corporals (Grasso, 2006), així com amb la intel·ligència i la pluralitat d'intel·lecte (Gardner, 1993). Per Trigo et al. (1999), les persones van coneixent-se i canviant en el decurs de la vida segons la imatge corporal que tinguin d'elles mateixes i la imatge que el proïsme retorna a la persona en referència al seu jo en cada moment del dia i de la vida. De quina manera pot, la intel·ligència creadora, despertar la identitat corporeïtzada?

Segons Huertas (2006), el concepte d'identitat ha estat estudiat i definit des de diferents disciplines, tals com l'hermenèutica filosòfica, la psicologia i les ciències socials. Per Schwartz (2001), les qüestions relacionades amb la identitat han estat centrals en la vida de les persones, especialment en l'etapa de transició de la infància a l'adolescència. Segons l'autor, els joves i les joves es fan preguntes com Qui sóc?, Quin és el propòsit de la meua vida?, Quins són els meus valors i objectius?, entre d'altres.

Erikson (1977) considera que la identitat és un concepte variat, ampli, d'ús popular i complex. És per la seva complexitat que l'autor considera que cal que sigui estudiat des de distintes disciplines. Per l'autor, la complexitat de la identitat es troba en el fet que es tracta d'un procés que s'ubica tant en el nucli de la individualitat (persona) com en el nucli de la comunalitat (cultura). Segons ell, es tracta d'un procés de progressiva diferenciació en el decurs de la vida (dinàmic i canviant) que va des d'un cercle de relacions properes (s'inicia en la relació amb la mare) fins a un altre progressivament més ampli (humanitat). Segons ell, la identitat es refereix a quelcom que va més enllà del fet de l'existència; per ell, en seria la qualitat joica. Des del punt de vista psicològic, per Erikson (1977), la consciència de la identitat personal es fonamenta en un procés d'autoobservació i autoreflexió simultanis que té lloc a tots els nivells del funcionament mental i que no podria ésser possible sense la interrelació amb el proïsme. Al mateix temps, l'autor proposa una comprensió de la configuració de la identitat inherent al cicle vital, és a dir, necessària per al desenvolupament harmònic de l'ésser humà. L'autor defineix la crisi d'identitat com "un momento crucial, un punto crítico necesario en el cual el desarrollo ha de tomar una u otra dirección, acumulando

recursos de crecimiento, recuperación y diferenciación posterior” (Erikson, 1977, p. 14). Per l'autor, doncs, les crisis són inherents i necessàries en el desenvolupament tant personal com social, que estan interrelacionats i són complementaris.

Segons Erikson (1977), tot i que en el decurs de la vida la persona va configurant la seva identitat a partir de la forma amb què va superant diverses crisis normatives (cada etapa de superació contribueix a l'augment del sentiment de confiança bàsica que és determinant per al sentiment d'orgull i configuració d'una identitat positiva), l'adolescència és una etapa crítica en la configuració de la identitat personal ja que els joves es troben en un moment de demanda de confirmació fraternal i social. Aquesta demanda de confirmació es mostra en actituds d'inconformisme, i és per això que l'autor posa èmfasi en la importància de la ideologia (referències socials) com una font destacada d'identitat. La implicació en activitats de tipus social permet als joves afirmar-se en allò que fan. Ell mateix afirma que, en un context social dinàmic i canviant, és normal que s'aguditzï la necessitat de referents ideològics (processos d'identificació) per tal d'afirmar la identitat personal. Considera que la configuració d'una identitat permet que la persona desenvolupi la seguretat, la confiança, i l'orgull, en relació a ella mateixa i al proïsme. Com a sentiments contraproductius, destaca la culpa i la vergonya. Al mateix temps, destaca la llibertat com a valor necessari per al desenvolupament harmònic de la identitat personal. És per això que l'autor destaca la importància de poder escollir lliurement un rol a desenvolupar en un context social i cultural determinat.

Giddens (1995) associa la identitat personal a la identitat del jo, que ell mateix concep com el jo entès reflexivament per la persona en funció de la seva biografia, com una capacitat de tirar endavant una crònica de vida particular. Per l'autor, actualment els canvis en aspectes íntims de la vida personal estan directament lligats a l'establiment de vincles socials d'abast molt ampli. L'autor destaca que el context social actual –sistèmic, dinàmic, canviant i incert– ofereix a la persona múltiples possibilitats i oportunitats per triar davant d'una situació de crisi que, alhora, esdevé una oportunitat de nou desenvolupament personal i assoliment de felicitat. En aquest context, segons ell, el jo es converteix en un projecte reflexiu que haurà de ser explorat i construït constantment per vincular el canvi personal i el social. És per això que l'autor destaca la importància de la confiança bàsica, la capacitat d'assumir riscos i la creativitat com a aspectes o capacitats fonamentals de la persona a l'hora de configurar la seva identitat. En aquest sentit, la reflexió

sobre les experiències de vida que atorguen sentit ontològic a la persona, així com la previsió de les conseqüències de la pròpia conducta –que són una activació reflexiva de la identitat del jo–, no estan limitades a moments crítics, sinó que són trets generals de l'activitat social moderna en relació amb l'organització psicològica. Per Giddens (1995), ésser una persona és conèixer tant allò que hom fa com per què ho fa. En aquest sentit, la consciència pràctica és determinant en la configuració de la identitat personal. Al mateix temps, l'autor considera que el sentiment de seguretat ontològica és el que portarà la persona a desenvolupar-se adequadament davant de situacions de canvi, crisi i risc. Ell mateix afirma que el desenvolupament de la seguretat ontològica està estretament relacionat amb les emocions, especialment amb aquelles que emergeixen en la relació o interacció de la persona amb qui en té cura des del seu naixement (sentiment de confiança bàsica fonamentada en el compromís). Per ell, la confiança bàsica és la vertadera vacuna emocional de la persona davant les angoixes existencials. L'amor i la confiança permeten a la persona tenir esperança i coratge a la vida.

Al mateix temps, Giddens (1995) defineix la creativitat com “la capacidad para actuar o pensar de forma innovadora en relación con los modos de actividad preestablecidos” (Giddens, 1995, p. 58), alhora que destaca la seva relació amb la confiança bàsica. Per ell, el domini pràctic de la persona per tirar endavant en les circumstàncies de la vida social pressuposa –i és pressuposat per– la creativitat:

Allí donde los individuos no puedan vivir creativamente, debido a la ejecución compulsiva de rutinas o por ser incapaces de atribuir una «solidez» plena a las personas y objetos que los rodean, es probable que surjan la melancolía crónica o la tendencia a la esquizofrenia” (Giddens, 1995, p. 58)

Per a l'autor, doncs, la confiança bàsica és la condició per a la configuració de la identitat del jo, així com de la identitat de les altres persones i els objectes. Giddens (1995) destaca també la importància de la corporeïtat en el procés de configuració de la identitat personal. Segons ell, l'autoconsciència sorgeix des del primer moment a partir de la diferenciació corporal, alhora que aquesta se sosté en la consciència de la unió jo-cos. Tots els processos de comunicació (relació social) se sostenen en la capacitat de la persona de controlar la seva corporeïtat, és a dir, de tenir presència plena del cos. L'autor considera elements fonamentals del projecte reflexiu del jo l'aparença corporal, el port, la sensualitat i el règim. Destaca que el sentit del cos implica la cura del cos, és a dir, hàbits de vida saludables, ja que l'elaboració d'una identitat del jo i del cos es produeix en el marc d'una cultura de risc.

Segons Giddens (1995), a la modernitat cal comprendre la trajectòria del jo en base als punts següents:

- Jo, vist com a projecte reflexiu del qual l'individu és responsable.
- El jo realitza una trajectòria de desenvolupament del passat a un futur previst.
- La reflexivitat del jo és continuada i generalitzada.
- La identitat del jo com a fenomen coherent pressuposa una crònica (crònica del jo).
- La realització del jo implica control del temps.
- La reflexivitat del jo s'estén al cos entès com a part d'un sistema d'acció.
- Realització del jo com un equilibri entre oportunitat i risc.
- La línia moral de realització del jo és una línia d'autenticitat.
- El procés de la vida es contempla com un conjunt de passatges.
- La línia de desenvolupament del jo és internament referencial.

Giddens (1995) destaca el desenvolupament de l'autenticitat del jo a través de la seva capacitat d'establir relacions pures, és a dir, fonamentades en el lliurament i l'amor.

Des d'una perspectiva filosòfica, Bilbeny (2003) afirma que “somos la única especie que se comprende a sí misma y hace del hecho de *comprender* uno de los factores de su evolución” (2003, p. 159). L'autor defineix la identitat com “la cualidad de una cosa o persona, o grupo de personas, de ser ellas mismas” (Bilbeny, 2002, p. 37), i afirma que és l'expressió d'una autoreferència que no té fi ni conclusió, atès que deriva de la seva pròpia invenció permanent. Per Bilbeny (2003), fer-se algú és ésser un mateix i, per ell, això és la personalitat. Segons l'autor, ésser un mateix només és possible en la pràctica, és a dir, en l'experiència de la vida. Per Bilbeny (2003), el conflicte és inherent a aquesta organització, de manera que la persona està preparada per resoldre conflictes. Malgrat això, l'autor considera que els conflictes es poden encarar millor quan hi ha uns models culturals amb els quals identificar-se, sense que aquests arribin a dominar la conducta i ser causa de noves tensions. Per ell, la personalitat es nodreix de la capacitat de ser autoconscients. En aquest sentit, el fet d'actuar de manera autònoma (que combina aptituds d'autodeterminació - pensar i escollir per un mateix - i d'autorealització - desenvolupament del propi potencial de relacions equilibrades amb la natura, la comunitat i un mateix) depèn de com la persona es veu i s'estima ella mateixa. Ell mateix pensa que la creativitat és un signe

inequívoc de la personalitat, alhora que considera que s'hauria d'educar des de i per a ella per tal d'ajudar la persona a ésser ella mateixa i distinta dels altres, trobar el sentit de la seva existència com a persona. Bilbeny (2002) considera que, per tal d'assolir-ho, l'educació ha de transmetre valors d'admiració i respecte vers un mateix i el proïsme. Es tracta d'ajudar la persona a ser ella mateixa per ella mateixa. Per Bilbeny (2002) això és determinant per garantir l'existència de les identitats en una societat pluricultural: "Puede decirse, pues, que en una sociedad pluricultural la condición de existencia de las identidades particulares es el desarrollo, al mismo tiempo, de una identidad compartida que las hace ser respetadas" (Bilbeny, 2002, p. 61). Segons l'autor, això fóra possible mitjançant una educació que estimuli la reflexió, l'acceptació i les virtuts deliberatives (pactes de respecte entre grups). En relació amb els processos d'identificació, Taylor (1996) considera que, en una societat instrumentalitzada com l'actual, és important la cerca de fonts d'identitat que restitueixin a la vida profunditat, riquesa i significat tals com la llibertat, la benevolència i l'autonomia.

Salas i Serrano (1998a) denominen *pentacitat* els cinc àmbits que configuren la persona: ment, cos, emocionalitat, sociabilitat i identitat. Les autores defineixen la identitat personal com

la capacidad de sentirse y vivirse en la totalidad del ser, siendo conscientes y responsables de la existencia de un yo personal con características físicas, intelectuales, emocionales y de relación propias, tomando decisiones y opciones personales, profesionales y académicas libres y con soberanía personal (Salas i Serano, 1998a, p. 49)

Per les autores, es tracta de la capacitat de cada alumne i alumna de "situarse con integridad, dignidad, equilibrio y coherencia en su propio medio físico, social, afectivo y actitudinal" (Salas i Serrano, 1998a). Elles mateixes consideren que aquesta capacitat es desenvolupa en l'alumnat a través de l'autoconeixement, prenent decisions amb autonomia, acceptant les pròpies possibilitats i limitacions, diferenciant-se del proïsme actuant, pensant i sentint sense contradiccions. Per aquestes autores, la identitat té les següents qualitats:

- Coneix i busca la veritat i la justícia.
- És tot coneixement.
- És tot saviesa.
- És tot amor (comprensió sense condemna).
- Té capacitat de resoldre els conflictes entre la ment i l'emoció.

- És íntegra i ètica.
- Està sempre connectada amb ella mateixa i centrada.

Les autores destaquen la importància de la corporeïtat en la configuració de la identitat personal. Conceben la corporeïtat com l'estructura física tangible de la persona que li permet expressar-se i elaborar tot el seu propi jo i, per tant, tenir una singularitat única de la seva bellesa i genuïtat. Des del seu punt de vista, en l'àmbit educatiu cal orientar el coneixement del cos cap a l'adquisició d'hàbits de salut i consum que estiguin integrats a la vida quotidiana per tal d'evitar la problemàtica de sentir-se feliç només per la imatge. Elles mateixes defineixen les següents característiques de les persones que desenvolupen la seva identitat personal (Salas i Serrano, 1998b):

- Es comuniquen amb facilitat, escolten les altres persones i comprenen els seus punts de vista.
- Cauen bé als seus companys i companyes.
- Amb freqüència, s'ofereixen per ajudar les altres persones.
- Expressen amb facilitat les seves idees i sentiments de manera directa i demanen ajuda quan la necessiten.
- Parlen positivament de si mateixes i dels seus assoliments.
- Demostren imaginació i proposen idees originals.
- Es relacionen amb les altres persones de manera espontània i creativa.
- Assumeixen amb facilitat les seves responsabilitats.
- Són constants en les activitats que inicien, sense abandonar fins a finalitzar la tasca.

En base a aportacions budistes, des de l'àmbit de les ciències cognitives, Varela et al. (1997) consideren que cal buscar el jo en els agregats mentals com una creença, discurs interior o sentit d'identitat que la persona construeix en base a un sentiment d'ancoratge o ego. Per ells, aquest sentiment d'ancoratge a l'ego és una resposta emocional a la vertadera realitat que el jo no existeix, i afirmen que l'evolució interior consisteix en processos de desancoratge d'aquest ego. Al mateix temps, consideren que aquests processos de desancoratge són els que realment permeten l'evolució interior i que aquesta és possible a través de la pràctica de la presència plena/consciència oberta. Per Varela et al. (1997), l'evolució s'inicia amb una sensació de llibertat respecte a creences fixes (ego), que permet l'obertura i l'espai on realment és possible la transformació de la persona. En aquest sentit, a través de la senda budista, proposen transcendir

l'ancoratge emocional al jo per aprendre a viure davant d'aquesta manca de fonament assumint que la vida i l'evolució són una deriva natural (Maturana, 1996). Tot i això, Varela et al. (1997) consideren que

La realización de la ausencia de fundamento como reacción no egocéntrica, sin embargo, requiere que reconozcamos al otro con quien nos cooriginamos dependientemente. Si nuestra tarea en los años venideros, según creemos, consiste en construir y habitar un mundo planetario, debemos aprender a arrancar y abandonar la tendencia al apego, sobretodo en sus manifestaciones colectivas (Varela et al., 1997, p. 289)

Al mateix temps, Herrán (1998) considera que és necessari anar limitant amb saviesa l'acció de l'ego perquè la consciència pugui progressar i expandir-se (evolució interior de la persona). L'autor proposa tres nivells d'amplitud de la consciència i el desenvolupament interior:

- Nivell 1: De causa i efecte lineal (mecanicista). En aquest nivell, es corresponen conductes individuals o col·lectives destinades a assoliments específics, simplement.
- Nivell 2: De causa i efecte circular (realimentatiu). En aquest nivell o no existeix bona reflexió sobre la transcendència o l'esmentada reflexió està egotitzada. En aquest nivell hi ha una bona organització de l'egocentrisme, a més de la por a créixer interiorment.

Segons l'autor, ambdós nivells es caracteritzen per estar condicionats per motius d'ancoratge a l'eficàcia i la rentabilitat.

- Nivell 3: De causa i efecte espiral (evolucionista). Fa referència a la maduresa, la interiorització, la consideració i la promoció de la condició de l'ésser humà – per sobre de qualsevol tipus o categoria de qualificació –, el desenvolupament conscient, carent d'ego, o l'evolució (desegotització) d'allò que es vol tractar. En aquest nivell es corresponen conductes que atenen l'interès i la conveniència de l'evolució en general.

Per aquest autor, es pot passar d'un nivell a un altre mitjançant les vies per la pràctica de la consciència. Afirmar que l'evolució de la persona consisteix a aprendre a passar d'un nivell a un altre de superior, essent l'últim el desitjable i possibilitador de la vertadera evolució personal i social. Segons Varela et al. (1997) i Herán (1998), la pràctica de la presència plena/consciència oberta

consisteix a trencar hàbits d'egotització, és a dir, aprendre a no aprehendre un punt estable en el moviment incessant. Es tracta de desprendre's de pensaments, sentiments i conceptes per tal d'assolir una actitud de deixar-se anar o fluir. És en aquest moment quan, segons ells, hom pot realment conèixer-se i reflectir la seva experiència (inici de la saviesa o maduresa). Es tracta de participar amb atenció en allò que s'està fent per tal que l'observació canviï allò que observa. A la recerca es considera que aquesta aportació està relacionada amb la de Csikszentmihalyi (1999), que conceptualitza la creativitat com un flux.

En base a les aportacions de tots aquests autors i autores, des de la mirada del paradigma de la complexitat, a la recerca s'entén la identitat com un fenomen personal i social complex (Erikson, 1977) que no pot ser deslligat de la corporeïtat i de la creativitat (Giddens, 1995). A partir de l'aportació de diferents autors i autores –tals com Bilbeny (2002, 2003), Erikson (1977), Herrán (1998), Morin et al. (2003), Oller (2007), Salas i Serrano (1998a, 1998b) i Taylor (1996)–, a la recerca es veu la identitat com la capacitat que té una persona o un grup de persones de sentir-se, comprendre's, inventar-se i actuar en un espai-temps dinàmic i canviant amb la finalitat de donar sentit a la pròpia existència, evolucionar, canviar i millorar. Es tracta d'un procés creatiu de representació i redefinició de sentit en el decurs de la vida, que es dona en i des del diàleg i les interaccions amb el proïsme (Bilbeny, 2002, 2003; Giddens, 1995). Segons Erikson (1977), la complexitat de la identitat es troba en el fet que es tracta d'un procés dinàmic i multidimensional, que s'ubica tant en el nucli de la individualitat (persona) com en el de la col·lectivitat (cultura). Així doncs, com anells que s'interrelacionen i expandeixen, la identitat abasta múltiples dimensions simbòliques: identitat personal, familiar, ciutadana, nacional i planetària. A la recerca es considera que hi podria haver tantes possibilitats d'identitat com formes distintes d'agrupar-se tinguin les persones (vegeu Figura 4.4).

MULTIDIMENSIONALITAT DE LA IDENTITAT

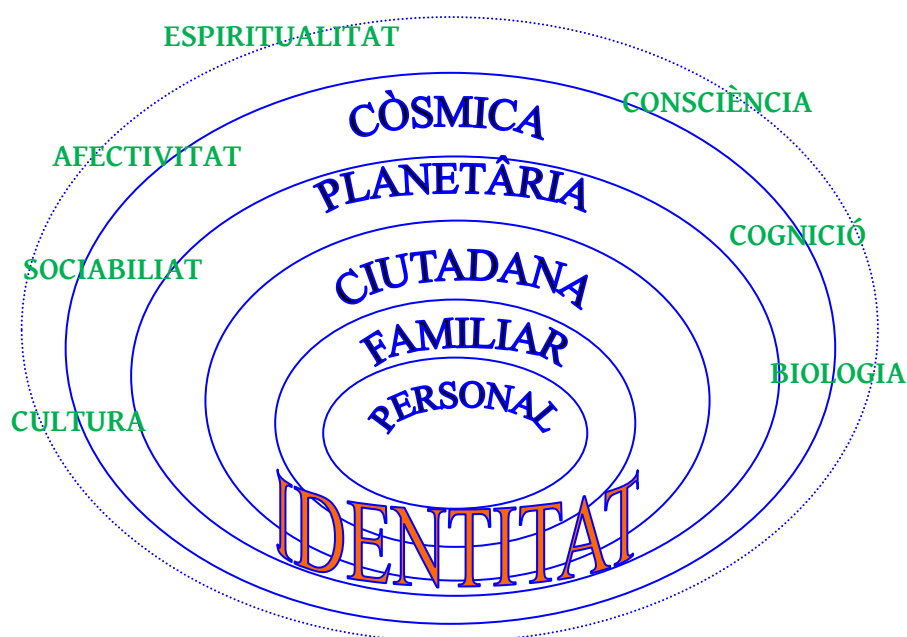


Figura 4.4. Multidimensionalitat de la identitat. Imatge d'elaboració pròpia a partir de les aportacions de (Erikson, 1977; Herrán, 1998; Morin et al., 2003).

Al mateix temps, el procés de configuració de la identitat, tant personal com col·lectiva, es fonamenta en dos aspectes bàsics de la creativitat, esmentats per Torre (2003), tals com la consciència (autoreflexió) i la comunicació (relació amb l'alteritat). Segons Duch i Mèlich (2003), Erikson (1977), Oller (2007) i Salas i Serrano (1998a, 1998b), no és possible la creació de la identitat personal sense l'existència d'una identitat col·lectiva de referència (món simbòlic de la cultura: llengua comuna, valors bàsics, història compartida, referents i creences, entre d'altres); no és possible, tampoc, la creació d'una identitat col·lectiva o compartida sense el coneixement, l'acceptació i el respecte de les identitats personals que configuren el grup, o dels grups que configuren una comunitat. La identitat “se hace con el hecho de comprenderse a uno mismo, y esto no tiene término ni conclusión. La diferencia cultural no deriva sólo de la existencia de individuos y grupos preexistentes, sino de su propia invención permanente. Las identidades no son “producto”; hace falta hablar, mejor, de su “producción”” (Bilbeny, 2002, p. 38). En base a això, a la recerca es considera que la creativitat, contemplada com la capacitat i actitud de canvi, transformació i evolució en la vida (Herrán, 1998, 2006; Torre, 2003), és l'energia que fa néixer la presència plena i conscient de la persona en el món, en i des de la seva única i original història d'interaccions corpòries amb l'entorn.

És per tot el que s'ha esmentat fins ara, que s'entén la identitat com un procés de creació de sentit que es narra en i des del diàleg corpori que la persona i els grups de persones estableixen amb l'entorn en el decurs de la seva particular història de vida (Bilbeny, 2002, 2003; Giddens, 1995). S'estima que es tracta d'un procés corpori, creatiu, dinàmic, canviant i transcendental inherent a la condició humana (Herrán, 1998; Varela et al., 1997). Es considera que la corporeïtat i la creativitat esdevenen dos aspectes fonamentals d'identitat en l'ésser humà: fan present i conscient la seva originalitat i universalitat. A la recerca, es veu el sentit personal i social com una narració corpòria-creativa inacabada. És per això que es proposa imaginar com la identitat, la corporeïtat i la creativitat dibuixen un teixit d'interrelacions indivisible i imprescindible en l'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania.

Segons Torre (2008), la creativitat ha estat estudiada i conceptualitzada de forma diferent al llarg de la història d'acord amb els diferents corrents filosòfics, psicològics, pedagògics, sociològics i científics que han anat sorgint. Segons l'autor, les teories filosòfiques que atribueixen a la creativitat un origen extern i que consideren que les idees són anteriors a les persones predominen en antics filòsofs com Plató, així com durant la primera meitat del segle XX. L'autor agrupa les diferents aportacions sobre creativitat que s'han realitzat al llarg del segle XX des de diferents disciplines d'estudi en set moments o aproximacions:

- Creativitat com a imaginació: Estudi de la imaginació com capacitat creativa.
- Creativitat com a capacitat mental: Estudi de la creativitat des d'una visió intel·lectual i cognitiva conceptualitzant-la com a capacitat intel·lectual o procés que permet anar més enllà de la lògica racional.
- Creativitat com a solució de problemes: Estudi de la creativitat com a capacitat per resoldre problemes. Disseny i aplicació d'instruments i tècniques, tant de mesurament com d'estimulació creativa i organitzativa.
- Creativitat com a autorealització: Estudi de la creativitat com a potencial per a l'autorealització personal. Visió personal i actitudinal, així com d'integració de la persona a la societat.
- Creativitat com a inversió: Es destaca la naturalesa multidimensional de la creativitat i es concep i estudia com a decisió que implica l'aplicació i l'equilibri de les habilitats sintètica, analítica i pràctica.
- Creativitat com a interacció psicosocial: Estudi de la creativitat com a potencial fruit de la interacció entre components personals, culturals i socials. Aproximació integradora i psicosocial de la creativitat.

- Creativitat paradoxal: Estudi de la creativitat com a potencial humà per transformar i transformar-se davant l'adversitat.

Per aquest mateix autor, exceptuant la creativitat paradoxal, totes aquestes aproximacions al concepte de creativitat tenen en comú la dependència de les teories psicològiques, la visió de la creativitat com a atribut específic de l'ésser humà, la descripció de la creativitat com a capacitat o potencial i com a emergència relacional positiva així com la seva explicitació en termes d'idees: “Todas ellas terminan refiriéndose a las ideas como expresión tangible de ese potencial humano” (Torre, 2008, p. 9). Alhora, sosté que l'aproximació a la creativitat des del paradigma de la complexitat implica realitzar un salt quàntic respecte a la concepció d'ideació psicològica tradicional, amb la finalitat de “concebir la creatividad en términos de energía, de vibración, de emergencias fruto de condiciones relacionales entre el sistema y su entorno, de transformaciones” (Torre, 2008, p. 14). Pel mateix autor, l'aproximació quàntica al concepte de creativitat obre nous horitzons tals com l'espiritualitat creativa de Roze (2007), la creativitat de la nova biologia proposada per Lipton (2007), així com un canvi en els indicadors o referents amb els quals es ve delimitant el fenomen creatiu, un salt en la forma d'estimular la creativitat, passant de les tècniques als camps, i una ampliació del concepte a l'àmbit social, natural i de la vida, allà on aquesta existeixi.

L'autor sosté que, des d'aquesta nova mirada, la creativitat se socialitza i es connecta amb l'energia de la naturalesa i la consciència còsmica, “la creatividad deja de ser un constructo exclusivo del ser humano para extenderse a organizaciones, comunidades y sistemas vivos en tanto generan cambios constructivos” (Torre, 2008, p. 19). Des d'aquesta perspectiva, cal aproximar-se al concepte de creativitat com a flux vibracional o energia, com a manifestació o emergència de la consciència, i comprendre les idees, pensaments, solució de problemes o les accions innovadores “como campos energéticos en permanente fluir del desorden al orden, reorganizándose cada vez que algún elemento o información lo altera” (Torre, 2008, p. 20). Al mateix temps, per l'autor, la creativitat quàntica està compromesa amb el progrés, la justícia, la tolerància i la convivència.

L'aproximació a la creativitat des de la mirada de la complexitat proposada per Torre, es complementa a la recerca amb l'aproximació complexa i evolucionista d'Herrán (1998, 2006), el qual relaciona la creativitat amb diferents nivells

d'amplitud de la consciència. Per aquest autor, “o la creatividad es evolucionista, o puede considerársela como inferior, superficial, egocéntrica, vulgar, aunque sea excepcional, por sus resultados o por su resonancia” (Herrán, 2006, p. 66). En el marc d'una educació de la consciència, l'autor advoca per una creativitat orientada cap al perfeccionament del procés de l'evolució humana i identifica tres manifestacions bàsiques de creativitat per la seva finalitat, orientació i motivació:

- Relacionada amb un primer nivell d'amplitud de consciència: Creativitat puntual o espontània o d'acció per a un assoliment. En aquest nivell la creativitat té lloc des d'una actuació aïllada o casual i no obeeix a finalitats conscients més elaborades.
- Relacionada amb un segon nivell d'ampliació de consciència: Creativitat sistèmica o parcial o d'assoliment per a un sistema. El seu procés bàsic és la productivitat. En aquest nivell, la creativitat està lligada a l'interès limitat d'un sistema determinat (personal, ideològic, epistemològic, institucional...) que adopta com a referent prioritari.
- Relacionada amb un tercer nivell d'ampliació de consciència: Creativitat evolucionista o total o de sistema per a l'evolució humana. En aquest nivell la creativitat adopta com a dimensió fonamental la possible evolució humana, anteposant-la sobre qualsevol altra finalitat particular, esbiaixada, parcial o sistèmica, o col·locant en funció d'ella la pretensió fonamental de qualsevol altra.

Segons Herrán (2006, p. 66), “la creatividad evolucionista total se define por las coordenadas desde las que se realiza (acción, sistema y evolución humana), pudiéndose expresar en cualquiera de ellas, aunque su estado de conciencia de referencia siempre se encuentre situado en la tercera”. Els nivells de manifestació de la creativitat que proposa l'autor són nivells de manifestació de la consciència de creixent complexitat. Ell mateix advoca per una educació que afavoreixi la creativitat evolucionista o total mitjançant el desenvolupament de la complexitat de la consciència més enllà de l'ego, que afavoreixi la persona i la societat en el seu conjunt, la consciència ètica, la generositat, l'amor, la tolerància, l'autoconeixement, el sentiment d'unitat i la universalitat. Es tracta d'una educació connectada amb un nivell de consciència que permeti una formació més plena i profunda.

Des de la mirada del paradigma de la complexitat, les aportacions d'aquests autors conviden a entendre la creativitat com l'energia que fluctua i emergeix

dels diferents camps o nivells d'ampliació de la consciència i que, per tant, possibilita la connexió amb aquests camps o nivells així com la seva transformació i evolució. A la recerca, es considera que aquesta aproximació al concepte de creativitat podria estar relacionada amb els nivells de consciència proposats per Wilber (2005), els quals estan, al mateix temps, relacionats amb la identitat i la corporeïtat. Sobre la base d'aportacions de la psicoanàlisi, el budisme, el iogacara, l'anàlisi junguà, l'hinduisme vedanta, la teràpia Gestalt, el vajrayana, la psicossíntesi i altres escoles, Wilber (2005) selecciona quatre bandes principals o nivells de l'espectre de la consciència:

1. Nivell de la Ment: Nivell d'identificació amb la unitat, som una unitat amb l'energia bàsica de l'univers. Seria el nivell de la identitat còsmica.
2. Nivell Existencial: Nivell que sorgeix de la diferenciació o dualitat de l'organisme amb el seu medi ambient. L'ésser humà abandona la seva identitat còsmica per adoptar una identitat personal en la qual s'identifica del tot amb el seu organisme psicosomàtic com alguna cosa independent del seu medi ambient (“sóc un cos”). Seria el nivell de la identitat personal.
3. Nivell Egoic: Nivell que sorgeix de la diferenciació o dualitat de l'organisme entre psique i soma i en el qual l'ésser humà s'identifica amb la seva imatge mental de si mateix o ego, abandonant la seva consciència com a organisme psicosomàtic. És el nivell d'identificació amb l'ego entès com a representació mental i simbòlica de l'organisme psicosomàtic (“tinc un cos”). Seria el nivell de la identitat egoica.
4. Nivell de l'Ombra: Nivell que sorgeix de la identificació amb certes facetes de l'ego i de la negació dels aspectes desagradables o indesitjables de nosaltres mateixos dels quals intentem desprendre'ns però que, no obstant això, ens segueixen com si fossin la nostra pròpia ombra. Seria el nivell de la identitat amb alguns aspectes de l'ego.

Segons aquest mateix autor, l'espectre de la consciència sorgeix d'un procés general de dualisme/repressió/projecció que es repeteix diverses vegades i que dóna lloc a una nova franja de l'espectre i que incrementa “la ignorancia del hombre de su suprema identidad” (Wilber, 2005, p. 150). Ell mateix sosté que la realitat no dual dividida i reprimida en els diferents nivells de la consciència roman en l'inconscient. Així doncs, a cada nivell li corresponen certs aspectes inconscients de manera que “el total” del inconsciente consisteix en la suma de todas aquellas características y aspectos del universo con los que, en el nivel en cuestión, hayamos dejado de identificarnos” (Wilber, 2005, p. 194). Aquests nivells

estan relacionats entre si de manera que la persona, sobre la base de la seva experiència, pot recórrer la totalitat de l'espectre, ja sigui en diferents moments d'un mateix dia o bé en el decurs de la vida (vegeu Figura 4.5).

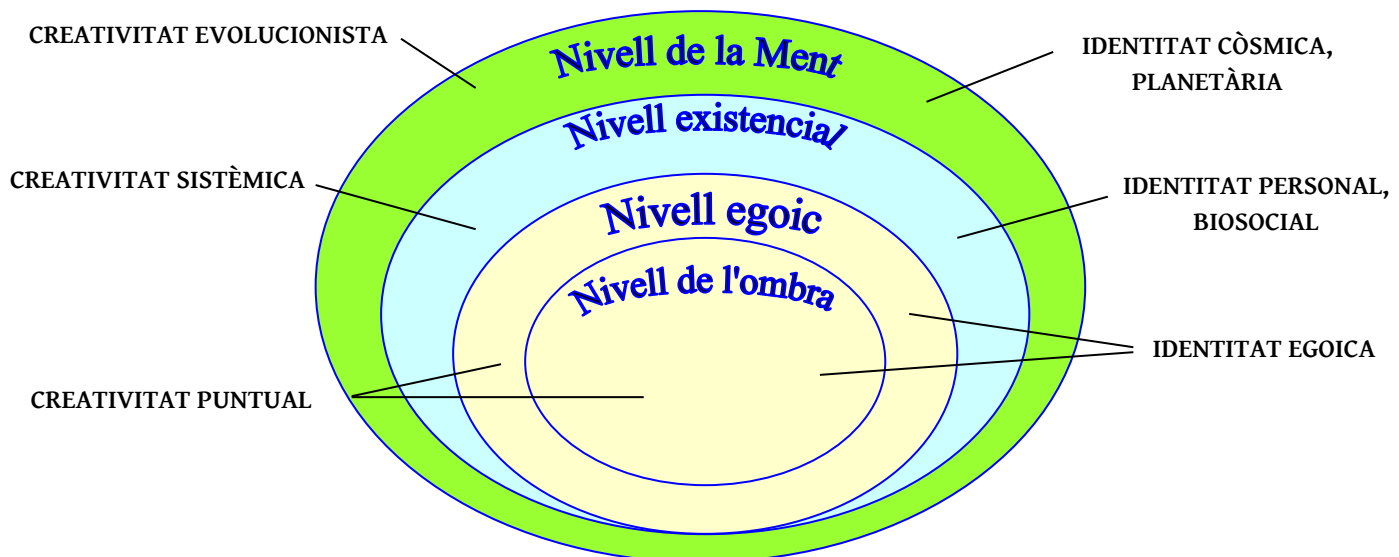


Figura 4.5. Relació dels nivells de consciència amb la creativitat, la identitat i la corporeïtat. Figura d'elaboració pròpia a partir de les fonts (Erikson, 1977; Herrán, 1998, 2006; Wilber, 2005).

A la recerca es concep que els nivells de l'espectre plantejats per Wilber (2005) podrien estar també relacionats amb la connexió ontològica entre el cosmos i el cos humà que planteja Le Breton (2008). Segons aquest autor, en les societats més holístiques la connexió amb el cosmos, la comunitat, els avantpassats i l'univers ecològic constitueixen els fonaments de l'ésser, i aquesta concepció de la realitat i de la persona s'expressa al mateix temps en una corporeïtat més unida i identificada amb el cosmos. Ben al contrari, en les societats més individualistes com l'occidental, existeix una ruptura ontològica amb el cosmos que desemboca en la separació de l'ésser humà d'ell mateix, dels altres i de l'univers, que s'expressa en la corporeïtat, sent aquesta més un objecte que un subjecte. És per tot això que es contempla la creativitat quàntica i evolucionista com una via per a la pràctica de la consciència que permetria connectar amb la visió profunda de l'interésser i amb la consciència de la identitat planetària o compartida, la qual se situaria en el nivell de la consciència còsmica. En aquest nivell de visió profunda, la creativitat quàntica o evolucionista podria afavorir la connexió amb el buit o absència de tota visió necessària per alliberar la ment d'unes identificacions i connectar amb altres de noves, situades en un nivell de consciència superior i que

possibilitarien el reconeixement de tots els elements de l'univers que estan presents i s'expressen a través de la corporeïtat. En aquest sentit, “Cuando la mente, el corazón y el cuerpo se hallan en completa armonía, entonces el florecimiento adviene de forma natural, con facilidad y excelencia” (Krishnamurti, 2008, p. 22).

5. Identitat i expressió corpòria

5.1. Expressió de la identitat corporeïtzada

Segons Coromines (1990), *expressió* és un vocable compost derivat del mot llatí EXPRESSUS, participi del verb EXPRIMERE que significa “‘esprémer, extraure el suc pitjant’, ‘fer sortir’, ‘expressar’” (Coromines, 1990, p. 789). Al mateix temps, segons l'autor, el verb expressar significa “manifestar, expressar” i el mot *expressió* «explicació, obra de exprimir o explicar» (Coromines, 1990, p. 789). D'acord amb el seu origen etimològic, en l'àmbit de la corporeïtat i de la motricitat, expressar significa moviment de l'interior a l'exterior (Motos i Aranda (2001), i l'expressió corporal es constitueix com una disciplina que connecta amb els processos interns de la persona, que canalitza les seves possibilitats de trobar –mitjançant una sensibilització psicossomàtica– la integració de la consciència del cos amb la vivència del mateix, per tal de canalitzar les seves possibilitats expressives cap a la creació d'un llenguatge gestual creatiu propi (Schinca, 1988). En aquest sentit, l'expressió corporal esdevé un camí valuós per al desenvolupament de la consciència corporal, la construcció i la significació de la identitat corporeïtzada dins de l'univers simbòlic propi de cada comunitat (Castañer, 2000).

Segons Mateu, Durán, i Troguet (1992), el concepte d'expressió corporal sorgí a partir dels anys 60 del segle XX i, des d'aleshores, ha tingut diferents orientacions: l'àrea social –procés de desenvolupament de l'ésser humà en totes les seves manifestacions–, l'àrea psicològica –tècnica d'expressió aplicada amb finalitats terapèutiques–, l'àrea artística –tècnica dramàtica amb llenguatge propi que es desenvolupa a través d'activitats tals com la dansa, el mim, la pantomima, el teatre o el circ–, l'àrea pedagògica –procediment didàctic interdisciplinari que s'incorpora a l'escola com a contingut específic i que té finalitats educatives– i l'àrea metafísica –supra-tècnica en què l'expressió esdevé un mitjà per al desenvolupament espiritual; en són exemples el ioga i la meditació–. En el cas de la recerca que es presenta, es concep l'expressió corporal com la “manifestación

de la propia singularidad a través de los parámetros corporales, motrices, creativos y de comunicación” (Cortada, 2003, p. 33). Segons Motos i Aranda (2001), l'expressió corporal no fou, en el seu inici, una disciplina autònoma, sinó una forma de renovació de tècniques ja constituïdes. Els autors afirmen que, a partir dels anys 70 del segle XX, va començar a adquirir un estatus propi que ha anat ampliant el seu radi d'acció a diferents àmbits –tals com la psicologia, l'animació sociocultural, la dansa moderna, la psicomotricitat, l'educació física i la didàctica–. Els autors esmenten que les tècniques i el procediments de l'expressió corporal tenen diverses procedències –el mim, la tècnica actoral, el psicodrama, el ioga, l'acrobàcia, tècniques de meditació, gimnàstiques orientals, kinesiteràpia o dinàmica de grups, entre d'altres–. Consideren que l'èxit de la seva generalització rau en el fet que tothom es pot expressar a través de la seva corporeïtat i que el mitjà d'expressió és la pròpia corporeïtat.

A partir de les aportacions de Mateu et al. (1992) i Motos i Aranda (2001), atès que la recerca es desenvolupa en l'àmbit de l'educació secundària obligatòria, es considera necessari relacionar el disseny de les estratègies de creativitat expressiva per suscitar la consciència de la identitat corporeïtzada amb la vessant educativa, pedagògica i artística de l'expressió corporal. Al mateix temps, per tal de dissenyar-les i d'aplicar-les a l'aula, es considera necessari vincular les estratègies de creativitat expressiva amb un ventall d'activitats relacionades amb la dramatització, la dansa, la relaxació i la meditació. En aquest sentit, val la pena tenir com a referència les bases pedagògiques de l'expressió, la creació i la comunicació esmentades per Cortada (2003):

- Expressió corporal com a manifestació d'un mateix o d'una mateixa: L'expressió corporal d'una persona és única i original, i està determinada per la pròpia història d'experiències, el bagatge d'expressar-se i la capacitat o dificultat d'expressar idees, emocions, sentiments o accions, entre d'altres; creació d'un espai, activitats i clima d'aula que convidin a connectar amb el propi cos, alliberar el moviment, el gest i la imaginació creadora per pensar, ordenar i donar sentit a les experiències i a les múltiples manifestacions de la pròpia subjectivitat.
- Expressió com a acte creador: Aprofundir en l'art de l'expressió espontània, lliure i creativa, l'apropiació d'un llenguatge subjectiu d'expressió i comunicació personal des de la concepció del crear com “articular simbólicamente algunos aspectos de la subjetividad en la obra” (Cortada, 2003, p. 35), i l'acte creador com un territori comú en què es retroben creador-

espectador: “un acto generoso, valiente y profundo en el que el sujeto creado se desnuda y reencuentra su autenticidad y en el que el espectador conecta con la propia interioridad indisoluble” (Cortada, 2003, p. 36).

- Expressió corporal com a expressió simbòlica: Contemplar l'expressió corporal com el llenguatge que utilitza i desencadena imatges simbòliques que remetent a idees, sensacions, experiències i fets viscuts per la persona; proposar les analogies com una forma d'enriquir i diversificar l'expressió corporal, tot estimulants actituds de flexibilitat, desinhibició, apertura interior i capacitat d'interacció amb el desconegut; contemplar el context simbòlic com la possibilitat d'obertura de l'espai entre la persona i la realitat –fer com si un mateix o una mateixa fos un altre– i el context de ficció –ésser un arbre o el vent que mou les fulles, fer com si...– com a possibilitat de connectar amb els propis desigs i emocions.
- Expressió corporal com a estratègia de comunicació: Trobar-se amb un mateix o una mateixa és un procés que també es nodreix de les experiències d'expressió corporal amb l'altre, que es transforma en un mirall que reflecteix la pròpia imatge; les situacions de comunicació faciliten el descobriment d'un mateix o una mateixa i, al mateix temps, possibiliten descobrir l'altre com essencialment diferent a nosaltres, cosa que provoca un gran efecte de mobilització emocional que enriqueix la pròpia expressivitat i produeix múltiples sinergies; desenvolupar la creativitat a partir de la combinació de la tolerància i l'apertura, l'escolta empàtica, la suspensió de judici, la capacitat d'espera i les relacions socials; proposar processos en un clima dialògic per treballar l'expressió des de la complexitat.
- Expressió corporal com a pràctica pedagògica: Centrar els procediments formatius bàsics en l'experimentació, l'exploració, la investigació, la improvisació, la comunicació o la definició de projectes compartits, entre d'altres, per tal de crear situacions pedagògiques de síntesi –ordenació, selecció, elecció, presentació– que facilitin la reflexió sobre un mateix o una mateixa –l'autoconeixement, la diferenciació i l'enriquiment a partir del proïsme– dins d'un context simbòlic, i fer-ho tant de manera individual com en parella, grups petits o grans.

Al mateix temps, d'acord amb Motos i Aranda (2001), es considera que cal tenir en compte l'orientació de l'expressió corporal en l'àmbit educatiu com a:

- Eco de les primeres vibracions de l'organisme: L'expressió és l'acte mitjançant el qual la persona obre la seva corporeïtat per deixar anar el seu ésser interior,

desaprendre per trencar esquemes, retornar a la pròpia autenticitat i a la manifestació del jo interior.

- Alliberament: L'expressió té una funció catàrtica i terapèutica en la mesura que permet desenvolupar una corporeïtat desinhibida de la qual emergeixen preocupacions inconfessades o incontrolades i actes no assumits per la raó; en aquest sentit, la llibertat d'expressió esdevé llibertat de pensar.
- Creació: La creativitat és bàsicament expressió; l'expressió esdevé la base de qualsevol procés creatiu; totes les persones són creatives arreu i en el decurs de la vida.
- Comunicació: L'expressió és una manifestació exterior dels pensaments i sentiments de la persona que adquireix tota la seva entitat quan esdevé social; les activitats expressives són fonamentals per al desenvolupament de la creativitat i de la socialització.

Per Prado (1999), el coneixement expressiu –gestual i mímic, plàstic, literario-metafòric, sonor, entre d'altres– és un dels elements que nodreix la imaginació creadora en la mesura que, a partir d'ell, les persones re-elaboren les seves idees, conceptes i definicions a través dels seus propis llenguatges. En aquest sentit, l'autor afirma que els procediments orientats a desenvolupar la creativitat han de contemplar l'expressió total de la persona, de manera que pugui mostrar i mostrar-se des de l'experimentació de diversos llenguatges (Prado, 1988, 1998, 1999). Per Menchén (1998), l'expressió és “la disposición para captar estímulos y expresarlos con sensibilidad” (Menchén, 1998, p. 64). L'autor esmenta que prendre consciència de la realitat és un procés de reinvenió i de redescobriment constant –que s'inicia a partir dels sentits–, que està relacionat amb el desenvolupament de la intuïció. Segons Menchén (1998), la intuïció és una percepció interior que duu la persona a comportar-se d'una determinada manera. Segons aquest autor, la intuïció pot ser prospectiva –orientada a l'avenir, permet entreveure les conseqüències de les circumstàncies actuals– i retrospectiva –mira el passat immediat o llunyà i permet tenir una visió de conjunt que la fa intel·ligible–. L'autor considera que qualsevol aprenentatge es basa en la intuïció ja que aquesta permet a la persona crear noves significacions de les coses.

Segons Shallcross (1999), les imatges són el llenguatge de la intuïció. Afirma que en l'àmbit de la psicologia, les imatges són el llenguatge de l'inconscient. Una imatge es converteix en una percepció quan hi ha absència d'un estímul exterior (Marina, 1993). Així, doncs, segons Shallcross (1999), la intuïció s'ofereix com un mitjà que permet a la persona accedir a un nivell més profund de la consciència.

Esmenta que la intuïció està present en cada nivell de les nostres accions, en cada relació que experimentem: en nosaltres mateixos, en aspectes humans, en aspectes espirituals, en connexions còsmiques. La intuïció és el centre, el cor de qui som i del que som. Segons ella, és important desenvolupar aquesta font de saviesa i confiar-hi. Per arribar a tenir confiança en la saviesa interior, primer cal descobrir-la –la persona ha d'estar preparada per evocar la intuïció, així com crear un clima personal que en permeti el desenvolupament–. L'autora proposa distintes tècniques i/o mètodes que tenen com a finalitat desenvolupar la intuïció: formulació de problemes, establiment d'objectius, utilització d'afirmacions per crear un clima de pensaments positius, utilització dels somnis, la meditació, la relaxació, l'activitat física simple i suau, establiment de condicions facilitadores, tècniques de visualització, sincronització dels dos hemisferis cerebrals. Estima que aquest tipus d'activitats afavoreixen l'autoconeixement i la confiança en un mateix.

Shallcross (1989) diferencia tres tipus de creativitat:

1. Creativitat primària (*mind*): Prové de dins de la persona. Es desenvolupa a través de la intuïció i l'espiritualitat.
2. Creativitat secundària (*matter*): S'evoca a través de l'exterior. Es desenvolupa a través de l'aplicació de distintes metodologies.
3. Creativitat terciària (*mind + matter*): Sorgeix de la combinació dels processos creatius anteriors. En aquest nivell, els productes són vertaderament creatius.

Per aquesta autora, el desenvolupament de la creativitat combina els processos de pensament divergent –pensament de lliure associació i obertura a l'experiència– i convergent –pensament lògic i analític–. Considera que la creativitat requereix el desenvolupament de processos d'"obertura" i de "tancament" de la ment, ja que és el resultat de la combinació dels processos de pensament divergent i convergent. En aquest sentit, considera que la creativitat no és possible si no hi ha constantment divergència i convergència. El pensament divergent està relacionat amb l'hemisferi cerebral dret així com el pensament convergent està relacionat amb l'hemisferi cerebral esquerre (Goleman, 1996). Segons Shallcross (1989), la sincronització entre l'activitat d'ambdós hemisferis cerebrals permet la concentració, la relaxació, el desenvolupament de la intuïció i la creativitat. Considera que el primer pas del procés creatiu és l'estimulació del pensament divergent –estimulació dels processos de creativitat primària–. És per això que la intuïció suposa el primer pas en el desenvolupament de la creativitat. Sobre la

base d'aquesta aportació teòrica, es contempla que les estratègies de creativitat expressiva –aplicades en la recerca com a acció educativa orientada a suscitar la consciència de la identitat corporeïtzada–, perquè desenvolupin la creativitat dels nois i les noies adolescents, han d'estimular tant processos de creativitat primària (pensament divergent) com processos de creativitat secundària (pensament convergent). Es considera que, amb això, es possibilita que els productes obtinguts al final del procés creatiu sorgeixin de l'estimulació i el desenvolupament dels pensaments divergent i convergent (creativitat terciària) (Menchén, 1998; Prado, 1999; Shalcross, 1989). Segons Trigo et al. (1999), les activitats d'expressió corporal suposen un mitjà valuós per desenvolupar tant la creativitat primària com la secundària, és a dir, integrar el pensament divergent amb el convergent.

En la recerca que es presenta, pel que fa al disseny i a l'aplicació de les estratègies de creativitat expressiva per suscitar la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat adolescent, les aportacions de Menchén (1998), Prado (1999) i Shalcross (1989) justifiquen la importància de tenir en compte la intuïció com la primera baula del desenvolupament de la creativitat –ja que permet arribar a nivells profunds de la consciència i alliberar el jo interior autèntic– i les activitats d'expressió corporal com un mitjà educatiu valuós per desenvolupar la creativitat, la imaginació, la recreació de l'univers simbòlic associat a la imatge corporal, la reflexió, l'autoconeixement i la socialització (Castañer, 2000; Cortada, 2003; Mateu et al., 1992; Motos i Aranda, 2001; Trigo et al., 1999). En aquest sentit, es contempen les activitats d'expressió corporal com tot el conjunt de tècniques que, a través de l'estimulació de processos de pensament creatiu (Prado, 1999; Shalcross, 1989), permeten a la persona prendre consciència i exterioritzar el seu món en i a través de la corporeïtat (Sérgio, 1996; Schinca, 1988; Trigo et al., 1999) per tal de trobar un llenguatge gestual-creatiu-total propi (Cortada, 2003; Motos i Aranda, 2001; Prado, 1999; Schinca, 1988) que expressi quines són les idees, pensaments, emocions, sentiments, accions i valors associats amb la seva identitat corporeïtzada (Castañer, 2000; Grasso, 2001). Des de la mirada del paradigma de la complexitat, es considera que les activitats d'expressió corporal aporten al disseny de les estratègies de creativitat expressiva la possibilitat que els nois i les noies adolescents posin en escena (Duch i Mèlich, 2003) el sentit que per ells i elles té la vivència de la identitat corporeïtzada (Grasso, 2001; Grasso i Erramouspe, 2009) de manera global i complexa, és a dir, unificant i expressant de manera total aspectes de la identitat corporeïtzada que tenen a veure amb la biologia, la cultura, la cognició, l'afectivitat, la sociabilitat i l'espiritualitat

(Moraes, 1999, 2005). Des de la cosmovisió pròpia del paradigma de la complexitat, a la recerca es veu l'expressió de la identitat corporeïtzada com una acció *ecologitzada*, és a dir, com una acció que emergeix d'un procés creatiu de natura complexa o ecosistèmica, influïda per tots els elements que configuren el sistema d'interaccions de la persona amb el seu entorn (Costa i Moraes, 2014).

Al mateix temps, en referència a l'expressió de la identitat corporeïtzada, es considera que les activitats d'expressió corporal poden ser un camí valuós perquè l'alumnat relacioni el significat que té per ell la identitat corporeïtzada amb les diferents dimensions de la corporeïtat que, a partir de les aportacions de Castañer (2000), Motos i Aranda (2001) i Schinca (1988), es poden establir: consciència del cos –accions com caminar, córrer, saltar, gatejar, arrossegar-se, tot el cos o parts del mateix–, consciència de l'espai –espai pròxim, remot, nivells, distàncies, trajectòries, sentits–, consciència del temps –orgànic, mètric, lent, ràpid–, consciència de l'energia o qualitat –suau/fort, lleuger/pesat, directe/indirecte, lent/ràpid–, consciència de la relació –amb persones, objectes– (vegeu figura 5.1). A la recerca, es considera que les estratègies de creativitat expressiva han de contemplar l'expressió total de la identitat corporeïtzada de l'alumnat adolescent com un procés de presentació i de representació que implica la impressió-expressió-comunicació-reflexió sobre les distintes dimensions de la corporeïtat (Motos i Aranda, 2001).

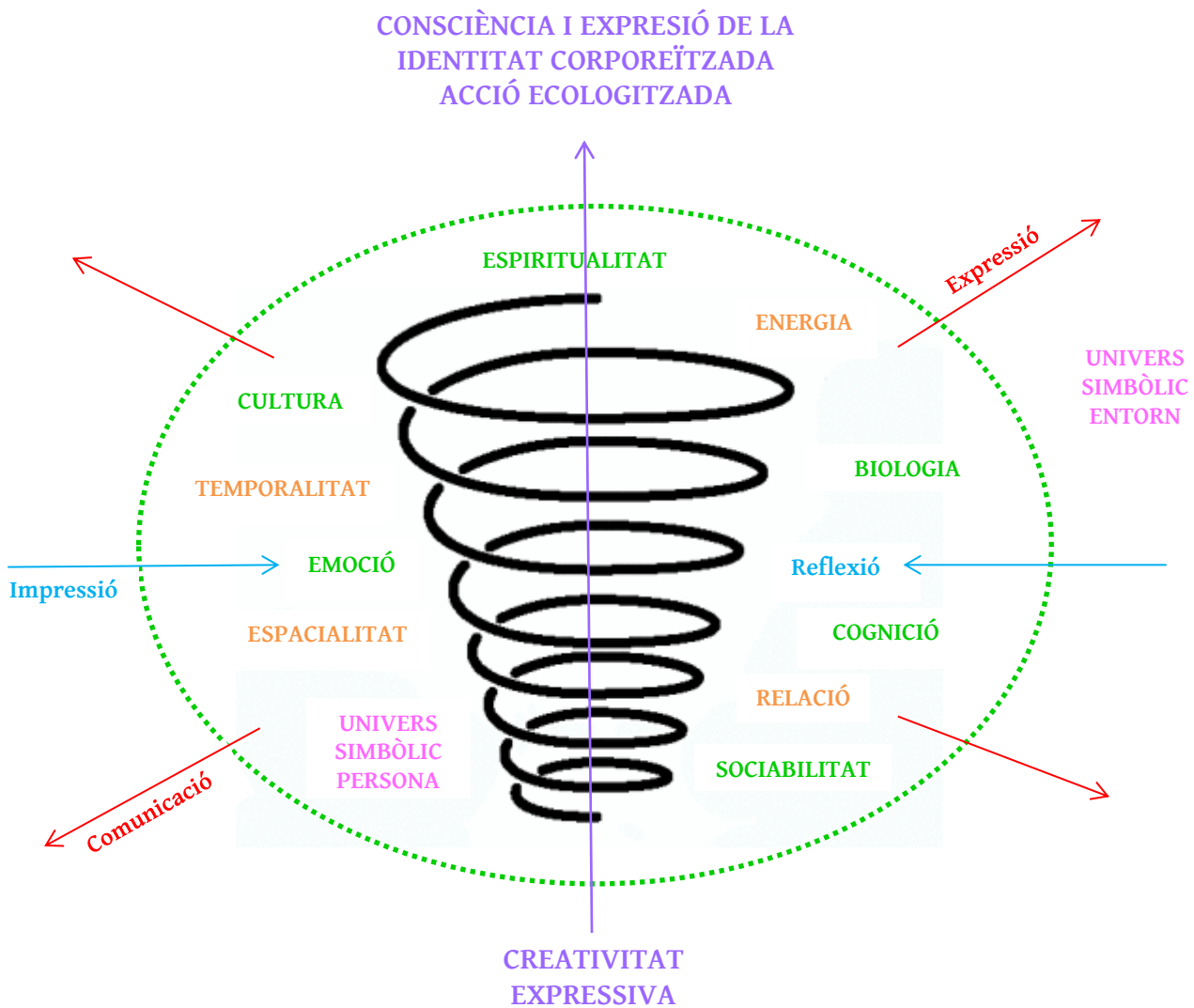


Figura 5.1. Espiral de la consciència i expressió de la identitat corporeïtzada. Relació del significat que té la identitat corporeïtzada amb les dimensions de la corporeïtat. Imatge d'elaboració pròpia a partir de les aportacions de (Castañer, 2000; Costa i Moraes, 2014; Moraes, 1999, 2005; Motos i Aranda, 2001; Schinca, 1988).

Per tal de dissenyar i aplicar les estratègies de creativitat expressiva, a la recerca es considera valuós el model de didàctica de l'educació artística proposat per Motos i Aranda (2001). Aquests autors proposen un model que es fonamenta en quatre dimensions: el procés creatiu, el procés de representació artística, els moments de la sessió i el tipus d'activitats realitzades (vegeu figura 5.2). A l'hora de dur a terme les activitats d'expressió corporal, els mateixos autors esmenten la importància d'ajuntar en la pràctica l'espontaneïtat -lliure associació d'idees- amb la tècnica -regles i procediments constatats per la pràctica-, així com orientar la pràctica a la vivència o espontaneïtat, la representació o exhibició o l'adquisició de destreses.

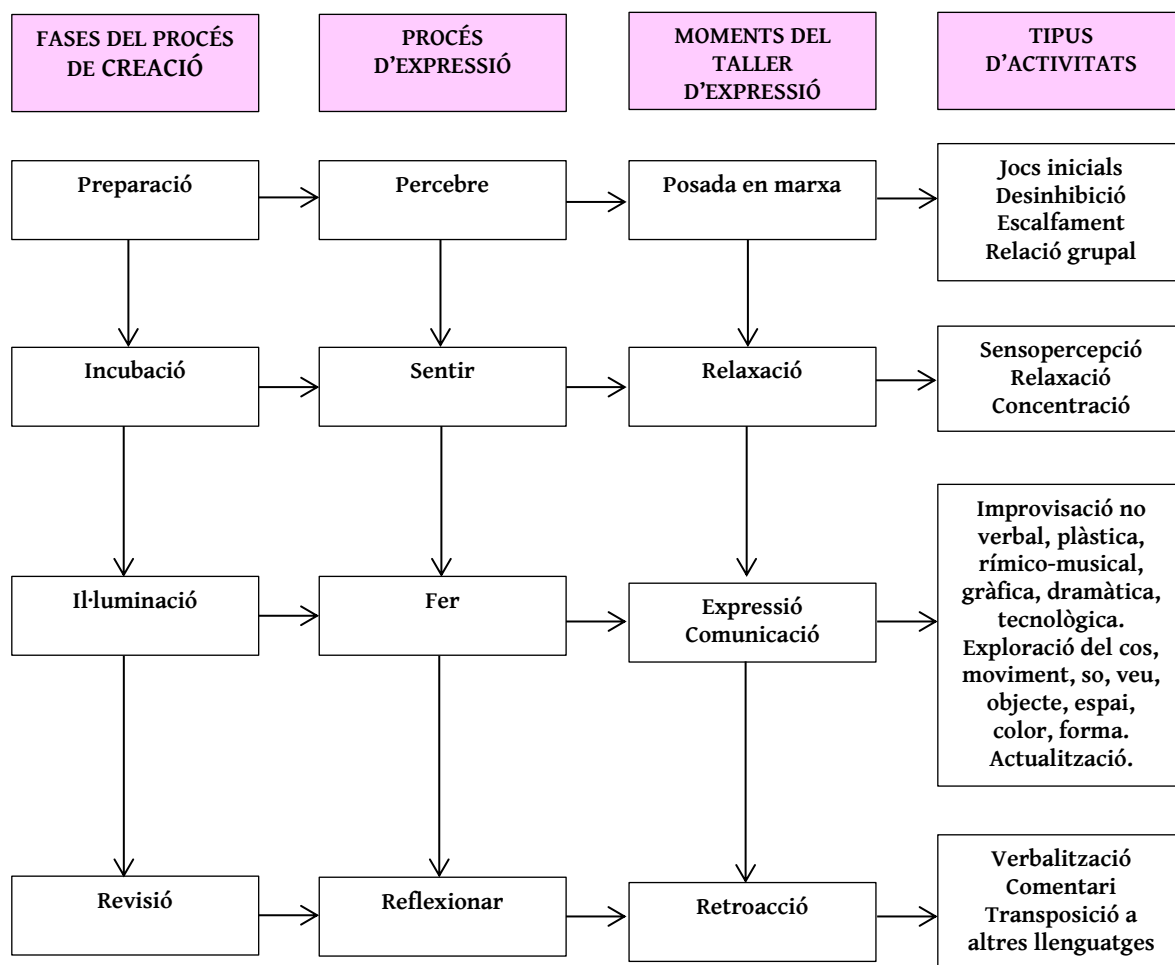


Figura 5.2. Expressió i procés creador. Gràfic extret de la font Motos i Aranda (2001, p. 18).

5.2. Expressió de la identitat corporeïtzada a l'adolescència

L'adolescència és un fenomen biopsicosocial o biocultural evolutiu, un període de la vida de transició entre la infància i l'etapa adulta, que s'inicia a la pubertat però que no es pot determinar de manera clara quan conclou (Corbella i Valls, 1994; Ortega, 2011, Toro, 2010, 2013). La complexitat del fenomen de l'adolescència rau en el fet que no només depèn d'aspectes biològics, sinó també que els seus continguts i significats estan estretament vinculats a factors culturals, socials, econòmics, polítics i religiosos (Ortega, 2011; Toro, 2010). En aquest sentit, des de l'època de les societats primitives fins a l'actualitat, la referència a aquesta etapa de la vida s'ha anomenat, significat i estudiat de manera diferent, en funció dels models socials propis de l'època (Obiols i Di Segni, 2006; Toro, 2010). És per això que l'adolescència només pot ser definida en funció del context en què es desenvolupa la vida de la persona adolescent –els

adolescents i les adolescents responen a les influències causades per l'entorn en la seva vida, al mateix temps que les modelen- (Obiols i di Segni, 2006; Ortega, 2011; Toro, 2010, 2013) i que hi ha tantes adolescències com contextos socioculturals i com tipus de desenvolupament puberal (Toro, 2010). En el decurs de la història, hi ha hagut rituals associats a aquest moment de transició cap a l'adulthood, tals com ritual d'iniciació relacionats amb la menarquia, la circumcisió o l'atribució de l'estatus de ciutadania, entre d'altres (Toro, 2010).

Toro (2010) esmenta que el concepte d'adolescència va aparèixer i desenvolupar-se lentament a partir dels segles XVIII i XIX, va ser reconeguda com una etapa concreta de la vida a finals del segle XIX i el seu estudi va despertar interès a partir de l'inici del segle XX. Ell mateix afirma que el terme adolescència no es va convertir en un de genèric -designant una classe d'edats i aplicant-se tant a nois com a noies- fins a la generalització de l'escolarització desenvolupada a l'inici del segle XX, moment en què van començar a aparèixer estudis i teories sobre la mateixa. Segons Toro (2010) i Obiols i Di Segni (2006), les teories sobre l'adolescència han anat canviant en el decurs de la història, de manera que, segons Toro (2010), la idea turmentosa i d'estrès inicial sobre aquesta etapa de la vida ha estat substituïda per una d'actual més equilibrada, de reorganització biològica, cognitiva, emocional i social orientada que la persona aconsegueixi adaptar-se a les expectatives i exigències culturals que impliquen convertir-se en persona adulta en un context social i cultural determinat. Actualment, es reconeix l'adolescència com "un período específico de preparación para la vida adulta, para la asunción de responsabilidades definitivas" (Toro, 2010, p. 24). Atès que es tracta d'un procés dinàmic i interactiu, el concepte d'adolescència esdevé, ahora, canviant i provisional, de manera que els canvis sobre el concepte d'adolescència han influït en l'evolució i les característiques dels nois i de les noies adolescents, però les modificacions que els i les adolescents han manifestat han influït -i hi influeixen- en el concepte actual d'adolescència (Toro, 2010). Al mateix temps, la globalització ha facilitat que s'hagi uniformat i homogeneïtzat la cultura adolescent i juvenil, que actualment està molt influenciada per l'ús que els adolescents i les adolescents fan de les noves tecnologies de la informació i per l'extraordinari desenvolupament dels mitjans de comunicació (Figueras, 2005; Ortega, 2011; Toro, 2010, 2013).

A partir de les aportacions de Corbella i Valls (1994), Ortega (2011) i Toro (2010, 2013), a la recerca es contempla l'adolescència com un procés complex de trànsit de la infància a la vida adulta en què els nois i les noies experimenten canvis

biològics, cognitius, emocionals i socials que demanden que s'enfrontin constantment a situacions que els poden causar estrès i en què és determinant el desenvolupament i adquisició de la identitat personal que, segons Toro (2010), no es pot deslligar del desenvolupament de la imatge corporal –representació mental del cos– que està, alhora, estretament vinculada a l'autoconcepte o autoimatge –concepte que cadascú té de si mateix o mateixa–, l'autoestima –valoració subjectiva de l'autoconcepte– i la imatge social percebuda –imatge que la persona creu que els altres tenen d'ella, i que depèn de l'autoavaluació corporal–, així com a la identitat corporeïtzada (Grasso, 2001). En aquest sentit, l'adolescència es concep com un conjunt de vivències que experimenten els nois i les noies en un moment de revolució fisiològica –que s'inicia amb la pubertat– que s'afegeix al procés d'afrontar les exigències i tasques que l'entorn social els va proposant (Toro, 2010). Si bé la identitat personal es configura en el decurs de la vida i hi ha diferències individuals en el seu desenvolupament en funció de les experiències viscudes per cada persona, la seva adquisició es produeix de manera significativa en l'etapa de l'adolescència (Corbella i Valls, 1994; Toro, 2010, 2013).

En referència als canvis biològics, aquests estan estretament vinculats als canvis anatòmics causats per la pubertat –marcador biològic de transició d'un estat no reproductiu a un de reproductiu –, que és la porta d'entrada a l'adolescència i a la transformació de la silueta corporal cap a una pròpia de la persona adulta (Corbella i Valls, 1994; Toro, 2010). En el cas de les noies, experimenten canvis corporals relacionats amb l'augment ràpid de la talla, el desenvolupament dels pits, l'eixamplament dels malucs, l'acumulació de teixit adipós a l'abdomen i els malucs, l'aparició de borrissol i moc vaginal, la menarquia i l'augment de segregació de les glàndules sebàcies, –que influeix en l'olor corporal–. En el cas dels nois, experimenten canvis corporals relacionats amb l'augment ràpid de la talla, el desenvolupament muscular, l'aparició de borrissol púbic i corporal, ereccions involuntàries del penis, ejaculacions involuntàries, creixement del penis, el to més greu de la veu i l'augment de segregació de les glàndules sebàcies, –que influeix en l'olor corporal– (Corbella i Valls, 1994; Toro, 2010). Segons Toro (2010), aquests canvis anatòmics que els nois i les noies adolescents experimenten fan que prestin molta més atenció al seu cos i que hagin de re-avaluar constantment la seva imatge corporal.

Segons Toro (2010) i Dumontheil (2014, citada per Amela, 2014), els canvis cognitius i emocionals estan influenciats per les remodelacions neuronals que es produeixen en el cervell durant l'adolescència. Segons aquests autors, el cervell

adolescent es troba en una època de maduració que no és homogènia, cosa que explica que els i les adolescents experimentin un decalatge o desincronització entre el desenvolupament emocional (maduració del sistema límbic) i els processos d'autocontrol (maduració del còrtex prefrontal), causa de la major facilitat dels adolescents i les adolescents per patir problemes i trastorns emocionals (Toro, 2010) i per mostrar insensatesa (Dumontheil, 2014, citada per Amela, 2014). Dumontheil (2014, citada per Amela, 2014) explica que durant l'adolescència la matèria blanca del cervell augmenta, cosa que implica una millora de les connexions llargues cerebrals que produeix l'augment de la velocitat amb què viatgen els senyals elèctrics cerebrals. Segons l'autora, aquest fet té com a conseqüència que els i les adolescents siguin més sensibles a les coses emocionals i relacionals. D'altra banda, esmenta que la matèria grisa –que compon la superfície cerebral o còrtex– experimenta un procés de poda de les connexions menys freqüentades per l'experiència. L'autora afirma que aquest fet té com a conseqüència la maduració del còrtex prefrontal, zona del cervell que refrena i controla els impulsos, filtra i modela les emocions, calibra les conseqüències de les accions i que, en definitiva, planifica. Dumontheil (2014, citada per Amela, 2014) explica que la matèria grisa madura més a poc a poc que la blanca, de manera que els i les adolescents mostren més dificultat per planificar i mesurar conseqüències a llarg termini, més preponderància de les emocions, més emoció sense tanta capacitat de control i més necessitat dels vincles entre grups d'iguals. Considera que la bioquímica dels i les adolescents demana individuació, independència, i que és per això que els seus iguals són tan importants. Al mateix temps, afegeix que el cervell s'adorm més tard –raó per la qual acumula cansament si ha de matinar– i és més sensible a la influència del consum de drogues. Toro (2010) afirma que la remodelació neuronal que experimenta el cervell adolescent facilita el funcionament òptim dels sistemes sensomotor, motivacional, emocional i cognitiu, en aquest darrer cas, la millora de les funcions cognitives superiors.

Per Corbella i Valls (1994), la formació de la identitat personal a l'adolescència es realitza a mesura que els nois i les noies adquireixen un sentit coherent de qui són i de què volen a la vida. Segons aquests autors, des del punt de vista intel·lectual, els i les adolescents desenvolupen nous models de pensament que els permeten buscar respostes a una de les preguntes vitals: Qui sóc? Afirmen que els i les adolescents assoleixen el sentit de la identitat quan descobreixen el propi destí en la vida, i que l'adquisició del pensament formal és l'artífex de la possibilitat de projectar-se en el futur, imaginar-lo, concebre un món millor,

esperar i somiar. Al mateix temps, Toro (2010) afirma que, durant l'adolescència, els nois i les noies mostren més capacitat per detectar, interpretar, classificar i recordar informació, avaluar idees, inferir principis i deduir normes, imaginar possibilitats, generar estratègies, fantasiejar, somiar, resoldre problemes, pensar i raonar de manera versàtil i flexible, d'acord amb el desenvolupament de les seves habilitats hipotético-deductives, la comprensió de la lògica formal i la probabilística. Segons Dumontheil (2014, citada per Amela, 2014), cal donar autoestima als i les adolescents perquè pensin que ho poden aprendre tot. En aquest sentit, esmenta que és determinant l'aprovació i recompensa dels iguals, i afegeix que els videojocs milloren la intel·ligència espacial i els reflexos, i que Facebook afavoreix les interaccions entre iguals. Ella mateixa diu que els adolescents i les adolescents són persones sociables, amoroses, emotives i sexuals i que tenen el seu destí a les seves mans.

En referència als canvis socials, Ortega (2011) afirma que el procés de creixement cap a la vida adulta es dona dins d'una matriu relacional, i que les narratives relacionades amb la identitat personal dels i les adolescents –el sentiment de ser un mateix o una mateixa– s'esdevindran, sigui per acceptació o per rebuig, com a fruit de la seva relació amb els contextos –significatius– social, familiar, escolar i dels iguals. En aquest sentit, Toro (2010) esmenta que la pubertat és experimentada per un ésser viu plàstic que, des del naixement, desenvolupa la seva existència a través d'un procés continu d'interaccions amb el seu medi, que és també social. Ortega (2011) explica que cal comprendre la construcció de la identitat dels i les adolescents en un món complex. En aquest sentit, l'autor afirma que la identitat esdevé el resultat de les accions que constitueixen la persona com a tal en un context social i cultural globalitzat, en què la persona és allò que desitja i consumeix, la provisionalitat i la incertesa són la norma, tot ha de ser fàcil, agradable, superficial, ràpid i divertit, la nostàlgia és un producte que es ven, i les noves tecnologies de la informació i els mitjans de comunicació exerceixen una gran influència en la vida de les persones i en la seva socialització. Considera que els i les adolescents han de respondre la pregunta existencial d'en qui vull convertir-me, dins d'aquest context, per encarar dues tasques transcendents d'aquesta etapa de la vida: l'autonomia respecte a la família d'origen i la construcció i consolidació de la identitat personal i de les narratives amb què s'expliquen a si mateixos o mateixes davant la societat. Pereira (2011) esmenta que els i les adolescents del segle XXI han nascut i s'han criat amb Internet, amb els telèfons mòbils i videojocs, el seu aprenentatge ha esdevingut a través de la imatge, les seves relacions estan mediatitzades per les xarxes socials,

són impacients i ho volen tot a l'instant –a la velocitat dels sms o del mail–, han vist moltes hores la televisió, poden desenvolupar diverses tasques simultànies, han col·locat fotos seves de forma instantània a la web, n'han mirat milers, han passat més temps jugant amb l'ordinador que amb jocs físics, passen més hores amb els amics virtuals que amb els reals i parlen el llenguatge digital des de la infantesa. En aquest context social i cultural, Ortega (2011) esmenta la necessitat d'abordar l'adolescència des d'una perspectiva fenomenològica per no caure en el vici del moralista, és a dir, tenir cura per distingir allò que hi ha d'allò que creiem que hi hauria d'haver.

L'adolescència és un moment de canvi, d'incertesa i de fragilitat emocional en què cal acompanyar els nois i les noies en el seu camí de fer-se presents en el món de manera plena, sincera, crítica, creativa i saludable (Salas i Serrano, 1998). El procés de configuració de la identitat va acompanyat de sentiments i d'emocions relacionats amb la confiança, l'autoestima, la seguretat, el coratge i l'amor (Eriksson, 1977; Taylor, 1996; Giddens, 1997). Alhora, se sosté en valors ètics tals com la dignitat, el compromís, l'acceptació, el respecte i la bondat (Bilbeny, 2002). Aquests sentiments, emocions i valors són necessaris tant per a l'autorealització personal com per a l'existència d'una convivència democràtica vertaderament compromesa amb l'acceptació i el respecte de la diversitat cultural. En un context social i cultural dinàmic i canviant, cal orientar la pràctica docent cap a accions i principis pedagògics que afavoreixin la cerca de sentit per a un temps de canvis constants (Bauman, 2007).

Al mateix temps, en un món globalitzat, interrelacionat, dinàmic i canviant cal reinventar l'educació i transformar-la en una educació amorosa i creativa (Maturana, 1996; Moraes, 1999, 2005), compromesa amb la felicitat, que permeti a l'alumnat aprendre a aprendre a representar-se i redefinir-se en el decurs de la vida davant la diversitat de referents culturals, des del sentir, escoltar, ser curios, explorar, descobrir, dialogar, interrogar, interrogar-se, imaginar, estimar i transcendir. Cal que l'alumnat adolescent aprengui a desenvolupar les competències bàsiques que li permetin reconèixer quines són les emocions, sentiments, pensaments, actituds i valors que s'expressen en la corporeïtat i que mostren la seva identitat (Grasso, 2001). L'escola esdevé vertaderament inclusiva quan permet conèixer, expressar, viure i acollir lliurement la diversitat d'identitats. Des de la mirada transdisciplinària, ecoformadora i intercultural, l'educació de les identitats és una educació compromesa amb la felicitat i la vida, convençuda que només és possible construir una Humanitat millor des de

l'acceptació i el respecte que cada identitat en el món és universalment original i originalment universal. L'educació per a la consciència d'una identitat planetària (Morin, 2001) o identitat compartida (Bilbeny, 2002) ha de preveure la creativitat i la corporeïtat com a eixos transversals en l'estudi de la condició humana així com en l'univers de les ciències de la vida. Aquesta nova mirada de la realitat i de l'educació obre nous horitzons ètics, conceptuals i metodològics, tot reinventant el sentit de l'educació, el qual hauria de ser, en primer lloc, un camí d'aprenentatge per a la vida.

Salas i Serrano (1998a, 1998b) afirmen que l'educació secundària obligatòria (12-16 anys) coincideix amb una etapa evolutiva en què els nois i les noies experimenten canvis físics, emocionals, intel·lectuals, d'identitat i de relacions socials. Segons elles, augmenta l'estatura i el pes, es comença a configurar un cos adult, hi ha manifestacions tant internes com externes de diferències sexuals, comença a haver-hi independència de criteri i necessitat d'autonomia d'interacció amb el medi. Consideren que tot plegat fa que, en els adolescents, els interessos més immediats se centrin en el jo físic i emocional, a tenir com a referent el grup d'iguals i a interpretar tot allò que succeeix al seu voltant i a la societat. Per elles, qualsevol problema o dificultat en algun d'aquests aspectes suscita l'abandonament de l'aprenentatge. Afirmen que, en els adolescents, es consolida el pensament de caràcter abstracte (treball amb operacions lògico-formals), fet que permet resoldre problemes més complexos. Això facilita la possibilitat de raonar, formular hipòtesis, comprovar-les, argumentar, reflexionar, analitzar i explorar els factors que intervenen en els fenòmens. Al mateix temps, afirmen que es desenvolupa la capacitat de pensar de manera crítica (en l'àmbit personal i social), fet que permet construir opinions pròpies i flexibles, comprendre i respectar les opinions i punts de vista dels altres, formular judicis de valoració i prendre decisions de manera justa i amb sentit personal i comú. En aquest sentit, consideren que

Para conseguir que esta capacidad de razonamiento se desarrolle de manera significativa y de forma que les sirva en su vida cotidiana, es necesario permitirles descubrir y sentir la vida como un proyecto del que son protagonistas y responsables, en el que son capaces de dar respuesta a los problemas de índole personal a través de la auto-observación y a los de ámbito social a través de la observación, la reflexión y el análisis crítico, valiéndose de la propia experiencia y de los conocimientos acumulados en interacción con el medio, aprendiendo de los errores y aceptando las propias limitaciones (Salas i Serrano, 1998a, p. 93)

És per això que les autores proposen considerar, en el desenvolupament de la identitat personal dels nois i de les noies adolescents, la vinculació, la singularitat, l'autoconeixement i els models de referència. Les autores destaquen la rellevància del desenvolupament de la identitat personal en aquesta etapa evolutiva per tal d'aprendre a viure en societat de manera coherent amb la pròpia integritat. Al mateix temps, consideren que a l'adolescència cal una acció docent que potenciï i faciliti el desenvolupament de les identitats personals com a base per al correcte tractament de la diversitat. Segons elles, l'educació ha d'acceptar cada persona tal com és, amb tot allò que la diferencia posant èmfasi en els seus aspectes positius. Afirmen que en aquesta etapa el desenvolupament social té a veure amb la capacitat de relacionar-se amb el proïsme, i que aquesta capacitat de relació parteix de la pròpia acceptació. Per Salas i Serrano (1998a), l'autoconeixement facilita la capacitat de tenir una conducta coherent amb totes les persones. Per això és important estimular la participació en activitats de grup per tal de fomentar el respecte, la tolerància, l'ajuda, la consideració, la comprensió, superar inhibicions i prejudicis, reconèixer i valorar críticament les diferències de tipus social i rebutjar la discriminació (de sexe, ètnia, classe social o creences, entre d'altres). A partir de les aportacions d'aquestes autores, a la recerca es valora la necessitat, en l'educació secundària obligatòria, d'oferir a l'alumnat situacions pedagògiques que estimulin les relacions socials i els valors de cooperació com a font d'autoconeixement i, per tant, d'identitat personal.

Pel que fa al desenvolupament del potencial creatiu de l'alumnat, a la recerca es considera necessari complementar l'aportació d'aquestes autores amb la de Torre (1997), que estableix cinc períodes bioculturals de desenvolupament de la creativitat. Torre (1997) estableix unes etapes que estan relacionades amb el continu desenvolupament biopsicològic, social, lingüístic i cultural de la persona, així com amb el domini de determinades habilitats (vegeu figura 5.3).

PERÍODES BIOCULTURALS DE DESENVOLUPAMENT DE LA CREATIVITAT

Període	Aptituds i operacions bàsiques	Nivell de manifestació
Educació infantil	Fantasia	Sensopercepció, animisme
Escolar	Imaginació constructiva	Creativitat expressiva
Adolescència	Ideació i divergència	Solució de problemes
Joventut	Planificació, innovació	Creativitat innovadora
Professional i adult	Talent creador, autorealització	Productivitat valuosa Creativitat personal

Figura 5.3. Períodes bioculturals de desenvolupament de la creativitat (Torre, 1997).

Torre (1997) afirma que, per les característiques del seu desenvolupament evolutiu, a l'adolescència l'alumnat és capaç de resoldre problemes complexos, la qual cosa permet oferir situacions pedagògiques que estimulin la comprensió i el debat creatius sobre situacions i valors socials importants per a la vida. En aquest sentit, a la recerca es considera que, per tal de desenvolupar la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat adolescent, és important associar els objectius de desenvolupament personal i social al desenvolupament del potencial creatiu de la persona, amb la finalitat de despertar el pensament crític i creatiu en referència al context (Trigo et al., 1999) i garantir, així, un desenvolupament harmònic i saludable (Guiddens, 1995; Salas i Serrano, 1998a). Castañer (2000) considera que, durant l'edat corresponent a la pubertat, els educadors i les educadores en l'àmbit de la motricitat han de tenir en compte la diversitat d'interessos que sorgeixen com a fruit de la diferenciació sexual i de la diferenciació de la forma i aparença del cos en cadascuna de les persones.

5.3. Influència dels referents corporis a l'adolescència

A la pubertat es produeix un bombardeig de noves informacions referides a la imatge corporal i a la dels altres, de manera que comencen les vergonyes, els prejudicis, la incertesa i la inseguretat davant la necessitat de consolidar uns models corporals determinats perquè els nois i les noies es comuniquin amb el proïsme (Castañer, 2000). Segons Toro (2010), hi ha diversos factors que influeixen en la imatge corporal, que té com a matèria prima el cos real. L'autor afirma que aquests factors són l'autoimatge, l'autoestima, la imatge social percebuda i l'humor o estat d'ànim. Afirma que hi ha una influència mútua entre aquests factors, de manera que s'estableix entre ells una xarxa cognitiva i emocional en què es desenvolupa la relació de l'adolescent amb el seu cos. En aquest sentit, Toro (2010) diu que la imatge corporal influeix en l'autoimatge general i en l'autoestima. Al mateix temps, l'autor considera que si els i les adolescents tenen una autoestima baixa –si es valoren negativament, si es descriuen amb escàs atractiu–, probablement pensaran que els altres no els tenen en bona estima, de manera que empitjoraran l'autoimatge i l'autoestima. Per Toro (2010), els efectes de la valoració estètica corporal solen tenir conseqüències més dramàtiques a l'adolescència, de manera que el nivell de satisfacció o insatisfacció corporal que experimenti la persona determinarà que hi hagi més o menys distorsió en referència al cos real, així com més o menys temors en referència a la seva corporeïtat –a un volum corporal excessiu, per exemple–. L'autor afirma que la insatisfacció corporal pot portar l'adolescent a conductes de risc relacionades

amb voler-se aprimar, muscular o modificar el seu cos. Les conductes de risc relacionades amb la insatisfacció corporal poden ser les dietes restrictives i conductes purgatives, la realització d'una activitat física excessiva, el consum de tabac i drogues, el consum d'anabolitzants o les conductes sexuals de risc, entre d'altres (Toro, 2010).

