

2022

Llegat

1r Fòrum de les Arts a l'Educació

 Generalitat
de Catalunya

Co NC A

Consell Nacional
de la Cultura i de les Arts

Índex

4	Introducció
6	1. Seminari de models comparats sobre les Arts a l'Educació
9	1.1. L'art com a element de l'educació integral de la persona a Finlàndia per Eeva Anttila
23	1.2. El paper de les arts en el sistema educatiu britànic per Paul Collard
41	1.3. Alemanya: un sistema d'educació federal per Ernst Wagner
51	1.4. El repte per integrar les arts en el sistema educatiu obligatori austríac per Michael Wimmer
61	1.5. Relatoria del Seminari de models comparats sobre les Arts a l'Educació
74	2. Tres grups de treball cap al 1r Fòrum de les Arts a l'Educació
100	3. 1r Fòrum de les Arts a l'Educació
103	3.1. Les raons de les arts a l'educació
111	3.2. Els models d'actuació
119	3.3. La formació de formadors
124	4. Carta de les Arts a l'Educació
142	5. Relació de participants durant el procés de treball

Introducció

Les polítiques culturals, amb el seus mòbils bàsics de democratització i d'empoderament ciutadà respecte de les arts, han topat reiteradament amb dos sostres baixos de difícil superació: el sostre baix dels públics de la cultura i el sostre baix de la ciutadania culturalment activa i capaç d'expressar-se artísticament. En l'origen d'aquestes limitacions, entre altres motius, destaca el dèficit en la sensibilització i l'alfabetització artística de la població, una comesa que hauria de situar-se sobretot en l'educació primerenca i en l'educació obligatòria i universal, al costat dels altres aprenentatges bàsics. En aliança, per descomptat, amb els centres educatius i els agents culturals i artístics de la comunitat, unes aliances socials que avui es fan imprescindibles per a l'educació en el seu conjunt.

Des d'aquesta perspectiva, la tardor del 2019, el **Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA)**, va obrir converses amb interlocutors diversos, va constatar la proliferació d'experiències innovadores de cap a cap del país i, alhora, la poca interconnexió que hi havia entre elles, així com la insuficiència de les polítiques al seu favor i la poca complementarietat entre les diverses administracions. De resultes d'això, el **CoNCA** es va proposar la convocatòria del **1r Fòrum de les Arts a l'Educació**, com a espai de posada en comú, on interconnectar projectes i fer xarxa; també com a espai de posada en valor de la cruïlla arts/educació, de cara a l'opinió pública i a la cultura de govern; i, encara, com a espai des d'on incidir en les polítiques de govern dels diversos nivells.

Per començar, i en col·laboració amb la **Fundació Interarts**, el **CoNCA** va proposar al **Departament d'Educació** la convocatòria conjunta d'un **Seminari de models comparats sobre les Arts a l'Educació**, que es va desenvolupar entre el desembre de 2020 i el setembre de 2021, amb la participació d'una trentena d'especialistes i de quatre ponents reconeguts d'Àustria, Alemanya, Finlàndia i el Regne Unit. En van resultar les quatre ponències escrites i les relatories de les sessions corresponents.

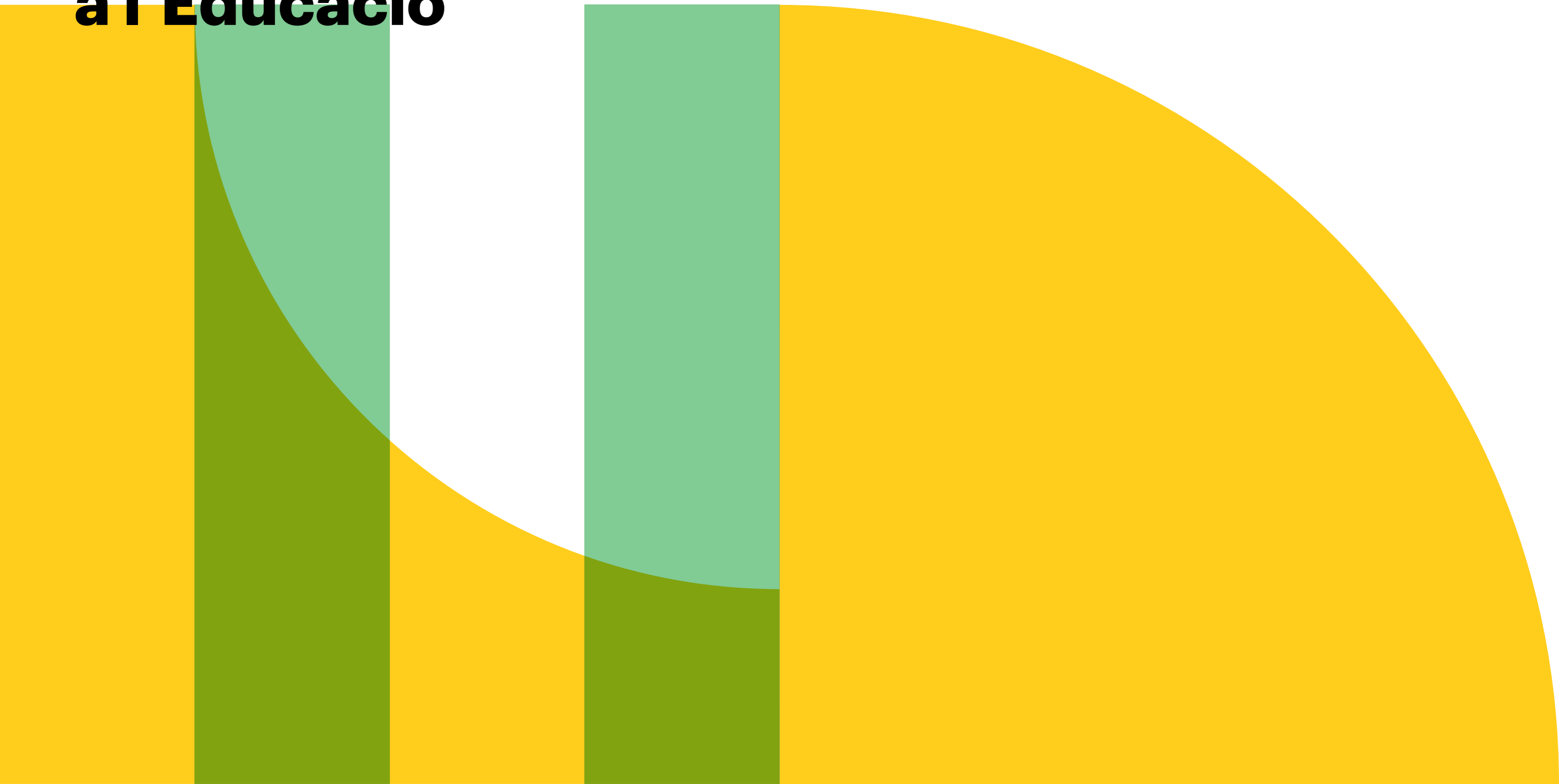
Acte seguit, el setembre de 2021, el **CoNCA** va constituir el **Grup Motor del Fòrum**, amb la participació d'experts i expertes, que va posar en marxa tres **grups de treball** integrats per una trentena més d'especialistes, que van aprofundir en les raons de les arts a l'educació, en els models d'actuació en curs i en la formació de formadors. En van resultar les tres relatories corresponents.

Finalment, el gener de 2022, el **CoNCA** constituïa el **Consell Rector del Fòrum**, format per tres departaments del Govern (Educació, Cultura, Universitats), les quatre Diputacions (Barcelona, Tarragona, Girona i Lleida), les dues associacions municipals (Federació de Municipis de Catalunya-FMC i Associació Catalana de Municipis-ACM), l'Ajuntament de Barcelona, la Coordinadora de Fundacions, la Fundació Interarts i la Fundació Jaume Bofill. Aquest **Consell** ha estat el marc de la corresponsabilitat i la interlocució amb les diverses administracions, de cara a l'establiment progressiu de compromisos sobre les polítiques que s'han de realitzar.

El **1r Fòrum de les Arts a l'Educació** va recollir el sediment de tot aquest procés previ de reflexió i d'elaboració. Un procés que, al seu torn, era deutor de processos anteriors endegats per subjectes diversos. A més de ser la culminació del procés seguit i dels seus antecedents, volia ser sobretot un inici, una porta que doni pas a una nova etapa. No havia de ser un esdeveniment vistós i efímer, un castell de focs, sinó que volia ser un factor de continuïtat, capaç d'alimentar una actuació permanent, un avenç progressiu, a partir de la cooperació entre les diverses administracions, cadascuna des de la seva especificitat, al servei d'objectius acordats. Per això, el **Fòrum** va donar a llum una **Carta de les Arts a l'Educació**, amb una declaració de principis, una compilació de recomanacions fruit del trajecte d'elaboració seguit i dels debats del mateix Fòrum, així com uns primers compromisos adoptats per les administracions a la cloenda del Fòrum.

Aquest llegat recull tota la documentació generada tant en el procés previ de treball com en la celebració del 1r Fòrum de les Arts a l'Educació i fonamenta el camí obert des d'aquest fins al 2n Fòrum, que se celebrarà el 2024.