Al mateix temps, Planella (s.d.) considera que l'adolescència és una etapa de canvi corporal que es dona en un context social i cultural molt influenciat pels patrons estètics. Segons l'autor, aquests patrons estètics poden causar en els i les adolescents malestar si en el procés de configuració de la seva identitat senten que la seva corporeïtat no s'hi assembla, fins al punt que considerin la necessitat de canviar-la. Ell mateix afirma que aquest fet pot comportar que els nois i les noies vulguin fabricar cossos estèticament correctes –en relació als models corporals socials de referència–, pensar en la cirurgia i els implants com una forma arquitectònica corporal i buscar maneres de renovar el seu cos. Pel que fa als models corporals de referència –cossos joves i atlètics–, aquests són molt presents i influents a través dels mitjans de comunicació (Figueras, 2005; Toro, 2010). Pel que fa al sentiment d'aprovació o rebuig de la seva corporeïtat, la relació dels i les adolescents amb els seus coetanis és determinat (Toro, 2010). És per tot això que es considera l'adolescència com una època de risc en què esdevé necessari desenvolupar una actitud crítica i creativa dels nois i de les noies en referència als models corporals presents en la societat, amb la finalitat que configuren la seva identitat corporeïtzada de manera autèntica i saludable (Guiddens, 1995; Salas i Serrano, 1998a).

6. Identitat i transformació

6.1. Metamorfosi poètica de l'aula

En cualquier praxis pedagógica, encarnar la palabra, el imaginario a través del cuerpo, será necesario para poder convertirse en sujeto.

Planella (2006, p. 204)

Segons Duch i Mèlich (2003), la valoració que les distintes cultures humanes han fet del cos “ha estat històricament decisiva per a tot allò que, en el concret de la vida quotidiana, han pensat, fet i sentit els homes i les dones que hi han viscut”

(Duch i Mèlich, 2003, p. 32). La corporeïtat de l'alumnat ha estat sempre present a l'escola i ha estat educada des de diferents enfocaments filosòfics, polítics, socials i pedagògics que l'han regulat i controlat (M. E. García, 2002; A. M. González i C. H. González, 2010; Grasso 2001; Grasso i Erramouspe, 2009; Fossati i Buscani, 2004; Milstein i Mendes, 2013; W. Moreno, 2009; Pedraza, 2010; Pérez-Samaniego i R. Sánchez, 2001; Planella, 2006; Portela, 2001, 2002; R. Rodríguez, 2003; Scharagrodsky, s.d.). Això s'ha degut al fet que la valoració que l'ésser humà ha fet de la corporeïtat ha influït en les diferents concepcions teórico-pràctiques i en els objectius de l'educació física (M. E. García, 2002; Sérgio, 1996) i de l'educació (Planella, 2006).

Segons Obiols i Di Segni (2006), el sistema educatiu actual –que està organitzat pels nivells primari, secundari i universitari– es va estructurar, primer, a partir de la creació d'universitats (segles XII i XIII), després, a partir de la creació de col·legis (segles XVI i XVII) –que actualment són centres d'educació secundària– i va continuar amb l'estructuració de les escoles primàries (a partir de mitjans del segle XIX) i de les escoles d'educació infantil (a partir de la segona meitat del segle XX). Obiols i Di Segni (2006) ubiquen l'origen de l'escola secundària a Europa –cap als segles XVI i XVII– en el moment en què es van sistematitzar els cursos preparatoris per accedir a la universitat. Els autors esmenten que, a partir de finals del segle XVIII i durant el segle XIX, les escoles d'educació secundària van experimentar canvis en els seus principis pedagògics, que va estar relacionats amb els canvis econòmics i socials causats per la Revolució Industrial. Planella (2006) esmenta que els diferents models corporals presents en la societat han donat lloc a diversos discursos pedagògics relacionats amb el cos:

- Model pedagògic racionalista (segle XIX): La ment de l'educant és acorporal i asexualada.
- Pedagogia totalitarista del cos: Polítiques educativo-corporals dels estats totalitaris.
- Pedagogia de la higienització i control pedagògic (primera meitat del segle XX): Promoció de la salut i la higiene del cos dels educands, promoció de cossos heteronormatius des de l'hegemonia pedagògica.
- Pedagogia de la subjectivitat corporal: Educació simbòlica del cos, performativitat corporal, l'educand és actor de la seva pròpia corporeïtat.
- Pedagogia naturalista: Retorn a la natura, pedagogia que s'experimenta a través de sensacions corporals, pedagogia vivenciada, educació integral de la

- persona a través d'activitats pedagògiques a l'aire lliure (Rosseau, Escola Nova, psicomotricitat).
- **Pedagogia culturalista:** Pedagogia oberta a totes les dimensions de la persona que uneix el descobriment de la sexualitat infantil amb la mirada simbòlica del cos i la multiplicació de models corporals (psicoanàlisi impulsada per Freud, pedagogia de W. Reich, educació del cos simbòlic de Cassirer) i el retorn neoromàntic a la natura al final de la I Guerra Mundial).
 - **Pedagogia del cos en moviment:** El cos troba el seu sentit a partir del moviment lliure –que no està dissenyat prèviament–, educació simbòlica del cos des dels imaginaris, que situen el cos en allò probable, no pensable, mai vist, poètic, i que connecta el cos visible amb l'invisible, l'extern amb l'intern.

Planella (2006) considera que a finals del segle XX hi ha hagut una transformació de les mirades existents sobre el cos –el cos com a construcció simbòlica: cossos mercaderia, pornografia, llenguatge, dominació, resistència, monstrositat, institucionals, discursius, pragmàtics, corpofília, corpofòbia, estigma corporal– que ha provocat un gir pedagògic cap a la corporeïtat –cos simbòlic, cos-propri– o cos social. En aquest sentit, l'autor esmenta que els diversos corrents pedagògics –tals com la pedagogia del silenci dels cossos, cos-poder-educació, pedagogia del cos en la frontera, pedagogia *queer*– responen a diferents usos socials del cos –cossos posthumans, cyborg, postorgànics, no acceptats, transsexuals, tatuats, anellats– en el marc d'un context social i cultural de la modernitat en què el cos és la matèria primera que és transformada en funció dels desigs o les necessitats de la persona (Le Breton, 2008). Planella (2006) afirma que durant el traspàs del segle XX al segle XXI aquest gir pedagògic ha agafat major presència en l'àmbit educatiu de manera que, a principis del segle XXI, han sorgit diverses propostes pedagògiques relacionades amb l'educació corporal: pedagogia hermenèutica, performativitat corporal, pedagogia de la narrativitat corporal, pedagogia del tacte i dels sentits, pedagogia i projecte d'ideació corporal, pedagogia del mestissatge corporal, pedagogia del cos oprimat, pedagogia del cos simbòlic.

Des de la mirada del paradigma de la complexitat, a la recerca s'entén l'escola com una organització social complexa (Bonil i R. M. Pujol, 2005; Moraes, 1999, 2005; Morin et al., 2003; Motta, 2002) essencialment encarnada i, per tant, connectada amb la dimensió simbòlica de la corporeïtat, que no només és objecte de representació i producte d'imaginariis socials (Castañer et al., 2006; Duch i Mèlich, 2003; Grasso 2001; Le Breton, 2008; Scharagrodsky, s.d.), sinó que, alhora, interactua amb les dimensions biològica, psicològica, emocional i transcendental de

la persona (Moraes, 1999). Segons diversos autors i autores (M. E. García, 2002; A. M. González i C. H. González, 2010; Fossati i Buscani, 2004; Milstein i Mendes, 2013; W. Moreno, 2009; Pedraza, 2010; Pérez-Samaniego i R. Sánchez, 2001; Portela, 2001, 2002; R. Rodríguez, 2003; Scharagrodsky, s.d.; Sérgio, 1996; Trigo et al., 1999), el canvi de paradigma de comprensió de la realitat ha portat, durant les últimes dècades del segle XX, a una reflexió crítica sobre la pròpia matriu disciplinar de l'educació física.

Per M. E. García (2002), la reflexió crítica sobre la matriu disciplinar de l'educació física ha donat lloc a distintes terminologies de la mateixa: Educació Física, Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport, Ciències de l'Esport, Ciència de la Motricitat Humana. Per M. E. García (2002), la diversificació de denominacions “responden en realidad a diferentes orientaciones y pensamientos que dan forma a la matriz cognitiva de la EF” (M. E. García, 2002, para. 24). La denominació Ciència de la Motricitat Humana sorgeix de la pretensió de consolidar un nou paradigma (emergent, holístic i sistèmic) en contraposició al paradigma mecanicista (cartesià i dualista) propi de l'educació física tradicional (Casassus, 2002; M. E. García, 2002; Sérgio, 1996; Trigo et al., 1999).

A la recerca es considera que l'aportació d'aquests autors i autores posa de manifest que l'educació física –disciplina educativa que es va gestar entre els segles XVI i XVIII, consolidar a finals del segle XIX i diversificar durant el segle XX (C. Pérez, 1993) –, es troba actualment en un moment de reflexió crítica i de necessitat de canvi i renovació dels seus fonaments teorico-pràctics i dels seus objectius. Aquesta reflexió crítica ha estat impulsada per l'emergència d'un paradigma educatiu emergent, en què Casassus (2002) descriu la Ciència de la Motricitat Humana en el marc d'una Identitat Pedagògica Introjectiva en què la font de recursos és “l'un mateix”, ja que s'orienta cap a la integració del jo i cap a la cerca del sentit per a un temps de canvis constants. Segons Trigo et al. (1999), l'objecte d'estudi de la Ciència de la Motricitat Humana no és el moviment, la persona en moviment, la psicomotricitat, l'educació a través del moviment, sinó la motricitat. Al mateix temps, considera que, perquè realment incideixi en la construcció de la persona, el treball amb la motricitat ha d'estar construït a partir del desenvolupament de processos de pensament complex: crític i creador. És a dir, no es pot deslligar cap activitat humana que impliqui desenvolupament de la capacitat creativa. És per tot el que s'ha esmentat anteriorment que autors i autores –com C. González i Lleixà (2010), Fernández-Balboa (1997, 2033) i Trigo et al. (1999)– consideren imprescindible l'estudi de la motricitat humana des de

plantejaments sistèmics, des de la comprensió holística i complexa de la persona. Trigo et al. (1999), proposen transformar el concepte d'educació física pel de paidomotricitat (ludomotricitat, ergomotricitat i ludoergomotricitat). Al mateix temps, Grasso (2001) considera que aquest canvi implica, alhora, un canvi en l'habitus corporal dels professors i de les professores d'educació física.

Segons Moraes (2005), la comprensió de la realitat educativa des del paradigma de la complexitat implicaria també el naixement d'una pedagogia que consideri la presència d'un subjecte actiu, creatiu i autònom, l'alumne com a investigador, l'existència d'intercanvis intersubjectius, el reconeixement de la importància del context, la comprensió del canvi com a condició intrínseca de l'aprenentatge, el reconeixement de la inscripció corporal del coneixement, la valorització del llenguatge afectiu, l'educació com a procés de transformació en la convivència, la possibilitat d'incorporar la incertesa, el foment de la interdisciplinarietat i la transdisciplinarietat, la integració de la teoria i la pràctica, la valorització de l'experiència i de l'aprenentatge com a producte d'un camp energètic i vibracional que no es repeteix mai de la mateixa forma i el reconeixement de la importància de les circumstàncies i dels ambients.

Morin (2001b) proposa set sabers necessaris per a l'educació del futur: curar la ceguesa del coneixement, garantir el coneixement pertinent, aprendre la condició humana, aprendre la identitat planetària, aprendre a afrontar les incerteses, aprendre la comprensió i aprendre l'ètica del gènere humà. Per tal d'assolir aquests coneixements, cal fer convergir les ciències naturals (cosmologia, ciències de la Terra, ecologia) i les ciències humanes (història, filosofia, literatura, art, poesia, cinema, entre d'altres) cap a l'estudi de la condició humana, és a dir, cap a la presa de consciència de la Humanitat com a comunitat de destí propi de l'era planetària.

Segons Rajadell i Torre (2003), educar és un acte creatiu, constructiu i transformador. Segons aquests autors, un model educatiu inspirat en el paradigma de la complexitat hauria de ser holístic en les seves finalitats, integrador en els seus plantejaments, adaptable a contextos i subjectes i polivalent en les estratègies i l'avaluació. Es tractaria d'un model que concebés l'educació com a canvi, tot tenint com a referents teòrics el canvi, la consciència, el conflicte, la complexitat i la comunicació. Els principis i valors educatius serien la creativitat, la competència, la qualitat, la col·laboració i el compromís. Les finalitats educatives serien aprendre a pensar, sentir, actuar, compartir i voler. Les estratègies didàctiques es caracteritzarien per ser innovadores, implicadores,

adaptables i polivalents. L'avaluació s'entendria com un mitjà de desenvolupament i millora de l'alumnat i de regulació del seu propi procés d'aprenentatge (avaluació continuada durant tot el procés d'aprenentatge) així com un instrument d'innovació i millora.

En base a les aportacions d'aquests autors i autores, a la recerca s'entén l'escola del segle XXI com una de perfumada amb aromes d'encens, dolça, àcida, agra i salada, acolorida pel roig del sol de llevant i de ponent, transpirada per l'harmonia de la dansa de la contingència. Es tracta d'una escola que ofereix als educadors i a les educadores un repte creatiu a l'hora de cercar nous camins didàctics que afavoreixin en l'alumnat adolescent el creixement personal, la convivència i la cura del planeta, tot contemplant la corporeïtat com la primera condició de presència poètica de l'alumnat a l'aula.

6.1.1. L'Institut Lluís Domènech i Montaner a Canet de Mar

La sabiduría ancestral de la comunidad reside, por así decir, en las propias historias y éstas, a su vez - e incluso los mismos antepasados - residen en el territorio.

Abram (1999, p. 159)

Des de la mirada ecosistèmica, perquè el coneixement de la recerca sigui pertinent, cal conèixer el context en què s'ubica dins d'una concepció global, i referir-se al que és complex, en aquest cas el fenomen educatiu que s'hi vol explorar, de manera multidimensional (Morin, 2001). És per això que, tenint en compte la concepció de l'educació de Maturana (1996) i Moraes (1999), es vol explicar l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar, centre docent en què s'ha implementat la recerca, com a realitat educativa viva: complexa, autoorganitzada, recurrent, relacional i inacabada. Es considera que atansar-se al centre docent des d'aquesta cosmovisió i actitud permet prendre consciència de com la interacció i interdependència dels elements físics, biològics, psicològics, socials i culturals propis del seu territori, i alhora del món, han anat bastint i transformant la identitat del fenomen educatiu que l'habita. En base a aquesta idea, doncs, en la identitat d'aquest centre docent, de quina manera han estat i són ara presents la corporeïtat i la creativitat?

D'acord amb la concepció ecològica de l'existència humana d'Abram (1999), es creu que per respondre la pregunta és necessari abraçar la comprensió de

l'univers simbòlic que nodreix la identitat de l'Institut Lluís Domènech i Montaner i també la recerca, amb la màgia de la reciprocitat ancestral dels canetencs i canetenques amb el món natural que els ha envoltat i envolta. Des d'aquest punt de vista, el significat de la identitat del fenomen educatiu emergeix, en primer lloc, des del que és corpori i creatiu, és a dir, des de la singular història d'interaccions creatives dels sentits amb el món que els envolta. Aquest flux participatiu de l'ésser humà amb el món esdevé l'experiència sensible a partir de la qual s'estableix un vincle carnal i imaginatiu amb el territori, el qual permet alhora fer visible la seva pròpia animació i expressió: "En contacto con las formas nativas de la Tierra, nuestros sentidos cobran lentamente energía y agudeza, combinándose y recombinándose en formas siempre cambiantes. Y es que estas otras formas y especies han coevolucionado, como nosotros mismos, con el resto de la Tierra cambiante." (Abram, 1999, p. 71). D'acord amb aquest plantejament, cal preguntar-se què o qui és un context?

La paraula context prové del llatí *contextum*, la qual significa teixit amb, és a dir, unió de coses que s'entrellacen (Bruguera, 1996). Es convida a imaginar l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar com el fil d'una vasta tela, és a dir, com un fil entreteixit amb d'altres de relacionats amb la història del poble i les característiques del seu entorn natural. Es considera que fil i tela esdevenen un tot indivisible. La idiosincràsia d'un no es podria comprendre sense la de l'altra. En base a aquesta idea, la descripció del context de la recerca està indissolublement relacionada amb la descripció de les tradicions econòmiques, socials i culturals del municipi de Canet de Mar i amb la descripció de l'entorn natural que les ha sustentat i sustenta. És per això que s'ha cregut convenient dedicar un apartat del marc teòric a la descripció de la tradició educativa del municipi de Canet de Mar per tal de destacar la significació de l'Institut Lluís Domènech i Montaner en aquest context.

Quin és l'origen de Canet de Mar?

Canet de Mar és un municipi nascut en una vall banyada per la mar Mediterrània, de clima temperat, amb platges llargues i sorrenques, solcat per l'aigua de diversos rials, torrents i rieres i aixoplugat pels frondosos boscos del turó de Pedracastell. La vegetació primitiva estava constituïda per boscs d'alzines amb marfull i alzines amb roures, pinedes de pi pinyer i pi bord, boscos de ribera i vegetació de platja. Arran de la intervenció humana, l'entorn natural de la falda del Montnegre s'ha anat modificant progressivament. Actualment, la pràctica

totalitat de la vall de Canet està urbanitzada i al seu voltant hi trobem pinedes de pi pinyer, boscos mixtos (alzinars i pinedes), canyars i bardisses, pradells i herbassars, matollars, arbusts, algunes terres de conreu i un reduït nombre de rocams granítics. Hi trobem també diverses espècies de bolets. Hi ha diversos rials i rieres, les quals estan actualment urbanitzades (Bassa i Farell, 1997; Llobet, 2010). Aquest entorn natural acull una gran varietat de fauna terrestre i marítima mediterrànies: pinedes, alzinars, castanyers, cadernereres, mallerengues carboneres, aligots, porcs senglars, conills, cabirols, caps d'ase, alocs o verns, entre d'altres (Luna, Bombí, i Comerma, 2005).

L'activitat humana a la vall es remunta als assentaments ibers (segles IV aC - II aC) i a la construcció de vil·les en l'època de la romanització (segles III aC - III dC). Després de la caiguda de l'Imperi Romà, els habitants de Canet es van veure obligats a fugir de la vall cap al territori interior, el Montnegre, sota la protecció de la parròquia de Sant Iscle de Vallalta, per refugiar-se de les freqüents incursions de pobles germànics que s'esdevingueren a partir del segle IV (Sàiz, 2015). A partir del segle XI, l'activitat humana es començà a reprendre a la vall a través de l'església romànica de Sant Feliu de Canet, *Sancti Felicis ecclesia Pinta*, més tard Sant Pere de Romeguera, i del domus de Canet, ambdues construccions sota la jurisdicció del Castell de Montpalau. Canet neix en aquest moment com a nucli demogràfic, citat des del seu origen com la Vall de Canet i Romeguera (Alcalde, Carbonell, Martí, Pérez, i Sàiz, 2013; Sàiz, 2001; Sàiz, 2005; Sàiz, 2014a; Sàiz, 2015).

El topònim Canet que dona nom a la vall prové del cognom dels senyors nobles de la Casa de Canet provinents del comtat del Rosselló que, durant l'època de la repoblació de Catalunya impulsada pels comtes de Barcelona Ramon Borrell I i Ermessenda de Carcassona després del saqueig de Barcelona d'Al-Mansur l'any 985, s'instal·laren a la vall: "El primer document on trobem un Canet - concretament, Guadimir de Canet - és el 16 de juny de 1025 si bé, amb tota probabilitat, els Canet ja s'assentaren a la contrada pocs anys abans d'acabar el segle X." (Alcalde et al., 2013:30). És per aquesta raó que el municipi s'anomena Canet de Mar i que els seus habitants s'anomenen canetencs i canetenques.

Al segle XV les activitats marítimes progressen i el 1461 s'erigeix l'església parroquial de *Sancti Petri et Sant Pauli* (Alcalde et al., 2013). La Sentència Arbitral de Guadalupe de 1486 dotà de més llibertat personal els pagesos de remença. Aquest fet oferí noves possibilitats econòmiques al nucli poblacional, la qual cosa

va provocar un augment demogràfic (Sàiz, 2015). Arran d'aquest augment demogràfic de la població i de la importància social i econòmica dels pescadors, el nucli primitiu de l'Aubó s'expandí cap a la costa. El 1579 es construï més a prop de mar l'actual església parroquial de Sant Pere i Sant Pau – l'antiga passà a venerar la Mare de Déu de la Misericòrdia – i Canet esdevingué un municipi políticament independent del vescomtat de Cabrera, si bé mantingué la seva agregació religiosa a la parròquia de Sant Iscle de Vallalta. El 1599 el municipi fou dotat de la Universitat de Canet i d'un Consell Municipal propi pel vescomte de Cabrera Gastó de Montcada, senyor jurisdiccional (Sàiz, 2001, 2015). Així, doncs, a partir del segle XVII l'església de Sant Pere i Sant Pau esdevingué “el nucli generador de la vida social, política i religiosa de la vila” (Bonastre i Gregori, 2009:VII).

L'activitat social i econòmica de Canet ha anat variant en el decurs de la seva història. Canet de Mar ha estat un poble de gran tradició agrícola (vinyes, patata, floricultura, maduixots), marinera (drassanes, navegació, comerç marítim, indians), industrial tèxtil, turística i artística (música, arquitectura modernista, arts escèniques). Cal destacar la importància del fons musical de Canet (segles XVII - XIX), l'empremta modernista que l'arquitecte Lluís Domènech i Montaner (1849-1923) deixà al municipi i la intensa activitat cultural relacionada amb les arts escèniques, lligada a les diferents edicions de les “Sis hores de la Cançó Catalana” i a l'Odèon de Canet (Ajuntament de Canet de Mar, 2011; Bonastre i Gregori, 2009; Mas i Sàiz, 2009; Sàiz, 2001, 2015). Actualment, les activitats econòmiques més importants se centren en el sector serveis i en la indústria (Ajuntament de Canet de Mar, 2010) i hi ha un vast teixit associatiu d'entitats que organitzen una gran diversitat d'activitats relacionades amb la dansa, el teatre, la música, l'esport, el patrimoni cultural, les dones, la natura, l'educació, la comunicació, l'atenció a les persones i la salut (Ajuntament de Canet de Mar, 2015a).

Pel que fa a la recerca, conèixer l'origen del municipi de Canet de Mar permet aproximar-se amb profunditat a aspectes significatius de la seva identitat. D'acord amb el que s'ha exposat, el mar ha estat determinant en l'origen i obertura del poble al món. L'activitat marítima ha contribuït de manera significativa al seu desenvolupament econòmic, social i cultural. A la recerca es destaquen els següents trets d'identitat del municipi: Mar, Terra, Teixim i Art. De quina manera són presents aquests trets d'identitat del municipi en la identitat de l'Institut Lluís Domènech i Montaner?

Aquesta escola començà a funcionar el setembre de 1992 i fou inicialment instal·lada a l'edifici modernista de Vil·la Flora de Canet de Mar. Malgrat que l'edifici no era funcional com a escola, el professorat “ens vam enamorar” (I. Duran, 2015). L'institut naixé de la mà d'un nou sistema educatiu, la LOGSE de 1990, que, d'acord amb I. Duran (2015), donava a la música i a l'educació visual i plàstica la mateixa importància que a les altres matèries del currículum de l'alumnat. És per tot això que el professorat, il·lusionat per l'entorn modernista i els nous principis pedagògics, impulsà projectes educatius relacionats amb la vessant artística i d'expressió: “Es feia molt teatre, s'anava a Barcelona però també es feia un crèdit variable de teatre, hi havia algun grup que tocava instruments fora de l'horari, també alguna coral. L'esplanada que hi havia darrera de la casa era ideal per fer obres de teatre. Al ser pocs alumnes, es feien excursions i es treballava amb l'entorn natural. Hi havia tradició de fer actuacions, un concurs literari i la revista del centre que es deia Roba Estesa. El primer crèdit de síntesi es va fer per treballar el tema del modernisme. A més a més dels esports, es feien molt jocs” (I. Duran, 2015).

La inauguració de l'Institut Lluís Domènech i Montaner va ser un esdeveniment molt important al poble (Artigas, 2015). L'any 2009 s'hi va començar a impartir el batxillerat d'Arts escèniques, música i dansa, “ja que a Canet sempre hem tingut un tarannà i ambient molt favorable a les arts escèniques; vaig anar a parlar amb Comediants, amb l'Associació Cultural Plataforma Odèon i amb l'Ajuntament, que van recolzar la idea, i es va crear una Comissió de seguiment entre aquestes tres entitats, l'Institut i Inspecció” (Casanova, 2015). L'any 2013 s'hi inicia la formació professional dual amb el Cicle formatiu de Grau Mitjà de Confecció i moda.

D'acord amb el que s'ha descrit amb anterioritat, a la recerca s'observa com els trets de Terra, Mar, Teixim i Art són presents en la identitat d'aquesta escola des del seu origen i com, entreteixits, donen lloc a un projecte educatiu singular en què l'entorn, la corporeïtat i la creativitat són presents de manera significativa: l'escola porta el nom de l'il·lustre arquitecte modernista Lluís Domènech i Montaner, vetlla perquè des dels primers cursos el seu alumnat conegui el seu entorn natural, social i cultural, és l'únic institut de la comarca que imparteix el batxillerat d'Arts escèniques, música i dansa i estudis de formació professional relacionats amb la teixidura. Aquestes característiques de l'escola justifiquen no només la pertinència d'implementar-hi una recerca relacionada amb les estratègies de creativitat expressiva i la identitat corporal, sinó també la seva

rellevància en aquest context, atès que mai abans s'hi havia fet un estudi relacionat amb la identitat corporal i la creativitat (I. Duran, 2015).

Quina ha estat la tradició educativa de Canet de Mar? Dins d'aquesta tradició, quina és la significació de l'Institut Lluís Domènech i Montaner?

Sense ànim de menystenir la importància de la tradició educativa a la prehistòria, el món clàssic i el medieval, per raons relacionades amb la possibilitat de trobar documentació sobre les èpoques esmentades i amb l'extensió de la recerca, s'ha fet una recapitulació d'informació sobre la tradició educativa de Canet de Mar a partir de l'era moderna. D'acord amb la documentació i les veus testimonials consultades sobre aquest tema, s'estableixen cinc etapes de la història de l'educació institucionalitzada del municipi de Canet de Mar: La Capella de Música de l'església de Sant Pere i Sant Pau (segles XVII - XVIII), Etapa de creació i diversificació d'escoles (segle XIX), Etapa de renovació pedagògica (1914-1939), Dictadura del general Francisco Franco (1939-1975) i Etapa de democratització (1976 fins a l'actualitat).

✓ La Capella de Música de l'església de Sant Pere i Sant Pau (segles XVII - XVIII).

L'origen de l'educació a Canet va anar a càrrec de les institucions religioses de confessionalitat catòlica, algunes de les quals han perdurat fins a l'actualitat. Es pot considerar la Capella de Música de l'església de Sant Pere i Sant Pau de Canet (segles XVII - XVIII) com la primera escola del municipi: “De fet doncs, la Capella de Música va ser la que va furnir al poble del primer ensenyament de minyons, el qual tenia lloc a l'interior de l'església, en un espai acotat per una mampara de fusta que hi havia a l'entrada de l'església a sota mateix del cor” (Mas i Sàiz, 2009, p. 12). Què va propiciar la fundació d'aquesta escola?

Entre els segles XVII i XVIII, Canet va viure un moment de gran transformació social, econòmica i cultural a causa de l'auge de l'activitat marítima: la construcció naval, la navegació i el comerç marítim. Les rutes cap a les colònies espanyoles d'Amèrica, cap al nord d'Europa i Àsia propiciaren el desenvolupament d'una burgesia i menestralia marítima canetenca, la qual esdevingué benefactora de la Capella de Música de Canet. Patrocينaren aquesta escola de música religiosa la Confraria de Sant Elm de Mariners i Navegants, grans famílies dedicades al comerç marítim i diverses corporacions gremials, la majoria de les quals vinculades a la construcció naval (Mas i Sàiz, 2009). El Consell

de la vila s'implicà en l'escola assumint la responsabilitat de seleccionar els mestres (Mas, 2015).

Així doncs, en un moment en què l'alfabetització era pràcticament inexistent, els membres de la Capella de Música assumiren la funció no només d'educar els vaillets del cor de música de l'església de Sant Pere i Sant Pau de Canet, sinó també tots els vaillets del poble que ho desitgessin (Sàiz, 2015). La capella musical de Canet estava formada per catorze preveres que accedien a la plaça per rigorosa oposició. Cal destacar la funció educativa d'un dels preveres, el mestre de gramàtica, responsable d'ensenyar lletres als vaillets del cor. A més a més, hi havia un mestre de capella, responsable d'ensenyar cant i a tocar diversos instruments de corda, i un organista i un baixonista, ambdós responsables d'ensenyar a tocar l'orgue i a cantar als fills de la vila que ho demanessin (Bonastre i Gregori, 2009; Mas i Sàiz, 2009). Atesa la idiosincràsia de l'època i del caràcter religiós de l'escola, les noies de la vila no tingueren la possibilitat de ser-ne alumnes (Mas, 2015).

Pel que fa a la recerca, s'observa com la tradició de l'educació institucionalitzada a Canet de Mar s'inicia amb un tractament de la corporeïtat i de la creativitat relacionades amb la confessionalitat catòlica, la música i la lecto-escriptura. A la recerca, es destaca la importància de la Capella de Música de l'església de Sant Pere i Sant Pau com un exemple d'escola privada, subvencionada per les classes benestants de la vila, però amb una filosofia de compromís de tota la comunitat amb l'alfabetització de les persones que ho desitgin. Es pensa que això és degut a la necessitat de formar els menestrals (Mas, 2015). A aquest fet cal sumar la bona formació, selecció i professionalització dels mestres. L'educació de la corporeïtat i de la creativitat a la vila, doncs, s'emprèn en base a valors d'escola patrocïnada, comunitària i voluntària. Malgrat això, és un fet destacable a tenir en compte l'absència a l'aula de la corporeïtat i creativitat femenines.

✓ Etapa de creació i diversificació d'escoles (segle XIX).

A principis del segle XIX, el poble viu una etapa de davallada econòmica a causa del descendiment de la tradició marítima. Arran d'aquesta situació, durant el segle XIX sorgeix a Canet la figura dels *americanos*: joves del poble que per progressar econòmicament van anar a fer les *Amèriques*, principalment a Cuba i Puerto Rico. Van marxar a ultramar entre els nou i dotze anys i van tornar al poble al cap de quinze o vint anys, pocs d'ells després d'haver fet fortuna. Molts

d'altres no van tornar mai (Ajuntament de Canet de Mar, 2015b; Sàiz, 2001, 2015). Arran d'aquesta davallada econòmica, l'escola de la Capella de Música de l'església de Sant Pere i Sant Pau de Canet perdé el seu patrocini i, com a conseqüència, va anar perdent preveres i disminuint progressivament la seva funció d'educar els vailets del poble fins a mitjans del segle XIX (Sàiz, 2015). Si bé des de llavors la Capella de Música continuà la seva activitat musical gràcies a la col·laboració del capellà amb els orfeons, finalment va desaparèixer cap als anys 60 del segle XX. A partir d'aquest moment, la responsabilitat de l'activitat musical al municipi l'assumí l'Orfeó Canetenc (1903-1917) i l'Orfeó Misericòrdia, fundat el 1919 (Mas i Sàiz, 2009; Sàiz, 2015).

A mitjans del segle XIX, amb el retorn dels *americanos*, s'instal·la al poble una burgesia adinerada i comença l'època de la reactivació de les drassanes, la construcció de les grans mansions d'estil neoclassicista, del conreu de noves terres de regadiu i de la creació de fàbriques de teixit. Són fets destacables d'aquest moment la construcció del Santuari de la Misericòrdia el 1853 i l'arribada del ferrocarril el 1859 (Ajuntament de Canet de Mar, 2015b; Sàiz, 2001). És l'època de la Renaixença a Canet. En aquesta època, però, l'índex d'analfabetisme a Espanya superava el 80% i la majoria de la població no tenia accés a una ensenyança pública i reglada. Tan sols "Una minoría con suficientes recursos económicos fue tradicionalmente la que tuvo acceso a la educación" (Garrido, 2005, p. 90). Pel que fa a Canet de Mar, el percentatge d'alfabetització el 1860 era del 34,8%: 60% d'alfabetització masculina i 11,9% d'alfabetització femenina (Sàiz, 2000).

En aquest context d'analfabetisme i de desigualtat d'oportunitats pel que fa a l'accés a l'educació, a Canet de Mar sorgeixen diverses escoles amb projectes educatius diferenciats. A finals del segle XIX es creen les escoles municipals normals de caire liberal. El 1863, el pare Sant Francesc Coll, fundador de les Dominiques de l'Anunciata, fundà el Col·legi Santa Rosa de Lima. Poc després, l'any 1911, Leonor Yglesias Horta hi fundà el Col·legi Yglesias, gestionat pels Germans Maristes. Aquestes escoles privades de confessionalitat catòlica encara existeixen en l'actualitat. Des del seu origen, ambdues es van orientar als joves pobres del poble. El Col·legi Santa Rosa de Lima, conegut al poble com les Dominiques o les monges, s'adreçà a les noies i el Col·legi Yglesias, conegut com els Maristes, als nois (Ajuntament de Canet de Mar, 2014; Arranz et al., 2014; Col·legi Yglesias, 2015; Flotats, 1979; Fors, 2015; Fundació Educativa Anunciata Pare Coll [FEDAC], 2011; Viñolas, 1979).

Paral·lelament, del 1881 al 1890 va funcionar el Col·legi Pensionat de la Misericòrdia, també anomenat Col·legi dels Pares Missioners, de mossèn Ferran Roig (Arxiu Municipal Ajuntament de Canet de Mar [AMCNM] i Sàiz, 2009; Rovira, 1979). En aquest seminari impartí classe mossèn Joan Badaró, el qual “tenia uns coneixements d’Història Natural extraordinaris, ensenyava els nanos de Canet gratuïtament i, ensems, ho feia amb un mètode pedagògic renovador com era donar les lliçons a l’aire lliure, explicant “in situ” i en plena naturalesa la botànica i la física” (Rovira, 1979, p. 16). A fi de garantir l’educació del jovent i els adults que treballaven a les fàbriques, s’hi fundaren el 1886 les Escoles nocturnes del Centre Catòlic i, ja a l’inici del segle XX, abans de l’etapa de renovació pedagògica, el 1907 les Escoles nocturnes de l’Ateneu Obrer – seguint el programa racionalista de l’Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia – i el 1913 l’escola nocturna Associació Filles de Maria per a la classe treballadora catòlica (Arranz et al., 2014; Mas, 2015; Sàiz, 2000, 2015).

Les escoles esmentades naixen en l’època compresa entre abans de la Primera República (1857-1874) i la Restauració (1874-1923), moment en què el consens entre les diferents forces polítiques d’Espanya afavorí la consolidació del sistema educatiu liberal, el desenvolupament de la instrucció pública i la implementació de diverses reformes educatives (Ministerio de Educación Cultura y Deportes [MECD], 2004). Aquests fets propiciaren a Canet la creació d’un mapa escolar ric i divers que garantí l’accés a l’educació dels nois i les noies de la vila. No en va, el percentatge d’alfabetització el 1900 era del 59,5%: 65,1% d’alfabetització masculina i 54,3% d’alfabetització femenina (Sàiz, 2000). Comparat amb el 1860, s’observa no només un augment de l’alfabetització de la població de Canet, sinó també un augment considerable de l’alfabetització de les noies. És per tot això que es considera el segle XIX com una etapa de creació i diversificació d’escoles al municipi de Canet de Mar, la qual propicià la convivència al poble de diversos models educatius: el propi dels ordres religiosos, de caire tradicional, i el de les institucions públiques, de caire més liberal. Així, doncs, l’educació de la corporeïtat i de la creativitat durant aquest període es tractà al municipi des d’una diversitat de models educatius, si bé aquesta fou sectària i classista – Canet perdé l’essència del model d’educació comunitària propi de la Capella de Música – i diferenciadora en funció del gènere (Mas, 2015).

✓ Etapa de renovació pedagògica (1914-1939).

A principis del segle XX la burgesia adinerada del poble decau i l'activitat econòmica se sosté amb precarietat en les fàbriques de teixit, l'agricultura – que patí la crisi de la fil·loxera – i la pesca. Canet era un poble pobre econòmicament, d'analfabets i semianalfabets: “Molts infants entraven a les fàbriques entre set i nou anys. Els pescadors feien treballar llurs fills si fa no fa a la mateixa edat. I un bon nombre de masovers guardaven llur progenitura a l'horta sempre que la feina corria pressa” (Carqués, 1956, p. 9). L'any 1901 el percentatge d'analfabetisme al poble era d'un 51,2% (Pomés, 2011). Davant d'aquesta realitat, què va fer possible la renovació pedagògica al poble de Canet de Mar?

La modernització cultural i educativa de Canet vingué de la mà de la Mancomunitat de Catalunya (1914-1925), la creació de la qual esdevingué un dels grans triomfs del catalanisme. L'accés dels catalanistes de Canet a l'alcaldia i el seu suport a la formació de la Mancomunitat propicià que aquesta concedís recursos per implementar obres culturals, educatives, urbanístiques i de serveis per renovar el poble. Són figures essencials d'aquest procés de modernització Carles Carqués i Martí, Marià Serra i Font (alcalde de 1911 a 1916) i Josep Fors i Vidal (Patronat de Cultura Local de 1915 a 1923, alcalde de 1931 a 1934), els quals cregueren amb fermesa en l'ideal d'un Canet modern, pròsper, educat i catalanitzat (Ajuntament de Canet, 2015b; Mas, 2008; Sàiz, 2014b). Com a exemple de liberalisme, paga la pena destacar que Canet de Mar fou el primer municipi d'Espanya en què les dones van votar per primera vegada el 1933 (Ajuntament de Canet, 2015b).

Per la seva rellevància en l'educació dels canetencs i canetenques, cal destacar d'aquest període l'organització de conferències i cursos pedagògics adreçats a mestres – a càrrec de personalitats il·lustres com Jaume Bofill, Alexandre Galí, Rosa Sensat, Anna Maccheroni i Joan Llongueras –, cursets agrícoles per als pagesos i cursets d'educació domèstica femenina, la creació de l'Escola Montessori (1918), la creació de la Biblioteca Popular (1919), la fundació de l'Escola Local d'Indústries (1922) – centre de formació tècnica adreçada a l'obrer, únic en l'especialitat de teixidura en la península i un dels millors d'Europa – i la constitució de la Festa de la Flor per socórrer els vells i la Festa de l'Arbre per ensenyar a la gent el respecte a la natura. Totes aquestes grans obres pedagògiques van fer créixer culturalment Canet, gràcies a l'assistència i

protecció del Consell de Pedagogia de la Mancomunitat de Catalunya (Carqués, 1956; Pomés, 2011; Sàiz, 2014b).

L'Escola Montessori, probablement, va ser l'experiència pedagògica més rellevant de la història del poble: "A l'escola Montessori de Canet es va demostrar que un sistema veritablement actiu i modern d'ensenyança no està renyit amb l'assoliment d'un nivell de continguts i acadèmic en general alt" (Pomés, 2011, p. 3). Els cursos i conferències per a mestres organitzats pel Patronat de Cultura Local van crear al poble un ambient favorable a la fundació de l'escola. La seva promoció comptà amb la vigorosa implicació de Josep Fors i Vidal, la cooperació de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana i l'assessorament del Consell de Pedagogia de la Mancomunitat de Catalunya (Pomés, 2011; Sàiz, 2014b).

L'escola s'inaugurà el 10 de novembre 1918 amb la presència de Maria Montessori. Funcionà com una escola privada de caire concertat, subvencionada per l'Ajuntament i la Mancomunitat de Catalunya (entitats públiques) i per canetencs particulars amb possibilitats econòmiques afins al projecte docent, pares i mestres (patrocini privat). Inicialment, acollí 25 alumnes de 3 a 6 anys, bo i que amb el temps arribà a tenir més de 110 alumnes de fins a 14 anys. La seva primera directora i mestra fou Julita Farnés. Diferents mestres s'hi van incorporar progressivament, de les quals cal destacar les canetenques Maria i Conxita Saus. Rosa Sensat, Francesca Bonnemaison, Alexandre Galí i mossèn Bonacasa hi tingueren també un pes professional important (Pomés, 2011).

L'Escola Montessori fou a Canet un vertader exemple d'innovació educativa. Per primera vegada en la història del poble, hi havia una escola laica, els infants estaven escolaritzats des dels 3 anys, nois i noies compartien l'aula (coeducació), s'ensenyava amb normalitat en la llengua materna dels menuts (català), inclosa la lecto-escriptura, i les classes es feien a l'aire lliure. Els infants disposaven d'una gran varietat d'objectes amb què relacionar-s'hi i experimentar per ells mateixos, feien excursions, colònies d'estiu, cuidaven un jardinet, estudiaven la música a través de la gimnàstica rítmica, la dansa popular i la cançó, i feien representacions de teatre, dansa i concerts en festes del poble assenyalades i festes d'inici i final de curs. Fins i tot l'escola oferí com a activitat extraescolar classes de música per a joves i adults (Pomés, 2011; Rovira, 1979; Sàiz, 2014b).

Aquest mètode pedagògic innovador, basat en l'experimentació, contrastava amb el tradicional, basat en la memorització: "El mètode pretenia evidenciar i

potenciar totes les aptituds biològiques de l'infant, en funció sempre del seu creixement i de l'evolució personal dels seus aprenentatges. L'autoeducació, la llibertat ben entesa (el respecte a la iniciativa i al treball dels nens, sempre supervisat per la mestra) i la supressió de premis i càstigs foren puntals didàctics d'aquest sistema" (Pomés, 2011, p. 6). L'impacte de l'escola en la vida social i cultural del poble fou significativa com també ho fou en la vida del seu alumnat. L'escola sobrevisqué la dictadura del general Primo de Rivera (1923-1931) i funcionà amb gran empenta durant la Segona República (1931-1939). Malgrat que l'escola es clausurà el 1939 a causa de la dictadura del general Francisco Franco, aquesta es recorda encara amb entusiasme i fascinació (Pomés, 2011; Rovira, 1979; Sàiz, 2014b).



Figura 6.1. Fotografia de l'Escola Montessori del municipi de Canet de Mar (1928). Cedida per l'Arxiu Municipal del municipi de Canet de Mar [AMCNM], Col·lecció Vinyoles.

El catalanisme liberal canetenc també deixà empremta en les escoles municipals, la de monges i la dels maristes. Les primeres esdevingueren graduades i durant aquest temps a totes s'hi recitaven cada dijous faules i poesies catalanes (Carqués, 1956). Durant el conflicte bèl·lic de la Guerra Civil Espanyola (1936-1939) les escoles de Canet de Mar deixen de funcionar (Arranz et al., 2014; Brugarola, 2012; Sàiz, 2000) i es confia al pedagog Carles Carqués l'organització i direcció a Canet de l'Escola Nova Unificada de Catalunya (Mas, 2010), la qual s'anomenà Grup

Escolar Rafael Campalans (AMCNM, 1937). Aquesta Escola Normal de la Generalitat de Catalunya aplicà un sistema d'ensenyament modern: mixt, orientat a la formació de la persona per aprendre a respectar, estimar i ser lliure, aprendre a entendre i a pensar, i no pas a memoritzar. Les classes s'impartien íntegrament en català, el castellà era la segona llengua i el francès la tercera, i s'hi atenia la diversitat d'alumnat: hi havia una aula especial per als nens refugiats castellanoparlants i s'hi feien classes de reforç fora de l'horari per a l'alumnat que mostrava més dificultat (Rovira, 1979; Mas, 2010). Fent referència a la tasca duta a terme per aquest mestre, "els alumnes recordaven el seu mestratge com una clariana de llibertat enmig de la gran foscor de la guerra" (Mas, 2010, p. 56).



Figura 6.2. Escola de Canet de Mar, 1935. Fotografia cedida per l'AMCNM, Col·leció Vinyoles.

Pel que fa a l'educació de la corporeïtat i la creativitat, s'observa un tractament diferenciat entre les escoles de confessionalitat catòlica i les laiques. A l'escola dominical les noies aprenien cant, lectura, escriptura, poesia i labors (Serra, 2006). El 1918 el Col·legi Yglesias va fundar el primer equip de futbol del poble i l'any 1929 va organitzar les primeres competicions de bàsquet (Sàiz, 2001). A la recerca, es reflexiona sobre el fet que l'educació corpòria dins del context confessional catòlic que s'adreçava als nois se centrà en la pràctica de l'esport i la competició i, en el cas de les noies, en la música i les tasques domèstiques. D'altra banda, a l'Escola Montessori la corporeïtat tingué un esperit lúdic, expressiu i creatiu i s'adreçà, igual que a l'Escola Nova Unificada de Catalunya, de manera conjunta tant als nois com a les noies. En aquests darrers casos, les corporeïtats masculina i femenina conviuen a l'aula amb plena normalitat possibilitant així la

descoberta de la diversitat. A les escoles laiques s'observa també un inici de la presència a les aules de la llengua materna pròpia del territori, el català, sempre acompanyada d'altres, com el castellà i el francès.

D'acord amb el que s'ha exposat, es considera que la renovació pedagògica a Canet és possible gràcies a la intervenció de les institucions públiques catalanes. S'observa que l'esperit innovador és alhora respectuós amb la diversitat, per la qual cosa es manté al poble, fins al conflicte bèl·lic, la convivència de models educatius diferents que tenen un tractament diferenciat de la corporeïtat i la creativitat. Pel que fa a l'Escola Montessori i a l'Escola Nova Unificada de Catalunya, es considera que la liberalització de l'educació a Canet fou alhora una liberalització de la corporeïtat i la creativitat dels infants i del jovent, els quals van tenir l'oportunitat de viure-les de manera lliure, compartida, oberta, expressiva i connectada amb la llengua materna. Es destaca la importància que va tenir l'Escola Nova Unificada de Catalunya de Canet durant el conflicte bèl·lic: "Gràcies a aquesta iniciativa els nois i noies de Canet, als quals els fets del trentennis deixaren sense escola, no tan sols no retardaren la seva formació durant aquell temps de guerra, sinó que l'enfortiren i ampliaren" (Rovira, 1979, p. 15).

✓ Dictadura del general Francisco Franco (1939-1975).

En acabar la Guerra Civil Espanyola, amb la dictadura del general Francisco Franco s'inicia una etapa de desmantellament de les institucions de la Segona República i de repressió de la cultura catalana (Sàiz, 2001; MECD, 2004). Al poble de Canet "La llengua i la cultura catalana quedaren plenament reduïdes als àmbits familiars" (Sàiz, 2001, p. 43). Des del 1938 fins al 1970, el règim de la dictadura estableix diferents lleis de regulació de l'educació a Espanya sense preocupar-se de dissenyar un sistema escolar diferent a l'existent: "Así, proliferan decretos y órdenes ministeriales con una sola idea: la educación debe ser católica y patriótica" (MECD, 2004, p. 5). El sistema escolar de la postguerra es caracteritza per ser de confessionalitat catòlica, ésser vehicle de transmissió ideològica del franquisme, subsidiària de l'Església, la prohibició de l'escolarització mixta i la discriminació de l'ensenyança en funció de la classe social. Així, doncs, amb el franquisme es produeix un contundent rebuig dels mètodes de renovació pedagògica republicans (MECD, 2004).

Amb l'arribada de la dictadura, què va passar amb les escoles de Canet? Just acabada la guerra, s'inicia un període de submissió del poble al règim franquista. L'Ajuntament va ser destituït i, a partir d'aquell moment, els regidors i alcaldes

van ser escollits pel governador (Sàiz, 2001). L'Escola Montessori es clausurà mentre que les escoles religioses, Santa Rosa de Lima i Col·legi Yglesias, i les escoles municipals de la vila, ara anomenades Colegio Nacional Gabriel Macià, continuaren amb la seva tasca docent d'acord amb els principis dictatorials (Pomés, 2008; Sàiz, 2000, 2014b).

Malgrat les restriccions del règim franquista, la canetenca Maria Saus, antiga professora de l'Escola Montessori, donà classes durant la guerra i la postguerra de manera clandestina i cap al 1948 fundà al poble l'Acadèmia Saus, coneguda com "ca la senyoreta Maria" o "ca la Saus" (Brugarola, 2012, 2015; Mas, 2006; Rovira, 1979). No sense la dificultat que suposava aconseguir el vistiplau de les inspeccions periòdiques del règim franquista, aquesta escola acollí fins al 1972 els fills i les filles dels que havien estat alumnes de l'Escola Montessori, ara pares i mares, afins a la ideologia republicana i a l'esperit pedagògic innovador de l'escola de la seva infància (Brugarola, 2015; Fors, 2015; Mas, 2006): "Nosaltres vam estar exempts de molts *Cara al sol* i de molts rosaris que els altres havien de pagar com a peatge de la consideració de les escoles normalitzades. Jo no recordo haver estat víctima de cap adoctrinament a l'escola i, sí, en canvi, haver tingut el goig d'entonar cançons del mestre Llongueres en comptes d'himnes patriòtics i d'haver après poemes en la nostra llengua, la catalana, que estava oficialment circumscrita a l'àmbit privat. I això, en aquella època, era tot un privilegi" (Ferrer, 2006, p. 30); "A començament dels anys quaranta, a vegades venien els guàrdies, precintaven la porta i aleshores ens desplaçàvem mestra i alumnes a cases particulars on anàvem aprenent el que bonament podíem" (Brugarola, 2012, p. 25).

A la recerca, es considera que aquest fet propicià que l'ànim de renovació pedagògica del catalanisme liberal canetenc perdurés durant aquesta època de repressió. Alguns nois i noies del poble continuaren estudiant conjuntament, tot desenvolupant la seva corporeïtat i creativitat a través d'activitats d'aprenentatge relacionades amb la sensopercepció, la lecto-escriptura, el joc, manualitats, dibuix, cant i solfeig a més a més del coneixement de diferents matèries, les quals s'impartiren obligatòriament en castellà, sempre amb especial atenció a la diversitat d'alumnat (Brugarola, 2012; Fors, 2015). Durant aquest període, però, es considera que amb el règim franquista s'imposa a l'aula un univers simbòlic per reprimir el propi de la identitat educativa vinculada al territori. Així doncs, l'alumnat d'aquesta escola aprengué des d'una corporeïtat i creativitat ocultes. Es pensa que amb el franquisme es devastà al poble no només la tradicional

convivència afable i tolerant de diversos models educatius, pròpia de l'univers simbòlic del territori, sinó també la possibilitat de viure la corporeïtat a l'aula de manera lliure i creativa.

El temps del règim franquista avança. En la dècada dels anys 50 del segle XX, hi ha una certa obertura de la dictadura en matèria d'educació deguda a la implementació dels anomenats *Planes de Desarrollo*. Durant aquesta època de *desarrollismo*, es promulguen noves lleis educatives caracteritzades per tenir un caire més tècnic i pedagògic, fer un primer pas cap a l'escolarització fins als 14 anys i establir un sistema de conveni per a la construcció d'escoles entre l'Estat, els ajuntaments i les diputacions (Garrido, 2005; MECD, 2004). Espanya viu als anys 60 del segle XX un període d'expansió econòmica que “tendria su repercusión inmediata en la consolidación de una clase media que no estaba dispuesta a admitir los preceptos ideológicos del pasado” (Garrido, 2005, p. 134). Durant els anys 50 i 60 del segle XX, Canet experimenta el primer creixement demogràfic important a causa de la immigració provinent del sud d'Espanya i Castella (Sàiz, 2000). S'inicia al poble una etapa marcada pels canvis urbanístics, l'arribada del turisme, la reivindicació dels joves d'un canvi en la situació del país i la recuperació de la identitat catalana. Són fets destacables l'organització de diverses edicions de les “Sis hores de la Cançó Catalana” i l'activitat cultural de l'Odèon de Canet, impulsada pels Comediants i l'Elèctrica Dharma (Sàiz, 2001).

En l'etapa final de la dictadura, es va aprovar la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa [LGE] (LGE, 1970), la qual regulà per primera vegada tot el sistema educatiu espanyol. Aquesta llei pretengué donar resposta a l'accelerat canvi social i econòmic del moment i replantejà l'educació des de plantejaments inscrits en la tradició educativa liberal i l'educació permanent. Així, doncs, l'any 1970 es configurà a Espanya un sistema educatiu centralitzat, unitari i flexible, no discriminatori i poc selectiu, amb què es generalitza l'educació dels 6 als 14 anys per a tots els nois i noies. Hi ha una preocupació per la qualitat de l'ensenyança i es reconeix la funció de l'Estat en la planificació de l'ensenyança i en la provisió de llocs escolars i es relaciona l'educació amb el món laboral. Aquest sistema educatiu va fer néixer a Espanya la uniformitat en l'ensenyança (MECD, 2014).

Aquest fet assenyala un punt d'inflexió important en l'educació institucionalitzada de Canet. Arran de la millora econòmica i de l'increment demogràfic de la vila en aquest moment i del *baby boom* dels anys 70 del segle XX,

les Escoles Nacionals del poble es queden petites i neix la necessitat de millorar el servei educatiu públic. Després d'anys de reivindicació dels canetencs i canetenques, el Ministerio de Educación va cedir a l'Ajuntament uns nous edificis escolars on s'inaugurà el dia 14 d'octubre de 1974 el Colegio Nacional Mixto Nuestra Señora de la Misericordia, actualment Escola Misericòrdia (Llauger, 1979; Bertran, 2000). Aquest mateix dia, després de prop de 140 anys de funcionament, les escoles municipals de la vila es clausuraren: “Els nens i nenes que van pujar del Colegio Nacional Gabriel Maciá estaven acostumats a un col·legi tancat i quan van venir al *Colegio Nacional Mixto N^a S^a de la Misericordia* es van trobar amb un col·legi totalment diferent, amb molts espais oberts, sense cap tanca que l'encerclés” (Artés, 2000, p. 15).

Poc abans de la mort del dictador, aquesta escola no només esdevingué la primera institució pública que garantí l'escolarització fins als 14 anys de tots els nois i les noies de Canet, sinó també una finestra oberta al món: “Com mai no havia passat abans, els fills del *baby boom* dels anys 70 vam posar a prova la capacitat d'absorció escolar del poble. (...) També vam posar a prova la capacitat dels mestres de liderar una experiència d'integració que no s'havia donat mai abans a Canet. (...) Els anys - en un món cada vegada més petit - han acabat donant la raó als que van començar proposant aules mixtes i sense uniformes i que, avui, ja demanen que l'escola es connecti a Internet perquè els alumnes puguin comunicar-se amb nens de l'altra banda del planeta” (Cruanyes, 2000, p. 33).



Figura 6.3. Fotografia de la inauguració de l'Escola Misericòrdia de Canet de Mar, 1974. Fotografia cedida per l'AMCNM.

Amb aquesta escola es començaren a recuperar i projectar al món aspectes importants de la tradició educativa de la vila com la llengua catalana, la música i l'educació de la corporeïtat: “Vaig arribar de Galícia a Canet de Mar el setembre de 1976. Em vaig trobar en un poble on al carrer es parlava majoritàriament el català: una llengua que jo no coneixia gaire. Eren moments d'il·lusió per la recuperació de les llengües i les cultures minoritàries” (Longueira, 2000, p. 19); “Des d'un principi l'escola Misericòrdia va creure que les matèries d'educació física i música tenien una importància cabdal i és per això que es va defensar que fossin impartides per especialistes” (Ros, 2000, p. 20).

Al mateix temps, si bé mantenen l'educació diferenciada, s'observa que durant aquesta època les escoles de tradició religiosa comencen a renovar-se. El Col·legi Yglesias va fundar el 1974 la Cooperativa que actualment administra l'escola, que s'obrí a una pedagogia fundada en un racionalisme obert a l'empirisme, l'aprofitament de les teories sensorials, el bilingüisme i l'atenció a la diversitat (Arranz et al., 2014; Col·legi Yglesias, 2015; Viñolas, 1979). El Col·legi Santa Rosa de Lima començà a implantar la coeducació al nivell de preescolar (Flotats, 1979). A partir de la LGE de 1970, doncs, si bé les polítiques educatives de l'Estat determinaran l'escenari educatiu de Canet, tant pel que fa a l'educació pública com a la privada, es considera que serà la possibilitat de recuperar l'univers simbòlic educatiu propi de la vila la que els donarà significat: “Penso que és bo recordar l'esperit de tolerància i integració que ha de fomentar l'escola pública i l'escola de la vila ha estat sempre un bon exemple.” (Cruanyes, 2000, p. 33). Malgrat això, en acabar l'Educación General Básica, durant dinou anys, els nois i les noies de Canet hauran de desplaçar-se a altres municipis per continuar la seva formació.

D'acord amb Llauger (1979), pel que fa a l'educació dels menuts, és un fet destacable que hi hagués a la vila fins a tres llars d'infants, una de privada i dues de públiques: Llar infantil Isidre Jover i C^a S.A., Llar d'infants Maria Antònia Dotras (1974) i el Parvulari Ntra. Sra. de la Misericòrdia (1976). Aquesta xarxa d'escoles tingué una funció social important a la vila. D'una banda, permeté la conciliació de la vida laboral amb la familiar de les dones – les quals tradicionalment assumien la responsabilitat de tenir cura dels infants – i, d'altra banda, féu possible que el poble disposés d'un servei d'atenció a la infància organitzat i professionalitzat. Es creu que, amb aquesta xarxa de llars d'infants la corporeïtat i creativitat dels menuts comencen a ser presents a l'aula i, per tant, a la tradició de l'educació institucionalitzada de la vila: els infants són rentats, se'ls

canvia la roba, se'ls dóna menjar, tenen un espai on fer la becaina i realitzen “jocs didàctics, dibuixos i retalladors de papers. (...) tenen espais per jugar a l'aire lliure, pati i terrasses on també hi ha col·locat piscines infantils perquè els nanos es remullin al temps de la calor” (Llauger, 1979, p. 3).

✓ Etapa de democratització (des del 1976 fins a l'actualitat).

Amb la mort del general Francisco Franco el novembre de 1975, s'inicia a Espanya el període de transició política cap a la democràcia. Es comença un procés de desmantellament de les institucions franquistes i de canvi polític: el 1976 es promulga i aprova per referèndum la Ley de Reforma Política, el 1977 es convoquen les primeres eleccions democràtiques, el 1978 s'aprova per referèndum la Constitució espanyola, el 1979 es convoquen les primeres eleccions municipals democràtiques i s'aprova l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, i el 1980 es convoquen les primeres eleccions democràtiques al Parlament de Catalunya (MECD, 2004; Vicente i Ferreres, 2010). Serà la Constitució espanyola la que marcarà fins a l'actualitat els principis generals de la legislació en matèria educativa, recollits en l'article 27, que proclama el dret a l'educació i a la llibertat de l'ensenyança (MECD, 2004).

La democràcia també transforma Canet. A partir del 1976, els canetencs i canetenques comencen a organitzar esdeveniments relacionats amb els diferents processos electorals del moment. Cal destacar la tasca de l'Assemblea Democràtica de Canet en la impulsió de la llibertat d'expressió (Sàiz, 2001). Després de les eleccions al Parlament de Catalunya de 1980, s'inicia “un llarg procés de traspàs de competències i de recursos econòmics del poder central al govern autonòmic” (Vicente i Ferreres, 2010, p. 82). Les accions de govern de la Generalitat de Catalunya en matèria d'educació es van orientar a crear noves escoles, instituts i universitats públiques i a la normalització de la llengua i la cultura catalanes, la qual cosa portà a l'obligatorietat de l'ensenyament en català (Vicente i Ferreres, 2010). Al mateix temps, l'Ajuntament de Canet, com a administració més propera a la ciutadania, començà a impulsar importants transformacions en els àmbits d'urbanisme, equipaments i serveis socials amb la finalitat de millorar la qualitat de vida dels canetencs i canetenques (Sàiz, 2001). Cal destacar també en aquest període l'ingrés d'Espanya a la Comunitat Econòmica Europea, actualment Unió Europea, el 1986 (Vicente i Ferreres, 2010).

A partir del 1976, quins són els canvis que es produïren en les institucions educatives de Canet? La restauració de la llibertat i de les institucions democràtiques al país assenyalen un altre punt d'inflexió important en la tradició educativa del poble, especialment a partir de l'aprovació el 1990 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE]. La LOGSE de 1990 derogà la LGE de 1970 amb l'objectiu de regular l'estructura i organització del sistema educatiu en els seus nivells no universitaris, d'acord amb els principis establerts a la Constitució (1978) i a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación [LODE] del 1985 (MEDC, 2004).

La LOGSE va posar èmfasi en el dret de tothom a una ensenyança bàsica comuna, gratuïta i obligatòria, sense cap tipus de discriminació, el dret a la llibertat d'ensenyança, l'orientació de l'educació al desenvolupament de la personalitat de l'alumnat, la formació en valors democràtics de convivència (respecte, tolerància, llibertat), la formació per a la pau i la cooperació i la capacitació per a l'activitat professional i social. Establí per primera vegada a Espanya l'educació bàsica obligatòria dels 6 als 16 anys i afavorí el traspàs de competències en matèria d'educació a les comunitats autònomes, tot reforçant així “la diversidad e identidad cultural, lingüística y educativa de cada Comunidad, dando oportunidad desde el sistema al bilingüismo y a la inclusión de materias propias de la cultura de cada territorio” (MECD, 2004, p. 9). La LOGSE tractà aspectes relacionats amb l'educació de les persones adultes, l'alumnat amb necessitats educatives especials i la qualitat de l'ensenyança: formació del professorat, recursos educatius, funció directiva, innovació i investigació educativa, orientació educativa i professional, inspecció i avaluació del sistema (MECD, 2004).

Garantir al poble l'escolarització del jovent més enllà dels 14 anys era una necessitat: “L'Institut de Batxillerat amb BUP i COU. Això ho necessitem com el pa que mengem. Actualment, quan un noi o noia acaba EGB, planteja un dilema seriós a la seva família continuar estudiant o no continuar.” (Ribera, 1979, p. 9). En aquest moment, a causa del fet que no hi havia un servei de transport públic prou adequat, fins i tot el director del Col·legi Yglesias (Viñolas, 1979) i la directora del Col·legi Santa Rosa de Lima (Flotats, 1979) manifesten el seu desig de contribuir al projecte comú de poble de crear un centre de BUP i COU: “Isabel ens diu que creu que es podria portar a terme amb la unió de tots els centres d'ensenyament de la nostra localitat. Pot ésser molt important per a pal·liar el problema que comporten els desplaçaments diaris dels nostres fills a d'altres poblacions” (Flotats, 1979, p. 10). Amb l'arribada de la LOGSE, l'alcalde Josep

Rovira Fors, que governà de 1987 a 1999 (Ajuntament de Canet de Mar, 2015b), va prendre la iniciativa de crear un institut d'educació secundària a Canet de Mar (I. Duran, 2015).

A partir del 1990, “se’n parlava de la reforma educativa i l'alcalde va oferir l'edifici modernista de Vil·la Flora atès que només hi havia institut a Calella, Arenys de Mar i Mataró i un centre de formació professional a Arenys de Munt. No va ser el Departament d'Ensenyament qui va triar aquest municipi per fer l'institut, sinó que s'hi va fer per demanda de l'alcalde, amb qui vaig tenir molt bona relació” (I. Duran, 2015). En aquest moment, la reforma educativa no estava implantada, a Canet de Mar només es feia l'EGB, i es va prendre la iniciativa d'avançar-se al nou sistema educatiu i de posar en marxa un centre docent de caire experimental, el primer a implementar la LOGSE al Maresme nord. Atesa la resistència d'algun sector del professorat, la implementació de la LOGSE va trigar a fer-se a altres municipis. Durant l'estiu de 1992, es va engegar el projecte i l'institut es posà en marxa el curs 1992/93 (I. Duran, 2015).

Així, doncs, l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar naixé el 1992 per iniciativa de l'Ajuntament i amb la voluntat d'implementar les noves polítiques educatives de l'Estat i de la Generalitat de Catalunya. Es tracta del primer centre docent públic del municipi fundat en l'època democràtica. Aquest centre docent garantí per primera vegada l'educació bàsica obligatòria dels nois i les noies de Canet de Mar fins als 16 anys i la possibilitat de cursar estudis post obligatoris fins als 18 anys al mateix municipi. Aquest és un fet singular present en l'univers simbòlic de la vila, i també de la recerca. Es tracta del primer i únic centre docent del poble que acull els i les joves dels 12 als 18 anys. Així doncs, la recerca es capbussa en l'Institut Lluís Domènech i Montaner, en primer lloc, com un símbol de recuperació de la llibertat d'expressió i de renovació pedagògica dels elements Terra, Mar, Teixim i Art presents en la tradició educativa de Canet de Mar, la qual és alhora una tradició del món.

Des del 1992 Canet de Mar es continua transformant. Arran de l'arribada de l'autopista el 1994, la bombolla immobiliària i la immigració provinent d'altres països i de l'àrea metropolitana de Barcelona, a partir dels anys 90 del segle XX Canet experimenta un notable augment demogràfic (Ajuntament de Canet de Mar, 2012) i enceta l'època de les grans urbanitzacions (Sàiz, 2001). La vila passa de tenir 8.935 habitants el 1992 a 14.183 l'any 2012 (Generalitat de Catalunya, 2015a, 2015b), moment en què s'ha implementat la recerca. En l'actualitat, la tradició

agrícola i industrial és pràcticament inexistent i l'economia de la vila se sosté fonamentalment en el sector terciari o de serveis (Ajuntament de Canet de Mar, 2012; Ajuntament de Canet de Mar, Diputació de Barcelona, i Lavola, 2010, 2012).

L'any 2001, l'Institut Lluís Domènech i Montaner es trasllada de Vil·la Flora al nou edifici, un complex educatiu de 12.000m² pensat per acollir 3 línies d'ESO i 2 de Batxillerat. El curs 2012-13, però, l'institut acull 5 línies d'ESO i 4 línies de Batxillerat atès que ha d'acollir alumnat provinent d'altres municipis, la qual cosa és possible a través de la seva ampliació amb mòduls prefabricats (Ajuntament de Canet de Mar, 2012, 2015c). La mudança i posterior ampliació de l'institut s'esdevé en un nou moment de canvi i transformació de la vila i, per tant, de la seva tradició educativa. Arran del notable augment demogràfic, el mapa escolar de Canet de Mar s'expandeix, de manera que l'any 2012 hi són presents els equipaments educatius següents:

- Col·legi FEDAC Santa Rosa de Lima (des de 1863).
- Col·legi Yglesias (des de 1911).
- Escola Misericòrdia (des de 1974, continuació de les antigues escoles municipals de la vila).
- Institut Lluís Domènech i Montaner (des de 1992).
- Escola Bressol Municipal El Palauet (des de 2003).
- Escola Turó del Drac (des de 2007).
- Centre de suport familiar Les Abelles.
- Llar d'infants Ninis (des de 2009).
- Llar d'infants Els Aneguets.
- Escola municipal d'Adults Maria Saus.
- Universitat de la Gent Gran de la UNED.
- Secció d'Institut Sunsi Móra (en projecte per al curs 2013-14).
- Centre de Recerca i Transferència de Tecnologia Tèxtil (Des de 2006, continuació de l'Escola Local d'Indústries de 1922).

A la recerca, es considera que els canvis físics, psicològics, socials, culturals i de l'entorn natural que s'esdevenen amb la democràcia enceten un procés de recuperació i alhora renovació de l'univers simbòlic educatiu de Canet de Mar i, per tant, del tractament de la corporeïtat i la creativitat a l'aula. Es pensa que, des del 1976 fins el 1990, la vila viu un moment de recuperació de les llibertats, recreació de l'univers simbòlic educatiu anterior al franquisme i restabliment de la convivència de diversitat de models educatius. En aquest sentit, es creu que,

durant la naixença de la democràcia, la corporeïtat recupera a l'aula la seva musicalitat, visualitat, dimensió lúdica, espontaneïtat i connexió amb la natura. Cal també tenir en compte que a partir dels anys 80 del segle XX, les escoles de confessionalitat catòlica es modernitzen: esdevenen mixtes, incorporen l'aprenentatge en català, milloren els seus equipaments i renoven els seus principis educatius (Arranz et al., 2014). És per tot això que es pensa que durant aquest període democràtic es rescata, ara renovat, aquell compromís de la comunitat amb l'educació que impulsà la Capella de Música de l'església de Sant Pere i Sant Pau. En aquest sentit, es podria dir que la democràcia fa renéixer a Canet el sentiment compartit que l'educació és, en primer lloc, un projecte comú de totes les institucions del municipi.

Es considera que, a partir de 1990 i fins a l'actualitat, l'univers simbòlic educatiu de Canet es torna a inventar. Ara i aquí, Canet de Mar és part del món globalitzat. La vida a la vila es recrea vertiginosament de manera planetària. La corporeïtat i la creativitat al poble i a les aules s'eixamplen, diversifiquen i transformen amb constant celeritat. L'univers simbòlic educatiu del Canet a l'aurora del segle XXI és expandit, multidimensional, rabent, contínuament transmudat, interconnectat i planetari. La seva economia se sosté ara en el servei a les persones i l'educació afronta el repte d'aprendre a ser ciutadans i ciutadanes del món. L'Institut Lluís Domènech i Montaner esdevé l'expressió viva de l'esforç compartit de la ciutadania per tenir cura de l'educació dels seus nois i noies mirant cap al futur des de la connexió amb el territori. El Pacte Nacional per a l'Educació (2006), la Ley Orgánica de Educación [LOE] (LOE, 2006), l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (2006) i la Llei d'Educació de Catalunya [LEC] (LEC, 2009) i, sobretot, l'univers simbòlic del territori, esdevenen el marc de referència per innovar, canviar i transformar l'aula.

És per tot el que s'ha exposat amb anterioritat que –des de la visió pròpia del paradigma de la complexitat (Moraes, 1999, 2005; Morin, 2001a)– s'estima que explorar la identitat corporeïtzada i les estratègies de creativitat expressiva a l'Institut Lluís Domènech i Montaner és, en primer lloc, un capbussar-se en l'univers simbòlic de la tradició educativa arrelada al territori. Es considera que aquest univers simbòlic, dinàmic i canviant en el decurs de la història és el que dóna vertader significat i pertinença al coneixement de la recerca. Si hom considera la tradició educativa d'un territori com a patrimoni de qui l'habita, llavors, aquest esdevé un tret d'identitat. La identitat del territori que es transforma és alhora identitat del món. En aquest sentit, l'imaginari associat a la

corporeïtat i a la creativitat de la vila –i alhora del món–, esdevé també l'imaginari de la pròpia recerca. Si la identitat de l'univers simbòlic educatiu de Canet de Mar és sempre inacabada, s'estima que també ho és el del coneixement de la recerca.

6.2. Didàctica de la corporeïtat a l'adolescència

Per Cortada (2003), és important que qualsevol docent sigui capaç de situar-se en el context amb la finalitat que cada persona sigui capaç de comprometre's amb el seu propi camí. Ella mateixa valora la importància que cada professor o professora sigui capaç d'interpretar les produccions de l'alumnat. És per això que proposa un model de professor o professora mediador o mediadora que s'apropi a l'alumnat des de l'observació i la reflexió per copsar les peculiaritats del llenguatge d'expressió corporal, dirigir la mirada cap a l'experiència i acompanyar els processos. En aquest sentit, per l'autora, els i les docents ha d'estar en el context amb una actitud que situï l'alumnat en el centre de l'acció educativa: “Estar en el contexto, le permite leer, señalar, proponer, dosificar... Los participantes, de este modo, toman el protagonismo y se sitúan en el centro de la acción educativa” (Cortada, 2003, p. 39). Afirmar que el professor o professora ha d'actuar com un formador o formadora altament sensible i obert a la lliure manifestació personal. En aquest sentit, afirma que la didàctica és la manera com cada docent proposa un camí d'aprenentatge determinat a l'alumnat, “el conjunto de las estrategias que el profesional introduce, su ordenación y la suma de criterios y pensamientos que lo llevan a tomar unas u otras decisiones” (Cortada, 2003, p. 39). Segons Cortada (2003), no es pot deslligar la didàctica de la persona formadora, de manera que hi ha múltiples processos didàctics en funció de la concepció que el professorat tingui del contingut d'aprenentatge, la manera com entengui l'ésser humà i l'objectiu que es vulgui assolir. En aquest sentit, l'autora esmenta que no hi ha una didàctica de l'expressió corporal, sinó uns principis que la fonamenten i uns criteris que n'orienten la pràctica (a la recerca s'han descrit els principis pedagògics de les activitats d'expressió corporal a l'apartat 5.1).

Segons M.E. García (2002), la Ciència de la Motricitat Humana hauria de desenvolupar conceptes com: salut integral, qualitat de vida, creativitat, reflexió, sensu-percepció, expressió, consciència corpòria, postura, postura en, postura davant, atendre, respectar, transcendir, elegir, intuir, lleuger, còmode, balanç, en contacte, arrel, continu, fluid... Segons l'autora, això implicaria una nova

proposta curricular de materials pedagògics de caràcter introjectiu i interdisciplinar que dugués a la pràctica activitats com Dansa, Expressió Corporal, Improvisació, Tècniques de Circ, Ioga, Tai-Txi-Txuan, Aikido, Feldenkrais, Eutonia o Alexander, entre d'altres. A la recerca es considera que també hi tindrien cabuda els jocs de col·laboració i populars i les activitats al medi natural (Trigo, 1997; Trigo et al., 1999).

Al mateix temps, a la recerca es considera que, a l'hora de dissenyar la pràctica, és important tenir en compte els aspectes projectius (expressius) de les activitats, ja que introjecció i projecció esdevindrien un tot indivisible (Motos i Aranda, 2001). En base a les aportacions de Varela et al., (1997), Maturana (1996) i Herrán (1998), es considera que allò que hauria de caracteritzar les activitats i les estratègies de creativitat expressiva per desenvolupar la consciència i evolució interior és la creativitat (essencialment introjectiva i projectiva), és l'aprenentatge de la reflexió alerta i oberta, és a dir, l'atenció en allò que s'està fent ara i aquí (presència plena/consciència oberta). Es considera que també és important l'aportació de Gardner (1998) sobre les intel·ligències múltiples (intel·ligència lingüística, lògic-matemàtica, espacial, musical, corporal i cinètica, interpersonal i intrapersonal). En base a l'aportació d'aquest autor, es considera que les activitats haurien d'ésser prou diverses i variades per tal de satisfer la pluralitat de l'intel·lecte, és a dir, el fet que cada persona pugui tenir un perfil o espectre d'intel·ligències diferent. També es considera que és rellevant l'aportació de Torre (1997), que propugna una metodologia d'ensenyament-aprenentatge creativa que permeti la consciència i expressió global de les esferes bàsiques de la persona: ésser (actituds i valors), saber (conceptes), fer (procediments) i voler (persistència). L'esmentada metodologia d'ensenyament-aprenentatge s'immerniria en el model ORA (Observar-Reflexionar-Aplicar) proposat per Torre et al. (1999). Es considera també valuosa l'aportació dels models EDUCREA (Prado, 1999) –que contempla la creativitat com a motor de la renovació essencial de l'educació– i IOE –fonamentat en la comprensió de tres principis bàsics de la plataforma creativa: imaginació, originalitat i expressió– (Menchén, 1998). Al mateix temps, es considera que els esmentats materials pedagògics haurien d'integrar el sentiment i el pensament com a formes complementàries d'accedir al coneixement, allò que Torre i Moraes (2001) descriuen com *sentipensar*.

6.3. Estratègies de creativitat expressiva

Segons Rajadell i Serrat (2005), les estratègies d'intervenció educativa a l'aula emergeixen del camí que passa des del paradigma, pels models didàctics fins a arribar, finalment, a les estratègies d'intervenció. Les autores defineixen les estratègies d'intervenció com “les actuacions específiques que es porten a terme en una aula qualsevol, amb nens i nenes, o bé nois i noies, amb unes característiques personals, acadèmiques, familiars i ambientals específiques però plurals alhora” (Rajadell i Serrat, 2005, p. 61). En aquest sentit, les autores afirmen que una estratègia d'intervenció considera tant la dimensió d'ensenyament com la d'aprenentatge, així com les dimensions de la persona de saber –que se centra en l'adquisició i el domini de determinats coneixements–, de saber fer –que se centra en el desenvolupament d'habilitats que afavoreixen la realització de certes actuacions–, i d'ésser –que aprofundeix en la faceta afectiva de la persona–. En base a l'aportació d'aquestes autores, a la recerca es concep com a estratègia de creativitat expressiva el conjunt d'actuacions a l'aula que tenen com a finalitat activar el pensament creatiu i la capacitat d'expressió de l'alumnat. En aquest sentit, pel que fa al disseny de les estratègies de creativitat expressiva, s'ha tingut en compte la comprensió multifacètica i integradora de la creativitat proposada per Prado (1998), que ell mateix anomena Tecnocreàtica. Segons l'autor, la Tecnocreàtica és el conjunt de tasques, activitats i mètodes que tenen com a finalitat estimular i activar el pensament creatiu, i que es poden definir com “fórmulas operativas para estimular la imaginación creadora” (Prado, 2009, p. 131). Per l'autor, la Tecnocreàtica no es pot deslligar de l'expressió creativa total de la persona, fet que implica estimular el pensament creatiu a través de procediments creatius corporals-dramàtics, plàstics, verbals-lingüístic-literaris, sonor-musicals, tecnològics i simbólico-matemàtics de manera conjunta (Prado, 1988, 1999). És per això que es valora la importància de dissenyar i d'aplicar una Tecnocreàtica que permeti l'expressió global i complexa de l'alumnat, que estimuli i interrelacioni distints llenguatges d'expressió, així com la pluralitat d'intel·lecte (Gardner, 1998).

Prado (1998) diferencia tres nivells de complexitat d'estimulació i activació del pensament creatiu:

- **Creativacions:** Accions aïllades i simples de pensament creatiu.
- **Activadors creatius:** Conjunt seqüencial d'accions creatives aplicades a una àrea del saber.

- Tècniques i/o mètodes creatius: Conjunt d'estratègies o procediments universals aplicats i comprovats en totes les àrees del saber.

Prado (1998) proposa els següents activadors creatius: remolí d'idees, recerca interrogativa, analogia inusual, metamorfosi total o parcial de l'objecte, joc lingüístic, desballestament de frases, anàlisi recreativa de textos, lectura recreativa d'imatges, solució creativa de problemes, projecte vital. Segons l'autor, el remolí d'idees és considerat un procés creatiu elemental si s'aplica com una activitat (conjunt d'almenys dues accions) que té un sentit implícit (que la persona ha de descobrir) i que duu a un sentit explícit (objectiu). Ha de ser considerat un activador creatiu en el moment que es presenta com un conjunt d'accions seqüenciades que permeten arribar a l'elaboració d'uns productes. L'aplicació i sistematització d'aquest conjunt d'accions seqüenciades en un determinat àmbit del coneixement convertiria el remolí d'idees en una tècnica i/o mètode. L'autor afirma que els activadors creatius suposen un mitjà valuós per desenvolupar la creativitat en la mesura que estimulen i desenvolupen tant el pensament divergent com el convergent. Segons ell, els productes que resulten de l'aplicació dels activadors creatius sorgeixen de l'estimulació i del desenvolupament de processos de creativitat primària (producció lliure d'idees) i secundària (solució de problemes) o, segons Shallcross (1999), creativitat terciària.

Prado (1999) formula 10 principis bàsics i normes d'actuació per desenvolupar la Tecnocreàtica:

- Aprendre el sentit essencialment obert i lliure, lúdic i trencador del pensar i imaginar, dir i decidir creatius.
- Fomentar una avaluació creativa que valori la força expressiva i comunicativa i l'originalitat de les produccions.
- Recolzar-se en models constructius i creatius.
- Tenir en compte allò que es comunica.
- Tenir en compte que l'expressió és interdisciplinària.
- Crear és repetir variant.
- Estimular el pensament alternatiu, imaginatiu i inventiu.
- Valorar l'espontània rectificació dels errors en els continguts i l'expressió gramatical.
- Buscar camins i procediments inèdits.

- Aplicar el major nombre de mètodes i procediments creatius a cada tema per tal d'obrir horitzons i mons insospitats.

Al mateix temps, autors i autores com Marín i Torre (1991), Menchén (1998), Motos i Aranda (2001), Cortada (2003), Prado (1988, 1998), Torre (1997) i Trigo et al. (1999), valoren la necessitat de considerar en la pràctica aspectes que actuen com a facilitadors del desenvolupament de la creativitat de l'alumnat a l'aula –tals com la llibertat d'expressió, l'acceptació i el respecte a les diferències, la confiança, la seguretat, el diàleg, el sentit de l'humor i l'alegria–, que afavoreixen un clima d'aula creatiu, així com aspectes que actuen com a inhibidors –tals com els bloquejos perceptuals, culturals i emocionals–.

En aquest apartat, es considera necessari fer referència a l'avaluació. En el marc del paradigma de la complexitat, Rajadell i Torre (2003) conceben l'avaluació com un mitjà de desenvolupament i millora de l'alumnat i de regulació del seu propi procés d'aprenentatge (avaluació continuada durant tot el procés), així com un instrument d'innovació i millora. En aquest sentit, segons ells, l'avaluació adquiriria un tarannà qualitatiu amb la finalitat d'ajudar la persona a prendre consciència de la seva experiència i de l'aportació de la mateixa en l'evolució personal. Al mateix temps, es destaca el valor de l'autoavaluació creativa –aquella que posa en joc processos de pensament creatiu (Prado, 1999)– com a mitjà de desenvolupament de la consciència, el canvi personal (promotor del canvi social) i l'assoliment d'actituds i valors orientats a la millora del sentiment de plenitud de vida (Herrán, 1998), així com l'avaluació inclusiva –aquella que està al servei de l'ajustament de l'ajuda educativa a tots i cadascun dels seus alumnes– per garantir valors d'inclusió a l'aula (Coll i Onrubia, 1999).

En referència a l'avaluació i la creativitat, es considera que es podria diferenciar l'avaluació de la creativitat (avaluació d'indicadors creatius –definites per Torre (1991)– com abreacció, originalitat, elaboració, fantasia, connectivitat, abast imaginatiu, expansió figurativa, riquesa expressiva, habilitat gràfica, morfologia de la imatge, estil creatiu, que s'afegeixen a d'altres com fluïdesa o productivitat, flexibilitat, originalitat, elaboració, anàlisi, síntesis, apertura mental, comunicació, sensibilitat per als problemes, redefinició, nivell d'inventiva) de l'avaluació creativa. En aquest sentit, a partir dels autors esmentats amb anterioritat, a la recerca s'entén l'avaluació creativa com el procés mitjançant el qual la persona o el grup pren consciència del valor personal i social de l'experiència viscuda mitjançant l'estimulació de processos i actituds de

pensament creatius (ètica, sentir, pensar, expressar, motivació intrínseca). Al mateix temps, es considera que l'autoavaluació creativa (aquella que realitzaria la persona) estaria integrada dins de l'avaluació creativa i, aquesta última, dins d'una concepció de l'avaluació educativa com un procés creatiu que permet prendre consciència dels distints aspectes relacionats amb el procés d'ensenyament-aprenentatge, amb la finalitat de transformar-lo i millorar-lo, és a dir, d'innovar-lo (Torre, 1997). A la recerca es proposa dissenyar materials d'autoavaluació creativa amb la finalitat que puguin ajudar l'alumnat a reflexionar sobre la seva experiència.

Per tal de desenvolupar la creativitat expressiva total de l'alumnat a què fa referència Prado (1988, 1998), es considera que -per estimular el pensament complex de l'alumnat (Morin, Ciurana, i Motta, 2003), la consciència i l'evolució interior (Herrán, 1998) i un clima d'aula creatiu (Torre, 1997; Menchén, 1998; Prado, 1988)- les estratègies de creativitat expressiva haurien d'integrar en la pràctica l'emotiu i el cognitiu o *sentipensar* (Torre i Moraes, 2001), estimular la reflexió alerta i oberta/la presència plena-consciència oberta (Varela et al., 1997), combinar cognició-expressió i introjecció-projecció (Motos i Aranda, 2001), fomentar la transdisciplinarietat (Nicolescu, 2000), el joc lliure i creatiu (Motos i Aranda, 2001; Prado, 1988, 1998; Trigo et al., 1999) i el desenvolupament de les competències bàsiques (Chavarría, 2003). Al mateix temps, a l'hora d'aplicar les estratègies de creativitat expressiva, caldria tenir en compte els aspectes que actuen com a facilitadors de la creativitat i com a inhibidors (Marín i Torre, 1991; Menchén, 1998; Motos i Aranda, 2001; Prado, 1988, 1998; Torre, 1997; Trigo et al., 1999). En el marc del paradigma de la complexitat, a la recerca es considera que aquests trets definirien la identitat de les estratègies de creativitat expressiva per a la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat adolescent a l'educació secundària obligatòria (vegeu Figura 6.4).