1. Seminari de models comparats sobre les Arts a l'Educació



1.1. L'art com a element de l'educació integral de la persona a Finlàndia

EEVA ANTTILA

Professora de Pedagogia de la Dansa, Acadèmia de Teatre de la Universitat de Hèlsinki, Finlàndia.

A Finlàndia, el govern decideix l'assignació d'hores lectives i el pla d'estudis central, inclosos els objectius nacionals generals en matèria d'educació. Així doncs, el Consell Nacional d'Educació fixa els objectius i els continguts bàsics de les diferents assignatures i dels temes transversals. Les reformes dels plans d'estudis a Finlàndia sempre venen precedides per una nova distribució de les hores lectives, que marquen el mínim de classes obligatòries que s'han d'impartir a les diferents matèries. Les assignatures comunes obligatòries es recullen a la Llei d'educació bàsica. L'última reforma de plans d'estudis es va produir l'any 2014 i el nou pla d'estudis es va començar a implantar el 2016.

El programa d'estudis bàsic inclou les assignatures troncal següents: llengua materna i literatura, la segona llengua nacional, llengües estrangeres, estudis del medi, educació en salut, educació religiosa o ètica, història, estudis socials, matemàtiques, física, química, biologia, geografia, educació física, música, art (visual), arts i oficis i economia de la llar.

D'acord amb la nova assignació, es van augmentar les hores lectives a les arts (música i arts visuals) i a les arts i oficis, ja que així ho va recomanar un grup de treball que va publicar un informe extens el 2010 per guiar la reforma del pla d'estudis (Lankinen et al. 2010). No obstant això, aquest augment podria ser en part cosmètic, perquè el número d'hores *obligatòries* per a les arts ha disminuït. En canvi, ha augmentat la quantitat d'estudis artístics *optatius*. El problema és que els cursos optatius no sempre es duen a terme degut al nombre massa reduït d'alumnes que escullen aquests cursos, o bé a causa d'una manca de recursos locals per organitzar la docència, o d'altres factors locals.

EDUCACIÓ ARTÍSTICA OBLIGATÒRIA, EDUCACIÓ PRIMÀRIA¹

Música

- nivells 1-2: dues hores setmanals/any*,
- nivells 3-6: quatre hores setmanals/any*.

¹ Nota de l'editor: A Finlàndia els cursos van des del nivell 1 que correspon als 7 anys fins al nivell 9, quan tenen 15 anys.

Arts visuals

- nivells 1-2: dues hores setmanals/any*,
- nivells 3-6: cinc hores setmanals/any*.

A més, les escoles poden oferir estudis optatius d'arts i oficis/matèries d'habilitat (incloses educació física, arts i oficis, economia de la llar): nivells 1-6: sis hores setmanals/any*.

*Hores setmanals per any equival a 38 hores de docència.

EDUCACIÓ ARTÍSTICA OBLIGATÒRIA, EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

Música

- nivells 7-9, dues hores setmanals/any*.

Arts visuals

- nivells 7-9, dues hores setmanals/any*.

A més, les escoles poden oferir estudis optatius d'assignatures artístiques i pràctiques (incloses educació física, arts i oficis, economia de la llar): nivells 7-9: cinc hores setmanals/any*.

Per tant, vuit hores setmanals de música durant l'educació obligatòria (nivells 1-9) significa que un alumne té classes de música durant 304 hores abans d'accedir a l'escola secundària (o al centre de formació professional). La mitjana és de 34 hores per any, però l'èmfasi es posa a l'educació primària. En el cas de les arts visuals, el número d'hores lectives és de 342 hores als nivells 1-9 (mitjana de 38 hores per any). A l'escola secundària l'accent es posa als estudis optatius. Això significa que hi ha una gran varietat en la quantitat (i la qualitat) de l'educació artística a l'educació secundària.

A més, les arts es poden utilitzar com a mètodes de docència. Això és vàlid sobretot per a l'educació dramàtica o el teatre. L'expressió «educació dramàtica» s'esmenta 79 vegades al pla d'estudis bàsic, mentre que «teatre» s'esmenta setze vegades, tot i que no és una assignatura independent. La dansa només es menciona dues vegades i sempre en el context de l'educació física. L'expressió corporal o expressió física s'esmenta en dotze ocasions, en el context de l'educació física, de la música i del finlandès com a segona llengua. L'expressió física també se cita a la secció que descriu el concepte de l'aprenentatge.

La funció de l'art com a «competència genèrica»

Els objectius centrals del pla d'estudis bàsic de Finlàndia del 2014 consisteixen a desenvolupar la cultura escolar i promoure la docència amb un plantejament integratiu. L'objectiu és que els alumnes entenguin la relació i les interdependències entre diferents continguts lectius, que siguin capaços de combinar els coneixements i les habilitats que obtenen a les diferents assignatures per conformar un tot coherent i que puguin adoptar-los i utilitzar-los en l'aprenentatge col·laboratiu.

El pla d'estudis bàsic descriu set àmbits de competències transversals que reflecteixen les competències necessàries a totes les esferes de la vida. Una competència es construeix sobre el coneixement, les habilitats, els valors i la voluntat. Les competències transversals són: pensar i aprendre a pensar (T1); competència, interacció i expressió cultural (T2); prendre cura d'un mateix, gestionar la vida diària (T3);

multialfabetització (T4); competències TIC (T5); competència a la vida laboral i empresarial (T6); i participació, implicació i construcció d'un futur sostenible (T7).

Les competències genèriques en les quals l'art pot ser un element significatiu es poden trobar dins les set competències transversals. La T1, per exemple, es centra en un plantejament de treball explorador i creatiu i en la reflexió sobre el coneixement personal i interior. En ella, es promouen diferents enfocaments de treball, com ara jugar, aprenentatge lúdic, activitats físiques, plantejaments experimentals i diferents formes d'art.

Dins la T2, l'art és una peça central. Es guia els alumnes perquè puguin reconèixer els significats culturals del seu entorn i construeixin una identitat cultural personal, estudiant el seu entorn viu i el seu patrimoni cultural. També se'ls guia perquè considerin la diversitat cultural com a recurs bàsicament positiu, i aprenen a distingir les especificitats culturals, a tractar les persones de forma respectuosa i a considerar què és inacceptable com a violació dels drets humans. Els alumnes tenen l'oportunitat d'experimentar i d'interpretar l'art, la cultura i el llegat cultural; aprenen a comunicar, modificar i crear cultura, a entendre la seva importància per al benestar, a expressar les seves opinions de forma constructiva i a actuar de forma ètica, així com a posar-se a la pell d'una altra persona. També desenvolupen habilitats socials, aprenen a expressar-se de diferents maneres i a actuar en públic en diferents situacions. Així mateix, aprenen a fer servir imatges i altres expressions visuals, teatre, música i moviment com a mitjà d'interacció i d'expressió. Se'ls orienta perquè valorin i utilitzin el seu cos per expressar emocions, punts de vista, pensaments i idees; i se'ls anima a utilitzar la imaginació i la creativitat. Es guia els alumnes perquè actuïn de forma que promoguin els valors estètics al seu entorn i que gaudeixin de les seves diferents manifestacions.

En el marc de la T3 els alumnes poden practicar com decidir i actuar de forma sostenible.

Quant a la T4, inclou la comprensió de les diferents modalitats de comunicació cultural; és a dir, de símbols verbals, visuals, auditius, numèrics i cinestètics i les seves combinacions. Mentre desenvolupen la multialfabetització, els alumnes reflexionen sobre qüestions ètiques i estètiques, i aprenen a interpretar el món que els envolta i a percebre la seva diversitat cultural. La multialfabetització es desenvolupa a totes les assignatures escolars, incloses les arts.

La T5 forma part de la multialfabetització i s'utilitza metodològicament a tots els nivells de l'educació bàsica, a diferents assignatures i mòduls d'aprenentatge multidisciplinaris. Els mateixos alumnes han d'actuar i se'ls ofereixen possibilitats per ser creatius quan utilitzen les TIC. La T6 insisteix en les habilitats lingüístiques i d'interacció, el treball en equip, el treball per projectes, el treball en xarxa, així com en la reciprocitat i la persecució d'un objectiu comú. S'anima els alumnes perquè aprofitin les noves oportunitats amb la ment oberta i perquè actuïn de forma flexible i creativa davant del canvi. L'art també pot donar suport a aquestes competències transversals.

La T7 inclou objectius per a una ciutadania activa, en la qual les persones fan ús dels seus drets i llibertats democràtics de forma responsable. Dins la T7, els alumnes estudien els vincles entre el passat, el present i el futur i reflexionen sobre diferents futurs alternatius, amb la finalitat de ser capaços de contribuir a un futur sostenible.

Els objectius per a cada assignatura es formulen de manera que cada un d'ells ha d'anar vinculat a un o més àmbits de competències transversals. Els objectius també s'ordenen en temes més amplis; en el cas de la música, inclouen la participació, la comprensió i la multialfabetització culturals, el fet de sentir-se bé i gaudir de la música. Tot això també es pot entendre com a àmbit de competències genèriques. Els objectius per a la música i les arts visuals als nivells 1-2 es presenten com a exemple a la pàgina 18.

L'any 2019 el Centre Finlandès d'Avaluació de l'Educació (FINEEC) va publicar una avaluació de la implantació del pla d'estudis bàsic del 2014 (Saarinen et al. 2019). Segons aquesta avaluació, la distribució de les hores lectives ajuda a assolir els objectius fixats per assignatures i nivells, però no aconsegueix promoure suficientment l'assoliment dels objectius fixats per a les competències transversals o el desenvolupament de l'ensenyament. La millor manera de contribuir a la tasca de les escoles és a través de plans d'estudis locals i de plans anuals. Localment, un ambient de positivitat envers el desenvolupament, la implicació i la cooperació entre els diferents actors augmenta i fomenta l'èxit dels processos de plans d'estudis locals. No tots els proveïdors d'educació han reservat prou temps i recursos per als processos dels plans d'estudis. El més útil per a l'assoliment dels objectius dels plans d'estudis és la cooperació entre els docents i la seva disposició a afrontar els canvis. Els obstacles que trobem sovint són les instal·lacions, els recursos i un ambient i unes actituds que entorpeixen el canvi. Els factors més importants per promoure la cultura a l'escola inclouen animar els membres de la comunitat escolar a què s'impliquin en la col·laboració, les habilitats derivades del treball en equip i els objectius comuns. Els resultats indiquen que fa falta més formació per facilitar el canvi a la cultura escolar. Els conceptes clau dels plans d'estudis bàsics també s'haurien d'integrar més a la pràctica per enfortir la comprensió mútua. Pel que fa a l'educació artística, l'informe conclou que, tot i que l'objectiu del nou pla d'estudis era augmentar el temps dedicat a l'educació artística, el 61 % de les escoles informen que no hi ha hagut cap augment. Això es deu al fet que els proveïdors locals han incorporat la flexibilitat als estudis optatius d'art de forma diferent (Saarinen et al. 2019). En general, és bastant clar que les escoles grans en ciutats més grans tenen més possibilitats d'oferir assignatures d'art optatives, mentre que les escoles més petites en zones rurals tenen una oferta limitada d'assignatures d'art optatives. Juntunen & Anttila (2019) han analitzat la situació i informen que l'èmfasi en les assignatures optatives sembla que ha tingut un efecte negatiu en la igualtat d'oportunitats per a l'educació artística de gran qualitat a les escoles finlandeses. Els resultats de diferents estudis d'intervenció emmarcats en la iniciativa de recerca ArtsEqual² apunten cap a resultats similars (Nikkanen, Kirsi & Anttila 2020; Anttila 2019, Turpeinen 2018).

Interaccions específiques entre les arts i algunes assignatures no artístiques

Al pla d'estudis bàsic finlandès del 2014, els mòduls d'aprenentatge multidisciplinaris són eines per a la integració de l'aprenentatge i per a un diàleg creixent entre les diferents matèries. Per primera vegada, les escoles estan obligades a organitzar un mòdul d'aquest tipus com a mínim una vegada per any escolar. El pla d'estudis bàsic obliga les escoles a planificar i incorporar aquesta cooperació entre diferents assignatures i a implicar els alumnes en la seva planificació. Promouen especialment el desenvolupament dels mòduls d'aprenentatge transversal. Ofereixen oportunitats excel·lents per a la cooperació entre l'escola i la societat que l'envolta. Per la seva part, totes les assignatures participen en la implantació dels mòduls d'aprenentatge. A part d'aquestes obligacions, els municipis i les escoles tenen la llibertat de planificar els seus mòduls d'acord amb les necessitats i els interessos locals. La docència integradora i els mòduls d'aprenentatge multidisciplinari són, per tant, una part vital de la cultura escolar. L'objectiu és permetre que els alumnes reconeixin les relacions i interdependències entre els fenòmens que s'han d'estudiar.

² <https://www.artsequal.fi/en/home>.

D'acord amb l'informe d'avaluació del Centre Finlandès d'Avaluació de l'Educació (FINEEC) esmentat més amunt (Saarinen et al. 2019), quatre de cada cinc enquestats van informar que les unitats d'aprenentatge multidisciplinari han fet créixer la col·laboració entre els docents, els diferents mètodes de treball i els punts en comú dins la cultura escolar. La majoria dels enquestats també informen que aquestes unitats ofereixen noves possibilitats de participació als alumnes. No obstant això, també és evident que als mestres els falten habilitats per al treball en equip i recursos per planificar i dur a terme aquestes unitats d'aprenentatge. Aquests resultats coincideixen amb les observacions de la iniciativa de recerca ArtsEqual.

Un altre informe d'avaluació (Venäläinen et al. 2020) declara que la reforma del pla d'estudis del 2014 ha fet augmentar el desenvolupament de les pràctiques de treball i l'ús de diferents entorns d'aprenentatge i mètodes docents. En línia amb aquest concepte d'aprenentatge (aprenentatge actiu, expressió física, sentits i llengua), s'ha optat per l'aprenentatge interactiu i l'enfortiment de les accions actives dels alumnes. Els mòduls d'aprenentatge multidisciplinari es poden convertir en un procés d'aprenentatge col·lectiu. Han millorat la cooperació, la planificació col·laboradora i la participació. D'altra banda, els actors locals interpreten de forma diferent les normes dels mòduls d'aprenentatge multidisciplinari i els objectius de les competències transversals. Necessitariem més temps per fer una anàlisi més profunda de les competències transversals a través de debats conjunts i la posada en comú de bones pràctiques entre els docents.

Una o més arts per a cada escola?

Totes les escoles han d'incloure la música i les arts visuals al seu pla d'estudis. Altres matèries artístiques són optatives i s'ofereixen d'acord amb el pla d'estudis local. Els plans d'estudis locals varien molt segons els recursos locals disponibles i tenen com a objectiu tenir en compte les necessitats i els interessos dels alumnes.

El pla d'estudis bàsic nacional defineix els objectius i els continguts troncal de cada assignatura. A més, el pla d'estudis bàsic defineix els objectius per a l'entorn d'aprenentatge, així com els principis d'orientació, suport, diferenciació i avaluació. Els proveïdors d'educació, els municipis i els proveïdors privats d'educació creen plans d'estudis locals i plans anuals prenent com a base el pla d'estudis bàsic nacional. Els plans d'estudis locals s'apliquen des de la tardor del 2016, i en ells s'estableixen els objectius, els continguts troncal i altres aspectes de la docència fent l'èmfasi en qüestions locals; es tenen en compte les necessitats dels alumnes, les especificitats locals, així com els resultats de l'autoavaluació i de la tasca de desenvolupament.

A més de la tasca comuna de l'educació bàsica, cada unitat de nivell té una tasca especial. Per tal d'acomplir aquesta tasca, s'han de tenir en compte l'edat i la fase de desenvolupament dels alumnes. A més, s'han d'assegurar unes transicions suaus i segures entre les diferents fases dels itineraris d'educació dels alumnes. Per exemple, la tasca especial per als nivells 1 i 2 consisteix a ajudar els alumnes a formar una imatge positiva d'ells mateixos com a aprenents. Necessiten sentir comentaris que els animin i oportunitats per sentir l'alegria d'aprendre. Es posa l'accent en el joc, l'aprenentatge lúdic, la imaginació i la narració. La transició entre els nivells 2 i 3, per exemple, requereix reforçar l'autoconfiança, les habilitats d'estudi dels alumnes i informar-los tant a ells com als seus tutors sobre els estudis optatius i les noves assignatures que s'inicien al nivell 3. Les transicions entre els nivells 3 i 6 es centren cada vegada més en les habilitats d'estudi, però també s'esmenten altres aspectes com ara prendre decisions basant-se en els punts de partida personals i evitar les decisions basades en el gènere. Aquest últim aspecte és especialment important a

l'hora d'escollir estudis optatius de caire artístic o pràctic, ja que des de sempre les decisions s'han vist influïdes pel gènere: les nenes/noies escullen música, arts visuals i altres formes artístiques (quan s'ofereixen) més sovint que els nens/nois, que prefereixen l'educació física, per exemple.

Una anàlisi més detallada del progrés dels objectius de la música i de les arts visuals de nivell a nivell ens demostraria que els objectius es desenvolupen partint d'habilitats i continguts bàsics envers una complexitat creixent de forma previsible i habitual.

Referències teòriques i pràctiques inicials

El Centre Finlandès d'Avaluació de l'Educació ha dirigit aquesta tasca a nivell nacional en un format obert. Durant el procés de reflexió sobre els canvis en el món que ens envolta i el seu impacte en nens i joves que es va realitzar arran de la reforma del pla d'estudis, el treball escolar d'aprenentatge i les habilitats per a la vida van tenir un paper rellevant. L'escola ha de tenir en compte aquests canvis, no només reaccionant davant del canvi, sinó també adoptant un rol proactiu a l'hora de construir el futur. Les escoles també tenen un paper important a l'hora de definir en quin tipus de futur haurien d'estar implicats a mesura que aquest es vagi construint. Es van buscar respostes a la pregunta de com promoure millor l'aprenentatge. La implicació activa dels alumnes, el significat de tot plegat, l'alegria d'aprendre i les cultures escolars que promoguin una interacció més rica entre alumnes i mestres són el nucli del nou pla d'estudis.