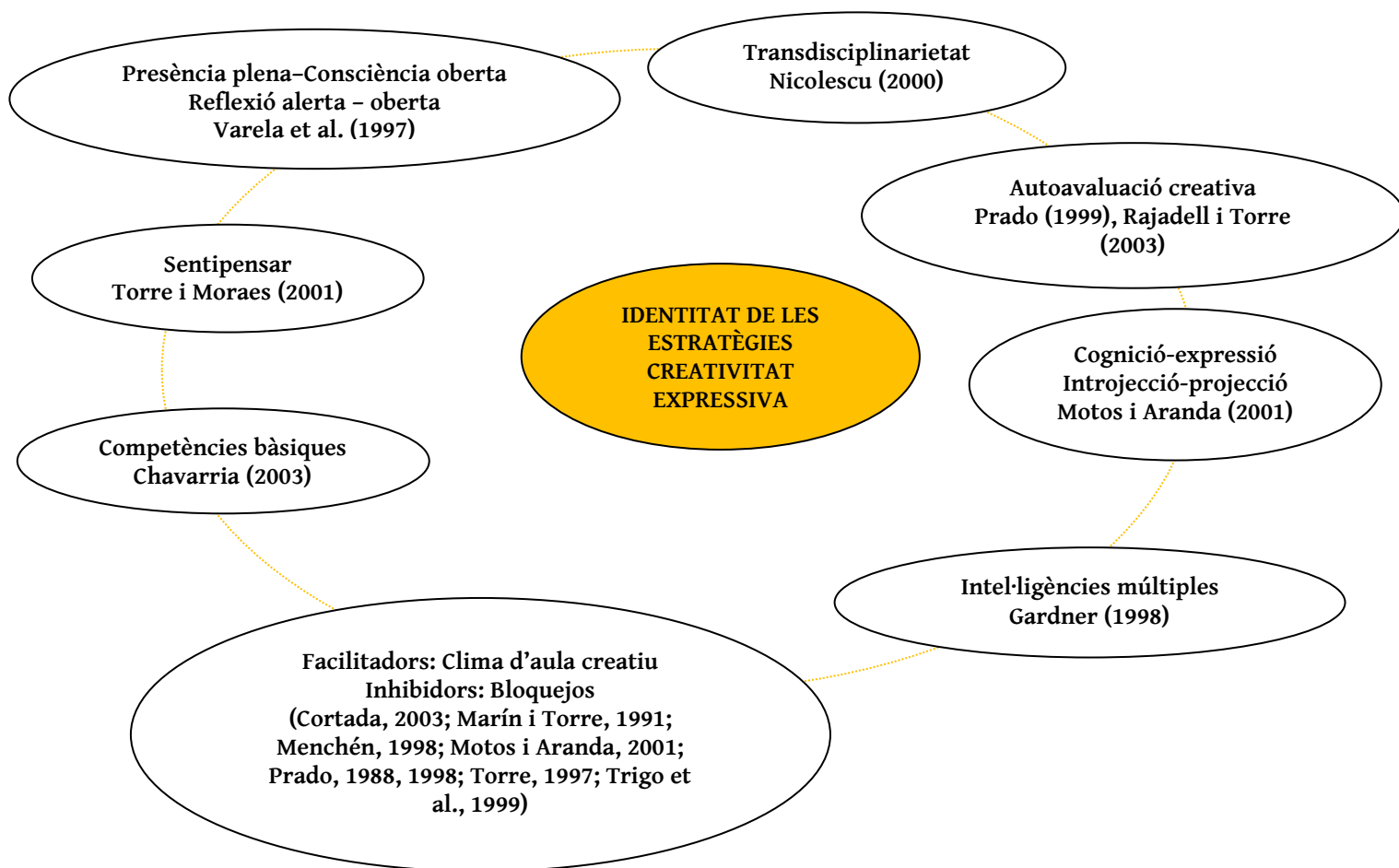


Figura 6.4. Constel·lació dels trets d'identitat de les estratègies de creativitat expressiva. Imatge d'elaboració pròpia a partir de les aportacions de (Chavarría, 2003; Cortada, 2003; Gardner, 1998; Marín i Torre, 1991; Menchén, 1998; Motos i Aranda, 2001; Nicolescu, 2000; Prado, 1988, 1998, 1999; Rajadell i Torre, 2003; Torre, 1997; Torre i Moraes, 2001; Trigo et al., 1999; Varela et al., 1997).

Com acompanyar l'alumnat de l'escola d'educació secundària obligatòria en el seu procés de definició o redefinició de la seva identitat corporeïtzada durant el cicle de vida de l'adolescència, és un dels interrogants que es planteja la recerca. L'adolescència és un moment en què els nois i les noies experimenten canvis relacionats amb la seva corporeïtat, els quals es donen en un context social i cultural globalitzat en què els models corporals de referència són molt presents a causa de la influència dels mitjans de comunicació i les tecnologies de la informació i la comunicació.

III. MARC EMPÍRIC



Figura 7. Fotografia de l'ull de la investigadora elaborada per Porto (2017)

SI PARLO DELS TEUS ULLS

Si parlo dels teus ulls em fan ressò
cadiretes de boga i un ponent de coloms.
Els teus ulls, tan intensos com un crit en la fosca.

Si parlo dels teus llavis em fan ressò
profundíssimes coves i ritmes de peresa.
Els teus llavis, tan pròxims com la nit.

Si parlo dels teus cabells em fan ressò
platges desconegudes i quietuds d'església.
Els teus cabells, com l'escuma del vent.

Si parlo de les teves mans em fan ressò
melicotons suavisssims i olor de roba antiga.
Les teves mans, tan lleus com un sospir.

Si parlo del teu cos,
del teu cos que he estimat,
només em fa ressò la meua veu,
i llavors tanco avarament els ulls
i em dic, per a mi sol, el secret dels camins
que he seguit lentament a través del teu cos
tan càlid com la llum,
tan dens com el silenci.

Martí (1976, citat per Martí, 2004, p. 148)

7. Metodologia de la recerca

En un moment en què la modernitat líquida transforma la identitat en un atribut esmunyedís (Bauman, 2007), en què emergeix un paradigma educatiu que considera la necessitat d'orientar l'educació cap a l'estudi de la condició humana i la configuració d'una identitat terrenal (Morin, 2001b; Morin, Ciurana, i Motta, 2003), així com la necessitat d'orientar les ciències de la motricitat humana cap a accions i principis pedagògics que afavoreixin la cerca de sentit en una societat de canvis constants (Casassus, 2002; A. M. González i C. H. González, 2010; Sérgio, 1996; Trigo et al., 1999), la recerca es planteja l'interrogant de quina pot ser l'aportació de la creativitat en el procés de configuració de la identitat corporeïtzada dels i les adolescents en un centre d'educació secundària obligatòria. Per tal de trobar respostes a la qüestió exposada, es plantegen les preguntes següents:

- Qui són, com a alumnat, els adolescents i les adolescents?
- Com seria un centre docent que no mirés la identitat o identitats, la corporeïtat o corporeïtats, la creativitat i la consciència de l'alumnat que l'habita?
- Com seria un centre docent que fes visible la identitat corporeïtzada dels i les adolescents i que contemplés la creativitat com a possibilitat pedagògica en el despertar de la seva consciència corpòria?
- Quin valor té al centre docent el significat de la identitat corporeïtzada dels i les adolescents i com es pot fer emergir aquest significat com a procés d'aprenentatge?

- Com seria una matèria d'educació física escolar idònia per a l'emergència de la consciència de la identitat corporeïtzada dels i les adolescents?

D'acord amb els interrogants, la finalitat de la recerca és explorar el significat que té la identitat corporeïtzada per a l'alumnat de 14 a 15 anys en un centre d'educació secundària obligatòria, comprendre l'aportació de la creativitat i de l'educació física escolar en la consciència de la identitat corporeïtzada dels i les adolescents i aportar coneixement sobre el fenomen de la identitat corporeïtzada en un centre d'educació secundària obligatòria que pugui ser útil en futures investigacions. L'objectiu general de la recerca és:

- Caracteritzar com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat de 14 a 15 anys en el centre d'educació secundària obligatòria Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar, província de Barcelona, Espanya.

Els objectius específics de la recerca són:

- Explorar el significat que té la identitat corporeïtzada per a l'alumnat de 14 a 15 anys en un centre d'educació secundària obligatòria.
- Explicar el paper que desenvolupen les estratègies de creativitat expressiva en la consciència de la identitat corporeïtzada de l'alumnat de 14 a 15 anys en un centre d'educació secundària obligatòria.
- Descriure com seria una educació física que mirés cap al despertar de la consciència de la identitat corporeïtzada dels i les adolescents de 14 a 15 anys en un centre d'educació secundària obligatòria per tal de formular noves preguntes que puguin ser útils en futures investigacions.
- Contribuir al coneixement sobre el fenomen de la identitat corporeïtzada en un centre d'educació secundària obligatòria per tal de generar noves preguntes que puguin ser útils en futures investigacions.

7.1. Enfocament metodològic

Para la educación fenomenológicamente entendida el cuerpo se convierte en una categoría necesaria y mediadora en el proceso de desarrollo; el cuerpo es la existencia y la filosofía es una potencia de interrogarla.

M. C. López (1998, para. 9)

En aquest apartat, es pretén presentar la identitat metodològica de la recerca. Per tal d'aprofundir en el coneixement del fenomen que s'explora, –en aquest cas, l'experiència d'expressar la identitat corporeïtzada–, cal que l'enfocament metodològic i el disseny de la recerca flueixin des d'un procés de presa de decisions procedimentals que la investigadora ha de fer en relació a les preguntes i el marc conceptual plantejats (Creswell, 2013; Denzin i Lincoln, 2011; Flick, 2012; Marshall i Rossman, 2011). És per això que es destaca la importància de connectar el *què* de la recerca (fenomen, preguntes i objectiu de la recerca) amb el *com* s'implementa (mitjans per a la seva realització): “They share common epistemological assumptions; research questions and methods chosen to explore the topic are congruent and relate to one another organically” (Marshall i Rossman, 2011, p. 6). D'acord amb aquesta idea, es considera que el primer tret d'identitat metodològica de la recerca és la dialèctica entre les seves dimensions teòrica i empírica: Quina relació hi ha entre les dimensions ontològica, epistemològica, axiològica i metodològica de la recerca en referència a l'expressió de la identitat corporeïtzada dels i les adolescents del centre docent?

Si hom entén la corporeïtat com la primera condició de presència de l'ésser humà en el seu món (Duch i Mèlich, 2003) i com la primera font de coneixement i comunicació (Maturana, 1996, 1999; Varela, 1997) i fonament de la identitat de l'ésser humà (Grasso i Erramouspe, 2009; Le Breton, 2008), llavors, es pensa que un tret d'identitat metodològica és també el fet d'ésser una metodologia corporeïtzada, és a dir, d'estar profundament connectada amb la identitat corporeïtzada de la investigadora. Des d'aquest punt de vista, es creu que la metodologia seria indissociable de la presència de la investigadora en el món (Merleau-Ponty, 2010), de l'experiència de vida de la investigadora que sustenta la intencionalitat de la recerca i, en el decurs de la investigació, de la seva presència corpòria en el món escolar, també corporeïtzat, que pretén explorar (Castañer et al., 2006; A. M. González i C. H. González, 2010; Fossati i Buscani, 2004; Grasso,

2001; Grasso i Erramouspe, 2009; Moreno, 2009; Milstein i Mendes, 2013; Scharagrodsky, s.d.; Pedraza, 2010; R. Rodríguez, 2003). És per això que es defineix la metodologia com una corporeïtat que expressa esperit de recerchar.

Atès que la recerca que es presenta s'implementa en el context escolar, es considera que un altre tret d'identitat metodològica és la seva connexió amb l'àmbit de l'educació i de l'educació física escolar. Des del seu origen a finals del segle XIX, la investigació educativa com a disciplina amb base empírica ha anat canviant i evolucionant al mateix temps que han anat apareixent diferents perspectives filosòfiques, les quals han donat lloc a diferents formes de comprensió del fenomen educatiu (Albert, 2007; Latorre, Rincón, i Arnal, 1996, 2003; Bisquerra, 2000; Schumacher i McMillan, 1993) i de l'educació física (Capllonch, 2001; Fernández-Balboa, 2003; A. M. González i C. H. González, 2010; Granja i Sainz, 1992; L. Martínez, 2000; C. Pérez, 1993; L. P. Rodríguez, 2003). En l'àmbit educatiu, la recerca possibilita ampliar el coneixement en referència a diverses qüestions educatives, millorar la pràctica educativa i proporcionar informació per a la presa de decisions polítiques (Creswell, 2012). Es pot definir la investigació educativa com “la aplicación de conceptos como conocimiento científico, ciencia, método científico e investigación científica aplicados todos ellos al ámbito de la educación. Trata de las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo” (Albert, 2007, p. 20). És per això que es creu que la dimensió empírica de la recerca ha de ser sensible a la singularitat i complexitat del context educatiu per tal de generar un coneixement sobre l'expressió de la identitat corporeïtzada de l'alumnat adolescent vertaderament escaient en aquest àmbit.

A més d'un procés estructurat per generar coneixement, la recerca educativa és alhora un recurs reflexiu, formatiu i innovador (Blández, 2010; Blázquez, 1996; Torralba, Gutiérrez, Fuentes, Calvo, i Cardozo, 2010; Torre, 1998; Torre i M. A. Pujol, 2010), el qual posa en joc la creativitat i la capacitat de la investigadora de tenir cura de l'alteritat (Patt i Swann, 2003). Des d'una perspectiva general, fer recerca és un procés que consisteix a fer una pregunta, recollir informació per respondre la pregunta i presentar una resposta a la pregunta (Creswell, 2012). El fet de plantejar preguntes i de dissenyar estratègies per trobar-hi respostes és un procés recurrent que requereix un esforç creatiu de la investigadora atès que són les estratègies les que permetran generar el coneixement a partir del qual hom trobarà solucions a la problemàtica plantejada, que està constantment en procés de reformulació (Patt i Swann, 2003). D'acord amb això, es pensa que un altre tret d'identitat metodològica

de la recerca és la creativitat, la qual esdevé l'energia de la investigadora per qüestionar i qüestionar-se, recercar i recercar-se, en referència als procediments més adequats per explorar a l'aula l'expressió de la identitat corporeïtzada de l'alumnat adolescent.

En un àmbit interdisciplinari com és el de l'educació, totes les metodologies de recerca han de ser valorades per la utilitat que tenen a l'hora de generar coneixement, sense fer-ne prevaler una per sobre d'una altra, atès que cadascuna d'elles té el seu potencial, però també les seves limitacions (Schumacher i McMillan, 1993). Per conèixer la realitat escolar és necessari tenir una visió de pluralisme metodològic (Duhalde, 2009). Des d'una actitud respectuosa amb l'univers de possibilitats metodològiques que existeixen per generar coneixement, Flick (2012) destaca la importància que tot investigador o investigadora es preguntí quins mètodes o metodologies poden ser més escaients per respondre a les preguntes formulades. És per tot això que es considera que el respecte de la investigadora envers la pluralitat metodològica a l'hora d'explorar l'expressió de la identitat corporeïtzada esdevé un altre tret d'identitat metodològica de la recerca. Cal que la investigadora sigui conscient que en l'àmbit de la recerca educativa són possibles i perfectament vàlids múltiples enfocaments teòrics i metodològics per explorar a l'aula el fenomen de l'expressió de la identitat corporeïtzada dels i les adolescents.

Per Morin et al. (2003), el mètode és un camí, assaig generatiu i estratègia per a i del pensament, una cerca que s'inventa i reconstrueix contínuament, que requereix una actitud estratègica de la investigadora per gestionar la incertesa i l'atzar: "El método como actividad pensante del sujeto viviente, no abstracto. Un sujeto capaz de aprender, inventar i crear «en» y «durante» el caminar" (Morin et al. 2003, p. 18). Si no hi ha recerca possible sense un subjecte que investiga –un subjecte que pensa i es pensa– llavors, tampoc és possible la neutralitat ni de la recerca ni del seu enfocament metodològic, ja que el marc conceptual i ideològic que la investigadora incorpori en el procés de presa de decisions condicionarà el tipus de ruta per la qual haurà de caminar (Creswell, 2012, 2013; Denzin i Lincoln, 2011; Duhalde, 2009; Flick, 2012; Guardián-Fernández, 2007; Marshal i Rossman, 2011). El mètode pot ser així entès "como la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta" (G. Rodríguez, Gil, i E. García, 1996, p. 40). És per això que es creu que un altre tret d'identitat metodològica de la recerca és l'obertura dels procediments a la incertesa i l'atzar. Si bé es pensa que la recerca està orientada per les intencions de la pròpia identitat corporeïtzada de la investigadora, aquesta camina, en el decurs de la recerca, trobant-se i retrobant-

se constantment al centre docent amb múltiples identitats corporeïtzades, i aprèn d'allò que l'experiència incerta de la trobada corpòria creativa li qüestiona i li aporta.

D'acord amb aquest discurs, es descriu la identitat metodològica d'aquesta recerca en base a cinc trets d'identitat:

- Dialògica: Connexió del marc teòric amb el marc empíric (Creswell, 2013; Denzin i Lincoln, 2011; Flick, 2012; Marshall i Rossman, 2011).
- Corporeïtzada: Connexió amb la identitat corporeïtzada de la investigadora (Castañer et al., 2006; Duch i Mèlich, 2003; Le Breton, 2008; Maturana, 1996, 1999; Merleau-Ponty, 2010; Varela, 1997) i amb les identitats corporeïtzades que habiten l'escola (Grasso, 2001; Grasso i Erramouspe, 2009; Fossati i Buscani, 2004; A. M. González i C. H. González, 2010; Milstein i Mendes, 2013; W. Moreno, 2009; Pedraza, 2010; R. Rodríguez, 2003; Scharagrodsky, s.d.).
- Educativa: Explora una experiència en el context escolar (Albert, 2007; Bisquerra, 2000; Capllonch, 2001; Fernández-Balboa, 2003; A. M. González i C. H. González, 2010; Granja i Sainz, 1992; Latorre et al., 1996, 2003; L. Martínez, 2000; C. Pérez, 1993; L. P. Rodríguez, 2003; Schumacher i McMillan, 1993).
- Creativa: Qüestionadora i transformadora de la realitat escolar (Blández, 2010; Blázquez, 1996; Creswell, 2012; Patt i Swann, 2003; Torralba et al., 2010; Torre, 1998; Torre i Pujol, 2010).
- Pluralista: Respectuosa amb altres enfocaments teòrics i metodològics (Duhalde, 2009; Flick, 2012; Schumacher i McMillan, 1993).
- Oberta a la incertesa i a l'atzar: Sensible als canvis que emergeixen en el decurs de la recerca (Morin et al., 2003).

A la figura 7.1 es presenta la identitat metodològica de la recerca per explorar com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat de 14 a 15 anys de l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar.



Figura 7.1. Identitat metodològica de la recerca. Fotografia d'elaboració pròpia construïda a partir de (Albert, 2007; Bisquerra, 2000; Blández, 2010; Blázquez, 1996; Capllonch, 2001; Creswell, 2013, 2012; Denzin i Lincoln, 2011; Duhalde, 2009; Fernández-Balboa, 2003; Flick, 2012; A. M. González i C. H. González, 2010; Granja i Sainz, 1992; Guardiola-Fernández, 2007; Latorre et al., 1996, 2003; Marshall i Rossman, 2011; L. Martínez, 2000; Morin et al., 2003; Patt i Swann, 2003; C. Pérez, 1993; L. P. Rodríguez, 2003; G. Rodríguez, Gil, i E. García, 1996; Schumacher i McMillan, 1993; Torralba et al., 2010; Torre, 1998; Torre i M. A. Pujol, 2010).

Els trets d'identitat reflectits a la imatge justifiquen l'enfocament metodològic de la recerca. Per descriure'l, es planteja la qüestió següent: Quina és la natura de l'experiència d'expressar la identitat corporeïtzada? Aquesta pregunta esdevé el punt de partida de la reflexió que justifica la tria de l'enfocament metodològic. D'acord amb l'objectiu plantejat, els elements que nodreixen la reflexió esmentada són: estratègies de creativitat expressiva, consciència, identitat corporeïtzada i alumnat de 14 a 15 anys. Aquests conceptes són alhora les paraules clau i els qüestionaments a investigar de la pròpia recerca. La reflexió es realitza d'acord amb la conceptualització d'aquests elements desenvolupada en el marc teòric de la recerca.

Quina és la natura de l'experiència d'expressar la identitat corporeïtzada?

Si hi ha una estreta relació entre les assumpcions filosòfiques i el procés d'elaboració de la recerca, llavors, la natura de l'experiència d'expressar la identitat corporeïtzada està inevitablement entreteixida amb el paradigma des del qual hom

l'entén (Bisquerra, 2000; Creswell, 2012, 2013; Denzin i Lincoln, 2011; Flick, 2012; Lincoln, Lynham, i Guba, 2011; Marshall i Rossman, 2011, Morin, 2001a), en el cas de la recerca que es presenta, el paradigma de la complexitat (Bonil i Pujol, 2005; Moraes, 1999, 2005; Morin, 2001a; Morin et al., 2003). Des d'aquesta comprensió de la realitat, per tal de desenvolupar la reflexió sobre l'enfocament metodològic de la recerca, es plantegen les preguntes següents: Quina és la natura de la identitat corporeïtzada?, quina és la natura de les estratègies de creativitat expressiva?, quina és la natura de la consciència?

Quina és la natura de la identitat corporeïtzada?

Aquest interrogant obre la reflexió sobre la intenció de la recerca d'explorar la identitat corporeïtzada des de la seva comprensió com a realitat simbòlica, la qual es configura a partir de la relació que la persona o grups de persones estableixen amb l'entorn (Duch i Mèlich, 2003; Le Breton, 2008; Oller, 2007). La corporeïtat de l'alumnat ha estat sempre present a l'escola i ha estat educada des de diferents enfocaments filosòfics, polítics, socials i pedagògics, que l'han regulat i controlat (Castañer et al., 2006; M. E. García, 2002; A. M. González i C. H. González, 2010; Grasso, 2001; Grasso i Erramouspe, 2009; Fossati i Buscani, 2004; Milstein i Mendes, 2013; W. Moreno, 2009; Pedraza, 2010; Pérez-Samaniego i R. Sánchez, 2001; Portela, 2001, 2002; R. Rodríguez, 2003; Scharagrodsky, s.d.). La recerca pretén caracteritzar l'experiència d'expressar la identitat corporeïtzada en l'alumnat adolescent des de la visió de l'escola com a organització social complexa (Bonil i R. M. Pujol, 2005; Moraes, 1999, 2005; Morin et al., 2003; Motta, 2002), essencialment encarnada i, per tant, connectada amb la dimensió simbòlica de la corporeïtat, la qual no només és objecte de representació i producte d'imaginariis socials (Castañer et al., 2006; Duch i Mèlich, 2003; Grasso, 2001; Le Breton, 2008; Scharagrodsky, s.d.), sinó que també interactua amb les dimensions biològica, psicològica, emocional, social i transcendental de la persona (Moraes, 1999). La recerca pretén explorar què representa la corporeïtat per als nois i les noies de 14 a 15 anys i quin és el significat que li atorguen en relació amb la seva identitat. Aquesta reflexió sobre la natura de la identitat corporeïtzada vol fer visible al centre docent la veu de l'alumnat que parla de si mateix, des de si mateix i des de la seva relació amb el proïsme. En aquest sentit, es creu que les evidències que donen informació de com viu l'alumnat la seva identitat corporeïtzada són de natura narrativa: "Para tomar conciencia de nuestra presencia y existencia corporal hemos de ser capaces de construirnos, de forma narrativa, como sujetos corporeizados" (Planella, 2006, p. 267). La identitat corporeïtzada, doncs, s'explica no només des de la pròpia

subjectivitat, sinó també des de la intersubjectivitat inherent a la seva experiència (Grasso, 2001; Grasso i Erramouspe, 2009).

Quina és la natura de les estratègies de creativitat expressiva?

Amb aquest interrogant s'inicia un altre punt de reflexió: Com es pot fer emergir la narració sobre la identitat corporeïtzada en els nois i les noies de 14 a 15 anys? Si bé hi ha diferents possibles camins pedagògics, tots ells valuosos, per incitar l'alumnat a parlar de si mateix la recerca pretén caracteritzar com les estratègies de creativitat expressiva poden fer-ho o no. Aquesta intenció es fonamenta en la comprensió quàntica i evolucionista de la creativitat expressiva, és a dir, com la forma més elemental de la creativitat que possibilita l'emergència de les primeres vibracions o energia de la corporeïtat, l'espontaneïtat, l'alliberament i l'enriquiment de la persona, el fluir de la consciència i la comunicació (Herrán, 2006; Motos i Aranda, 2001; Torre, 2008), en la comprensió de la *cinfantasia* com a inconscient motriu que permet a l'ésser humà viure's com a "estructura estructurant" del sentit de l'experiència viscuda (Sérgio, 1996) i en la conceptualització de l'ésser humà com a *corpo-criante* capaç d'expressar allò que està sentint i imaginant (Ditrich, 2013). És per tot això que les estratègies de creativitat expressiva esdevenen a la recerca el camí triat per impulsar i fer visible la subjectivitat i la intersubjectivitat de l'alumnat en referència a la seva identitat corporeïtzada, en aquest cas, mitjançant l'estimulació de processos de pensament creatiu: "la creatividad es un modo original y personal de pensar, sentir y expresarse (...) es, en ese sentido, el mejor modo de asumir los rasgos diferenciales de cada niño, permitiéndoles que se expresen y reconozcan como realmente son" (Prado, 1988, p. 20). En aquest sentit, es considera que la natura de les estratègies de creativitat expressiva seria energètica, evolutiva, comunicativa i transformadora.

Quina és la natura de la consciència?

Interrogant que esbatana la porta de la reflexió sobre la relació de les estratègies de creativitat expressiva amb la identitat corporeïtzada. La recerca entén la consciència com la possibilitat d'adonar-se del significat que té l'experiència: "El estar *aware*, despierto, es un estado de conciencia. (...) Esto es, prestando atención a los procesos orgánicos, mentales y afectivos propios, no sólo saber que suceden sino también cómo suceden y qué me pasa a mí por causa de ellos" (Vishnivetz, 1994, p. 201). Es tracta del moment en què, a partir de la vivència de les estratègies de creativitat expressiva, l'alumnat es desperta, és a dir, connecta amb el nivell més profund de la seva corporeïtat i li dóna significat en relació a la seva identitat. La recerca pretén caracteritzar com les estratègies de creativitat expressiva susciten, o

no, aquest moment en què els nois i les noies es desperten i reconeixen en la seva corporeïtat les emocions, els sentiments, els pensaments, les actituds, els valors i les accions que mostren la seva identitat (Grasso, 2001), des de la comprensió *enactiva* de la consciència –la consciència apareix en el viure encarnat i emergeix de les interaccions corporals entre l'organisme i el món (Revonsuo, 2010; Varela 1996; Varela, Thomson, i Rosch, 1997)– i la comprensió de la reflexió sobre l'experiència com a forma d'experiència en ella mateixa, la qual es pot realitzar amb la presència plena/consciència oberta per unir la ment amb el cos (Varela et al., 1997). D'acord amb això, es considera que la natura de la consciència seria energètica, fluctuant i connectiva.

En base a tot allò exposat amb anterioritat, es convida a retornar a la pregunta inicial: Quina és la natura de l'experiència d'expressar la identitat corporeïtzada? A mode de pluja d'idees, la naturalesa del fenomen que es pretén estudiar es descriu amb paraules tal com explorar, examinar, experiència, persones, veu, subjectivitat, suscitar, significat, simbòlic, entorn, relació, representació, parlar, si mateix, vivència, narrar, explicar, intersubjectivitat, emergència, energia, espontaneïtat, alliberament, enriquiment, flux, comunicació, impulsar, fer visible, evolució, comunicar, transformació, suscitar, adonar-se, connexió, profunditat, reconèixer, emocions, sentiments, pensaments, actituds, valors, accions, mostrar, fluctuació. Totes elles esdevenen els colors amb què es pot dibuixar el paisatge metodològic de la recerca: Besar amb les mans (vegeu Figura 7.2).

Superposades com un sol, l'empremta de les mans de la investigadora es reitera amb el *groc*, que representa l'energia vital expansiva de la corporeïtat. Les idees promocionades a la reflexió sobre la natura de l'experiència d'expressar la identitat corporeïtzada flueixen amb ímpetu des del cor solar en forma d'espiral per expressar la idea d'expansió i evolució de la consciència. Des del cor de l'experiència corpòria creativa, emergeixen les qualitats de l'enfocament metodològic de la recerca tot seguint el moviment expansiu dels dits solars de la investigadora. Tot això s'esdevé en un fons multicolor. El *blau* representa l'oceà, un context aquàtic que atorga a la identitat corporeïtzada, i també a l'experiència, la qualitat d'esmunyedissa. El *taronja* representa la fantasia juganera que possibilita el naixement de nous significats corporeïtzats. El *verd* representa la llibertat, que nodreix la vertadera possibilitat d'expressió, canvi i transformació. El *negre* representa els conceptes relacionats amb l'enfocament metodològic de la recerca. Besar amb les mans, nom amb què s'identifica el paisatge per destacar la idea de comprendre la metodologia com un conjunt d'accions sensibles a l'experiència

sensible, tal com ho és el tocar, l'abraçar, l'acaronar, el sentir i l'estimar, entre moltes d'altres.



Figura 7.2. Besar amb les mans. Paisatge metodològic de la recerca. Imatge d'elaboració pròpia construïda a partir de la reflexió de la investigadora sobre la natura del fenomen d'expressar la identitat corporeïtzada en l'alumnat adolescent a l'escola.

D'acord amb l'objectiu establert, la recerca vol caracteritzar una experiència educativa: com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat de 14 a 15 anys. Aquesta experiència esdevé el fenomen d'estudi de la recerca, essent els nois i les noies de 14 a 15 anys les persones protagonistes i les que, per tant, hi posen veu. La recerca pretén explorar aquest fenomen des de la subjectivitat de l'alumnat adolescent per tal de recollir evidències que donin informació de com les estratègies de creativitat expressiva susciten, o no, la consciència de la seva identitat corporeïtzada. En l'àmbit escolar, la recerca pretén caracteritzar quin és el significat que té aquesta experiència per als nois i les noies d'aquesta edat (M. C. López, 1998; Merleau-Ponty, 2010; van Manen, 2003). El paisatge de paraules (vegeu Figura 7.2) atribueix al fenomen de com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporeïtzada la qualitat d'experiència vital. El significat que l'alumnat de 14 a 15 anys atorga a aquesta experiència és la seva naturalesa més profunda. En base a això, quines són les característiques de la recerca? Quins són els camins que s'han triat per estudiar aquest fenomen?

La investigació qualitativa consisteix a aproximar-se al món de manera interpretativa i naturalista, és a dir, fer visible el món a partir de la interpretació del significat que li donen les persones en el seu entorn natural (Denzin i Lincoln, 2011). A partir de les aportacions teòriques de diversos autors i autores (Anguera i Violant, 2015; Creswell, 2012, 2013; Denzin i Lincoln, 2011; Latorre et al., 1996, 2003; Marshall i Rossman, 2011; Zaragoza, 2004), l'enfocament metodològic triat per implementar la recerca és de tall qualitatiu, atès que aquesta s'orienta a descriure i interpretar el món de la identitat corporeïtzada de l'alumnat de 14 a 15 anys en el context escolar a partir del significat que aquest li atorga. S'ha triat aquest enfocament metodològic d'acord amb la naturalesa qualitativa i complexa del fenomen que es vol explorar, que és de caràcter social i vivencial (Contreras i N. Pérez, 2010; van Manen, 2003). En cap cas es pretén estudiar de manera experimental la relació de causa-efecte de les estratègies de creativitat expressiva amb la consciència de la identitat corporeïtzada.

Des de la pràctica de la plena consciència (Thich Nhat Hanh, 1993, 1999, 2004, 2006, 2009), es proposa imaginar a cadascun dels nois i les noies que habiten l'escola com a una flor que *interés* amb l'aire que respira i li dóna frescor, la muntanya que li dóna solidesa, l'espai que li dóna llibertat i l'aigua que la reflecteix serena:

Todos nosotros, niños y adultos, somos como bellas flores. Nuestros párpados son exactamente como pétalos de rosa, en especial cuando tenemos los ojos

cerrados. Nuestros oídos son como campanillas que escuchan los cantos de los pájaros. Nuestros labios forman una bella flor cada vez que sonreímos. Y nuestras manos son una flor de loto de cinco pétalos. La práctica consiste en mantener nuestra «calidad de flor» viva y presente, no sólo en nuestro propio beneficio, sino para la felicidad de los demás (Thich Nhat Hanh, 1999, p. 22).

Amb aquest exemple, es convida a imaginar l'escola com un gran prat de flors pel qual camina la investigadora. En tancar els ulls, el passejar de la investigadora es torna pregunta: Com és possible descriure l'experiència de ser flor? Metafòricament, aquesta pregunta pretén fer visible a la recerca la comprensió de la identitat corporeïtzada com a experiència vital del món de l'alumnat, essent la corporeïtat o "cos viscut" un dels temes existencials del món de la vida, indissociable d'altres, tals com l'espacialitat, la temporalitat i la relacionalitat (van Manen, 2003). El "cos viscut" es refereix al fet fenomenològic que sempre estem d'una forma corpòria en el món (Henry, 2007; M. C. López, 1998, 2003; Merleau-Ponty, 2010; van Manen, 2003; Xolocotzi i Gibu, 2014). Es tracta d'un cos vitalment autoexperimentat com a viu, de mode directe i en primera persona, un projecte integral de reconstrucció del sentit de l'experiència en la seva totalitat (Vigo, 2012), una corporalitat lligada a l'experiència de si mateixa i del món, en profunda relació de comprensió i d'expressió amb el cosmos, capaç d'identificar-se amb ell i de recrear-lo (Escribano, 2012).

D'acord amb la seva naturalesa qualitativa, dins del ventall de possibles mètodes d'investigació qualitativa, s'ha triat l'enfocament fenomenològic per tal de comprendre el fenomen de la identitat corporeïtzada des del marc de referència de qui actua i posa veu a l'experiència, és a dir, l'alumnat de 14 a 15 anys. Segons diferents autors i autores (Creswell, 2013; Marshall i Rossman, 2011; van Manen, 2003), l'enfocament fenomenològic cerca explorar i descriure el significat de l'experiència individual o subjectiva, tot assumint que hi ha una essència universal o significació profunda de l'experiència en referència a un fenomen que és compartit per algunes persones. L'orientació fenomenològica s'entén així com un tipus de relació conversacional autèntica que la investigadora desenvolupa amb el fenomen que desitja explorar: entendre'l des de l'*epoché* o suspensió del seu judici o idees preconcebudes en referència al fenomen (van Manen, 2003). A partir d'aquesta conversa, la investigadora recull les dades de les persones que tenen experiència en el fenomen, les analitza i desenvolupa una descripció composta de l'essència de l'experiència per a totes les persones, tot incorporant què han experimentat i com ho han experimentat (Creswell, 2013). D'acord amb això, a la recerca que es presenta, el mètode fenomenològic esdevindria el camí o procediment a través del

qual la investigadora establiria una conversa autèntica amb l'alumnat adolescent per tal de comprendre des de la seva veu com viu l'experiència d'expressar la seva identitat corporeïtzada a l'aula. En aquest sentit, la recerca se centra en la descripció i interpretació del significat que per a l'alumnat de 14 a 15 anys té l'experiència d'expressar la seva identitat corporeïtzada al centre docent.

Dins dels possibles dissenys d'investigació que hi ha en l'actualitat per aproximar-se a la comprensió de la realitat (Creswell, 2012, 2013), a la figura 7.3 es pot observar la relació de l'enfocament fenomenològic amb els dissenys d'investigació qualitativa. L'abella representa la tria de la investigadora.



Figura 7.3. Disseny de la investigació: tall qualitatiu i fenomenològic. Fotografia d'elaboració pròpia construïda a partir de la font Creswell (2012, 2013). Fotografia "Abejas" (Anònim, s.d.) recuperada de <http://blocs.xtec.cat/ceipelsitjarcm/files/2015/03/abejas-660x350.jpg>

En l'àmbit de la recerca educativa, es considera que la singularitat de l'enfocament fenomenològic rau no només en el fet que ofereix la possibilitat de comprendre l'expressió de la identitat corporeïtzada de l'alumnat a l'aula com a vivència, sinó també d'estudiar el món de l'alumnat tal com es presenta en i a través de la seva consciència dins del seu marc referencial (Latorre et al., 1996, 2003). L'enfocament fenomenològic permet així despertar la *consciència conscienciant* (acte reflexiu que

descobreix els continguts de la consciència) de l'alumnat, de manera que aquest esdevé subjecte autoexperimentable i interpretador (Fullat, 1992). La fenomenologia

analiza las vivencias para transformarlas en experiencias conscientes y ayudar a las personas a comprender lo que viven, pero no se detiene en dicha experiencia sino que estudia sus conexiones con otras (propias y ajenas) para prestarles continuidad y coherencia (M. C. López, 1998, para. 6).

i “reivindica el seu caràcter científic, ja que estudia d’una manera sistemàtica, explícita, autocrítica i intersubjectiva” (Laudo, 2004, p. 301).

Des del punt de vista filosòfic, la recerca fenomenològica es fonamenta en l’estil de pensament de la fenomenologia (Creswell, 2013; Feroso, 1988; van Manen, 2003), que va ser fundat a principis del segle XX pel matemàtic alemany Edmund Husserl (1859-1938), alumne de Franz Brentano (1838-1917), el qual li va proporcionar la característica més important de la consciència (Fullat, 1997). El corrent filosòfic de la fenomenologia va ser ideat com a superació del psicologisme, el naturalisme i l’historicisme, amb la finalitat de qüestionar l’excessiva influència dels procediments empírics en la generació del coneixement científic (Feroso, 1988; Fullat, 1992; van Manen, 2003), tot reivindicant així el paper de la filosofia com a fonament de la ciència (Aguirre-García i Jaramillo-Echeverri, 2012), la comprensió del món com a estructura de significat humà (San Martín, 1998) i l’aplicació a la filosofia del principi d’experiència (Patočka, 2005; van Manen, 2003). La fenomenologia implicà el retorn a les coses mateixes, un canvi en el sentit del món acceptant-lo tal com és, en tot el seu nivell de profunditat i complexitat (Farina, 2014; Fullat, 1992; Patočka, 2005; San Martín, 1998; van Manen, 2003): “everything acquires its sense and value only when it becomes the content of the lived experience of the subject correlated to his intentional acts” (Farina, 2014, p. 50). Així, doncs, la font de treball de la fenomenologia és el món de la vida experiencial (Van Manen, 2003), l’experiència encarnada (Escribano, 2012; Henry, 2007; M. C. López, 2003, 1998; Merleau-Ponty, 2010, 1993; Vigo, 2012; Xolocotzi i Gibu, 2014), la interrogació pel sentit (M. C. López, 2015).

Des del seu naixement fins a l’actualitat, la fenomenologia ha anat evolucionant com a disciplina filosòfica (San Martín, 1998) i s’ha anat expandint cap a altres disciplines no filosòfiques tals com l’arquitectura, geografia del comportament, ciència cognitiva, comunicologia, dansa, ecologia, economia, educació, estudis ètnics, etnologia, fílmica, hermenèutica, literatura, música, infermeria, ciència política, psiquiatria, psicologia, religió, geografia social, sociologia i teatre, la qual

cosa evidencia que actualment es tracta d'una forma de pensament interdisciplinari que no només ha de donar resposta genèrica a la comprensió dels fenòmens, sinó que també ha de ser susceptible de ser especificat d'acord amb la disciplina (Embree, 2011). L'enfocament fenomenològic, tant en l'àmbit de la filosofia com en l'àmbit de les diferents disciplines, es caracteritza per ser reflexiu, descriptiu i apreciator de la cultura (Embree, 2011). Pel que fa a l'àmbit de l'educació, la fenomenologia pot contribuir al coneixement de les realitats escolars a partir de les vivències dels actors del procés formatiu i de la comunitat educativa (Aguirre-García i Jaramillo-Echeverri, 2012; Latorre et al., 1996, 2003), a permetre que els i les docents siguin cada vegada més conscients de la seva funció com a educadors o educadores perquè tenen en compte situacions que rauen en el món de la vida escolar en el procés formatiu (Aguirre-García i Jaramillo-Echeverri, 2012), i a orientar l'aprenentatge des d'allò que té sentit per a l'alumnat i estimular-ne la capacitat de diàleg i reflexió no només a l'escola, sinó en el decurs de la seva vida (M. C. López, 1998).

En base a la proposta de tipus de recerca proposada per Zaragoza (2004), segons la seva dimensió temporal, es planteja un tipus de recerca descriptiva atès que intenta explorar com succeeixen els fets o esdeveniments tal com apareixen en el present, ara i aquí, i no en el passat. La recerca pretén examinar l'experiència de com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat de 14 a 15 anys en el mateix moment en què aquesta es dóna i no com es va donar en una època passada. Segons la profunditat del seu objectiu, la recerca té caràcter exploratori, atès que pretén examinar el fenomen de la identitat corporeïtzada amb la finalitat de destacar aspectes fonamentals que puguin ser útils per a futures investigacions, més que no pas elaborar una teoria.

La recerca és interpretativa atès que, des d'una perspectiva hermenèutica, es pretén examinar el significat que l'alumnat dóna a la seva experiència a partir de l'anàlisi interpretatiu dels seus textos, narracions o discursos. Aquest fet justifica el caràcter inductiu de la recerca: les categories i patrons emergents per explorar el fenomen es basteixen a partir de la informació obtinguda. Cal destacar el paper que desenvolupa la creativitat en el procés d'elaboració del discurs de l'alumnat, que evidencia la seva experiència. La recerca pretén estimular en l'alumnat processos de pensament creatiu per tal de facilitar la promoció i lliure associació d'idees relacionades amb l'experiència i la possibilitat d'expressar-se a través de diferents llenguatges tals com el verbal-lingüístic, el visual i plàstic i el corporal (Motos i Aranda, 2001; Prado, 1988).

Segons la seva finalitat, la recerca és alhora aplicada, atès que pretén examinar com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat de 14 a 15 anys des de la seva aplicació a l'aula, amb la finalitat de comprendre aquesta situació pràctica i no d'elaborar nous coneixements teòrics. En aquest sentit, la recerca es desenvolupa en un context natural, l'aula escolar, no pas en un laboratori. Cal destacar d'aquesta característica de la recerca el procés interactiu de la investigadora amb les persones participants (Latorre et al., 1996, 2003). Pel que fa a la seva temporalitat, la recerca és transversal o sincrònica atès que es desenvolupa en un moment específic, un curs acadèmic escolar determinat, i no en diversos moments.

A la taula 7.1 s'exposen les característiques de la recerca desenvolupada.

Taula 7.1.

Enfocament metodològic de la recerca desenvolupada. Taula d'elaboració pròpia a partir de les fonts de diversos autors i autores (Anguera i Violant, 2015; Creswell, 2012, 2013; Denzin i Lincoln, 2011; Latorre et al., 1996, 2003; Marshall i Rossman, 2011; Zaragoza, 2004)

FENOMEN QUE PRETÉN ESTUDIAR LA RECERCA La identitat corporeïtzada de l'alumnat de 14 a 15 anys en un centre d'educació secundària obligatòria		
ENFOCAMENT METODOLÒGIC		
Per la naturalesa del fenomen a estudiar	Experiència vital de l'alumnat: qualitativa, complexa, social Significat que l'alumnat atorga a la seva experiència	Tall qualitatiu: descriure i interpretar Enfocament fenomenològic: corporeïtat consciència simbòlica interacció social d'ordre significatiu
Segons la profunditat de l'objectiu	Primer coneixement de l'experiència que viu l'alumnat	Exploratòria
Per la dimensió temporal	L'experiència de l'alumnat s'esdevé en el moment present	Descriptiva
Pel tipus d'anàlisi de les evidències	Inferència del significat que atorga l'alumnat a l'experiència per inducció	Interpretativa
Segons la finalitat	Comprensió de l'experiència que viu l'alumnat com a situació pràctica	Aplicada
Pel seu abast temporal	Exploració de l'experiència que viu l'alumnat durant un curs acadèmic escolar	Transversal o sincrònica
Pel context en què té lloc	Context natural no controlable: aula escolar	De camp

7.2. Disseny de la recerca

7.2.1. Context de la recerca

Jo crec que l'educació dels individus ha de ser neutral i ha d'enfortir-los a tots amb els valuosos elements que hi ha a Canet.

Bonnemaison (1920, citat per Ajuntament de Canet de Mar, 2006, p. 13)

Què pot aportar aquesta recerca en un centre d'educació secundària obligatòria? L'Institut Lluís Domènech i Montaner va néixer el 1992 com a conseqüència del desplegament de la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (Boletín Oficial del Estado [BOE], 1990) a Catalunya (Institut Lluís Domènech i Montaner Canet de Mar, 1998), la qual establí l'educació secundària obligatòria entre els 12 i 16 anys. És el primer centre docent públic del poble de Canet de Mar fundat en l'època democràtica. Aquest centre docent garantí per primera vegada l'educació bàsica obligatòria dels nois i les noies de Canet de Mar fins als 16 anys i la possibilitat de cursar estudis post obligatoris fins als 18 anys al mateix municipi. Aquest és un fet singular que justifica la pertinència d'implementar-hi la recerca. Es tracta del primer i únic centre docent del poble que acull els i les joves de 12 a 18 anys on, a més a més, mai abans s'ha fet una recerca relacionada amb la identitat, la corporeïtat i la creativitat (Duran, 2015). En aquest context, es creu que la recerca pot contribuir a conèixer amb més profunditat com viuen la seva identitat corporeïtzada els i les adolescents de 14 a 15 anys.

Atès que l'Institut Lluís Domènech i Montaner és l'únic centre docent de la comarca del Maresme en què s'imparteix la modalitat de batxillerat d'Arts escèniques, música i dansa, es considera que la recerca plantejada hi és pertinent perquè pot contribuir a conèixer de manera més profunda l'aportació de les estratègies de creativitat expressiva en el desenvolupament personal i social de l'alumnat. Es creu que això que pot ser important en qualsevol escola, pot ser especialment significatiu en una en què les arts escèniques són presents de manera singular. En aquest context, es pensa que la recerca pot esdevenir un punt de partida de futures recerques relacionades amb la identitat, la corporeïtat i la creativitat, que podrien fer-se extensives a d'altres escoles del municipi, especialment les de primària d'on prové l'alumnat.

Aquests tres fets singulars del centre docent –ésser l'únic institut de secundària del municipi de Canet de Mar, l'únic institut de la comarca del Maresme que imparteix la modalitat de batxillerat d'Arts escèniques, música i dansa i no haver-s'hi fet mai abans cap recerca relacionada amb la identitat corporeïtzada i la creativitat– posen de manifest la pertinència de la recerca. El fet que el director de l'institut hagi donat el seu vistiplau i permís per implementar-la-hi en determina la viabilitat i que sigui factible.

Cal destacar la importància d'aquest centre docent en la tradició educativa del poble de Canet de Mar. En el decurs de la seva història, Canet de Mar ha estat un poble pròsper i innovador, amb una important tradició agrícola, marítima, de la indústria tèxtil i artística que l'ha obert al món (Sàiz, 2001). Pel que fa a la seva tradició educativa, podem considerar la Capella de Música de l'església de Sant Pere i Sant Pau de Canet (segles XVII - XVIII) com la primera escola del municipi (Mas i Sàiz, 2009). Des d'aleshores, s'han anat fundant al poble diferents escoles, tant privades com públiques, que han anat teixint fins a l'actualitat una realitat educativa peculiar rica i diversa. L'Escola Montessori (1918-1939) és el màxim exemple d'innovació pedagògica viscut al poble (Pomés, 2011; Sàiz, 2014).

Quin és el context de la recerca?

La recerca es realitzarà a l'Institut Lluís Domènech i Montaner, centre d'ensenyament públic del municipi de Canet de Mar. L'institut acull un total de 520 alumnes de l'ESO i 200 alumnes de batxillerat de les modalitats de Ciències i tecnologia, Humanitats i ciències socials i Arts escèniques, música i dansa. Aquest institut és l'únic de la comarca del Maresme que ofereix la modalitat esmentada de batxillerat artístic. Al mateix temps, ofereix el recurs d'Unitat de Suport a l'Educació Especial i desenvolupa un projecte de diversificació curricular. El seu alumnat prové dels municipis de Canet de Mar i Sant Cebrià de Vallalta i, en menor nombre, d'altres municipis de la comarca del Maresme tals com Arenys de Munt, Arenys de Mar, Sant Pol de Mar, Pineda de Mar, Santa Susanna, Calella, Mataró o Vilassar de Mar, entre d'altres. Hi desenvolupen la seva tasca docent un total de 70 professors i professores.

Com és el centre docent on es durà a terme la recerca?

L'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar és un centre d'ensenyament públic dependent del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, segons el Decret 336/1996, de 29 d'octubre, pel qual es creen diversos instituts d'educació secundària (Diari Oficial de la Generalitat de

Catalunya [DOGC], 1996). L'institut va començar amb caire experimental com a extensió de l'Institut de Batxillerat Tres Turons d'Arenys de Mar el setembre de 1992, amb cinc grups de 3r d'ESO. L'any següent es va constituir com a secció d'ensenyament secundari per la Resolució del 13 de gener de 1993. Durant els cursos 1994-95 i 1995-96 s'hi va impartir el Batxillerat experimental. L'any 1996, el centre docent es va constituir en Institut de ple dret amb el nom de l'arquitecte Lluís Domènech i Montaner (Institut Lluís Domènech i Montaner Canet de Mar, 1998).

D'acord amb l'article 91.1 de la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya [DOGC], 2009), el projecte educatiu de centre "és la màxima expressió de l'autonomia dels centres educatius, recull la identitat del centre, n'explicita els objectius, n'orienta l'activitat i hi dóna sentit amb la finalitat que els alumnes assoleixin les competències bàsiques i el màxim aprofitament educatiu. El projecte educatiu incorpora el caràcter propi del centre" (DOGC, 2009, p. 56632). El projecte educatiu de centre de l'Institut Lluís Domènech i Montaner, elaborat el 1998 per tots els sectors que configuren la comunitat educativa del municipi de Canet de Mar, és doncs el document en què s'especifica la seva acció educativa, d'acord amb les característiques socials i culturals del context escolar i les necessitats educatives de l'alumnat. És per això que aquest document esdevé no només la base de les programacions d'aula del professorat, sinó també de qualsevol actuació singular que s'hi vulgui dur a terme, com ara la recerca. Així, doncs, s'ha contemplat el projecte educatiu d'aquest centre docent participant com el document de referència per contextualitzar la recerca.

7.2.2. Participants de la recerca

La finalitat de la recerca, tal com s'ha esmentat en l'apartat 7, és explorar el significat que té la identitat corporeïtzada per a l'alumnat de 14 a 15 anys en un centre d'educació secundària obligatòria, comprendre l'aportació de la creativitat i de l'educació física escolar en la consciència de la identitat corporeïtzada dels i les adolescents i aportar coneixement sobre el fenomen de la identitat corporeïtzada en un centre d'educació secundària obligatòria que pugui ser útil en futures investigacions. És per això que les persones que participaran en la recerca són l'alumnat de 3r curs d'educació secundària obligatòria ([ESO] d'ara endavant) i el professorat de l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar.

Es va triar l'alumnat de 3r d'ESO perquè és el nivell educatiu que es correspon a l'edat de 14 a 15 anys establerta en l'objectiu de la recerca. Atès que la recerca s'implementa en un context natural amb mínim control intern, l'aula escolar, i que es preveu fer una anàlisi inductiva de les evidències, es va triar el professorat de l'institut amb la finalitat de contrastar i validar de manera externa la informació (Anguera i Violant, 2015; Latorre et al., 2003, 1996).

L'accés a les persones participants es va realitzar:

- En primer lloc, per contacte amb el director del centre docent mitjançant una entrevista, un document de sol·licitud de col·laboració del centre i un document informatiu de la recerca.
- Amb el vistiplau del director, per contacte amb el professorat mitjançant un document de sol·licitud de col·laboració i un document informatiu de la recerca.
- Amb el vistiplau del director, per contacte amb l'alumnat de 3r d'ESO mitjançant una xerrada informativa de la recerca en què també es va preveure sol·licitar la seva col·laboració.

Els criteris d'inclusió i exclusió de la mostra són els següents:

Criteris de selecció del professorat:

- Estar contractat per l'escola d'educació secundària obligatòria reconeguda pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya que participa en la recerca.
- Ser membre de l'equip docent de 3r d'ESO i impartir alguna matèria afí amb l'expressió, les ciències socials i les ciències de l'educació.
- Acceptar la col·laboració en la recerca d'acord amb el seu compromís ètic.

Criteris de selecció de l'alumnat:

- Ser alumne/a de l'escola d'educació secundària obligatòria reconeguda pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya que participa en la recerca.

- Cursar estudis al nivell educatiu de 3r d'ESO com a alumne/a del professorat de l'equip docent de 3r d'ESO que participa en la recerca i que imparteix alguna matèria afí a l'expressió, les ciències socials i les ciències de l'educació.
- Acceptar la col·laboració en la recerca d'acord amb el seu compromís ètic.

Pel que fa a la selecció de les persones participants, d'acord amb l'enfocament de tall qualitatiu de la recerca, el mostreig d'alumnat i professorat és intencional i no probabilístic atès que l'objectiu és caracteritzar com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat de 14 a 15 anys des de la idiosincràsia d'una realitat concreta. En cap cas es pretén generalitzar els resultats de la recerca a altres contextos, sinó examinar el fenomen d'estudi en aquesta escola, l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar, durant un curs acadèmic determinat i amb un grup de participants determinat.

Segons Cubo (2011), una mostra és una part representativa de les característiques de la població que es vol estudiar i el mostreig fa referència als diversos procediments que s'adopten en la recerca per poder observar la mostra i extreure'n informacions generalitzables a la població. El mostreig, doncs, esdevé el procediment mitjançant el qual es permet garantir a la recerca la representativitat de la mostra en referència a la població i la validesa externa dels resultats (extensió i forma en què els resultats poden ser generalitzats). D'acord amb Cubo (2011) i Penalva i Mateo (2006), el mostreig pot ser probabilístic (en alguna de les seves fases hi ha un procediment aleatori per a l'obtenció de la mostra) o no probabilístic (a cap de les seves fases s'utilitza un procediment aleatori per a l'obtenció de la mostra). En el cas de la recerca que es presenta, atès que el seu disseny és de tall qualitatiu i el seu plantejament és idiogràfic o de cas, és a dir, no es pretén generalitzar els resultats de la recerca més enllà dels subjectes que s'observen i registren (Penalva i Mateo, 2006), es va considerar adequat realitzar un mostreig no probabilístic amb la finalitat de treure el màxim rendiment a la singularitat del fenomen d'expressar la identitat corporeïtzada de l'alumnat adolescent a la realitat concreta de l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar.

Segons Cubo (2011), hi ha una diversitat de mostreigs no probabilístics, com el de judici, població de difícil localització, quasi probabilístic, per quotes i intencional o de conveniència. Tots ells es caracteritzen pel fet que els resultats de la recerca només són vàlids en la mostra en què han estat obtinguts, que la validesa externa

i la representativitat són baixes i que els resultats no es poden generalitzar. Malgrat això, són procediments útils quan no és possible utilitzar-ne d'altres que ofereixin millors garanties perquè només es poden fer servir les mostres disponibles per problemes d'infraestructura o de temps, entre d'altres. A la recerca que es presenta, es va considerar realitzar un mostreig intencional o de conveniència amb la finalitat de seleccionar els casos disponibles per estudiar l'objectiu de la recerca a l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar, en aquest cas, l'alumnat adolescent de 14 a 15 anys i el professorat d'aquest centre docent. Pel que fa al mostreig per quotes –que consisteix en el fet que la investigadora estableix prèviament uns criteris que ofereixin certa seguretat a la mostra, la qual serà, almenys en part, similar a la població (Cubo, 2011)–, aquest es va aplicar per triar l'alumnat informador clau, amb la finalitat de garantir el criteri d'heterogeneïtat de la mostra; és a dir, poder abraçar amb la recerca tot el ventall de maneres de viure i de percebre el fenomen d'expressar la identitat corporeïtzada de l'alumnat adolescent de 14 a 15 anys a l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar (Penalva i Mateo, 2006). En el cas de l'alumnat informador clau, el mostreig per quotes està relacionat amb la idea que, a la recerca, es té de l'escola com a organització social complexa (Bonil i Pujol, 2005; Moraes, 1999, 2005; Morin et al., 2003; Motta, 2002).

Pel que fa a la participació del professorat, d'acord amb l'objectiu plantejat, es va aplicar el criteri de demanar la col·laboració del professorat de les matèries relacionades amb l'expressió (educació musical, educació visual i plàstica, llengua catalana, llengua castellana, educació física, tecnologia), les ciències socials (educació per al desenvolupament personal i la ciutadania) i les ciències de l'educació (tutoria i departament d'orientació). Alhora, es va aplicar el criteri de demanar la col·laboració del professorat de l'equip docent de 3r d'ESO atès que, d'acord amb aspectes relacionats amb l'organització del centre, és qui té més disponibilitat per treballar amb l'alumnat del nivell que té assignat en el seu horari lectiu. També es va aplicar el criteri de demanar la col·laboració del professorat que no imparteix matèries relacionades amb l'expressió ni és membre de l'equip docent de 3r d'ESO pel valor que això té a l'hora de contrastar la informació.

Es va preveure triar alumnes com a informadors clau amb la finalitat d'aprofundir en el coneixement de l'experiència que estudia la recerca. Del total d'alumnat de 3r d'ESO disposat a col·laborar en la recerca, es va triar l'alumnat

informador clau d'acord amb els criteris de selecció de la població per quotes següent:

- Equitat de gènere: masculí/femení.
- Alumnat de l'aula ordinària i natural.
- Equitat d'alumnat pertanyent a diferents grups d'aula ordinària i natural.
- Alumnat amb necessitats educatives especials.
- Alumnat del grup d'excel·lència.
- Alumnat de l'aula d'acollida.

Es van establir aquests criteris de selecció de les quotes per tal de garantir que l'alumnat informador clau sigui representatiu de la diversitat o heterogeneïtat que configura l'aula ordinària i natural. D'acord amb el seu projecte educatiu (Institut Lluís Domènech i Montaner Canet de Mar, 1998) i el projecte de direcció (Galceran, 2011), l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar configura els grups d'alumnat en base a les normes següents: heterogeneïtat, no discriminació, equitat, igualtat d'oportunitats, coeducació. És per aquesta raó que es van establir els criteris descrits amb anterioritat a l'hora de triar les quotes de l'alumnat informador clau.

7.2.3. Instruments de recollida d'evidències

Segons van Manen (2003), en la recerca fenomenològica el més important és sempre el significat de l'experiència viscuda. Per aquesta raó, són d'interès les experiències concretes de les persones en referència a un fenomen, per tal d'enriquir-se'n qui investiga i extreure'n la importància del seu significat. Per a aquest mateix autor, l'objectiu profund que impulsa la recerca fenomenològica està orientat cap a la pregunta de quina és la natura del fenomen, en tant que experiència essencialment humana. En el cas de la recerca que es presenta, de manera general, d'acord amb l'objectiu plantejat, els instruments de recollida d'evidències comparteixen la finalitat de pretendre proporcionar informació connectada amb les descripcions de l'experiència d'expressar la identitat corporeïtzada de l'alumnat adolescent al centre docent. Anàlogament, l'obtenció de descripcions sobre l'experiència viscuda per l'alumnat, el professorat i la investigadora mitjançant l'aplicació dels instruments de recollida d'informació esdevindria la columna vertebral fenomenològica de la recerca (vegeu Figura 7.4).

La figura 7.4 s'elabora a partir de la idea d'interconnectar els conceptes de columna vertebral, complexitat i dades tot creant una xarxa. Des del paradigma de la complexitat, la recerca entén l'aula escolar com a organització social complexa (Bonil i Pujol, 2005; Moraes, 1999, 2005; Morin et al., 2003; Motta, 2002) essencialment encarnada (Castañer et al., 2006; Duch i Mèlich, 2003; Grasso, 2001; Le Breton, 2008; Scharagrodsky, s.d.). Des de la visió cranio-caudal de la columna vertebral, s'imagina l'aula escolar com un paisatge d'interaccions entre vèrtebres. Les diferents siluetes de les vèrtebres es corresponen amb els diversos tipus de vèrtebres que configuren la columna vertebral (atlas, axis, vèrtebres cervicals, dorsals i lumbar), els quals representen la diversitat d'identitats corporeïtzades a l'aula. Cada vèrtebra, doncs, representa una persona. La figura és representativa, és a dir, el dibuix no vol donar raó de cadascuna de les persones participants en la recerca. Des del punt de vista anatòmic, la medul·la espinal travessa el canal vertebral. És per això que a la imatge hi ha medul·les espinals de diferent color: la medul·la *taronja* representa l'alumnat, la medul·la *verda* representa el professorat i la medul·la *blau marí* representa la investigadora. Del concepte de medul·la espinal emergeix la idea de teixit nerviós i, per tant, de complexitat. Així, doncs, la complexitat de l'aula està representada per línies de punts de color *negre* que connecten el nucli de les medul·les espinals de l'alumnat, el professorat i la investigadora. Aquesta xarxa d'interconnexions a l'aula està alhora connectada amb d'altres de més àmplies com l'Institut Lluís Domènech i Montaner, el municipi de Canet de Mar, el planeta Terra i el cosmos, conceptes que, per estar relacionats amb el paradigma de la complexitat, també s'han representat amb el color *negre*.

A la figura 7.4, els instruments de recollida d'evidències emergeixen del paradigma de la complexitat. Des del punt de vista fenomenològic, l'obtenció de dades de natura subjectiva es representa mitjançant una membrana de teixit connectiu o periosti que envolta cadascuna de les vèrtebres. El periosti de color *vermell* representa el diari estructurat (aplicat a l'alumnat informador clau), el de color *malva* representa el qüestionari (aplicat a tot l'alumnat) i el de color *gris* representa l'observació participant (aplicada al professorat i a la investigadora). Cadascun dels periostis està relacionat amb una medul·la espinal determinada, és a dir, amb la subjectivitat de l'alumnat, el professorat i la investigadora. Les dades de natura intersubjectiva estan relacionades amb la idea de fàscia o estructura de teixit connectiu que s'estén per tot el cos com a una xarxa tridimensional. El grup de discussió amb l'alumnat està representat per una fàscia de color *blau cel* (es va preveure realitzar-lo amb l'alumnat informador clau) i el grup de discussió amb el professorat està representat per una fàscia de color *marró*. L'anàlisi documental (del

projecte educatiu del centre participant) està relacionada amb la idea de pell, una silueta de tegument de color *carn* que recobreix la totalitat de l'Institut Lluís Domènech i Montaner, a través de la qual l'escola es comunica amb l'entorn. La pell representa la veu de la intersubjectivitat projectiva que mostra al món la identitat corporeïtzada de la comunitat escolar. La columna vertebral fenomenològica, doncs, està configurada per una estructura anatòmica complexa d'instruments de recollida d'informació, dissenyada amb la finalitat d'acomplir la funció de connexió de la subjectivitat amb la intersubjectivitat, és a dir, copsar l'essència del fenomen de la identitat corporeïtzada a través de totes les veus que configuren la realitat de l'aula escolar. En aquest sentit, la natura de la columna vertebral fenomenològica és de caràcter anatòmica, vital, connectiva, autoorganitzada i comunicativa.



Figura 7.4. Columna vertebral fenomenològica de la recerca.

Pel que fa al disseny dels instruments de recollida d'evidències, d'acord amb el caràcter de tall qualitatiu i fenomenològic de la recerca, es va plantejar realitzar la recollida d'evidències fonamentalment a través de la combinació de diferents tècniques interactives però també de tècniques no interactives (Latorre, 2003), en ambdós casos, centrades en l'obtenció d'informació dels elements clau de l'objectiu de la recerca: estratègies de creativitat expressiva i consciència de la identitat corporeïtzada. Les tècniques de recollida d'evidències interactives que es van triar són el qüestionari, l'observació participant estructurada, el diari estructurat i el grup de discussió. Com a tècnica no interactiva es va triar l'anàlisi de documents. Segons diversos autors i autores (Creswell, 2012, 2013; Marshall i Rossman, 2011; Penalva i Mateo, 2006), les dades o fonts de documentació poden ser primàries (la investigadora obté les dades directament de la realitat) o secundàries (les dades són informacions que ja han estat produïdes per altres persones o institucions). En el cas de la recerca que es presenta, les fonts de documentació primàries són el qüestionari, l'observació participant estructurada, el diari estructurat i el grup de discussió, mentre que l'anàlisi documental esdevé la font de documentació secundària.

A continuació, es detalla la justificació d'aquesta tria en relació a l'objectiu de la recerca i les persones participants. Per què es trien aquests instruments de recollida d'evidències? Què aporten al coneixement del fenomen de la identitat corporeïtzada de l'alumnat adolescent del centre docent?

El qüestionari com a instrument de recollida de dades i finalitat que té en la recerca.

Segons Meneses i Rodríguez (2016) i Latorre (2003), el qüestionari és un instrument de recollida d'informació molt utilitzat en l'àmbit de les ciències socials, que consisteix a plantejar un conjunt de preguntes que es responen per escrit, amb la finalitat de recollir informació estructurada sobre un tema. Les preguntes poden ser obertes (ofereixen el màxim grau de llibertat a l'expressió de la resposta) o tancades (s'ofereix al participant la possibilitat de triar entre diferents alternatives proposades). Els avantatges del qüestionari són que és fàcil i senzill de completar, proporciona respostes directes a les preguntes formulades i es pot obtenir informació d'un gran nombre de persones amb rapidesa. És per això que es va triar el qüestionari amb la finalitat d'obtenir informació de tot l'alumnat de 3r d'ESO sobre l'experiència d'expressar la seva identitat corporeïtzada abans, durant i després de la implementació de les estratègies de creativitat expressiva a l'aula (projectes didàctics d'Empremtes, Projeccions i Som Planeta). Des del punt de vista fenomenològic, si bé la informació que se n'obté no és tan profunda com

amb d'altres tècniques interactives com ara l'entrevista, el qüestionari aporta a la recerca la possibilitat d'abastar i incloure la veu de tot l'alumnat de 14 a 15 anys que comparteix l'experiència d'expressar la seva identitat corporeïtzada i contrastar-la amb la veu de l'alumnat informador clau, la del professorat i la de la investigadora. Per raons d'organització del centre docent, es va proposar realitzar el qüestionari a les sessions de tutoria.

El diari com a instrument de recollida de dades i finalitat que té en la recerca.

Segons Latorre (2003), el diari és una tècnica narrativa de recollida d'informació, que consisteix a elaborar un relat de manera contínua i sistemàtica sobre l'experiència, en el mateix moment en què s'esdevé o just després, amb la finalitat de reflexionar-hi i comprendre-la millor. Es tracta d'un document de progrés que permet descriure i avaluar els esdeveniments diaris i que proporciona una dimensió de l'estat d'ànim de la persona. En aquest sentit, el diari esdevé una font que conté relats reflexius sobre les experiències humanes i que, per tant, té un valor fenomenològic (van Manen, 2003). Segons el seu format, el diari pot ser estructurat, semiestructurat o obert (Latorre, 2003). Es va proposar a l'alumnat informador clau realitzar un diari d'aula estructurat al final de cada sessió dels projectes didàctics (Empremtes, Projeccions i Som planeta) per la possibilitat que ofereix a la recerca de registrar de manera senzilla, immediata, contínua i sistemàtica les reflexions de l'alumnat sobre l'experiència d'expressar la seva identitat corporeïtzada a l'aula, obtenir informació de primera mà sobre l'expressió de la identitat corporeïtzada tal com s'esdevé a l'aula i identificar els aspectes de l'experiència que tenen més importància per a l'alumnat. En aquest sentit, es considera que el diari esdevé una tècnica de recollida d'informació útil a la recerca per recollir dades de manera contínua i sistemàtica sobre els sentiments i pensaments que l'alumnat associa de manera immediata a la seva experiència. Es creu que el diari possibilita així en la recerca la descripció del fenomen d'expressar la identitat corporeïtzada al centre docent des de la veu de l'alumnat adolescent, a partir d'una informació que és qualitativament reflexiva, conscient, emotiva, immediata, contínua i sistemàtica.

L'observació participant com a instrument de recollida de dades i finalitat que té en la recerca.

L'observació, que és una de les activitats comunes de la vida quotidiana, es converteix en científica quan se sistematitza metodològicament i s'orienta a l'estudi d'un objectiu d'investigació (Flick, 2012; Marshall i Rossman, 2011; Penalva i Mateo, 2006). La tècnica d'observació participant implica la presència

en directe de manera perllongada de la persona que observa a l'escenari natural on es desenvolupa l'acció social, la qual cosa permet realitzar una aproximació al fenomen d'estudi amb realisme i naturalitat. En aquest sentit, la tècnica d'observació participant permet recollir de manera sistemàtica informació sobre els esdeveniments, els comportaments i els objectes tal com es donen i en el lloc on es donen (Latorre, 2003; Marshall i Rossman, 2011; Penalva i Mateo, 2006), així com reconstruir el significat de l'acció social no només des del punt de vista de l'investigador o investigadora, sinó també d'altres persones (Latorre, 2003; Penalva i Mateo, 2006). Resulta una tècnica apropiada quan els objectius de la recerca pretenen descobrir interaccions complexes en l'entorn natural (Marshall i Rossman, 2011), descriure situacions socials, generar coneixement o millorar o transformar l'acció social (Latorre, 2003). Segons van Manen (2003), des del punt de vista fenomenològic l'observació permet que l'investigador o investigadora s'immergeixi en el món de la vida de les persones tot participant-hi, des d'una actitud d'assumir una relació que es troba al més a prop possible, alhora que manté un estat d'alerta hermenèutica en referència a les situacions. L'observació participant genera formes de material experiencial distintes a les que es poden obtenir amb els texts escrits o les entrevistes, com ara anècdotes experiencials, que són un determinat tipus de narració amb un atractiu, que ha de ser perfilat. Segons Flick (2012), l'observació participant pot ser sistemàtica (s'aplica un esquema d'acció més o menys estandarditzat) o no sistemàtica (sensible i flexible als mateixos processos). Al mateix temps, segons el nivell de participació, l'observació participant pot ser passiva, encoberta, moderada o activa (Penalva i Mateo, 2006). Cal tenir en compte que l'observació participant té unes implicacions ètiques molt importants, les quals se centren en el respecte a les persones, en el fet que estiguin informades i que hagin donat el seu consentiment (Marshall i Rossman, 2011).

A la recerca que es presenta, es va triar l'observació participant estructurada amb la finalitat de recollir informació directa, realista, natural, immediata, contínua i sistemàtica sobre l'experiència de l'alumnat a l'aula provinent d'altres veus tals com la del professorat i la de la investigadora. En aquest sentit, l'observació participant permet que en la recerca entrin a l'escenari altres actors o actrius a més a més de l'alumnat, altres veus a partir de les quals contrastar la informació i descriure de manera més acurada com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat de 14 a 15 anys. Al mateix temps, es creu que l'observació participant aporta a la recerca la possibilitat de copsar la complexitat de l'experiència de l'alumnat en referència a les interaccions personals que configuren la vida

pròpia de l'aula escolar. Es va preveure que el professorat i la investigadora realitzessin l'observació participant en el decurs de la implementació de les estratègies de creativitat expressiva a l'aula (Empremtes, Projeccions i Som Planeta) de manera activa, és a dir, no només observant, sinó també implicant-se en l'experiència. En el cas del professorat, la tècnica es va aplicar a les sessions que aquest va poder observar d'acord amb el calendari de col·laboració amb la recerca elaborat i consensuat amb ell. En el cas de la investigadora, la tècnica es va aplicar a totes les sessions en què va intervenir, d'acord amb el rol d'investigadora-professora. Es va proposar una observació participant estructurada amb la finalitat de facilitar l'atenció de la persona en el fenomen d'estudi i l'enregistrament de la informació de manera immediata, còmoda i ràpida.

El grup de discussió com a instrument de recollida de dades i finalitat que té en la recerca.

El grup de discussió és una tècnica que prové del camp del màrqueting i que s'ha adaptat a la recerca en l'àmbit de les ciències socials (Marshall i Rossmann, 2011; Penalva i Mateo, 2006). Un grup de discussió és una tècnica de recollida d'informació dins de la família de l'entrevista en grup –anomenat també *focus group* o *focused interview*, en llengua anglesa–, que representa un tipus d'entrevista en grup, especial pel que fa als seus objectius, mida o procediments (Krueger, 1998; Latorre, 2003; Marshall i Rosmann, 2011). Es pot definir el grup de discussió com “una conversación cuidadosamente planteada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo” (Krueger, 1998, p. 24). El grup de discussió es compon d'un nombre petit de persones, entre set i deu, i és guiat per una persona moderadora experta, la qual és responsable de crear un clima de conversa relaxat, confortable i sovint satisfactori per a les persones participants, amb la finalitat que se sentin còmodes parlant, expressant i compartint idees i punts de vista diferents. Les persones s'han de seleccionar en base al criteri d'homogeneïtat *intragrup* (en referència a l'edat, estatus social, nivell educatiu, estatus ocupacional o ingressos, entre d'altres) que els relaciona amb el tema d'estudi (Krueger, 1998; Latorre, 2003; Marshall i Rosmann, 2011). L'ideal és que les persones no es coneguin, sempre i que això sigui possible (Krueger, 1998; Latorre, 2003; Marshall i Rosmann, 2011).

Els avantatges del grup de discussió són que es tracta d'una tècnica de recollida d'informació amb una clara vocació social. Permet situar les persones en una atmosfera natural de la vida real, aporta dades de gran riquesa –imatges,

actituds, opinions de les persones– des de l’aproximació a les interaccions reals entre les persones, permet la flexibilitat de la persona moderadora per desviar-se del guió i explorar així desviacions inesperades del discurs grupal que no serien possibles en altres contextos més estructurats, té una elevada validesa subjectiva, un cost relativament reduït, recull informació de ràpida disponibilitat dels resultats i possibilita incrementar la mostra estudiada (Krueger, 1998; Marshall i Rosmann, 2011). En el cas dels nois i les noies adolescents, els quals, a diferència dels infants, són més tàcits a l’hora d’expressar les seves opinions, el grup de discussió pot facilitar que se sentin més còmodes conversant amb els seus iguals (Marshall i Rossmann, 2011).

Des del punt de vista de la recerca fenomenològica, si bé el grup de discussió no és la tècnica habitualment més utilitzada, tal com ho és l’entrevista en profunditat, es va triar aplicar el grup de discussió amb l’alumnat informador clau i el professorat (dos grups de discussió diferenciats) al final del procés d’aplicació de les estratègies de creativitat expressiva (Empremtes, Projeccions i Som planeta), amb la finalitat de recollir informació qualitativament intersubjectiva sobre l’experiència. Amb l’aplicació del grup de discussió, la recerca pretén crear o, més ben dit, recrear l’essència social del context escolar, la qual cosa possibilita que tant l’alumnat com el professorat conversin sobre la seva experiència i posin en contacte i comparteixin diferents perspectives, sentiments i emocions sobre l’experiència viscuda. És per això que es pensa que el grup de discussió aporta a la recerca la possibilitat de descriure el fenomen d’expressar la identitat corporeïtzada en l’alumnat adolescent al centre docent des de l’essència no només humana, sinó també inter-humana de l’experiència.

L’anàlisi documental com a instrument de recollida de dades i finalitat que té en la recerca.

Tradicionalment, l’anàlisi documental és un conjunt d’operacions que tenen com a finalitat descriure i representar el contingut i la forma d’un document d’una manera sistemàtica per tal de facilitar-ne la consulta o difusió (Clausó, 1993; Dulzaides i Molina, 2004). En l’àmbit de la recerca qualitativa, l’anàlisi documental esdevé una tècnica de recollida d’informació sistemàtica i planificada que consisteix a analitzar documents escrits –que poden contenir text i imatges– amb la finalitat d’interpretar-ne el significat en referència a un objectiu empíric (Bowen, 2009; Dulzaides i Molina, 2004; Latorre, 2003; Penalva i Mateo, 2006). En una recerca, l’ús de la documentació per obtenir informació pot tenir dues vessants: l’establiment del marc teòric i l’obtenció de material empíric (Penalva i Mateo, 2006). L’investigador o investigadora pot comptar amb una gran varietat de

fonts de dades documentals, tant oficials com personals: autobiografies, històries de vida, diaris, cartes, documents escolars, comunicats o revistes, entre d'altres (Latorre, 2003). Des de la perspectiva de la recerca qualitativa, Penalva i Mateo (2006) defineixen el material documental com “totes les coses que es poden llegir (observar) i que es refereixen a algun aspecte del món social” (p. 85). Tal com indiquen aquests autors, es pot considerar document qualsevol font que contingui significat (carta, periòdic, estàtua, edifici, objecte d'art, objectes utilitaris i decoratius, eines, deixalles, cançons, contes populars, música, pel·lícules, pintures o obres literàries, entre d'altres) –que se'l pugui preguntar i que se'l pugui observar– i que proporcioni informació sobre els valors, les creences i els interessos de les persones que els van produir o encarregar.

Per la rellevància que aquest document oficial té amb el funcionament de la vida escolar, a la recerca que es presenta es va triar l'anàlisi documental del projecte educatiu del centre participant, amb la finalitat d'obtenir dades sobre els trets característics de l'institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar en referència a les estratègies de creativitat expressiva i la identitat corporeïtzada de l'alumnat adolescent. L'anàlisi documental del projecte educatiu del centre aporta a la recerca la possibilitat d'incloure la veu de tots els membres que configuren la comunitat educativa de l'escola (professorat, alumnat i famílies) i d'interpretar quin és el significat que té per a ells el fenomen d'expressar la identitat corporeïtzada en l'alumnat adolescent al centre docent. En aquest sentit, es creu que l'anàlisi documental del projecte educatiu del centre participant esdevé una font d'informació valuosa no només per establir un pont conceptual entre les dades i el context, sinó també per contrastar les dades amb les obtingudes de l'alumnat i del professorat. És per tot això que es considera que la natura de les dades obtingudes a partir de l'anàlisi documental del projecte educatiu del centre participant són qualitativament de natura comunitària, identificativa i projectiva. Aquesta font de dades aporta a la recerca la possibilitat de caracteritzar com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat de 14 a 15 anys des de la veu que identifica l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar com a comunitat escolar.

A la taula 7.2 es pot observar la relació dels instruments de recollida d'evidències amb l'objectiu general de la recerca, els conceptes clau de l'objectiu (estratègies de creativitat expressiva i consciència de la identitat corporeïtzada) i les persones participants.

Taula 7.2.

Relació dels instruments de recollida d'evidències amb l'objectiu general de la recerca, els conceptes clau de l'objectiu i les persones participants

Objectiu general de la recerca			
Caracteritzar com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat de 14 a 15 anys en el centre d'educació secundària obligatòria Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar, província de Barcelona, Espanya.			
		Conceptes clau	
Instruments de recollida d'evidències	Participants	ECE	CIC
Diari estructurat	Alumnat informador clau	x	x
Qüestionari	Tot l'alumnat	-	x
Grup de discussió	Alumnat informador clau	x	x
Observació participant	Professorat	x	x
Grup de discussió	Professorat	x	x
Observació participant	Investigadora	x	x

Nota: Llegenda dels conceptes clau: Estratègies de creativitat expressiva (ECE); Consciència identitat corporeïtzada (CIC).

A la taula 7.3 es pot observar la relació dels instruments de recollida d'evidències amb la font d'informació de l'alumnat. A la taula 7.4 es pot observar la relació dels instruments de recollida d'evidències amb la font d'informació del professorat. A la taula 7.5 es pot observar la relació dels instruments de recollida d'evidències amb la font de la investigadora. Al mateix temps, a cadascuna de les taules esmentades es pot observar la relació dels instruments de recollida d'evidències amb les fonts d'informació, els objectius de la recerca i els conceptes clau de l'objectiu general de la recerca: estratègies de creativitat expressiva i consciència de la identitat corporeïtzada. A l'apartat d'annexos es poden consultar els instruments de recollida d'evidències.

Les activitats relacionades amb la implementació de les estratègies de creativitat expressiva han estat dissenyades i temporalitzades en tres projectes relacionats amb diferents anells d'expansió de la identitat corporeïtzada:

- **Empremtes:** Anell personal.
- **Projeccions:** Anell personal, familiar, d'amistat, social.
- **Som planeta:** Anell de l'entorn social i cultural i planetari.

A la taula 7.6 es pot observar la relació de les produccions que emergeixen de les activitats d'aula realitzades per l'alumnat amb els instruments de recollida d'evidències de l'alumnat.

Taula 7.3.