El valor fonamental és que cada alumne és únic i té dret a una educació d'alta qualitat. Els alumnes se'ls escolta, se'ls valora i se'ls anima. Senten que el seu aprenentatge i benestar són importants. Als alumnes se'ls guia cap a una forma de vida sostenible i a entendre la importància d'un desenvolupament sostenible; els coneixements i habilitats, així com els valors, actituds i voluntat de promoure-ho són presents al conjunt del pla d'estudis. La cultura escolar fa que aquests valors es concretin; es desenvolupa mitjançant principis comuns que es defineixen al pla d'estudis bàsic.

L'objectiu és una escola que funcioni com a comunitat d'aprenentatge i que:

- s'ocupi de la seguretat i del benestar de cada membre de la comunitat
- promogui de forma sistemàtica enfocaments versàtils de treball, així com la cooperació i la interacció
- sigui conscient de les diferents llengües i contempli la cultura com a riquesa
- promogui la participació i la democràcia
- promogui l'equitat i la igualtat
- assumeixi responsabilitat envers el medi ambient i es centri en un futur sostenible

La comunitat escolar interactua de manera respectuosa i constructiva. Ofereix oportunitats d'aprenentatge individual i compartit a tots els seus membres. Tothom es té en compte a través d'una interacció dialògica, amb la finalitat d'adaptar les seves pròpies accions a les activitats de la comunitat. Per a aquest diàleg tothom ha de participar, escoltar i sentir les reflexions i les necessitats dels altres. Tot i que l'aprenentatge té lloc cada vegada més fora de l'escola, l'entorn versàtil i segur d'aprenentatge que ofereix l'escola suposa un suport ferm per al creixement de l'alumne.

El pla d'estudis bàsic es construeix sobre un concepte de l'aprenentatge que considera els alumnes com a actors actius. A més, el pla d'estudis bàsic declara

que la llengua, l'expressió física i l'ús de diferents sentits són essencials per pensar i aprendre. Això fa referència a un concepte holístic de l'aprenentatge en què les arts poden tenir un paper significatiu. També es recalca l'aprenentatge col·laboratiu, aspecte que també incorporen els enfocaments holístics.

Segons l'informe d'avaluació (Venäläinen et al. 2020), els actors locals interpreten de forma diferent les normes dels mòduls d'aprenentatge multidisciplinari i els objectius de les competències transversals. Necessitariem més temps per fer una anàlisi més profunda de les competències transversals com a objectiu de l'educació infantil i bàsica a través de debats conjunts i la posada en comú de bones pràctiques entre els docents. L'informe també declara que, a l'hora de parlar d'entorns d'aprenentatge, els mestres es refereixen sobretot a solucions d'espai físic, i també seria important dirigir la mirada cap a les dimensions psicològiques i socials dels entorns d'aprenentatge. Durant les fases de preparació i implantació dels plans d'estudis, s'hauria de dedicar una atenció especial a les instruccions i a la formació en allò relacionat amb les reformes clau.

Segons els resultats de l'avaluació, degut a les pressions constants, al poc debat compartit i a la naturalesa abstracta i idealista dels plans d'estudis, les escoles no aconsegueixen assolir els objectius de continguts fixats als plans d'estudis bàsics nacionals. La posada en pràctica dels plans d'estudis es pot afavorir familiaritzant tot el personal amb els objectius del pla d'estudis i promovent una interpretació comuna de la direcció que s'ha d'adoptar a la docència. En el millor dels casos, els plans d'estudis bàsics nacionals, juntament amb els plans d'estudis locals i els plans anuals, constitueixen un tot coherent. No obstant això, s'hauria de concedir més importància a l'ajut que suposa la participació en l'elaboració dels plans d'estudis locals i el fet que els mestres s'impliquin en aquests plans. D'aquesta manera es pot reforçar la percepció dels mestres quant a la importància d'aquests documents i el seu compromís amb la implantació dels plans d'estudis.

Possible implicació de l'educació extraescolar de les arts fora de l'horari escolar

D'acord amb la Llei bàsica d'educació (628/1998), fora de l'horari escolar s'ofereixen activitats als clubs extraescolars. Donen suport als objectius de les escoles i formen part de l'educació bàsica gratuïta. Contribueixen a millorar l'esperit de comunitat i a enriquir la cultura escolar. L'objectiu és fomentar el creixement i desenvolupament versàtil de l'alumne. Donen suport a la integritat de la jornada escolar i reforcen la comunicació entre les famílies i l'escola.

La finalitat de les activitats que es realitzen abans i després de l'escola és donar suport a la tasca educadora de les escoles i de les famílies i al desenvolupament de la vida emocional i el creixement ètic de l'infant. També promouen el benestar i la igualtat a la societat dels nens i nenes, prevenen l'exclusió i promouen la inclusió. Ofereixen als joves oportunitats diverses de participar en activitats guiades i estimulants i els permeten descansar en un entorn tranquil sota la supervisió d'una persona competent.

El Consell Nacional d'Educació fixa els objectius i el contingut bàsic de les activitats que es realitzen abans o després de l'horari escolar en col·laboració amb el Centre Nacional de Recerca i Desenvolupament per al Benestar i la Salut. L'autoritat local pot proporcionar i contractar activitats extraescolars abans i després de la jornada

escolar. En cas que l'autoritat local proporcioni o contracti aquest tipus d'activitats, les ha de posar a disposició dels alumnes de primer i segon any de les escoles que hi ha al municipi i també a classes d'altres nivells. L'autoritat local pot organitzar aquestes activitats abans i després de l'escola, sola o conjuntament amb altres autoritats locals, o bé pot contractar aquests serveis a un proveïdor de serveis públic o privat amb aquesta finalitat. Les activitats d'abans i després de la jornada escolar han d'oferir 570 hores durant l'any escolar a cada infant que hi participi. Aquestes activitats es poden planificar principalment entre les 7 i les 17 hores en dies entre setmana. Els responsables de planificar les activitats han de cooperar amb les famílies dels alumnes i amb els proveïdors de serveis. L'autoritat local ha d'adoptar un pla d'acció per a les activitats extraescolars d'abans i després de la jornada escolar.

L'actual govern de Finlàndia s'ha compromès a oferir un *hobby* gratuït a tots els alumnes com a part integrant de la seva jornada escolar. El govern ha assignat 10 milions d'euros al 2020 i 14,5 milions d'euros anuals a partir del 2021 per dur a terme el que s'anomena model finlandès d'activitats recreatives gratuïtes per a infants com a part de la seva jornada escolar. Al model finlandès, l'objectiu principal és millorar el benestar dels infants i dels joves i concretament es tracta que tots els infants i joves tinguin l'oportunitat de practicar un *hobby* agradable i gratuït durant la jornada escolar: normalment abans o després de la jornada escolar. El model finlandès combina la consulta d'infants i joves sobre els *hobbies*, la coordinació de les bones pràctiques existents i la cooperació entre les escoles i els proveïdors de serveis d'aquest tipus.

L'any 2017, l'equip Arts@School de la iniciativa de recerca ArtsEqual ja va recomanar que les escoles es consideressin els centres culturals més grans de Finlàndia (vegeu Anttila et al. 2017).

Formació inicial dels docents d'educació artística i el sistema de contractació o d'accés a la professió

A Finlàndia, els educadors de la primera infància i els mestres de preescolar han de tenir un grau en educació de la primera infància.

Els mestres generalistes (mestres d'aula) han de tenir un màster en educació, amb l'assignatura principal d'educació. Aquests estudis inclouen una unitat d'estudi de didàctica de totes les assignatures escolars de 35 crèdits. L'estudiant pot escollir una o més assignatures com a assignatures secundàries (per exemple, un mestre d'aula pot fer 35 crèdits en estudis optatius d'arts visuals o música, o bé en altres assignatures com ara educació física, arts i oficis).

A l'educació secundària, els docents han d'haver fet un màster. La majoria dels docents en aquest nivell són docents especialistes de la matèria. La seva assignatura principal la fan en la matèria que ensenyen (per exemple, història, educació física) i la secundària, en educació. Tots els docents han de tenir 35 crèdits d'estudis de pedagogia. No obstant això, per a la música i les arts visuals, la seva assignatura principal ha de ser l'educació musical (vs. música) i per a les arts visuals, l'assignatura principal ha de ser l'educació d'arts visuals (vs. arts visuals). Això significa que els mestres d'educació artística tenen uns estudis de cinc anys per preparar-se específicament per a la professió de mestres de música/arts visuals.

Hi ha diferents universitats que ofereixen els estudis d'educació preescolar i de mestre d'aula. Aquests programes tenen força demanda i l'accés és difícil i competitiu. El màster d'educació musical s'ofereix a la Uniarts Helsinki (Acadèmia Sibelius) i a la Universitat d'Oulu. El màster d'arts visuals s'ofereix a la Universitat Aalto i a la Universitat de Lapònia. En ambdues universitats s'han de superar diferents fases per accedir-hi i les arts musicals/visuals són obligatòries.