Relació de les dades obtingudes a partir dels instruments de recollida d'evidències aplicats a l'alumnat amb els conceptes clau i els objectius de la recerca

DIARI ESTRUCTURAT (subjectivitat alumnat informador clau)								
Pregunta	Tipus de dada	Dada per a l'anàlisi de contingut	Conceptes clau		Objectius de la recerca			
			ECE	CIC	OE1	OE2	OE3	OE4
1	Pluja d'idees sobre com s'ha viscut la sessió.	Frases, paraules, onomatopeies, imatge-dibuix... (sobre l'experiència).	X	-	-	X	-	X
2	Valoració de la càrrega emocional de les idees promocionades a la pluja d'idees.	Signe positiu (+) o negatiu (-) (càrrega emocional).	X	-	-	X	-	X
3	Dibuix del propi cos a partir de les idees promocionades a la pluja d'idees.	Imatge-dibuix (propi cos).	-	X	X	-	-	X
4	Analogia sobre com és el propi cos a partir de les idees promocionades a la pluja d'idees.	Analogia (descripció del cos).	-	X	X	-	-	X
5	Analogia sobre accions relacionades amb l'experiència viscuda a la sessió.	Frase descriptiva (accions experiencials).	-	X	-	-	X	X
6	Integració de les idees relacionades amb l'experiència viscuda en un producte d'elaboració lliure.	Poesia, música, dibuix, pintura, fotografia... (experiència viscuda).	X	-	-	X	-	X
7	Reflexió sobre el producte elaborat.	Paraules, frases (reflexió elaborada).	X	-	-	X	-	X
QÜESTIONARI (subjectivitat tot l'alumnat)								
Pregunta	Tipus de dada	Dada per a l'anàlisi de contingut	Conceptes clau		Objectius de la recerca			
			ECE	CIC	OE1	OE2	OE3	OE4
1	Pluja d'idees sobre la pròpia identitat.	Frases, paraules, onomatopeies, imatge-dibuixos...	-	X	X	-	-	X
2	Selecció de les idees més significatives de la pluja d'idees.	Descripció (identitat).	-	X	X	-	-	X
3	Promoció d'analogies entre els conceptes d'identitat i el propi cos.	Frases, paraules, onomatopeies, imatge-dibuixos... (identitat).	-	X	X	-	-	X
4	Valoració de la càrrega emocional de les analogies promocionades.	Signe positiu (+) o negatiu (-) (càrrega emocional).	-	X	X	-	-	X
5	Elaboració d'una descripció sobre un/a mateix/a a partir de les analogies.	Text emocional, analogia.	-	X	X	-	-	X
6	Representació gràfica del text elaborat sobre un/a mateix/a.	Imatge-dibuix, frase, paraules, connectivitat figurativa.	-	X	X	-	-	X
7	Interrogació sobre la relació de la descripció d'un/a mateix/a amb la vida.	Text relacional.	-	X	X	-	-	X
8	Interrogació sobre com se sent la persona amb el seu cos.	Vivència emocional.	-	X	X	-	-	X
GRUP DE DISCUSSIÓ (intersubjectivitat alumnat clau)								
Pregunta	Tipus de dada	Dada per a l'anàlisi de contingut	Conceptes clau		Objectius de la recerca			
			ECE	CIC	OE1	OE2	OE3	OE4
1	Interrogació sobre com la persona ha viscut les classes creatives.	Text.	X	-	-	X	X	X
2	Interrogació sobre el concepte d'identitat corporeïtzada.	Text.	-	X	X	-	-	X
3	Interrogació sobre els sentiments, emocions, pensaments, actituds, valors i accions que les persones relacionen amb el seu cos.	Text.	-	X	X	-	-	X
4	Interrogació sobre els canvis que l'experiència creativa a l'aula ha suscitat en la identitat corporeïtzada.	Text.	-	X	X	-	X	X
5	Interrogació sobre la relació de les estratègies de creativitat expressiva amb la consciència de la identitat corporeïtzada.	Text.	X	X	-	X	X	X
6	Elaboració d'una analogia sobre el cos.	Text.	-	X	X	-	-	X

Nota: Llegenda dels conceptes clau: Estratègies de creativitat expressiva (ECE); Consciència identitat corporeïtzada (CIC). Llegenda dels objectius de la recerca: Explorar el significat que té la identitat corporeïtzada per a l'alumnat de 14 a 15 anys al centre d'educació secundària obligatòria (OE1); Explicar el paper que desenvolupen les estratègies de creativitat expressiva en la consciència de la identitat corporeïtzada de l'alumnat de 14 a 15 anys al centre d'educació secundària obligatòria (OE2); Descriure com seria una educació física que mirés cap al despertar de la consciència de la identitat corporeïtzada dels i les adolescents de 14 a 15 anys al centre d'educació secundària obligatòria per tal de formular noves preguntes que puguin ser útils en futures investigacions (OE3); Contribuir al coneixement sobre el fenomen de la identitat corporeïtzada al centre d'educació secundària obligatòria per tal de generar noves preguntes que puguin ser útils en futures investigacions (OE4). Sí (X), No (-).

Taula 7.4.

Relació de les dades obtingudes a partir dels instruments de recollida d'evidències aplicats al professorat amb els conceptes clau i els objectius de la recerca

OBSERVACIÓ PARTICIPANT (subjectivitat professorat)								
Pregunta	Tipus de dada	Dada per a l'anàlisi de contingut	Conceptes clau		Objectius de la recerca			
			ECE	CIC	OE1	OE2	OE3	OE4
1	Analogia de l'experiència observada amb el concepte d'arbre.	Analogia.	-	X	-	-	X	X
2	Representació gràfica de l'analogia de l'experiència observada a l'aula amb el concepte d'arbre.	Imatge-dibuix de l'arbre.	-	X	-	-	X	X
3	Descripció de l'impacte que ha tingut la sessió creativa en l'alumnat.	Paraules, frases.	-	X	-	-	X	X
4	Observació del clima d'aula creatiu.	Observacions estructurades sobre el nivell de llibertat d'expressió, acceptació i respecte, la capacitat de comunicació, el sentit de l'humor i l'alegria que l'alumnat mostra a l'aula.	X	-	-	X	-	X
5	Observació de les capacitats creatives de l'alumnat.	Observacions estructurades sobre el desenvolupament dels sentits, la iniciativa personal i la imaginació que l'alumnat mostra a l'aula.	X	-	-	X	-	X
6	Observació de la identitat corporeïtzada de l'alumnat.	Observacions estructurades sobre la capacitat que mostra l'alumnat de parlar de si mateix i la capacitat que mostra l'alumnat de relacionar emocions, sentiments, pensaments, actituds, valors i accions amb la seva corporeïtat.	-	X	X	-	-	X
7	Interrogació sobre els facilitadors i/o inhibidors de l'experiència.	Paraules, frases.	X	-	-	X	-	X
8	Interrogació sobre els aspectes de l'experiència que es canviaria.	Paraules, frases.	X	-	-	X	-	X
GRUP DE DISCUSSIÓ (subjectivitat professorat)								
Pregunta	Tipus de dada	Dada per a l'anàlisi de contingut	Conceptes clau		Objectius de la recerca			
			ECE	CIC	OE1	OE2	OE3	OE4
1	Interrogació sobre com s'ha viscut el procés d'organització, aplicació i observació de les estratègies de creativitat expressiva.	Text.	X	-	-	X	-	X
2	Interrogació sobre el concepte d'identitat corporeïtzada.	Text.	-	X	X	-	-	X
3	Interrogació sobre l'impacte que han tingut en l'alumnat les estratègies de creativitat expressiva.	Text.	-	X	-	-	X	X
4	Interrogació sobre el clima d'aula que han suscitat les estratègies de creativitat expressiva.	Text.	X	-	-	X	-	X
5	Interrogació sobre el desenvolupament de les capacitats creatives de l'alumnat.	Text.	X	-	-	X	-	X
6	Interrogació sobre els canvis que l'experiència ha suscitat en la identitat corporeïtzada de l'alumnat.	Text.	-	X	-	-	X	X
7	Interrogació sobre la relació de les estratègies de creativitat expressiva amb la consciència de la identitat corporeïtzada de l'alumnat.	Text.	X	X	-	-	X	X
8	Interrogació sobre els facilitadors i inhibidors de l'experiència d'expressar l'alumnat la seva identitat corporeïtzada a l'aula.	Text.	X	X	-	X	X	X
9	Interrogació sobre les coses que el professorat canviaria de l'experiència.	Text.	X	X	-	-	X	X
10	Interrogació sobre l'aprenentatge que suscita la col·laboració en la recerca.	Text.	X	X	-	-	X	X
11	Expressió de l'experiència viscuda com a col·laborador/a en la recerca a través d'una analogia de l'experiència amb el concepte d'arbre.	Text.	X	-	-	-	X	X

Nota: Llegenda dels conceptes clau: Estratègies de creativitat expressiva (ECE); Consciència identitat corporeïtzada (CIC). Llegenda dels objectius de la recerca: Explorar el significat que té la identitat corporeïtzada per a l'alumnat de 14 a 15 anys al centre d'educació secundària obligatòria (OE1); Explicar el paper que desenvolupen les estratègies de creativitat expressiva en la consciència de la identitat corporeïtzada de l'alumnat de 14 a 15 anys al centre d'educació secundària obligatòria (OE2); Descriure com seria una educació física que mirés cap al despertar de la consciència de la identitat corporeïtzada dels i les adolescents de 14 a 15 anys al centre d'educació secundària obligatòria per tal de formular noves preguntes que puguin ser útils en futures investigacions (OE3); Contribuir al coneixement sobre el fenomen de la identitat corporeïtzada al centre d'educació secundària obligatòria per tal de generar noves preguntes que puguin ser útils en futures investigacions (OE4). Sí (X), No (-).

Taula 7.5.

Relació de les dades obtingudes a partir dels instruments de recollida d'evidències aplicats a la investigadora amb els conceptes clau i els objectius de la recerca

OBSERVACIÓ PARTICIPANT (subjectivitat de la investigadora)								
Pregunta	Tipus de dada	Dada per a l'anàlisi de contingut	Conceptes clau		Objectius de la recerca			
			ECE	CIC	OE1	OE2	OE3	OE4
1	Analogia de l'experiència observada amb el concepte d'arbre.	Analogia.	-	X	-	-	X	X
2	Representació gràfica de l'analogia de l'experiència observada a l'aula amb el concepte d'arbre.	Imatge-dibuix de l'arbre.	-	X	-	-	X	X
3	Descripció de l'impacte que ha tingut la sessió creativa en l'alumnat.	Paraules, frases.	-	X	-	-	X	X
4	Observació del clima d'aula creatiu.	Observacions estructurades sobre el nivell de llibertat d'expressió, acceptació i respecte, la capacitat de comunicació, el sentit de l'humor i l'alegria que l'alumnat mostra a l'aula.	X	-	-	X	-	X
5	Observació de les capacitats creatives de l'alumnat.	Observacions estructurades sobre el desenvolupament dels sentits, la iniciativa personal i la imaginació que l'alumnat mostra a l'aula.	X	-	-	X	-	X
6	Observació de la identitat corporeïtzada de l'alumnat.	Observacions estructurades sobre la capacitat que mostra l'alumnat de parlar de si mateix i la capacitat que mostra l'alumnat de relacionar emocions, sentiments, pensaments, actituds, valors i accions amb la seva corporeïtat.	-	X	X	-	-	X
7	Interrogació sobre els facilitadors i/o inhibidors de l'experiència.	Paraules, frases.	X	-	-	X	-	X
8	Interrogació sobre els aspectes de l'experiència que es canviaria.	Paraules, frases.	X	-	-	X	-	X

Nota: Llegenda dels conceptes clau: Estratègies de creativitat expressiva (ECE); Consciència identitat corporeïtzada (CIC). Llegenda dels objectius de la recerca: Explorar el significat que té la identitat corporeïtzada per a l'alumnat de 14 a 15 anys al centre d'educació secundària obligatòria (OE1); Explicar el paper que desenvolupen les estratègies de creativitat expressiva en la consciència de la identitat corporeïtzada de l'alumnat de 14 a 15 anys al centre d'educació secundària obligatòria (OE2); Descriure com seria una educació física que mirés cap al despertar de la consciència de la identitat corporeïtzada dels i les adolescents de 14 a 15 anys al centre d'educació secundària obligatòria per tal de formular noves preguntes que puguin ser útils en futures investigacions (OE3); Contribuir al coneixement sobre el fenomen de la identitat corporeïtzada al centre d'educació secundària obligatòria per tal de generar noves preguntes que puguin ser útils en futures investigacions (OE4). Sí (X), No (-).

Taula 7.6.

Relació de les activitats realitzades a l'aula amb els instruments de recollida d'evidències aplicats a l'alumnat

Projecte didàctic	Activitats realitzades a l'aula	Tipus i número de sessió	Produccions	Instrument de recollida d'evidències	
Sessió T				Q previ aplicació ECE	
EMPREMTES	Conte recreat "El riu" (1)	Sessió 1 C	Text en què s'inventa el final d'un conte (grup petit).	D	
	Conte recreat "El riu" (2)	Sessió 2 EF	Dramatització del conte recreat a la sessió 1 (grup petit).	D	
	Itinerari corporal (1)	Sessió 3 EF	Mural de petjades de pintura (producció col·lectiva d'un treball individual).	D	
	Itinerari corporal (2)	Sessió 4 EF	Mural de petjades de pintura (elaborat a la sessió 3) associades a diferents moments de la vida (producció col·lectiva d'un treball individual). Preparació de l'activitat "Empremtes" (sessió 9).	D	
	Autobiografia creativa "El sentit dels sentits"	Sessió 5 T	Exposició oral d'una autobiografia amb suport digital en què hom relaciona la pròpia identitat amb els sentits corporals (individual).	D	
PROJECCIONS	Les ombres (1): "Siluetes capricioses"	Sessió 6 EF	Mural de siluetes del propi cos (producció col·lectiva a partir d'un treball individual i en parella). Preparació de l'activitat "M'ompló dels altres" (sessió 9).	D	
	Els models corporals (1)	Sessió 7 C	Reflexió a l'aula sobre els models corporals en el decurs de la història (reflexió amb el grup gran a partir d'intervencions individuals). Preparació d'un article per a una revista de salut (sessió 10) (grup petit).	D	
	Sessió T				Q durant aplicació ECE
	Les ombres (2): "Teatre d'ombres"	Sessió 8 EF	Text i dibuix-imatge d'una història transformativa de la pròpia ombra en un element de la natura (individual).	D	
	"Empremtes"	Sessió 9 T	Mural de petjades de pintura associades a diferents moments de la vida (elaborat a la sessió 4) al qual s'afegeixen fotografies relacionades amb l'itinerari corporal (producció col·lectiva d'un treball individual).	D	
	"M'ompló dels altres"		Mural de siluetes del propi cos (elaborat a la sessió 6) al qual s'afegeixen característiques amb què familiars i amigats descriuen la persona (producció col·lectiva a partir d'un treball individual i en parella).		
	Models corporals (2)	Sessió 10 C	Article per a una revista de salut (grup petit).	D	
Ombres (3): "Teatre d'ombres"	Sessió 11	Dramatització d'una història transformativa amb ombres (grup petit).	D		
SOM PLANETA	Relaxació creativa "Arbre"	Sessió 12 EF	Dibuix de l'arbre que hom ha imaginat durant la relaxació (individual).	D	
	Els castellers	Sessió 13 C	Construcció d'un castell humà (tot l'alumnat).	D	
	La màscara	Sessió 14 EF	Dramatització d'un element de la natura amb una màscara elaborada a partir de la fragmentació i reconstrucció del dibuix de l'arbre (elaborat a la sessió 12) (producció col·lectiva a partir d'un treball individual).	D	
	De castell humà a planeta	Sessió 15 C	Història transformativa amb text, dibuixos i dramatització d'un castell humà en un planeta (grup petit).	D	
Sessió T				Q posterior aplicació ECE	

Nota: Llegenda dels instruments de recollida d'evidències: Qüestionari aplicat a tot l'alumnat (Q); Diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau (D); Estratègies de creativitat expressiva (ECE). Llegenda tipus de sessió: Tutoria (T); Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania (C); Educació física (EF). Sí (X), No (-).

Atès que la recerca té com a objectiu caracteritzar l'experiència d'expressar la identitat corporeïtzada en l'alumnat de 14 a 15 anys al centre docent sense fragmentar-la, es va considerar important impulsar una participació activa del professorat en el disseny i implementació de les activitats d'aula per tal que pogués viure l'experiència de la manera més natural possible, tal com és habitual en el context escolar. D'acord amb aquest plantejament, es va preveure crear un grup de treball amb el professorat i una dinàmica de reunions per compartir l'experiència abans, durant i al final de tot el procés:

- 1 sessió de formació del professorat prèvia a l'inici de la implementació de les activitats d'aula.
- 1 reunió prèvia a la implementació del projecte Empremtes.
- 1 reunió posterior al projecte Empremtes i prèvia al de Projeccions.
- 1 reunió posterior al projecte Projeccions i prèvia al de Som planeta.

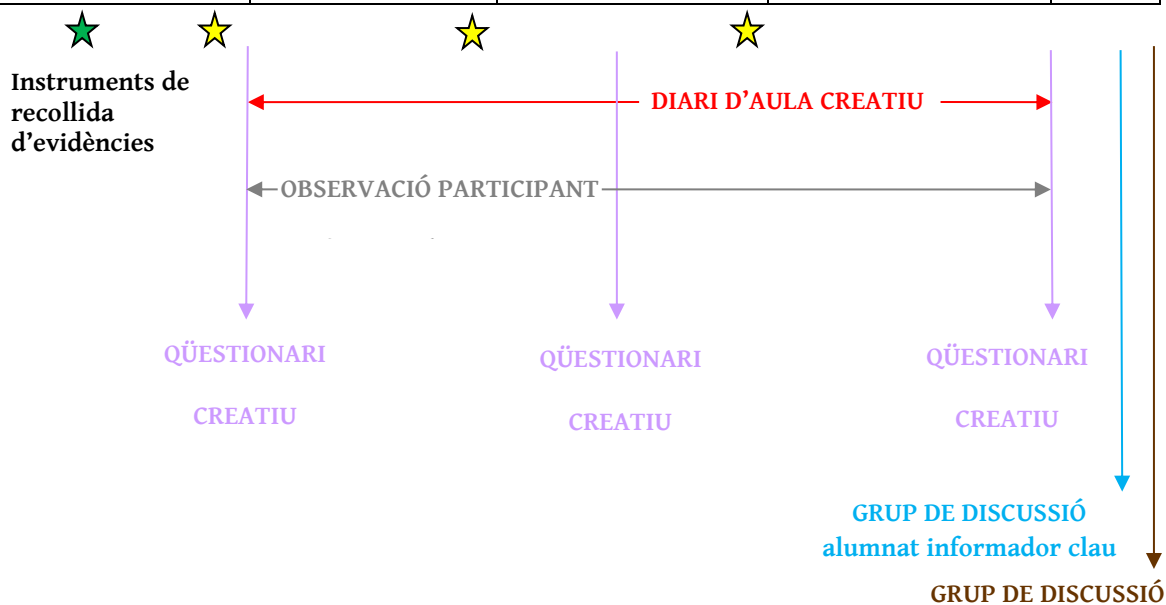
A la taula següent es pot observar la planificació en la recollida de dades en referència a les activitats d'aula relacionades amb la recerca (vegeu Taula 7.7).

Taula 7.7.

Planificació en la recollida de dades

CURS ACADÈMIC

1r trimestre	2n trimestre		3r trimestre	FINAL DE CURS
Formació del professorat	Projecte didàctic Empremtes	Projecte didàctic Projeccions	Projecte didàctic Som planeta	
Anells d'expansió de la identitat corporeïtzada	Anell personal, familiar, d'amistat	Anell personal, familiar, d'amistat	Anell de l'entorn social i cultural, planetari	
2 sessions	6 sessions	6 sessions	5 sessions	
Experimentació d'estratègies de creativitat expressiva Planificació de les activitats aula	Conte recreat Autobiografia creativa Itinerari corporal	Itinerari corporal Teatre d'ombres Models corporals	Itinerari corporal Relaxació creativa Teatre de màscares Castells humans	



Nota: Els colors amb què es representa cada instrument de recollida d'informació es corresponen amb els colors de la columna vertebral fenomenològica (vegeu Figura 7.4); Llegenda de les estrelles: l'estrella verda representa la sessió de formació del professorat prèvia a tot el procés; l'estrella groga representa les reunions amb el professorat abans i després de la implementació dels projectes didàctics.

7.2.4. Compromís ètic en la recerca

Valuing participants and recognizing the potential interpersonal impact of the inquiry help to ensure that researchers are moral practitioners.

Rossman i Rallis (2010, p. 382)

Segons la British Educational Research Association (BERA, 2011), la millora i ampliació del coneixement i la comprensió del fenomen de l'educació és una tasca que aplega tota una comunitat de persones que recerquen des de i a través de l'entrellaçament de diferents disciplines tals com la psicologia, les ciències socials, ambientals, polítiques o de la salut, entre d'altres. Aquest fet fa que l'activitat científica en l'àmbit educatiu congregui diferents paradigmes i metodologies de recerca i impliqui la participació de persones com ara estudiants, educadors i educadores, polítics i la ciutadania. És per tot això que en la recerca educativa esdevé necessari debatre, consensuar i revisar constantment una gran varietat de conceptes relacionats amb l'ètica per tal de garantir que el coneixement científic generat contribueixi autènticament al desenvolupament democràtic i al benestar de les persones. En l'àmbit de l'educació, cal que la investigadora prengui consciència de la importància de tenir en compte les consideracions ètiques, tant per qüestions morals com per qüestions pràctiques (Creswell, 2012; Pratt i Swann, 2003). Al mateix temps, quan hom desenvolupa una proposta d'investigació qualitativa és necessari que demostrï que tant l'estudi com el seu disseny responen a uns criteris de bones pràctiques de recerca. És a dir, la investigadora ha d'argumentar amb solidesa que la recerca que ha dut a terme està ben conceptualitzada i implementada amb ètica i rigor (Marshall i Rossman, 2011).

Qui es compromet amb qui i a què?

Compromís, mot provinent del verb llatí *compromitto* (Coromines, 1985; Enciclopèdia Catalana, 2016), significa “constituir a algú en alguna obligació, fer-lo responsable d'alguna cosa, deixar en mans d'un tercer la determinació d'alguna diferència” (Coromines, 1985, p. 651). D'acord amb el seu origen etimològic, *compromís*, en la recerca que es presenta, es considera que significa donar, la investigadora, la seva paraula a les persones que actuarà amb responsabilitat. El compromís, en tant que prometença, esdevé obligació de la investigadora envers l'alteritat. Atès que la recerca que es planteja constitueix en si mateixa un

fet social d'immersió i interpretació del món de les persones, concretament de la identitat corporeïtzada dels i les adolescents en el context escolar, cal tenir en compte que “un treball d'aquestes característiques requereix un contacte i una implicació humana molt considerables” (Arnaus i Contreras, 1995, p. 34). Si la comprensió de l'educació com a esdeveniment ètic sorgeix com una educació de la natalitat –és a dir, de l'aparició de l'altre com a novetat (Bárcena i Mèlich, 2000) –, es considera que la recerca qualitativa, entesa com a activitat essencialment relacional i reflexiva (Denzin i Lincoln, 2011; Guillemin i Gillam, 2004; Rossman i Rallis, 2010), obliga la investigadora a esguardar la veu de l'altre com a valor absolut per tal d'actuar amb respecte i responsabilitat: “Quan parlem d'ètica, la veu de l'altre té un valor absolut, és un fi en ell mateix, fins al punt de poder respondre de l'altre, de ser-ne responsable” (Mèlich et al., 2000, pp. 50-51). Des del pensament d'aquests autors, es considera que el compromís de salvaguardar la dignitat i la integritat dels i les participants atribueix a la recerca la qualitat d'esdeveniment ètic, el qual no només obliga la investigadora a situar la veu de l'alteritat com a valor absolut –en aquest cas, la de l'alumnat i el professorat–, sinó que també li ofereix l'oportunitat de viure un aprenentatge ètic, definit per Bárcena i Mèlich (2000) com a una disposició de l'atenció a l'experiència viscuda que reclama una cerca i transformació, una experiència radical: l'experiència del risc de l'autoqüestionament. Es creu, doncs, que el compromís en la recerca esdevé ètic en la mesura en què la investigadora és capaç d'establir una relació dialògica amb l'alteritat i també amb ella mateixa: “We now understand that we study the Other to learn about ourselves, and many of the lessons we have learned have not been pleasant” (Denzin i Lincoln, 2011, p. 684). Es creu que la responsabilitat ètica de la investigadora suposa pensar en el criteri ètic que ha de regir la seva recerca, “que no hauria de ser cap altre que el fet de respondre al tipus de convivència que volem construir” (I. Rodríguez, 2013, p. 2).

Ètic, referit a quina ètica?

Ètic, mot provinent del llatí *ethicus*, el qual prové del grec *ēthikós*, derivat de *ēthos*, és un adjectiu que significa relatiu o pertanyent a l'ètica, que vol dir caràcter o manera de ser (Coromines, 1989; Enciclopèdia Catalana, 2015). Si bé des del punt de vista etimològic les paraules *ètica* i *moral* fan referència a realitats similars (*ēthos* manera d'ésser i *mos* costum), des del punt de vista filosòfic l'ètica i la moral se situen a dos nivells diferents. La moral esdevé el conjunt de judicis relatius al bé i al mal que guien el comportament de les persones, els quals són diferents en funció del context social i cultural, mentre que l'ètica esdevé la reflexió que les persones fan sobre la pràctica moral (Aranguren, 1986, 1994;

Cortés, 2004; Mèlich, 2011; I. Rodríguez, 2013; Vallmajó, 1996). Per Mèlich (2015, citat per Uribe, 2015), la moral és un codi normatiu en base al qual les persones actuen amb bonesa mentre que l'ètica emergeix com a transgressió de la moral: “es esa situación en la que la moral salta por los aires, en la que no tengo más remedio que responder a la demanda de un otro singular en una situación radical de impredecibilidad” (Mèlich, 2015, citat per Uribe, 2015, p. 116). D'acord amb això, el compromís ètic en la recerca es planteja en base a la concepció filosòfica de l'ètica com a reflexió de la pràctica moral amb la finalitat de tenir en compte el valor relatiu dels principis, normes i valors morals en funció del context en què s'implementa la recerca, en aquest cas l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar, i la capacitat reflexiva de la investigadora en referència a les diferents situacions de demanda singular dels i les participants, concretament de l'alumnat i el professorat.

Des del punt de vista filosòfic, en el decurs de la història hi ha hagut diferents formes de reflexionar sobre la moral, les quals han donat lloc a diferents teories ètiques (Bilbeny et al., 2000; Cortina i E. Martínez, 1996; Satué i Bria, 1987; Torralba, 2014). Atès que la recerca que es presenta pretén explorar el fenomen de la identitat corporeïtzada dels i les adolescents al centre docent des de la seva comprensió com a realitat simbòlica i complexa, el compromís ètic es fonamenta en una concepció de l'ètica connectada amb la complexitat de l'ésser humà (Morin, 2006, 2001b), l'experiència humana del viure i l'antropologia (Aranguren, 1986, 1994; Mèlich, 2010, 2003; Morin, 2006, 2001b), la incertesa i la contingència (Mèlich, 2003, 2010; Morin, 2001b, 2006), la responsabilitat global o causa comuna (Bilbeny, 2002) per aspirar a una Humanitat amb consciència de ciutadania planetària (Morin, 2001b, 2006; Morin et al. 2003) i l'amor (Thich Nhath Hanh, 2004, 2009) (vegeu Taula 7.8).

Taula 7.8.

Ètic, referit a quina ètica? Fonaments del compromís ètic en referència a la identitat corporeïtzada dels i les adolescents al centre docent

Concepció de l'ètica en la recerca	
Aranguren (1986, 1994)	Com a reflexió sobre la moral (moral pensada), essent aquesta una realitat constitutiva de l'ésser humà connectada amb la pràctica quotidiana del viure (moral viscuda), un projecte conscient de vida bondadosa, una autonarració i interpretació del text viu en què consisteix l'ésser humà.
Bilbeny (2002)	Com a responsabilitat global o causa comuna necessària en l'ordre planetari per a la construcció d'un mundialisme democràtic i pluralista; com a ètica intercultural, referida a allò mundial per realitzar, vertaderament comuna i susceptible de ser compartida, que no pas una expressió de la majoria.
Mèlich (2003, 2010)	Com a experiència que neix de l'antropologia i que està oberta a la contingència i a l'ambigüitat per respondre a una situació radical d'excepcionalitat que està connectada amb les possibilitats humanes, concretament amb la finitud, amb el fet que l'ésser humà habita el món de manera situacional, ambigua, ambivalent i contradictòria; com a poètica d'allò íntim que requereix estar a l'escolta com a disposició antropològica fonamental i actuar des de la saviesa de l'incert per respondre a la qüestió que planteja en qui puc arribar a convertir-me.
Morin (2001b, 2006) Morin et al. (2003)	Com a antro-po-ètica, fonamentada en el reconeixement de la complexitat humana i en la comprensió de l'acte moral com a acte humà de relligament de tres termes: el proïsme (individu), la comunitat (societat) i l'espècie humana (espècie), la qual comporta una aspiració, voluntat i esperança d'assolir la humanitat com a consciència i ciutadania planetària - consciència individual més enllà de la individualitat - però també una aposta per allò incert.
Thich Nhat Hanh (2004, 2009)	Com a escolta profunda i parla amorosa allunyades del dogma, les quals esdevenen elements meravellosos i necessaris com a fonament d'una acció adequada i compassiva que permeti que l'altre buidi el seu cor.

D'acord amb les aportacions dels autors esmentats amb anterioritat, es creu que el compromís ètic en la recerca és, en primer lloc, consciència de la bondat planetària: adonar-se, la investigadora, de la bonesa de la seva activitat de recerca per tal d'actuar amb responsabilitat global. Es considera que la consciència de la bondat és un procés recurrent, és a dir, que emergeix d'un procés reflexiu d'anar i tornar de la moral viscuda (fruit de la relació que la investigadora estableix amb les persones participants en un context determinat) a

la moral pensada (reflexió sobre allò que la comunitat ha acordat considerar ètic i sobre la pròpia vivència de recerchar) i així successivament, en el decurs de l'activitat d'investigar. Es creu que el compromís ètic és un diàleg humà viu necessari entre la idealitat i la realitat de la bonesa de la recerca que la investigadora ha de fer de manera recurrent per tal d'actuar amb responsabilitat democràtica i pluralista envers i per a la comunitat planetària. Es pensa que això podria esdevenir el fonament del compromís ètic en la recerca per explorar la identitat corporeïtzada dels i les adolescents al centre docent, la qual cosa atribuiria a la recerca la qualitat d'esdeveniment ètic (vegeu Figura 7.5)



Figura 7.5. Connexió del compromís ètic amb la terra: la recerca com a esdeveniment ètic. Recerchar amb consciència ètica. Fonaments del compromís ètic per explorar la identitat corporeïtzada dels i les adolescents al centre docent. Petjada de la investigadora. Fotografia d'elaboració pròpia construïda a partir de (Aranguren, 1986, 1994; Bàrcena i Mèlich, 2000; Bilbeny, 2002; Cortés, 2004; Mèlich, 2003, 2010, 2011; Morin, 2001b, 2006; Morin et al., 2003; I. Rodríguez, 2013; Thich Nhat Hanh, 2004, 2009; Vallmajó, 1996).

Pel que fa a l'àmbit de la recerca qualitativa, en el decurs de la història aquesta s'ha desenvolupat en base a diferents teories ètiques, les quals s'han definit des de diferents posicions socials, intel·lectuals i polítiques que responen a diverses comprensions i maneres d'experimentar el món (Cannella i Lincoln, 2011; Christians, 2011). A la taula 7.9 s'exposa una síntesi de les teories ètiques que han influït en la recerca qualitativa.

Taula 7.9.

Teories ètiques que han influït en la recerca qualitativa. Elaboració pròpia a partir d'aportacions de diversos autors i autores (Cannella i Lincoln, 2011; Christians, 2011; Guillemin i Gillam, 2004; Marshall i Rossman, 2011; Rossman i Rallis, 2010)

<p>Cannella i Lincoln (2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proposen reinterpretar i modificar les regulacions ètiques contemporànies des de la perspectiva de la crítica social. Fundació d'una ètica crítica i radical que ha de resultar de la intersecció d'aspectes com el poder, l'opressió i el privilegi amb qüestions que tenen a veure amb el patiment humà, l'equitat, la justícia social i la democràcia radical. ✓ La recerca hauria d'esdevenir una manera d'examinar les formes de dominació contemporànies i les possibilitats d'un futur social més equitatiu i just. ✓ Cal que l'investigador/a reconstrueixi les finalitats de la seva recerca d'acord amb la lluita per l'equitat i la justícia, examini el propi poder que té en el context en què fa la recerca per evitar qualsevol tipus de situació d'empoderament, tingui en compte els aspectes ètics en la formulació de preguntes, l'enfocament i disseny metodològics i les possibilitats de transformació de la realitat i prengui consciència de l'actual situació sociopolítica, la qual, al seu entendre, ha estimulat l'imperialisme dels discursos occidentals neoliberals i l'aplicació governamental de tecnologies que regulen la vida de les persones. ✓ La regulació ètica s'hauria de reconfigurar a través de les veus de les persones que han estat tradicionalment marginades, del desplegament d'una ciència social crítica que tingui com a finalitat unir-se amb l'alteritat, més que no pas conèixer-la i salvaguardar-la i advocar per uns valors ètics intrínsecs.
<p>Christians (2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dualismes propis de l'època de la Il·lustració del segle XVIII: Subjecte/objecte, fets/valors, matèria/espiritualitat. L'objectiu de la ciència és dominar la natura a través de la raó i trobar explicacions de la realitat mitjançant solucions empíriques. La llibertat humana està separada de l'ordre moral. ✓ Experimentalisme lliure de valors (del segle XVIII fins a l'actualitat): Separació de la llibertat dels éssers humans de l'ordre moral i definició d'una moral neutral en referència a la bondat. Enaltiment de l'autonomia individual, cerca dels màxims beneficis amb el mínim risc, exterioritat de les finalitats científiques en referència als mitjans o procediments empírics. Diferents tendències: <ul style="list-style-type: none"> - Segle XIX: Filosofia de les ciències socials de John Stuart Mill, neutralitat de valor de Maximilian Weber. - Ètica utilitarista. - A partir dels anys 80 del segle XX: Codis ètics - Format convencional dels principis morals, èmfasi de quatre directrius: el consentiment informat, l'engany, la privacitat i confidencialitat i la correcció. - Juntes institucionals de revisió: Són de caire governamental nacional i internacional, supervisen les recerques que impliquen la participació d'éssers humans per garantir que es realitzen d'acord amb uns estàndards morals: el respecte a les persones, la beneficència i la justícia; supervisió com a condició indispensable per al finançament de recerques; la política d'aquests procediments reflecteix les mateixes directrius dels codis ètics: consentiment informat, protecció de la privacitat i honestedat. - Època de crisi actual: En un context social i cultural globalitzat i plural la neutralitat dels valors pot esdevenir una visió ètica més imperialista que no pas pluralista; el model imperant que separa la llibertat dels éssers humans de l'ordre moral i la definició d'una moral neutral en referència a la bondat perd crèdit ja que cal tenir en compte la complexitat del món social i la manera com el poder i la ideologia de les institucions polítiques influeixen en la vida de les persones i en la recerca. ✓ Comunitarisme feminista: A partir dels anys 80 i 90 del segle XX les teories ètiques socials i feministes trenquen radicalment amb l'utilitarisme individualista. Se sustenten en una comprensió complexa dels judicis morals (com ara integrar en un tot orgànic l'experiència quotidiana, les creences sobre la bondat, els sentiments d'aprovació i vergonya), els quals s'explenen en termes de les relacions humanes i les estructures socials. <ul style="list-style-type: none"> - L'ètica social pretén reconstruir la teoria ètica i la normativa bàsica de la investigació en ciències socials des d'un enfocament filosòfic que situa el domini moral dins de les finalitats generals de la vida humana que les persones comparteixen en un context cultural, racial i històric determinat. - L'ètica feminista es caracteritza per promoure valors de respecte envers qualsevol tipus de diferència, qüestiona el poder i promou valors de justícia i cura de l'alteritat com són l'afecte, la intimitat, la criança, la igualtat, la col·laboració i l'empatia, identifica formes subtils de desequilibri i opressió socials i reflexiona sobre quins són els interessos socials que realment valen la pena. ✓ Suficiència interpretativa: Paradigma ètic que pretén comprendre el món social des de totes les seves dimensions dinàmiques; la recerca en les ciències socials ha de poder permetre a investigadors/es arribar a un acord ètic amb les persones en base a la seva pròpia experiència quotidiana amb elles; tant qui recerca com qui és recercat o recercada col·laboren en el domini de la moral, raó per la qual l'investigador/a ha de trobar maneres d'interacció, acoblar-se al mateix espai moral de qui estudia, dissenyar unes estratègies de recerca que siguin avaluades pel seu rigor a l'hora d'il·luminar com les comunitats poden prosperar. La suficiència interpretativa significa prendre's seriosament la vida de les persones i la complexitat cultural en què aquesta es dona, la qual cosa obre la porta a múltiples interpretacions. Un discurs interpretatiu és autènticament suficient quan assoleix les següents tres condicions: <ul style="list-style-type: none"> - Representa múltiples veus: Perspectiva d'acció dialògica que implica polítiques de reconeixement de l'alteritat. - Realça el discerniment moral: Reflexió sobre el bé comú, la dimensió moral és intrínseca als éssers humans, el compromís moral es constitueix a través de la persona en relació amb altres. - Promou la transformació social: Crítica social de resistència, empoderament envers l'acció de totes les persones que interactuen, desenvolupament humà comú en base a valors de solidaritat.
<p>Guillemin i Gillam (2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les autores apliquen a l'àmbit de la recerca qualitativa el concepte de <i>microètica</i> originat cap a finals del segle XX en l'àmbit clínic. Desenvolupen un marc teòric per comprendre l'ètica fonamentat en la comprensió complexa de les dinàmiques que s'estableixen entre l'investigador/a i les persones participants, en el decurs d'una investigació. Segons les autores: <ul style="list-style-type: none"> - La tensió ètica és inherent al fet de fer recerca, és present a qualsevol tipus de recerca i, de manera especial, quan aquesta implica els éssers humans. - Proposen comprendre l'ètica en la recerca qualitativa des d'un marc conceptual en què diferencien dues dimensions: l'ètica procedimental (externa a l'investigador/a, que abasta les revisions dels comitès ètics, els codis ètics i el consentiment informat) i l'ètica en la pràctica o <i>microètica</i> (interna a l'investigador/a, moments èticament importants, situacions que emergeixen de la interacció quotidiana de l'investigador/a amb les persones participants i que requereixen una consideració ètica). Ambdues dimensions estan relacionades. - Els comitès ètics i els codis ètics aporten a la recerca qualitativa no només el fet de possibilitar o no la seva implementació, sinó també el fet de recordar a l'investigador/a que la recerca ha de complir uns requisits tals com el respecte a les persones –el seu dret a no ésser instrumentalitzades i a la seva autonomia–, el respecte a la privacitat i confidencialitat, la seguretat en l'emmagatzematge de les dades, la beneficència i la justícia. L'ètica procedimental defineix un entorn ètic en la recerca. Sense menystenir-ne la importància, consideren que l'entorn ètic no és suficient per ajudar a l'investigador/a a gestionar les situacions que apareixen en el context concret en què duu a terme la recerca.

	<ul style="list-style-type: none"> - Proposen la reflexivitat com el recurs ètic mitjançant el qual l'investigador/a pot establir un pont entre la dimensió <i>macro</i> i la <i>micro</i> de l'ètica en la seva pràctica, entre l'entorn ètic i els moments èticament importants. La reflexivitat significa reconèixer, ésser sensible, posar atenció, estar alerta, ésser conscient com a investigador/a de la dimensió <i>microètica</i> de la recerca. La reflexivitat com a noció ètica abasta a la totalitat de la recerca: la reflexió sobre la seva natura i sobre com la pràctica ètica pot ser assolida. - Si bé la reflexivitat no dóna respostes clares a què s'ha de fer en situacions imprevisibles, esdevé una noció sensibilitzadora que pot possibilitar que la pràctica ètica de l'investigador/a s'esdevingui en la complexitat i riquesa de la recerca social.
<p>Marshall i Rossman (2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Argumenten que la validesa d'una recerca no es pot separar de les qüestions o preocupacions ètiques. Suggereixen comprendre la pràctica ètica com un procés complex. A l'hora de valorar si una recerca és o no fidedigna, proposen tenir en compte tres aspectes: <ul style="list-style-type: none"> - El criteri de validesa en base al qual es construeix la confiança en la recerca, el qual hauria d'anar més enllà del disseny de la recerca: l'investigador/a ha d'argumentar amb solidesa que la recerca que ha dut a terme està ben conceptualitzada i implementada amb ètica i rigor. Validesa fonamentada en la veu de les persones que hi participen (triangulació), o en la dinàmica de la recerca i la diversitat de perspectives (inclosa la veu reflexiva de l'investigador/a), o en la dinàmica i complexitat de les interaccions personals que es donen en un context determinat, o en la manera com la recerca reorienta qui participa envers la seva realitat, o en la multiculturalitat com a criteri de confiança per a la transformació social o com a procés continu d'autocrítica i autoreflexió. - La connexió de l'ètica amb la confiança: L'investigador/a hauria d'anar més enllà dels aspectes ètics estrictament procedimentals (propis de les normes i estàndards de la disciplina) per incloure també qüestions relacionals que tenen a veure amb el seu comportament envers les persones durant la recerca. Es tracta d'anar més enllà d'alguns enfocaments ètics transformacionals i compromesos amb la justícia social que centren el seu discurs envers el respecte per les persones, la beneficència i la justícia exclusivament en el consentiment informat. - L'ètica centrada en les persones: L'investigador/a ha de demostrar que té una exquisida sensibilitat tant pel que fa als procediments ètics com a les qüestions ètiques quotidianes inherents al fet de fer recerca amb éssers humans. Els estàndards ètics esdevenen tan sols un punt de partida. Si bé la recerca s'ha de fonamentar en els principis morals de respecte a les persones, beneficència i justícia i és positiva la funció de les juntes de revisió institucionals (que exigeixen el consentiment informat per a l'aprovació de la recerca), se suggereix que l'investigador/a valori i aprofundeixi en les qüestions ètiques que emergeixen en el decurs de la recerca.
<p>Rossmann i Rallis (2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les autores agrupen les teories ètiques en l'àmbit de la recerca qualitativa en dues categories generals: <ul style="list-style-type: none"> - Teories ètiques <i>conseqüencialistes</i>: Es fonamenten en principis morals en què es valora si una decisió és o no correcta en base als resultats obtinguts en un context determinat (n'és un exemple l'utilitarisme); focalitzen els principis morals en el resultat de la recerca. - Teories ètiques <i>no-conseqüencialistes</i>: Es fonamenten en el principi moral que hi ha uns estàndards universals que guien el comportament de les persones independentment de les conseqüències dels resultats obtinguts en un context determinat. És a dir, una decisió és o no correcta en qualsevol possible context (en són un exemple l'ètica dels drets i responsabilitats individuals i l'ètica de la justícia). Focalitzen els principis morals en el procés de la recerca. <p>La recerca és vertaderament fidedigna quan conjumina els aspectes ètics tècnics amb els relacionals.</p>

Atès que la recerca que es presenta pretén explorar el fenomen de la identitat corporeïtzada a partir de la interpretació del significat que aquesta té per a l'alumnat i que això implica la convivència de la investigadora al centre docent amb l'alumnat i el professorat, en base al pensament de diversos autors i autores (Cannella i Lincoln, 2011; Christians, 2011; Creswell, 2012, 2013; Guillemin i Gillam, 2004; Marshall i Rossman, 2011; Rossman i Rallis, 2010), es considera adequat comprendre la pràctica ètica en la recerca com un procés complex, la validesa ètica del qual se sustenta tant en els principis morals propis de les normes i estàndards universals que guien el comportament de les persones (experimentalisme lliure de valors, teories ètiques no-conseqüencialistes) com en els aspectes relacionals, és a dir, centrats en la interacció de la investigadora amb les persones (comunitarisme feminista, suficiència interpretativa, crítica social). Al mateix temps, si hom entén la pràctica ètica com un procés complex –és a dir, que va més enllà del seguiment de les guies estàtiques que proposen les juntes institucionals de revisió i les associacions–, llavors esdevé important que la investigadora faci presents les qüestions ètiques en el decurs de tot el procés de la recerca (Creswell, 2012, 2013).

És per tot això que es proposa desenvolupar el compromís ètic en la recerca en base a dos eixos de treball dialògics, els quals s'estableixen a partir de la diferenciació que el filòsof Aranguren (1986, 1994) fa entre moral pensada i moral viscuda. A la recerca es proposa relacionar la moral pensada amb el domini moral que és extern a la investigadora (principis ètics establerts pel marc legal i les juntes institucionals de revisió i associacions vinculades a l'àmbit de la recerca en educació), mentre que la moral viscuda es relaciona amb el domini moral que és intern a la investigadora i que està connectat amb la seva convivència amb l'alumnat i el professorat de l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar. La moral viscuda se sustenta en la comprensió de la recerca com a pràctica essencialment relacional i reflexiva i a l'investigadora com a practicant moral de les relacions personals (Marshall i Rossman, 2011; Rossman i Rallis, 2010) i capaç de reflexionar sobre els moments èticament importants que apareixen en la tasca quotidiana de la recerca (Guillemin i Gilliam, 2004): “we argue that the trustworthiness or rigor of a study should depend not just on whether the researcher got the technical matters right –whether about instrumentation or the protection of human subjects. Trustworthiness should also be judged by how well the researcher got the relational matters right. We argue that these relational matters are central not only to ethical considerations but also to judgments about the overall trustworthiness of a study” (Rossman i Rallis, 2010, p. 382). A la taula

7.10 es poden observar el dos eixos de treball a partir dels quals es desenvolupa el compromís ètic en la recerca així com les accions previstes per implementar-los.

Pel que fa al domini ètic extern a la investigadora, amb la finalitat de preservar en tot moment la dignitat, integritat i confidencialitat de l'alumnat i el professorat, s'estima que cal tenir en compte el següent marc legal estatal de referència:

- Llei orgànica 1/1982, de 5 de maig, de protecció civil del dret a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge (BOE, 1982).
- Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal [LOPD] (BOE, 1999).
- Reial Decret 1720/2007, de 21 de desembre, pel qual s'aprova el Reglament de desplegament de la Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal (BOE, 2008).

Al mateix temps, es considera que s'han de tenir en compte les recomanacions de les juntes institucionals de revisió i els codis ètics de referència amb la finalitat de garantir que la recerca es realitza d'acord amb els estàndards morals de respecte a les persones, la beneficència i la justícia, i que estableixen com a directrius ètiques el consentiment informat, l'honestedat, la protecció de la privacitat i confidencialitat i la correcció (Autoritat Catalana de Protecció de Dades [APDcat], 2014; American Educational Research Association [AERA], 2011; BERA, 2011; Casado, Patrão, Lecuona, Carvalho, i Araújo, 2016; Christians, 2011; Creswell, 2012, 2013; Marshall i Rossman, 2011; Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura [UNESCO] centre de Catalunya [Unescocat] i Comissió Andorrana per a la UNESCO, 2006; Rossman i Rallis, 2010; Universitat de Barcelona [UB], s.d.). Es considera que això, que és important per garantir la integritat i confidencialitat de l'alumnat i el professorat, esdevé significatiu en el cas de l'alumnat, que és menor d'edat, raó per la qual cal també tenir en compte les famílies.

Els Principis ètics esdevenen un conjunt de valors consensuats per la comunitat científica "upon which education researchers build their professional and scientific work" (AERA, 2011, p. 146). La finalitat d'aquests principis és garantir el benestar i la protecció de les persones que participen en la recerca, guiar la pràctica dels investigadors i les investigadores, dels i les estudiants que s'estan formant en el terreny de la recerca i de qualsevol altra persona a qui pugui ser

d'utilitat per dur a terme la seva tasca professional en l'àmbit educatiu. En qualsevol cas, "It is the individual responsibility of each education researcher to aspire to the highest possible standards of conduct in research, teaching, practice, and service" (AERA, 2011, p. 146). Atès que en l'àmbit de la recerca educativa hi ha una gran diversitat de filosofies, teories i metodologies, és necessari anar revisant i consensuant els principis ètics amb regularitat per part de la comunitat científica. Així doncs, les directrius ètiques institucionals "are offered as a set of principles and advice that will be subject to continuing review as our knowledge, understanding and practice of educational research continues to evolve" (BERA, 2011, p. 4).

D'acord amb això, es considera adequat guiar el compromís ètic en base als principis ètics i pautes d'actuació responsables en recerca proposats a la Declaració sobre integritat científica en recerca i innovació responsable (Casado et al., 2016), la Guia bàsica de protecció de dades per als centres educatius (APDcat, 2014), l'*Ethical Guidelines for Educational Research* (BERA, 2011), el *Code of Ethics* (AERA, 2011), el Codi de Bones Pràctiques en Recerca (UB, s.d.) i la Declaració Universal sobre Bioètica i Drets Humans (Unescocat i Comissió Andorrana per a la UNESCO, 2006). A la taula 7.11 es poden observar de manera sintètica els principis ètics proposats per cadascuna de les juntes institucionals de revisió i associacions esmentades, els quals guien el comportament de la investigadora per tal d'actuar amb responsabilitat i rigor en el decurs de la recerca.

Taula 7.10.

Eixos de treball a partir dels quals es desenvolupa el compromís ètic en la recerca

MORAL PENSADA: PRINCIPIS MORAIS ESTABLERTS PER LES NORMES I ESTÀNDARDS UNIVERSALS DE COMPORTAMENT	
Domini moral extern a la investigadora	Accions
<p>Principis establerts per les juntes institucionals de revisió i les associacions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona. - Autoritat Catalana de Protecció de Dades. - <i>Agencia Española de Protección de Datos.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Informe sobre la justificació ètica de la recerca, Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona. - Full d'autorització de la recerca signat pel director de l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar. - Formulari de Declaració de reconeixement d'implicacions ètiques en les interaccions amb éssers humans i intervencions socials en projectes de recerca, Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona. - Document de compromís, Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona. - Carta de sol·licitud de col·laboració i dossier informatiu de la recerca per al director i el professorat del centre docent. - Full informatiu per a l'alumnat i les famílies. - Consentiment informat de l'alumnat i les famílies. - Consentiment informat del professorat. - Creació arxiu dades Agencia Española de Protección de Datos
<p>Marc legal estatal relacionat amb la preservació dels drets de les persones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Llei orgànica 1/1982, de 5 de maig, de protecció civil del dret a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge (BOE, 1982). - Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal [LOPD] (BOE, 1999). - Reial Decret 1720/2007, de 21 de desembre, pel qual s'aprova el Reglament de desplegament de la Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal (BOE, 2008).
MORAL VISCUDA: PRINCIPIS MORAIS CENTRATS EN LA INTERACCIÓ DE LA INVESTIGADORA AMB LES PERSONES	
Domini moral intern de la investigadora	Accions
<p>Alumnat</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escolta profunda i parla amorosa. - Consciència i aplicació de valors d'acceptació i respecte envers la diversitat d'identitats corporeïtzades. - Consciència i aplicació de valors de cura de la corporeïtat. - Consciència de l'empoderament del doble rol investigadora/professora: conjuminació de les activitats pròpies de la recerca amb l'avaluació de l'alumnat. - Retorn de la seva col·laboració.
<p>Professorat</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escolta profunda i parla amorosa. - Participació activa en el disseny i l'organització de les activitats pedagògiques amb l'alumnat que estan relacionades amb la recerca: realització de reunions. - Retorn de la seva col·laboració.
<p>Direcció del centre docent</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escolta profunda i parla amorosa. - Adequació de la recerca al Projecte Educatiu del Centre. - Adaptació de les activitats pròpies de la recerca al model d'organització del centre. - Retorn de la seva col·laboració.
<p>Investigadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consciència del doble rol investigadora/professora. - Obertura a l'experiència i a l'emergència de situacions ètiques impredecibles relacionades amb la interacció amb les persones.

Taula 7.11.

Principis ètics que guien el comportament de la investigadora en el decurs de la recerca

Declaració sobre integritat científica en recerca i innovació responsable (Casado et al., 2016)	Guia bàsica de protecció de dades per als centres educatius (APDcat, 2014)
<ul style="list-style-type: none"> - Integritat científica: Honestetat en el compromís amb la veritat, Independència en la preservació de la llibertat d'acció en relació a pressions exteriors a la professió, Imparcialitat en la neutralitat de la pràctica professional en relació a interessos particulars aliens a la recerca. - Identificació i organització de les diverses infraccions a la integritat científica a partir de les etapes del procés de recerca: Enunciació d'objectius, Disseny de metodologies, Avaluació de l'impacte. - Classificació de la gravetat de les infraccions a la integritat científica (3 paràmetres d'avaluació). - Causes de les conductes èticament reprovables: Factors individuals, organitzatius, estructurals. - Conseqüències de les conductes èticament reprovables: En els investigadors, els participants en recerca, les institucions i les àrees de recerca, en la societat. - Recomanacions: Generació d'una cultura d'integritat en la comunitat científica fonamentada en els principis fonamentals de veritat, rigor, objectivitat, independència, imparcialitat, neutralitat, cooperació, honestetat, transparència, justícia, compromís i responsabilitat social. 	<p>La LOPD (1999) estableix la condició de legalitat del tractament de dades personals: Garantir els drets d'<i>habeas data</i> o drets ARCO (accés, rectificació, cancel·lació i oposició) dels participants i el deure de protegir la informació de caràcter personal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Legitimitat del tractament: Principi de consentiment (inequívoc, lliure, específic, informat), Principi de qualitat de les dades (principis de proporcionalitat, finalitat, exactitud, conservació, lleialtat). - Obligacions prèvies al tractament de dades: Anàlisi cicle de vida de les dades, creació d'un fitxer, notificació al registre de Protecció de Dades, informar les persones afectades. - Obligacions durant el tractament de dades: Deure de secret, manteniment i actualització de les dades, drets ARCO, responsable de les dades i mesures de seguretat. - Obligacions un cop ha finalitzat el tractament de les dades: Conservació i cancel·lació de les dades (dada dissociada = procés d'anonimització). - Règim de responsabilitats (patrimonial, administrativa, penal), inspecció i immobilització de fitxers, infraccions, sancions (lleus, greus, molt greus).
Codi de Bones Pràctiques en Recerca (UB, s.d.)	Declaració Universal sobre Bioètica i Drets Humans (Unescocat i Comissió Andorrana per a la UNESCO, 2006)
<ul style="list-style-type: none"> - Honestetat. - Responsabilitat. - Rigor. - Conflictes d'interès. - Lideratge i organització dels equips de recerca. - Planificació i seguiment dels projectes: protocols de recerca. - Competència i supervisió del personal investigador en formació. - Procediments i mètodes. - Instal·lacions i equipaments. - Obtenció, registre, emmagatzematge, custòdia i conservació dels materials i resultats. - Difusió dels resultats, autoria i propietat intel·lectual. - Seguretat, salut i medi ambient. - Recerca amb éssers humans: obtenció d'un informe favorable de la CBUB, el consentiment de les persones, garantir confidencialitat i anonimat de les persones. - Recerca amb animals d'experimentació. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dignitat humana i drets humans. - Beneficis i efectes nocius. - Autonomia i responsabilitat individual. - Consentiment. - Persones sense capacitat per donar el seu consentiment. - Respecte de la vulnerabilitat humana i la integritat personal. - Privadesa i confidencialitat. - Igualtat, justícia i equitat. - No discriminació i no estigmatització. - Respecte de la diversitat cultural i del pluralisme. - Solidaritat i cooperació. - Responsabilitat social i salut. - Aprofitament compartit dels beneficis. - Protecció de les generacions futures. - Protecció del medi ambient, la biosfera i la biodiversitat.
<i>Ethical Guidelines for Educational Research</i> (BERA, 2011)	<i>Code of Ethics</i> (AERA, 2011)
<ul style="list-style-type: none"> - Respecte vers la Persona. - Respecte al Coneixement. - Respecte als Valors Democràtics. - Respecte a la Qualitat de la Recerca Educativa. - Respecte a la Llibertat Acadèmica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competència Professional. - Integritat. - Responsabilitat professional, científica i acadèmica. - Respecte als Drets de les Persones, la Dignitat i la Diversitat. - Responsabilitat Social.

A partir dels principis ètics, la BERA (2011) desplega unes recomanacions d'actuacions responsables que s'adrecen a qualsevol investigador/a educativa, les quals s'han tingut en compte per dissenyar les actuacions del compromís ètic en la recerca:

- Responsabilitat envers les persones participants: Totes les persones implicades a la recerca han de ser tractades amb justícia, sensibilitat, dignitat, respecte i llibertat, sens perjudici ni perjudici a causa de la seva edat, gènere, sexualitat, raça, ètnia, classe social, nacionalitat, identitat cultural, estat civil, fe, discapacitat, creences polítiques o qualsevol altra diferència significativa.
- Responsabilitat envers els patrocinadors de la recerca: Es considera patrocinador de la recerca qualsevol persona o institució que financi la recerca o que la faciliti permetent i facilitant l'accés a les dades i als participants. La relació que s'estableixi amb els patrocinadors ha de seguir els Principis ètics que guien la recerca.
- Responsabilitat envers la comunitat d'investigadors/es educatives: La comunitat d'investigadors/es educatives aplega totes aquelles persones que es dediquen a la recerca en l'àmbit de l'educació, incloent-hi acadèmics, professionals, docents i estudiants. Tothom que estigui implicat en la recerca educativa ha de seguir els Principis ètics.
- Responsabilitat envers els professionals educatius, els polítics i la ciutadania: Els investigadors i les investigadores educatives tenen la responsabilitat de compartir el coneixement generat per la recerca amb la comunitat educativa per tal de beneficiar-la. El procés mitjançant el qual es faci públic el coneixement de la recerca ha de seguir els Principis ètics.

A la taula 7.12 es poden observar les actuacions ètiques que s'han dissenyat a partir dels principis ètics i les recomanacions d'actuacions responsables establerts per la BERA (2011), i que s'han complementat amb les contribucions de la Declaració sobre integritat científica en recerca i innovació responsable (Casado et al., 2016), la Guia bàsica de protecció de dades per als centres educatius (ACPCat, 2014), l'*Ethical Guidelines for Educational Research* (BERA, 2011), el *Code of Ethics* (AERA, 2011), el Codi de Bones Pràctiques en Recerca (UB, s.d.) i la Declaració Universal sobre Bioètica i Drets Humans (Unescocat i Comissió Andorrana per a la UNESCO, 2006).

Taula 7.12.

Actuacions ètiques en base als principis establerts als codis ètics i les juntes institucionals de revisió en la recerca educativa. Elaboració pròpia a partir de diverses fonts (ACPCat, 2014; AERA, 2011; BERA, 2011; Casado et al., 2016; UB, s.d.; Unesco i Comissió Andorrana per a la UNESCO, 2006)

ACTUACIONS ÈTIQUES EN BASE ALS PRINCIPIS DELS CODIS ÈTICS I RECOMANACIONS DE LES JUNTES INSTITUCIONALS DE REVISIÓ EN LA RECERCA EDUCATIVA
RESPONSABILITAT ENVERS LES PERSONES PARTICIPANTS
<ul style="list-style-type: none"> - Obtenir el Full d'autorització de la recerca signat pel director de l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar, presentat a la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona [CBUB]. - Obtenir el Consentiment Informat Voluntari de l'alumnat, les famílies i el professorat, segons el qual accepten la seva participació en la recerca i entenen el que representa. Aquesta és una condició prèvia perquè la recerca es pugui posar en marxa. L'elaboració del consentiment informat ha comptat amb l'assessorament de la CBUB i l'APDcat. - Sinceritat en el procediment d'informar l'alumnat, les famílies i el professorat sobre la recerca. - Respectar el dret dels participants a retirar-se. - Salvaguardar els drets dels i les adolescents vulnerables. - Valorar la conveniència i els riscos d'oferir incentius per participar en la recerca. - Valorar els perjudicis derivats de la participació en la recerca i, si és necessari, suspendre-la. - Garantir la privacitat de l'alumnat i el professorat (confidencialitat i anonimat en el tractament de les dades dels participants), d'acord amb el marc legal establert (internacional, estatal i autonòmic) i garantir l'emmagatzematge de les dades personals d'acord amb l'Autoritat Catalana de Protecció de Dades i l'Agència Espanyola de Protecció de Datos (creació d'un fitxer de dades). - Implementar una divulgació del coneixement de la recerca respectuosa amb la privacitat de l'alumnat i el professorat i compartir amb ells el coneixement aportat per la recerca.
RESPONSABILITAT ENVERS ELS PATROCINADORS DE LA RECERCA
<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar al patrocinador la Guia Ètica en què es fonamenta la recerca: Informe sobre la justificació ètica de la recerca (presentat a la CBUB). - Obtenir acords per escrit amb els patrocinadors per garantir els drets dels participants de privacitat i d'estar informats dels resultats de la recerca: Formulari de Declaració de reconeixement d'implicacions ètiques en les interaccions amb éssers humans i intervencions socials en projectes de recerca (presentat a la CBUB). - Confirmar a l'inici de la recerca les respectives responsabilitats i drets: Document de compromís (presentat a la CBUB). - Informar el patrocinador amb honestedat sobre la competència i capacitat com a investigadora per emprendre la recerca proposada. - Establir acords amb els patrocinadors en referència a l'autoria de les publicacions.
RESPONSABILITAT ENVERS LA COMUNITAT D'INVESTIGADORS/ES EDUCATIVES
<ul style="list-style-type: none"> - Adequar la recerca al màxim nivell de rigor ètic, amb la finalitat de protegir la integritat i la reputació del col·lectiu d'investigadors/es educatives. - Informar-ne, en cas que s'observi algun exemple de mala pràctica en la recerca. - Preveure i garantir la possibilitat que hi hagi un control extern de les dades i mètodes emprats a la recerca, salvaguardant en tot moment la privacitat dels participants: Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona. - Mostrar respecte i fer una crítica constructiva vers tots els enfocaments i metodologies possibles en la recerca educativa. - Reconèixer i citar adequadament l'autoria de les idees desenvolupades a la recerca.
RESPONSABILITAT ENVERS ELS PROFESSIONALS EDUCATIUS, ELS POLÍTICS I LACIUTADANIA
<ul style="list-style-type: none"> - Compartir el coneixement generat per la recerca amb la comunitat educativa amb la finalitat de beneficiar-la, d'acord amb els Principis ètics. - A l'hora de compartir el coneixement, utilitzar un llenguatge clar, actual i apropiat al públic a qui s'adreça.

Seguint les recomanacions de la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona i de l'Autoritat Catalana de Protecció de Dades, s'ha considerat adequat dur a terme les actuacions següents (es poden consultar els documents a l'apartat d'annexos):

- Presentació a la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona d'un informe sobre la justificació ètica de la recerca.
- Presentació a la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona d'un full d'autorització de la recerca signat pel director de l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar.
- Presentació a la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona d'un formulari de Declaració de reconeixement d'implicacions ètiques en les interaccions amb éssers humans i intervencions socials en projectes de recerca.
- Presentació a la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona d'un document de compromís.
- Lliurament al director i al professorat de l'institut Lluís Domènech i Montaner d'una carta de sol·licitud de col·laboració i d'un dossier informatiu de la recerca.
- Lliurament a l'alumnat, les famílies i el professorat d'un full informatiu de la recerca.
- Lliurament a l'alumnat, les famílies i el professorat del consentiment informat.
- Creació d'un arxiu de dades de la recerca a l'Agencia Española de Protección de Datos.

Al mateix temps, pel que fa a l'elaboració del full informatiu de la recerca i el consentiment informat, per tal de garantir els drets de l'alumnat i el professorat, s'han tingut en compte informar sobre els aspectes següents (vegeu Taula 7.13 i Taula 7.14):

Taula 7.13.

Full informatiu adreçat a l'alumnat, famílies i professorat

INFORMACIÓ SOBRE LA INVESTIGADORA I L'ENTITAT QUE DÓNA SUPORT A LA RECERCA
Na Inmaculada Benedico Martínez estic duent a terme el projecte de recerca de tesi doctoral: <i>La identitat corporal: Una experiència creativa i transdisciplinària amb adolescents</i> , dirigida per la Dra. Verónica Violant Holz, Programa de doctorat Educació i Societat. Facultat d'Educació, Departament de Didàctica i Organització Educativa, Universitat de Barcelona.
INFORMACIÓ SOBRE L'OBJECTIU DE LA RECERCA
El projecte de recerca té com a objectiu explorar com les activitats d'aula de creativitat i expressió corporal, visual i plàstica i verbal-lingüística, tal com pintar-se els peus i dibuixar un camí, elaborar una dramatització amb màscares o ombres, fer una relaxació creativa de transformació del cos en arbre, entre d'altres, susciten la consciència de la identitat corporal en els i les adolescents de 14 a 15 anys a l'escola d'educació secundària obligatòria.
INFORMACIÓ SOBRE LA METODOLOGIA DE LA RECERCA
Es tracta d'una recerca de tall qualitatiu, és a dir, d'anàlisi inductiva o d'interpretació de les dades com per exemple la interpretació del significat que un alumne/a dóna al camí que ha dibuixat amb els peus o el significat que té per a ell o ella el sentit del gust, l'oïda, l'olfacte, el tacte o la vista en referència a la seva identitat.
COL·LABORACIÓ QUE SE SOL·LICITA
En el context d'aquesta recerca li demano la seva col·laboració perquè participi en la fase d'aplicació de les estratègies de creativitat expressiva (activitats d'aula de creativitat i expressió), la qual forma part de la recollida de dades de la recerca.
INFORMACIÓ SOBRE LA FINALITAT DE LES DADES
La finalitat de les dades és aportar informació per estudiar l'objectiu plantejat a la recerca de tesi doctoral.
INFORMACIÓ SOBRE L'ÚS QUE ES FARÀ DE LES DADES
En referència a l'ús de les vostres dades: - S'utilitzaran amb la finalitat d'implementar la recerca de tesi doctoral esmentada. - Per un sistema de codificació les dades personals passaran a ser anònimes, sense que aparegui el nom o identitat de cap persona.
INFORMACIÓ SOBRE ELS INSTRUMENTS I TÈCNiques DE RECOLLIDA DE DADES
Els instruments i tècniques de recollida de dades de la recerca són: Qüestionari creatiu, diari creatiu d'aula, grup de discussió, enregistrament audiovisual, productes creatius elaborats a l'aula com a resultat de l'aplicació de les estratègies de creativitat expressiva (recreació d'un conte, autobiografia creativa, mural de l'itinerari corporal, mural de la silueta corporal, història transformativa amb ombres, relaxació creativa, dramatització amb màscares, article d'opinió sobre els models corporals, història transformativa d'un castell en planeta).
INFORMACIÓ SOBRE ELS TIPUS DE DADES
Els tipus de dades són text escrit, il·lustracions, material fotogràfic, material d'àudio i material audiovisual.
INFORMACIÓ SOBRE EL PROCEDIMENT DE PROTECCIÓ DE DADES
Les dades que s'obtinguin de la seva participació passaran a formar part del fitxer de dades de titularitat privada "Tesi doctoral", la responsable del qual és la doctoranda Sra. Inmaculada Benedico Martínez. Les dades estaran protegides mitjançant una clau d'accés de seguretat i amb accés restringit a la doctoranda. En referència a aquest fitxer de dades, vostè podrà exercir en tot moment els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició que estableix la Llei 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal.
INFORMACIÓ SOBRE COM CONTACTAR AMB LA INVESTIGADORA
Pot posar-se en contacte amb la doctoranda Sra. Inmaculada Benedico Martínez a través de l'adreça de correu electrònic següent: ibenedic@xtec.cat
SIGNATURA DE LA INVESTIGADORA

Taula 7.14.

Consentiment informat de l'alumnat, famílies i professorat

INFORMACIÓ SOBRE LA INVESTIGADORA I L'ENTITAT QUE DÓNA SUPORT A LA RECERCA
<ul style="list-style-type: none"> - Títol de la recerca de tesi doctoral: <i>La identitat corporal: Una experiència creativa i transdisciplinària amb adolescents.</i> - Doctoranda: Sra. Inmaculada Benedico Martínez. - Directora de tesi: Dra. Verónica Violant Holz. - Entitat: Universitat de Barcelona. Programa de doctorat Educació i Societat. Facultat d'Educació, Departament de Didàctica i Organització Educativa.
COL·LABORACIÓ SOL·LICITADA
Participar en la fase d'aplicació de les estratègies de creativitat expressiva, la qual forma part de la recollida de dades de la recerca.
LLOC I MOMENT DE RECOLLIDA DE LES DADES
Institut Lluís Domènech i Montaner, Canet de Mar, Barcelona. Curs acadèmic 2012/13.
INFORMACIÓ SOBRE LA FINALITAT DE LES DADES
Les dades s'utilitzaran amb la finalitat d'explorar com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporal en els i les adolescents de 14 a 15 anys aplicades en situació d'aula a l'escola d'educació secundària obligatòria.
INFORMACIÓ SOBRE L'ÚS QUE ES FARÀ DE LES DADES I CONFIDENCIALITAT
S'analitzaran mitjançant el programa ATLAS-Ti d'anàlisi de dades qualitatives de manera que s'agruparan en dimensions, categories i subcategories de significat que es transformaran en codificacions, raó per la qual passaran a ser dissociades, anònimes, sense que aparegui el nom o identitat de cap persona per un sistema de codificació, garantint així la seva confidencialitat.
INFORMACIÓ SOBRE EL PROCEDIMENT DE PROTECCIÓ DE DADES
Les dades passaran a formar part del fitxer de dades de titularitat privada "Tesi doctoral", la responsable del qual és la doctoranda Sra. Inmaculada Benedico Martínez. El fitxer estarà protegit mitjançant una clau d'accés de seguretat. L'accés a les dades està restringit a la doctoranda.
CONSENTIMENT INFORMAT – DRETS ARCO
<p>Jo, (nom i cognoms) _____</p> <ul style="list-style-type: none"> - He llegit el full informatiu que se m'ha lliurat on se m'informa de la recerca. - He pogut fer preguntes sobre la recerca. - He rebut suficient informació sobre la recerca. - He parlat amb la doctoranda Sra. Inmaculada Benedico Martínez. - Entenc que la meua participació és voluntària. - Entenc que puc retirar-me de l'estudi quan vulgui i sense haver de donar explicacions, sense que això repercuteixi en la meua avaluació acadèmica (alumnat)/en la meua tasca docent (professorat). - Entenc que tinc els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició a les meves dades de caràcter personal d'acord amb el que es disposa a la Llei Orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal. <p>A tot això (sí o no) _____ dono lliurement consentiment per participar en la recerca i per a l'accés i utilització de les meves dades en les condicions detallades al full informatiu.</p>
SIGNATURA
<p>En el cas de l'alumnat, signatura de l'alumne/a i del pare/mare o tutor/a legal</p> <p>En el cas del professorat, signatura del professor/a</p>
LLOC I DATA
Canet de Mar, a 8 d'octubre de 2012.

El full informatiu i el consentiment informat formen part d'un sol full fotocopiats a doble cara. Es preveu lliurar una còpia d'aquest document als i les participants perquè en disposin.

Pel que fa al domini ètic intern a la investigadora, es considera que s'ha de tenir en compte la complexitat dels judicis morals en referència a les relacions humanes i les estructures socials; és a dir, considerar que la correcció moral de les accions vindrà determinada per les interaccions que s'estableixen entre les persones. Per aquesta raó, cal enfocar la recerca des d'un marc ètico-polític que tingui una mirada multicultural, que inclogui el gènere i que sigui pluralista i internacional (Christians, 2011). Es creu que l'escola és un context cultural en què hi conviuen tantes identitats corporeïtzades com persones (diferents gèneres, orígens culturals o creences, entre d'altres), les quals estan alhora connectades amb el territori. Es pensa que cal situar el domini moral també dins de les finalitats generals de la vida humana que l'alumnat i el professorat comparteixen al centre docent en què s'implementa la recerca amb la finalitat que la investigadora actuï i convisqui des de la màxima acceptació i respecte envers la diversitat d'identitats corporeïtzades que la configuren i la seva pròpia cultura. Al mateix temps, es creu que la relació de la investigadora amb els i les participants s'ha de sustentar no només en base a valors de respecte a la diferència, sinó també de justícia i cura de l'alteritat: l'afecte, la intimitat, la criança, la igualtat, la col·laboració i l'empatia (Christians, 2011). Pel que fa a la interacció amb la corporeïtat de l'alumnat i el professorat, es destaca de manera significativa la cura de l'alteritat com a valor ètic, que Noddings (1984) descriu com l'interès o disponibilitat envers l'alteritat: "The one-caring desires the well-being of the cared-for and acts (or abstains from acting-makes an internal act of commitment) to promote that well-being" (Noddings, 1984:24), "Ideally, we need to talk to the participants, to see their eyes and facial expressions, to receive what they are feeling. Moral decisions are, after all, made in real situations; they are qualitatively different from the solution of geometry problems" (Noddings, 1984, p. 2).

Al mateix temps, des del paradigma de suficiència interpretativa, es pensa que cal tenir en consideració el fet que la investigadora pugui arribar a un acord ètic amb les persones en base a la seva experiència quotidiana amb elles (Christian, 2011; Marshall i Rossman, 2011; Rossman i Rallis, 2010). En el cas de la recerca que es presenta, es creu que la suficiència interpretativa significa prendre's seriosament la vida de l'alumnat i el professorat dins de la complexitat cultural de l'Institut

Lluís Domènech i Montaner, i establir un compromís moral a través de la relació dialògica amb ells perquè la seva veu estigui vertaderament representada. Des d'aquest punt de vista, es considera que és necessari pactar amb la Direcció del centre docent i amb el professorat els espais i el temps de treball conjunt en la recerca, i realitzar reunions amb el professorat per a cadascun dels projectes didàctics (Empremtes, Projeccions i Som Planeta) perquè puguin realitzar les contribucions que considerin oportunes en referència a unes hores lectives que posen a disposició de la investigadora però que, tenint en compte la realitat de la vida escolar, els pertanyen.

Des del paradigma de crítica social, es pensa que és necessari que la investigadora examini i prengui consciència del poder que té en el context en què fa la recerca per evitar qualsevol tipus de situació d'empoderament (Cannella i Lincoln, 2011). En la recerca que es presenta, la investigadora es troba en una situació de triple rol: investigadora, coordinadora del nivell de 3r d'ESO i professora del centre on s'implementa la recerca. Es creu que aquest fet requereix una reflexió ètica sobre la relació de la investigadora amb el professorat i, sobretot, amb l'alumnat. Cal que la investigadora tingui present que les activitats pedagògiques relacionades amb la recerca s'han dissenyat de manera que també formen part de la vida escolar. En aquest sentit, pel que fa a la relació de la investigadora/professora amb l'alumnat, és necessari reflexionar i explicar a l'alumnat quines són les repercussions de la seva col·laboració en la recerca en la seva avaluació acadèmica. En el context escolar en què s'implementa la recerca –un centre docent d'educació secundària obligatòria–, l'alumnat pot triar si vol o no participar en la investigació, però no pot triar si assisteix o no al centre docent. És per això que, de manera consensuada amb el professorat, es planteja centrar l'avaluació de les activitats pedagògiques de la recerca exclusivament com a nota de seguiment de treball d'aula, centrada únicament en els aspectes d'assistència al centre docent (la qual cosa és obligatòria, independentment de si les activitats d'aula estan relacionades o no amb la recerca; l'assistència és un apartat de l'avaluació comú a totes els matèries) i de respecte envers les persones i les instal·lacions (la qual cosa és obligatòria d'acord amb les normes de convivència del centre independentment del tipus d'activitats que es realitzin; el respecte és un apartat comú a l'avaluació de totes els matèries). Tenint en compte que l'avaluació forma part de la vida escolar i de la relació alumnat-professorat, s'ha considerat adequat plantejar a la recerca una avaluació de l'alumnat centrada exclusivament en la convivència a l'aula per tal de no condicionar-la al contingut de la investigació, crear un espai i un temps de treball d'aula en què l'alumnat se

senti vertaderament lliure per expressar-se, i evitar al màxim que la col·laboració en la recerca li suposi cap perjudici acadèmic. Pel que fa a la relació de la investigadora/professora/coordinadora amb el professorat –és a dir, companya de feina del professorat–, es planteja el diàleg i l'acord com un valor ètic imprescindible per respectar al màxim l'espai de treball propi del professorat, de manera que col·laborar en la recerca suposi la mínima interferència possible en la seva tasca habitual com a docents al centre.

Què es pot o no es pot fer quan una persona mostra vergonya, o diu que no sap què dir, o que avui no té ganes de parlar, ni de dibuixar, ni d'escriure, ni de moure's, o que no podrà assistir a una reunió, o que haurà de marxar abans, o que no sap dibuixar, o que no té idees i que no serveix per inventar, o quan hi ha una interrupció durant una activitat... quan, en definitiva, els esdeveniments simplement s'esdevenen? A la recerca es pensa que les accions dutes o no a terme per la investigadora per gestionar aquests petits grans moments quotidians propis i essencials de la convivència de qui recerca amb qui és recercat o recercada, també formen part del compromís ètic. Es creu que són moments impredecibles que emergeixen de la convivència amb les persones en un context determinat i que posen a prova la capacitat de la investigadora de reflexionar sobre els moments èticament importants que apareixen en el transcurs de la recerca (Guillemin i Gilliam, 2004).

7.3. Planificació de la recerca

Abans d'iniciar la descripció de la planificació de la recerca, s'ha cregut convenient explicar-ne la trajectòria. La recerca es va iniciar en el marc del programa de doctorat Desenvolupament professional i institucional per a la qualitat educativa (bienni 2002-2004) del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat d'Educació amb el títol *L'aportació de la corporeïtat i la creativitat en la configuració de la identitat personal. Un estudi de casos amb adolescents*. El Dr. Saturnino de la Torre n'era el director. Més tard, l'any 2010, es va sol·licitar un canvi en el títol de la tesi amb la finalitat que fos més coherent amb la seva dimensió teòrica i empírica: *La identitat corporal: una experiència creativa transdisciplinària amb adolescents*. Durant aquest període de temps es va anar ampliant i aprofundint en la fonamentació teòrica i en el marc empíric.

Per tal de donar continuïtat a la recerca a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, el juliol de 2014 es va presentar un informe de seguiment per

sol·licitar l'admissió del pla de recerca original al programa de doctorat Educació i Societat, la qual va ser acceptada. En aquest moment la Dra. Verónica Violant Holz s'hi incorporà com a directora, produint-se així un canvi en la direcció. Des de l'admissió del pla de recerca al programa de doctorat Educació i Societat, s'ha treballat per adequar-lo als requisits específics d'aquesta línia de recerca, fet que dóna lloc als canvis en la recerca referits al marc empíric.

8. Resultats

Els participants en la recerca han estat 6 professors i 55 alumnes de 3r curs d'ESO de l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar. Es tracta del professorat i l'alumnat que va acceptar col·laborar en la recerca. En referència al professorat, hi han participat 2 professors i 4 professores: 2 professors d'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania (un dels quals és tutor del grup de 3r A), 1 tutora del grup de 3r D (professora de biologia) i 3 professores del departament d'orientació: 1 d'orientació educativa, 1 de la unitat de suport a l'educació especial [USEE] i 1 de l'aula d'acollida [ADA], la qual té formació en educació física. Pel que fa a l'alumnat, hi han participat 28 alumnes del grup de 3r d'ESO A i 27 alumnes del grup de 3r d'ESO D. Es va triar l'alumnat dels grups de 3r A i 3r D perquè són els grups dels tutors que van acceptar col·laborar en la recerca. Dins d'aquest conjunt de 55 alumnes, 30 són nois i 25 són noies (16 nois i 12 noies del grup de 3r A, 14 nois i 13 noies del grup de 3r D); hi ha 2 alumnes de la unitat de suport a l'educació especial, 3 alumnes de l'aula d'acollida i 2 alumnes del grup d'excel·lència (vegeu Taula 8.1).

Taula 8.1.

Participants en la recerca

PARTICIPANTS EN LA RECERCA	
ALUMNAT	PROFESSORAT
<p>AULA ORDINÀRIA I NATURAL</p> <p>55 alumnes de 3r d'ESO dels grups A i D:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 28 alumnes de 3r A (16 nois, 12 noies). - 27 alumnes de 3r D (14 nois, 13 noies). <p>D'aquests 55 alumnes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 alumnes són de la USEE (1 informador clau). - 3 alumnes són de l'aula d'acollida (1 informador clau). - 2 alumnes són del grup d'excel·lència (2 informadors clau). - 48 alumnes són de l'aula ordinària i natural (4 informadors clau). 	<p>PROFESSORAT QUE ACCEPTA COL·LABORAR EN LA RECERCA</p> <p>6 professors i professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 professors d'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania (un dels quals és tutor del grup de 3r A). - 1 tutora del grup de 3r D (professora de biologia). - 1 orientadora educativa. - 1 psicopedagoga de la USEE. - 1 professora de l'aula d'acollida amb formació en educació física.

El nombre total d'alumnes de 3r d'ESO de l'Institut Lluís Domènech i Montaner és de 111 persones distribuïdes en 4 grups: A, B, C i D. Del total de 111 alumnes 59

són nois i 52 són noies. En aquest nivell educatiu, hi ha un total de 2 alumnes de la unitat de suport a l'educació especial, 3 alumnes de l'aula d'acollida i 6 alumnes del grup d'excel·lència (2 alumnes d'altas capacitats i 4 alumnes talentosos en algun àmbit). Al mateix temps, el claustre està configurat per un total de 70 professors i professores. Per raons relacionades amb el compromís ètic en la recerca i l'organització del centre, es va decidir no incloure l'alumnat dels grups de 3r d'ESO B i C en les fonts d'informació per tal de respectar el desig dels seus tutors de no col·laborar-hi i d'organitzar les sessions de tutoria d'acord amb les seves necessitats.

D'acord amb el compromís ètic en la recerca, s'ha identificat cadascuna de les persones participants amb un codi. A la taula 8.2 es poden observar els criteris de codificació per identificar les persones i els codis d'identificació dels instruments de recollida d'informació.

Pel que fa a l'aplicació de les estratègies de creativitat expressiva, es van dur a terme 15 sessions: 5 del projecte didàctic Empremtes, 6 del projecte Projeccions i 4 del projecte Som planeta. Per raons relacionades amb l'organització del centre docent o personals del professorat, en alguns casos la data en què s'havia previst fer una activitat es va modificar.

En referència al treball que la investigadora va realitzar de manera conjunta amb el professorat, es van dur a terme 4 sessions: 1 sessió de formació del professorat prèvia a l'aplicació de les estratègies de creativitat expressiva i 3 sessions de treball conjunt en el decurs de l'aplicació (1 abans i 2 durant el procés). De manera consensuada amb les persones implicades, es va organitzar l'observació participant del professorat tenint en compte la seva disponibilitat, en funció dels seus horaris de treball (vegeu Taula 8.3).

Taula 8.2.

Criteris de codificació per identificar les persones participants i els instruments de recollida d'informació

IDENTIFICACIÓ DE L'ALUMNAT		
Ordre i criteris d'identificació	Codi d'identificació	Exemple
1. Alumne o alumna	Alumne o alumna (Q)	Q
2. Número d'ordre	Número	01
3. Gènere	D (dona) H (home)	
4. Grup classe	3r ESO A (A) 3r ESO D (F)	A
5. Diversitat de l'alumnat	Alumnat NEE (R) Alumnat NEE i USEE (U) Alumnat aula acollida (N) Alumnat NEE i aula acollida (T) Alumnat excel·lència (E) Alumnat ordinari (O)	O
6. Col·laboració especial en la recerca	Informador o informadora clau (C) No informador o informadora clau (Z)	C
IDENTIFICACIÓ DEL PROFESSORAT		
1. Professor o professora	Professor o professora (P)	P
2. Número d'ordre	Número	01
3. Gènere	D (dona) H (home)	H
4. Grup on imparteix classe	Grup 3r ESO A (A) Grup 3r ESO D (F) Grups 3r ESO A i D (G) Grups 3r ESO A i D només alumnat d'acollida (L) Grup 3r ESO D només alumnat USEE (V)	A
5. Especialitat	Orientació educativa (E) Biologia i geologia (B) Geografia i història (I) Educació física (K)	I
6. Càrrec que ocupa	No té càrrec (J) Tutor/a (W) Responsable aula acollida (M) Responsable USEE (N) Cap de departament (Ñ) Coordinació de nivell de 3r d'ESO (S)	W
7. Relació amb la recerca	No és investigador/a (X) Sí que és investigador/a (Y)	X
IDENTIFICACIÓ DELS INSTRUMENTS DE RECOLLIDA D'EVIDÈNCIES		
Grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau (GDA) Grup de discussió aplicat al professorat (GDP) Diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau (DA) Qüestionari aplicat a tot l'alumnat (QA) Observació participant aplicada al professorat (OPP)		

Nota: Alumnat amb necessitats educatives especials (NEE); Unitat de suport a l'educació especial (USEE).

Taula 8.3.

Relació de l'organització del professorat per aplicar l'observació participant amb el seu horari de treball

Hora	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
8:00 - 9:00h				P07DGKSY EF 3r D P01HAIWX Hora de no permanència P06DGEÑX Hora de guàrdia	P07DGKSY EF 3r A P02HFIÑX Hora de guàrdia P06DGEÑX Hora de no permanència
9:00 - 10:00h					
10:20 - 11:20h	P01HAIWX CIUTADANIA 3r A P02HFIÑX CIUTADANIA 3r D P07DGKSY Hora de coordinació		P01HAIWX TUTORIA 3r A P03DFBWX TUTORIA 3r D P07DGKSY Hora MiA P02HFIÑX REUNIÓ CAPS DEPARTAMENT P05DVENX Hora USEE P04DLKMX Hora ADA P06DGEÑX Hora ATI-PI	Si no pot dimarts tarda Reunió P07DGKSY amb P02HFIÑX P07DGKSY Hora de coordinació P02HFIÑX Hora de cap departament	
11:20 - 12:20h	P07DGKSY EF 3r A P05DVENX Hora USEE P04DLKMX Hora ADA				
12:40 - 13:40h					
13:40 - 14:40h	P07DGKSY EF 3r D P05DVENX USEE				
15:00 - 16:00h		REUNIÓ ORGANITZACIÓ FORMACIÓ REFLEXIÓ Hora de no permanència			

Nota: Educació física (EF), unitat de suport a l'educació especial (USEE), aula d'acollida (ADA), material i activitats (MiA), tutories individualitzades (ATI-PI). Llegenda dels colors: Observació participant del grup de 3r A a l'hora d'educació física (lila), observació participant del grup de 3r D a l'hora d'educació física (rosa), observació participant dels grups de 3r A i D a l'hora de ciutadania (verd), observació participant dels grups de 3r A i D a l'hora de tutoria (taronja), hores de reunió amb el professorat (groc).

Tenint en compte el triple rol que la investigadora ha desenvolupat en la recerca (investigadora/professora/coordinadora del nivell de 3r d'ESO), per tal de poder contrastar la informació, es va decidir tractar les dades obtingudes de l'observació participant aplicada a la investigadora com a professora. A la taula 8.4 es pot observar la relació del procés d'implementació de les estratègies de creativitat expressiva amb l'observació participant aplicada al professorat. D'acord amb aspectes relacionats amb l'organització del centre, l'organització del professorat i el desenvolupament de les activitats creatives a l'aula, l'observació participant es va realitzar segons diverses possibilitats:

- 1 sessió d'un grup (3r A o 3r D) observada per 1 persona.
- 1 sessió d'un grup (3r A o 3r D) observada per 2 persones.
- 1 sessió d'un grup (3r A o 3r D) que es va repetir (és el cas de l'autobiografia creativa, ja que no era possible que 27 alumnes realitzessin la seva exposició oral en una sessió) o bé es va interrompre (és el cas de l'itinerari corporal 1 amb 3r A, que es va interrompre a causa del simulacre d'evacuació), observada per 2 persones.
- 1 sessió d'un grup (3r A i 3r D) observada per 4 persones (és el cas de la sessió dels castells humans; en aquest cas, s'ha decidit considerar la unió dels dos grups d'aula ordinària com un grup diferent).

Pel que fa a l'observació participant aplicada al professorat, es va realitzar l'anàlisi de contingut tenint en compte dos moments: el corresponent a la realització del qüestionari aplicat a tot l'alumnat abans de i durant la implementació de les estratègies de creativitat expressiva –identificat com a moment 1 (M1)–, i el corresponent a la realització del qüestionari realitzat durant i després de la implementació –identificat com a moment 2 (M2)–. Es va prendre aquesta decisió amb la finalitat de poder analitzar l'evolució de l'alumnat en el decurs de la implementació de les estratègies de creativitat expressiva.

Per dur a terme l'anàlisi de contingut de les preguntes 4, 5 i 6 de l'observació participant aplicada al professorat, es va assignar a cada registre un número per tal de facilitar-ne l'anàlisi. Per analitzar les dades es va aplicar el criteri següent (vegeu Taula 8.5):

Taula 8.5.

Criteri aplicat per dur a terme l'anàlisi de contingut de les dades obtingudes a les preguntes 4, 5 i 6 de l'observació participant aplicada al professorat

1		2	
Gens	Poc	Bastant	Molt
0	1	2	3

Donada la forma de la resposta a les preguntes 4, 5 i 6 de l'observació participant, pel fet que el professorat no ho va enregistrar de manera adequada –és a dir, que la creu no indicava un número concret entre 0 i 3–, es va decidir com a criteri que aquella resposta es descartava (vegeu Taula 8.6). En aquesta mateixa taula, s'indica el percentatge que representa sobre la totalitat de les respostes. Al mateix temps, a la taula 8.6 es poden veure: la relació de l'organització del professorat i el desenvolupament de les sessions amb la informació obtinguda a les preguntes 4, 5 i 6; i, en referència al número de professors i professores que van realitzar l'observació participant, el criteri que es va aplicar per fer l'anàlisi de contingut de les preguntes.

L'anàlisi de contingut de la pregunta 2 de l'observació participant aplicada al professorat es va realitzar d'acord amb els criteris d'avaluació de la creativitat (o indicadors), de connectivitat i d'expansió figurativa. Es van aplicar aquests criteris amb la finalitat d'analitzar l'evolució de la imatge de l'arbre –que representa el despertar del professorat sobre el despertar de l'alumnat– en el decurs del procés d'implementació de les estratègies de creativitat expressiva.

Taula 8.6.

Relació de l'organització del professorat i el desenvolupament de les sessions amb la informació obtinguda a l'observació participant aplicada al professorat, i criteri aplicat per fer l'anàlisi de contingut de totes les preguntes

OBSERVACIÓ PARTICIPANT: Anàlisi preguntes 4, 5 i 6																									
Moment	M1										M2														
Grup	3r A					3r D					3r A					3r D					3r AD				
Registre dades	P	S	R	De	T	P	S	R	De	T	P	S	R	De	T	P	S	R	De	T	P	S	R	De	T
CLIMA AULA																									
Lliure	4	6	15	-	15	5	5	10	1	9	4	8	13	-	13	3	9	16	1	15	4	1	4	-	4
Respecte	4	6	15	-	15	5	5	10	-	10	4	8	13	-	13	3	9	16	-	16	4	1	4	1	3
Comunicació	4	6	15	1	14	5	5	10	-	10	4	8	13	-	13	3	9	16	2	14	4	1	4	-	4
Sentit humor	4	6	15	-	15	5	5	10	-	10	4	8	13	1	12	3	9	16	1	15	4	1	4	-	4
% Descartats	1.6					2.5					1.9					6.2					6.2				
COMPETÈNCIA																									
Sentits	4	6	15	1	14	5	5	10	-	10	4	8	13	-	13	3	9	16	1	15	4	1	4	-	4
Iniciativa	4	6	15	-	15	5	5	10	-	10	4	8	13	-	13	3	9	16	1	15	4	1	4	-	4
Imaginació	4	6	15	1	14	5	5	10	-	10	4	8	13	-	13	3	9	16	1	15	4	1	4	-	4
% Descartats	4.4					0					0					6.25					0				
IC																									
Parlar	4	6	15	-	15	5	5	10	-	10	4	8	13	-	13	3	9	16	2	14	4	1	4	-	4
Reconèixer	4	6	15	-	15	5	5	10	-	10	4	8	13	-	13	3	9	16	1	15	4	1	4	-	4
% Descartats	0					0					0					9.3					0				
CRITERI PER L'ANÀLISI DE CONTINGUT OBSERVACIÓ PARTICIPANT APLICADA PROFESSORAT																									
Anàlisi contingut	Puntualment		La minoria Minoritàriament Alguns/es		La meitat		La majoria Majoritàriament El conjunt de...		El total La totalitat																
Observat 3 persones	-		1/ 3		-		2/ 3		3/ 3																
Observat 4 persones	-		1/ 4		2/ 4		3/ 4		4/ 4																
Observat 5 persones	1/ 5		2/ 5		-		3- 4/ 5		5/ 5																

Nota: Professorat que ha realitzat l'observació (P); Sessions observades (S); Respostes enregistrades (R); Respostes que s'han descartat (De); Respostes que s'han analitzat (T); Grup de 3r A (3r A); Grup de 3r D (3r D). No (-).

En referència al grup de discussió aplicat al professorat, hi van participar 6 professors i professores, exceptuant la investigadora, que en va ser la moderadora (vegeu Taula 8.4). A la taula 8.8 es pot observar el criteri que s'ha aplicat per dur a terme l'anàlisi de contingut.

Del total de 55 alumnes, de manera consensuada amb el professorat que va participar en la recerca, es van triar 10 alumnes com a informadors clau per aplicar el diari estructurat i el grup de discussió, d'acord amb els criteris de selecció de la població per quotes següent:

- Equitat de gènere: masculí/femení (5 nois i 5 noies).
- Equitat dels grups de 3r A i 3r D (5 alumnes de 3r A i 5 alumnes de 3r D).
- Representació d'alumnat amb necessitats educatives especials (1 alumna de la unitat de suport a l'educació especial).
- Representació d'alumnat del grup d'excel·lència (2 alumnes: 1 d'altres capacitats i 1 talentós en l'àmbit d'educació visual i plàstica).
- Representació d'alumnat de l'aula d'acollida (1 alumne).
- Representació d'alumnat de l'aula ordinària i natural (6 alumnes).

Durant la implementació de les estratègies de creativitat expressiva corresponents al projecte didàctic d'Empremtes, dos alumnes informadors clau van manifestar la seva voluntat de no col·laborar-hi, un noi de 3r A i una noia de 3r D. És per això que l'alumnat informador clau final va ser format per 8 persones:

- Equitat de gènere: masculí/femení (4 nois i 4 noies).
- Equitat dels grups de 3r A i 3r D (4 alumnes de 3r A i 4 alumnes de 3r D).
- Representació d'alumnat amb necessitats educatives especials (1 alumna de la unitat de suport a l'educació especial).
- Representació d'alumnat del grup d'excel·lència (2 alumnes: 1 d'altres capacitats i 1 talentós en l'àmbit d'educació visual i plàstica).
- Representació d'alumnat de l'aula d'acollida (1 alumne).
- Representació d'alumnat del grup d'excel·lència (2 alumnes).
- Representació d'alumnat de l'aula ordinària i natural (4 alumnes).

A l'hora de realitzar l'anàlisi de contingut dels diaris estructurats, es va aplicar el criteri d'haver realitzat almenys el 80% dels diaris (12 diaris). És per aquesta raó que es van descartar 2 alumnes, que van realitzar-ne el 40%. El nombre total de diaris estructurats que es van analitzar és de 6. A la taula 8.7 es pot observar la relació del diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau amb la implementació de les estratègies de creativitat expressiva. A la taula 8.8 es pot observar el criteri que es va aplicar per dur a terme l'anàlisi de contingut. En el cas del diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau –igual que en l'observació participant aplicada al professorat–, es va decidir realitzar l'anàlisi de contingut tenint en compte dos moments: el corresponent a la realització del qüestionari aplicat a tot l'alumnat abans de i durant la implementació de les estratègies de creativitat expressiva –identificat com a moment 1 (M1)–, i el corresponent a la realització del qüestionari realitzat durant i després de la

implementació –identificat com a moment 2 (M2)–. Es va prendre aquesta decisió amb la finalitat de poder analitzar l'evolució de l'alumnat en el decurs de la implementació de les estratègies de creativitat expressiva.

Pel que fa al grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau, es va aplicar el criteri de selecció d'haver realitzat almenys el 80% de les sessions (12 sessions). Van participar en el grup de discussió 7 alumnes atès que 1 no hi va poder assistir. A l'hora de realitzar l'anàlisi de contingut, només es va tenir en compte la informació aportada per 6 alumnes. Això va ser degut al fet que un dels participants del grup de discussió no havia realitzat el 80% de les sessions. Malgrat que aquest alumne va participar en el grup de discussió, la informació que va aportar es va descartar amb la finalitat de tenir en compte les veus implicades en el procés. A la recerca s'assumeix que aquest és un aspecte metodològic sobre el qual caldria reflexionar en una altra ocasió. A la taula 8.7 es pot observar la relació del grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau amb la implementació de les estratègies de creativitat expressiva. A la taula 8.8 es pot observar el criteri que s'ha aplicat per dur a terme l'anàlisi de contingut.

Tant en el cas del grup de discussió aplicat al professorat com en l'aplicat a l'alumnat, i en el diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau, es va realitzar l'anàlisi de contingut tenint en compte el criteri següent (vegeu taula 8.8):

Taula 8.8.

Criteri per realitzar l'anàlisi de contingut del grup de discussió aplicat al professorat i a l'alumnat informador clau, i al diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau

6/6 persones	5-4/6 persones	3/6 persones	2/6 persones	1/6 persones
La totalitat	Majoritàriament La majoria El conjunt de...	La meitat de...	Minoritàriament La minoria Alguns o algunes	Puntualment Una persona

En referència al qüestionari aplicat a tot l'alumnat, aquest es va realitzar a 3 sessions de tutoria: 1 sessió abans de la implementació de les estratègies de creativitat expressiva, 1 sessió durant la implementació i 1 sessió en el moment posterior a la implementació. Per raons relacionades amb l'organització del centre docent, el qüestionari aplicat durant la implementació de les estratègies de creativitat expressiva es va realitzar, en el cas del grup de 3r A, abans de realitzar la sessió 7 i, en el cas de l'alumnat del grup de 3r D, abans de realitzar la sessió 6.

A la recerca s'assumeix que aquest és un aspecte metodològic sobre el qual caldria reflexionar en una altra ocasió. Per tal de realitzar l'anàlisi de contingut, es van seleccionar 46 alumnes (vegeu Taula 8.9). Per fer la selecció dels participants, es van aplicar els criteris d'haver realitzat el qüestionari abans de, durant i després de l'aplicació de les estratègies de creativitat expressiva, i d'haver-lo realitzat abans i després de l'aplicació. En el cas d'un alumne que havia realitzat el qüestionari abans i després de l'aplicació, s'ha pres la decisió de descartar-lo perquè no va realitzar totes els activitats perquè que va convalidar la matèria d'educació física en el decurs del primer trimestre. D'acord amb el compromís ètic en la recerca, es va decidir no excloure'l per realitzar les activitats relacionades amb les sessions de tutoria i d'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania –que es van realitzar en l'horari lectiu de l'alumnat–, essent el qüestionari una de les activitats de la recerca realitzades a l'hora de tutoria.

Pel que fa al qüestionari aplicat a tot l'alumnat, es va decidir –igual que en l'observació participant aplicada al professorat i el diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau– realitzar l'anàlisi de contingut tenint en compte dos moments: el corresponent a l'aplicació del qüestionari abans de i durant la implementació de les estratègies de creativitat expressiva –identificat com a moment 1 (M1)–, i el corresponent a l'aplicació del qüestionari durant i després de la implementació –identificat com a moment 2 (M2)–. Es va aplicar aquest criteri amb la finalitat de poder analitzar l'evolució de l'alumnat en el decurs del procés d'implementació de les estratègies de creativitat expressiva. Per raons relacionades amb la coherència de les preguntes del qüestionari amb l'objectiu plantejat a la recerca, es va prendre la decisió de realitzar l'anàlisi de contingut de les preguntes 3, 4, 5 i 8. Es van descartar les preguntes 1 i 2 perquè no aportaven informació per a l'anàlisi de contingut, ja que són preguntes que formen part del procés creatiu que l'alumnat havia de seguir per respondre les preguntes 3, 4 i 5. Les preguntes 6 i 7 es van descartar perquè no eren prou coherents amb l'objectiu plantejat a la investigació. A la recerca s'assumeix que aquest és un aspecte metodològic sobre el qual caldria reflexionar en una altra ocasió.

Per dur a terme l'anàlisi de contingut de les preguntes 5 i 8 del qüestionari aplicat a tot l'alumnat, es van aplicar criteris relacionats amb l'evolució en el decurs de tot el procés (vegeu Taula 8.10).

Taula 8.10.

Criteris per realitzar l'anàlisi de contingut de les preguntes 5 i 8 del qüestionari aplicat a tot l'alumnat

Pregunta 5: Text emocional de la identitat corporeïtzada Pregunta 8: Vivència emocional de la identitat corporeïtzada
<ul style="list-style-type: none">- S'observa que no hi ha evolució.- S'observa que hi ha una evolució cap a més positiva.- S'observa que hi ha una evolució cap a menys positiva.- S'observa que hi ha fluctuació.

A la taula 8.11 es pot observar el criteri que es va aplicar per dur a terme l'anàlisi de contingut de les preguntes 5 i 8 del qüestionari.

Taula 8.11.

Criteri aplicat per dur a terme l'anàlisi de contingut del qüestionari aplicat a tot l'alumnat

CRITERI PER A L'ANÀLISI DE CONTINGUT DEL QÜESTIONARI APLICAT A TOT L'ALUMNAT	
Puntualment	1/46 alumnes
Alguns/es	2-9/46 alumnes
Minoritàriament, la minoria	10-18/46 alumnes
La meitat	19-27/46 alumnes
Majoritàriament, la majoria	28-36/46 alumnes
Quasi tot	37-45/46 alumnes
El total, la totalitat	46/46 alumnes

A la taula 8.12 es pot observar la selecció dels participants que s'ha realitzat per dur a terme l'anàlisi de contingut de l'observació participant aplicada al professorat, el grup de discussió aplicat al professorat i a l'alumnat informador clau, el diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau i el qüestionari aplicat a tot l'alumnat.

Taula 8.12.

Selecció dels participants per dur a terme l'anàlisi de contingut

SELECCIÓ DELS PARTICIPANTS PER A L'ANÀLISI DE CONTINGUT							
ALUMNAT	Realitzat recollida dades			Seleccionat anàlisi contingut			
	Total	Nois	Noies	Total	Nois	Noies	
Qüestionari grup 3r A	28	16	12	25	14	11	
Qüestionari grup 3r D	27	14	13	21	10	11	
Diari alumnat informador clau	8	4	4	6	2	4	
Grup discussió alumnat informador clau	7	3	4	6	2	4	
PARTICIPANTS: PROFESSORAT							
PROFESSORAT				Especialitat docent			
	Total	Homes	Dones	EF	GH	BG	OE
Observació participant	7	2	5	2	2	1	2
Grup de discussió	6	2	4	1	2	1	2

Taula 8.4.

Relació de la recollida de dades de l'observació participant i del grup de discussió aplicats al professorat amb el procés d'implementació de les estratègies de creativitat expressiva

Codi participant	OBSERVACIÓ PARTICIPANT																								GRUP DISCUSSIÓ			
	EMPREMTES												PROJECCIONS										SOM PLANETA					
	25/2 conte 1 - 3r A-D	28/2 conte 2 - 3r D	4/3 conte 2 - 3r A	7/3 Malaltia investigadora	11/3 itinerari 1 (SIM) - 3r A	14/3 autobiografia 1 - 3r D	15/3 autobiografia 1 - 3r A	18/3 autobiografia 2 - 3r A-D	18/3 itinerari 1 - 3r A-D	20/3 autobiografia 3 - 3r A-D	8/4 Itinerari 2 3r A-D	15/4 Ombres 1 3r A	18/4 Ombres 1 3r D	22/4 Models corporals 1 3r A-D	22/4 Ombres 2 3r A-D	24/4 Recollida imatges peus i silueta 3r A-D	29/4 Models corporals 2 3r A-D	2/5 Ombres 3 3r D	3/5 Ombres 3 3r A	8/5 Emprems/M'ompló dels altres 3r A	15/5 Emprems/M'ompló dels altres 3r D	24/5 Relaxació creativa 3r A	27/5 Els castellers 3r AD	27/5 Relaxació creativa 3r D		30/5 Màscara 3r D	31/5 Màscara 3r A	3/6 Transformació castell - planeta 3r A-D
P01HAIWX	x	x	x				x		x				x			x			x				x				x	X
P03DFBWX									x											x								X
P04DLKMX					x			x		x	x		x															X
P05DVENX	x						x						x			x							x				x	X
P06DGEÑX									x			x					x							x				X
P02HFIÑX	x						x					x				x							x				x	X
P07DGKSY	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X

Nota:

- x Participant que ha fet l'observació participant.
- x Participant que ha participat a la classe però que no ha fet l'observació participant.
- Recollida de materials.
- Sessió que no s'ha pogut realitzar per malaltia de la investigadora.

Taula 8.7.

Relació de la recollida de dades del diari d'aula i del grup de discussió aplicats a l'alumnat informador clau amb el procés d'implementació de les estratègies de creativitat expressiva

Codi participant	DIARI ESTRUCTURAT																								Total de diaris estructurats realitzats	Percentatge	GRUP DISCUSSIÓ				
	EMPREMTES										PROJECCIONS										SOM PLANETA										
	25/2 conte 1 - 3r A-D	28/2 conte 2 - 3r D	4/3 conte 2 - 3r A	7/3 Malaltia investigadora	11/3 itinerari 1 (S) - 3r A	14/3 autobiografia 1 - 3r D	15/3 autobiografia 1 - 3r A	18/3 autobiografia 2 - 3r A-D	18/3 itinerari 1 - 3r AD	20/3 autobiografia 3 - 3r A-D	8/4 Itinerari 2 3r A-D	15/4 Ombres 1 3r A	18/4 Ombres 1 3r D	22/4 Models corporals 1 3r A-D	22/4 Ombres 2 3r A-D	24/4 Recollida imatges peus i silueta 3r A-D	29/4 Models corporals 2 3r A-D	2/5 Ombres 3 3r D	3/5 Ombres 3 3r A	8/5 Emprems/M'ompló dels altres 3r A	15/5 Emprems/M'ompló dels altres 3r D	24/5 Relaxació creativa 3r A	27/5 Els castellers 3r AD	27/5 Relaxació creativa 3r D				30/5 Màscara 3r D	31/5 Màscara 3r A	3/6 Transformació castell - planeta 3r A-D	
Q01DAOC	X		X		X		X		X		X		X	X		X		X	X		X	X		X	X		X	X	15	100%	X
Q11HAOC	X		X		X		X		X		X		X	X		X		X	X		F	F		X	X		X	X	13	86%	F
Q21HANC			F		X				X	F	X		F	X		F		X	F			F		X	F		X	F	6	40%	X
Q25DAOC	X		X		X				X	NP	X		X	X		F		X	X		X	X		X	X		X	X	13	86%	X
Q31DFUC	X	X					X	X		X		X	X	X		X	X			X		F	F	X		X		13	86%	X	
Q43HFEC	X	X					X	X								X	X											6	40%	X	
Q47HFEC	X	F					X	X	X			X	X	F		X				X		X	X	X		X		12	80%	X	
Q52DFOC	X	X					X	X	X			X	X	X		X	F			X		X	X	F		X		13	86%	X	

SIM

*

Nota:

- X Participant que ha assistit al centre docent i que ha fet el diari estructurat.
- Participant que ha assistit al centre docent i a classe però no ha fet el diari estructurat.
- Participant que han realitzat el 40% del diari estructurat i que s'han descartat.
- F Participant que no ha assistit al centre docent aquest dia.
- NP Participant que ha assistit al centre docent i a classe però que no ha pogut fer les activitats pràctiques.
- Sessió del dia 11/3 interrompuda pel simulacre d'evacuació i completada el dia 18/3.
- * Dia 24/4, pocs alumnes van portar el material per organitzar sessió 8/5 i 15/5.
- Recollida de material per a sessions 8/5 i 15/5.
- Participants que no han de realitzar cap activitat en aquesta data.
- Sessió que no s'ha realitzat per malaltia de la investigadora.
- SIM Simulacre d'evacuació.

Taula 8.9.

Relació de la recollida de dades del qüestionari aplicat a tot l'alumnat amb el procés d'implementació de les estratègies de creativitat expressiva

CODI	Qüestionari creatiu 1	Qüestionari creatiu 2	Qüestionari creatiu 3	Ha fet Q 1,2 i 3	Ha fet Q 1 i 2	Ha fet Q 2 i 3	Ha fet Q 1 i 3	Ha fet Q 2	No ha fet cap Q	
Q01DAOC	X	X	X	1						
Q02DAOZ	X	X	X	1						
Q03HAOZ	X	X	X	1						
Q04DAOZ	X	X	X	1						
Q05DAOZ	X	X	X	1						
Q06HAOZ	X		X				1			
Q07HAOZ	X	X	X	1						
Q08HAOC	X	X	X	1						
Q09DAOZ	X	X	X	1						
Q10HARZ	X	X	X	1						
Q11HAOC	X	X	X	1						
Q12DAOZ	X	X	X	1						
Q13HAOZ	X	X	X	1						
Q14DAOZ	X	X	X	1						
Q15HAOZ	X	X	X	1						
Q16HAOZ	X	X	X	1						
Q17HAOZ	X	X	X	1						
Q18HAOZ	X	X	X	1						
Q19HAOZ	X	X	X	1						
Q20DAOZ	X	X	X	1						
Q21HANC	X	X			1					
Q22HARZ	X	X	X	1						
Q23HAOZ	X	X	X	1						
Q24DAOZ	X	X	X	1						
Q25DAOC	X	X	X	1						
Q26HAOZ	X	X	X	1						
Q27DAOZ	X	X	X	1						
Q54DAOZ		X	X			1				
Q28DFOZ	X	X	X	1						
Q29HFOZ	X	X	X	1						
Q30HFOZ		X	X			1				
Q31DFUC	X	X	X	1						
Q32HFRZ	X		X				1			
Q33HFOZ	X	X	X	1						
Q34HFUZ									1	
Q35DFOC	X	X	X	1						
Q36DFOZ	X	X	X	1						
Q37DFOZ	X	X	X	1						
Q38DFOZ	X	X	X	1						
Q39HFOZ	X	X	X	1						
Q40DFOZ	X	X	X	1						
Q41DFOZ		X	X			1				
Q42HFOZ		X						1		
Q43HFEC	X	X	X	1						
Q44DFUZ		X	X			1				
Q45HFTZ	X	X	X	1						
Q46DFOZ	X	X	X	1						
Q47HFEC	X	X	X	1						
Q48HFOZ	X	X	X	1						
Q49HFTZ	X	X	X	1						
Q50HFOZ	X	X	X	1						
Q51DFOZ	X	X	X	1						
Q52DFOC	X	X	X	1						
Q53DFOZ	X	X	X	1						
Q55HFOZ		X	X			1				
				45	1	5	2	1	1	Total participants
				81.8%	1.8%	9%	3.6%	1.8%	1.8%	Percentatge
				Ha fet Q 1,2 i 3	Ha fet Q 1 i 2	Ha fet Q 2 i 3	Ha fet Q 1 i 3	Ha fet Q 2	No ha fet cap Q	
				*			*			

Nota:

* Participants seleccionats com a informants perquè han fet els qüestionaris 1, 2 i 3 i els qüestionaris 1 i 3.

Participant descartat perquè té convalidada la matèria d'educació física.

Participants que es van incorporar al grup al 2n trimestre.

Participants que formen part del grup informador clau.

Participants que van abandonar voluntàriament el grup informador clau.

Participants descartats com a informants perquè no han fet els qüestionaris 1,2 i 3 o els qüestionaris 1 i 3.

Es va dur a terme l'anàlisi de contingut del document Projecte educatiu del centre Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar (1998), del grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau, del grup de discussió aplicat al professorat, del diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau i del qüestionari aplicat a tot l'alumnat, tenint com a referència l'objectiu general de la recerca:

- Caracteritzar com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat de 14 a 15 anys en el centre d'educació secundària obligatòria Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar, província de Barcelona, Espanya.

Per tal d'establir les unitats de significat de l'anàlisi de contingut, es va tenir en compte la relació del concepte de consciència de la identitat corporeïtzada de l'objectiu general amb els objectius específics de la recerca:

- Objectiu específic 1: Explorar el significat que té la identitat corporeïtzada per a l'alumnat de 14 a 15 anys en un centre d'educació secundària obligatòria.

A partir d'aquest objectiu específic, es va establir la unitat de significat Significat de la identitat corporeïtzada. Amb l'anàlisi de contingut relacionat amb aquesta unitat de significat, es pretenia obtenir informació sobre com les estratègies de creativitat expressiva van suscitar la consciència del significat que té la identitat corporeïtzada per a l'alumnat adolescent.

- Objectiu específic 2: Explicar el paper que desenvolupen les estratègies de creativitat expressiva en la consciència de la identitat corporeïtzada de l'alumnat de 14 a 15 anys en un centre d'educació secundària obligatòria.

A partir d'aquest objectiu específic, es va establir la unitat de significat Creativitat expressiva. Amb l'anàlisi de contingut relacionat amb aquesta unitat de significat, es pretenia obtenir informació que permetés caracteritzar el paper que les estratègies de creativitat expressiva van desenvolupant en la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat adolescent.

- Objectiu específic 3: Descriure com seria una educació física que mirés cap al despertar de la consciència de la identitat corporeïtzada dels i les adolescents de 14 a 15 anys en un centre d'educació secundària obligatòria per tal de formular noves preguntes que puguin ser útils en futures investigacions.

A partir d'aquest objectiu específic, es va establir la unitat de significat Despertar. Amb l'anàlisi de contingut relacionat amb aquesta unitat de significat, es pretenia obtenir informació que permetés caracteritzar com les estratègies de creativitat expressiva van suscitar el moment en què el significat de la identitat corporeïtzada es va fer present, va despertar-se, va aparèixer, es va fer conscient en l'alumnat adolescent.

- Objectiu específic 4: Contribuir al coneixement sobre el fenomen de la identitat corporeïtzada en un centre d'educació secundària obligatòria per tal de generar noves preguntes que puguin ser útils en futures investigacions.

A partir d'aquest objectiu específic, es va establir la unitat de significat Fenomen. Es tracta d'una unitat de significat transversal, és a dir, que abasta les anteriors, que emergeix de l'anàlisi de contingut de les unitats de significat Significat de la identitat corporeïtzada, Creativitat expressiva i Despertar, i que es va establir amb la finalitat de generar noves preguntes en referència al fenomen estudiat en la recerca.

A la figura 8.1 es pot observar la relació de l'objectiu general de la recerca amb els objectius específics, les unitats de significat establertes per realitzar l'anàlisi de contingut i els instruments de recollida d'informació.

A la taula 8.13 es pot observar la relació dels instruments de recollida d'informació amb les unitats de significat establertes per dur a terme l'anàlisi de contingut.



Figura 8.1. Relació de l'objectiu general de la recerca amb els objectius específics, les unitats de significat establertes per realitzar l'anàlisi de contingut i els instruments de recollida d'informació. Llegenda: Objectiu específic (OE); Qüestionari aplicat a tot l'alumnat (QA); Diari aplicat a l'alumnat informador clau (DA); Grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau (GDA); Grup de discussió aplicat al professorat (GDP); Observació participant aplicada al professorat (OPP). Imatge i fotografia d'elaboració pròpia.

Taula 8.13.

Relació dels instruments de recollida d'informació amb les unitats de significat establertes per dur a terme l'anàlisi de contingut

Instrument de recollida d'informació	UNITATS DE SIGNIFICAT			
	Significat	Creativitat expressiva	Despertar	Fenomen
GDA	X	X	X	X
DA	Pregunta 3, 4	Pregunta 1, 2, 6,7	Pregunta 5	X
QA	Pregunta 3, 4, 5 i 8	-	-	X
GDP	X	X	X	X
OPP	Pregunta 6	Pregunta 3, 4, 5	Pregunta 1, 2, 3	X

Nota: Sí (X), No (-).

A l'hora de mostrar l'anàlisi de contingut de les dades, en el cas de la veu de l'alumnat i del professorat, es va posar entre claudàtors una dada el contingut de la qual pertany a una altra dimensió de la unitat de significat, però que s'ha considerat necessari esmentar per comprendre el significat de la veu de les persones. Al mateix temps, al redactat del resultat, es va posar entre parèntesis el concepte al qual fa referència el contingut de la dada. A l'apartat d'annexos es poden consultar les taules corresponents a l'anàlisi de contingut de la informació obtinguda amb l'aplicació dels instruments de recollida d'evidències.

Per dur a terme l'anàlisi documental del projecte educatiu del centre [PEC], es van destacar els aspectes de cadascun dels apartats especificats en el document - preàmbul, principis pedagògics i trets d'identitat, objectius del centre, principis organitzatius i disposicions finals- que estan relacionats amb l'objectiu general del la recerca.

Es va relacionar el contingut de cadascun dels apartats en què s'organitza el contingut del document amb les unitats de significat Creativitat expressiva (destacat amb color taronja) i Significat de la identitat corporeïtzada (destacat amb color verd). Com a resultat d'aquesta anàlisi, la relació del contingut del projecte educatiu del centre amb l'objectiu general de la recerca es pot observar a la taula 8.14. Com a resultat de l'anàlisi documental, no s'ha trobat cap referència a la unitat de significat de Despertar.

Taula 8.14.

Anàlisi documental del projecte educatiu [PEC] de l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar (1998)

PEC	Unitat de significat CREATIVITAT EXPRESSIVA	Unitat de significat SIGNIFICAT DE LA IDENTITAT CORPOREÏTZADA
Preàmbul	<ul style="list-style-type: none"> • Afavorir el desenvolupament personal complet de l'alumnat per tal d'aconseguir una perfecta maduració intel·lectual i humana. • Afavorir en l'alumnat la construcció de la seva visió del món a través del coneixement de metodologies i problemàtiques de diferents ciències o àmbits del saber. 	<ul style="list-style-type: none"> • Afavorir el desenvolupament personal complet de l'alumnat per tal d'aconseguir una perfecta maduració intel·lectual i humana. • Afavorir en l'alumnat la construcció de la seva visió del món a través del coneixement de metodologies i problemàtiques de diferents ciències o àmbits del saber.
Principis pedagògics i trets d'identitat	<ul style="list-style-type: none"> • Centre docent de caràcter públic, laic i pluralista. Educació de l'alumnat en valors democràtics de tolerància, llibertat, solidaritat, respecte a les diferències, responsabilitat i diàleg. • Català com a llengua vehicular i d'aprenentatge, vetllant pel domini satisfactori de la llengua castellana. • Coeducació. • Concepció comprensiva i integradora de l'acció educativa. Comprensió de l'educació com a procés integral (desenvolupament equilibrat de les capacitats cognitives, afectives i motrius de l'individu) i com a acte social de comunicació (acte multidireccional en què hi participen tots els membres de la comunitat educativa). • Comprensió de l'acció tutorial com l'eix vertebrador del conjunt d'activitats que potencien la formació integral de l'alumnat. • Opcions metodològiques: Comprensió del fenomen educatiu com complex, incert i amb profundes implicacions morals. Tria de les opcions metodològiques a partir de la reflexió i discussió individual i col·lectiva, fruit del diàleg entre els membres que configuren la comunitat educativa, i en funció de les prescripcions de l'administració educativa, les demandes formatives del context social del centre i de principis d'ensenyament comprensiu, significatiu i funcional. • Modalitats de gestió institucional: Desplegament del Projecte Educatiu del Centre a través dels objectius educatius en general i del Projecte Curricular de Centre, entès com a projecte de treball dinàmic que implica la participació de tots els estaments que integren el centre. Institut com a exemple de transparència i gestió democràtica, institució viva dins del país i en particular al poble de Canet de Mar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centre docent de caràcter públic, laic i pluralista. Educació de l'alumnat en valors democràtics de tolerància, llibertat, solidaritat, respecte a les diferències, superació de les desigualtats, responsabilitat i diàleg. • Català com a llengua vehicular i d'aprenentatge, vetllant pel domini satisfactori de la llengua castellana. • Coeducació. • Concepció comprensiva i integradora de l'acció educativa. Comprensió de l'educació com a procés integral (desenvolupament equilibrat de les capacitats cognitives, afectives i motrius de l'individu) i com a acte social de comunicació (acte multidireccional en què hi participen tots els membres de la comunitat educativa). • Comprensió de l'acció tutorial com l'eix vertebrador del conjunt d'activitats que potencien la formació integral de l'alumnat. • Opcions metodològiques: Comprensió del fenomen educatiu com complex, incert i amb profundes implicacions morals. Tria de les opcions metodològiques a partir de la reflexió i discussió individual i col·lectiva, fruit del diàleg entre els membres que configuren la comunitat educativa, i en funció de les prescripcions de l'administració educativa, les demandes formatives del context social del centre i de principis d'ensenyament comprensiu, significatiu i funcional. • Modalitats de gestió institucional: Desplegament del Projecte Educatiu del Centre a través dels objectius educatius en general i del Projecte Curricular de Centre, entès com a projecte de treball dinàmic que implica la participació de tots els estaments que integren el centre. Institut com a exemple de transparència i gestió democràtica, institució viva dins del país i en particular al poble de Canet de Mar.

<p>Objectius del centre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exercir la tasca educativa d'acord amb el Projecte Educatiu de Centre. • Ajustar qualsevol activitat educativa als principis pedagògics de l'aprenentatge significatiu, a l'atenció a la diversitat i als criteris de l'avaluació formativa. • Coordinar les diferents programacions mitjançant reunions de nivell, cicle o etapa, amb suport de tutories, departaments i coordinacions pedagògiques. • Fer de l'avaluació una eina de reflexió de la pràctica docent. • Donar a conèixer a l'alumnat els continguts i objectius didàctics, la metodologia i procés d'avaluació. • Afavorir la realització d'activitats educatives de recerca i experimentació des de la perspectiva de la investigació en l'acció. • Crear i garantir un marc d'actuació transparent i que afavoreixi la participació de tots els membres de la comunitat educativa. • Vetllar i garantir que cap persona sigui discriminada per raó de sexe, llengua, raça, religió o condició social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercir la tasca educativa d'acord amb el Projecte Educatiu de Centre. • Crear un ambient favorable perquè el professorat, l'alumnat i el personal administratiu i de serveis se sentin atesos i respectats. • Ajustar qualsevol activitat educativa als principis pedagògics de l'aprenentatge significatiu, a l'atenció a la diversitat i als criteris de l'avaluació formativa. • Coordinar les diferents programacions mitjançant reunions de nivell, cicle o etapa, amb suport de tutories, departaments i coordinacions pedagògiques. • Fer de l'avaluació una eina de reflexió de la pràctica docent. • Donar a conèixer a l'alumnat els continguts i objectius didàctics, la metodologia i procés d'avaluació. • Afavorir la realització d'activitats educatives de recerca i experimentació des de la perspectiva de la investigació en l'acció. • Crear i garantir un marc d'actuació transparent i que afavoreixi la participació de tots els membres de la comunitat educativa. • Vetllar i garantir que cap persona sigui discriminada per raó de sexe, llengua, raça, religió o condició social. • Fomentar i garantir l'educació per la salut, el respecte al propi cos i al dels altres, orientar l'alumnat cap a actituds i formes de vida saludables.
<p>Principis organitzatius</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organització i gestió dels recursos humans: Conjunt d'òrgans de gestió unipersonals i col·legiats que possibiliten la implementació del Projecte Educatiu de Centre. • Organització dels recursos materials: Vetllar per posar els mitjans necessaris perquè hi hagi materials didàctics per a totes les àrees, una biblioteca, laboratori, aula d'audiovisuals, aula d'informàtica, un ambient a l'aula agradable i acollidor, un pla d'evacuació d'emergència. • Organització dels recursos funcionals: Promoció d'activitats educatives que complementen l'activitat docent tal com la promoció de centre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organització i gestió dels recursos humans: Conjunt d'òrgans de gestió unipersonals i col·legiats que possibiliten la implementació del Projecte Educatiu de Centre. • Organització dels recursos materials: Vetllar per posar els mitjans necessaris perquè hi hagi materials didàctics per a totes les àrees, una biblioteca, laboratori, aula d'audiovisuals, aula d'informàtica, un ambient a l'aula agradable i acollidor, un pla d'evacuació d'emergència. • Organització dels recursos funcionals: Promoció d'activitats educatives que complementen l'activitat docent tal com la promoció de centre. • Relacions i col·laboracions amb altres centres i institucions: Centres de primària d'on prové l'alumnat, l'Escola de Teixits de Punt on l'alumnat pot continuar els seus estudis, l'Ajuntament i institucions municipals, els Equips d'Assessorament Psicopedagògic, el Centre d'Atenció Primària de Canet, l'Hospital de Calella, la Creu Roja, el Centre de Recursos Pedagògics de Pineda i de Mataró i els bombers.
<p>Disposicions finals</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El Projecte Educatiu de centre podrà ser modificat, ampliat o revisat quan ho sol·liciti qualsevol dels estaments representatius del centre. • Una còpia del projecte romandrà dipositada a la secretaria del centre a disposició de qualsevol persona reconeguda com a part implicada. 	<ul style="list-style-type: none"> • El Projecte Educatiu de centre podrà ser modificat, ampliat o revisat quan ho sol·liciti qualsevol dels estaments representatius del centre. • Una còpia del projecte romandrà dipositada a la secretaria del centre a disposició de qualsevol persona reconeguda com a part implicada.

8.1. Resultats de la unitat de significat Significat de la identitat corporeïtzada

A continuació, es presenta l'anàlisi documental en referència a la unitat de significat Significat de la identitat corporeïtzada. A partir d'aquesta anàlisi, s'observa que apareixen en el document 8 dimensions: identitat institucional, valors del centre docent, aspectes que es pretenen desenvolupar en l'alumnat, conceptuació de l'educació, acció educativa, recursos, evolució i transparència. En el cas de la dimensió de recursos, hi apareixen 3 categories: recursos humans, materials i funcionals (vegeu Figura 8.2).

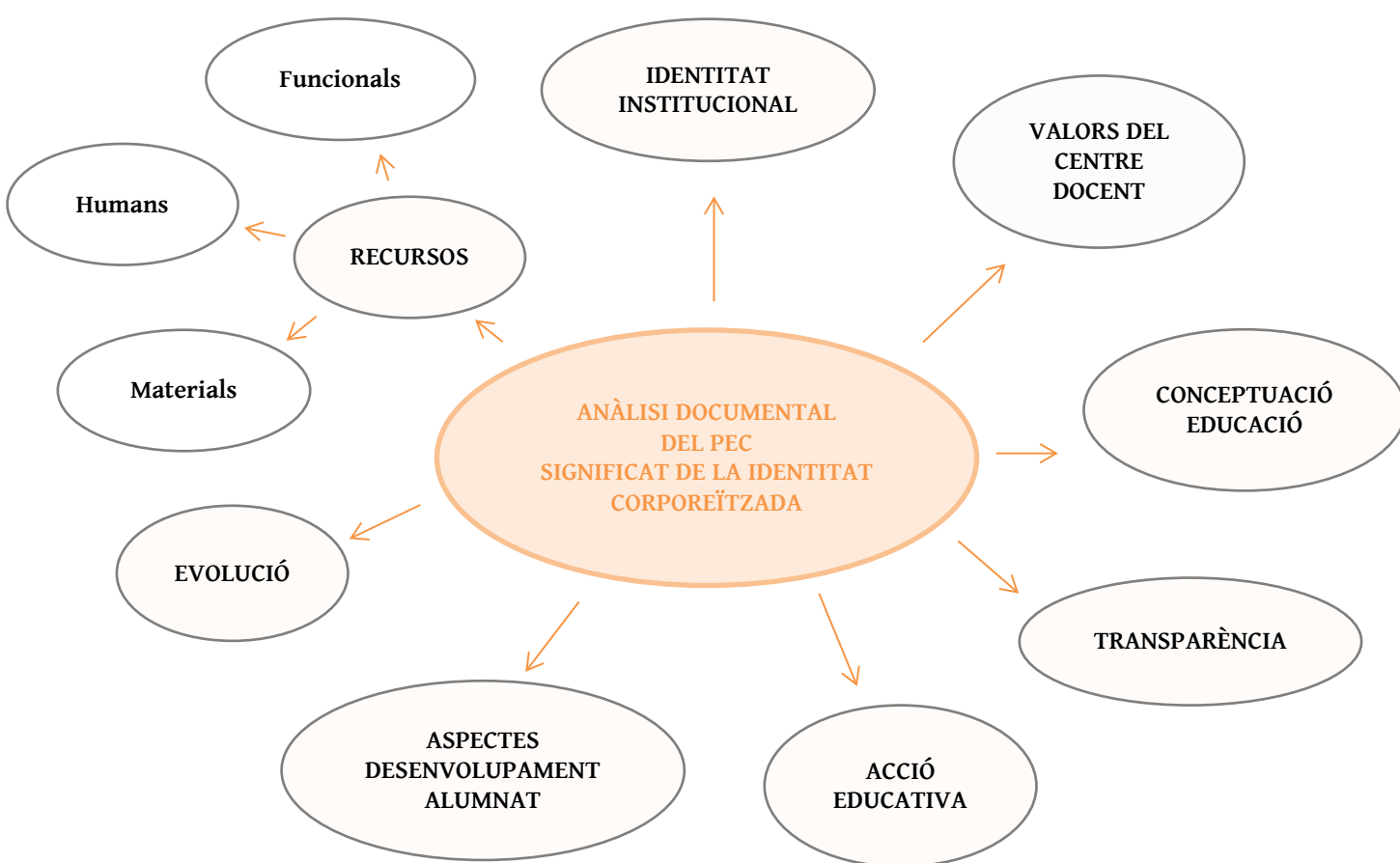


Figura 8.2. Anàlisi documental: Dimensions i categories de la unitat de significat Significat de la identitat corporeïtzada.

A continuació, es mostra el resultat d'aquesta anàlisi:

- Identitat institucional: centre de caràcter públic, laic i pluralista; identitat definida pel projecte educatiu del centre i pels seus objectius; institució viva

dins del país i al poble de Canet de Mar, atenta i respectuosa amb les persones, col·laborativa amb altres centres i institucions.

- Valors del centre docent: valors democràtics de tolerància, llibertat, respecte a les diferències, solidaritat, superació de les desigualtats, responsabilitat, diàleg, coeducació.
- Aspectes que es pretenen desenvolupar en l'alumnat: català com a llengua vehicular i d'aprenentatge -vetllant pel domini satisfactori de la llengua castellana-, maduració intel·lectual i humana, construcció de la pròpia visió del món, coneixement de problemàtiques de diferents ciències o àmbits del saber, aprenentatge significatiu, actituds i formes de vida saludables.
- Conceptuació de l'educació: com a procés integral i com a acte social de comunicació, com a fenomen complex, incert i amb profundes implicacions morals; educació per la salut, el respecte al propi cos i al dels altres.
- Acció educativa: comprensiva i integradora, acció tutorial com a eix vertebrador de la formació integral; atenció a la diversitat; avaluació formativa; suport a les tutories, departaments i coordinacions pedagògiques; reflexió de la pràctica docent; donar a conèixer a l'alumnat els continguts i objectius didàctics, la metodologia i procés d'avaluació; realització d'activitats educatives de recerca i experimentació (investigació en l'acció); participació de tots els membres de la comunitat educativa.
- Recursos: humans (òrgans unipersonals i col·legiats), materials (materials didàctics i equipaments) i funcionals (promoció del centre).
- Evolució: modificació, ampliació o revisió quan els estaments representatius del centre ho sol·licitin.
- Transparència: posar el projecte educatiu a disposició de qualsevol persona reconeguda com a part implicada.

A continuació, es presenta l'anàlisi de contingut del grup de discussió aplicat al professorat. En referència a la unitat de significat de Significat de la identitat corporeïtzada, s'observa que apareixen en el discurs cinc dimensions: comprensió dualista, sentit de pertinença, relació amb altri, interconnexió i evolució (vegeu Figura 8.3).

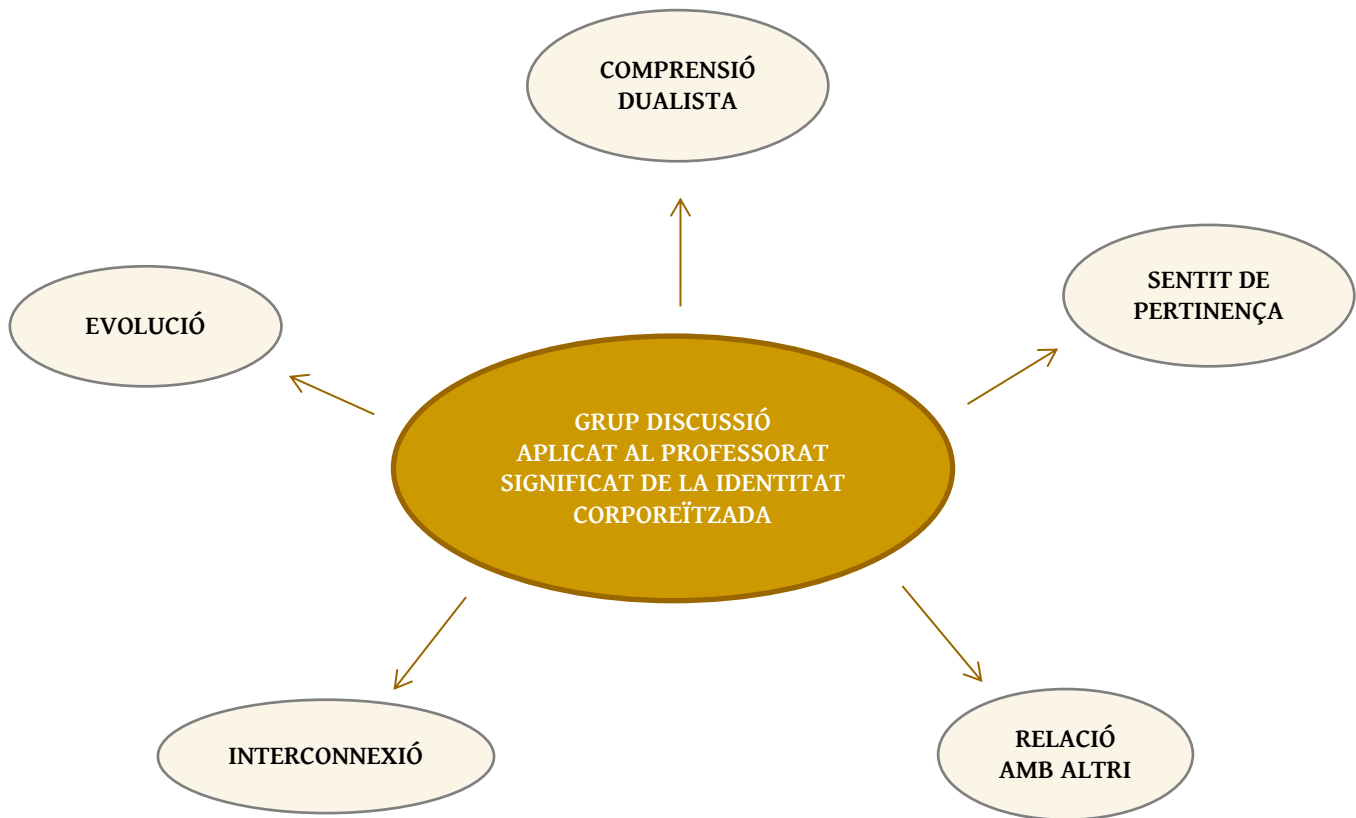


Figura 8.3. Grup de discussió aplicat al professorat: Dimensions de la unitat de significat Significat de la identitat corporeïtzada.

A partir de l'anàlisi de contingut, s'observa que la totalitat del professorat comprèn la identitat corporeïtzada com un fenomen vinculat a la relació amb el proïsme. Pel conjunt del professorat, la identitat corporeïtzada s'expressa a través del llenguatge corporal i els llenguatges a través dels quals s'exterioritza i mostra són el mim, la teatralització, la representació del cos i el moviment, més que no pas la paraula. El llenguatge corporal, que per una professora és important i no sempre es té en compte, segons un altre professor possibilita fer present la identitat corporeïtzada a altres llocs més enllà del propi.

"(...) que, en ves d'expressar-ho amb paraules com és, doncs ho representa, ho representa amb... amb mim. Clar, un que no parli, pues seria una mica això. Com ho faria? Explicar-se a si mateix, d'una altra manera, amb la seva representació, sigui com sigui. La manifestació de si mateix, teatralitzada, diríem." (P01HAIWX, GDP)

Al mateix temps, el conjunt del professorat descriu la identitat corporeïtzada des d'una comprensió dualista de la realitat. A l'hora de definir-la, apareixen en el

seu discurs dualitats com ara dintre/fora, part psíquica/part física, cos (carruatge)/ment (cotxer), emocions-sentiments/part cognitiva, cos/ànima, part interna/part externa.

“Lo que és el cos, lo que és el carruatge, que seria el cos, i el cotxer, que és la ment, el que porta el carruatge. Potser la dualitat aquesta. El cotxer, el carruatge sol no tira i el cotxe sol tampoc (...) Necessites les dues coses. I si un va massa ràpid o massa lent.” (P06DGEÑX, GDP)

La meitat del professorat relaciona la identitat corporeïtzada amb un sentiment de pertinença a un mateix/a. Des d'aquest punt de vista, la identitat corporeïtzada esdevé quelcom que la persona té, que la persona és, quelcom amb què la persona s'identifica, quelcom que la persona pot acceptar o no, merèixer o no, però que és seu i no d'algú altre.

“És acceptar-ho o no acceptar-ho... Si te'l mereixes o no te'l mereixes... És el meu cos, no és el cos d'un altre. A no ser que me l'hagi operat o me l'hi hagi afegit coses, és el meu cos. O l'accepto o no l'accepto (...) I suposo que aquesta identitat és pues, pues, m'identifico amb el meu cos i me l'est... (...)” (P02HFIÑX, GDP)

Per la majoria del professorat, la identitat corporeïtzada emergeix com a resultat de la interconnexió de diferents elements tals com emocions, sentiments, estats anímics, el *modus vivendi*, l'alimentació, l'ambient i les persones que t'envolten. En aquest sentit, la identitat corporeïtzada esdevé un tot, un estat que sorgeix de la interrelació de diferents elements que fan referència tant a la persona com a l'entorn que l'envolta.

“Espai, temps. L'espai i el temps, com a tot, no? (...) el que et rodeja, el modus vivendi, l'alimentació, la gent que et rodeja, els teus estats anímics, tot.” (P02HFIÑX GDP)

Puntualment, només en el cas d'un professor, apareix la idea d'evolució. Per aquest professor, la identitat corporeïtzada és present des del moment en què hom neix. Amb el pas del temps, el cos canvia i evoluciona, com si d'un estat es tractés, que canvia no només al llarg del dia, sinó també en el decurs de la vida.

“(...) Des de que neixes, el cos se't va fent i va evolucionant (...)” (P02HFIÑX, GDP)

A continuació, es mostra l'anàlisi de contingut del grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau. En referència a la unitat de significat de Significat de la identitat corporeïtzada, a partir de l'anàlisi de contingut s'observa que apareixen en el discurs catorze dimensions: natura, pensament, sentiments, característiques que defineixen la persona, relació amb altri, interconnexió, evolució, estat, records, pensaments dubitatius, conflicte, valors, accions i comprensió dualista (vegeu Figura 8.4).

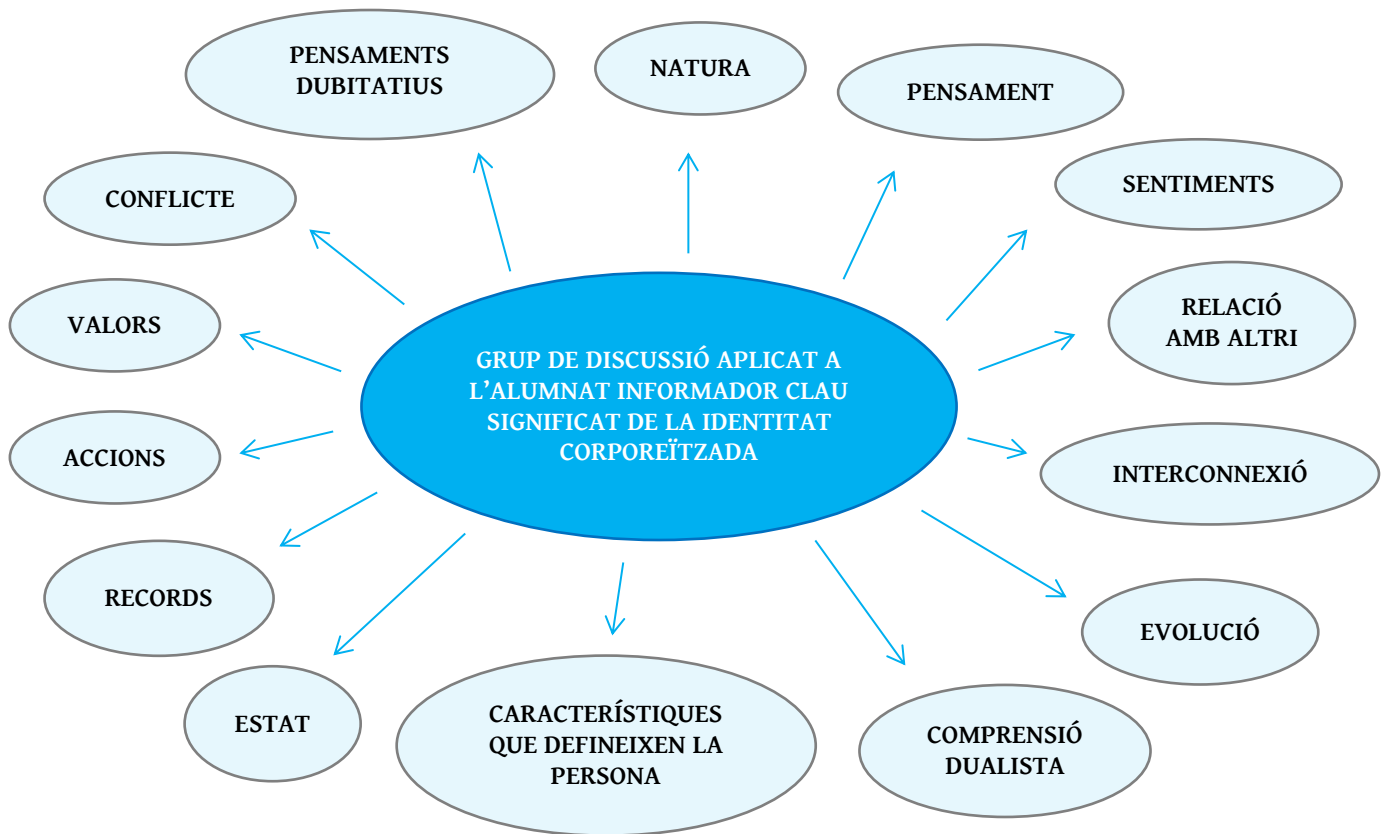


Figura 8.4. Grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau: Dimensions de la unitat de significat Significat de la identitat corporeïtzada.

La totalitat de l'alumnat comprèn la identitat corporeïtzada com el conjunt de característiques que defineixen una persona com a tal. A l'inici del discurs, el conjunt de l'alumnat descriu la identitat corporeïtzada com allò que defineix la persona, que la fa ser com és, que descriu com és la persona, el seu estil, les seves tendències i les seves característiques.

"Sí, el que et descriu com la persona que ets... (...)" (Q43HFEC, GDA)

A mida que avança el discurs, la totalitat de l'alumnat descriu el fenomen de la identitat corporeïtzada des de la pròpia vivència, és a dir, des del compartir les pròpies característiques que els i les defineixen com a persones. En aquest sentit, l'alumnat parla de sí mateix, d'allò que el caracteritza, a través d'adjectius com liberal, extravertida, estàtic, enigmàtic, tancada, seriosa, insegura, desordenat, vergonyosa, pesada, i de verbs que descriuen accions que fan habitualment com vestir-se com més agradi, reflexionar, pensar, queixar-se, fer, aconseguir, parlar i dir.

“Sóc molt tancada (...) i sóc molt sèria.” (Q31DFUC, GDA)

“Jo acostumo a queixar-me bastant però al final acabo fent les coses.” (Q01DAOC, GDA)

La majoria de l'alumnat associa les seves característiques amb la corporeïtat, de manera que apareixen en el discurs relacions com ara extravertida/gairebé sempre m'estic movent, reflexionar/jo sóc més estàtic, sóc molt tancada i molt sèria/amb tot el cos i la cara, sóc insegura/ho relaciono amb el cervell, desordenat/algun dia perdré el cap, acostumo a queixar-me bastant/amb el cervell, vergonyosa/tot està dins del cap, pesada/boca/parlo molt i sempre dic el mateix, sóc moguda i mai estic quieta/amb les cames. Hi ha el cas d'una alumna que relaciona el cos amb un mirall que la defineix.

“Jo sóc molt pesada. I amb la boca, perquè parlo molt i sempre dic lo mateix.” (Q52DFOC, GDA)

“El meu cos és un mirall que em defineix, molt bé...” (Q31DFUC, GDA)

S'observa també que per la totalitat de l'alumnat la relació amb les persones és una altra dimensió de la identitat corporeïtzada. Per una alumna, la identitat corporeïtzada és la primera informació que la persona dóna cap a una altra persona.

“És la primera informació que dónes cap a una altra persona.” (Q52DFOC, GDA)

Per la meitat de l'alumnat, la identitat corporeïtzada és quelcom que la persona pot mostrar o no: qui és, els seus pensaments, els seus sentiments, el seu físic.

“Jo crec que és el que tu mostres, de vegades ho pots mostrar o no, perquè ets de veritat...” (Q25DAOC, GDA)

En paraules d'aquest mateix conjunt d'alumnes, la identitat corporeïtzada pot ser quelcom ocult que la persona decideix si vol mostrar o no (pensaments que no sap ningú i que la persona pot mostrar o no), quelcom que la persona no vol mostrar (sentiments que s'oculten darrere d'una màscara perquè la gent no els vegi), quelcom que la persona no vol mostrar però que inevitablement es mostra a través de la corporeïtat (quan et mostres amb la cara no ho pots dissimular, quan aixeques un braç per fer una pregunta ja estàs mostrant un sentiment), quelcom que es mostra deliberadament de manera diferent a la realitat amb algun propòsit (amagar la teva identitat vestint-te d'una altra manera i fer veure que ets una altra persona perquè la gent no et faci mal), quelcom que hom mostra amb autenticitat (perquè ets de veritat).

“Però potser ho fas de mentida però, quan ho fas amb la cara, de vegades no ho pots dissimular ni res.” (Q01DAOC, GDA)

Minoritàriament, dos alumnes del grup de discussió fan referència a la capacitat de reconèixer a través de la corporeïtat o bé els sentiments d'algú (a través dels ulls) o bé si es tracta d'un amic (si se saluda xocant les mans) o no (si se saluda exclusivament de manera verbal).

“Jo crec que els ulls són els que els que fan que tots els... que tot ho puguis veure, llavors, els ulls són el que et donen els sentiments: de l'alegria, la tristesa, tot.” (Q31DFUC, GDA)

Aquests dos mateixos alumnes fan referència a la identitat corporeïtzada parlant de la seva facilitat o dificultat de relacionar-se amb altres persones.

“(...) i normalment em costa molt parlar de coses més íntimes, compartint (...)” (Q47HFEC, GDA)

Pel que fa a la relació amb altri, una alumna fa referència a la idea que la identitat corporeïtzada pot ser rebutjada per altres persones. En aquest sentit, l'alumna destaca la importància dels trets físics com allò que es veu de la identitat corporeïtzada i del fet que aquests poden ser causa de rebuig.

“(...) Però el físic, sobretot, perquè tu quan veus una persona pel seu físic, hi ha molta gent que rebutja una persona pel físic.” (Q31DFUC, GDA)

Una altra alumna destaca la importància de la llibertat com el valor que possibilita l'expressió de la identitat corporeïtzada, valor que ella mateixa relaciona amb l'assertivitat a l'hora de deixar-se influenciar per les opinions d'altres persones.

“Jo, per exemple, penso que no és important lo que pensa la gent de tu, sinó lo que pensa la gent més propera de tu. Llavors, com que penso això, doncs el meu cos faig coses. O sigui, sóc molt lliure:...em puc fer pírcings, porto moltes arracades...” (Q52DFOC, GDA)

Al mateix temps, en referència a la relació amb el proïsme, aquesta alumna fa esment a el patiment i el sentiment de culpa associats a la identitat corporeïtzada. L'alumna expressa la seva necessitat de tancar els ulls davant del patiment de l'altre per tal d'evitar sentir-se culpable. En aquest sentit, el fet de no poder suportar alguna cosa que causa malestar s'expressa a través de l'acció de tancar els ulls.

“Jo, per exemple, doncs, o sigui no puc veure una cosa que està patint. Cada vegada, per exemple, quan vaig a Barcelona, tinc de tancar els ulls quan vaig per la Rambla perquè no puc veure una persona que està demanant diners o quan veig una..., pues igual. M'he de tapar els ulls. No em puc... no ho sé. És que jo me sento pitjor que del que s'està sentint ella, em sento com si fos culpable del que li ha passat.” (Q52DFOC, GDA)

Una altra alumna comenta la idea de l'absència de la identitat corporeïtzada de l'altre i del sentiment de trobar-la a faltar.

“Quan trobes a faltar algú...” (Q25DAO, GDA)

Un altre alumne exposa la idea de la possibilitat de fer present la identitat corporeïtzada arreu, i ho fa relacionant el seu cos amb el moviment d'un pinzell.

“El meu cos és com un pinzell que es mou per pintar pertot arreu.” (Q43HFEC, GDA)

S'observa que per la majoria de l'alumnat la identitat corporeïtzada és quelcom que depèn de la interconnexió de diferents dimensions. En el seu discurs, apareixen interconnexions tals com si tens un físic és gràcies a uns pensaments, hom no vestiria d'una manera si no pensés en unes coses, l'estil d'una persona

està relacionat amb les seves vivències –que influeixen en les coses que pensa, les quals, alhora, estan relacionades amb l'estil de la persona–, el pensament d'una persona està relacionat amb allò que ella faci amb el seu cos, hi ha el físic però també el pensament, una persona farà una cosa o una altra amb el seu cos en funció dels sentiments i emocions que tingui, les necessitats del cos també es pensen, la voluntat de fer o no fer alguna cosa està en el cervell perquè es pensa, es toca el piano amb tot el cos.

“Ja, però jo vull dir que no és només el físic que és... O sigui, si tens un estil és perquè has viscut unes coses i, si has viscut unes coses, penses d'una manera, i, si penses d'una manera, tens un estil.” (Q25DAOC, GDA)

S'observa que, pel conjunt de l'alumnat, les accions que habitualment realitzen estan relacionades amb la seva identitat corporeïtzada. L'alumnat comenta aquesta dimensió parlant sobre les activitats que els agrada realitzar (dibuixar amb les mans, jugar a futbol amb les cames, fer bijuteria, modelar fang perquè relaxa i ajuda) o bé altres accions, com distreure's amb tot el cos, despistar-se o desconnectar.

“A mi m'agrada jugar a futbol, i ho relaciono amb les meves cames [i que sóc moguda i això i maiestic quieta, bueno... menys quan dormo.]” (Q01DAOC, GDA)

La majoria de l'alumnat fa esment de la relació dels sentiments amb la identitat corporeïtzada. En paraules d'una de les alumnes, el propi cos és una acumulació de sentiments. Al mateix temps, els nois i les noies relacionen els sentiments amb diferents parts del seu cos, tals com l'alegria amb la boca, la positivitat amb les mans, totes les emocions amb la cara o bé amb tot el cos, el fet d'estar nerviós o nerviosa amb el fet de moure una cama, la nostàlgia i l'èxtasi amb tot el cos.

“(...) Vull dir, és tot el cos que està ja com en èxtasi. I és una cosa, una sensació molt bona. Domina.” (Q47HFEC, GDA)

En el discurs del conjunt de l'alumnat, apareix la relació del pensament amb la identitat corporeïtzada. En aquest sentit, els alumnes i les alumnes descriuen la identitat corporeïtzada com el que penses, els teus pensaments. Una alumna relaciona el pensament amb el cervell.

“(...) Jo crec que ets un pensament... el que has pensat...” (Q25DAOC, GDA)

Alguns alumnes fan present la relació de la identitat corporeïtzada amb el record. Per aquests alumnes, escoltar una cançó pot ser la millor manera de fer present un record, el qual es pot reviure a través de la mà i dels dits davant d'un piano, o bé el fet de recordar amb les olors, concretament amb l'olor d'un periquito que recorda Cuenca.

“(relació de la nostàlgia amb el cos) Doncs, bàsicament amb la mà, amb els dits, perquè normalment la millor manera de recordar... de recordar un record és per exemple escoltant una cançó que escoltaves en el moment. Llavors, amb la..., amb els meus dits puc reviure aquell moment, com podria davant d'un piano.”
(Q47HFEC, GDA)

A l'hora de parlar sobre la identitat corporeïtzada, s'observa que en el discurs de la meitat de l'alumnat apareixen els pensaments dubitatius. Aquests alumnes descriuen la identitat corporeïtzada a través del dubte sobre el saber: saber que la identitat corporeïtzada són moltes coses però dubtar sobre quina dir, saber que sóc enigmàtic però dubtar sobre la relació que té aquesta característica personal amb el cos, saber que ric per tot però dubtar sobre el per què, saber que hi ha un valor però dubtar sobre quin és, saber que m'agrada dibuixar però dubtar sobre el per què.

“A veure, és que són moltes coses però... No sé quina dir, no sé.” (Q31DFUC, GDA)

Per la meitat de l'alumnat, la identitat corporeïtzada està relacionada amb els valors. En paraules d'aquest mateix conjunt d'alumnes, l'amistat està relacionada amb les mans, la tolerància està relacionada amb les mans o amb qualsevol part del cos, dir sempre la veritat de vegades fa mal. S'esmenten també valors contraris a la tolerància, com el racisme i l'homofòbia. Apareix en el discurs la idea d'acollir qualsevol pensament referit als valors amb les mans o qualsevol altra part del cos.

“Perquè sí, si sóc capaç de... sí... Lo contrari de tolerància pot ser racisme, homofòbia, tot el contrari, no? Llavors, si tu pots acollir amb les mans o amb qualsevol part del teu cos, qualsevol pensament...” (Q25DAOC, GDA)

Alguns alumnes descriuen la identitat corporeïtzada com un estat. En aquest sentit, una alumna fa referència a la idea de la identitat corporeïtzada com un estat que, o bé depèn del dia, o bé és com és i no es pot canviar. Un altre alumne

descriu la possibilitat de canvi de la identitat corporeïtzada a través de l'analogia del cos amb una matèria amorfa que ell pot modelar com vulgui.

“El meu cos és com una matèria amorfa que puc modelar com vulgui, segons...”
(Q47HFEC, GDA)

Alguns alumnes relacionen el conflicte amb la identitat corporeïtzada, i ho verbalitzen parlant del fet que tenir un enigma és alhora tenir un problema, perquè no se sap el que realment és la solució.

“Però tu, quan tens un enigma, tens un problema, o sigui un problema.”
(Q25DAOC, GDA)

“Perquè no saps el que realment és la solució.” (Q47HFEC, GDA)

Una alumna descriu la idea d'evolució de la identitat corporeïtzada relacionant-la amb tot allò que hom aprèn des del naixement fins al moment present.

“Del que aprens des que neixes fins on estàs.” (Q25DAOC, GDA)

Una altra alumna esmenta la relació de la identitat corporeïtzada amb la natura, a través de l'analogia del cos amb un ocell que vola.

“El meu cos és com un ocell que vola.” (Q01DAOC, GDA)

Una altra alumna mostra en el seu discurs una comprensió dualista de la identitat corporeïtzada. En aquest sentit, l'alumna relaciona el desig de voler alguna cosa i l'acció d'aconseguir-la, així com l'acció de modelar fang, amb el cervell i les mans. Per ella, el cervell és el que mana a les mans que realitzin l'acció.

“(voler, aconseguir relacionat amb el cos) Un altre cop amb el cervell.”
“I amb les mans, també, perquè les mans són les que ho fan i el cervell és la que mana.” (Q31DFUC, GDA)

A continuació, es presenta l'anàlisi de contingut de la pregunta 6 de l'observació participant aplicada al professorat:

L'alumnat és capaç de parlar d'ell mateix o d'ella mateixa.

S'observa que tant en el grup de 3r A com en el de 3r D, tant en el moment 1 com en el moment 2, la capacitat de l'alumnat de parlar de si mateix ha estat variable

en funció de la sessió. En referència al grup de 3r A, en el moment 1, majoritàriament el professorat ha observat que ha estat poca i bastant, en el cas del moment 2, la minoria del professorat ha observat que ha estat poca i la majoria bastant. En referència al grup de 3r D, en el moment 1, la minoria del professorat ha observat que ha estat poca i molta i la majoria bastant. En el moment 2, puntualment, una professora ha observat que ha estat gens i una altra molta, la majoria del professorat bastant i la totalitat poca. En referència al grup de 3r AD, en el moment 2, la meitat del professorat ha observat que ha estat poca i bastant. Com a resultat d'aquesta anàlisi, s'observa que, a l'aula, la capacitat de l'alumnat de parlar de si mateix ha estat variable en funció de la sessió. En referència a la seva evolució, s'observa una diferència entre el grup de 3r A i el de 3r D. El grup de 3r A ha evolucionat de poc/bastant a bastant mentre que el grup de 3r D ho ha fet de bastant a poc/bastant. Quan els dos grups han treballat de manera conjunta, la capacitat de l'alumnat de parlar de si mateix ha estat poca/bastant.

L'alumnat és capaç de reconèixer en el corpori quines són les emocions, sentiments, pensaments, actituds, valors i accions que mostren la seva identitat. Tant en el cas de 3r A com de 3r D, tant en el moment 1 com en el moment 2, s'observa que aquesta ha estat variable en funció de la sessió. En referència al grup de 3r A, en el moment 1, la totalitat del professorat ha observat que ha estat poca i bastant. En el moment 2, la majoria ha observat que ha estat bastant i la totalitat poca. En referència al grup de 3r D, en el moment 1, puntualment un professor ha observat que ha estat bastant, la minoria del professorat molta i la majoria poca. En el moment 2, puntualment, una professora ha observat gens i una altra molta i, minoritàriament, el professorat ha observat poca i bastant. En referència al grup de 3r AD, puntualment un professor ha observat bastant i majoritàriament el professorat ha observat poca. Com a resultat d'aquesta anàlisi, s'observa que, a l'aula, la capacitat de l'alumnat de reconèixer en el corpori la seva identitat ha estat variable en funció de la sessió. En referència a la seva evolució, s'observa una diferència entre el grup de 3r A i el de 3r D. El grup de 3r A ha evolucionat de poca/bastant a bastant, mentre que el grup de 3r D pràcticament no ha evolucionat de poca. Quan els dos grups han treballat de manera conjunta, la capacitat de l'alumnat de reconèixer en el corpori la seva identitat ha estat poca.

A continuació, es presenta l'anàlisi de contingut del diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau. En referència a la pregunta 3, pel que fa a l'evolució

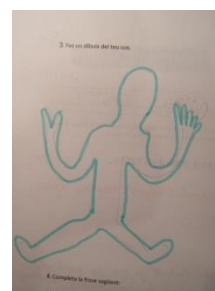
dels dibuixos del cos, s'observa un canvi en el conjunt de l'alumnat –que es dona de manera diferent, en diversos moments, en funció de la persona. La meitat de l'alumnat mostra el canvi en el moment 1 (sessió 2, conte recreat), mentre que, puntualment, un alumne mostra el canvi en el moment 2 (sessió 6, ombres). Els canvis en el dibuix del cos es mostren de maneres diferents: apareix el dibuix del cos sencer, apareix dibuixat el rostre en el cos sencer, apareix ombrejat el volum interior del cos, apareix una part del cos. En el decurs del procés, els dibuixos de cadascuna de les persones evolucionen de manera diferent en funció de l'activitat, de tal manera que van apareixent: una part del cos, la silueta del cos, una postura diferent, s'observa moviment, la relació amb objectes, la relació amb altres persones, la relació amb elements tals com un edifici, la societat, la natura (peix, arbre, sol) i el planeta. Les activitats en què s'observa que l'alumnat explicita la relació amb l'entorn són empremtes/m'ompló dels altres, els models corporals i els castells humans. A continuació, es pot observar l'evolució dels dibuixos d'una persona (vegeu Figura 8.5).



Q01DAOC-Sessió 1



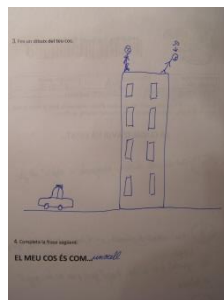
Q01DAOC-Sessió 2



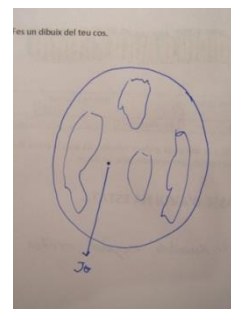
Q01DAOC-Sessió 6



Q01DAOC-Sessió 9



Q01DAOC-Sessió 13



Q01DAOC-Sessió 15

Figura 8.5. Evolució del dibuix del cos d'una alumna durant el procés d'implementació de les estratègies de creativitat expressiva.

En referència a la pregunta 4, s'observa que, en el decurs de les sessions, la totalitat de l'alumnat fa una analogia del seu cos amb diferents elements. En el

moment 1, apareixen 6 dimensions de significat: animals (llangardaix, papallona, caragol, elefant, ànec, ocell), natura (núvol, arbre), relació amb altres persones (estar despullada, ocultar-se, ser diferent i igual, semblança del propi cos amb el de la família), evolució (és com és, és i no canviarà, un nen marcant el camí, projecció de la personalitat, desig de retrocedir, moviment), referències al cos (nervi, peus, pes), i relació amb un/a mateix/a. A la dimensió de relació amb un/a mateix/a, apareixen dues categories: personalitat i identitat.

“El meu cos és com el d'un ànec: “patós” a més no poder, però lleuger a la seva manera...” (Q47HFEC, M1, DA)

“Un núvol” (Q11HAOC, M1, DA)

“DIFERENT I IGUAL QUE TOTS” (Q25DAO, M1, DA)

“Una projecció de la meva personalitat” (Q52DFOC, M1, DA)

“com una farola en la sostenen els peus.” (Q31DFUC, M1, DA)

“El meu cos és com la meva entitat” (Q52DFOC, M1, DA)

En el moment 2, apareixen 9 dimensions de significat: objecte (full de paper), evolució (sempre, com sempre, un nen petit, un nen que recorre la vida, evolució, enigma que canvia, ombra que fa formes), natura (bombolla, arbre, matèria), relació amb altres persones (manyaga, persona que ningú coneix, secret, definició diferent i especial respecte als altres, primera impressió, camp de batalla, transparent, rostre que s'amaga), món (un punt en mig del món, planeta, element que crea mons), animals (marmota, ocell, sardina, peix), elements relacionats amb la construcció (castell, pilar), cos (nervi), i relació amb un/a mateix/a. A la dimensió de relació amb un/a mateix/a, apareixen tres categories: identitat, sentiment de pertinença (meu i de ningú més) i personatges (fantasma, crear personatges).

“Un pilar que ajuda a aguantar una important estructura” (Q47HFEC, M2, DA)

“un planeta que gira per la galàxia” (Q11HAOC, M2, DA)

“UN FANTASMA” (Q25DAO, M2, DA)

“S'acosta al que seria una fulla de paper” (Q47HFEC, DA)

“és meu ide ningú més!” (Q52DFOC, M2, DA)

A la figura 8.6 es poden observar les dimensions i categories de significat de la pregunta 4 del diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau. S'han destacat de color verd les dimensions i categories noves que van aparèixer al moment 2.

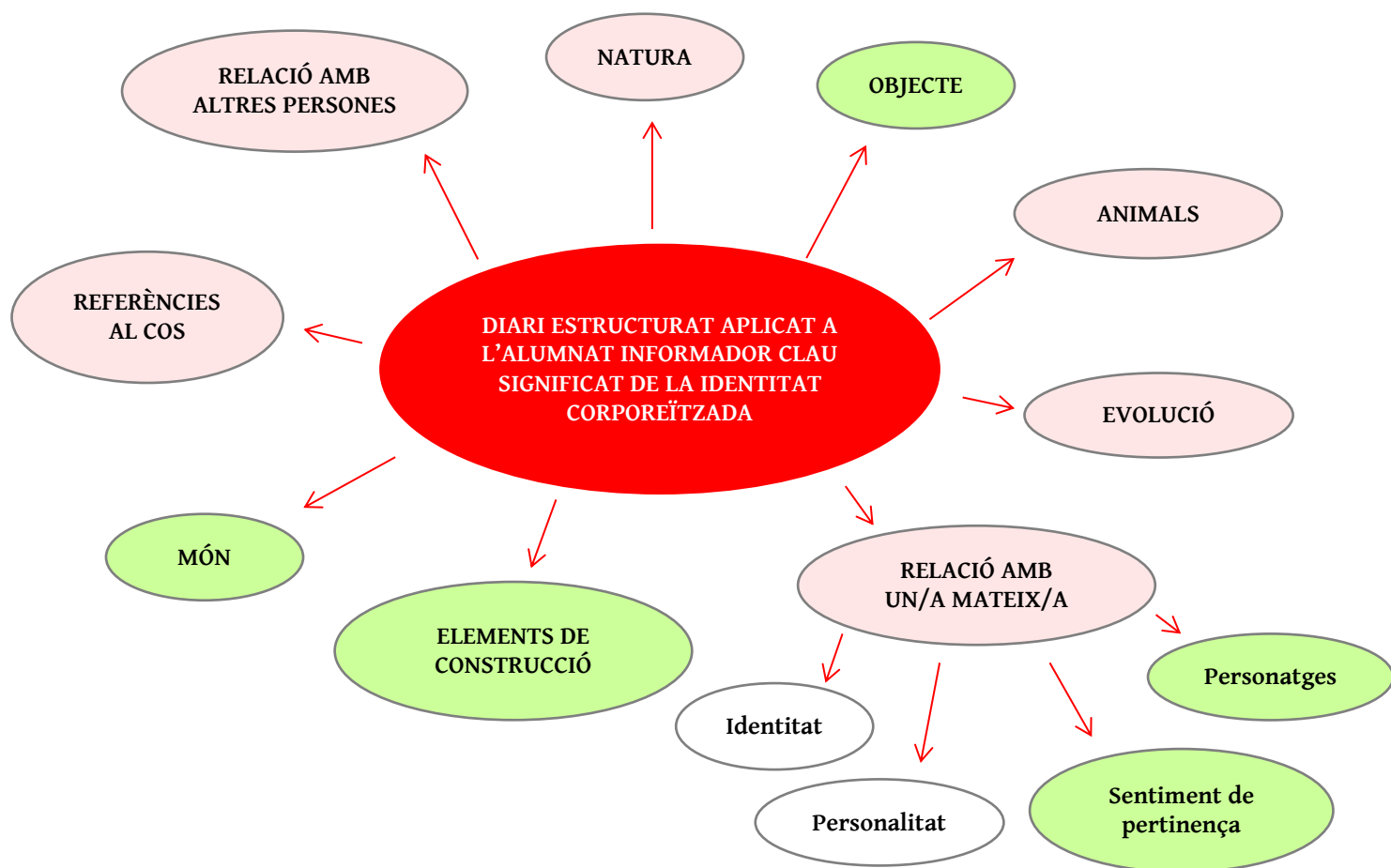


Figura 8.6. Pregunta 4 del diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau: Dimensions de la unitat de significat Significat de la identitat corporeïtzada.

Com a resultat d'aquesta anàlisi, s'observa que l'experiència ha suscitat canvis en el significat de la identitat corporeïtzada en el conjunt de l'alumnat. Això s'observa tant en l'evolució del dibuix amb què l'alumnat representa el seu cos com en l'analogia amb què el descriu. En referència al dibuix del cos, s'observa que el moment de canvi depèn de la persona i està relacionat amb les activitats de conte recreat i d'ombres. Al mateix temps, s'observa que, en el decurs del procés, els dibuixos de cada persona evolucionen de manera diferent. S'observa que les activitats en què l'alumnat mostra en el dibuix la relació amb l'entorn són empremtes/m'ompló dels altres, els models corporals i els castells humans. En referència a les dimensions i categories de significat, s'observa que, en el moment 2, apareixen 3 dimensions noves (objecte, elements de construcció, món), i que, en la dimensió de relació amb un mateix/a, n'apareixen 2 (sentiment de pertinença, personatges). Com a resultat d'aquesta anàlisi, s'observa major fluïdesa i

flexibilitat del pensament creatiu de l'alumnat, en referència al significat de la pròpia identitat corporeïtzada en el moment 2.