Formació dels artistes com a docents

Quant a la seva formació pedagògica, l'accés dels artistes al sistema d'educació formal depèn molt de l'escola, del seu pla d'estudis local, dels recursos del sector cultural local i de les estructures de col·laboració, del pressupost municipal, del director i de les qualificacions de l'artista; és a dir, l'accés varia molt. En general, els millors docents d'educació artística són els que tenen grans competències tant en art com en educació. Alguns artistes són grans docents, d'altres no. Alguns poden ser font d'experiències dolentes per als alumnes, però també els docents que imparteixen art sense competències en art poden originar experiències que no fomenten l'interès de l'alumne envers les arts.

És difícil trobar proves de la relació entre el model finlandès d'integració de les arts a l'educació obligatòria i l'augment del públic que consumeix cultura i art, l'augment dels alumnes de la formació professional artística o el vincle amb la pràctica artística aficionada, familiar o comunitària.

Un informe d'avaluació sobre les competències dels alumnes en habilitats personals en l'àmbit de la música i de les arts visuals (Laitinen et al., 2011) constata que les habilitats en les arts i en les matèries pràctiques dels alumnes que abandonen l'escola secundària varien molt. Els seus resultats d'aprenentatge són pobres o, en el millor dels casos, justos, i les diferències entre els uns i els altres són molt grans. Les noies acostumen a assolir resultats molt millors en arts visuals i música que els nois. Aquest informe es va concloure abans de l'última reforma del pla d'estudis.



Objectius per a la música i les arts visuals, nivells 1-2

Els objectius per a la música als nivells 1-2 són els següents.

Participació

- Guiar l'alumne perquè participi en un grup musical i creï una imatge positiva d'ell mateix.
- Guiar l'alumne perquè desenvolupi la seva veu natural i canti i toqui un instrument en un grup musical.
- Animar l'alumne perquè experimenti i percebi l'entorn sonor, el so, la música i els conceptes musicals a través del moviment i de l'escolta musical.
- Oferir oportunitats als alumnes perquè expressin les seves pròpies idees musicals i improvisin, així com perquè composin i interpretin les seves pròpies peces musicals a petita escala.

Comprensió cultural i multialfabetització

- Animar els alumnes a explorar el seu patrimoni musical a través de la interpretació, la cançó i el moviment, així com a gaudir la diversitat estètica, cultura i històrica de la música.
- Ajudar els alumnes a entendre els principis bàsics de la notació musical quan facin música.

Seguretat i benestar en la música

- Orientar l'alumne a actuar de forma responsable quan faci música.

Habilitats d'«aprendre-a-aprendre» en la música

- Oferir a l'alumne experiències que l'ajudin a entendre per què és important fixar objectius i practicar junts a l'hora d'aprendre música.

En les arts visuals s'orienta els alumnes perquè explorin i produeixin imatges de la realitat cultural diversa, perquè es reforci la construcció de la identitat a fi de desenvolupar la seva competència cultural i l'esperit de comunitat. També s'esmenta la capacitat d'entendre els fenòmens de les arts visuals, l'entorn i altres formes de cultura visual, diferents maneres de valorar i d'influir en la realitat, la consciència del patrimoni cultural, el pensament crític, la representació local i global i la multialfabetització.

Durant els nivells 1 i 2, l'atenció es centra en la relació dels alumnes amb les arts visuals i altres formes de cultura visual, el desenvolupament de les habilitats d'expressió i les capacitats estètiques mitjançant la coordinació de diferents sentits i el cos sencer. Els objectius són els següents:

Percepció visual i pensament

- Animar l'alumne que observi les arts, l'entorn i altres formes de cultura visual utilitzant múltiples sentits i produint imatges.
- Animar l'alumne a discutir les seves observacions i pensaments.
- Animar l'alumne a expressar les seves observacions i pensaments utilitzant diferents mètodes de producció visual.

Producció visual

- Animar l'alumne perquè experimenti amb diferents materials, tècniques i perquè practiqui les seves habilitats a l'hora de produir imatges.
- Animar l'alumne a treballar de forma contínua les arts visuals de manera independent i juntament amb altres.
- Animar l'alumne a examinar els mitjans visuals d'influència utilitzats en les seves pròpies imatges i les d'altres.

Interpretació de la cultura visual

- Orientar l'alumne perquè utilitzi conceptes de les arts visuals i examini els diferents tipus d'imatges.
- Animar l'alumne a reconèixer diferents productes d'art i altres formes de cultura visual al seu entorn.

- Inspirar l'alumne perquè produeixi imatges basades en el seu entorn, en diferents èpoques de la història i en diferents cultures.

Valors estètics, ecològics i ètics

- Guiar l'alumne perquè reconegui els valors expressats a les arts visuals, l'entorn i altres formes de cultura visual.
- Animar l'alumne perquè tingui en compte la diversitat cultural i el desenvolupament sostenible en la seva producció visual.

BIBLIOGRAFIA

Anttila, E. (2019). Migrating pedagogies: Encountering immigrant pupils through movement and dance. *International Journal of Critical Pedagogy* 10 (1), 75-96. <http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/1531/1319>

Anttila E. et al. (2017) Anttila, E., Jaakonaho, L., Juntunen, M-L., Martin, M., Nikkanen, H. M., Saastamoinen, R. & Turpeinen, I. (2017). Comprehensive school: Finland's largest cultural center. ArtsEqual -policy recommendation 2/2017. <https://www.artsequal.fi/documents/14230/O/PB+eng+Koulu+kulttuurikeskuksena/4ec2e095-cd17-4b0f-8c8e-54226645a61f>

Juntunen, M-L & Anttila, E. (2019). Taidekasvatus: peruskoulun sokea piste. [Arts education: The blind spot of comprehensive school]. *Kasvatus* 50 (4), 356-363.

Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M-L. (2011). Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0111.pdf.

Lankinen, T. et al. (2010). Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. [Basic education 2020 - the national general objectives and distribution of lesson hours] Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1/ Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland 2010:1.

National core curriculum for basic education 2014. Unofficial translation. Finnish National Board of Education Publications 2016:5.

Nikkanen, H.M., Kirsi, K. & Anttila, E. (2020). Artistic process as a frame for collaborative, embodied pedagogies: Combining dance with language learning. In C. Svendler Nielsen & S. Burridge (Eds.), *Dancing across borders: Perspectives on dance, young people and change* (pp. 134-144). New York, NY: Routledge.

Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. 4. painos. Helsinki: Opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). Perusopetuksen tuntijako. Valtioneuvoston asetus 28.6.2012.

Saarinen, J. et al. (2019) Ops-työn askeleita. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi [Stages of curriculum work – Evaluation of the implementation of the national core curriculum for pre-primary and basic education 2014]. Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) 1:2019.

Turpeinen, I. 2018. Tanssi koulussa – ”Siltä jonkinlainen lukko aukes!” Taidetutka. <http://taidetutka.fi/author/isto-turpeinen/>

Venäläinen, S. et al. (2020). Näkymiä OPS-matkan varrelta – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. [Perspectives from curriculum work – Evaluation of the implementation of the national core curriculum for pre-primary and basic education 2014]. Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) 5:2020.

Tornar a l'índex

1.2. El paper de les arts en el sistema educatiu britànic

PAUL COLLARD

Responsable executiu, Cultura Creativa i Educació,
Newcastle Upon Tyne, Regne Unit

Els infants i els joves haurien d'estar en contacte amb les arts en el seu camí cap a l'edat adulta. Qualsevol nació civilitzada ho tindria en compte. Tanmateix, si la intenció és «promoure una reforma del sistema d'educació reglada per incloure les arts com a pilar essencial de l'aprenentatge i del coneixement», aleshores hem d'argumentar amb precisió com l'exposició a una educació artística millora l'aprenentatge. Aquest article té la intenció d'explicar el paper de les arts a l'hora de millorar l'aprenentatge.

Antecedents

Al Regne Unit, el Govern britànic només té competències en educació a Anglaterra. Des del 1999 els governs autònoms del País de Gal·les, Escòcia i Irlanda del Nord són els responsables de tots els aspectes de l'educació als seus territoris. Durant aquests darrers anys, la composició política dels governs en aquests països ha estat molt variada, amb els conservadors al poder a Anglaterra, el partit laborista al País de Gal·les, els nacionalistes escocesos a Escòcia i els unionistes democràtics a Irlanda del Nord. Això ha comportat una divergència accelerada dels plantejaments educatius en cada territori i ara només queden poques similituds entre els països; el paper de les arts a l'educació ha estat una de les principals diferències que ha sorgit entre aquests.