A continuació, es presenta l'anàlisi de contingut del qüestionari aplicat a tot l'alumnat. En referència a l'anàlisi de la pregunta 3, s'observa que, en el decurs del procés, apareixen 9 dimensions de significat: cos, ser, pensar, fer, emocions i sentiments, objectes, relació amb les persones, no relaciona i text tatxat. A la dimensió de cos, apareixen 6 categories: moviment, estat de forma, físic, sentits, tot el cos i parts del cos. A la categoria de parts del cos, apareixen 4 subcategories: extremitats, cap, tronc i coll. A la subcategoria d'extremitats, apareixen 2 sub-subcategories: superior, inferior. A la sub-subcategoria d'extremitats superiors, apareixen 5 sub-sub-subcategories: ungles, dits, mans, braços i espatlles. A la sub-subcategoria d'extremitats inferiors, apareixen 2 sub-sub-subcategories: cames i peus. A la subcategoria de cap, apareixen 9 sub-subcategories: tot el cap, cervell, rostre, boca, llavis, dents, cabells, orelles i ulls. A la subcategoria de tronc, apareixen 3 sub-subcategories: tòrax, cor i genitals. A la dimensió de fer, apareixen 4 categories: activitats, poesia, novetat i acció. A la dimensió de pensar, apareixen 2 categories: ment i pensament. A la dimensió de relació amb les persones, apareixen 4 categories: amics o amigues, família, sense especificar i expressió. A la dimensió d'objectes, apareixen dues categories: quotidià i fantàstic. A la dimensió de ser, apareixen 10 categories: valoració, gènere, ànima, creativitat, personalitat, adjectius, paciència, voluntat, estil i nom. A la figura 8.7, es poden observar les dimensions, categories, subcategories, sub-subcategories i sub-sub-subcategories de significat de la pregunta 3 del qüestionari. A la mateixa taula, s'han destacat de color rosa les dimensions, categories, subcategories, sub-subcategories i sub-sub-subcategories que van aparèixer al qüestionari aplicat durant el procés; s'han destacat de color verd les dimensions, categories, subcategories, sub-subcategories i sub-sub-subcategories que van aparèixer al qüestionari aplicat al moment posterior al procés.

Com a resultat d'aquesta anàlisi, s'observa que, al final del moment 1 (aplicació del qüestionari durant el procés), apareixen: en la dimensió de cos, la categoria de sentits; en la dimensió de fer, la categoria d'acció; en la dimensió de ser, les categories de gènere, paciència, voluntat i valoració. Aquestes dimensions i categories de significat de la identitat corporeïtzada de l'alumnat, estan relacionades amb les activitats de conte recreat, itinerari corporal, autobiografia creativa i ombres. En el moment 2 (aplicació del qüestionari posterior a tot el procés), s'observa que apareixen: en la dimensió de cos, la sub-sub-subcategoria

de tòrax; en la dimensió de ser, les categories de personalitat i estil; en la dimensió de fer, les categories de poesia i novetat; hi apareix la dimensió d'objectes, així com les categories de quotidià i fantàstic. L'emergència d'aquestes dimensions, categories, subcategories i sub-sub-subcategories, està relacionada amb les activitats d'ombres, models corporals, empremtes/m'omplo dels altres, relaxació creativa, castells humans, màscara i història transformativa. Al mateix temps, s'observa que, en el decurs del procés, l'alumnat esmenta més dimensions, categories, subcategories i sub-sub-subcategories a l'hora de relacionar els trets més originals i significatius de la identitat amb la corporeïtat.

Pel que fa a l'anàlisi de contingut de la pregunta 4, s'observa que, en el decurs de tot el procés, la meitat de l'alumnat assigna sempre una càrrega emocional positiva a les analogies, mentre que l'altra meitat –de manera variable en funció de la persona i el moment– n'assigna alguna de negativa. Pel que fa a l'assignació d'una càrrega emocional positiva en el decurs del procés, s'observa que hi ha més alumnes del grup de 3r A que n'assignen que del de 3r D.

“Lliure/(+)El meu cap pot pensar sense prohibició” (Q46DFOZ, QA anterior)

“DIVERTIT, BOIG/(+)BOCA. Sempre alegre pasí el k pasí” (Q15HAOZ, QA anterior)

“bon amic/(+)Ser un bon amic amb les abrasades” (Q23HAOZ, QA durant)

“tossuda/(-)el meu cabell és molt tossud, és imposible posar-lo bé quan novol escom si tingues vida” (Q37DFOZ, QA durant)

“HAY UN HIDALGO EN MI/(+)CAPA REAL” (Q39HFOZ, QA posterior)

“Discreta/(+)una porta amb una cortina” (Q46DFOZ, QA posterior)

En referència a la pregunta 5, l'anàlisi de contingut mostra que, en el decurs de l'aplicació del qüestionari, el text emocional de la meitat de l'alumnat evoluciona cap a més positiu, el de la minoria no evoluciona, el d'alguns i algunes alumnes evoluciona cap a menys positiu, i el d'alguns altres fluctua. S'observen diferències significatives entre els dos grups en el cas de l'evolució cap a més positiu i en el de no evolucionar. Hi ha més alumnes del grup de 3r A que de 3r D en què el text emocional no evoluciona, mentre que hi ha més alumnes del grup de 3r D que de 3r A en què el text emocional evoluciona cap a més positiu. Com a resultat d'aquesta anàlisi, s'observa que les estratègies de creativitat expressiva susciten una evolució del text emocional relacionat amb la identitat corporeïtzada cap a més positiu, en el cas de la meitat de l'alumnat, i una evolució cap a menys positiu, en el cas de la minoria, tot observant-se diferència entre ambdós grups.

Al mateix temps, el text emocional roman igual o fluctua en el cas d'alguns alumnes.

“ns/nc” (Q45HFTZ, QA anterior)

“ns/nc” (Q45HFTZ, QA durant)

“Amable: amb Tot el meu cos em sento amable +/Simpatic: Quan ric em sento simpatic +/alegre:Quan em regalan alguna cosa em sento alegre. + /divirtit: Quan jugo a una cosa em sento divirtit +” (Q45HFTZ, posterior)

“La meva Forma de Ser/- Sóc una nena que ajuda atothom quan pot, encara que la persona la qual estic ajudant sigui el/la meu/va enemic/ga. Isé de sobres que hem puc portar desil·lusions Però no puc remediari-ho. Si no els ajudo quant m'ho demanan no em sento Bé, suposo que soc així per que m'ho demana el meucor i l'ameva ànima. Pero encara que hi sigui enemic o no sempre ho veuré positivament.” (Q04DAOZ, QA anterior)

“La meva ànima/Soc una persona que no fà mal a ningú, i si que fà la gent a mi. Però vaig per el meu compte i faig lo posible per ser feliç i no miro en rès dolent. Intento no fer-lí el mal a ningú i per això moltes coses de lo que em pasa es per ser com soc.” (Q04DAOZ, QA durant)

“El meu futur (text aliniat una mica a l'esquerra/imatge d'una fletxa horitzontal que apunta a la primera paraula) Jo soc una persona que és lliutadora peraconseguir el que vol, sempre estic lluitant Per una cosa, com per exemple el meu futur. Jo vull ser metge. I com soc molt tosuda sé que trobaré el camí al meu futur.” (Q04DAOZ, QA posterior)

En referència a la pregunta 8, l'anàlisi de contingut mostra que, en el decurs de l'aplicació del qüestionari, minoritàriament, l'alumnat experimenta una evolució de la vivència emocional de la identitat corporeïtzada cap a més positiva, la meitat de l'alumnat no mostra evolució, la minoria mostra una evolució cap a menys positiva i alguns alumnes, fluctuació. Pel que fa a l'evolució cap a més positiva, no s'observen diferències entre els grups de 3r A i de 3r D. Tampoc en el cas de la fluctuació ni en el de no mostrar evolució. En el cas de l'evolució cap a menys positiva, s'observa que aquesta ha estat més present en el grup de 3r A que en el de 3r D. Com a resultat d'aquesta anàlisi, s'observa que les estratègies de creativitat expressiva susciten una evolució de la vivència emocional de la identitat corporeïtzada cap a més positiva en el cas de la minoria de l'alumnat, sense que s'observin diferències significatives en els grups de 3r A i de 3r D. En la resta d'alumnes, minoritàriament, la vivència evoluciona cap a menys positiva – essent diferent en funció del grup –, en la meitat dels casos roman igual i, en alguns altres, fluctua.

Pel que fa als grups de 3r A i de 3r D, en base als resultats de les preguntes 4 i 5 del qüestionari i la pregunta 5 de l'observació participant, s'observa que el grup en què hi ha més alumnes que han assignat una càrrega emocional positiva a les analogies en el decurs del procés (3r A), és el grup que ha mostrat a l'aula més iniciativa i imaginació i en què, alhora, hi ha menys alumnes el text emocional del qual ha evolucionat cap a menys positiu. Al mateix temps, s'observa que el grup en què hi ha menys alumnes que assignen una càrrega emocional positiva a les analogies (3r D), és el grup en què el text emocional evoluciona cap a més positiu.

8.2. Resultats de la unitat de significat Creativitat expressiva

A continuació, es mostra l'anàlisi documental en referència a la unitat de significat Creativitat expressiva. A partir d'aquesta anàlisi, s'observa que apareixen en el document 7 dimensions: tipus de centre educatiu, valors del centre docent, aspectes que es pretenen desenvolupar en l'alumnat, acció educativa, recursos, evolució i transparència. En el cas de la dimensió de recursos, apareixen 3 categories: recursos humans, materials i funcionals (vegeu figura 8.8).

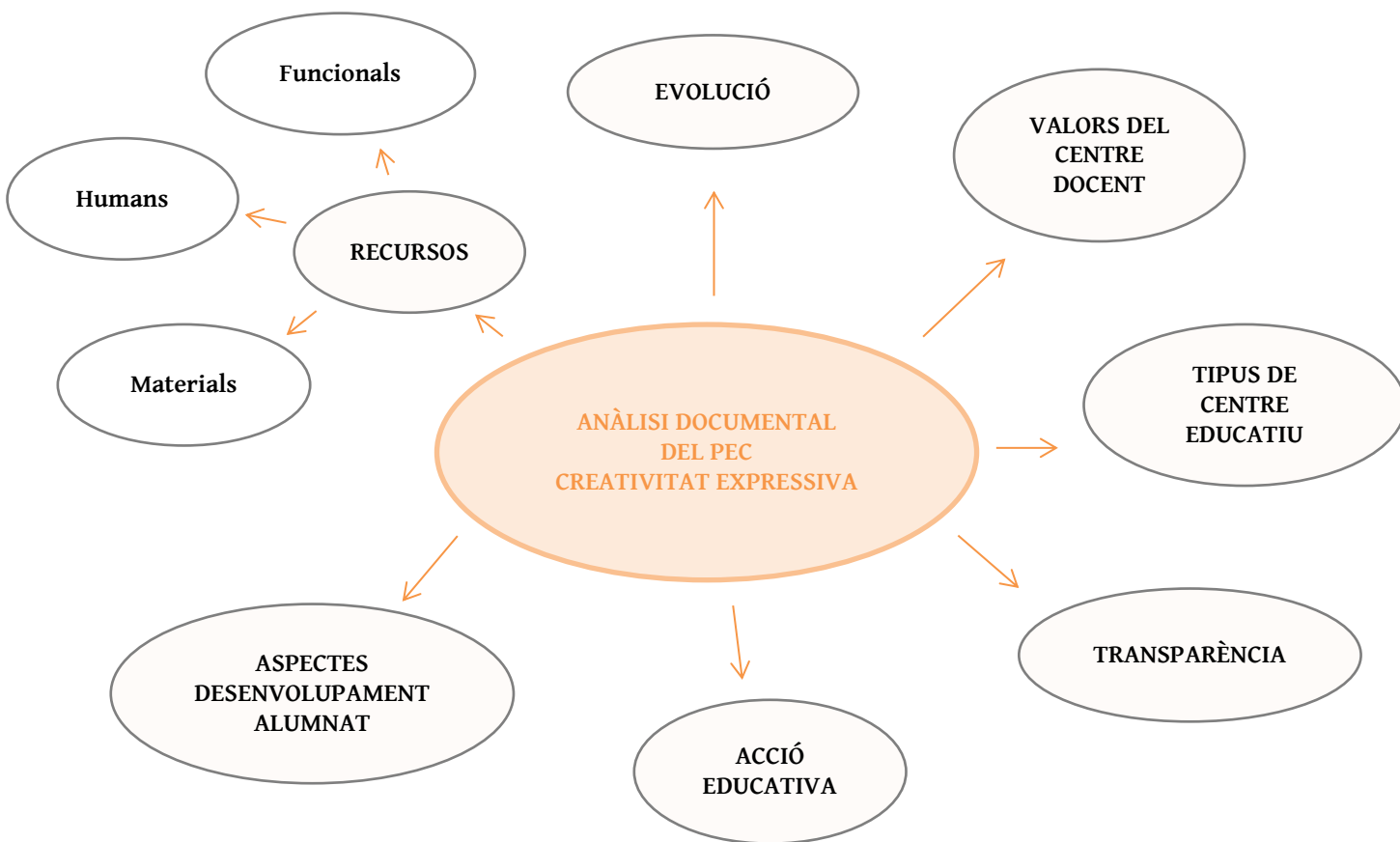


Figura 8.8. Anàlisi documental: Dimensions i categories de la unitat de significat de Creativitat expressiva.

A continuació, es mostra el resultat d'aquesta anàlisi:

- Tipus de centre educatiu: caràcter públic, laic i pluralista.
- Valors que el sustenten: valors democràtics de tolerància, llibertat, respecte a les diferències, solidaritat, superació de les desigualtats, responsabilitat, diàleg, coeducació.
- Aspectes que es pretenen desenvolupar en l'alumnat: català com a llengua vehicular i d'aprenentatge -vetllant pel domini satisfactori de la llengua castellana-; desenvolupament personal complet; desenvolupament equilibrat de les capacitats cognitives, afectives i motrius; formació integral, comunicació; coneixement de metodologies i problemàtiques de diferents ciències o àmbits del saber; aprenentatge significatiu.
- Acció educativa: ensenyament comprensiu, significatiu i funcional; atenció a la diversitat; avaluació formativa; reunions i coordinacions pedagògiques; reflexió de la pràctica docent; donar a conèixer a l'alumnat els continguts i objectius didàctics, la metodologia i el procés d'avaluació; realització

d'activitats educatives de recerca i experimentació (investigació en l'acció); participació de tots els membres de la comunitat educativa; ambient a l'aula agradable i acollidor; reflexió de la pràctica docent.

- Recursos: humans (òrgans unipersonals i col·legiats), materials (materials didàctics i equipaments) i funcionals (promoció del centre).
- Evolució: modificació, ampliació o revisió quan els estaments representatius del centre ho sol·licitin.
- Transparència: Posar el projecte educatiu a disposició de qualsevol persona reconeguda com a part implicada.

A continuació, es presenta l'anàlisi de contingut del grup de discussió aplicat al professorat. En referència a la unitat de significat de Creativitat expressiva, s'observa que apareixen en el discurs tretze dimensions: clima d'aula, facilitadors de la creativitat, inhibidors de la creativitat, competències creatives, disseny de les activitats, organització dels recursos, estratègies de treball amb l'alumnat, aprenentatge, dificultats, competència d'autonomia i iniciativa personal, inseguretat, característiques de l'alumnat i noves aplicacions. A la dimensió de clima d'aula, no hi apareix cap categoria. A la dimensió de facilitadors de la creativitat, apareixen sis categories: sorpresa, satisfacció, llibertat, confiança, motivació i desinhibició. A la dimensió d'inhibidors de la creativitat, apareixen nou categories: desorientació, desconfiança, ridícul, vergonya, por, respecte, cansament, resistència i cohibició. A la dimensió de competències creatives, apareixen quatre categories: potencial creatiu, experiència prèvia, tipus d'activitat i familiarització. A la dimensió de disseny de les activitats, no apareix cap categoria. A la dimensió d'organització dels recursos, apareixen cinc categories: organització del professorat, agrupament de l'alumnat, funcionalitat de l'espai, funcionalitat del temps i recursos didàctics. A la dimensió d'estratègies de treball amb l'alumnat, apareixen tres categories: inclusió de l'alumnat, exclusió de l'alumnat i combinar reforç positiu amb negatiu. A la dimensió d'aprenentatge, apareixen dues categories: alumnat i professorat. A la dimensió de dificultats, no apareix cap categoria. A la dimensió de competència d'autonomia i iniciativa personal, apareixen dues categories: responsabilitat i autonomia. A la dimensió d'inseguretat, no apareix cap categoria. A la dimensió de característiques de l'alumnat, no apareix cap categoria. A la dimensió de noves aplicacions, apareixen tres categories: àmbit professional, àmbit personal i comunicació amb l'alumnat (vegeu Figura 8.9).

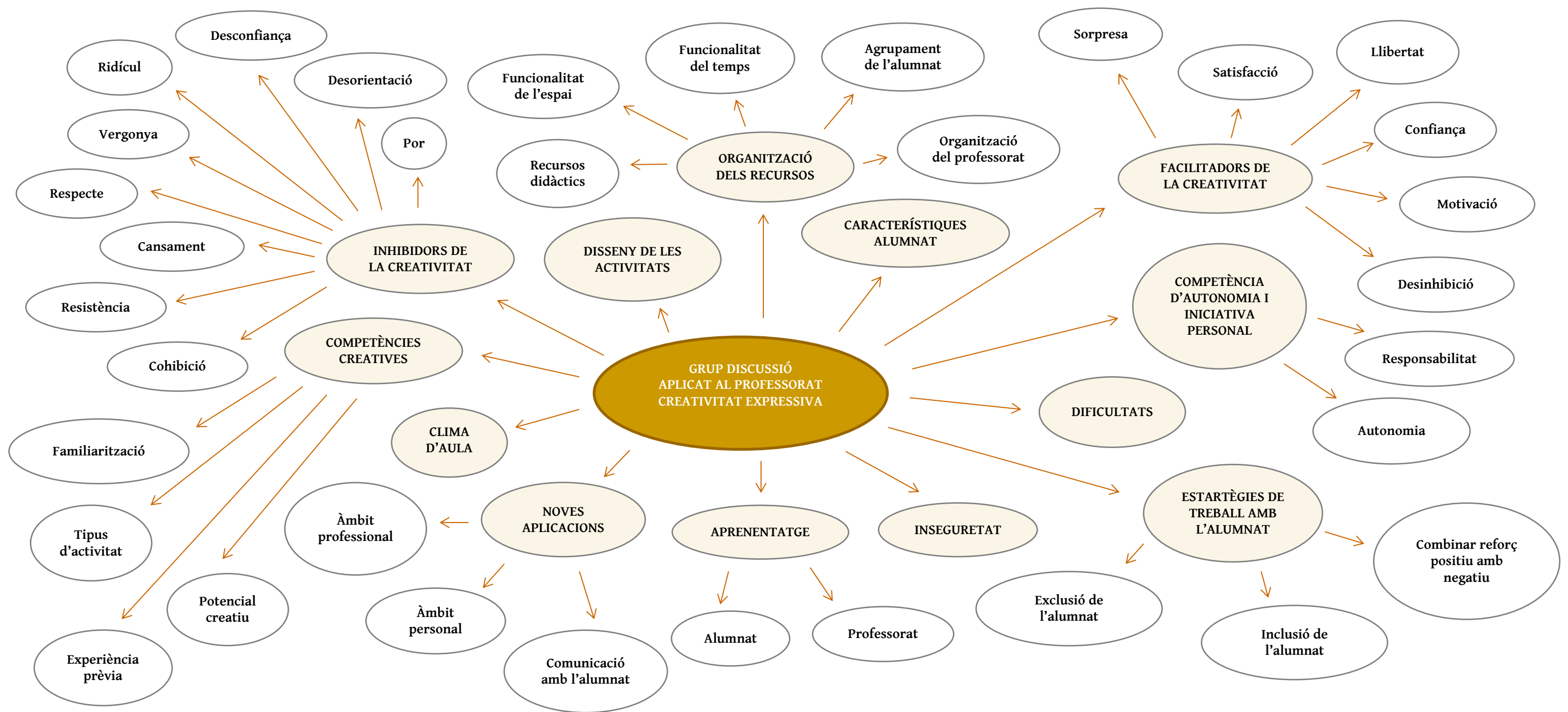


Figura 8.9. Grup de discussió aplicat al professorat: Dimensions i categories de la unitat de significat Creativitat expressiva.

En referència al clima d'aula, el conjunt del professorat diu que ha estat molt variable en funció del dia, de l'activitat i de les circumstàncies. Puntualment, una de les persones diu que el clima d'aula ha anat progressant molt positivament.

“Depèn del dia i de l'activitat.” (P05DVENX, GDP)

“(…) I jo penso que han progressat molt positivament, en quant a l'ambient.”
(P04DLKMX, GDP)

La totalitat del professorat fa referència als facilitadors de la creativitat. Puntualment, un professor parla de la sorpresa com a facilitador a l'inici de l'aplicació de les estratègies de creativitat expressiva.

“Sorpresa.” (P01HAIWX, GDP)

Al final del procés, puntualment, una altra professora parla de la satisfacció que l'experiència suscita en l'alumnat.

“I satisfacció, en molts casos, satisfacció.” (P04DLKMX, GDP)

També al final del procés, la totalitat del professorat comenta en el seu discurs la llibertat, la confiança, la motivació i la desinhibició com a facilitadors. En referència a la llibertat, diuen que l'alumnat s'ha sentit lliure per expressar-se i que ha anat evolucionant positivament. Malgrat això, parlen del fet que les actituds d'alguns alumnes que alguns dies no treballaven han influït de manera negativa en la sensació de llibertat de la resta de companys i companyes.

“(…) [I ho trobo molt interessant perquè al final jo penso que van passar de la sensació aquesta de por, de que estaven cohibits alguns,] a una sensació de llibertat, a una sensació de ho fem i no passa res i jo faig això i faig allò i faig allò... (…)” (P04DLKMX, GDP)

“(alumnes que se'n reien) (...) o no estaven pel que havien d'estar i en alguns moments poder inhibir el fet de que els altres poguessin fluir lliurement dels seus sentiments, no?” (P03DFBWX, GDP)

En referència a la confiança, parlen del fet que ha estat present però que en alguna ocasió ho ha estat massa i tot.

“La confiança...” (P06DGEÑX, GDP)

Pel que fa a la motivació, el professorat parla de les ganes de l'alumnat de fer una activitat concreta, fins i tot alumnes que en principi no tenien ganes de fer-la però que després es van engrescar i que, sense haver-la preparat, la van improvisar.

“I tots tenien ganes de fer-lo. I un que no el va fer, pues el va volguer fer...”
(P01HAIWX, GDP)

“El va fer sense Power Point, i va improvitzar. Vull dir, que en tenien ganes; si no, no ho hagués fet.” (P06DGEÑX, GDP)

En referència a la desinhibició, el professorat parla de la importància que, en la realització d'aquest tipus d'activitats, hi hagi una persona a l'aula que actuï com a desencadenant de la desinhibició, és a dir, que comenci trencant el gel. A partir d'aquest moment, la desinhibició a l'aula comença a fluir.

“(...) quan algú trenca el gel i algú comença, després ja, ja comença a girar tot. És primer a veure qui és el primer que comença, el primer que trenca aquesta muralla, no? Llavors, quan s'hi posa un, llavors s'enganxen. Però sense aquest primer pas a veure qui comença, no? Trencar...” (P02HFIÑX, GDP)

La totalitat del professorat fa referència als inhibidors de la creativitat. Alguns professors/es expliquen que a l'inici del procés l'alumnat ha viscut les activitats creatives amb confusió i desconcert, si bé després això ha anat canviant. D'entrada, però, les activitats han causat dubtes en l'alumnat.

“D'entrada, confusió. O sigui que jo crec que s'ha confós. Després, no, eh? Després han anat canviant. Jo crec que d'entrada estaven confosos.” (P06DGEÑX, GDP)

Puntualment, una professora esmenta la desconfiança com a inhibidor de la creativitat també a l'inici del procés.

“Sí, i desconfiança. Desconfiança, realment, de què passava amb allò i per què servia.” (P04DLKMX, GDP)

Puntualment, una altra professora parla del ridícul que sent l'alumnat.

“[No han entrat encara els elements inhibidors aquests, no?], el ridícul i...”
(P06DGEÑX, GDP)

En referència a la vergonya, el conjunt del professorat diu que aquesta ha estat present tant a l'inici com en el decurs del procés de treball. Segons aquest grup, hi ha activitats en què l'alumnat ha sentit més vergonya que en d'altres. Al mateix temps, parlen del fet que l'alumnat no vegi aquest tipus d'activitats amb normalitat des de petits com un factor que influeix en la vergonya.

"I vergonya, molta vergonya, també. Al principi." (P04DLKMX, GDP)

"(...) aquesta vergonya, què diran..." (P02HFIÑX, GDP)

"[Que si des de petits ho veuen com lo normal,] llavors no tindrien tanta vergonya ni estarien tan pendents del que diuen els altres..." (P05DVENX, GDP)

Pel que fa a la por, majoritàriament, el professorat diu que ha estat molt present tant a l'inici com durant el procés, si bé observa que hi ha hagut una millora. En el seu discurs, comenta que l'alumnat rep aquest tipus d'estratègia amb por: al desconegut, a mostrar, a indagar dintre seu. Durant el procés, diu que l'alumnat ha mostrat sempre aquesta por. Puntualment, una professora parla de les activitats en què els nois i les noies s'havien de tocar com les que més por han suscitat, si bé diu que ha observat una millora.

"(al principi aquest tipus d'estratègia s'ha rebut) Por, no?" (P03DFBWX, GDP)

"Sempre aquesta por (...)" (P02HFIÑX, GDP)

"(...) el tocar-se... quan s'havien de tocar per algo, anaven amb més por a la primera que vaig veure que a l'última. Potser s'agavafen, o sigui... Aquella que va anar tan malament de les màscares, que va anar malament, ara estic pensant... s'agafaven i se manipulaven d'una manera que el dia del guix i de la tissa es feien: posa't aquí, a veure..., no... Puja el braç, no? Tocar-se els feia més por. Aquell dia, la sessió no va anar bé, però tocar-se... Ara ho estic pensant, jo. Se van estar tocant i estirant i... i... no?, potser sí que hi va haver més contacte, no?" (P06DGEÑX, GDP)

En referència al respecte, la majoria del professorat diu que, tant a l'inici com durant el procés, hi ha hagut alguns alumnes que se'n reien dels altres però que, exceptuant aquests casos, el respecte a l'aula ha anat millorant de manera que al final l'alumnat es respectava bastant.

"...que a nivell de respecte, han anat... han anat millorant i excepte això també han anat millorant i no he vist cap actitud..." (P04DLKMX, GDP)

"Bueno, inhibidors que han anat sortint, també, doncs els alumnes que no ajudaven a que el... l'ambient doncs fos totalment distès i que... anaven o se'n reien... [o no estaven pel que havien d'estar i en alguns moments poder inhibir

*el fet de que els altres poguessin fluir lliurement dels seus sentiments, no?}]”
(P03DFBWX, GDP)*

Segons alguns professors/es, el cansament ha estat un altre inhibidor, el qual ha estat present al final del procés, concretament en les activitats que es van realitzar després de la sessió dels castells humans.

“Jo fins als ca... fins als castells... El dia dels castells, (...) pues seria cada cop més, no?, probablement positiu. I l’última (...) ho van trobar una mica llarg. O sigui, lo de la transformació en el planeta ja estaven una mica cansats, com si diguéssim.” (P01HAIWX, GDP)

En referència a la resistència, la totalitat del professorat diu que ha estat present des de l’inici fins al final del procés, si bé l’alumnat ha anat progressant de manera positiva. En referència a aquesta evolució, parlen d’alumnes que al principi mostraven resistència a participar en les activitats però que després no només ho van fer, sinó que ho van fer de manera reeixida i van dir que això els havia servit per aprendre. Malgrat això, puntualment, una professora fa referència a alguns alumnes (tres o quatre) que, segons ella, no han participat durant tot el procés i que no hi entraran mai. El professorat comenta la resistència en el seu discurs parlant d’alumnes que un dia sorprenen però que un altre surten amb peteneres, del fet que l’alumnat abans de començar les activitats sempre rondina i pregunta per què ha de fer això bo i que després s’hi posa, l’alumnat rondinava més i es mostrava més tancat en les activitats que s’havien de fer a l’aula (escriure un article) i no tant en les que eren més actives, o al principi no es tocaven ni volien tocar-se però després a això no li donaven cap mena d’importància, alumnes que no fan el que se’ls demana repetidament, com recollir-se el cabell per fer l’activitat d’ombres.

*“Sí, però, en el grup que he anat, he vist que des de la... des del primer dia que vam començar amb una sèrie d’activitats i tots hi, hi, ha, ha, uh, ih, ah, ha, ha, hu, hu, han anat evolucionant i, després, per molt que rondinessin perquè ara què, ara què, ara què... per exemple el dia de les petjades cadascú va fer la seva [i va expressar el que li va... el que va voler i ningú es va fixar en res.}]”
(P04DLKMX, GDP)*

“Clar, possiblement al principi tens molts més reticents, que segur que al principi hi havien molts més negatius i que no volien, que no... i mica en mica, és lo que diem, hem anat veient que s’han anat entrant i han volgut participar, no? Han quedat els tres o quatre que no entraran mai.” (P03DFBWX, GDP)

Pel que fa a la cohibició, el conjunt del professorat diu que ha estat present durant tot el procés, si bé puntualment una professora observa que l'alumnat ha anat evolucionant positivament. Una altra professora fa referència al fet que l'alumnat que no feia les activitats pràctiques per no haver portat la muda va suposar un element de cohibició per a la resta de l'alumnat.

"(...) Han estat una mica cohibits." (P03DFBWX, GDP)

"Cohibits." (P05DVENX, GDP)

La totalitat del professorat fa referència a les competències creatives. Al final del procés, el professorat observa que l'alumnat té potencial de millora.

"(potencial de millora) Home, la prova està en el resultat, també. [He llegit coses que m'han sorprès, no?]" (P06DGEÑX, GDP)

"(l'alumnat té potencial de millora) Sí." (TOTHOM, GDP)

Pel que fa a l'experiència prèvia de l'alumnat en la realització d'activitats creatives, el mateix professorat observa que ha influït en el desenvolupament de les competències creatives de l'alumnat. En aquest sentit, els professors i les professores diuen que l'alumnat no està acostumat a fer aquest tipus d'activitats, que les ha fet a l'etapa d'educació infantil però que després ja no, que això ja no ho treballen i es perd, la qual cosa fa que l'alumnat no les vegi com normals, no hi estigui acostumat.

"(...) Però no hi estan acostumats." (P01HAIWX, GDP)

"Que si des de petits ho veuen com lo normal, (...)" (P05DVENX, GDP)

"Ho han fet de petits però, en canvi, després la cosa ja no es torna a treballar (...)" (P02HFIÑX, GDP)

El conjunt del professorat observa que el desenvolupament de les competències creatives depenia del tipus d'activitat, que hi ha activitats en què l'alumnat s'obria o expressava més que en d'altres. En aquest sentit, diuen que hi ha hagut divergència entre les activitats que es feien a l'aula (més teòriques) i les que es feien al gimnàs (més pràctiques). Segons els professors i les professores, les activitats teòriques no han facilitat que l'alumnat desenvolupés les competències creatives tan bé com les activitats en què la corporeïtat hi estava més involucrada. Expliquen que amb les activitats teòriques, com ara la del sentit dels sentits, l'alumnat explica coses sobre si mateix però no es pot expressar tant amb el cos. Observen que és diferent que l'alumnat parli de si mateix que ho demostrï.

Diuen que perquè l'alumnat aprengui és millor eliminar la dinàmica del boli i el paper i involucrar els sentits, no només la vista i l'oïda, sinó també el tacte i el moviment. Pel que fa a les activitats realitzades a l'aula, un professor valora de manera positiva l'experiència de realitzar la pluja d'idees amb post-its.

“Sí, el paper i el boli, lo de cada dia, no? I més a final de curs, que... I, en canvi, això, els castells era també a final de curs i en canvi ho van disfrutar-ho molt.”
(P05DVENX, GDP)

“No, és que clar, en el Power Point, que estaven més... tot i que es mostraven, però no expressaven tant amb el seu cos i en l'altra, doncs com que es movien i anaven enganxant i eren ells, doncs era diferent, ja es movien més sueltos.”
(P03DFBWX, GDP)

“No, perquè per aprendre, no?, com més sentits fagis servir, no?, no només la vista, l'oïda, no?, sinó també el tacte, el moviment...”

“...més aprens.” (P05DVENX, GDP)

Puntualment, una professora fa referència a la familiarització com a factor que influeix en el desenvolupament de les competències creatives.

“Sí que els últims dies, no?, ja ho tenien més per la mà però ho feien més mecànic. No sé, si...” (P05DVENX, GDP)

En referència a disseny de les activitats, majoritàriament, el professorat diu que han estat ben buscades, ben pensades, molt ben elaborades, molt ben estructurades, la qual cosa n'ha facilitat el desenvolupament. Malgrat això, els professors i les professores diuen que han trobat a faltar alguna activitat on fos molt més present la improvisació, tant pel que fa al treball amb l'alumnat com amb el professorat.

“Exacte! A veure què passa, avui, lo que surti. No ho sé. Perquè, clar, si estem parlant d'aquesta identitat i aquesta... reconeixement i aquest... No ho sé, eh? Pregunto...” (P02HFIÑX, GDP)

“Exacte, més de happening, més de happy flower.” (P02HFIÑX, GDP)

La totalitat del professorat esmenta en el seu discurs l'organització dels recursos. En referència a l'organització del professorat, majoritàriament parlen de la dificultat d'organitzar-se a causa dels horaris. En aquest sentit, diuen que s'han sentit una mica atropellats i angoixats; si podien fer l'observació participant a una hora seva bé, gaudien molt i estaven molt receptius, però, si l'havien de fer a una hora de guàrdia, sentien malestar perquè fins a última hora no sabien si

podrien fer l'observació o no. El fet de no poder-la fer perquè havien de fer una guàrdia també els va causar malestar, així com, en d'altres casos, arribar una mica tard a la sessió perquè havien de resoldre algun problema urgent amb algun alumne/a. Segons els professors i les professores, els hauria agradat disposar de més temps per organitzar-se i poder seguir tot el procés, si bé entenen que aquestes dificultats són col·laterals relacionats amb l'organització del centre. Malgrat això, valoren de manera positiva el fet que se sentien acompanyats per la investigadora.

“[Home, la organització penso que ha facilitat aquest... els aprenentatges en general.] I com a inhibidors, per mi ha estat el temps. El temps que... del que jo disposava perquè, clar, m'hagués agradat poguer seguir el procés.” (P04DLKMX, GDP)

En referència a l'agrupament de l'alumnat, la majoria del professorat diu que treballar amb la ràtio d'un grup d'aula ordinària suposa una dificultat a l'hora de realitzar aquest tipus d'activitats. En aquest sentit, seria preferible treballar-les amb deu o dotze alumnes (seria una altra pel·lícula) a fer-ho amb una ràtio de trenta. Proposen l'estratègia del desdoblament del grup d'aula ordinària com una solució per resoldre aquest problema de manera que les activitats podrien ser així més àgils i motivadores. A l'hora de fer grups de treball dins del grup d'aula ordinària, aquest mateix professorat observa en l'alumnat la tendència d'agrupar-se per afinitat personal i per gènere si és ell qui decideix com agrupar-se. Els professors i les professores diuen que l'agrupament de l'alumnat per afinitat personal tant pot ser un facilitador com un inhibidor, a l'hora de realitzar activitats creatives. Tot depèn de l'objectiu que es busqui. Si l'objectiu és que l'alumnat se senti còmode per expressar-se, que surti l'interior, que es mostri, és millor que hi hagi una afinitat personal. Si l'objectiu és que l'alumnat es conegui, llavors és preferible que el professorat intervingui per canviar aquesta dinàmica d'agrupament, amb la finalitat d'anar canviant els grups perquè tothom treballi amb tothom.

“Però jo crec que l'agrupament és depèn de l'objectiu. O sigui, si l'objectiu és que se sentin bé perquè s'expressin, millor coneguts. Si l'objectiu és obrir-se als demás i conèixer els altres i treballar amb tothom, millor que vagin canviant. No? Però, si l'objectiu és que ells se reconeixin la seva identitat i arribin a un objectiu de... és igual si coneixen més gent o no, sinó que se sentin còmodos... mantín-lo. No? Perquè depèn de lo que vulguis aconseguir. O sigui, el

plantejament. Llavors, és inhibidor o facilitador, lo que dèiem, és inhibidor o facilitador, depenent de l'objectiu.” (P06DGEÑX, GDP)

En referència a la funcionalitat de l'espai, majoritàriament el professorat diu que per dur a terme aquest tipus d'activitats és necessari deixar l'espai habitual de l'aula. Observen que les activitats que s'han realitzat fora de l'aula han anat bé. Parlen de l'espai de l'aula com un inhibidor i com un aspecte que canviarien.

“Com a inhibidor, en l'aula. Quan érem a fora de l'aula, bé. (...)” (P01HAIWX, GDP)

En referència a la funcionalitat del temps, la totalitat del professorat exposa que el fet que el temps per realitzar les activitats hagi estat tan pautat, sigui pel timbre del centre que marca cada canvi d'hora o pel disseny de les activitats, ha suposat una dificultat tant per a ell com per a l'alumnat. Els professors i les professores proposen organitzar les activitats de manera que cada alumne/a pugui treballar al seu propi ritme segons les seves necessitats i interessos, que no hi hagi horari, que no hi hagi límit en el temps, que es pugui treballar més relaxadament perquè puguin sorgir diferents punts de vista o activitats si bé amb aquest plantejament hi ha el risc de no poder arribar a fer tot el que s'hagi previst.

“O que tu et marquis, no?, jo què sé, doncs mira, lo que tu vols fer, però, en comptes de dir deu minuts per fer això, vint minuts per fer això i deu minuts per la reflexió final, doncs comences i, al ritme d'ells, on s'arribi. I que ells vagin... Quan tu creus que ja han acabat, doncs continues amb l'altre o que, segons com, pot sorgir diferents punts de vista o diferents activitats.” (P03DFBWX, GDP)

Pel que fa als recursos didàctics, alguns professors/es diuen que caldria haver pogut disposar d'una pantalla més gran per al teatre d'ombres o bé haver fet l'activitat en parelles en comptes d'en grups petits, atès que no hi cabien i el que representaven no lluïa.

“Home, jo, de... del que he fet del teatre d'ombres, un inhibidor jo penso que era la pantalla, que potser era massa petita i llavors segons quines coses costaven molt de poguer fer.” (P04DLKMX, GDP)

Majoritàriament, el professorat parla sobre les estratègies de treball amb l'alumnat. En referència a la inclusió de l'alumnat, la meitat d'aquest grup de

professors i professores diu que és una llàstima que alguns alumnes no participin i destaquen la importància de buscar estratègies per facilitar-ho, només en el cas de l'alumnat que tingui ganes de treballar (que pugui fer-ho i bé), i no en el cas dels que mai ho volen.

“Sí, no, facilitar-ho perquè qui realment vulgui, no? [Però, clar, els que no ho volen doncs no ho volen, vull dir.]” (P03DFBWX, GDP)

Pel que fa a l'exclusió de l'alumnat, la meitat d'aquest grup de professors i professores proposa buscar estratègies per excloure de les activitats l'alumnat que no porta el material (la muda, una goma de cabell) i que, a més a més, no treballa, no participa i amb la seva actitud no deixa que la resta de companys i companyes treballin com voldrien.

“(...) [que sàpiguen que,] si no porten doncs la goma per fer-se la cua, doncs potser, és una llàstima que estiguin allà.” (P01HAIWX, GDP)

La meitat d'aquest conjunt de professors i professores proposa combinar el reforç positiu (anar donant punts, fer una taula d'enregistrament) amb el negatiu com a estratègia de treball amb l'alumnat.

“I llavors, és que penso que l'estimulació positiva, jugar amb les dugues funciona bastant bé, no només amb la negativa, perquè llavors... penso que pot estar bé. Inclús fer una graella, perquè això ja hi vist que, encara que són grans, les graelles grans i que tothom mira... funcionen. “És de nens petits”, però van a mirar.” (P04DLKMX, GDP)

Majoritàriament, el professorat parla sobre l'aprenentatge. Pel que fa a l'aprenentatge de l'alumnat, la meitat del professorat diu que els nois i les noies han evolucionat positivament, de manera que al final del procés han après coses, si bé no n'han tret tot el que podrien.

“[Han après... Creixement,] aprenentatge.” (P05DVENX, GDP)

“Jo crec que no han tret tot el que podrien.” (P06DGEÑX, GDP)

“Home, jo penso que en general han anat evolucionant, positivament. Jo és que...” (P04DLKMX, GDP)

Pel que fa al propi aprenentatge, la majoria del professorat diu que l'experiència els ha agradat, que els ha servit per aprendre a fer o enfocar una classe de

manera diferent, aprendre noves tècniques i formes d'organitzar les activitats pràctiques, aplicar a l'àmbit escolar tècniques que havien après a la joventut treballant en l'àmbit de l'educació en el lleure (esplai, escoltisme), gaudir i aprendre més de l'alumnat, saber com treballen altres professors/es d'altres matèries, treballar amb altres professors/es i enriquir-se'n.

“Sí, no, la manera d'enfocar la classe, a treballar l'aula, a dinamització de l'aula, clar, jo... jo... jo i... jo no estic en altres coses. De vegades, puc intervenir en un altre professor i llavors això, clar, enriqueix. És clar, que enriqueix, perquè sé el que faig quan arribo però clar no saps com treballen els companys d'altres assignatures... I això, sí que és enriquidor, òbviament.” (P02HFIÑX, GDP)

La meitat del professorat parla sobre les dificultats del procés. En aquest sentit, els professors i les professores parlen sobre la dificultat que observen en l'alumnat per indagar dintre seu, el fet que es tracta d'un procés que costa, en un moment en què els nois i les noies viuen canvis corporals constants i en què el cos els causa rebuig, i el fet que hi ha alumnes que mostren més dificultats que d'altres.

“(indagar dintre seu) Costa molt.” (P03DFBWX, GDP)

“Clar, tenen canvis constants i de repent els hi tornes a parlar de cos i de vegades ho reben, no?, perquè ja estan... per ells el cos és ara el rebuig... no, és lleig.” (P06DGEÑX, GDP)

Algunes professores esmenten en el seu discurs la relació de la competència d'autonomia i iniciativa personal amb la realització de les activitats creatives. Una professora diu que no hi ha hagut prou implicació de l'alumnat a l'hora de ser responsable o complidor per portar el material.

“[Però hi ha hagut molt de un cop allí s'hi participava,] però no hi havia prou implicació com per portar lo que havia de portar, no?” (P06DGEÑX, GDP)

Una altra professora diu que l'alumnat no ha estat prou autònom a l'hora de gestionar-se.

“Sí, perquè, bueno, ara sense tenir la... la graella, bueno, els calendaris aquests d'aula que posem amb els deures, si hi han els deures perquè hi han els deures, si no hi són és que perquè no estan i jo on ho miro, vull dir, que perquè no són prou... no són autònoms ni saben com gestionar-se les coses.” (P03DFBWX, GDP)

Puntualment, una professora esmenta la seva sensació d'inseguretat a l'hora d'implementar les activitats creatives.

"(...) o la sensació de com que era una cosa que ho haves fet tu, no?, la sensació... ho faré bé? faré el que ella vol? O estaré fent una cosa que, vale?, ho hauré entès bé? No sé, una mica l'angoixa aquesta, no?" (P05DVENX, GDP)

La majoria del professorat esmenta en el seu discurs les característiques de l'alumnat fent referència a l'etapa evolutiva en què es troba, que és l'adolescència. Diuen de l'adolescència que és fotuda, que es tracta d'una edat de canvis constants en què els nois i les noies comencen amb els canvis corporals, en què estan creant la seva identitat com a persones adultes, estan deixant la infantesa per fer-se grans, de manera que veuen aquest tipus d'activitats amb una mica de respecte. Una de les persones proposa anar treballant aquest tipus d'activitats en aquesta edat perquè l'alumnat pugui acceptar millor aquests canvis.

"(...) ara tenen l'adolescència que és fotuda, no?" (P06DGEÑX, GDP)

"Bueno, perquè estan creant la seva identitat com a persones adultes." (P03DFBWX, GDP)

"Però potser seria bo, per això, que ho anéssim treballant perquè així els seus canvis potser els acceptarien millor..." (P05DVENX, GDP)

El conjunt del professorat fa referència a propostes de noves aplicacions de l'experiència. Pel que fa a noves aplicacions en l'àmbit professional, la majoria del professorat diu que aquest tipus d'activitats es podrien aplicar a qualsevol matèria, amb la finalitat de buscar més la creativitat a l'aula i fomentar la participació de l'alumnat, no basar-se tant en el temari, fer moure més l'alumnat, fer més dramatitzacions i teatre. A partir d'aquesta experiència, alguns professors/es expliquen que ja ho han provat de fer a les seves classes de ciències socials, llengua catalana o matèria optativa de religió.

"A la vida professional, a les classes, fent-los moure més. Jo ara penso que, ara, tanta cadira i tant de lloc, fent qualsevol cosa com és català i potser es pot aplicar qualsevol cosa, no? Fent-los fer més dramatitzacions de coses o més... més teatre, no? Vaig aprofitar per fer teatre, que parlàvem a l'últim trimestre, vaig dir ara farem teatre, que així els faré moure, tu!" (P06DGEÑX, GDP)

"Sí, tractar doncs això. Buscar més la creativitat dins l'aula, no? Que ens basem molt, molt, en el temari... Bueno, sí que intentes o que participin, que parlin, costa, és difícil..." (P03DFBWX, GDP)

Aquest mateix grup de professors i professores proposa aplicar aquest tipus d'experiència a la possibilitat de treballar de manera conjunta el professorat de diferents matèries en base a una metodologia d'aprenentatge globalitzador i complex (com el treball per àmbits de coneixement o per projectes, com si fos un treball de síntesi però al llarg de tot el curs), amb la finalitat de potenciar l'aprenentatge competencial. Diu que si la Direcció del centre ho deixés fer, tal com fan en altres escoles, el professorat podria fer una feina molt bona i l'alumnat ho agrairia.

“Home, a mi, la reflexió del treball que s’ha fet, tant a nivell de classe com a nivell de grup de professors, jo penso que, clar, hi tret, jo, m’agradaria molt, el curs que ve, si estic com estic, bueno, ja ho veurem... ser capaços de treballar per àmbits de coneixement. Vull dir, com a mínim, en algun bloc, ser capaços de involucrar altres professorats i dir doncs vinga, aquest trimestre no treballarem Socials, Física i Química, Educació Física, no sé, bueno, tal... sinó que treballarem un tema, des de tots els àmbits. I llavors, clar, amb totes les hores i tot el professorat, penso que podríem fer una feina molt bona i podríem treballar per competències. Perquè és l’única manera de treballar per competències.”
(P04DLKMX, GDP)

Alguns d'aquests professors/es diuen que dur a terme aquest tipus d'activitats porta molta feina a nivell d'organització, la qual cosa implica haver de dedicar més temps a preparar-la i que el professorat s'atreveixi a trencar la seva rutina de treball habitual, la seva pròpia comoditat.

“... la reflexió, en valorar-ho, que després dius: et pesa el fet de l'aula, els trenta alumnes, les trenta taules, les trentes cadires, el temps... El que comporta, la feina que comporta, no? Després fa que et valoris, que dius, clar, la facilitat, anar al camí fàcil, que és arribar i fer... i caure en la rutina. És veritat que cal trencar aquesta rutina, però després, vulguis o no, tornes a caure en la rutina, perquè comporta un sobre esforç, una sobre feina, clar, porta molta... i això és veritat. Vull dir i... Pensar una miqueta en les Socials, no?, que sempre busques aquesta alternativa i aquest trencar... I a vegades, la feinada que comporta tristament, eh?, això ho faig en veu alta. Dius, ostres, passo. I que potser no hauríem de passar, i llançant-se, no?, i llavors, endavant, no? I no sigui de caure en aquesta comoditat...” (P02HFIÑX, GDP)

Pel que fa a l'aplicació de l'experiència a l'àmbit personal, alguns professors i professores diuen que això ja ho feien perquè vénen d'aquest món.

“I encara, quan la colla de matrimonis que anem por ahí esperen que en (nom de qui parla) sortirà a fer el pallasso, no? I és la, entre cometes, en el bon senit. Vull dir que...” (P01HAIWX, GDP)

Si s’hagués de realitzar de nou l’experiència, alguns professors i professores diuen que caldria millorar la comunicació amb l’alumnat, concretament explicar millor la temporalització de les activitats perquè els nois i les noies puguin comprendre la globalitat de tot el procés, i disposar de més informació sobre quin dia fan cada activitat, així com explicar millor els criteris d’avaluació referits al fet de portar o no el material.

“Jo crec que demés, si es tingués de tornar a fer, i ben bé la temporització. Es comença el tal dia amb Ciutadania i acabarem tal... Perquè es facin... La idea de dir.” (P01HAIWX, GDP)

“Que veiguin la globalitat de tot, tot junt.” (P06DGEÑX, GDP)

A continuació, es presenta l’anàlisi de contingut de l’observació participant aplicada al professorat. En referència a l’anàlisi de contingut de la pregunta 4 (clima d’aula), els resultats són els següents:

L’alumnat se sent lliure per expressar-se.

En el cas del grup de 3r A, en el moment 1, la llibertat de l’alumnat per expressar-se ha estat observada com a bastant per la majoria del professorat i com a molta per la totalitat. En el moment 2, la majoria del professorat l’ha observat com a bastant i la minoria com a molta. En el cas del grup de 3r D, en el moment 1, el professorat l’ha observat majoritàriament com a molta i minoritàriament com a bastant. En el moment 2, puntualment una professora l’ha observat com a gens i un altre professor com a poca, i la minoria del professorat com a bastant i molta. En el cas del grup de 3r AD, la meitat del professorat ha observat que ha estat bastant i, puntualment, una professora ha observat que ha estat molta, i una altre professor que ha estat poca. Com a resultat d’aquesta anàlisi, s’observa que tant en el grup de 3r A com en el de 3r D, la llibertat per expressar-se ha estat bastant. Malgrat això, s’observa que hi ha hagut una evolució de més en el moment 1 a menys en el moment 2. En el cas en què l’alumnat ha treballat de manera conjunta, la llibertat a l’aula ha estat bastant.

L’alumnat mostra acceptació i respecte.

En el cas del grup de 3r A, en el moment 1, l'acceptació i el respecte a l'aula han estat observats com a poc i molt per la meitat del professorat, i com a bastant per la totalitat. En el moment 2, la totalitat del professorat ha observat que han estat bastant, la minoria poc i, puntualment, una professora molt i un altre professor no ha respòs. En el cas del grup de 3r D, en el moment 1, el total del professorat ha observat que han estat bastant, i puntualment un professor molt. En el moment 2, la totalitat del professorat ha observat que han estat bastant i la majoria molt. En el cas del grup de 3r AD, la majoria del professorat ha observat bastant i, puntualment, una professora gens. Com a resultat d'aquesta anàlisi, s'observa que els grups de 3r A, 3r D i 3r AD, tant en els moment 1 com en el 2, hi ha hagut bastant respecte i acceptació a l'aula.

L'alumnat mostra bona capacitat de comunicació per expressar les seves idees, sentiments i emocions.

En el cas del grup de 3r A, en el moment 1, la totalitat del professorat ha observat que la capacitat de comunicació ha estat bastanta, i la minoria poca. En el moment 2, la totalitat del professorat ha observat que ha estat bastanta i la meitat poca. En el cas del grup de 3r D, en el moment 1, la totalitat del professorat ha observat que ha estat bastanta i, puntualment, un professor molta. En el moment 2, la totalitat del professorat ha observat bastanta i, puntualment, una professora molta i una altra poca. En el cas del grup de 3r AD, el total del professorat ha observat bastanta. Com a resultat d'aquesta anàlisi, s'observa que en els grups de 3r A, 3r D i 3r AD, tant en el moment 1 com en el 2, l'alumnat ha mostrat bastanta capacitat de comunicació.

L'alumnat mostra bon humor i alegria.

En el cas del grup de 3r A, en el moment 1, la majoria del professorat ha observat que hi ha hagut a l'aula molt i bastant sentit de l'humor i alegria. En el moment 2, la majoria del professorat ha observat bastant, la minoria poc i, puntualment, una professora molt. En el cas del grup de 3r D, en el moment 1, la majoria del professorat ha observat molt i la minoria bastant. En el moment 2, la totalitat del professorat ha observat molt i la minoria bastant. En el cas del grup de 3r AD, la meitat del professorat ha observat bastant i molt. Com a resultat d'aquesta anàlisi, s'observa que en els grups de 3r A, 3r D i 3r AD, tant en el moment 1 i com en el 2, l'alumnat ha mostrat bastant bon humor i alegria.

Pel que fa a la competència creativa, a continuació es mostra l'anàlisi de contingut de la pregunta 5:

L'alumnat desenvolupa els seus sentits.

En el cas del grup de 3r A, en el moment 1, el total del professorat ha observat que l'alumnat ha desenvolupat bastant els sentits, la minoria poc i, puntualment, una professora molt. En el moment 2, la majoria del professorat ha observat bastant i la minoria poc. En el cas del grup de 3r D, en el moment 1, la majoria ha observat bastant, la minoria molt i poc. En el moment 2, puntualment una professora ha observat gens, la minoria molt i la majoria bastant. En el cas del grup de 3r AD, la majoria del professorat ha observat bastant i, puntualment, una professora poc. Com a resultat d'aquesta anàlisi, s'observa que, en els grups de 3r A i de 3r D, l'alumnat ha desenvolupat els seus sentits més en el moment 1 que en el moment 2. En el cas del grup de 3r AD, l'alumnat ha desenvolupat bastant els seus sentits.

L'alumnat mostra iniciativa personal.

En el cas del grup de 3r A, en el moment 1, el total del professorat ha observat que l'alumnat ha mostrat bastanta iniciativa, i la minoria poca. En el moment 2, la meitat del professorat ha observat poca i bastanta. Puntualment, una professora ha observat molta. En el cas del grup de 3r D, en el moment 1, la minoria del professorat ha observat poca, bastanta i molta. En el moment 2, puntualment, una professora ha observat gens, i la minoria del professorat poc i bastant. En el cas del grup de 3r AD, la majoria del professorat ha observat bastant i, puntualment una professora poc. Com a resultat d'aquesta anàlisi, s'observa que l'alumnat del grup de 3r A ha mostrat més iniciativa que el de 3r D, però que, en ambdós casos, n'ha mostrat més en el moment 1 que en el 2. Pel que fa al grup de 3r AD, la iniciativa de l'alumnat ha estat bastanta.

L'alumnat desenvolupa la seva imaginació.

En el cas del grup de 3r A, en el moment 1, la majoria del professorat ha observat que l'alumnat ha desenvolupat bastant i poc la seva imaginació. En el moment 2, la majoria del professorat ha observat bastant i poc. En el cas del grup de 3r D, en el moment 1, la majoria del professorat ha observat poc i la minoria bastant. En el moment 2, puntualment una professora ha observat gens, i la majoria poc i bastant. En el cas del grup de 3r AD, la majoria ha observat bastant i, puntualment, poc. Com a resultat d'aquesta anàlisi, s'observa que en els grups de 3r A i de 3r D, tant en el moment 1 i com en el 2, l'alumnat ha desenvolupat la seva imaginació de manera variable, en algunes sessions poc i en d'altres bastant. S'observa que el grup de 3r D ha desenvolupat menys la seva imaginació a l'aula

que el grup de 3r A. Pel que fa al grup de 3r AD, s'observa que ha desenvolupat bastant la seva imaginació.

En referència a l'anàlisi de contingut de la pregunta 7 -facilitadors o inhibidors observats a l'aula-, s'observa que no aporta informació nova, ja que és la mateixa que l'obtinguda al grup de discussió aplicat al professorat. És per això que s'ha decidit descartar-la. En referència a l'anàlisi de contingut de la pregunta 8 - quines coses canviaries?-, com en el cas de la pregunta 3, no s'ha pogut analitzar, ja que la majoria del professorat no va respondre la pregunta. És per això que el resultat d'aquesta anàlisi és que no s'ha pogut contrastar la informació del professorat amb la de la investigadora. Al mateix temps, s'observa que, en el grup de discussió, el professorat ha aportat informació sobre els aspectes que canviaria de l'experiència.

A continuació, es presenta l'anàlisi de contingut del grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau. En referència a la unitat de significat de Creativitat expressiva, s'observa que apareixen en el discurs tres dimensions: càrrega emocional, inhibidors de la creativitat i relació amb la matèria d'educació física. A la dimensió de càrrega emocional, apareixen tres categories: variable, positiva i negativa. A la dimensió d'inhibidors de la creativitat, apareixen dues categories: vergonya i avorriment. A la dimensió de relació amb la matèria d'educació física, no hi apareix cap categoria (vegeu Figura 8.10).

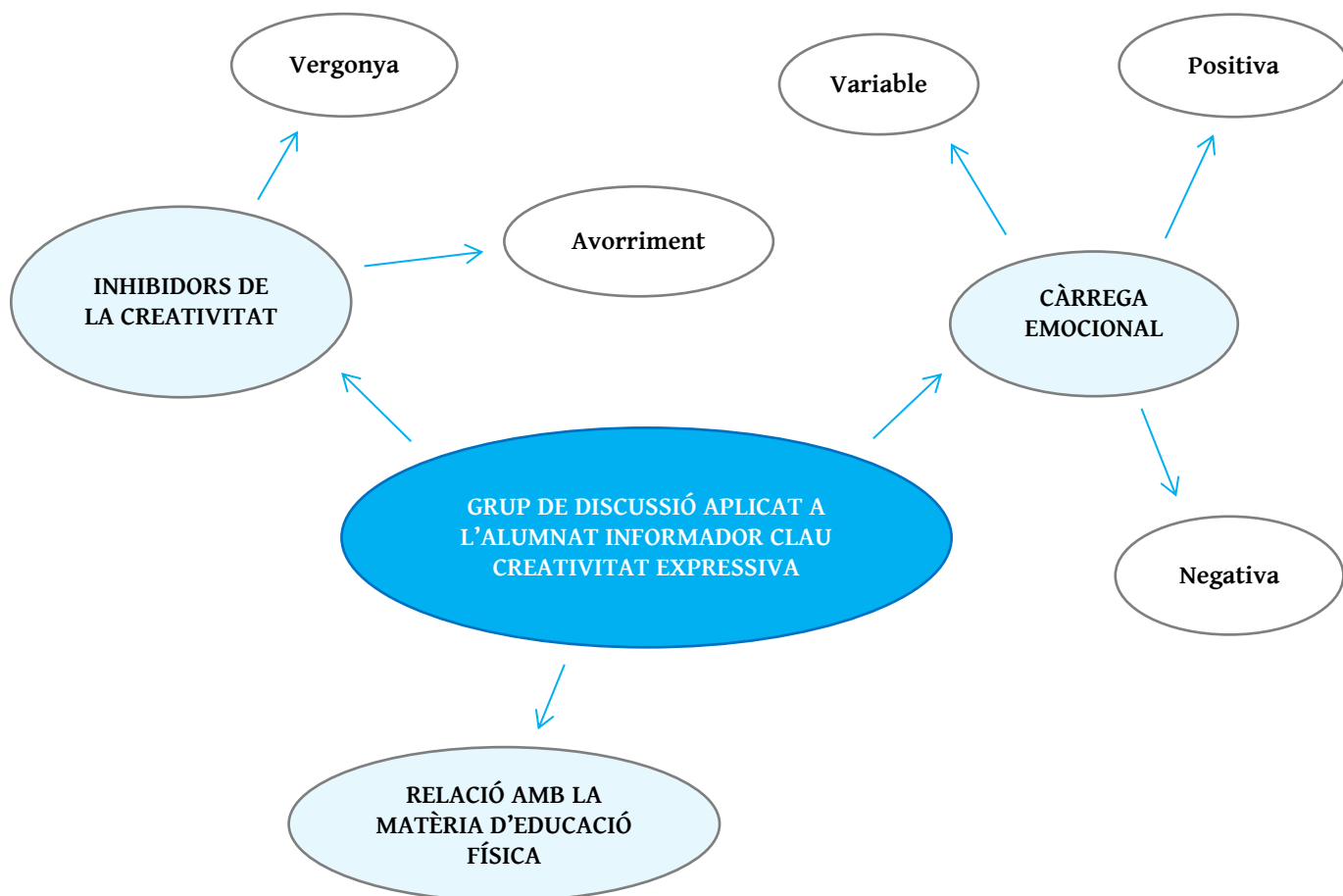


Figura 8.10. Grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau: Dimensions i categories de la unitat de significat Creativitat expressiva.

La totalitat de l'alumnat parla sobre la càrrega emocional de l'experiència. Alguns alumnes diuen que la càrrega emocional ha estat per a ells variable: ha depès no només del tipus d'activitat (unes activitats costaven més que d'altres), sinó també de l'estat d'ànim de la persona, la qual cosa no és culpa de l'activitat.

“Depèn de l'activitat, perquè hi ha activitats que jo què sé. Però hi havia activitats que et costaven més que altres... (...)” (Q31DFUC, GDP)

Majoritàriament, sigui de manera explícita o implícita, l'alumnat assigna a l'experiència una càrrega emocional positiva. Relacionen la càrrega emocional positiva amb el fet que els ha agradat l'experiència perquè s'ho han passat bé, com si fos un joc, han estat classes entretingudes i molt divertides, les activitats han estat diferents i originals, han potenciat la creativitat (creació de noves virtuts i nous esdeveniments), han fet coses filosòfiques (arbres i coses

d'aquestes) mitjançant les quals han pensat i reflexionat i han fet també psicoteràpia.

“Perquè m’agrada reflexionar i pensar i fer coses d’aquestes així filosòfiques, arbres, i coses d’aquestes.” (Q47HFEC, GDA)

“No sé, jo m’ho he passat molt bé, com si fos un joc, no, tot?, tot així, pues no sé, cooperanti tot això, doncs... Ha estat molt bé, ha sigut molt divertit.” (Q43HFEC, GDA)

“No sé, a mi és que aquestes classes m’han agradat bastant... perquè no sé em va agradar la creativitat i tot això, i, com que en aquestes activitats es potenciava la creativitat, doncs m’han agradat molt.” (Q52DFOC, GDA)

Puntualment, una alumna assigna a l'experiència una càrrega emocional negativa, que justifica perquè alguna classe se li havia fet pesada.

“Jo crec que vaig ficar una negativa i va ser perquè aquella classe se m’havia fet pesada [o perquè, a lo millor, simplement, hi ha dies que el dia se’m fa pesat i... No és culpa de l’activitat sinó que....]” (Q25DAOC, GDA)

Alguns alumnes fan referència als inhibidors de la creativitat. Concretament, parlen de la vergonya i de l'avorriment. Una alumna explica que va passar vergonya el dia en què havia de fer moviments amb la màscara. Pel que fa a l'avorriment, aquesta mateixa alumna diu que algunes classes se li van fer pesades, concretament la de mirar fotografies. Un altre alumne diu que en algunes classes faltava una mica de ritme i que si s’havia de fer feina, llavors l’activitat perdia una mica la gràcia (l’activitat dels models corporals en què s’havia de fer un reportatge).

“Llavors.. que posar-te a classe a fer moviments amb una màscara, sí, en principi passes vergonya.” (Q25DAOC, GDA)

“(...) Però normalment, a la que hi havia més feina, doncs, perdia una mica la gràcia.” (Q47HFEC, GDA)

El conjunt de l'alumnat relaciona l'experiència amb la matèria d'educació física. Algunes alumnes diuen que són d'aquelles classes que s'haurien de fer més sovint, que els ha agradat més aquest tipus d'activitats que no pas les esportives.

“(...) i són d'aquelles classes que s'haurien de fer, sí, més sovint i que siguin dinàmiques (...)” (Q52DFOC, GDA)

“A mi m’agrada més que jugar a futbol, si et sóc sincera, perquè a mi l’esport no se’m dona molt bé i llavors...” (Q31DFUC, GDA)

Alguns altres alumnes diuen que aquestes activitats s’haurien d’haver combinat una mica més amb les esportives, que no estan acostumats a fer aquest tipus d’activitats i que, si bé estan relacionades amb l’educació física, hom podria pensar que dibuixar un arbre o estirar-se per fer una relaxació pot ser una pèrdua de temps i cal anar amb compte amb això perquè és un problema.

“Sí, però el que passa és que la majoria de nosaltres no estem acostumats a fer activitats d’aquestes i jo crec que en alguns els ha semblat una mica una pèrdua de temps i potser s’ha d’anar una mica amb una mica de compte perquè hi ha gent que pot acabar enfadada de dir que estem perdent classes d’Educació Física per dibuixar un arbre o per estirar-me a relaxar-me. I aquest és el problema que li veig.” (Q47HFEC, GDA)

A continuació, es presenta l’anàlisi de contingut del diari estructurat aplicat a l’alumnat informador clau. En referència a l’anàlisi de les preguntes 1 (fes una pluja d’idees relacionada amb la classe d’avui) i 2 (valora la càrrega emocional de les teves idees), en el decurs de tot el procés, tant en el moment 1 com en el moment 2, s’observa que la totalitat de l’alumnat ha assignat una càrrega positiva a les sessions. Per l’alumnat, les classes han estat diferents, originals, creatives, interessants, imaginatives, han facilitat la cooperació, la reflexió, el respecte, l’ajuda, la comprensió, la imaginació, l’autoconeixement, el coneixement dels altres companys i companyes, perdre la vergonya, ser lliures, tenir una mica més de cultura i crear un planeta propi.

“(+)Imaginació, grups, superar-se, esforç, posar-se d’acord, expressió corporal, activitat física,/La classe m’ha agradat, hem treballat en equip i m’he divertit, m’ha passat ràpid l’hora, se m’ha fet fàcil actuar davant la classe./M’he sentit a gust amb la classe, trobo que som bons companys, ja que ningú s’ha burlat de ningú en cap moment.” (Q01DAOC, M1, DA)

“(+)Reflexió, autoconeixement, curiositat,/(+)He hagut de sentar-me a pensar en els meus sentits i això m’ha ajudat a (gargot) conèixer més de mi mateix/(+)M’ha ajudat a la vegada a conèixer més sobre els altres i a entendre-m’hi més” (Q47HFEC, M1, DA)

“(+)Divertida, creativa./(+M’ha agradat molt fer diferents formes./(+Ha sigut molt divertida” (Q11HAOC, M1, DA)

*“(+)Imaginació, crear, aprendre, il·lusionar, Illuminar, darrera el llançol./(+)*Amb col·laboració de la meva companya, Hem creat nous animals un elefant, un ocell. I de no animals un arbre, un cor.../(+)*M'ha agradat molt perquè els altres grups ens, han sorperés han creat ombres que jo no hagués pensat i han sigut molt originals i amb coordinació.”* (Q31DFUC, M2, DA)

*“(+)DINÀMICA/(+)DIVERTIDA (les lletres tenen volum)/(+)*ORIGINAL” (Q25DAOC, M2, DA)

“(+)cooperativa, agradable, unido/(+)imatge d'un món, els continents del qual estan pintats de color verd, al costat dret del món hi ha el text La creació d'un nou planeta/(+)He descobert que si es vol es pot aconseguir cooperar.” (Q52DFOC, M2, DA)

El fet que la totalitat de l'alumnat hagi assignat una càrrega emocional positiva a l'experiència permet identificar les activitats en què n'assigna una de negativa. En referència a això, s'observa que, en el moment 1, algunes alumnes del grup de 3r D n'assignen una de negativa a algunes activitats, mentre que, en el moment 2, ho fan alguns i algunes alumnes del grup de 3r A i alguns o algunes del grup de 3r D. En el moment 1 –és el cas de l'activitat de l'itinerari corporal–, una alumna explica que no li ha agradat la pudor de peus i una altra, que s'ha atabalat perquè no trobava les seves petjades o perquè alguns companys o companyes rondinaven. En el moment 2, és el cas de l'activitat d'empremtes/m'omplo dels altres (avorrida), dels models corporals (avorrida, teòrica, estranya, innecessària, però alhora reflexiva, o bé la persona valora de manera negativa els models corporals de la societat), de relaxació creativa (alguns companys i companyes rondinen) i de la màscara (avorrida, pesada, no se sap quina és la finalitat).

“(-)Una cosa que no m'ha agradat es la pudor de peus” (Q31DFUC, M1, DA)

“(-)Agradable però agobiant, perquè no s'ha savia de qui eren les patjades.”

“(-)El que no m'ha agradat es que la gent es queixes de l'activita quan es tindrien de fer més.” (Q52DFOC, M1, DA)

“(-)Potser a estat una mica avorrida però bueno” (Q11HAOC, M2, DA)

“(-)avorrida, teòrica, sense moviment:../La classe no m'ha agradat perquè tota l'estona havíem d'estar escoltant sense fer res i se'ns feia pesat./Per altra banda he recapaci viatjat pogut conèixer amb més profunditat els models corporals anteriors i posteriors i els hem comparat.” (Q01DAOC, M2, DA)

"(-)imatge del cos d'un home musculat amb peus, cames (amb silueta dels genolls), tronc, braços musculars flexionats 90º cap amunt, mans, coll, cap, boca, ulls, cabell, porta pantaló curt; a la dreta hi ha la imatge d'una dona amb peus, cames, tronc, melic, braços a 45º, cap, boca, ulls, cabell llarg, al tronc es veu la silueta d'uns pits grans, la dona porta bikini" (Q52DFOC, M2, DA)

"(-)El que no m'ha agradat ha estat que els companys no s'ho renesin en seriô" (Q52DFOC, M2, DA)

"(-)Aburrida, un pèl patètica, extranya/(-)Encara que, bastant curiosa, l'he trobat una mica pesada/(-)No m'ha acabat de convèncer, no li trobo la finalitat." (Q47HFEC, M2, DA)

Com a resultat d'aquesta anàlisi, s'observa que, en el decurs de tot el procés, la totalitat de l'alumnat assigna una càrrega emocional positiva a les activitats de creativitat expressiva. Al mateix temps, les càrregues emocionals negatives apareixen en el decurs del procés en el grup de 3r D, mentre que, en el cas del grup de 3r A, només en el moment 2. S'observa, doncs, una diferència entre el grup de 3r A i el de 3r D. Les activitats que han suscitat una càrrega negativa han estat la de l'itinerari corporal, la dels models corporals, la de relaxació creativa i la de la màscara. S'observa, doncs, que les càrregues emocionals negatives han estat més presents en el moment 2 que en el moment 1.

En referència a l'anàlisi de les preguntes 6 i 7, hi ha pocs alumnes que l'hagin respost. Alguns alumnes han parlat sobre cançons amb què relacionarien l'experiència; d'altres han fet un dibuix relacionat amb l'experiència i d'altres han fet alguna reflexió. Malgrat això, s'observa que no aporten més informació que l'analitzada, raó per la qual seria repetitiu tenir en compte aquesta informació.

8.3. Resultats de la unitat de significat Despertar

En referència a la unitat de significat Despertar, tant en el cas del grup de discussió aplicat al professorat com en l'aplicat a l'alumnat informador clau, es va realitzar l'anàlisi de contingut d'acord amb dos enfocaments conceptuals: un des d'una mirada més tradicional de l'educació i un altre des de la mirada de la corporeïtat. A la recerca, es pensa que no es tracta de dos enfocaments diferents, sinó complementaris. En ambdós casos, l'anàlisi de contingut es va realitzar amb el propòsit de copsar en el discurs de les persones aquells verbs que descriuen

accions que estan directament o indirectament relacionades amb el concepte de despertar o moment d'*insight* del significat de l'experiència.

A continuació, es presenta l'anàlisi de contingut del grup de discussió aplicat al professorat. En referència a la unitat de significat Despertar, des de la mirada més tradicional de l'educació s'observa que apareixen en el discurs tres dimensions: ser, pensar i fer. A la dimensió de ser apareixen nou categories d'accions: obrir, sorprendre's, descobrir, créixer, veure's (un mateix/a), adonar-se, aturar-se, transformar-se i germinar. A la dimensió de pensar, apareixen cinc categories: pensar, reflexionar, conèixer, ésser conscient i no ésser conscient. A la dimensió de fer, apareixen cinc categories: accedir, estar receptiu/va, mirar, veure (l'altre) i indagar (vegeu Figura 8.11). Des de la mirada de la corporeïtat, s'observa que apareixen en el discurs del professorat sis dimensions: preparar-se per despertar, despertar des dels sentits, despertar des de la motricitat instrospectiva, despertar des de la motricitat emotiva, despertar des de la motricitat en l'espai i despertar des de la motricitat en el temps. A la dimensió de preparar-se per despertar, s'observa que apareix una categoria: estar receptiu/va. A la dimensió de despertar des dels sentits, apareixen dues categories: mirar i veure (l'altre). A la dimensió de despertar des de la motricitat instrospectiva, apareixen nou categories: pensar, reflexionar, indagar, adonar-se, veure's (un mateix/a), descobrir, conèixer, ésser conscient i no ésser conscient. A la dimensió de despertar des de la motricitat emotiva, apareix una categoria: sorprendre's. A la dimensió de despertar des de la motricitat en l'espai, apareixen tres categories: accedir, obrir i aturar-se. A la dimensió de despertar des de la motricitat en el temps, apareixen tres categories: germinar, créixer i transformar-se (vegeu Figura 8.12).

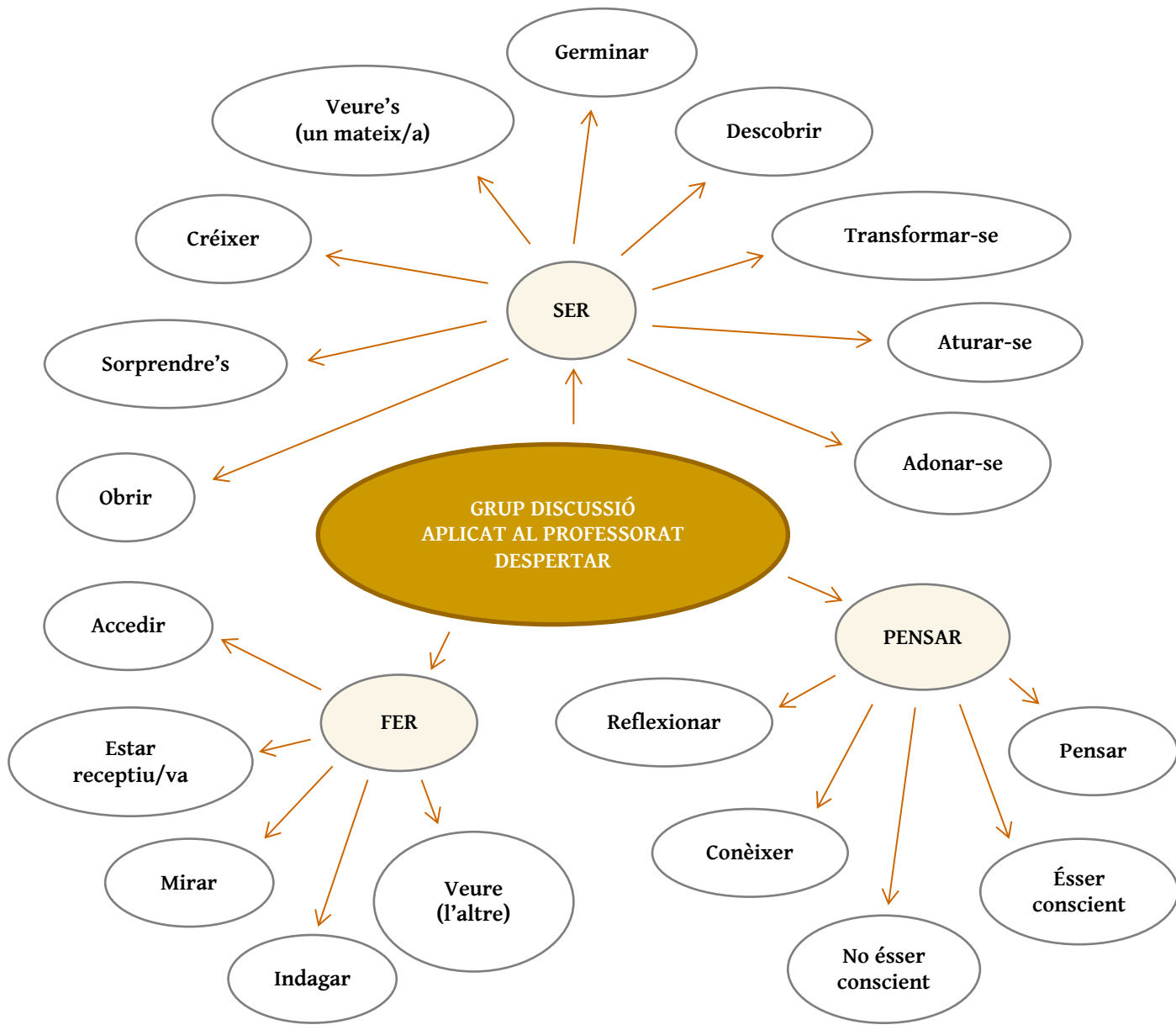


Figura 8.11. Grup de discussió aplicat al professorat: Dimensions i categories de la unitat de significat *Despertar* des de la mirada més tradicional de l'educació.

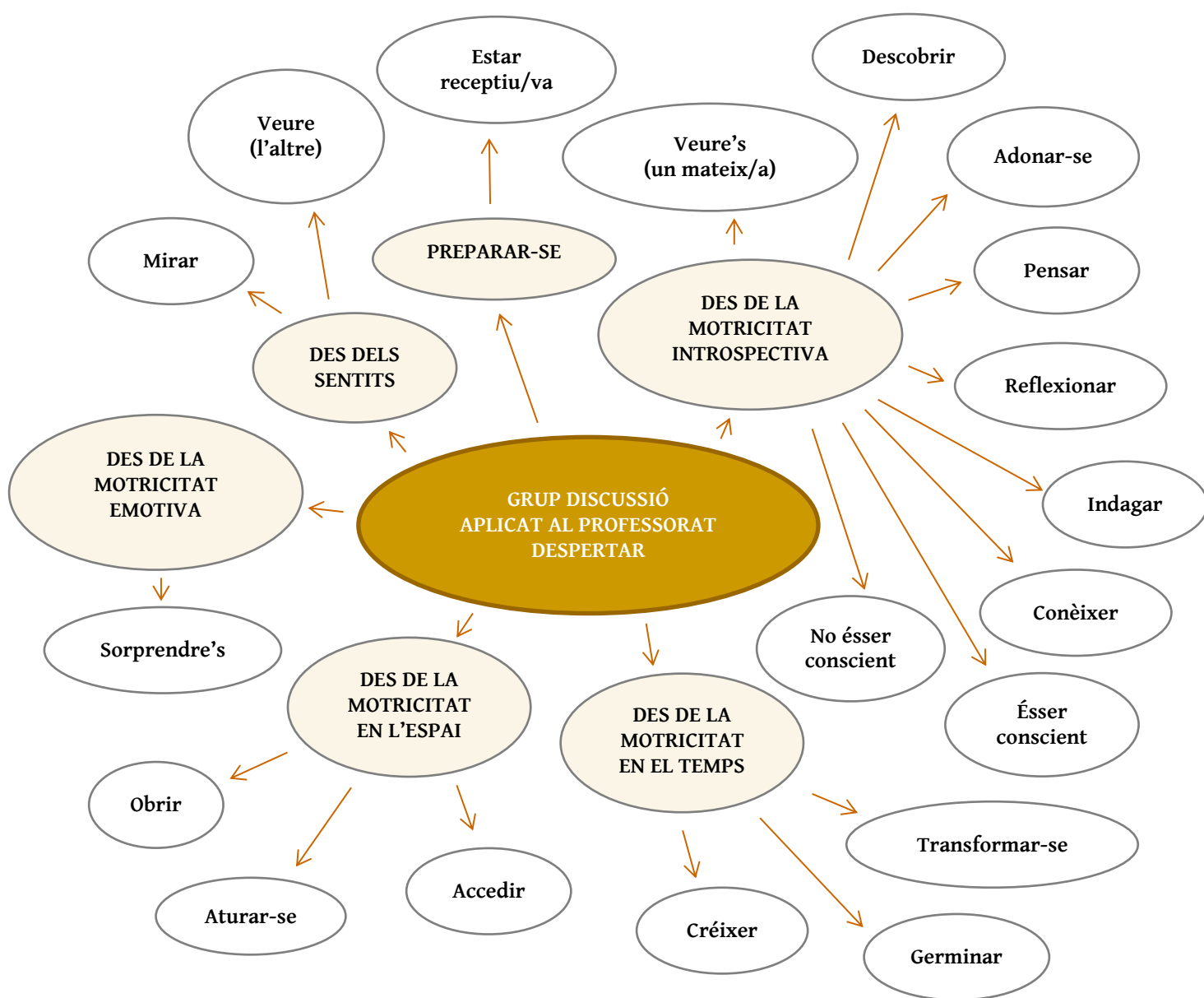


Figura 8.12. Grup de discussió aplicat al professorat: Dimensions i categories de la unitat de significat *Despertar* des de la mirada de la corporeïtat.

Algunes professores fan referència a l'acció d'estar receptives. Elles mateixes defineixen aquesta acció com a experiència total.

“Jo estava receptiva total...” (P06DGEÑX, GDP)

Minoritàriament, dues professores fan referència a l'acció de mirar. Parlen del mirar des de dues vessants: la capacitat que té el mateix professorat de mirar l'alumnat per saber com se sent o està en un moment determinat i la capacitat de mirar, el mateix professorat, cap a dintre seu.

“Vull dir, és important. Llavors, si t’hi fixes, amb els alumnes, moltes coses les pots avaluar sense parlar, vull dir, només cal mirar... bueno, per mi és molt important. Només cal mirar l’actitud que té un alumne per saber que en aquell moment li passa alguna cosa i pots dirigir-te d’una manera, d’una altra o d’una altra, o esperar-te. I per mi és molt important.” (P04DLKMX, GDP)

“[Ho tornes a pensar,] lo que deies, a mirar cap a dintre teu, que potser no tenim temps, [o no reflexionem de... no?, de com ens sentim o de com som nosaltres i, bueno, em va servir per això...]” (P03DFBWX, GDP)

Majoritàriament, el professorat fa referència a l'acció de veure l'altre. En aquest sentit, el professorat fa referència a la capacitat de l'alumnat de veure l'estat d'ànim del professorat (estar molt cansada, enfadada, passar-li al professor/a alguna cosa), al fet que la seva participació en les activitats creatives possibilita que l'alumnat el vegi d'una manera diferent o en tingui una percepció una mica diferent, o al fet que aquestes activitats permeten descobrir què veuen els i les adolescents a través dels sentits.

“(...) I també que et veuen, si participes a les activitats, ells també tenen una altra percepció una mica diferent de... de tu. Tenen més percepció.” (P04DLKMX, GDP)

D'aquest mateix professorat, respecte al mateix professorat, una persona fa referència al fet que veure l'alumnat fent altres activitats li permet veure'ls d'una altra manera, veure'ls super diferents, fins i tot respecte a com diu l'equip docent.

“(m’ha servit) (...) i per veure coses dels nens, que això que dèiem, que veure’ls fent altres activitats, no?, (...) que a més he vist això, un grup, no?, que l’equip docent sempre dieu coses i no sé, jo els veia d’una altra manera i, quan he treballat amb ells, els he vist superdiferents, més, que treballaven molt bé.” (P05DVENX, GDP)

La meitat del professorat parla sobre l'acció de veure's un mateix o mateixa. Respecte l'alumnat, alguns d'aquests professors/es diuen que les activitats creatives faciliten que l'alumnat es vegi per dintre i que vegi els sentits d'una altra manera.

“(...) A partir d'aquell dia, me veig els sentits d'una altra manera (...)”
(P06DGEÑX, GDP)

Respecte al mateix professorat, una d'aquestes persones fa referència al fet que l'experiència li ha servit per veure's ella mateixa i tenir una mica més d'identitat.

“Mira, m'ha servit potser també per... jo també de veure'm, no? També tenir una mica d'identitat, jo, que tampoc crec que tampoc no ho fem els adults (...) No sé, a mi m'ha anat bé. (...)” (P05DVENX, GDP)

Algunes professores esmenten l'acció de pensar en el seu discurs, i ho fan respecte al mateix professorat. Elles mateixes descriuen com allò que l'alumnat explica a l'aula sobre si mateix, concretament mitjançant l'activitat del sentit dels sentits, no només les va fer pensar, sinó que les fa pensar d'una manera diferent.