Creativitat, Cultura i Educació (CCE), la fundació internacional per a la creativitat i les arts a l'educació, va ser creada pel Govern britànic per operar a Anglaterra; a partir del 2002, a través del programa nacional Creative Partnerships, es va convertir en el principal instrument per a la promoció de les arts i de la creativitat a les escoles d'Anglaterra. Va estar activa durant gairebé una dècada i va créixer de forma notable tant pel que fa a la mida com a l'impacte, fins oferir programes a unes 2.500 escoles cada any. Després de la crisi financera de l'any 2008 i de la constitució d'un nou govern conservador el 2010, a Anglaterra i a la CCE el finançament de les arts va patir importants retallades, juntament amb molts altres organismes del sector, que van perdre el finançament i el seu paper. Malgrat tot, la retallada del finançament al

Regne Unit coincidí amb l'augment de l'interès en la tasca de la CCE a escala internacional. El resultat fou que la CCE va concentrar els esforços més enllà d'Anglaterra. Posteriorment va dissenyar i acompanyar la posada en pràctica de programes d'arts i de creativitat a Lituània, Noruega, Holanda, Alemanya, Hongria, la República Txeca, Romania, Pakistan, Tailàndia, Austràlia i Xile. Fa poc, ha actuat a altres parts del Regne Unit i a Irlanda tot dissenyant i duent a la pràctica programes importants al País de Gal·les, Irlanda i Escòcia. Entre d'altres funcions, la CCE fa d'assessora de l'OCDE i de la Fundació Lego sobre creativitat i ha estat reconeguda per la Iniciativa Global de Harvard per a la innovació a l'educació com una de les cinquanta organitzacions que ofereixen una educació atractiva, poderosa, rigorosa i rellevant al segle XXI a tot el món. Aquest article es concentra en la situació actual pel que fa l'educació artística a Anglaterra, Escòcia i el País de Gal·les, però amb un plantejament basat sobre l'experiència global de la CCE.

ANGLATERRA

Durant molt anys, el Regne Unit va tenir una reputació excel·lent a escala internacional pel seu enfocament de l'educació artística. El nomenament de Sir Roy Shaw el 1975 com a secretari general del Consell de les Arts de Gran Bretanya (tal com es deia aleshores) va reforçar aquesta reputació. Shaw era un pedagog de renom i respectat i, gràcies a això, va considerar que l'objectiu primordial del Consell de les Arts era educatiu. Va insistir que les persones i organitzacions que rebien finançament públic havien de fer més per incloure tots aquells que no estaven relacionats amb les arts o que no hi participaven, oferint noves vies per als infants, joves i adults de totes les edats per descobrir les meravelles, l'enriquiment i el plaer que proporcionen les arts. Això dugué al desenvolupament d'un gran ventall de programes i organitzacions artístiques comunitàries que captaven les persones allà on eren, a les escoles, a les instal·lacions comunitàries, als carrers i fins i tot a casa seva. Aquests programes estaven dissenyats per fer venir les ganes de practicar i consumir les arts i aconseguir que aquells a qui s'havia despertat l'interès entressin en contacte amb les grans institucions culturals que posseïa el Regne Unit.

El 1991 el Consell de les Arts de Gran Bretanya es va desfer i es van crear diferents consells de les arts per a les diferents nacions del Regne Unit. Avui dia tenim un Consell de les Arts d'Anglaterra, un Consell de les Arts del País de Gal·les, un Consell de les Arts d'Irlanda del Nord i el Creative Scotland d'Escòcia. Tot i que els directors dels quatre consells de les arts actualment es reuneixen de forma ocasional, no hi ha una coordinació d'enfocaments o de polítiques entre ells i han desenvolupat una sèrie de plantejaments bastant diferents de la tasca que duen a terme. El trencament del Consell de les Arts va anar acompanyat d'un procés de descentralització més ampli, amb la creació de governs nacionals per al País de Gal·les i per a Escòcia l'any 1999. Últimament, aquests han vist com el seu poder i la seva autonomia creixien i ara tenen un control més efectiu sobre la majoria de les funcions de govern. La situació a Irlanda del Nord és molt més complexa degut a l'impacte de les tensions sectàries sobre el govern. Mentrestant, les administracions transferides a Escòcia i País de Gal·les han animat els seus respectius consells de les arts a desenvolupar plantejaments independents i autònoms de les arts i de la creativitat.

L'any 1997 el partit laborista va tornar al poder després d'una breixa de gairebé vint anys. Una de les citacions més famoses de Blair quan va ser escollit primer ministre en demanar-li quines eren les tres principals prioritats del seu nou govern fou: «Educació, educació i educació». Amb això reflectia l'opinió de l'electorat, que en totes les enquestes que se li van fer en aquell temps deixava clar que la reforma i la millora de l'educació també era la primera prioritat dels votants. Una de les primeres accions de Blair després de ser investit primer ministre fou nomenar Sir Ken Robinson —que més endavant es va fer famós pel vídeo de TEDx més vist a Internet— com a president d'una comissió que havia d'explorar el paper de les arts a l'educació. El resultat va ser la publicació de l'informe *All Our Futures: Creativity, Culture and Education* (Tots els

nostres futurs: creativitat, cultura i educació),¹ una crítica devastadora de l'estat de l'educació d'Anglaterra en aquells moments, combinada amb una visió inspiradora de com una educació basada en les arts i en la creativitat pot transformar l'experiència educativa dels infants i dels joves i pot elevar l'assoliment educatiu.

Aquesta visió, que col·locava les arts al nucli de l'aprenentatge a fi de promoure la creativitat dels alumnes, era important per a l'Administració Blair. Quan es va fixar la direcció futura del Regne Unit, en aquells moments el govern va considerar les indústries creatives —definides de forma molt àmplia— com el futur motor de l'economia. Sota el Govern de Thatcher, el Regne Unit havia vist com es destruïa la seva indústria minera i com s'enfonsava la indústria manufacturera. Altres països arreu del món eren capaços d'extreure minerals de forma més eficient i barata que el Regne Unit i els costos laborals de fabricació a altres parts del món suposaven una mínima part dels del Regne Unit. Però en les indústries creatives, que incloïen les telecomunicacions, la radiodifusió, el disseny de *software*, la publicació, la indústria cinematogràfica, la televisió, l'arquitectura, la publicitat, la música, l'art, les arts escèniques, el disseny i la moda, el Regne Unit continuava tenint una posició dominant i competitiva. A més, les habilitats creatives que necessita la indústria creativa eren enteses per molts com a crucials per a molts altres aspectes de l'ocupació moderna. Això ho veiem clarament a les opinions que va publicar el Fòrum Econòmic Mundial, que ha insistit de manera repetida durant les dues últimes dècades que les habilitats creatives són les més sol·licitades pels ocupadors de tot el món.

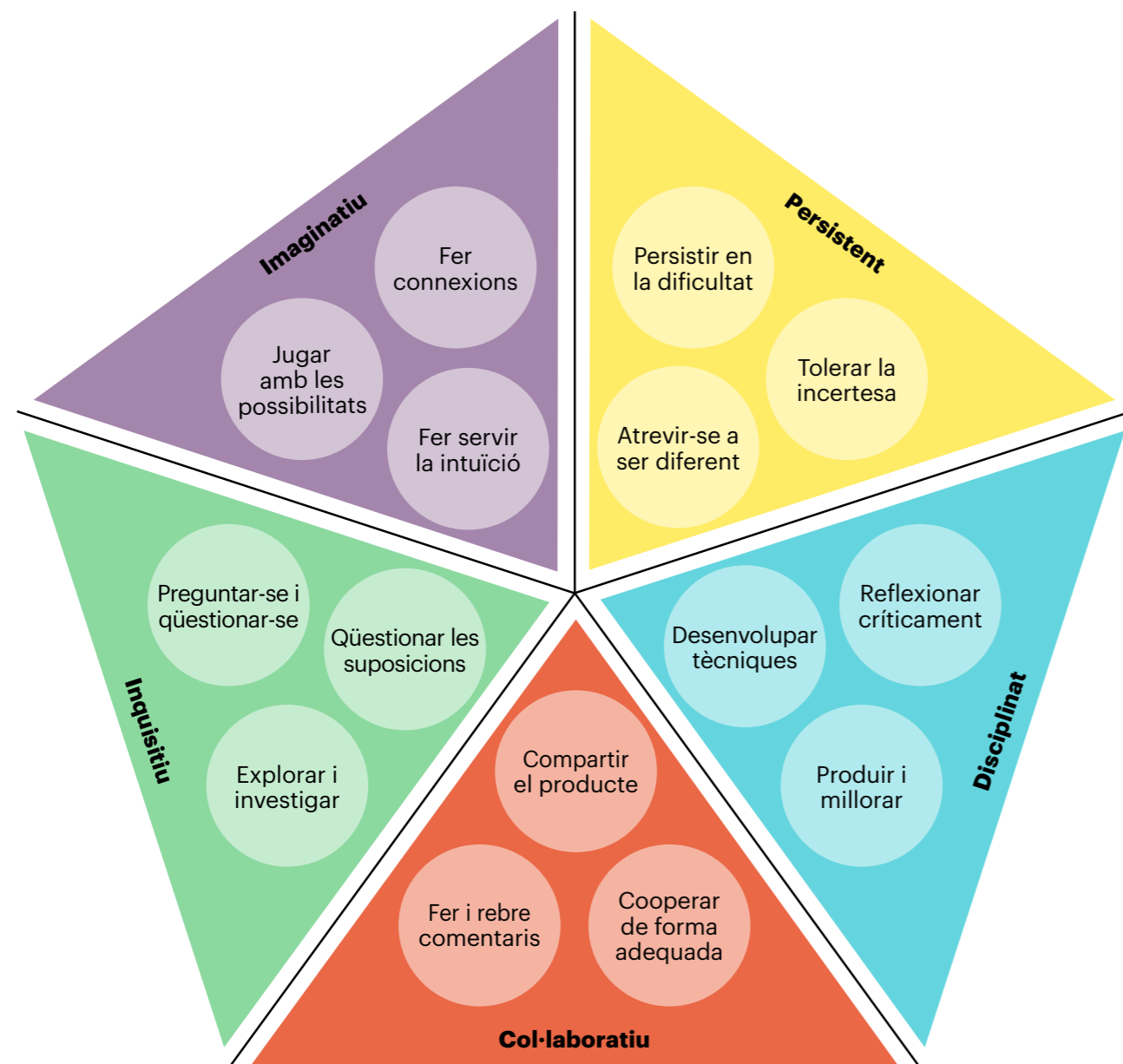
A fi de garantir que les indústries creatives al Regne Unit poguessin comptar amb un nombre significatiu de joves creatius sorgits de l'educació per satisfer la demanda de professionals creatius, la CCE va rebre l'encàrrec del Govern Blair de desenvolupar programes que afavorissin la creativitat dels infants i dels joves a l'educació formal. L'enfocament adoptat per la CCE, en col·laboració amb el Departament d'Educació i el Departament de Cultura del Govern, era iteratiu en el sentit que el seu plantejament es va desenvolupar durant uns quants anys gràcies a l'experiència i a la recerca intensiva. L'abast inicial del programa era reduït, concentrat en quatre-centes escoles a deu àrees del Regne Unit. Això va permetre a la CCE experimentar amb una sèrie de formats a les seves intervencions. No obstant això, de la recerca rigorosa que va encarregar per a l'anàlisi de l'impacte dels diferents enfocaments, va sortir un model clar que la CCE va adoptar com a pràctica normalitzada.

En primer lloc, la CCE va encarregar a Guy Claxton, Bill Lucas i Ellen Spencer de la Universitat de Winchester que duguessin a terme una revisió bibliogràfica internacional per desenvolupar una definició de la creativitat que passaria a ser el fonament del seu treball a les escoles. Actualment, la literatura internacional és extensa i defineix la creativitat de manera diferent segons el seu context. Es va demanar a l'equip de la Universitat de Winchester que establís una definició de la creativitat que fos rellevant per al procés d'aprenentatge a l'escola. Gran part del llenguatge emprat a la literatura internacional també és complexa i confusa. Tothom estava d'acord que una definició de la creativitat que funcionés a les escoles havia de ser intel·ligible per a mestres, famílies, infants i joves i, per tant, això també formava part de les instruccions que se'ls va donar. El model de creativitat que va desenvolupar l'equip de Winchester va passar a conèixer-se com els 5 Hàbits Creatius de la Ment, i 15 subhàbits, tal com es mostra a la pàgina 26.

L'informe complet de la Universitat de Winchester es pot trobar al lloc web de la CCE.²

1 National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. All Our Futures: Creativity, Culture and Education. Londres: DFEE, 1999 <https://www.creativitycultureeducation.org/publication/all-our-futures-creativity-culture-and-education/>.

2 Spencer, E.; Lucas, B., i Claxton, G. Progression in Creativity: a literature review. Newcastle: Creativity, Culture and Education, 2012. <https://www.creativitycultureeducation.org/publication/progression-in-creativity-a-literature-review-2/>.



Aquesta definició de creativitat és ara decisiva per a totes les intervencions de la CCE a les escoles i s'ha demostrat que és comprensible per als infants a partir dels sis anys. Els mestres i els alumnes la utilitzen com a eina d'autoavaluació i sovint els resultats de l'avaluació es guarden als expedients dels alumnes per a una futura discussió i anàlisi. Aquesta definició també ha estat adoptada àmpliament als sistemes educatius arreu del món. Per exemple, la revisió oficial del Govern noruec del pla d'estudis «L'escola del futur»³ va traduir els cinc hàbits de la ment i els va incloure com a definició pròpia de la creativitat per a l'aula, i l'OCDE —que té previst avaluar la creativitat a les proves PISA del 2021— ha utilitzat aquesta definició com a punt de partida.

³ <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/en-gb/pdfs/nou201520150008000engpdfs.pdf>.

Una vegada establerta una definició clara de les habilitats creatives que volia promoure entre els infants i joves, la CCE va encarregar noves recerques per entendre les pràctiques a l'aula més efectives a fi de millorar-les. Dos informes importants van contribuir a formular un entorn d'aprenentatge conceptual que va ser molt efectiu per augmentar les capacitats creatives. En primer lloc, la Universitat de Cambridge va iniciar un estudi per analitzar la relació entre l'aprenentatge i el benestar dels alumnes als programes de la CCE.⁴ Va arribar a la conclusió que l'aprenentatge de l'alumne és més profund quan millora el benestar eudaimònic. La teoria de l'autodeterminació (SDT)⁵ és imprescindible per entendre el benestar eudaimònic. El procés de desenvolupament al nucli de la SDT es basa en la noció que els humans tenen tres necessitats psicològiques universals: competència —sentir-se efectiu en les interaccions amb l'entorn social i experimentar oportunitats per exercir i expressar les pròpies capacitats—; autonomia —ser l'origen percebut o la font de la «pròpia conducta»—; i relació —sentir-se connectat amb els altres, tenir-ne cura i saber que tenen cura d'un mateix, tenir sensació de pertinença a altres individus o a la pròpia comunitat. Aquests tres elements constitueixen la base d'un sentiment profundament arrelat i durador de benestar que aprofundeix l'aprenentatge. Per això, a fi d'aprofundir l'aprenentatge i augmentar la implicació dels alumnes, els mestres han de desenvolupar enfocaments al pla d'estudis que millorin la competència, l'autonomia i la connexió dels alumnes. Per ajudar-los, cal identificar i difondre pràctiques pedagògiques que promoguin el desenvolupament d'aquestes característiques entre els alumnes en totes les fases de l'educació.

El segon informe important que va ajudar a donar forma a la pràctica de la CCE és «Signature Pedagogies» (Pedagogies Distintives),⁶ dels professors Pat Thomson i Christine Hall de la Universitat de Nottingham i dels professors Ken Jones i Julian Sefton Green del Goldsmiths College, de la Universitat de Londres. Cal entendre que la presència d'artistes a les aules per col·laborar amb els mestres i dur a terme el pla d'estudis va ser crucial per a la pràctica de la CCE. L'artista no hi és com a mestre —la classe ja en té un; l'artista hi és com a artista i sempre comparteix la docència amb el mestre. Les escoles que van sol·licitar amb èxit participar al programa podien escollir quines classes de quin any o nivell s'incorporaven al programa. Juntament amb l'artista, identificaven els reptes d'aprenentatge decisius a la classe i els àmbits del pla d'estudis que volien treballar. A continuació, l'artista i el mestre dissenyaven, amb les aportacions dels alumnes, un projecte o un programa que tractés aquests aspectes a l'hora d'aplicar el pla d'estudis. Per avaluar adequadament l'impacte del programa és necessari ser precís pel que fa al grup d'alumnes, l'àmbit del pla d'estudis i els reptes d'aprenentatge que s'han de tractar a la intervenció. Tot i que els resultats inesperats sempre són benvinguts i interessants, l'èxit d'una intervenció s'ha d'avaluar d'acord amb la seva intenció. Què es pretenia assolir i es va assolir?

De seguida es va fer evident que el plantejament de la CCE, centrat en la millora dels hàbits creatius de la competència mental i de desenvolupament, de l'autonomia i del sentit de connexió, estava assolint millores significatives i contínues en l'aprenentatge, conducta, disciplina i implicació dels alumnes.⁷ El projecte de «Pedagogies Distintives» es va dissenyar per explorar quines pràctiques docents —introduïdes arran de la col·laboració entre el mestre i l'artista— produïen aquestes millores en

⁴ McLellan, R.; Galton, M.; Steward, S., i Page, C. The Impact of Creative Partnerships on the Wellbeing of Children and Young People. Newcastle: CCE, 2012. <https://www.creativitycultureeducation.org/publication/the-impact-of-creative-partnerships-on-the-wellbeing-of-children-and-young-people/>.