“Sí. A més, amb això, amb una cosa que jo ara no recordo quina cosa era però recordo aquella noia -(nom de la noia), es diu, no?, tu tens una (nom de la noia), a la classe?-, aquella noia va dir una cosa, així, natural, perquè per ella és algo nor... natural, no?, com podria ser per mi una altra cosa. I ho va dir normal i a mi em va fer pensar tant que vaig pensar: ostres, com una cosa tan evident per algú, no?, que jo amb trenta-vuit anys no ho havia pensat mai, això, no? De coses sobre l'oïda, sobre... Una cosa... No era una reflexió de física quàntica, era una cosa del dia a dia, però, sí, me fa fer pensar molt, me va agradar molt, aquell dia.” (P06DGEÑX, GDP)

La majoria del professorat parla sobre l'acció de reflexionar. Segons aquest mateix grup, les activitats creatives han fet reflexionar l'alumnat. Alhora, perquè l'alumnat sigui conscient de la seva evolució i se centri una mica, el professorat valora la necessitat, destaca la importància i proposa que tot l'alumnat, no només l'alumnat que ha escrit el diari, realitzi una activitat de reflexió curta (d'entre dos i cinc minuts) al final de cada sessió, abans d'anar a la dutxa, sobre el que ha fet a classe, com ho ha fet i com ho ha viscut. Una de les persones proposa que l'alumnat dugui a terme una activitat d'autoavaluació. Ella mateixa considera que, en cas que realitzar aquesta reflexió de manera immediata a l'experiència al final de la sessió no fos possible, seria millor que l'alumnat se l'endugués perquè creu que és millor fer-la que no fer-la.

“Suposo que sí que evidentment se'ls ha fet reflexionar [i hi ha més consciència d'haver viscut, jo no t'ho sé dir, ara... Segur que sí.]” (P02HFIÑX, GDP)

“Jo penso que també seria potser interessant, encara que els hi dongui més feina, fer una graella d’observació perquè ells cada dia es fagin una autoavaluació. Senzill, vull dir, que no hagin d’estar allà una hora pensant, però que puguin recapacitar cada dia del que han fet, i com ho han fet i com ho han viscut.” (P04DLKMX, GDP)

Respecte al mateix professorat, un d’aquests professors/es fa referència al fet que allò que l’alumnat ha explicat sobre si mateix a través de l’activitat dels sentits l’ha fet reflexionar.

“(el dia del Power Point, allò dels sentits) A mi també, em va fer reflexionar molt, aquell dia. I vull dir, vaig... vaig gaudir molt i això, vaig replantejar-me mirar jo mateix quins sentits li dono més importància i per què.” (P03DFBWX, GDP)

Respecte a l’alumnat, una professora fa referència a l’acció d’indagar. Segons ella, amb les activitats creatives l’alumnat ha d’indagar molt dins seu.

“Han d’indagar molt dintre seu.” (P03DFBWX, GDP)

Una altra professora esmenta l’acció d’adonar-se, i ho fa respecte a l’alumnat. Per ella, l’alumnat ha pogut viure la seva corporeïtat a través de les activitats creatives, la qual cosa li ha permès adonar-se de coses tan simples com la mida del seu peu.

“Que... han pogut viure la seva... el seu cos. I s’han adonat, per exemple, de coses tan, tan simples com: quin peu més gran tinc! (...)” (P04DLKMX, GDP)

Respecte a l’alumnat, la majoria del professorat parla sobre l’acció de descobrir. Aquest conjunt de professors i professores considera que mitjançant les activitats creatives l’alumnat no només ha descobert coses, sinó que, a més a més, les mateixes activitats esdevenen una bona eina perquè l’alumnat es torni a descobrir, es redescobreixi.

“Descobrint, jo penso que descobrint, han descobert coses.” (P06DGEÑX, GDP)

“[(...) Si els obres la llum potser amb aquesta idea,] donà’ls-hi aquests instruments i aquestes eines, a tornar-se a descobrir, a redescobrir-se...” (P02HFIÑX, GDP)

Respecte al mateix professorat, una professora insisteix en el fet que l'activitat del sentit dels sentits li va fer descobrir coses que veuen els adolescents i que ella mai havia pensat així.

“Jo insisteixo en el dia del Power Point, allò dels sentits va ser una passada perquè jo tenia molt clar quin sentit valoro més i tenia molt clar els altres i vai descobrir coses que les... [que veuen els adolescents amb els sentits que jo no valorava o que no havia pensat mai així que de veritat vaig al·lucinar.] (...)”
(P06DGEÑX, GDP)

Majoritàriament, el professorat esmenta l'acció de conèixer. Respecte a l'alumnat, el professorat diu que les activitats creatives han afavorit la coneixença a l'aula: la pròpia i la d'altri. Segons el professorat, l'alumnat ha après a conèixer-se molt millor, a conèixer les possibilitats del seu cos, conèixer que poden fer altres coses diferents a donar cops de peu a una pilota o ballar, conèixer que el seu cos serveix també per explicar-se ells mateixos. Alhora, el professorat diu que l'alumnat ha après no només a conèixer-se millor entre ells, sinó també al professorat.

“Trenques la barrera, no? Jo et conec una mica més a tu, tu també em coneixes més a mi, (...)” (P03DFBWX, GDP)

“I d'autoconeixement. De les seves possibilitats, del cos. Que poden fer altres coses, a més de donar patades a una pilota o de ballar. Vull dir que també, a part de donar patades a una pilota i de ballar, també el cos també serveix per altres coses, per explicar-se ells mateixos.” (P01HAIWX, GDP)

Respecte al mateix professorat, aquests mateixos professors/es relacionen l'acció de conèixer amb el significat de la identitat corporeïtzada. En aquest sentit, la identitat corporeïtzada consisteix a conèixer-te tu mateix/a, el teu cos. També parlen sobre el fet que les activitats creatives no només els han ajudat a conèixer molt millor l'alumnat, sinó a conèixer a alumnes que abans no coneixien. Diuen que utilitzant una metodologia creativa es pot arribar a conèixer molt millor l'alumnat.

“(significat de la identitat corporeïtzada) Conèixer, tu, no?, el teu cos (...)”
(P05DVENX, GDP)

“I també per aprendre a conèixe'ls amb ells com són, no?, [com cadascú es veu ell per dintre,] i les sensibilitats que ells tenen, no?, que per mi això va ser molt important, vaig conèixer una mica més de cada un d'ells.” (P03DFBWX, GDP)

Respecte a l'alumnat, la majoria del professorat parla sobre l'acció d'ésser conscient. Per aquest grup de professors i professores, l'alumnat no pot expressar una cosa si no n'és conscient i diuen que les estratègies de creativitat expressiva han afavorit que l'alumnat sigui més conscient d'haver viscut, del seu cos i del fet que tenen una identitat corporal. Pel que fa a la consciència de la identitat, diuen que les estratègies han donat un bon resultat perquè s'ha treballat a través del cos i destaquen el paper que desenvolupa el fet de tocar-se en el desenvolupament de la consciència corporal. Des del seu punt de vista, l'alumnat no pot tenir una consciència corporal a través d'activitats que es treballin a nivell intel·lectual, com realitzar treballs. En paraules del professorat, és molt més fàcil que l'alumnat tingui consciència de la seva identitat si es treballa a través del cos.

“Home, jo penso que aquesta... les estratègies que s’han fet, s’han utilitzat han donat un bon resultat precisament perquè s’ha tocat i s’han treballat a través del cos, perquè si les treballes a nivell intel·lectual, la consciència que puguin tenir, eh, penso que, que no, no poden tenir una consciència corporal si treballes a nivell de treballs. Ara, si treballes a través del cos, és molt més fàcil poguer tenir consciència de la teva identitat. (...)” (P04DLKMX, GDP)

Minoritàriament, una professora fa referència a l'acció de no ésser conscient. Respecte a l'alumnat, diu que aquest no era conscient de tenir identitat corporal. Si bé creu que hi ha hagut una evolució positiva en l'alumnat, diu que aquest no n'és conscient.

“(evolucionar positivament) Tot i que ells no en són conscients.” (P06DGEÑX, GDP)

Respecte al mateix professorat, la mateixa persona parla de no ser conscient de com veuen algunes coses els i les adolescents amb els sentits, coses que ella mai havia pensat així.

“[Allò que va dir el (nom d’un alumne) de la música, de cadascú, no?, del tros de vida, de música de cadascú, no? Pues t’atures a pensar coses] que no havies pensat, no, mai?” (P06DGEÑX, GDP)

La meitat del professorat esmenta en el seu discurs l'acció de sorprendre's. Respecte l'alumnat, una persona descriu com l'alumnat se sorprenia en veure la mida de la petjada del seu peu.

“[Que... han pogut viure la seva... el seu cos. I s’han adonat, per exemple, de coses tan, tan simples com: quin peu més gran tinc!] Perquè no... abans de posar la petjada allà, no sé per què però no, no devien tenir aquesta sensació perquè, al veure’s el seu peu allà, es sorprenien. (...)” (P04DLKMX, GDP)

Respecte al mateix professorat, les mateixes persones descriuen la sorpresa que l’alumnat els ha causat, sigui perquè el seu treball a l’aula ha estat molt reeixit (una persona diu que ha llegit coses escrites per l’alumnat que l’han sorprès i que s’ha quedat al·lucinated), o perquè mai haurien esperat que un alumne/a determinat o determinada hagués estat capaç de dir una cosa concreta sobre si mateix/a. En aquest sentit, el professorat manifesta que s’ha quedat sorprès pels gustos i preferències de l’alumnat: el seu interès per la fotografia o el cinema o per escoltar el silenci. Diuen que a partir d’aquell dia miren l’alumnat en general i alguns alumnes en particular d’una manera diferent.

“(...) [i vai descobrir coses] (...) que de veritat vaig al·lucinar. Vaig sentir coses que vaig al·lucinar, aquell dia.” (P06DGEÑX, GDP)

“Quedes sorprès de gent que, que mai haguessis dit que tenia un interès per la fotografia o pel cinema o per, o, o sentir pel silenci. I dius, tu que no has callat mai a la teva vida, com...Em recordo, no sé, ara no em recordo de qui era, escoltar el silenci...” (P01HAIWX, GDP)

Una professora fa referència a l’acció d’accedir. Segons ella, les activitats creatives han estat una bona manera d’accedir a l’alumnat, de poder entrar bé en l’alumnat. Diu que amb unes activitats més acadèmiques i no tan creatives no s’hauria pogut tenir, tot això.

“Hem accedit a ells d’una manera més, més creativa, no tan acadèmica. (...) quan hem entrat, hem entrat, no? (...) Perquè hem pogut entrar bé gràcies a aquest tipus d’estratègia, (...)” (P06DGEÑX, GDP)

La majoria del professorat parla sobre l’acció d’obrir. Respecte l’alumnat, alguns d’aquests professors/es diuen que les activitats creatives deixen que el mateix espai i límits de l’alumnat s’obrin (es trenca una barrera que permet la coneixença), que es torni a obrir en l’alumnat alguna cosa que romanía arraconada (aquesta consciència o coneixença) i que se’ls obre la llum (per tornar-se a descobrir, a redescobrir-se).

“(...) i potser aquesta idea, no?, de que queda arraconat fins que els hi tornes a obrir, no?, [aquesta consciència o aquesta coneixença, no ho sé...]” (P02HFIÑX, GDP)

Respecte al mateix professorat, alguns d'aquests professors/es expressen la idea que s'han obert a l'experiència, que estan oberts a qualsevol cosa que els enriqueixi, que han obert els ulls a altres maneres de veure.

“A obrir, a obrir, a obrir, a obrir... a l'experiència, no? (...)” (P06DGEÑX, GDP)

Minoritàriament, respecte al mateix professorat, una professora fa esment de l'acció d'aturar-se: aturar-se davant de coses que abans no l'aturaven, aturar-se a pensar coses que mai havia pensat.

“(...) o t'atures de coses que no t'aturaves, no?” (P06DGEÑX, GDP)

Minoritàriament també, una altra professora parla sobre l'acció de germinar. Ella mateixa compara l'experiència amb una planta i la descriu com a una llavor que comença a germinar.

“(el meu arbre) Jo, com que sóc més científica i més de les ciències, tiro cap a la planta: És com una llavor que comença a germinar [i va creixent].” (P03DFBWX, GDP)

Majoritàriament, el professorat esmenta l'acció de créixer. Respecte a l'alumnat, el professorat diu que amb l'experiència l'alumnat ha après a créixer.

“Han après... Creixement, [aprenentatge].” (P05DVENX, GDP)

Respecte al mateix professorat, els professors i les professores comparen la seva experiència amb un núvol que creix, amb una llavor que va creixent, amb l'estar obert a qualsevol cosa que faci créixer i que porti a la felicitat.

“El meu arbre és com un núvol que creix.” (P04DLKMX, GDP)

Alguns professors/es parlen sobre l'acció de transformar-se. Respecte a l'alumnat, una professora diu que l'experiència ha suscitat en l'alumnat transformació (relacionada amb el creixement). Respecte al mateix professorat, una altra

persona descriu la seva experiència com a un arbre que està en transformació constant.

“De sortida, s’ha transformat en (...) [En créixer, en creixement, no?]”
(P06DGEÑX, GDP)

“(el meu arbre) En transformació constant.” (P01HAIWX, GDP)

Pel que fa al grup de discussió aplicat a l’alumnat informador clau, en referència a la unitat de significat Despertar, a partir de l’anàlisi de contingut realitzat des d’una mirada més tradicional de l’educació, s’observa que apareixen en el discurs tres dimensions: ser, pensar i fer. A la dimensió de ser, apareixen nou categories d’accions: créixer, veure’ (un mateix/a), descobrir, adonar-se, canviar, no canviar, saber, madurar i aprendre. A la dimensió de pensar, apareixen quatre categories: pensar, reflexionar, conèixer i relacionar. A la dimensió de fer, apareixen tres categories: mirar, veure (l’altre) i adquirir (vegeu Figura 8.13). Des de la mirada de la corporeïtat, s’observa que apareixen en el discurs de l’alumnat quatre dimensions: despertar des dels sentits, despertar des de la motricitat instrospectiva, despertar des de la motricitat en l’espai i despertar des de la motricitat en el temps. A la dimensió de despertar des dels sentits, apareixen dues categories: mirar i veure (l’altre). A la dimensió de despertar des de la motricitat instrospectiva, apareixen sis categories: pensar, reflexionar, adonar-se, veure’s (un mateix/a), descobrir i conèixer. A la dimensió de despertar des de la motricitat en l’espai, apareixen dues categories: relacionar i adquirir. A la dimensió de despertar des de la motricitat en el temps, apareixen sis categories: canviar, no canviar, créixer, madurar, aprendre i saber (vegeu Figura 8.14).

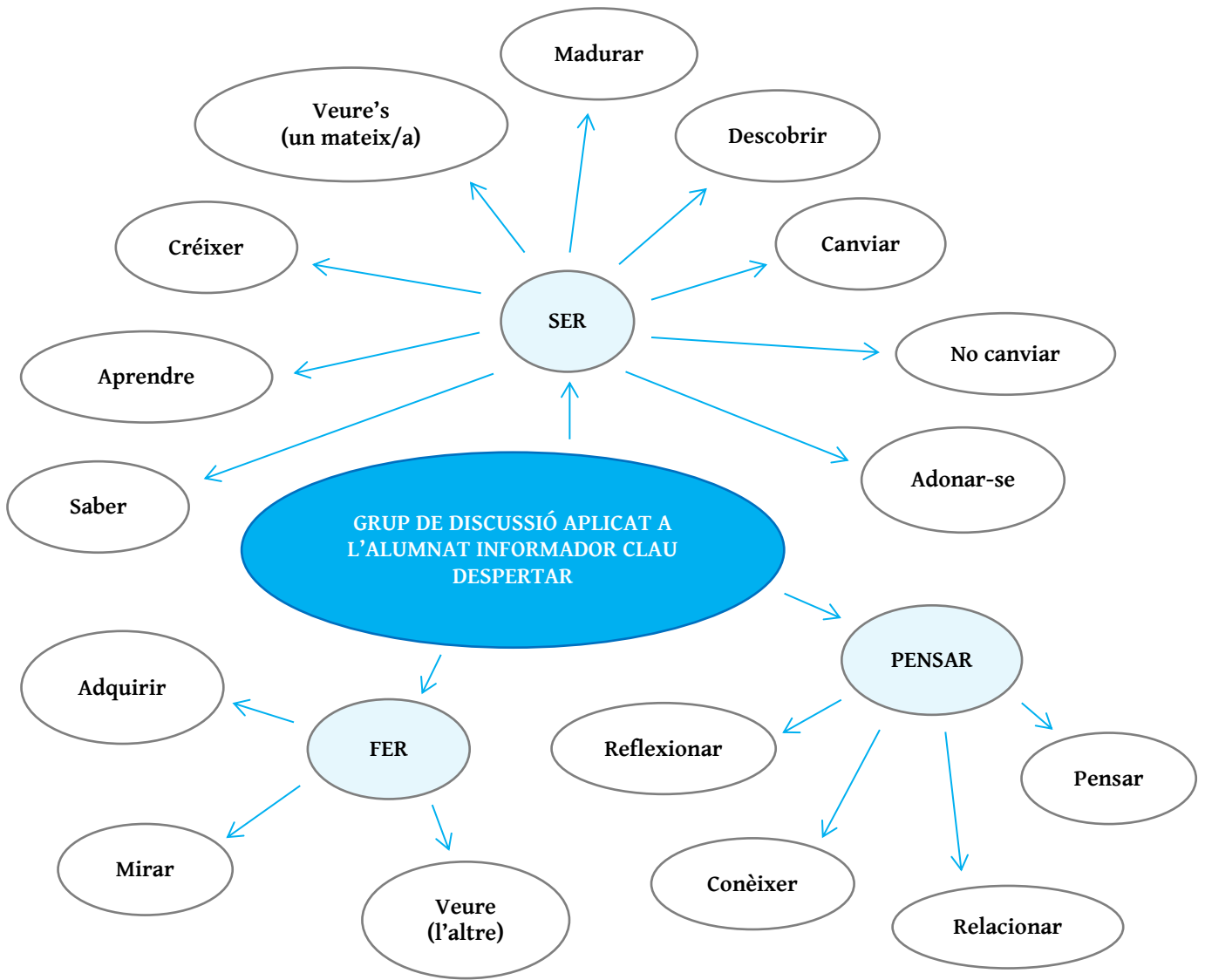
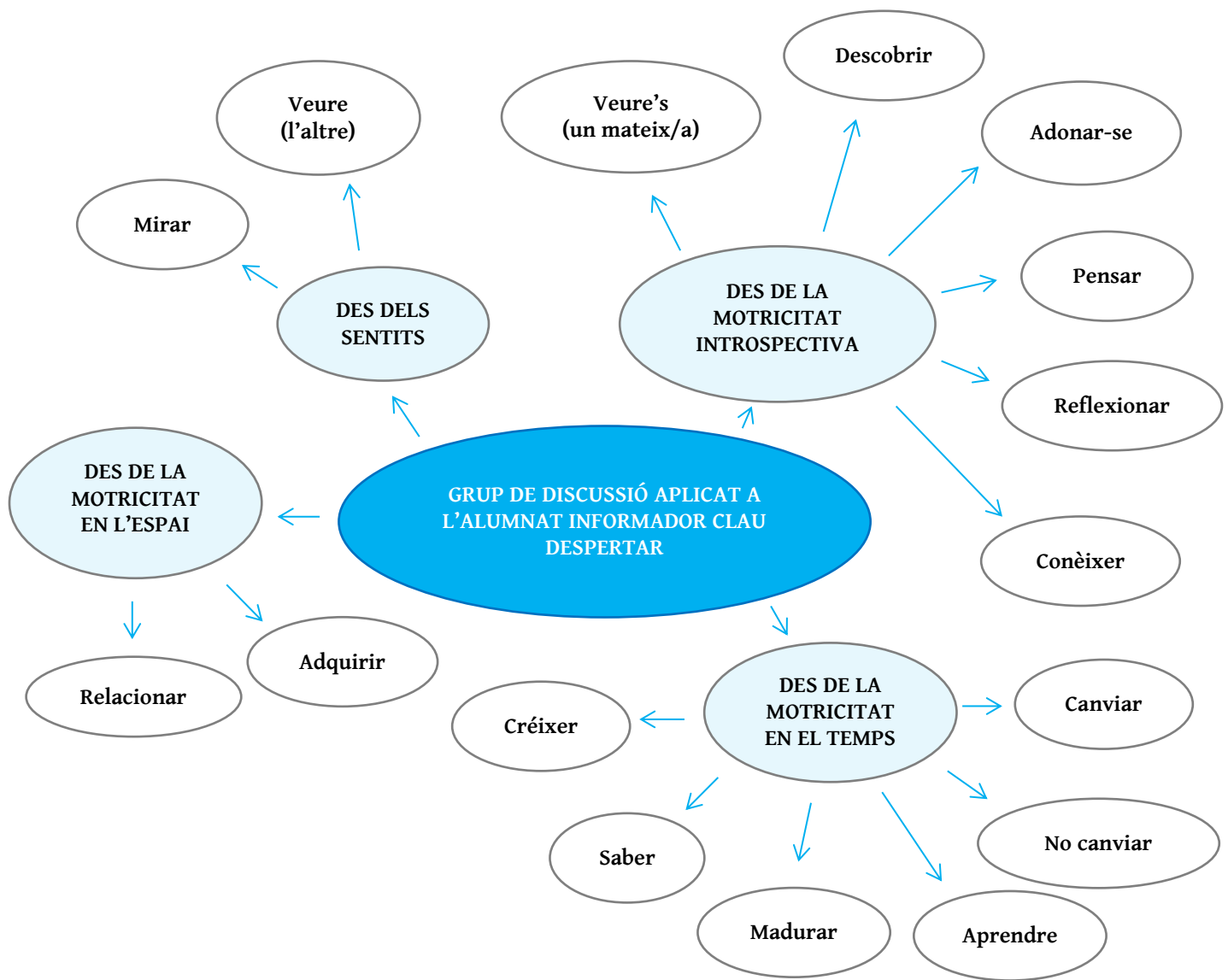


Figura 8.13. Grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau: Dimensions i categories de la unitat de significat *Despertar* des de la mirada més tradicional de l'educació.



*Figura 8.14. Grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau: Dimensions i categories de la unitat de significat *Despertar* des de la mirada de la corporeïtat.*

La meitat de l'alumnat esmenta l'acció de mirar. Una alumna diu que amb les activitats creatives les persones s'han mirat com són; una altra, que mirar amb un ull és menys madur; un altre alumne diu que ell no es mira el seu model corporal, no és una cosa que li passi pel cap.

“No, no és una cosa que em passi pel cap. Jo no em miro molt els models corporals. Jo no em miro el meu model corporal.” (Q47HFEC, GDA)

Algunes alumnes parlen sobre l'acció de veure l'altre. Per elles, les activitats creatives han fet que puguin veure les coses d'una altra forma, veure-les millor,

veure-les amb dos ulls en comptes d'un, veure una persona pobra pel carrer i assimilar-ho, saber el que comporta ser pobra.

“Jo, bueno, al principi de fer aquestes activitats, veia les coses amb un ull, ara les veig amb els dos. Veig millor les coses.” (Q52DFOC, GDA)

Puntualment, una alumna fa referència a l'acció de veure's un mateix/a. Diu que, amb l'activitat de les fotografies, l'alumnat ha pogut anar veient la seva evolució des que era petit fins que és gran.

“(activitats conèixer la identitat corporeïtzada) [Sí, perquè hem fet activitats que hem tingut que pensar, mirar-nos com som] i... lo de les fotos vam anar veient des de que som petits fins que som grans. [Llavors, anem pensant, saps? Més o menys, vas pensant cada dia... Jo que sé.]” (Q31DFUC, GDA)

El conjunt de l'alumnat relaciona les activitats creatives amb l'acció de pensar. Els nois i les noies diuen que aquestes classes fan pensar, donen més filosofia, més idees per pensar, cada dia les persones van pensant. Una persona diu que des que ha fet aquestes activitats pensa més en el que fa. Una altra diu que l'activitat que més la va fer pensar va ser la d'escriure un article sobre els models corporals.

“Que la que crec que va ser -bé, sobretot a la meva classe perquè no sé què va passar a l'altra-, la que crec que em va fer més pensar va ser la de... la de... com es diu?... la del que teníem que ser entrevistats... entrevistadors, que teníem que fer aquell article, perquè no sé, suposo que com que jo crec que va donar més a pensar perquè en aquella classe, doncs, o sigui, ja es va veure lo que es deia, o sigui els models corporals que estan posats [i... la gent es va adonar que en realitat això no té importància. És lo que jo crec.]” (Q52DFOC, GDA)

“(activitats conèixer la identitat corporeïtzada) Sí, perquè hem fet activitats que hem tingut que pensar, (...) Llavors, anem pensant, saps? Més o menys, vas pensant cada dia... Jo que sé.” (Q31DFUC, GDA)

La meitat de l'alumnat relaciona l'experiència amb l'acció de reflexionar. Dues persones diuen que les activitats han estat de reflexió, per reflexionar; una altra persona diu que ara reflexiona més les coses.

“Jo crec que ara reflexiono més les coses [i penso més en el que faig.] (...)” (Q01DAOC, GDA)

Puntualment, una alumna esmenta l'acció d'adonar-se. Diu que aquestes activitats han fet que les persones s'adonin de les coses, sobretot del fet que ara estan en una època de canvi. Fent referència a l'activitat dels models corporals, diu que ha servit perquè la gent s'adonés que els models que estan posats no tenen importància.

"(...) [perquè en aquella classe, doncs, o sigui, ja es va veure lo que es deia, o sigui els models corporals que estan posats] i... la gent es va adonar que en realitat això no té importància. És lo que jo crec." (Q52DFOC, GDA)

La meitat de l'alumnat relaciona l'experiència amb l'acció de descobrir. Aquests alumnes parlen sobre el fet que els encanta fer coses d'aquestes perquè els ajuda a descobrir-se, descobrir una altra manera de fer l'educació física que és amb l'expressió corporal (cosa que no havien fet gaire), descobrir la seva identitat corporal de manera controlada, que no se'ls ha anat de les mans i que s'ha anat fent a poc a poc i com tocava, que potser descobrir això en un altre entorn hauria pogut causar diferents emocions que no haurien estat bones, la qual cosa els hauria pogut portar a descobrir la seva identitat corporal d'una manera falsa que els hauria causat confusió.

"La nostra identitat corporal... Si ho haguéssim descobert en un altre entorn, poder ho haguéssim descobert d'una manera falsa o que nosaltres poguéssim creure que és això però no ho és. O sigui, que estiguéssim confosos, amb la nostra identitat corporal." (Q43HFEC, GDA)

La meitat de l'alumnat parla sobre l'acció de conèixer referint-se al fet que les activitats creatives han estat una bona manera de conèixer la identitat corporeïtzada, si bé amb unes activitats (l'activitat de les fotografies) més que amb d'altres.

"(conèixer la identitat corporeïtzada) Sobretot amb lo de les fotos i tot." (Q31DFUC, GDA)

"(conèixer la identitat corporeïtzada) Jo crec que algunes (activitats) sí i algunes no." (Q25DAOC, GDA)

Puntualment, una alumna relaciona l'experiència amb l'acció de relacionar. Per ella, les activitats creatives han estat una manera de comparar-se amb altres coses que no són persones (els arbres o la terra) i de relacionar (utilitzar) els

valors relacionats amb aquestes coses amb les persones, concretament amb ella mateixa.

“(activitats conèixer la identitat corporeïtzada) Jo crec que sí, en la de..., quan ens comparem amb... o sigui, quan ens comparem nosaltres mateixos amb altres coses com els arbres o la terra, crec que també... o algo així. [I crec que és una bona manera de saber com som] perquè... hem... utilitzem valors que són per a coses que no... no... que no són persones ni res, amb nosaltres. I com que totes les coses de la terra tenen alguna relació amb les persones.” (Q01DAOC, GDA)

Puntualment, un altre alumne parla sobre l'acció d'adquirir. Ell mateix explica que amb l'experiència ha adquirit una mica més de criteri, la qual cosa li permet no estar tan callat a l'escola i queixar-se més si hi ha algun problema.

“Jo crec que potser he adquirit una mica més de criteri. Normalment, moltes vegades... quan a l'escola o això, pues, estic callat, faig la feina i ja està. I no... si tinc algun problema, pues el resolc per mi mateix, no acostumo a preguntar mai. I cada vegada tinc més criteri, em queixo una mica més, si hi ha algun problema o algo per allà.” (Q47HFEC, GDA)

El conjunt de l'alumnat relaciona l'experiència amb l'acció de canviar. En aquest sentit, els nois i les noies parlen del fet que es troben en un moment en què estan fent canvis, les coses van evolucionant, i diuen que l'experiència els ha ajudat a fer aquests canvis: canviar de pensament (al final de l'experiència, a una alumna ja no li importa tant el que digui la gent), canviar perquè s'aprenen coses noves, canviar perquè ja no s'és petita.

“És que jo, doncs crec que justament fer aquesta activitat ens ha... ens ha pillat en un moment en què tots estem fent canvis i ha ajudat a fer aquests canvis. Llavors, no sé, ha ajudat. I és positiu, no?”
“Jo he començat el curs, pues que m'importava molt lo que deia la gent i que ha acabat el curs que quasi no m'importa gens lo que diu la gent.” (Q52DFOC, GDA)

La meitat de l'alumnat relaciona l'experiència amb l'acció de no canviar. D'aquest mateix alumnat, algunes alumnes diuen que a l'hora d'estudiar no han canviat. Una d'elles explica que continua tenint els mateixos pensaments i que ara només els ha escrit en un paper i que fent l'activitat d'ombres no va veure un canvi significatiu. Un altre alumne diu que observa que en els diaris ha anat posant sempre les mateixes coses (que és creatiu i desordenat), que si bé les classes no són les mateixes, en el seu discurs ell sempre fica el mateix.

“[Per exemple, hi han coses dolentes i bones, no? No, sí, vull dir que en algunes dius, per exemple, quan eres petit, dius ostres, pues he canviat,] però, per exemple, fent ombres i no vaig... No he notat res, o sigui, no vull dir que no m’hagi agradat fer-ho perquè m’ho vaig passar bé, però no és una cosa significativa que jo hagi vist un canvi.” (Q25DAO, GDA)

Algunes alumnes parlen sobre l’acció de créixer. Una diu que ha crescut amb l’experiència, que cada dia les persones creixen, i més a la pubertat. Una altra alumna fa referència al fet que el cabell ha crescut.

“Home, cada dia creixem, no?”

Cada dia creixem.

Jo crec que sí, i més a la pubertat, no? (...)” (Q31DFUC, GDA)

La meitat de l’alumnat relaciona l’experiència amb l’acció de madurar. Comenten que les activitats els han aportat més maduresa, la qual cosa associen amb el fet de fer-se gran: poder pensar les coses de manera diferent a mida que passa el temps, tenir més responsabilitat i fer les coses sense que se’ls estigui vigilant tant.

“A mi m’han agradat. Com diu (nom d’un alumne), t’ajuden a madurar. I potser al començament penses una cosa i, dintre d’un temps, penses en negre o en un altre color i això et fa... fer-te gran?” (Q31DFUC, GDA)

“Més maduresa.” (Q43HFEC, GDA)

“[Jo crec que ara reflexiono més les coses i penso més en el que faig.] I perquè, bé, potser tinc més responsabilitat, ara que sóc més gran, i he de fer coses sense que m’estiguin a sobre vigilant una mica.” (Q01DAO, GDA)

Puntualment, una alumna esmenta l’acció d’aprendre, i ho fa dient que l’experiència no només li ha servit per aprendre coses sobre ella mateixa, sinó també per aprendre coses dels altres.

“(activitats conèixer la identitat corporeïtzada) (...) I com també ha dit bé el (nom d’un alumne), doncs no solament hem après coses de nosaltres, hem après coses dels altres.” (Q52DFOC, GDA)

Algunes alumnes parlen sobre l’acció de saber. Per elles, l’experiència ha estat una bona manera de saber com són.

“(comparar-se amb altres coses) (...) I crec que és una bona manera de saber com som (...)” (Q01DAOC, GDA)

A continuació, es presenta l'anàlisi de contingut de l'observació participant aplicada al professorat. En referència a la pregunta 1, s'observa com el professorat esmenta que, en el decurs del moment 1, l'arbre és mogut, aguanta un vendaval, comença a brotar i rebrotar a la primavera (li surten les fulles, les flors), tot buscant la llum. Floreix somriures que s'escampen per tota l'aula, dóna fruits de respecte i alegria, és món, s'amaga perquè té vergonya, també s'obre, camina per l'espai amb energia incontrolable, descobreix que pot tocar les seves arrels (activitats de conte recreat i d'itinerari corporal 1). L'arbre floreix, pren consciència, se sorprèn. És com un cirerer que ha florit, que descobreix el sentit de cada pas de la vida, que dóna fruits d'autenticitat, que camina amb dubtes de futur, que és armònic i en constant moviment. També mostra vergonya. Va creixent i mostrant de mica en mica les seves parts, arrela al temps que es ramifica, estén les seves branques i fulles a un món que és interior i exterior, treu els fruits i se sorprèn quan descobreix altres arbres i noves flors, olors, formes i colors (itinerari corporal 2, autobiografia creativa). L'arbre s'ha de podar perquè creixi més fort, si bé descobreix la possibilitat de connectar la seva ombra amb la d'altres (ombres 1).

“desplegava les seves branques i fulles extenent-les i envoltant tot un món de sentits que no només es sent dins meu, sinó que els altres viuen i interpreten de maneres que un cop fetes conscients per mi serà impossible no viure desde avui els sentits desde altres vessants desconegudes.” (P06DGEÑX, M1, OPP)

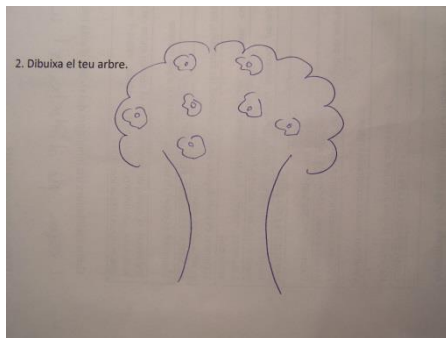
En el decurs del moment 2, l'arbre deixa entreveure el que és, el que vol ser, on vol arribar, s'amplia i es descobreix en l'ombra d'un altre arbre (ombres 1). Una pedregada fa caure una part del fruit, hi ha fulles que es moren i cauen, però segueix creixent, i descobreix la història dels seus avantpassats a través de l'art (models corporals 1). L'arbre es refà. Es mou per l'espai descontrolat: juga, salta corre, s'omple de llum i alegria (ombres 2). De mica en mica, torna a agafar forma. Amplia la seva mirada, es contrasta i s'omple dels altres, decideix amb què i amb qui s'identifica, es transforma en bosc circular (empremtes/m'ompló dels altres). Amb l'ajuda del sol i de l'aigua l'arbre floreix lentament. El fruit ha madurat. L'arbre es reproduïx, muta, es transforma, evoluciona, s'allarga per arribar allà on mai havia pensat que arribaria, amplia les seves possibilitats de ser (models corporals 2, ombres 3). L'arbre penetra dins la terra mare, es despulla i mostra la seva esplendor. S'identifica amb la natura (relaxació creativa). L'arbre

forma part d'un gran bosc. Com un ésser humà, l'arbre creix amb l'ajuda dels altres, juga amb l'equilibri, se supera i s'eleva (castells humans). Es desintegra, trontolla, no troba on arrelar, s'amaga i connecta alhora amb la grandesa de l'univers (màscara). L'arbre es transforma amb el medi, dóna fruits d'humanitat que s'expliquen amb el llenguatge de l'amor. Només resta el tronc (història transformativa).

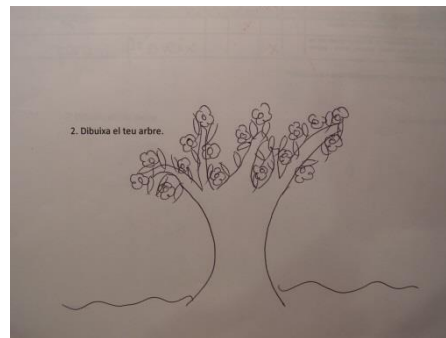
“forma part d'un gran bosc.” (P02HFIÑX, M2, OPP)

Com a resultat d'aquesta anàlisi, s'observa com el professorat desperta a través del despertar de l'alumnat a l'aula. L'arbre amb què el professorat descriu el despertar de l'alumnat –que és alhora despertar del mateix professorat– va variant en funció de l'activitat. S'observa que les activitats de conte recreat i d'itinerari corporal, desperten en l'alumnat la consciència de si mateix. El final del moment 1 i l'inici del moment 2, les activitats d'itinerari corporal 2, d'autobiografia creativa i d'ombres 1, desperten en l'alumnat la consciència no només de si mateix, sinó també de l'altre. En el moment 2, s'observa a l'aula un sotrac a causa de l'activitat de models corporals 1. Amb l'activitat d'ombres 2, l'alumnat es revifa i, a partir d'aquest moment, amb les activitats de models corporals 2, d'empremtes/m'omplo dels altres, de relaxació creativa, del castell humà i de la història transformativa, s'observa que l'alumnat s'obre: pren consciència de la humanitat, de la natura i del món.

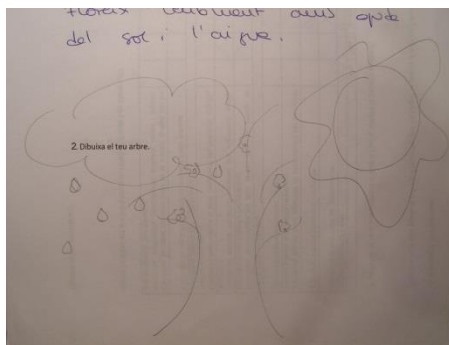
En referència a la pregunta 2, l'anàlisi de contingut mostra que, en el decurs de tot el procés, els indicadors de connectivitat i d'expansió figurativa varien en funció del moment i de la persona. Com a resultat d'aquesta anàlisi, s'observa que el conjunt del professorat mostra connectivitat en el decurs del procés i que aquesta està relacionada amb les activitats de conte recreat, itinerari corporal, castells humans i història transformativa. Puntualment, una professora mostra connectivitat en l'activitat d'autobiografia creativa. En referència a l'expansió figurativa, la totalitat del professorat en mostra, especialment en l'observació de les activitats de conte recreat, d'itinerari corporal, d'ombres, d'autobiografia creativa, de models corporals i d'història transformativa. A la figura 8.15, es pot observar l'evolució del dibuix de l'arbre d'una professora.



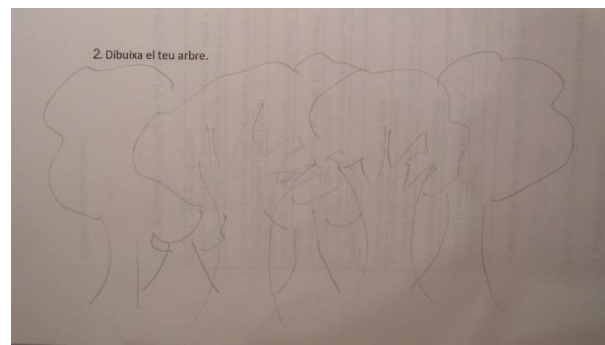
P05DVENX, sessió 1



P05DVENX, sessió 5



P05DVENX, sessió 10



P05DVENX, sessió 13

Figura 8.15. Pregunta 2 de l'observació participant aplicada al professorat.

En referència a l'anàlisi de contingut de la pregunta 3 –impacte que la sessió ha tingut en l'alumnat–, en el moment 1, tant en el cas del grup de 3r A com el de 3r D, s'observa que l'impacte ha estat variable en funció del dia i de l'activitat. Pel que fa al moment 2, l'impacte no s'ha pogut analitzar, ja que la majoria del professorat no va respondre la pregunta. És per això que el resultat d'aquesta anàlisi és que no s'ha pogut contrastar la informació del professorat amb la de la investigadora. Al mateix temps, s'observa que la informació obtinguda d'aquesta pregunta és la mateixa que l'obtinguda del professorat al grup de discussió.

A continuació, es presenta l'anàlisi de contingut de la pregunta 5 del diari estructurat aplicat a tot l'alumnat. En el moment 1, l'alumnat esmenta, en relació a la seva identitat corporeïtzada, 2 dimensions de significat: ser i fer. A la dimensió de ser, apareixen 6 categories: mirar-se, lliure, creatiu/va, segur/a de si mateix/a, persistent i tenir. A la categoria de mirar-se, apareixen 2 subcategories: futur i passat. A la categoria de tenir, apareixen 3 subcategories: iniciativa, identitat i coratge. A la dimensió de fer, apareix 1 categoria: relacionar-se amb altres persones. En el moment 2, apareix 1 dimensió nova: pensar. A la dimensió

de pensar, apareixen 2 categories: reflexionar i desconnectar. A la dimensió de fer, apareixen 3 categories noves: cansar-se, deixar-se anar i aturar-se. A la dimensió de ser, apareixen 3 categories noves: autoconscient, gaudir i canviar. Com a resultat d'aquesta anàlisi, s'observa que, en el decurs del procés, les estratègies de creativitat expressiva desperten més dimensions i categories de significat de la identitat corporeïtzada en l'alumnat (vegeu Figura 8.16). A la figura 8.16 s'ha destacat de color verd les dimensions i categories de significat que han aparegut al moment 2.

“Fer música, crear noves idees a partir de les notes.” (Q47HFEC, M1, DA)

“VOLAR FINS UN ALTRE PLANETA.” (Q25DAOC, M2, DA)

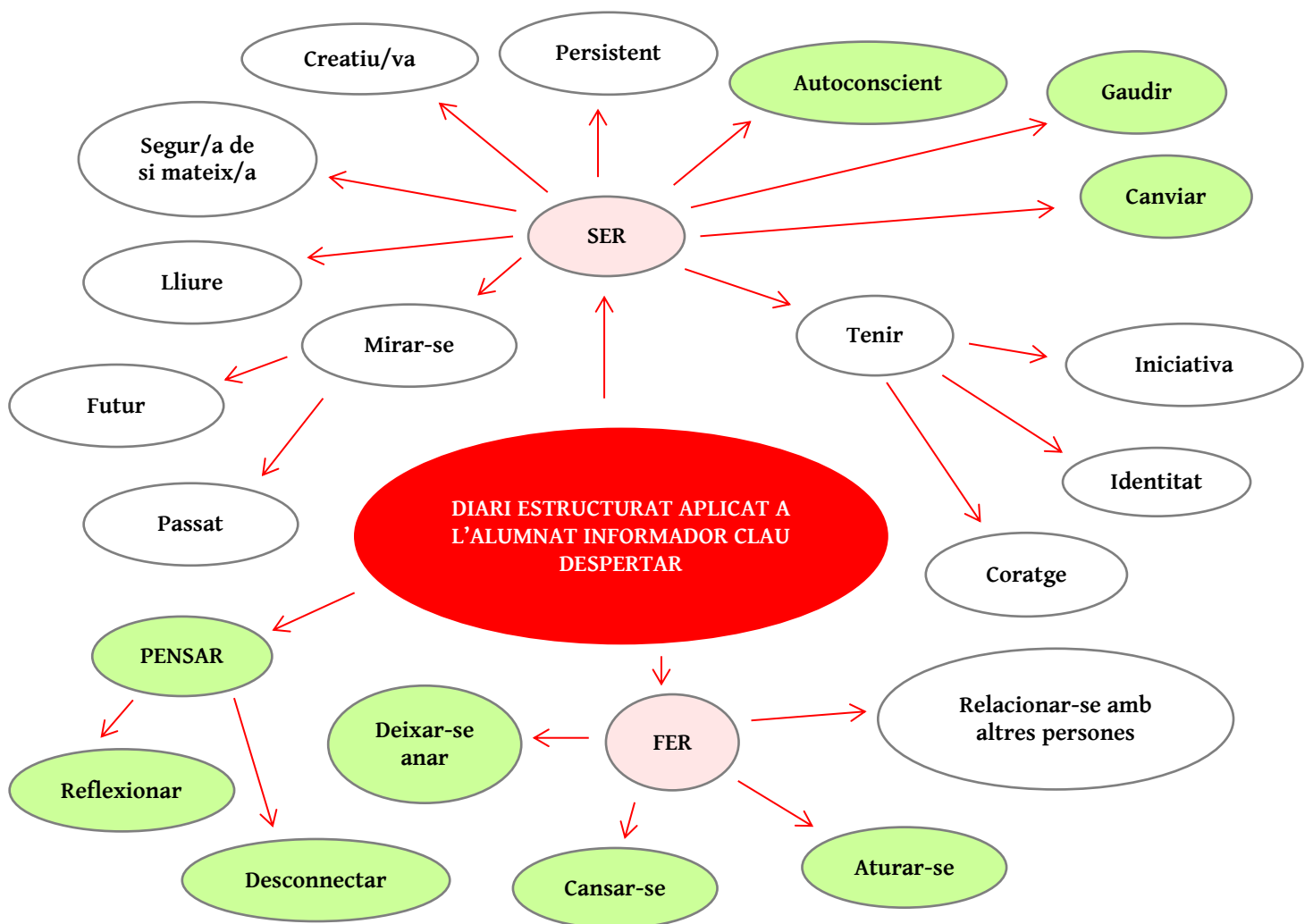


Figura 8.16. Pregunta 5 del diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau: Dimensions de la unitat de significat de Significat de la identitat corporeïtzada.

8.4. Resultats de la unitat de significat Fenomen

Tal com s'ha explicat amb anterioritat, la unitat de significat Fenomen té un caràcter transversal. Al mateix temps, té com a finalitat transformar les unitats de significat Significat de la identitat corporeïtzada, Creativitat expressiva i Despertar, en preguntes sobre el fenomen de la consciència de la identitat corporeïtzada a l'escola que puguin ser útils per a futures investigacions. S'ha dut a terme l'anàlisi de contingut d'aquesta unitat de significat de manera creativa, és a dir, interconnectant aspectes que han aparegut a les altres unitats de significat, amb la finalitat de prendre consciència que el camí per caracteritzar com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporeïtzada a l'escola és inacabat. Com a resultat d'aquesta anàlisi, emergeixen d'aquesta unitat de significat preguntes que es poden observar a l'apartat de conclusions.

CONCLUSIONS

D'acord amb l'objectiu plantejat, des de l'enfocament del [paradigma de la complexitat](#) –que estudia el fenomen de l'educació assumint la complexitat o interconnexió de tots els elements que el configuren (Bonil i R. M. Pujol, 2005; Morin, Ciurana, i Motta, 2003; Moraes, 1999, 2005)–, la recerca conclou que les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat de 14 a 15 anys en el centre d'educació secundària obligatòria Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar, província de Barcelona, Espanya.

Des des la [cosmovisió](#) pròpia del paradigma de la complexitat –que entén la vida com a emergent de la història de la Terra i de la Humanitat (Morin et al., 2003)–, la recerca conclou que cal comprendre el significat que té la identitat corporeïtzada per a l'alumnat adolescent d'aquest centre docent com a emergència del tractament que la corporeïtat i la creativitat han tingut en la història i la tradició educativa del poble de Canet de Mar. En aquest sentit, es considera que la vivència de la identitat corporeïtzada de l'alumnat adolescent que ha participat en la recerca està relacionada amb els canvis i la transformació del territori, i amb les vivències de les persones que, amb el pas del temps, han anat configurat la comunitat educativa del poble fins a l'actualitat. El significat que aquest alumnat atorga a la identitat corporeïtzada en la recerca és pertinent en la mesura que està [contextualitzat](#) i es cospa de manera global i complexa (Morin et al., 2003) en una història original i singular d'interaccions dinàmiques i recurrents de les persones amb l'entorn natural, social i cultural (Maturana, 1996, 1999; Varela, Thomson, i Rosch, 1997), que ha donat lloc a un poble que es [caracteritza](#) pel fet de ser pròsper, innovador i obert al món –gràcies als elements de terra, mar, teixim i art–, i que ha vinculat el tractament de la creativitat i de la corporeïtat en l'educació dels nois i de les noies canetenques a la [renovació i la innovació pedagògiques](#), la convivència de diferents models educatius, la música, les arts escèniques, l'educació visual i plàstica, el joc, la cura i el contacte amb la natura, el catalanisme liberal, els valors democràtics –de manera especialment significativa, els valors d'igualtat i de llibertat d'expressió–, l'atenció a la pobresa, la preocupació per l'alfabetització i la visió de l'educació com a projecte comú de poble (Pomés, 2011; Sàiz, 2000, 2014b). Això, que des de la mirada lineal pròpia del paradigma mecanicista no tindria rellevància, es considera que la té en el marc de la visió de l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar com un sistema complex (Bonil i R. M. Pujol, 2005; Moraes, 1999, 2005) i de la identitat

corporeïtzada de l'alumnat com a món fenomènic (van Manen, 2003) encarnat (M. C. López, 1998; Merleau-Ponty, 2010) i connectat amb el territori (Abram, 1999). Al mateix temps, és rellevant en la mesura que, tal com afirmen Fossati i Buscani (2004), Milstein i Mendes (2013), W. Moreno (2009) i Scharagrodsky (s.d.), la corporeïtat de l'alumnat ha estat **sempre** present a l'escola i ha estat educada des de diferents enfocaments filosòfics, polítics, socials i pedagògics que l'han regulat i controlat i, tal com esmenten Duch i Mèlich (2003), allò que les persones han pensat, fet i sentit en el concret de la vida quotidiana no es pot deslligar de la valoració que les distintes cultures humanes han fet del cos.

La recerca conclou que l'alumnat descriu la identitat corporeïtzada com un fenomen complex que no només depèn de la **interconnexió** de diferents aspectes – físics, pensaments, emocions, sentiments, accions i valors–, sinó que es configura a partir de la relació amb el **proïisme**. Des de la veu de l'alumnat, es constata, tal com afirmen Grasso (2001) i Morin (2001b), que l'ésser humà és una unitat eco-bio-psico-social i que la complexitat de la identitat radica en el fet que abasta tant aspectes biològics com culturals, així com que es dóna tant en el nucli de la individualitat com en el de la col·lectivitat (Erikson, 1977). Al mateix temps, l'alumnat fa visibles les dimensions subjectiva i intersubjectiva pròpies del procés de configuració de la identitat corporeïtzada a què fan referència Duch i Mèlich (2003) i Grasso (2001). Pel que fa a l'evolució de la identitat corporeïtzada en el decurs de la vida, l'alumnat esmenta la relació dialògica entre permanència-canvi i igualtat-diferència de la identitat a què fan referència Bauman (2007), Bilbeny (2002) i Maturana (1996). Al mateix temps, amb això, l'alumnat mostra la seva capacitat de pensar sobre el fenomen de la identitat corporeïtzada de manera complexa en la mesura que es refereix al principi dialògic o d'associació complexa –complementària/concurrent/antagonista– d'instàncies conjuntament necessàries per a l'existència, el funcionament i el desenvolupament d'un fenomen organitzat (Morin et al., 2003), i al diàleg entre epistemologia, valors i acció en un esquema retroactiu –que es genera de forma dinàmica entre els tres elements– característic del marc teòric que defineix el paradigma de la complexitat (Bonil i R. M. Pujol, 2005). És per tot això que es constata que les estratègies de creativitat expressiva faciliten la capacitat de l'alumnat de pensar sobre el fenomen de la identitat corporeïtzada de manera global i complexa.

La recerca conclou que les estratègies de creativitat expressiva susciten canvis en el **significat** de la identitat corporeïtzada de l'alumnat, tant pel que fa a l'emergència de nous significats com al fet que tenen diferent natura. En

referència als indicadors d'avaluació de la creativitat esmentats per Torre (1991), es constata que les estratègies de creativitat expressiva estimulen la fluïdesa i la flexibilitat del pensament creatiu de l'alumnat respecte al significat de la identitat corporeïtzada. Es considera que aquests fets mostren que les estratègies de creativitat expressiva –implementades des d'una comprensió de la creativitat quàntica, és a dir, com a flux vibracional o energia i emergència de la consciència (Torre, 2008) i des d'una aproximació complexa i evolucionista (Herrán, 1998, 2006) que relaciona la creativitat amb diferents nivells de la consciència i que s'orienta cap al procés de l'evolució humana– han possibilitat que l'alumnat connecti amb diferents **nivells de consciència** de la identitat corporeïtzada, tot fluïnt, durant l'experiència, del desordre a l'ordre per reorganitzar constantment el significat que per ell té la identitat corporeïtzada (Torre, 2008) i expressar-lo en nivells de manifestació de creixent complexitat de la consciència (Herrán, 1998, 2006; Wilber, 2005). Des d'aquest enfocament de la creativitat en el marc del paradigma de la complexitat, les estratègies de creativitat expressiva esdevenen un camí valuós per educar la consciència de la identitat corporeïtzada, ja que afavoreixen l'autoconeixement i estimulen una formació de la persona més **plena i profunda** (Herrán, 1998, 2006). Al mateix temps, es conclou que les estratègies de creativitat expressiva –entenent la creativitat expressiva com la forma més elemental de la creativitat, que possibilita les primeres vibracions o energia de la corporeïtat, l'alliberament i l'enriquiment de la persona (Motos i Aranda, 2001) – han possibilitat el despertar de la intuïció (Shalcross, 1985, 1999), la *cinfantasia* (Sérgio, 1996) i l'expressió autèntica d'allò que està sentint i imaginant l'alumnat (Ditrich, 2013; Motos i Aranda, 2001; Prado, 1988) en referència a la seva identitat corporeïtzada (Giddens, 1995). És per tot això que les estratègies de creativitat expressiva contribueixen al desenvolupament **autèntic i saludable** de la identitat corporeïtzada de l'alumnat adolescent, tot afavorint el seu desenvolupament personal i social en una etapa de la vida en què experimenta canvis constants i en què necessita redefinir-se (Corbella i Valls, 1994; Erikson, 1977; Salas i Serrano, 1998a, 1998b).

Pel que fa a la càrrega emocional relacionada amb l'experiència (Prado, 1988, 1996, 1998; Toro, 2010), es conclou que les estratègies de creativitat expressiva susciten una evolució que tendeix a ser més positiva en el cas de l'alumnat que partia d'una experiència prèvia menys positiva, i que ha estat més positiva en el cas de l'alumnat que va mostrar a l'aula més **iniciativa i imaginació**. Aquest fet constata la importància del paper que té la creativitat com a capacitat bàsica en el procés de configuració de la identitat corporeïtzada (Bilbeny, 2002, 2003; Giddens,

1995) en la mesura que ha afavorit el desenvolupament de l'autoreflexió i la comunicació de l'alumnat adolescent (Torre, 2003), així com la configuració d'una imatge de si mateix més positiva (Grasso, 2001; Toro, 2010). En aquest sentit, en un moment del cicle vital en què mostra actituds d'inconformisme respecte a l'entorn (Erikson, 1977), es considera que les estratègies de creativitat expressiva han facilitat la capacitat de l'alumnat de fer-se preguntes que tenen a veure amb la cerca de sentit existencial (Schwartz, 2001) –tals com Qui sóc?, Quin és el meu passat?, Quin és el meu projecte de vida?–, i de trobar **respostes positives** al projecte reflexiu d'ésser algú en el món (Bilbeny, 2002, 2003; Meleau-Ponty, 2010). En base a això, es constata que les estratègies de creativitat expressiva han desenvolupat en l'alumnat **recursos** –tals com l'autodeterminació, l'autorealització (Bilbeny, 2003), el coratge (Gidens, 1995), l'autonomia (Salas i Serano, 1998a) i la confiança (Erikson, 1977; Giddens, 1995)– per no només vincular el sentit personal amb el social en referència a la identitat corporeïtzada (Grasso, 2001), sinó també per **superar** el conflicte i les contradiccions inherents a aquest procés (Bilbeny, 2002, 2003; Salas i Serrano, 1998a) des d'una actitud crítica i creativa (Trigo et al., 1999), en un context social i cultural que és incert, dinàmic i canviant (Bauman, 2007; Moraes, 1999) i en una cultura de risc (Giddens, 1995; Planella, s.d.; Toro, 2010). En aquest sentit, les estratègies de creativitat expressiva esdevenen un camí pedagògic valuós perquè l'alumnat adolescent se senti, es pensi i actuï d'una manera més autèntica i saludable: se situï en el món de manera més íntegra, digna, equilibrada i coherent (Salas i Serano, 1998a, 1998b), s'estimi i estimi més el proïsme (Bilbeny, 2002, 2003), sigui més lliure (Taylor, 1996) i feliç (Giddens, 1995).

Al mateix temps, en el decurs de la implementació de les estratègies de creativitat expressiva l'alumnat va elaborar diferents produccions relacionades amb la identitat corporeïtzada que li han permès trobar un **llenguatge gestual-creatiu-total propi** (Cortada, 2003; Motos i Aranda, 2001; Prado, 1999; Schinca, 1988) que expressi quines són les idees, pensaments, emocions, sentiments, accions i valors associades amb la seva identitat corporeïtzada (Castañer, 2000; Grasso, 2001). Malgrat això, la recerca considera que cal reflexionar sobre com millorar la capacitat de l'alumnat per comunicar a l'aula, davant els seus coetanis (Toro, 2010), el significat que té per ell la identitat corporeïtzada. Tenint en compte la comprensió complexa i ecològica de la realitat que esmenten Capra (2009), Moraes (1999, 2005) i Torre i M. A. Pujol (2009), es conclou que el significat de la identitat corporeïtzada de l'alumnat està, alhora, relacionat amb els trets d'identitat del municipi de Canet de Mar –tal com s'ha esmentat amb anterioritat–

, del projecte educatiu del centre –que, des de la cosmovisió del paradigma de la complexitat, està relacionat amb la identitat del municipi pel que fa als seus trets d'identitat, principis pedagògics, objectius de centre i principis organitzatius– i de la comprensió que el professorat té d'aquest fenomen. Aquest fet constata la importància que ha tingut en la recerca **situar** les estratègies de creativitat expressiva en un context educatiu singular, per donar resposta a les necessitats educatives específiques en referència al desenvolupament de la identitat corporeïtzada de l'alumnat que l'habita, així com per comprendre el seu significat dins d'un **univers simbòlic** determinat (Cortada, 2003).

En referència al clima d'aula, als inhibidors i facilitadors de la creativitat i al potencial creatiu a què es refereixen Cortada (2003), Menchén (1998), Prado (1999), Torre (2003) i Trigo et al. (1999), la recerca conclou que el clima va variar en funció del moment i de l'activitat. En el decurs del procés, l'alumnat va mostrar força acceptació i respecte, capacitat de comunicació, sentit de l'humor i alegria, i va anar millorant la llibertat per expressar-se. A l'aula, l'alumnat va mostrar facilitadors de la creativitat –com sorpresa, satisfacció, llibertat, confiança, respecte, motivació i desinhibició– i inhibidors –com desorientació, desconfiança, ridícul, vergonya, por, manca de respecte, avorriment, cansament, resistència i cohibició–. Tant els facilitadors de la creativitat com els inhibidors van anar **evolucionant** de manera positiva: que a l'inici del procés, l'alumnat va mostrar desorientació; que al final del procés, va mostrar cansament; i les activitats teòriques són les que van causar més avorriment. Cal reflexionar sobre com motivar l'alumnat que mostra menys autonomia i iniciativa personal perquè sigui més participatiu i respectuós. En aquest sentit, seria adequat dur a terme activitats d'autoavaluació, combinar el reforç positiu amb el negatiu, aplicar estratègies d'inclusió a l'aula i fomentar la responsabilitat i l'autonomia de l'alumnat. Al mateix temps, es constata que les estratègies de creativitat expressiva han possibilitat crear un clima d'aula positiu al centre docent (Menchén, 1998; Prado, 1999; Torre, 2003) que ha permès que l'alumnat adolescent hagi experimentat emocions i sentiments que estan estretament vinculats al desenvolupament d'una identitat corporeïtzada **positiva** –com la confiança, l'orgull d'ell mateix i del proïsme, la seguretat, la llibertat, la felicitat, la seguretat, l'esperança, el coratge, el lliurament, l'amor, l'admiració, el respecte, l'acceptació, la benevolència, l'autonomia, el desancoratge i el fluir (Bilbeny, 2002, 2003; Erikson, 1977; Giddens, 1995; Herrán, 1998)–. Alhora, es constata que la vergonya i la falta de respecte influeixen de manera negativa en el seu desenvolupament i expressió (Erikson, 1977). El fet que l'alumnat hagi

mostrat avorriment en algun moment del procés –especialment en la realització de les activitats teòriques a l'aula– posa de manifest la importància de despertar l'esperit **ludico-creatiu** de l'alumnat adolescent com a element que motiva el desenvolupament creatiu i expressiu de la identitat corporeïtzada (Prado, 1988, 1999; Sérgio, 1996; Trigo et al., 1999).

En referència al desenvolupament de les competències creatives, es conclou que les estratègies de creativitat expressiva no van desenvolupar tot el potencial creatiu de l'alumnat –que va ser variable en funció de l'activitat i de la persona– i que **l'experiència prèvia** de l'alumnat relacionada amb la creativitat (Cortada, 2003), i el fet que estigui en un moment de canvi –com és l'adolescència a la qual es refereixen Salas i Serrano (1998a, 1998b) i Toro (2010)–, són factors que cal tenir en compte. Des de la cosmovisió pròpia del paradigma de la complexitat, aquest fet constata la importància de comprendre la identitat corporeïtzada de l'alumnat adolescent com a resultat d'una història **autobiogràfica** única i original que s'ha anat configurant en el decurs d'una particular, única i original història d'interaccions amb l'entorn (Giddens, 1995; Maturana, 1996, 1999; Varela et al., 1997). En aquest sentit, es considera que les estratègies de creativitat expressiva han possibilitat que l'alumnat adolescent resignifiqui el seu passat, ara i aquí (Maturana, 1996), per donar sentit, alhora, al seu **projecte de futur** (Marina, 2003; Ortega, 2011) en referència a la identitat corporeïtzada (Grasso i Erramouspe, 2009). Al mateix temps, es constata la importància de comprendre l'adolescència no com una etapa aïllada i fragmentada del cicle vital de l'alumnat, sinó connectada amb la seva experiència prèvia i futura (Ortega, 2011; Salas i Serrano, 1998a, 1998b), així com la importància de desenvolupar el potencial creatiu de l'alumnat des de la infantesa i en el decurs de tota la vida (Prado, 1988). Les estratègies de creativitat expressiva han permès a l'alumnat adolescent recrear i expressar de manera total (Prado, 1988, 1999) l'univers simbòlic –passat, present i futur– que dóna sentit, ara i aquí, a la seva identitat corporeïtzada (Cortada, 2003; Planella, 2006).

Pel que fa al disseny i l'organització de les activitats –que, segons Cortada (2003), són aspectes que influeixen en la pràctica de les activitats d'expressió corporal–, es conclou que les activitats en què estan més implicats els **sentits** afavoreixen la consciència de la identitat corporeïtzada, així com l'espai ampli sense mobiliari –que dificulta el moviment de les persones–, el temps no prefixat –que permeti respectar el ritme de treball de l'alumnat–, l'agrupament de l'alumnat d'acord amb una ràtio entre 10 i 15 persones, la comunicació amb l'alumnat, els recursos

didàctics, i el fet de preveure que el professorat disposi de temps per preparar conjuntament les sessions. Tal com afirmen Nicolescu (2000) i Moraes (1999, 2005), l'enfocament transdisciplinari del disseny i aplicació de les estratègies de creativitat expressiva ha afavorit no només l'aprenentatge de l'alumnat, sinó també del professorat. En aquest sentit, es constata que l'alumnat no associa les activitats de creativitat expressiva amb la matèria d'educació física i que li agradaria que se'n fessin més. Es considera que les estratègies de creativitat expressiva –dissenyades i implementades de manera transdisciplinària per despertar la consciència de la identitat corporeïtzada de l'alumnat adolescent– són un camí pedagògic valuós per orientar tant l'educació en general, com l'educació física en particular, cap a una identitat pedagògica introjectiva que permeti a l'alumnat adolescent no només cercar el seu sentit en el decurs d'una vida que és incerta, dinàmica i canviant (Casasus, 2002; M. E. García, 2002; Sérgio, 1996; Trigo et al., 1999), sinó fer-ho d'una manera més profunda, global i complexa gràcies a la possibilitat que les situacions pedagògiques transdisciplinàries li ofereixen per abastar més nivells de consciència de la realitat a partir de la interconnexió del coneixement provinent de diferents àmbits del saber o disciplines (Moraes, 1999, 2005; Nicolescu, 2000) en referència a la identitat corporeïtzada. Es considera que l'aplicació de les estratègies de creativitat expressiva realitzada a la recerca de manera conjunta des de les matèries d'educació física, tutoria i d'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania, ha ampliat el nivell de consciència de la identitat corporeïtzada de l'alumnat adolescent del nivell personal al planetari (Herrán, 1998, 2006; Morin et al., 2003).

Al mateix temps, es conclou que la formació del professorat és un aspecte a tenir en compte ja que, tal com diu Cortada (2003), no es poden deslligar els processos didàctics de la persona formadora, en aquest cas, de la manera com el professorat entén el concepte de la identitat corporeïtzada i del valor que atorga a les estratègies de creativitat expressiva per suscitar la seva consciència en l'alumnat adolescent. En aquest sentit, des de la veu del professorat en referència a l'alumnat, les estratègies de creativitat expressiva són una pràctica pedagògica idònia per centrar els procediments formatius bàsics de l'alumnat adolescent –en referència a la identitat corporeïtzada– en l'experimentació, l'exploració, la investigació, la improvisació, la comunicació, la definició de projectes compartits i la reflexió sobre un mateix o una mateixa dins d'un context simbòlic (Cortada, 2003), així com per alliberar les primeres vibracions de l'organisme i facilitar que

l'alumnat es presenti i representi a través de la impressió-expressió-comunicació-reflexió sobre les distintes dimensions de la corporeïtat (Motos i Aranda, 2001).

D'acord amb la comprensió complexa i ecològica de la realitat esmentada per Capra (2009), Moraes (1999, 2005), Torre i M. A. Pujol (2009), es conclou que el disseny i la implementació de les estratègies de creativitat expressiva estan relacionades amb tots aquells aspectes del **projecte educatiu** del centre vinculats amb els objectius educatius, l'organització i la gestió dels recursos. En aquest sentit, la recerca ha contribuït que el professorat no només hi hagi reflexionat, sinó que també hagi fet propostes de **millora** del funcionament del centre docent orientades a desenvolupar la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat adolescent. És per això que es considera que el disseny i l'aplicació de les estratègies de creativitat expressiva en aquest context ha despertat en el professorat l'actitud de sensibilitat al canvi i la **transformació** (Torre, 2003), fet que constata, en el marc del paradigma de la complexitat, la pertinència de comprendre la creativitat com a flux d'energia de la consciència (Torre, 2008) i com a fenomen complex-evolucionista (Herrán, 1998, 2006).

En base a la comprensió de la consciència com el moment en què hom s'adona del significat que té l'experiència -referenciada per Fullat (1992), Herrán (1998), Vischnivetz (1994) i Wilber (2005) al marc teòric-, es conclou que les estratègies de creativitat expressiva fan possible que l'alumnat relacioni les dimensions de la corporeïtat -descrites per Castañer (2000), Motos i Aranda (2001) i Schinca (1988)- amb els trets d'identitat que són més originals i significatius. En aquest sentit, tal com esmenten Grasso (2001), Grasso i Erramouspe (2009), les estratègies de creativitat expressiva susciten la **consciència** del significat que, per a l'alumnat, tenen els sentits (mirar i veure l'altre), l'espai (relacionar, adquirir), la introspecció (pensar, reflexionar, adonar-se, veure's, descobrir, conèixer) i el temps (canviar, no canviar, créixer, madurar, saber), en referència a la seva identitat. Les estratègies de creativitat expressiva fan que l'alumnat sigui conscient que és creatiu, lliure, segur de si mateix, persistent, autoconscient, joiós, canviant, no canviant; que miri el passat i el futur; que tingui iniciativa, coratge i identitat: que reflexioni, desconnecti, s'aturi, es deixi anar, es cansi i es relacioni amb el proïsme. D'acord amb el concepte de coderiva -esmentat per Maturana (1996, 1999) i Varela, Thomson, i Rosch (1997)-, es constata que el professorat també evoluciona amb l'alumnat, i és conscient que s'ha preparat per **despertar**, s'ha despertat, ha germinat, ha crescut i s'ha transformat.

Es conclou que la implementació de les estratègies de creativitat expressiva que es va dur a terme durant la recerca va ser una experiència molt intensa, tant per a l'alumnat com per al professorat. Es considera que aquest és un aspecte que va dificultar el desenvolupament del potencial creatiu de l'alumnat, i sobre el qual cal reflexionar. S'estima que una escola que valori i vulgui fer visible la identitat corporeïtzada dels i les adolescents –i contemplar la creativitat com a possibilitat pedagògica en el despertar de la seva consciència– hauria de transformar-se, no només en un bosc, sinó també en un planeta o una **galàxia**. És a dir, hauria de desplegar xarxes de treball cooperatiu amb altres escoles –especialment d'educació infantil i primària, però també la universitat– i institucions, dissenyar i aplicar una programació educativa des del nivell de 1r d'ESO fins al de 2n de Batxillerat, crear espais de trobada del professorat per fomentar el treball conjunt i la transdisciplinarietat –en el seu horari de permanència en el centre– i implicar-hi les famílies. En aquest sentit, es considera que la recerca no ha abastat –no ha arribat a tocar amb profunditat– la complexitat del fenomen de la identitat corporeïtzada de l'alumnat adolescent a l'escola.

Després del viatge, la recerca torna a la terra. Ara i aquí, l'ésser que recerca i es recerca cau del salt. Es prepara per començar a traçar noves **trajectòries circulars poètiques** amb la finalitat de prendre consciència que el camí per caracteritzar com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporeïtzada a l'escola és inacabat (vegeu Figura 9). Com a resultat d'aquesta recerca, es plantegen nous interrogants relacionats amb el fenomen de la identitat corporeïtzada a l'escola:

Com es podria transformar el projecte educatiu del centre en un planeta?

De quantes maneres diferents es pot deixar anar, la identitat corporeïtzada?

Com seria l'estructura del castell de la transdisciplinarietat?

Si l'escola fos atemporal, com es mouria?

Quines serien les aromes de l'espai de la creativitat?

Com seria el joc de les activitats teòriques?

Com seria el camí de la consciència?

Si l'escola fos un bosc, com creixeria?

Com es podria relaxar la resistència?

De quantes maneres diferents es podrien tocar les ombres?

Com volen les hormones de la creativitat?

Quines són les coses que farien somriure els sentits?

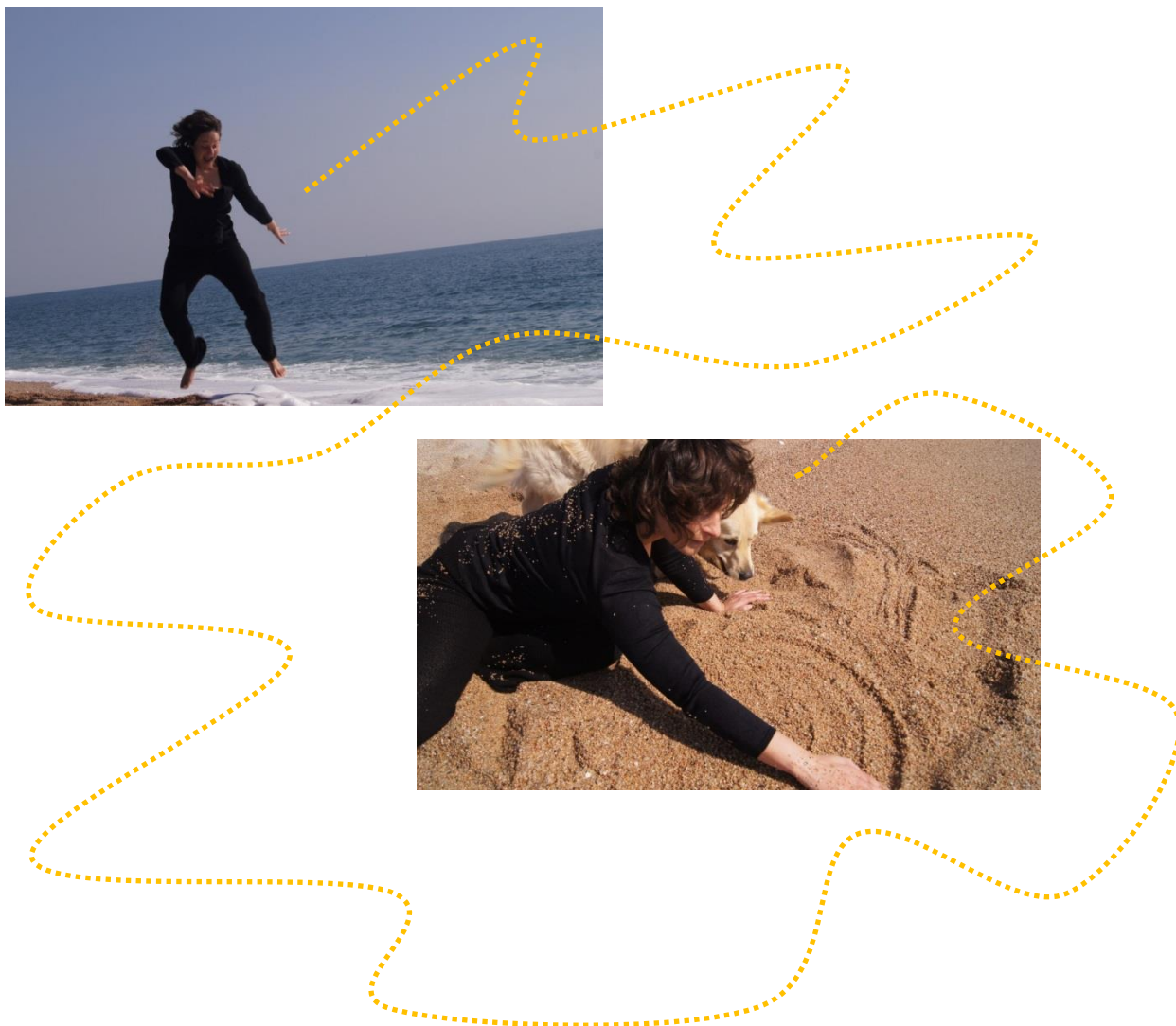


Figura 9. Projecció de la consciència de la identitat corporeïtzada.

RESUM

TÍTOL:

La consciència de la identitat corporeïtzada: Una experiència creativa i transdisciplinària amb adolescents en un centre d'educació secundària obligatòria.

PARAULES CLAU:

Consciència, identitat corporeïtzada, creativitat expressiva, adolescència, centre docent.

RESUM:

L'adolescència és una etapa de la vida en què els nois i les noies viuen canvis relacionats amb la seva corporeïtat i necessiten redefinir-se. Per tal de garantir un desenvolupament saludable i autèntic de la identitat corporeïtzada, cal que els adolescents i les adolescents tinguin una actitud crítica i creativa davant dels models corporis de referència cultural. En un moment en què emergeix un paradigma educatiu que considera la necessitat d'orientar l'educació cap a l'estudi de la condició humana i la configuració d'una identitat planetària, així com la necessitat d'orientar les ciències de la motricitat humana cap a accions i principis pedagògics que afavoreixin la cerca de sentit en una societat de canvis constants, la recerca planteja l'objectiu de caracteritzar com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat adolescent de 14 a 15 anys en un centre d'educació secundària obligatòria. L'enfocament metodològic de la recerca ha estat de tall qualitatiu fenomenològic. Hi han participat 6 professors i 55 alumnes de 14 a 15 anys de l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar, Barcelona, Espanya.

La recerca conclou que, en aquest context, les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporeïtzada en l'alumnat d'aquesta edat. Es conclou que l'alumnat descriu la identitat corporeïtzada com un fenomen complex, que no només depèn de la interconnexió de diferents aspectes –físics, pensaments, emocions, sentiments, accions i valors–, sinó que es configura a partir de la relació amb el proïsme. Al mateix temps, es conclou que les estratègies de creativitat expressiva estimulen la fluïdesa i la flexibilitat del pensament creatiu de l'alumnat respecte al significat de la identitat corporeïtzada, i que susciten una evolució de la vivència emocional cap a més positiva, en el cas de l'alumnat que partia d'una experiència prèvia menys

positiva, i que és més positiva en el cas de l'alumnat que mostrava a l'aula més iniciativa i imaginació. Es conclou que les activitats en què estan més implicats els sentits afavoreixen la consciència de la identitat corporeïtzada i que les estratègies de creativitat expressiva fan possible que l'alumnat relacioni les dimensions de la corporeïtat amb els trets d'identitat que són més originals i significatius. Es conclou que les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència del significat que, per a l'alumnat, tenen els sentits (mirar i veure l'altre), l'espai (relacionar, adquirir), la introspecció (pensar, reflexionar, adonar-se, veure's, descobrir, conèixer) i el temps (canviar, no canviar, créixer, madurar, saber), en referència a la seva identitat.

SUMMARY

TITLE:

Awareness of body identity: A creative, transdisciplinary experience with teenagers in secondary education.

KEYWORDS:

Physical awareness, body image, corporeal identity, creative expression, teenagers, adolescence, school.

SUMMARY:

Adolescence is a stage of life when boys and girls go through physical changes and feel the need to redefine themselves physically. An educational paradigm is emerging that accepts the need to focus on investigating the human condition, and developing a planetary identity. This is found alongside the need for motor skill and movement sciences to take pedagogical principles and actions that promote the search for meaning - in a society of constant change - into account. The aim of the research study was to analyse the ways in which strategies of creative expression raise awareness of body identity/image in secondary school students aged between 14 and 15 years of age. The methodological approach of the qualitative research study was phenomenological. It involved six teachers and 55 students aged between 14 and 15 from the Institute Lluís Domènech i Montaner, a secondary school based in Canet de Mar, Barcelona, Spain.

The research found that (in this context) strategies of creative expression raise awareness of body identity/image in students of this age. The students perceived their bodies through a complex phenomenon whereby various individual aspects -physical senses and sensations, thoughts, emotions, feelings, actions and values- interconnected with their relationship with others. At the same time, it can be seen that strategies which stimulate creative expression increased both the flow and the flexibility of each student's creative thinking about the meaning of his or her physical identity. Those students who had previously gone through less than positive emotional experiences tended to develop in a more positive direction, while the students who showed the greatest initiative and imagination in the classroom had even more positive outcomes. The research also found that the more the senses were involved in a particular activity, the greater the awareness of body identity in the student. It concluded that strategies of creative expression awaken teenage students' awareness of the true significance of the senses

(looking at and seeing the other person); space (relating, acquiring); introspection (thinking, reflection, insight; and seeing, discovering and getting to know oneself); and time (change vs things staying the same, growth, maturity, knowledge) with regards to their own identities.

BIBLIOGRAFIA

- Abram, D. (1999). *La magia de los sentidos*. Barcelona: Kairós.
- Ackerman, D. (1992). *Una historia natural de los sentidos*. Barcelona: Anagrama.
- Adams, G., Gullota, T. P., & Montemayor, R. (1992). *Adolescent Identity Formation* (Vol. 4). California, London: SAGE.
- Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
- Ajuntament de Canet de Mar (2006). *Maria Saus i Teixidó: una mestra emblemàtica de Canet (1894-1976)*. Canet de Mar: Ajuntament de Canet de Mar.
- Ajuntament de Canet de Mar (2012). *POUM. Pla d'ordenació urbanística municipal. Canet de Mar. Documentació informativa per al taller participatiu del POUM*. Recuperat de http://www.canetdemar.cat/ARXIUS/POUM/informacio_general_taller_POUM_web.pdf [2014, 11/10/14].
- Ajuntament de Canet de Mar (2014). *FEDAC-Canet (Santa Rosa de Lima)*. Recuperat de <http://canetdemar.cat/entitats/starosa> [2014, 04/11/14].
- Ajuntament de Canet de Mar (2015a). *Llistat d'entitats*. Recuperat de <http://canetdemar.cat/entitats/> [2015, 03/01/15].
- Ajuntament de Canet de Mar (2015b). *Història local*. Recuperat de <http://canetdemar.cat/fitxes.php?id=35&format=fitxes> [2015, 02/01/15].
- Ajuntament de Canet de Mar (2015c). *Equipaments i serveis. Institut Lluís Domènech i Montaner*. Recuperat de <http://canetdemar.cat/fitxa.php?id=4982> [2014, 09/10/14].
- Ajuntament de Canet de Mar, Diputació de Barcelona, & Generalitat de Catalunya (2011). *Canet, l'evolució d'un poble. Vivències i records*. Barcelona: SabemCom.
- Ajuntament de Canet de Mar, Diputació de Barcelona, & Lavola (2010). *Agenda 21 local del municipi de Canet de Mar. Diagnosi ambiental*. Recuperat de http://agenda21.canetdemar.org/documents/II_diagnosi.pdf [2015, 02/01/15].
- Ajuntament de Canet de Mar (1937). *Correspondència*. Manuscrit no publicat, Canet de Mar.
- Ajuntament de Canet de Mar, & Sàiz, C. (2009). *Canet de Mar. Història i arquitectura. El patrimoni catalogat*. Canet de Mar: Ajuntament de Canet de Mar, Centre d'Estudis Canetencs, Edicions Els 2 Pins.
- Albert, M. J. (2007). *La Investigación Educativa*. Aravaca: McGraw-Hill.
- Alcalde, S., Carbonell, M., Martí, G., Pérez, R., & Sàiz, C. (2013). *L'ermita de Sant Pere de Romeguera. Els orígens de Canet de Mar*. Canet de Mar: Ajuntament de Canet de Mar, Centre d'Estudis Canetencs, Els 2 Pins.
- Alexander, G. (1998). *La eutonía. Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Álvarez, A. (2001). *El ser y la vida*. Recuperat de <http://www.redcientifica.com/doc/doc200305259800.html> [2004, 4/09/04].
- Amela, V. M. (2012, 14 maig). Sense la insensatesa adolescent, ens hauríem extingit. *La Vanguardia*, pp. La contra.
- American Educational Research Association (2011). *Code of Ethics*. Recuperat de [http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics\(1\).pdf](http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics(1).pdf) [2015, 08/09/15].

- American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association, tercera edición* (7a reimpressió 2015 ed.). México: El Manual Moderno.
- Anguera, M. T. (1999). *Observación de conducta interactiva en contextos naturales: aplicaciones*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Anguera, M. T. (1999). *Observación en deporte y conducta cinésico-motriz: aplicaciones*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Anguera, M. T., & Violant, V. (2015). *Investigación en pedagogía hospitalaria*. Málaga: Aljibe.
- Anònim. (s.d.). *Abelles*. Recuperat de <http://blocs.xtec.cat/ceipelsitjarcm/files/2015/03/abejas-660x350.jpg> [2017, 14/02/17].
- Aranguren, J. L. (1983). *Ética*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Aranguren, J. L. (1986). *Ética* (4a ed.). Madrid: Alianza.
- Aranguren, J. L. (1994). *Ética*. Madrid: Trotta.
- Arbona, H., & Aguirre, J. (2003). *El nuevo Movimiento Curricular en la formación en Educación Física*. Recuperat de <http://www.efdeportes.com/efd31/movim.htm> [2003, 18/02/03].
- Arnaus, R., & Contreras, J. (1995). El compromís ètic en la investigació etnogràfica. *Temps d'educació*, 14, 33-60.
- Arranz, C., Cobo, J., Fabregà, S., Flotats, J. M., Miguel, C., Rodríguez, B., & Xiqués, J. (2014). *Col·legi Yglesias. Cent anys al servei de l'ensenyament*. Canet de Mar: Edicions Els 2 Pins.
- Artés, F. (2000). La nova escola de la vila, 25 anys d'activitats. In C. c. Sàiz (Ed.), *25 aniversari escola Mare de Déu de la Misericòrdia. Canet de Mar 1974-2000*. (pp. 15-17). Canet de Mar: Edicions Els 2 Pins, CEIP Misericòrdia.
- Artigas, M. (2015). *Veü testimonial*. Manuscrit no publicat, Canet de Mar.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1997). *Expediente. De la corporeidad en la historia*. Recuperat de http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ibero/historia/historia9/sec_1.html [2003, 18/2/03].
- Autoritat Catalana de Protecció de dades (2014). *Guia bàsica de protecció de dades per als centres educatius*. Recuperat de <http://www.apd.cat/media/2890.pdf> [2015, 08/09/15].
- Bárcena, F., & Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bassa, O., & Farell, D. (1997). *Els boscos del Maresme*. Argentona: Natura.
- Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: AtmAracadia SL.
- Bertran, F. (2000). L'escola de la vila, una nova etapa. In C. Sàiz (Ed.), *25 aniversari escola Mare de Déu de la Misericòrdia. Canet de Mar 1974-2000*. (pp. 12-14). Canet de Mar: Edicions Els 2 Pins.
- Betancourt, J. (1996). *Psicología y Creatividad: apuntes y reflexiones*. Jalisco: Sistema de Educación Básica y Normal de Jalisco.
- Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bilbeny, N. (2003). *Ética para la vida*. Barcelona: Península.
- Bilbeny, N. (Ed.), Trías, E., Juncosa, A., Montserrat, J., Rovira, J. M., Rius, M., Font, P. L., Terricabras, J. M., & Boladeras, M. (2000). *Grans fites de l'ètica*. Barcelona: Cruïlla.

- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Blanco, L. (1999). *Autoconciencia creadora: el camino de la Eutonía*. Manuscrit no publicat, Santiago de Compostela.
- Blández, J. (2010). La clase de educación física: escenario de la investigación. In C. González Arévalo & T. Lleixà (Eds.), *Educación física. Investigación, innovación y buenas prácticas*. (pp. 43-58). Barcelona: GRAÓ, Ministerio de Educación.
- Blázquez, D. (1992). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Blázquez, F. (1996). Prólogo. In F. Villar (Ed.), *La investigación en la enseñanza de la educación física*. (pp. 9-14). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Bonastre, F., & Gregori, J. M. (2009). *Inventari dels fons musicals de Catalunya. Volum 2/1: Fons de l'església parroquial de Sant Pere i Sant Pau de Canet de Mar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació.
- Bonil, J., & Pujol, R. M. (2005). El paradigma de la complexitat: Un marc per a orientar l'activitat científica escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 4, 43-58.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- British Education Research Association (2011). *Ethical guidelines for educational reserach*. Recuperat de <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf> [2015, 08/09/15].
- Brugarola, T. (2012). *Canet 36-50. Temps de boira i farinetes*. Canet de Mar: Teresa Brugarola.
- Bruguera, J. (1996). *Diccionari etimològic*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana S.A.
- Caballero, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños. La cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro.
- Calzadilla, R. (2007). Ética y creatividad en la investigación educativa. *Laurus*, 13(24), 318-337.
- Cannella, G. S., & Lincoln, Y. S. (2011). Ethics, reserach regulations, and critical social science. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (pp. 81-89). Thousand Oaks: SAGE.
- Capllonch, M. (2001). Repensar l'educació física: entre el repte i la ficció. In J. Mallart & M. Teixidó & C. Vilanou (Eds.), *Repensar la pedagogia, avui*. (pp. 31-37). Barcelona, Vic: Societat Catalana de Pedagogia, EUMO Editorial.
- Capra, F. (2009). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos* (D. Sempau, Trans.). Barcelona: Anagrama.
- Carqués, C. (1956). En Josep Fors Vidal model exemplar de patriotisme. *El Sot de l'Aubó*, 23, 6-33.
- Casado, M., Patrão, M. C., Lecuona, I., Carvalho, A. S., & Araújo, J. (2016). *Declaració sobre integritat científica en recerca i innovació responsable*. Barcelona: UNESCO, Universitat de Barcelona, Obra Social "La Caixa".
- Casanova, F. (2015). *Veü testimonial*. Manuscrit no publicat, Canet de Mar.
- Casassus, J. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 48-59.
- Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Barcelona: INDE.
- Castañer, M. (coord.), Grasso, A. E., López, C., Mateu, M., Motos, T., & Sánchez, R. (2006). *La inteligencia corporal en la escuela. Análisis y propuestas*. Barcelona: GRAÓ.
- Charaf, M. (1999). *Relajación Creativa: técnicas y experiencias*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

- Chavarria, X. (2003). *Competències bàsiques en Educació Física: Orientacions didàctiques i per a l'avaluació*. Available: <http://sebastia.capella.en.eresmas.net/web/competencies/Ponencia4.pdf> [2005, 16/04/05].
- Christians, C. G. (2011). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (pp. 61-80). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Clausó, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11-19.
- Col·legi Yglesias (2015). *Col·legi Yglesias. Història*. Recuperat de <http://www.coleyglesias.com/lescola/historia/> [2015, 04/01/15].
- Coll, C., & Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 50-54.
- Contreras, J., & Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa* (2a ed.). Madrid: Morata.
- Corbella, J., & Valls, C. (1994). *Davant una edat difícil. Psicologia i biologia de l'adolescent*. Barcelona: Columna Edicions.
- Coromines, J. (1985). *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana* (2a ed. Vol. V). Barcelona: Curial Edicions Catalanes.
- Coromines, J. (1989). *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana* (4a ed. Vol. III). Barcelona.: Curial Edicions Catalanes.
- Coromines, J. (1990). *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana. Volum VI O-QU*. Barcelona: Curial Edicions Catalanes.
- Coromines, J., Gulsoy, J., & Cahner, M. (1992). *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana* (6a ed. Vol. II). Barcelona: Curial Edicions Catalanes, Caixa de Pensions "La Caixa".
- Corrales, L. (2015). *¿Qué es un haiku?* Recuperat de http://www.elrincondelhaiku.org/index_cont.php [2015, 10/09/15].
- Cortada, L. (2003). Expresión corporal y creación: elementos para una pedagogía de procesos. In M. c. Bassols & A. Acevedo & J. Álvarez & L. Cortada & M. Izuel & X. Laborda & F. Luckert & A. Oliveras & S. Serrano & G. Vila (Eds.), *Expresión-comunicación y lenguajes en la práctica educativa. Creación de proyectos* (pp. 33-52). Barcelona: Octaedro.
- Cortés, J. (2004). *Ètica*. FiloXarxa. Diccionari enciclopèdic de filosofia: autors, conceptes, textos. Recuperat de <http://www.pensament.com/filoxarxa/filoxarxa/gen-03z5.htm> [2016, 26/05/16].
- Cortina, A., & Martínez, E. (1996). *Ètica*. Torrejón de Ardoz (Madrid): Akal.
- Costa, O., & Moraes, M. C. (2014). *Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar. Rompendo crenças, mitos e concepções*. Brasília: Unesco.
- Creswel, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Creswel, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (3a ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.
- Cruanyes, A. (2000). Una finestra oberta al món. In C. c. Sàiz (Ed.), *25 aniversari escola Mare de Déu de la Misericòrdia. Canet de Mar 1974-2000*. (pp. 33). Canet de Mar: Edicions Els 2 Pins, CEIP Misericòrdia.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Fluir*. Barcelona: Kairós.

- Cubo, S. (2011). Muestreo. In S. Cubo & B. Martín & J. L. Ramos (Eds.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 108-133). Madrid: Pirámide.
- Dalí, S. (Artist). (1952). *Galatea de les esferes* [Pintura].
- Damasio, A. (2007). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- d'Ensenyament, C. F. (2002, 30/08/04). *Llei de Qualitat*. Recuperat de <http://www.ccoo.uji.es/pdi/1calidad.htm> [2002, 13/12/02].
- Decret 336/1996, de 29 d'octubre, pel qual es creen diversos instituts d'educació secundària, DOGC núm. 2277 (1996)
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ditrich, M. G. (2013). *O corpo-criante, cuidado à saúde e arteterapia*. Centro Reichiano Psicologia Corporal, Anais, Curitiba. Recuperat de http://www.centroreichiano.com.br/artigos/Anais_2013/DITRICH,%20Maria%20OGL%C3%B3ria.%20%20corpo-criante.pdf [2014, 06/07/14].
- Dockrell, W. B., & Hamilton, D. (1983). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Dolç, M. (2004). *Els mitjans de comunicació, constructors de la realitat*. Recuperat de <http://www.aulamedia.org/mdolc1.htm> [2004, 16/08/04].
- Duch, L., & Mèlich, J. C. (2003). *Escenaris de la corporeïtat*. Montserrat: Serra d'Or.
- Duhalde, M. A. (2009). *La investigación en la escuela*. Humanes de Madrid: Cep. Novedades educativas.
- Dulzaides, M. L., & Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2).
- Duran, I. (2015). *Veü testimonial*. Manuscrit no publicat, Canet de Mar.
- Duran, X. (1996). *El cervell polièdric*. Alzira: Bromera.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan.
- Embree, L. (2011). La interdisciplinariedad dentro de la fenomenología. *Investigaciones Fenomenológicas*, 8, 9-21.
- Enciclopèdia Catalana (2015). *Diccionari.cat. Ètic-a*. Recuperat de <http://www.diccionari.cat/lexicx.jsp?GECART=0060172> [2015, 08/10/15].
- Enciclopèdia Catalana (2016). *Diccionari.cat. Compromís*. Recuperat de <http://www.diccionari.cat/lexicx.jsp?GECART=0032790> [2016, 24/07/16].
- Erikson, E. H. (1977). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Escribano, X. (2012). El cuerpo poético y la celebración de la existencia encarnada. In E. Anruba & I. R. Marugán (Eds.), *Historias y filosofías del cuerpo*. (pp. 101-115). Granada: Comares.
- Esprui, R. M. (1993). *El niño y la creatividad*. México D.F.: Trillas.
- Esteban, M. L. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Estebanz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Farina, G. (2014). Some reflections on the phenomenological method. *Dialogues in Philosophy, Mental and Neuro Sciences*, 7(2), 50-62.
- Feldenkrais, M. (1985). *Autoconciencia por el movimiento: ejercicios para el desarrollo personal*. Barcelona: Paidós.
- Fermoso, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educación*, 14-15, 121-136.

- Fernández-Balboa, J. M. (1997). La investigación en la educación física española: un índice para el futuro. *Apunts. Educació física i esports.*, 50, 100-106.
- Fernández-Balboa, J. M. (2003). Postmodernidad e investigación en la educación física. *Agora para la educación física y el deporte.*, 2-3, 5-22.
- Ferrer, A. (2006). Araceli Ferrer ens descriu moments viscuts amb la mestra., *Maria Saus i Teixidó. Una mestra emblemàtica de Canet (1894-1976)*. Canet de Mar: Ajuntament de Canet de Mar.
- Figueras, M. (2005). *Prensa juvenil femenina i identitat corporal*, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata SL.
- Flotats, J. (1979). Col·legi Santa Rosa de Lima. *Plaça de la Llenya portaveu de la vida local.*, 1(6), 10.
- Forn, E. (2008, 22/05/08). Esclat de la bombolla immobiliària: la crisi està servida. *El Punt Avui*. Recuperat de <http://www.elpuntavui.cat/article/78-aeconomia/234689--esclat-de-la-bombolla-immobiliaria-la-crisi-esta-servida-.html>
- Fors, J. (2015). *Veu testimonial*. Manuscrit no publicat, Canet de Mar.
- Fossati, M. C., & Busani, M. (2004). Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. *Revista Pilquen Sección Psicopedagogía, Año VI*(1), 1-13.
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la educación. Paidea*. Barcelona: Ceac.
- Fullat, O. (1997). *Teorías contemporànes de l'educació I*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Fundació Educativa Anunciatas Pare Coll [FEDAC]. (2011). *24 escoles arreu de Catalunya construïnt el futur per als teus fills*. (Fundació Educativa Dominiques Anunciata Pare Coll). Fundació Educativa Dominiques Anunciata Pare Coll. Recuperat de <http://www.fedac.cat/novafedac/index.php/quisom> [2014, 03/12/14].
- Galceran, M. (2011). *Projecte de direcció: Específic per l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar*. Manuscrit no publicat, Canet de Mar.
- García, M. E. (2002, 16/02/17). *Identidades pedagógicas en Educación Física*. Recuperat de <http://www.efdeportes.com/efd49/idenef.htm> [2003, 28/5/03].
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, M. (2005). Historia de la educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local. *Reloj de Arena*, 89-146.
- Generalitat de Catalunya (2015a). *Idescat. El municipi en xifres. Canet de Mar*. Recuperat de <http://www.idescat.cat/emex/?id=080403> [2015, 05/03/15].
- Generalitat de Catalunya (2015b). *Web de l'estadística oficial de Catalunya. Idescat*. Recuperat de <http://www.idescat.cat/pub/?id=pmh&n=66&geo=mun:080403#Plegable=geo> [2015, 05/03/15].
- Germanor (2008). *Gaudí: La Sagrada Família*. Recuperat de <http://5primariagilet.blogspot.com.es/2008/05/gaudla-sagrada-familia.html> [2009, 09/09/09].
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Gil, L. (2004). *Lo lúdico y el movimiento como actividad educativa*. Recuperat de <http://efdeportes.com/efd12/lgile.htm> [2004, 29/03/04].
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Goleman, D., Kaufman, P., & Ray, M. (1992). *Espíritu creativo*. Sao Paulo: Cultrix LTDA.
- González Arévalo, C. c., & Lleixà, T. c. (2010). *Educación física. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Ministerio de Educación - Graó.
- González Castañón, M. A. (2003). *La Autorregulación como factor de sostenibilidad de Conexiones. Manual para el docente*. Recuperat de <http://216.239.39.100/search?q=cache:kyXZv2ptCF4J:conexiones.unab.edu.co/libro/pdf/capitulo05.pdf+introspecci%C3%B3n+educativa&hl=es&ie=UTF-8> [2003, 9/06/03].
- González Correa, A. M., & González Correa, C. H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud.*, 15(2), 173-187.
- Granja, J., & Sainz Varona, R. M. (1992). Evolución histórica de la educación física en España y el País Vasco. *Cuadernos de Sección. Educación.*, 5, 49-67.
- Grasso, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la educación física*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Grasso, A. (2006). La corporeidad: hacia una inteligencia corporal en la escuela, *La inteligencia corporal en la escuela* (pp. 9-31). Barcelona: Graó.
- Grasso, A., & Erramouspe, B. (2009). *Construyendo identidad corporal. La corporeidad escuchada*. Madrid: Editorial CEP SL.
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Guillemin, M., & Guillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280.
- Heidegger, M. (2008). *Introducción a la investigación fenomenológica*. Madrid: EDITORIAL SÍNTESIS, S.A.
- Henry, M. (2007). *Filosofía y fenomenología del cuerpo*. Salamanca: Sígueme.
- Herrán, A. (1998). *La conciencia humana*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. (2006). Hacia una creatividad complejo-evolucionista. In S. i. V. Torre, V. (coords) (Ed.), *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. 1, pp. 61-68). Málaga: Aljibe.
- Huertas, A. (2006). *L'escola i la formació de la identitat europea en els adolescents. Tecnologia, influències socialitzadores i convergència de múltiples identitats.*, Rovira i Virgili, Tarragona.
- Institut d'Estudis Catalans (2015). *Diccionari de la llengua catalana*. Institut d'Estudis Catalans. Recuperat de <http://dlc.iec.cat/results.asp?txtEntrada=recerca&operEntrada=0> [2015, 02/12/15].
- Institut Lluís Domènech i Montaner Canet de Mar (1998). *Projecte Educatiu de Centre de l'Institut Lluís Domènech i Montaner de Canet de Mar*. Manuscrit no publicat, Canet de Mar.
- Jara, C. (2009). *1.- Marc de referència conceptual ecosistèmic*. Consell Comarcal del Maresme. Benestar Social. Recuperat de <http://www.ccmaresme.cat/document.php?id=6288> [2015, 15/07/15].
- Joyce, M. (1987). *Técnica de danza para niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- Jung, C. (1997). *Las relaciones entre el yo y el inconsciente*. Barcelona: Paidós.
- Knapp, M. (1992). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno* (4 ed.). Barcelona: Paidós.
- Krishnamurti, J. (2005). *El futuro de la Humanidad. Krishnamurtri. Diálogos con David Bohm*. Madrid: Librería Argentina.

- Krishnamurti, J. (2007). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Móstoles: Gaia Ediciones.
- Krishnamurti, J. (2009). *Sobre la educación*. Barcelona: Kairós.
- Krueger, R. A. (1998). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: GRAÓ.
- Latorre, A., Rincón, B., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Latorre, A., Rincón, B., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Laudó, X. (2004). Una pedagogia fenomenológicohermenèutica. *Temps d'educació*, 28, 299-304.
- Le Breton, D. (2008). *Antropología del cuerpo y modernidad* (P. Mählner, Trans.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE], BOE núm. 238 (1990).
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo [LOGSE] (1990). Recuperat de <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emergin confluences, revisited, *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (pp. 97-128). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lipton, B. H. (2007). *La biología de la creencia*. Madrid: La esfera de los libros.
- Llauger, E. (1979). Grupo Escolar Nuestra Señora de la Misericordia. *Plaça de la Llenya portaveu de la vida local.*, 1(6), 4-5.
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, DOGC núm. 5422 (2009).
- Llei orgànica 1/1982, de 5 de maig, de protecció civil sobre el dret a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge, BOE núm. 115 (1982).
- Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal [LOPD], BOE núm. 298, de 14.12.1999 (BOE núm. 298, de 14 de desembre, i suplement en català núm. 17, de 30 de desembre) (1999).
- Reial Decret 1720/2007, de 21 de desembre, pel qual s'aprova el Reglament de desplegament de la Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal, BOE núm. 17 de 19.01.2008 (2008).
- Llobet, T. (2010). *Flora i fauna dels Parcs. Montnegre*. Figueres: Brau.
- Longueira, M. (2000). De la classe de català a l'escola en català. In C. Sàiz (Ed.), *25 aniversari escola Mare de Déu de la Misericòrdia. Canet de Mar 1974-2000*. (pp. 19). Canet de Mar: Edicions Els 2 Pins, CEIP Misericòrdia.
- López, M. C. (1998). *Enseñar a Pensar Desde la Fenomenología* (Paideia. Philosophy and Children.). Recuperat de <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilSaen.htm> [2015, 24/04/15].
- López, M. C. (2003). Imaginación carnal en M. Merleau-Ponty. *Revista de Filosofía.*, 28(1), 157-169.
- López, M. C. (2015). La expresión creadora del sentido de la experiencia. *Coherencia: revista de humanidades.*, 12(23), 43-70.
- López, V. M. (Cord.), López, E., Monjas, R., Rueda, M. A., Pérez, D., & García-Peñuela, A. (2001). *Una investigación en torno a experiencias de evaluación compartida en Educación Física en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Recuperat de <http://www.efdeportes.com/efd37/evalef.htm> [2003, 9/6/03].

- Luna, G., Bombí, A., & Comerma, M. (2005). *Guies dels parcs. Parc del Montnegre i el Corredor*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Xarxa de parcs naturals.
- Mandell, R. (1986). *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- Marín, R. (1998). *Apunts de la conferència Innovación y creatividad a escala mundial*. Manuscrit no publicat, Santiago de Compostela.
- Marín, R., & Torre, S. (Coords.) (1991). *Manual de la creatividad: aplicaciones educativa*.
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A., & López, M. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Editorial Planeta, S.L.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing Qualitative Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Martí, M. (2000). *¿Qué és poesia?* Barcelona: Empúries.
- Martí, M. (2002). *Haikús en temps de guerra*. Barcelona: Edicions 62.
- Martí, M. (2004). *Antologia poètica. Amb els ulls oberts*. Barcelona: Proa. ECSA.
- Martínez, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers*, 73, 127-152.
- Martínez, L. (2000). A vueltas con la historia: una mirada a la educación física escolar del s.XX. *Revista de Educación, N°Extraordinario2000*, 83-111.
- Mas, X. (2006). Maria Saus i Teixidó (1894-1976). Antecedents familiars., *Maria Saus i Teixidó. Una mestra emblemàtica de Canet (1894-1976)*. Canet de Mar: Ajuntament de Canet de Mar.
- Mas, X. (2008). Josep Fors i Vidal i Carles Carqués Martí: Dos canetencs únics i exemplars. *El Sot de l'Aubó*, 3-5.
- Mas, X. (2010). Carles Carqués Martí. La figura i l'obra de l'intel·lectual, pedagog i polític. El pedagog., *Carles Carqués Martí. L'home dels tres exilis. Col·lecció estudis de patrimoni*. Canet de Mar: Ajuntament de Canet de Mar, Centre d'Estudis Canetencs, Edicions Els 2 Pins.
- Mas, X. (2015). *Veu testimonial*. Manuscrit no publicat, Canet de Mar.
- Mas, X., & Sàiz, C. (2009). La capella de Música de l'església de Sant Pere i Sant Pau de Canet. La "catedral de la costa" dels segles XVII i XVIII. *El Sot de l'Aubó*, 30, 3-17.
- Maslow, A. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Maslow, A. (1998). *El hombre autorrealizado* (12 ed.). Barcelona: Kairós.
- Mateu, M., Durán, C., & Troguet, M. (1992). *1000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión* (Vol. I). Barcelona: Paidotribo.
- Mateu, M., Durán, C., & Troguet, M. (1992). *1000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión* (Vol. II). Barcelona: Paidotribo.
- Maturana, H. (1996). *Desde la biología a la psicología* (3a ed.). Santiago de Chile: Universitaria.
- Maturana, H. (1999). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG.
- Mayor, J., & Pinillos, J. L. (1991). *Tratado de Psicología General 5: Pensamiento e Inteligencia*. Madrid: Alhambra Longman, S.A.
- Mèlich, J. C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educar*, 31, 33-45.
- Mèlich, J. C. (2010). Poética de lo íntimo: Sobre ética y antropología. *Ars Brevis: anuario de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, 16, 314-331.
- Mèlich, J. C. (2011). Ser-hi. Vers una ètica de la compassió. *Qüestions de Vida Cristiana*, 241, 9-22.

- Mèlich, J. C., Palou, J., Poch, C., Fons, M. (Coords.), Alguacil, M., Boixader, A., Duart, J. M., Muñoz, J., Sánchez, C., Valldaura, A., & Vicente, A. (2000). *La veu de l'altre. Reflexions i experiències per educar en valors ètics*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad: Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.
- Menchén, F. (1999). *El tutor. Dimensión histórica, social y educativa*. Madrid: CCS.
- Meneses, J., & Rodríguez, D. (2016). *El qüestionari i l'entrevista* (Universitat Oberta de Catalunya.). Universitat Oberta de Catalunya. Recuperat de http://femrecerca.cat/meneses/files/pid_00157591-1.pdf [2016, 02/04/16].
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trans.). Barcelona: Planeta De-Agostini.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible* (B. C. Estela Consigli, Trans.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Milstein, D., & Mendes, H. (2013). Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política. *Revista Iberoamericana de educación*, 62, 143-161.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2002, 30/08/04). *Legislació*. Recuperat de <http://wwwn.mec.es/index.html> [2002, 13/01/03].
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte [MECD] (2004). *Evolución del sistema educativo español*. MECD/CIDE. Recuperat de http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf [2014, 06/09/14].
- Mitjás, A., Betancourt, J., De la Torre, S., Solís-Cámara, P., & Díaz, M. (1995). *Pensar y crear. Estrategias, Métodos y Programas*. La Habana: Academia.
- Molnar, G. (2000). *Evaluación deportiva*. Recuperat de <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20deportiva/homeevaldeportiva.html> [2003, 18/2/03].
- Molnar, G. (2003). *Evaluación Educativa*. Recuperat de <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html#anchor116783> [2003, 18/02/03].
- Moraes, M. C. (1999). *O paradigma educacional emergente* (3a ed.). Campinas: Papirus.
- Moraes, M. C. (2005). El paradigma educatiu emergent: Algunes implicacions en l'epistemologia i en la didàctica del segle XXI. *Revista Catalana de Pedagogia*, 4, 13-41.
- Moraes, M. C., & Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad*, 2, 41-56.
- Moreno, W. (2009). El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación. *Currículo sem Fronteiras*, 9(1), 159-179.
- Morin, E. (2001a). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (N. Mercedes Vallejo-Gómez, Vallejo-Gómez, Françoise Girard, Trans.). Barcelona: Paidós Ibérica SA.
- Morin, E. (2006). *El método 6. Ética*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa SA.
- Motos, T. (1996). *Creatividad dramática*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Motos, T. (1999). *Juegos creativos de lenguaje*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

- Motos, T., & García, L. (1997). *Expresión corporal*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Motos, T., & Aranda, L. (2001). *Práctica de la expresión corporal* (1a ed.). Ciudad Real: ÑAQUE.
- Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 1(3), 0-21.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free Play. Improvisation in Life and Art*. New York: Penguin Putman Inc.
- Nicolescu, B. (2000). *O manifesto da transdisciplinariedade*. Brasília: UNESCO.
- Noddings, N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
- Noddings, N. (2011). La docència dels temes relacionats amb la cura. *Qüestions de Vida Cristiana.*, 241, 95-106.
- Obiols, G., & Di Segni, S. (2006). *Adolescencia, posmodernidad y escuela. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Noveduc.
- Oller, D. (2007). *Identitat i diversitat. Sabrem conviure en la diversitat?* Barcelona: ESADE, Fundació Lluís Carulla.
- Ono, M., & Hioki, Y. (2013). *Poesia d'aigua, tinta i sorra. Taller de creació artística. Casa Àsia i Fundació Antoni Tàpies*. Manuscrit no publicat, Barcelona.
- Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura [UNESCO] (2000). *Educação e Transdisciplinaridade*. UNESCO. Recuperat de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf> [2007].
- Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura [UNESCO] centre de Catalunya [Unescocat], & Comissió Andorrana per a la UNESCO (2006). *Declaració Universal sobre Bioètica i Drets Humans*. Barcelona: Angle.
- Ortega, F. J. (2011). El adolescente sin atributos. La construcción de la identidad en un mundo complejo. In R. c. Pereira (Ed.), *Adolescentes en el siglo XXI: Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 23-50). Madrid: Morata.
- Pagès, J., Santaaulàlia, J. N., & Saito, H. (1997). *Haikús de primavera i d'estiu. Marea baixa*. Barcelona: Magrana.
- Palmar, A. M. (2009). *La construcción de la corporeidad en el sujeto trasplantado de corazón*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Paredes, J. (2003). *Desde la corporeidad a la cultura*. Recuperat de <http://www.efdeportes.com/efd62/corpo.htm> [2004, 29/03/04].
- Patocka, J. (2005). *Introducción a la fenomenología*. Barcelona: Herder.
- Pedraza, S. (2010). Saber, cuerpo y escuela: El uso de los sentidos y la educación somática. *Revista de investigación en el campo del arte*, 4(5), 44-56.
- Pelenchano, V. (1999). *Psicología de la personalidad*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Penalva, C., & Mateo, M. G. (2006). *Tècniques qualitatives d'investigació*. Universitat d'Alacant. Recuperat de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2466/1/Num77_Tecnicas_qualitatives.pdf [2014, 09/08/14].
- Pereira, R. (2011). Adolescentes en le siglo XXI. In R. Pereira (Ed.), *Adolescentes en el siglo XXI: Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 11-20). Madrid: Morata.
- Pereira, R. (coord.) (2011). *Adolescentes en el siglo XXI: Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata.
- Pérez, C. (1993). Evolució històrica de l'educació física. *Apunts. Educació física i esports.*, 33, 24-38.
- Pérez, S. (Artist). (2006). *Fotografies de la investigadora*.

- Pérez-Samaniego, V., & Sánchez, R. (2001, 16/02/17). *Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física*. Recuperat de <http://www.efdeportes.com/efd33a/cuerpo.htm> [2004, 29/03/04].
- Pervin, L. (1998). *La Ciencia de la Personalidad*. Madrid: Mcgraw-Hill/Interamericana de España.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, 336, 189-201.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Planella, J. (s.d.). *Antropología del cos i educació. Cossos i transformacions en la societat de la informació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Pomés, J. (2011). L'Escola Montessori de Canet de Mar (1918-1939). Els inicis d'una gran experiència pedagògica. Un triomf de Josep Fors i el catalanisme liberal canetenc. *El Sot de l'Aubó*, 36, 3-11.
- Portela, H. (2001, 16/02/17). *Paradigmas del cuerpo en la educación física*. Recuperat de <http://www.efdeportes.com/efd42/paradig.htm> [2004, 01/07/04].
- Portela, H. (2002, 16/02/17). *Cómo problematizar la Educación Física desde la transición del concepto del cuerpo al de corporeidad*. Recuperat de <http://www.efdeportes.com/efd48/cuerpo1.htm> [2003, 16/6/03].
- Porto, A. (Artist). (2017). *Fotografies de la investigadora*
- Prado, D. (1988). *Técnicas creativas y lenguaje total*. Madrid: Narcea.
- Prado, D. (1996). *El torbellino de ideas para la participación e inventiva socio-grupal*. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas.
- Prado, D. (1999). *EDUCREA La creatividad motor de la renovación esencial de la educación*. Santiago de Compostela: Universidades de Santiago de Compostela.
- Prado, D., & Fernández Rey, E. (1998). *Analogía Inusual. Colección monografías. Master de Creatividad, nº6*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Prado, D. (1996). *La relajación creativa*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Prado, D., & Charaf, M. (2000). *Relajación creativa*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Prado, D. (2009). Los activadores creativos básicos para estimular la imaginación y participación grupal y comunitaria. Un ejercicio-ejemplo de aplicación al tema del jardín de las artes. *Educación y Futuro*, 21, 131-154.
- Prado, D., & Vázquez, P. (2009). La dinámica analógica-metafórica. Impulsando la innovación e inventiva. *Revista Digital Universitaria*, 10(12), 1-11.
- Pratt, J., & Swann, J. (2003). Doing good research. In J. Pratt & J. Swann (Eds.), *Educational Research i Practice. Making sense of Methodology*. (pp. 175-193). London, New York: Continuum.
- Rajadell, N., & Serrat, N. (2005). El paper de les estratègies d'intervenció educativa en el nou paradigma emergent del segle XXI: emmarcament general i exemplificació didàctica sobre el patrimoni. *Revista Catalana de Pedagogia*, 4, 59-73.
- Rajadell, N., & Torre, S. (2003). *Creatividad y medio formativo. Estrategias didácticas innovadoras*. Manuscrit no publicat, Barcelona.
- Revnosuo, A. (2010). *Consciousness. The Science of Subjectivity*. New York: Psychology Press.
- Ribera, E. (1979). Conversa amb el regidor d'Ensenyament Enric Ribera Rius. *Plaça de la Llenya portaveu de la vida local.*, 1(6), 8-9.
- Ricardo, S. (2000). Retos y transdisciplinariedad en la investigación en Educación Física y Deporte. *Lecturas: EF y Deportes*, 23(5), 1-3.

- Riera, J., & Cruz, J. (1991). *Psicología del deporte. Aplicaciones y perspectivas*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ries, F., & Rodríguez, A. R. (2009). Transdisciplinariedad y actividad físico-deportiva: más allá de las limitaciones de la ciencia disciplinar. *Revista Fuentes, 9*, 200-211.
- Rius, M. (1995). *Apunts per una ètica*. Barcelona: Edicions 62.
- Riviera, J., & López, M. C. (2002). *El cuerpo. Perspectivas filosóficas*. Madrid: UNED.
- Rodríguez, I. (2013). Parlem d'ètica: algunes claus per a una reflexió de l'acció socioeducativa en la infantesa. *Butlletí inf@ncia, 66*, 1-10.
- Rodríguez, D. A. (2012). *Análisis de la Cognición Corporizada desde la perspectiva de la filosofía*, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca.
- Rodríguez, R. (2003). Cuerpo, sociedad y escuela: pensar claves para una reflexión relacional. *Iberoamericana, 3*(10), 113-125.
- Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2012). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperat de http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf [2016, 14/05/16].
- Rodríguez, G., Gil, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Rodríguez, I., & Vitores, A. (2003, 10/09/04). *Reflexions sobre la ment*. Recuperat de <http://usuarios.lycos.es/Reflexiones/Argumentos/Mind.htm> [2003, 04/01/03].
- Rodríguez, L. P. (2003). *Compendio histórico de la actividad física y el deporte*.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Root-Bernstein, R., & Root-Bernstein, M. (2000). *El secreto de la creatividad*. Barcelona: Kairós.
- Ros, C. (2000). La música i l'educació física troben el seu lloc. In C. c. Sàiz (Ed.), *25 aniversari escola Mare de Déu de la Misericòrdia. Canet de Mar 1974-2000*. (pp. 20-21). Canet de Mar: Edicions Els 2 Pins CEIP Misericòrdia.
- Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (2010). Everyday ethics: reflections on practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 23*(4), 379-391.
- Rovira, J. (1979). Crònica sobre l'ensenyament en el Canet del passat. *Plaça de la Llenya portaveu de la vida local, 1*(6), 15-16.
- Roze, J. (2007). *La espiritualidad creativa*. Buenos Aires: KIER.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sàiz, C. (2000). La històrica escola de la vila a cavall dels segles. In C. c. Sàiz (Ed.), *25 aniversari escola Mare de Déu de la Misericòrdia. Canet de Mar 1974-2000*. (pp. 8-11). Canet de Mar: CEIP Misericòrdia, Edicions Els 2 Pins.
- Sàiz, C. (2001). *Guia històrica de Canet de Mar*. Canet de Mar: Els 2 Pins.
- Sàiz, C. (2005). Sant Pere i Sant Pau la primera parròquia de Canet. *El Sot de l'Aubó, 13*, 4-10.
- Sàiz, C. (2014a). Sant Pere de Romeguera, un punt estratègic per a la interpretació de la història de Canet. *El Sot de l'Aubó, 48*, 3-10.
- Sàiz, C. (2014b). Les estructures d'Estat de la Mancomunitat de Catalunya. Un projecte de modernització cultural i educativa a Canet de Mar (1914-1923). *El Sot de l'Aubó, 49*, 3-14.
- Sàiz, C. (2015). *Veu testimonial*. Manuscrit no publicat, Canet de Mar.

- Salas, B., & Serrano, I. (1998a). *Modelo educativo: desarrollo de la identidad personal*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Salas, B., & Serrano, I. (1998b). *Aprendemos a ser personas*. Barcelona: EUB.
- Sales, M. T., & Bellora, M. (2002). *Asignatura: Evaluación*. Recuperat de http://www.iuacj.edu.uy/secciones/licenciatura/materia_plan2002_2sem_educacion_fisica_pre_escolar_observacion_campo.htm [2003, 18/02/03].
- Salvador, V. (1994). Noves perspectives sobre la metàfora. A L. B. Meseguer (Ed.), *Metàfora i creativitat* (pp. 25-33). Castelló: Universitat Jaume I.
- San Martín, J. (1998). *Ensayos. La filosofía, hoy (XIV). La fenomenología com estilo de pensamiento*. Madrid: Fundación Juan March.
- Satué, M., & Bira, L. (1987). *¿Qué sabes de ética?* Madrid: Alhambra.
- Scharagrodsky, P. (s.d.). *El cuerpo en la escuela*. Explora. Las ciencias del mundo contemporáneo. Programa de Capacitación Multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Argentina. Recuperat de <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf> [2015, 08/09/15].
- Schinca, M. (1988). *Expresión corporal*. Madrid: Escuela Española.
- Schumacher, S., & McMillan, J. H. (1993). *Research education: a conceptual introduction*. New York: HarperCollinsCollege.
- Schwartz, S. J. (2001). The Evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: A Review and Integration. *Identity: An International journal of theory and research*, 1(1), 7-58.
- Seirul.lo, F. (1993-1995). *Apunts de classe de l'assignatura Educació Física de Base*. Manuscrit no publicat, Barcelona.
- Sérgio, M. (1996). *Epistemologia da Motricidade Humana*. Lisboa: FMH.
- Serra, M. (2006). *Dietari del Dr. Marià Serra i Font. Canet de Mar 1880-1926. Col·lecció estudis de patrimoni*. Canet de Mar: Ajuntament de Canet de Mar, Centre d'Estudis Canetencs, Edicions Els 2 Pins.
- Shallcross, D. (1985). *Teaching creative behaviour*. Buffalo: Bearly Limited.
- Shallcross, D. (1999). *Apunts de classe sobre el tema d'intuïció*. Manuscrit no publicat, Santiago de Compostela.
- Shallcross, D., & Sisk, D. (1989). *Intuition: An inner way of knowing*. Buffalo: Bearly Limited.
- Solà, J. (2009). Els paradigmes científics en la investigació educativa i el model de camp psicològic. *Temps d'Educació*, 37, 235-252.
- STEPV- Internacional Sindical Valenciana (2002, 30/08/04). *Legislació educativa*. Recuperat de <http://www.ctv.es/USERS/castello.stepv/legislacio/legislacio.htm> [2002, 15/12/02].
- Susana, M. (2002). *Un cuerpo que piensa, siente y actúa*. Recuperat de <http://www.me.gov.ar/curriform/publicaciones2002/expecaie/expe17.html> [2003, 28/05/03].
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Thich Nhat Hanh (1999). *Sintiendo la paz. El arte de vivir conscientemente*. Barcelona: Oniro.
- Thich Nhat Hanh Hanh (2004). *Construir la Paz*. Barcelona: RBA Integral.
- Thich Nhat Hanh Hanh (2009). *Cap a la pau interior. El camí de la consciència en el dia a dia*. Barcelona: Angle.

- Thich Nhat Hanh Hanh (2009). *Ética sin dogma*. Plum Village. Thich Nhat Hanh en España. Recuperat de <https://tnhspain.org/2014/05/19/etica-sin-dogma/> [2016, 05/05/16].
- Toro, J. (2010). *El adolescente en su mundo*. Madrid: Pirámide.
- Toro, J. (2013). *El adolescente ante su cuerpo. Cuerpo, vestido y sexo*. Madrid: Pirámide.
- Torrallba, F. (2014). *La revolució ètica*. Barcelona: Ara Llibres.
- Torrallba, F., Prat, R., Román, B., & Palol, R. (1997). *Les ètiques d'avui*. Barcelona: Claret.
- Torrallba, F., Rodríguez, L., & Folscheid, D. (2007). *Claus ètiques per al segle XXI*. Lleida: Pagès Editors.
- Torrallba, M. A. c., Gutiérrez, P. M. c., Fuentes, M. c., Calvo, J. c., & Cardozo, J. F. c. (2010). *V Congreso Internacional. XXVI Nacional de Educación física. Docencia, innovación e investigación en educación física*. Barcelona: INDE.
- Torre, S. (1991). *Evaluación de la creatividad: TAEC, un instrumento de apoyo a la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- Torre, S., & Moraes, M. C. (2001). Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencntar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad*, 2, 41-56.
- Torre, S. (2003). *Dialogando con la cretividad*. Barcelona: Octaedro.
- Torre, S. (2008). Creatividad cuántica. Una mirada transdisciplinar. *Encuentros Multidisciplinarios*, X(28), 5-21.
- Torre, S. (2009). Escuelas creativas. Escuelas que aprenden, crean e innovan. In S. c. Torre & M. A. c. Pujol (Eds.), *Educación con otra conciencia. Una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza* (pp. 97-110). Mataró: Davinci Continentasl, S.L.
- Torre, S., Pujol, M. A., & Moraes, M. C. (2011). *Documentos para el cambio: hacia una educación transformadora*.
- Torre, S., Tejada, J., & Pujol, M. A. (Coords.) (2010). *Investigar en educación con otra mirada*. Barcelona: Universitat.
- Torre, S., Barrios, O. (Coords.), Tejada, J., Bordas, I., Borja, M., Carnicero, P., Rajadell, N., Tort, L., & Serrat, N. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Torre, S., & Pujol, M. A. (Coords.) (2010). *Creatividad e innovación*. Madrid: Universitat.
- Torre, S., Pujol, M. A. (Coords), Badilla, E., Borja, M., Cabrera, F., Galvani, P., García, P., Mallart, J., Mallart, A., Motta, R., Sanz, G., & Zwierewicz, M. (2009). *Educación con otra conciencia. Una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza*. Mataró: Davinci Continental, S.L.
- Torre, S. (Dir.), Pujol, M. A., Sanz, G. (Coords.), Anguera, T., Bonil, J., Torre, S., Fazenda, I., García, P., González, M., Kerina, A., Louredo, S., Mallart, J., Moraes, M. C., Oliver, C., Moraes, R., Pineau, G., Pujol, M. A., Rajadell, N., Sanz, G., & Violant, V. (2007). *Transdisciplinariedad y Ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación*. Madrid: Editorial Universitat, S.A.
- Torre, S. (1997). *Creatividad y Formación. Identificación, diseño y evaluación*. México D.F.: Trillas.
- Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Escuela Española S.A.

- Torre, S. (1998). Presentación. A D. Prado & E. Fernández Rey (Eds.), *Analogía Inusual. Colección monografías Master de Creatividad, nº6* (pp. 7-11). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Torre, S. (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía, 217*, 543-572.
- Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- Torre, S., Borja, M. d., Millán, M. D., & Rajadell, N. (1999). *Estrategias de simulación*. Barcelona: Octaedro.
- Trigo, E. (1997). *Juegos motores y creatividad* (4a ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Trigo, E., Álvarez, M., Aragunde, J. L., García, J., Graña, I., Fernández, D., Maestu, J., Pazos, J. M., Rey, A., Rey, C., & Sánchez, M. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE.
- Universitat de les Illes Balears (2017). *L'estil APA*. Recuperat de http://biblioteca.uib.cat/oferta/ajuda/citar_bibliografia/estil_APA/Lestil-APA.cid451357 [2017, 01/01/17].
- Universitat Autònoma de Barcelona (2014). *Citacions bibliogràfiques segons el model de l'American Psychological Association*. Recuperat de https://ddd.uab.cat/pub/guibib/113512/modelapa_a2014.pdf [2017, 01/01/17].
- Universitat Autònoma de Barcelona (2017). *Servei de biblioteques*. Recuperat de <http://www.uab.cat/web/recursos-d-informacio/citacions-i-bibliografia-1326267851837.html> [2017, 01/01/17].
- Universitat de Barcelona (s.d.). *Codi de bones pràctiques en recerca*. Recuperat de http://www.ub.edu/agenciaqualitat/sites/default/files/recerca/pdf/codibones_practiques.pdf [2015, 08/09/15].
- Universitat de Girona (2015). *Estil APA*. Recuperat de <https://www.udg.edu/tabid/11972/language/ca-ES/default.aspx> [2017, 01/01/17].
- Universitat de Vic (2016). *Guia per elaborar citacions bibliogràfiques en format APA* (2a ed.). Vic: Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya. Biblioteca.
- Universitat Ramon Llull Blanquerna (2014). *American Psychological Association (APA)*. Recuperat de <http://biblioteca.blanquerna.edu/ca/com-trobar-informaci%C3%B3/com-citar/american-psicological-association-apa> [2017, 01/01/17].
- Uribe, J. A. (2015). Educación, ética y finitud. Una entrevista a Joan-Carles Mèlich. *Uni-pluri/versidad, 15*(1), 111-118.
- Vallmajó, L. (1996). *Filòpolis. Per si no saps de què va l'Ètica*. Recuperat de <http://www.xtec.cat/~lvallmaj/passeig/etimoral.htm> [2016, 25/05/16].
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- Varela, F. (1996). Neurophenomenology. A Methodological Remedy for the Hard Problem. *Journal of Consciousness Studies, 3*(4), 330-349.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente* (2a ed.). Barcelona: Gedisa.
- Vásquez, A. (2015). Francisco Varela: Neurofenomenología, enfoque enactivo de la cognición, mentes sin yo y el elusivo fenómeno de la conciencia. *Revista Observaciones Filosóficas, 20*, 1-19.
- Vicente, V., & Ferreres, E. (2010). *Història de Catalunya*. Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació i Departament d'Acció Social

- i Ciudadana. Recuperat de <http://www.itssa.com/MNCat/HC.pdf> [2014, 10/11/14].
- Vigo, A. G. (2012). El cuerpo vivido. La filosofía más allá de las fronteras de la objetivación. A E. Anrubia & I. R. Marugán (Eds.), *Historias y filosofías del cuerpo*. (pp. 67-100). Granada: Comares.
- Villar Angulo, L. M. (2003). *La autoevaluación del alumno en el fomento de actitudes y valores*. Recuperat de <http://216.239.39.100/search?q=cache:nbw9s3Hfw4oJ:tecnologiaedu.us.es/villar/docs/sanlucar.pdf+introspecci%C3%B3n+educativa&hl=es&ie=UTF-8> [2003, 9/06/03].
- Viñolas, J. (1979). Col·legi Yglesias Societat Cooperativa. *Plaça de la Llenya portaveu de la vida local*, 1(6), 6-7.
- Vischnivetz, B. (1994). *Eutonía: educación del cuerpo hacia el ser*. Barcelona: Paidós.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Whitman, W. (1999). *Canto a mí mismo*. Arganda del Rey: Edimat Libros.
- Wilber, K. (2005). *El espectro de la conciencia*. Barcelona: Kairós.
- Xirinacs, L. M. (2000). *Mentalitat i models globals*. Recuperat de [http://www.pangea.org/~jbardina/xirict01.htm#8.%20Cada%20part%20és%20e%20lla%20mateixa%20\(Principi%20d'identitat\)](http://www.pangea.org/~jbardina/xirict01.htm#8.%20Cada%20part%20és%20e%20lla%20mateixa%20(Principi%20d'identitat)). [2004, 06/08/04].
- Xolocotzi, A. c., & Gibu, R. c. (2014). *Fenomenología del cuerpo y hermenéutica de la corporeidad*. México, D.F.: Plaza y Valdés.
- Yus, R. (1997). *Hacer Reforma. Hacia una educación gobal desde la transversalidad*. Madrid: Anaya.
- Zabala, A. (1995). *La pràctica educativa. Com ensenyar*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*.
- Zaragoza, J. M. (2004). *La recerca. Típus, tèniques i instruments*. Recuperat de <http://www.josepmazaragoza.net>

ANNEXOS

Annex 1. Instruments de recollida d'informació: Qüestionari aplicat a tot l'alumnat

Nom i cognoms:	Curs i grup:	Data:
----------------	--------------	-------

QUI SÓC?

2- Encercla les idees més properes a tu mateix o tu mateixa i que siguin més impactants i originals.

3- Anota a la columna de l'esquerra cadascuna de les idees encerclades. Relaciona cadascuna de les idees de la columna *Qui sóc?* amb la columna *El meu cos*.

Qui sóc?	El meu cos	Càrrega emocional

4- Valora la càrrega emocional de cadascuna de les analogies (+, -).

5- A partir de les analogies que has promocionat a l'exercici anterior, fes una breu DESCRIPCIÓ de tu mateix o tu mateixa. Posa un TÍTOL a la teva descripció.

6- Expressa la teva descripció amb un dibuix.

7 – Quina relació creus que hi ha entre la teva descripció i la vida?

8- I tu, com et sents amb el teu cos?

Annex 2. Instruments de recollida d'informació: Diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau



DIARI D'AVUI A LA CLASSE D'AVUI DIARI D'AULA CREATIU

Nom i cognoms:	Curs i grup:	Data de la sessió:
Projecte didàctic:	Activitat:	

1. Posa en joc la teva imaginació. Fes una pluja d'idees relacionada amb la classe d'avui. Recorda, TOT VAL: una frase, una paraula, una onomatopeia, un dibuix...

LA CLASSE D'AVUI HA ESTAT...

1

2

3

2. Valora la càrrega emocional de les teves idees (+, -).

3. Fes un dibuix del teu cos.

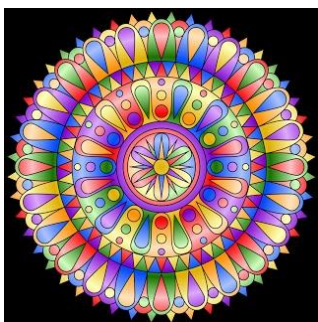
4. Completa la frase següent:

EL MEU COS ÉS COM...

5. Completa la frase següent:

AVUI SENTO QUE PUC...

6. Busca una manera **CREATIVA** d'expressar les teves idees, sentiments, emocions i aprenentatges relacionats amb la classe d'avui (pot ser en format digital): poesia, música, dibuix, pintura, fotografia, escultura, expressió audiovisual... Anota també les teves **REFLEXIONS**.



OBSERVACIÓ CREATIVA DE L'AULA

Nom i cognoms:	Departament: Orientació <input type="checkbox"/> Ciències Socials <input type="checkbox"/> Educació Física <input type="checkbox"/> Tutor/a <input type="checkbox"/>	Professorat amb qui has treballat a l'aula:
Data de la sessió:	Grup d'alumnat amb qui has treballat: 3rA 3rD	
Projecte didàctic:	Activitat:	

1. Posa en joc la teva imaginació. A partir del que has observat avui a l'aula, completa la frase següent:

LA CLASSE D'AVUI HA ESTAT COM UN ARBRE QUE...

2. Dibuixa el teu arbre.

3. Avaluació de l'alumnat:

Descriu amb una paraula o frase l'impacte que ha tingut la sessió d'avui en l'alumnat:

A partir de la teva experiència d'avui a l'aula, omple la graella següent:

	Gens	Poc	Bastant	Molt	Afegeix quelcom que vulguis i que consideris rellevant
CLIMA D'AULA CREATIU					
L'alumnat se sent lliure per expressar-se					
L'alumnat mostra acceptació i respecte					
L'alumnat mostra bona capacitat de comunicació per expressar les seves idees, sentiments i emocions					
L'alumnat mostra bon humor i alegria					
CAPACITATS CREATIVES					
L'alumnat desenvolupa els seus sentits (observa, percep, es mostra sensible i obert a l'experiència)					
L'alumnat mostra iniciativa personal (és espontani, curiós, autònom)					
L'alumnat desenvolupa la seva imaginació (és fantasiós, intuïtiu, realitza associacions)					
IDENTITAT CORPORAL I CREATIVITAT					
L'alumnat és capaç de parlar d'ell mateix o d'ella mateixa					
L'alumnat és capaç de reconèixer en el corpori quines són les emocions, sentiments, pensaments, actituds, valors i accions que mostren la seva identitat.					

Quins facilitadors i/o inhibidors del treball d'aula has observat?

Quines coses canviaries?

GUIÓ PER MODERAR EL GRUP DE DISCUSSIÓ
APLICAT A L'ALUMNAT INFORMADOR CLAU

Data de realització: 20/06/13

Durada: Màxim 60 minuts

Prèviament, a una reunió que es va realitzar el dia 13/06/13 amb l'alumnat informador clau, cada alumne/a va disposar d'un temps per revisar el propi diari estructurat i qüestionari amb la finalitat de disposar d'una referència de l'experiència viscuda que ells o elles mateixes van elaborar durant el procés de recollida de dades de la recerca. Durant el grup de discussió l'alumnat disposa d'aquest material.

A. BENVINGUDA

- “Bon dia a tothom. Moltes gràcies per haver col·laborat fent els diaris i els qüestionaris i per haver vingut avui més enllà de l'horari lectiu en un dia complicat perquè heu fet les exposicions orals del treball de síntesi a hores diferents. Gràcies”.
- Explicació de l'objectiu de la sessió: “Avui l'objectiu de la reunió és conversar amb la finalitat de reflexionar sobre les classes creatives que hem fet. Us faré unes preguntes, les quals haureu de respondre. És important opinar amb sinceritat així com escoltar als i les companyes”.

B. APROVACIÓ INDIVIDUAL PER LA GRAVACIÓ DE L'ENTREVISTA EN ÀUDIO I VÍDEO

“Si us sembla bé, gravarem l'entrevista en vídeo i gravadora. Heu de saber que en cap moment es farà pública la gravació i que en cap moment es revelaran ni els vostres noms ni cap informació que us identifiqueu. Us sembla bé? Hi esteu d'acord? En qualsevol moment podem apagar la gravació, si així ho desitgeu”.

C. PRESENTACIÓ

- Familiaritzar a tothom. L'alumnat ja es coneix però es pot fer una breu presentació per grups: les persones de 3rA, les persones de 3rD.
- Per què es va decidir col·laborar en aquest grup? Recordar la justificació per la qual es van triar com a alumnat informador clau.
- Recordar a l'alumnat què ha fet a l'aula: 3 projectes de treball d'activitats creatives:
 - ✓ Empremtes (març – conte riu, autobiografia creativa, mural peus).

- ✓ Projeccions (abril - transformació d'ombres, m'ompló dels altres, models corporals).
- ✓ Som Planeta (maig - castells humans, transformació castell en planeta, relaxació creativa arbre, màscares).

D. PREGUNTES

1. Com has viscut les classes creatives?

2. A partir de l'experiència que has viscut a les classes, Què és per a tu la identitat corporal?

3. Preguntar "Qui sóc?" (pausa). En referència a aquesta pregunta que t'has anat fent en diversos moments de les activitats creatives:

- Quins sentiments i emocions creus que pots relacionar amb el teu cos?
- Quins pensaments sobre tu mateix o tu mateixa creus que pots relacionar amb el teu cos?
- Quines actituds i valors creus que pots relacionar amb el teu cos?
- Quines són les coses que fas i que creus que pots relacionar amb el teu cos?

4. Des de la primera classe creativa fins a la darrera, quins canvis creus que hi ha hagut en la teva identitat corporal? (Quin, per què?...)

5. Creus que les activitats creatives que has fet a classe han estat una bona manera de conèixer la teva identitat corporal? (Per què, .../...)

6. Què us sembla si acabem l'entrevista amb una frase creativa? Per exemple:

El meu cos és com.... que...

E. TANCAMENT

- Tornar a confirmar l'acord de confidencialitat.
- "Gràcies per la vostra participació i col·laboració".

GUIÓ PER MODERAR EL GRUP DE DISCUSSIÓ APLICAT AL PROFESSORAT

Data de realització: 04/07/13

Durada: Màxim 60 minuts

Prèviament al grup de discussió es lliuren a cada professor/a les seves fitxes d'observació participant amb la finalitat que disposi d'una referència de l'experiència viscuda que ells o elles mateixes van elaborar durant el procés de recollida de dades de la recerca. Durant el grup de discussió el professorat disposa d'aquest material.

A. BENVINGUDA

- “Bon dia a tothom. Moltes gràcies per haver col·laborat amb la investigació perquè això ha suposat una feina extra afegida a un curs acadèmic difícil”.
- Lliurament a cadascun dels professors/es de les fitxes d'observació participant de tot el procés.
- Explicació de l'objectiu de la sessió: “Avui l'objectiu de la reunió és conversar amb la finalitat de reflexionar sobre les classes creatives que hem organitzat i observat. Us faré unes preguntes, les quals haureu de respondre. És important opinar amb sinceritat, ser crítics i crítiques, així com escoltar als i les companys i interaccionar”.

B. APROVACIÓ INDIVIDUAL PER LA GRAVACIÓ DE L'ENTREVISTA EN ÀUDIO I VÍDEO

“Si us sembla bé, gravarem l'entrevista en vídeo i gravadora. Heu de saber que en cap moment es farà pública la gravació i que en cap moment es revelaran ni els vostres noms ni cap informació que us identifiqueu. Us sembla bé? Hi esteu d'acord? En qualsevol moment podem apagar la gravació, si així ho desitgeu”.

C. PRESENTACIÓ

- Familiaritzar a tothom. El professorat ja es coneix. Pregunta per trencar el gel: Per què vas decidir col·laborar en aquesta d'investigació?
- Recordar al professorat el treball realitzat a l'aula amb l'alumnat: 3 projectes de treball d'activitats creatives:
 - ✓ Empremtes (març - conte riu, autobiografia creativa, mural peus).
 - ✓ Projeccions (abril - transformació d'ombres, m'ompló dels altres, models corporals).

- ✓ Som Planeta (maig - castells humans, transformació castell en planeta, relaxació creativa arbre, màscares).

D. PREGUNTES

1. De manera breu i general, Com has viscut el procés d'organització, aplicació i observació de les classes creatives?

2. A partir de l'experiència que has viscut organitzant, aplicant i observant les classes creatives, Què és per a tu la identitat corporal?

Valorem tot el procés, des de la primera observació que vam fer a l'aula fins a l'última. En referència a les estratègies didàctiques creatives o activitats creatives:

3. Quins impacte creus que han tingut en l'alumnat?

4. Com creus que ha estat el clima d'aula? Recordar al professorat, si s'escau:

- ✓ L'alumnat s'ha sentit lliure per expressar-se
- ✓ L'alumnat ha mostrar acceptació i respecte
- ✓ L'alumnat ha mostrat bona capacitat de comunicació per expressar les seves idees, sentiments i emocions

5. De quina manera creus que l'alumnat ha desenvolupat les seves capacitats creatives? Recordar al professorat, si s'escau:

- ✓ L'alumnat ha desenvolupat els seus sentits (observa, percep, es mostra sensible i obert a l'experiència)
- ✓ L'alumnat ha mostrat iniciativa personal (és espontani, curiós, autònom)
- ✓ L'alumnat desenvolupa la seva imaginació (és fantasiós, intuïtiu, realitza associacions)

6. Des de la primera classe creativa fina a la darrera, quins canvis creus que hi ha hagut en la identitat corporal de l'alumnat? (Quins, per què?...). Recordar, si s'escau:

- ✓ L'alumnat és capaç de parlar d'ell mateix o d'ella mateixa
- ✓ L'alumnat és capaç de reconèixer en el corpori quines són les emocions, sentiments, pensaments, actituds, valors i accions que mostren la seva identitat

7. Creus que les estratègies didàctiques creatives han estat una bona manera per millorar el desenvolupament de la identitat corporal del nostre alumnat adolescent? (Per què, .../...)

8. Quins facilitadors del treball d'aula has observat? Quins inhibidors del treball d'aula has observat?

9. Quines coses canviaries?

10. Quines coses creus que has après durant tot el procés? Quins serien el facilitadors i/o inhibidors d'aquest aprenentatge?

11. Què us sembla si acabem l'entrevista amb una frase creativa? Per exemple:

El meu arbre és com.... que...

E. TANCAMENT

- Tornar a confirmar l'acord de confidencialitat.
- “Gràcies per la vostra participació i col·laboració”. Recordar que una vegada finalitzada la investigació, està previst compartir i fer extensiu els resultats obtinguts tot fent constar el nom del centre.

Annex 6. Compromís ètic: Document informatiu famílies/alumnat i consentiment informat alumnat



INFORMACIÓ PER ALS PARTICIPANTS – ALUMNAT/FAMÍLIES

Na Inmaculada Benedico Martínez estic duent a terme el projecte de recerca de tesi doctoral: *La identitat corporal: Una experiència creativa i transdisciplinària amb adolescents*, dirigida per la Dra. Verónica Violant Holz, Programa de doctorat Educació i Societat. Facultat d'Educació, Departament de Didàctica i Organització Educativa, Universitat de Barcelona.

El projecte de recerca té com a objectiu explorar com les activitats d'aula de creativitat i expressió corporal, visual i plàstica i verbal-lingüística, tal com pintar-se els peus i dibuixar un camí, elaborar una dramatització amb màscares o ombres, fer una relaxació creativa de transformació del cos en arbre, entre d'altres, susciten la consciència de la identitat corporal en els i les adolescents de 14 a 15 anys a l'escola d'educació secundària obligatòria. Es tracta d'una recerca de tall qualitatiu, és a dir, d'anàlisi inductiva o d'interpretació de les dades com per exemple la interpretació del significat que un alumne/a dona al camí que ha dibuixat amb els peus o el significat que té per a ell o ella el sentit del gust, l'oïda, l'olfacte, el tacte o la vista en referència a la seva identitat. En el context d'aquesta recerca li demano la seva col·laboració perquè participi en la fase d'aplicació de les estratègies de creativitat expressiva (activitats d'aula de creativitat i expressió), la qual forma part de la recollida de dades de la recerca. La finalitat de les dades és aportar informació per estudiar l'objectiu plantejat a la recerca de tesi doctoral. En referència a l'ús de les vostres dades:

- S'utilitzaran amb la finalitat d'implementar la recerca de tesi doctoral esmentada.
- Per un sistema de codificació les dades personals passaran a ser anònimes, sense que aparegui el nom o identitat de cap persona.

Els instruments i tècniques de recollida de dades de la recerca són: Qüestionari creatiu, diari creatiu d'aula, grup de discussió, enregistrament audiovisual, productes creatius elaborats a l'aula com a resultat de l'aplicació de les estratègies de creativitat expressiva (recreació d'un conte, autobiografia creativa, mural de l'itinerari corporal, mural de la silueta corporal, història transformativa amb ombres, relaxació creativa, dramatització amb màscares, article d'opinió sobre els models corporals, història transformativa d'un castell en planeta). Els tipus de dades són text escrit, il·lustracions, material fotogràfic, material d'àudio i material audiovisual.

Les dades que s'obtinguin de la seva participació passaran a formar part del fitxer de dades de titularitat privada "Tesi doctoral", la responsable del qual és la doctoranda Sra. Inmaculada Benedico Martínez. Les dades estan estaran protegides mitjançant una clau d'accés de seguretat i amb accés restringit a la doctoranda. En referència a aquest fitxer de dades, vostè podrà exercir en tot moment els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició que estableix la Llei 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal. Pot posar-se en contacte amb la doctoranda Sra. Inmaculada Benedico Martínez a través de l'adreça de correu electrònic següent: ibenedic@xtec.cat.

Sra. Inmaculada Benedico Martínez
Doctoranda de la Universitat de Barcelona



CONSENTIMENT INFORMAT - ALUMNAT

- Títol de la recerca de tesi doctoral:

La identitat corporal: Una experiència creativa i transdisciplinària amb adolescents.

- Doctoranda: Sra. Inmaculada Benedico Martínez.

- Directora de tesi: Dra. Verónica Violant Holz.

- Entitat: Universitat de Barcelona. Programa de doctorat Educació i Societat. Facultat d'Educació, Departament de Didàctica i Organització Educativa.

Col·laboració sol·licitada: Participar en la fase d'aplicació de les estratègies de creativitat expressiva, la qual forma part de la recollida de dades de la recerca.

Lloc i moment de recollida de les dades: Institut Lluís Domènech i Montaner, Canet de Mar, Barcelona. Curs acadèmic 2012/13.

Finalitat, ús i mesures de protecció de les dades: Les dades s'utilitzaran amb la finalitat d'explorar com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporal en els i les adolescents de 14 a 15 anys aplicades en situació d'aula a l'escola d'educació secundària obligatòria. S'analitzaran mitjançant el programa ATLAS-Ti d'anàlisi de dades qualitatives de manera que s'agruparan en dimensions, categories i subcategories de significat que es transformaran en codificacions, raó per la qual passaran a ser anònimes, sense que aparegui el nom o identitat de cap persona per un sistema de codificació, garantint així la seva confidencialitat. Les dades passaran a formar part del fitxer de dades de titularitat privada "Tesi doctoral", la responsable del qual és la doctoranda Sra. Inmaculada Benedico Martínez. El fitxer estarà protegit mitjançant una clau d'accés de seguretat. L'accés a les dades està restringit a la doctoranda.

Jo, (nom i cognoms) _____

- He llegit el full informatiu que se m'ha lliurat on se m'informa de la recerca.
- He pogut fer preguntes sobre la recerca.
- He rebut suficient informació sobre la recerca.
- He parlat amb la doctoranda Sra. Inmaculada Benedico Martínez.
- Entenc que la meua participació és voluntària.
- Entenc que puc retirar-me de l'estudi quan vulgui i sense haver de donar explicacions, sense que això repercuteixi en la meua avaluació acadèmica.
- Entenc que tinc els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició a les meves dades de caràcter personal d'acord amb el que es disposa a la Llei Orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal.

A tot això (si o no) _____ dono lliurement consentiment per participar en la recerca i per a l'accés i utilització de les meves dades en els condicions detallades al full informatiu.

Signatura de l'alumne/a:

Signatura del pare, mare, tutor/a legal:

Nom i cognoms:

Nom i cognoms:

Canet de Mar, a 8 d'octubre de 2012.



INFORMACIÓ PER ALS PARTICIPANTS - PROFESSORAT

Na Inmaculada Benedico Martínez estic duent a terme el projecte de recerca de tesi doctoral: *La identitat corporal: Una experiència creativa i transdisciplinària amb adolescents*, dirigida per la Dra. Verónica Violant Holz, Programa de doctorat Educació i Societat. Facultat d'Educació, Departament de Didàctica i Organització Educativa, Universitat de Barcelona.

El projecte de recerca té com a objectiu explorar com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporal en els i les adolescents de 14 a 15 anys aplicades en situació d'aula a l'escola d'educació secundària obligatòria. En primer lloc, es tracta d'una recerca de tall qualitatiu (anàlisi inductiva o d'interpretació de les dades) i, en segon lloc, la recerca consta de les fases següents: proposta del tema i objectiu de la recerca, elaboració del marc teòric, justificació i disseny del marc empíric (recollida, anàlisi i interpretació de les dades), anàlisi dels resultats, redacció de l'informe d'investigació, elaboració de les conclusions i propostes per a noves recerques. En el context d'aquesta recerca li demano la seva col·laboració perquè participi en la fase d'aplicació de les estratègies de creativitat expressiva, la qual forma part de la recollida de dades de la recerca. La finalitat de les dades és aportar informació per estudiar l'objectiu plantejat a la recerca de tesi doctoral. En referència a l'ús de les vostres dades:

- S'utilitzaran amb la finalitat d'implementar la recerca de tesi doctoral esmentada.
- S'analitzaran mitjançant el programa ATLAS-Ti d'anàlisi de dades qualitatives de manera que s'agruparan en dimensions, categories i subcategories de significat que es transformaran en codificacions.
- A través del procés de tractament de les dades esmentat, les dades personals passaran a ser dissociades, és a dir, anònimes, sense que aparegui el nom o identitat de cap persona per un sistema de codificació.

Els instruments i tècniques de recollida de dades de la recerca són: Observació creativa, grup de discussió i reunions de treball (formació inicial del professorat, organització del professorat i seguiment del treball conjunt realitzat amb la investigadora). Els tipus de dades són text escrit, il·lustracions, material fotogràfic, material d'àudio i material audiovisual.

Les dades que s'obtinguin de la seva participació passaran a formar part del fitxer de dades de titularitat privada "Tesi doctoral", la responsable del qual és la doctoranda Sra. Inmaculada Benedico Martínez. Les dades estan estaran protegides mitjançant una clau d'accés de seguretat i amb accés restringit a la doctoranda. En referència a aquest fitxer de dades, vostè podrà exercir en tot moment els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició que estableix la Llei 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal. Pot posar-se en contacte amb la doctoranda Sra. Inmaculada Benedico Martínez a través de l'adreça de correu electrònic següent: ibenedic@xtec.cat.

Sra. Inmaculada Benedico Martínez
Doctoranda de la Universitat de Barcelona

CONSENTIMENT INFORMAT - PROFESSORAT

- Títol de la recerca de tesi doctoral:
La identitat corporal: Una experiència creativa i transdisciplinària amb adolescents.
- Doctoranda: Sra. Inmaculada Benedico Martínez.
- Directora de tesi: Dra. Verónica Violant Holz.
- Entitat: Universitat de Barcelona. Programa de doctorat Educació i Societat. Facultat d'Educació, Departament de Didàctica i Organització Educativa.

Col·laboració sol·licitada: Participar en la fase d'aplicació de les estratègies de creativitat expressiva, la qual forma part de la recollida de dades de la recerca.

Lloc i moment de recollida de les dades: Institut Lluís Domènech i Montaner, Canet de Mar, Barcelona. Curs acadèmic 2012/13.

Finalitat, ús i mesures de protecció de les dades: Les dades s'utilitzaran amb la finalitat d'explorar com les estratègies de creativitat expressiva susciten la consciència de la identitat corporal en els i les adolescents de 14 a 15 anys aplicades en situació d'aula a l'escola d'educació secundària obligatòria. S'anitzaran mitjançant el programa ATLAS-Ti d'anàlisi de dades qualitatives de manera que s'agruparan en dimensions, categories i subcategories de significat que es transformaran en codificacions, raó per la qual passaran a ser dissociades, anònimes, sense que aparegui el nom o identitat de cap persona per un sistema de codificació, garantint així la seva confidencialitat. Les dades passaran a formar part del fitxer de dades de titularitat privada "Tesi doctoral", la responsable del qual és la doctoranda Sra. Inmaculada Benedico Martínez. El fitxer estarà protegit mitjançant una clau d'accés de seguretat. L'accés a les dades està restringit a la doctoranda.

Jo, (nom i cognoms) _____

- He llegit el full informatiu que se m'ha lliurat on se m'informa de la recerca.
- He pogut fer preguntes sobre la recerca.
- He rebut suficient informació sobre la recerca.
- He parlat amb la doctoranda Sra. Inmaculada Benedico Martínez.
- Entenc que la meua participació és voluntària.
- Entenc que puc retirar-me de l'estudi quan vulgui i sense haver de donar explicacions, sense que això repercuteixi en la meua tasca docent.
- Entenc que tinc els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició a les meves dades de caràcter personal d'acord amb el que es disposa a la Llei Orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal.

A tot això (si o no) _____ dono lliurement consentiment per participar en la recerca i per a l'accés i utilització de les meves dades en els condicions detallades al full informatiu.

Signatura del professor/a:

Nom i cognoms:

Canet de Mar, a 8 d'octubre de 2012

Annex 8. Compromís ètic: Carta per sol·licitar la col·laboració del centre docent adreçada al director



Sra. Inma Benedico
Investigadora d'Estudis Avançats
Departament de Didàctica i Organització Educativa
Facultat de Pedagogia
Pg. de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona

Benvolgut Sr.
Director de l'Institut Lluís Domènech i Montaner,

Us escric per demanar-vos la col·laboració del vostre centre docent en la investigació *La identitat corporal: Una experiència creativa i transdisciplinària amb adolescents*. La col·laboració que se sol·licita al centre docent consisteix a oferir la possibilitat de dur a terme l'estudi de camp de la recerca amb l'alumnat de 3r curs de l'ESO amb la col·laboració del professorat de les matèries d'Educació per a la ciutadania, Educació musical, Educació visual i plàstica i Educació física així com d'algun professor/a que pugui realitzar algunes observacions puntuals a l'aula. Està previst que el treball es desenvolupi de manera conjunta d'acord amb les possibilitats reals d'organització del centre i de disponibilitat del professorat.

Una vegada finalitzada la investigació, està previst compartir i fer extensiu els resultats obtinguts tot fent constar el nom del centre. Es lliurarà tant al centre com al professorat un escrit de col·laboració signat per una autoritat universitària.

Espero que la meva sol·licitud sigui del seu interès. Resto a la seva disposició per a qualsevol aclariment. Adjunto a aquesta carta un document informatiu sobre els fonaments pedagògics, objectius, metodologia i pla de treball de la investigació així com una fotocòpia de l'article Benedico, I. (2010). Creatividad, corporeidad e identidad: Una tríada transdisciplinar, *Creatividad e innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia. Homenaje a Edgar Morin Dr. Honoris causa por la Universidad de Barcelona*. (pp. 65-78). La Fortuna: Universitas.

Aprofito l'avinentesa per a saludar-vos ben atentament.

Inma Benedico
Professora de l'Institut Lluís Domènech i Montaner
Alumna de la Universitat de Barcelona

Canet de Mar, 24 de setembre de 2012

Annex 9. Compromís ètic: Carta per sol·licitar la col·laboració del professorat del centre docent



Sra. Inma Benedico
Investigadora d'Estudis Avançats
Departament de Didàctica i Organització Educativa
Facultat de Pedagogia
Pg. de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona

Benvolgut/benvolguda
Professor/a de l'Institut Lluís Domènech i Montaner,

Us escric per demanar-vos la vostra col·laboració en la investigació *La identitat corporal: Una experiència creativa i transdisciplinària amb adolescents*. La col·laboració sol·licitada al centre docent consisteix a oferir la possibilitat de dur a terme l'estudi de camp de la recerca amb l'alumnat de 3r curs de l'ESO amb la col·laboració del professorat de les matèries d'Educació per a la ciutadania, Educació musical, Educació visual i plàstica i Educació física així com d'algun professor/a que pugui realitzar algunes observacions puntuals a l'aula. Està previst realitzar amb el professorat que hi col·labori algunes sessions a cada trimestre relacionades amb la formació del professorat, el disseny i l'aplicació de les activitats pedagògiques i la reflexió sobre la pràctica, sempre d'acord amb les possibilitats reals d'organització del centre i de disponibilitat del professorat.

Una vegada finalitzada la investigació, està previst compartir i fer extensiu els resultats obtinguts tot fent constar el nom del centre. Es lliurarà tant al centre com al professorat un escrit de col·laboració signat per una autoritat universitària.

Espero que la meva sol·licitud sigui del seu interès. Resto a la seva disposició per a qualsevol aclariment. Adjunto a aquesta carta un document informatiu sobre els fonaments pedagògics, objectius, metodologia i pla de treball de la investigació així com una fotocòpia de l'article Benedico, I. (2010). *Creatividad, corporeidad e identidad: Una tríada transdisciplinar, Creatividad e innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia. Homenaje a Edgar Morin Dr. Honoris causa por la Universidad de Barcelona*. (pp. 65-78). La Fortuna: Universitas.

Aprofito l'avinentesa per a saludar-vos ben atentament.

Inma Benedico
Professora de l'Institut Lluís Domènech i Montaner
Alumna de la Universitat de Barcelona

Canet de Mar, 24 de setembre de 2012

Annex 10. Compromís ètic: Dossier informatiu per al director i per al professorat del centre docent



UNIVERSITAT DE BARCELONA



PROGRAMA DE DOCTORAT

***DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL I INSTITUCIONAL
PER A LA QUALITAT EDUCATIVA***

Departament de Didàctica i Organització Educativa

Títol de la tesi:

La identitat corporal: Una experiència creativa i transdisciplinària amb adolescents

Doctoranda: Inma Benedico

Director: Dr. Saturnino de la Torre

**Document adreçat al professorat col·laborador en la recerca
de l'Institut Lluís Domènech i Montaner
Canet de Mar**

1. FINALITAT DEL PROJECTE



Jo sóc el meu cos

Merleau – Ponty (1908 – 1961)

Viure és traçar petjades en la terra mirant la plenitud de l'horitzó, fer-se present en el món i reinventar-lo, saber qui som i a on anem. La recerca de sentit existencial és un procés inherent a la condició humana, el qual és especialment significatiu a l'adolescència.

En el seu compromís amb la vida: Com pot l'educació acompanyar els nois i les noies adolescents en el camí de cercar la seva identitat corporal en un context social i cultural global, dinàmic i plurireferencial? Quin paper desenvolupa la creativitat en el procés de configuració de la identitat corporal a l'adolescència? Quina relació hi ha entre el procés vital de cerca de sentit existencial i l'assoliment de les competències bàsiques? De quina manera poden les estratègies didàctiques creatives i transdisciplinàries contribuir en la consciència i expressió de la identitat corporal a l'adolescència? Com pot la descoberta de la identitat corporal contribuir a la transformació de l'escola en un espai i un temps més divers, inclusiu i vital? A fi de donar resposta a aquestes preguntes, el propòsit principal o la finalitat del projecte és **estudiar la relació de la creativitat amb la consciència i expressió de la identitat corporal a l'adolescència des de la mirada transdisciplinària per treballar les competències bàsiques que fan possible l'escola inclusiva.**

2. ASPECTES MÉS RELLEVANTS

Els aspectes més rellevants del projecte són: 1r) Reflexionar des de la mirada transdisciplinària sobre el valor de l'educació com a camí que permeti l'alumnat **aprendre a aprendre i a ser conscient de qui és i a on va** en el decurs d'una vida que és incerta, dinàmica i canviant. 2n) Realitzar una acció educativa fonamentada en **models d'aprenentatge globalitzadors i complex** a l'etapa d'educació secundària obligatòria que tingui en compte la identitat, la creativitat i la corporeïtat com a elements essencials en la consciència i expressió del sentit personal i social. 3r) Obrir **nous horitzons ètics, conceptuals i metodològics en l'àmbit de l'educació física** tot ressaltant la seva aportació i relació amb altres matèries del currículum, tal com l'educació artística i l'educació per a la ciutadania, així com amb l'assoliment de les competències bàsiques i la transformació de l'escola en un espai i un temps vertaderament inclusiu, on tot aprenentatge d'aula sigui, en primer lloc, un aprenentatge de vida i convivència.

3. ANTECEDENTS I ESTAT ACTUAL DELS CONEIXEMENTS CIENTIFICOTÈCNICS



Viure consisteix a reduir contínuament el món al cos, a través del simbòlic que aquest encarna.

David Le Breton

La comprensió fragmentada de la realitat del paradigma mecanicista ha donat lloc a la fragmentació del coneixement i a una comprensió simplificadora dels fenòmens culturals. Tanmateix, el paradigma mecanicista s'ha fonamentat en una comprensió dualista de l'ésser humà la qual no només ha separat el cos de la ment, sinó que ha considerat la segona com a única font de coneixement. Davant d'aquesta problemàtica, autors i autores tal com Bohm (1987), Capra (1988), Morin (1994), Lipman (1997), Varela (1997), Csicksentmihalyi (1998), Wilber (1999), Maturana (1996, 1999), Moraes (1998), Nicolescu (2000, 2004), Damásio (2001), Pineau (2005) i Motta (2006) advoquen per una comprensió de la realitat ecosistèmica que permeti **cercar solucions globals i complexes a la problemàtica actual dels fenòmens culturals** . Aquesta nova comprensió de la realitat implica alhora una nova comprensió de l'educació orientada a l'estudi de la condició humana i la consciència de la identitat planetària (Morin, 2001) o identitat compartida (Bilbeny, 2002).

Davant l'emergència del nou paradigma educatiu, persones que hi han reflexionat com ara Santin (1990), Batista (1994), Sergio (1996), Alves (1997), Trigo (1999), Le Boulch (2001), Grasso (2001), Pérez-Samaniego i Sánchez (2001), Cassassus (2002), Portela (2002), García (2002) i Castañer (2003) posen de manifest que l'educació física es troba actualment en un moment de reflexió crítica i de necessitat de canvi i renovació dels seus fonaments teoricopràctics i dels seus objectius. En el marc de la complexitat i la transdisciplinarietat, **cal que les Ciències de la Motricitat Humana s'orientin cap a accions i principis pedagògics que afavoreixin la cerca de sentit per a un temps de canvis constants** . Tanmateix, les aportacions de Varela (1997) i Maturana (1996, 1999) en els àmbits de les ciències cognitives i la biologia respectivament, revelen que les estructures i dinàmiques corpòries esdevenen la primera font de coneixement i comunicació.

En un món globalitzat, interrelacionat, dinàmic i canviant cal reinventar l'educació i transformar-la en una educació amorosa i creativa (Maturana, 1996; Moraes, 1999), compromesa amb la felicitat, que permeti l'alumnat aprendre a aprendre a representar-se i redefinir-se en el decurs de la vida davant la diversitat de referents culturals des del sentir, escoltar, ser curiós, explorar, descobrir, dialogar, interrograr, interrograr-se, imaginar, estimar, transcendir, entre d'altres. **Cal que l'alumnat adolescent aprengui a desenvolupar les competències bàsiques que el permeti reconèixer quines són les emocions, sentiments, pensaments, actituds i valors que s'expressen en la corporeïtat i que mostren la seva identitat** (Grasso, 2001). Al meu entendre, l'escola esdevé

vertaderament inclusiva quan permet conèixer, expressar, viure i acollir lliurement la diversitat d'identitats.

4. OBJECTIUS DE LA RECERCA

L'objectiu principal de la recerca és el següent:

- Estudiar els canvis que una experiència educativa creativa i transdisciplinària suscita en la consciència i expressió de la identitat corporal amb alumnat de 14 a 15 anys.

Els objectius secundaris de l'estudi són els següents:

- Dissenyar i experimentar estratègies didàctiques creatives i transdisciplinàries orientades a estimular la consciència i reconeixement en el corpori de la identitat amb alumnat de 14 a 15 anys.
- Trobar noves pràctiques docents i d'avaluació en l'àmbit de l'educació física que revelin la seva connexió amb altres matèries del currículum, les competències bàsiques i la vida de l'alumnat d'ESO.
- Estudiar l'aportació de l'educació física, l'educació artística i l'educació per a la ciutadania en l'assoliment de competències bàsiques relacionades amb el desenvolupament personal i social d'aquest alumnat.
- Confirmar els canvis que l'experiència educativa creativa i transdisciplinària suscita en la consciència i expressió de la identitat corporal.

5. COL·LABORACIÓ QUE S'ESPERA DEL CENTRE DOCENT PER DUR A TERME LA RECERCA

Considerant els objectius establerts, la metodologia triada per dur a terme la recerca és la **investigació-acció transdisciplinària**. Un dels aspectes fonamentals de la investigació-acció és el diàleg entre la teoria i la pràctica. En aquest procés de diàleg la pràctica educativa "és considerada com a punt de partida, com a eix de formació, com a objecte de reflexió i de construcció i, finalment, com a objecte de transformació" (Latorre, 2003:14). La investigació-acció entesa com a procés de reflexió sobre la pràctica esdevé una possibilitat valuosa de **transformació de la pràctica educativa en pràctica reflexiva, crítica i creativa** i, per tant, de crear i ampliar el conjunt de sabers educatius així com millorar l'autoformació del professorat, la seva pràctica docent i la qualitat educativa. La metodologia d'investigació-acció esdevé transdisciplinària en el moment en què vol comprendre el món més enllà de qualsevol disciplina a partir d'allò que hi és en la disciplina i les interdisciplines, preveu la intersubjectivitat en l'acte de conèixer i es dirigeix a estudiar problemes socials i cognitius transdisciplinaris tal com, en el cas de la recerca que plantejo, l'**educació per a la vida** (Nicolescu, 2000; Pinau, 2007; Moraes, 2007). El reconeixement de la necessitat d'aprenentatges permanents per formar a l'ésser humà és el que s'anomena la revolució de l'aprenentatge (Morin, Ciurana i Motta, 2003).

En base als objectius establerts i a la metodologia d'investigació descrita, la col·laboració del centre se centra en **oferir la possibilitat de dur a terme l'estudi de camp de la recerca amb l'alumnat de 3r curs de l'ESO amb la col·laboració del professorat de les matèries d'Educació per a la ciutadania, Educació musical, Educació visual i plàstica i Educació física així com d'algun professor/a que pugui realitzar algunes observacions puntuals a l'aula**. Està previst que el treball es desenvolupi de manera conjunta d'acord amb les possibilitats reals d'organització del centre i de disponibilitat del professorat. Es tracta de desenvolupar alguns dels continguts establerts al currículum de l'alumnat per aquest nivell, que no tots, així com les competències bàsiques mitjançant un treball coordinat amb el professorat de les matèries esmentades tot aplicant a l'aula estratègies didàctiques creatives i transdisciplinàries. El pla de treball programat, el qual és flexible, es pot observar de manera resumida a la taula següent:

PLA DE TREBALL DE LA RECERCA AL CENTRE DOCENT

Accions a realitzar	1r trimestre	2n trimestre	3r trimestre
Explicació del projecte al professorat, compromís del professorat, acord de les possibilitats de dedicació per tal d'ajustar les activitats pràctiques a les possibilitats reals			
Valoració inicial del professorat			
Realització de la formació del professorat			
Valoració inicial de l'alumnat			
Disseny de les activitats pedagògiques			
Aplicació de les activitats pedagògiques i recollida de dades			
Valoració del professorat durant el procés			
Valoració de l'alumnat durant el procés			
Valoració final del professorat			
Valoració final de l'alumnat			



Annex 11. CD adjunt. Anàlisi de contingut en format digital: Diari estructurat aplicat a l'alumnat informador clau (DA), Observació participant aplicada al professorat (OP), Qüestionari aplicat a tot l'alumnat (QA), Grup de discussió aplicat al professorat (GDP), Grup de discussió aplicat a l'alumnat informador clau (GDA).