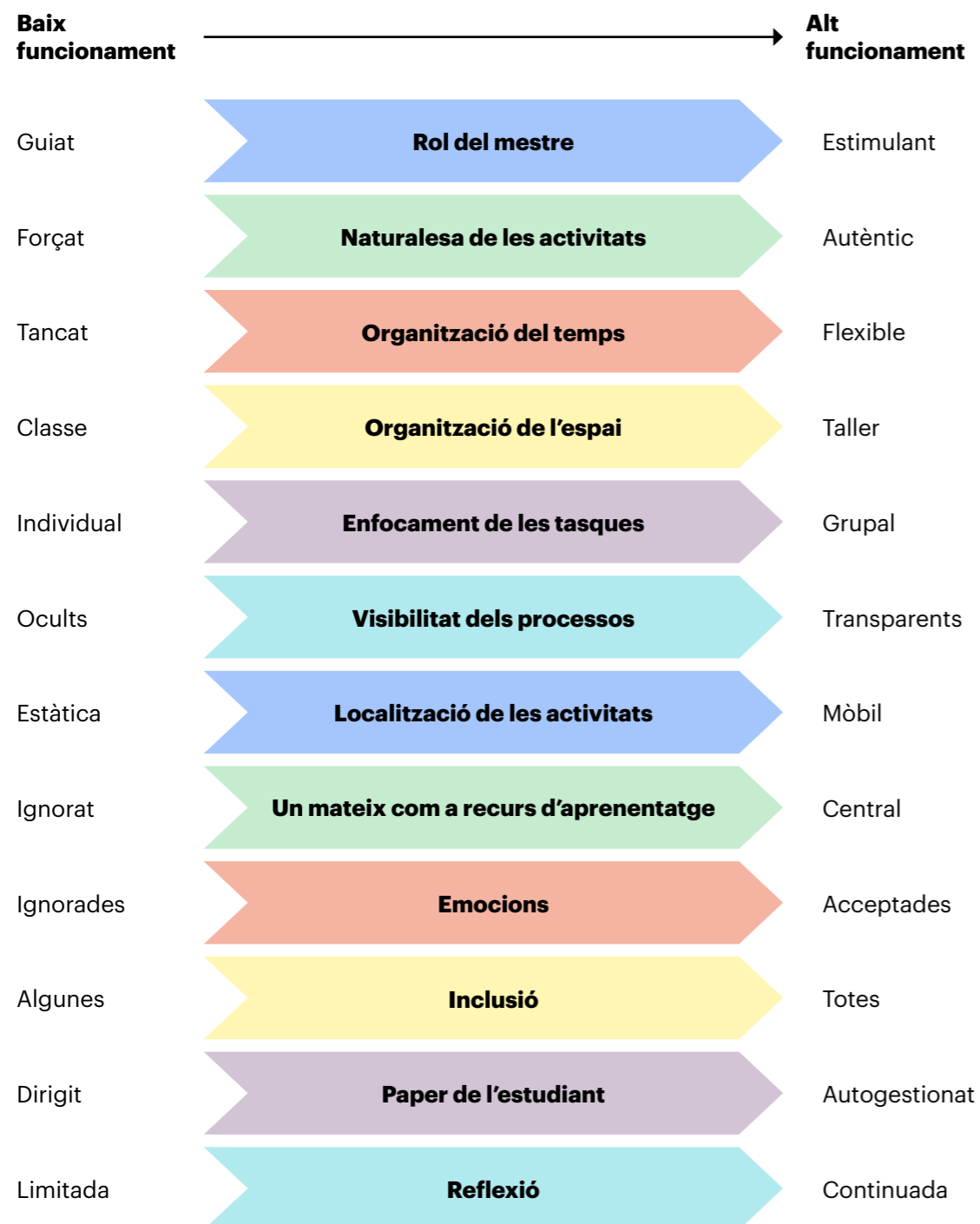
⁵ Ryan, Richard M. i Edward L. Deci. «Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being». *American Psychologist*, vol. 55, n. 1, 2000, pp. 68-78. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.

⁶ Thomson, P.; Hall, C.; Jones, K., i I Sefton-Green, J. The Signature Pedagogies Project: Final Report. Newcastle: CCE, 2012. <https://www.creativitycultureeducation.org/publication/the-signature-pedagogies-project/>.

⁷ Cooper, L.; Benton, T., i Sharp, C. The Impact of Creative Partnerships on Attainment and Attendance in 2008-9 and 2009-10. Slough: NFER, 2011 <https://www.creativitycultureeducation.org/publication/the-impact-of-creative-partnerships-on-attainment-and-attendance-in-2008-9-and-2009-10/>.

l'aprenentatge. Els investigadors van visitar centenars d'aules, i hi van observar les pràctiques pedagògiques emprades i avaluar les que semblaven tenir un impacte més gran en els alumnes. El resultat d'aquesta recerca, combinat amb les conclusions de l'estudi de la Universitat de Cambridge, derivà en la formulació d'un marc pedagògic que es va donar a conèixer com «l'aula d'alt funcionament», el qual es resumeix a la taula següent:

Grau de funcionament de les aules



La CCE no afirma que les pràctiques definides a la taula com «de baix funcionament» no tinguin cap funció per a l'aula. Les situacions en què l'alumne es mostra passiu però atent sempre formaran part necessàriament del repertori del docent. Però el paradigma actual de l'educació en molts sistemes arreu del món fa que la pràctica definida com «de baix funcionament» sigui dominant, si no exclusiva. Aquestes pràctiques s'han d'equilibrar amb un enfocament que sigui més estimulant, autèntic, estès, orientat cap al grup, mòbil, visible i inclusiu i que, col·locant-se un mateix i la seva comunitat al centre de l'aprenentatge, doni com a fruit estudiants que s'autogestionen. En aquests contextos educatius, l'alumne és un recurs d'aprenentatge essencial i la mobilitat, l'emoció, el treball en equip i el risc són bàsics per a l'experiència d'aprenentatge. En aquest sentit, l'alumne mateix es converteix en alumne «d'alt funcionament». Amb això, la CCE està afirmant que l'infant en la seva totalitat es troba implicat en l'experiència d'aprenentatge —no només alguns aspectes dels seus processos mentals, sinó el seu cos, les seves emocions i les seves habilitats socials. És el fet de ser «d'alt funcionament» el que genera sentiments de benestar en l'infant i això, de retruc, dona lloc a la resiliència i la confiança que apuntala l'èxit en l'aprenentatge. Aquestes pràctiques són efectives perquè tenen un impacte directe en el sentit de competència, autonomia i relació de l'alumne. Ofereixen una sensació d'acció i de motivació de la qual neix una capacitat d'aprenentatge sostenible. Per aquest motiu, els investigadors van concloure que els alumnes de les escoles de «Col·laboració Creativa» estaven més implicats, tenien una actitud millor i aconseguien més fites. Les observacions de l'equip de la Universitat de Cambridge així ho mostren:

En aquest model de progressió educativa, els infants passen d'un punt en què adquireixen uns coneixements que altres ja tenen a un punt en què poden ordenar aquests coneixements en un marc concret, fins a un altre punt en què poden, sense gaire ajuda, qüestionar els seus propis raonaments mentre creen els seus marcs personals o reestructuren els que ja tenen.⁸

El programa «Col·laboracions Creatives» no va ser l'única intervenció d'arts i creativitat que es va dur a terme a les escoles d'Anglaterra o al marge d'aquestes en aquest temps. La recerca pròpia de la CCE mostra que en aquells moments els mestres utilitzaven molt les arts a la seva feina. A les escoles primàries, per exemple, els mestres utilitzaven l'escriptura creativa, la música, el cant, la dansa, el teatre i les arts visuals tant com a assignatures com en l'execució d'altres aspectes del pla d'estudis durant més de vuit hores setmanals, de mitjana.⁹ El Consell de les Arts també s'havia esforçat per implicar les autoritats locals i municipals en el finançament i l'execució de programes per a infants i joves. A les escoles s'hi podien trobar programes amplis d'instrument musical, així com un ventall variat d'activitats artístiques i culturals per a tots aquells que hi estiguessin interessats després de l'escola. Tot això es va reforçar encara més amb la introducció del programa «Find Your Talent» (Troba el teu talent), que buscava en deu municipis de tot Anglaterra la manera de garantir a tots els infants o joves l'accés a les activitats artístiques durant un mínim de cinc hores setmanals. Aquesta iniciativa també es va beneficiar de l'expansió dels programes d'educació, aprenentatge i difusió a les principals institucions culturals, que s'havien desenvolupat en paral·lel.

No obstant això, la crisi financera del 2008 va tenir un impacte devastador a les finances del Govern al Regne Unit i el nou Govern conservador va haver de prendre una sèrie de decisions difícils l'any 2010. Així, doncs, va decidir concentrar-se en la reducció de la despesa pública i es va fixar com a objectiu reduir la despesa pública total en més d'un 30%. Es van protegir alguns sectors, com el de la salut, de manera que els no protegits van ser els més perjudicats per les retallades. El sector de les

⁸ McLellan, R.; Galton, M.; Steward, S., i Page, C. The Impact of Creative Partnerships on the Wellbeing of Children and Young People. Newcastle: CCE, 2012. <https://www.creativitycultureeducation.org/publication/the-impact-of-creative-partnerships-on-the-wellbeing-of-children-and-young-people/>.

⁹ Ipsos MORI. Teachers Omnibus for Creativity, Culture and Education, 2009. <https://www.creativitycultureeducation.org/publication/teachers-omnibus-for-creativity-culture-and-education/>.

arts ho va patir especialment. A l'hora de decidir en quins sectors s'havia de retallar, es van reduir radicalment o eliminar completament els programes o serveis per a infants i joves. En l'àmbit nacional, el Consell de les Arts va decidir posar punt i final a la majoria dels seus programes per a infants i joves, i va conservar únicament els seus programes «Arts Mark» i «Arts Award». El programa «Arts Mark» certifica el nivell d'activitat artística en una escola i el paguen les escoles que sol·liciten la certificació. El programa «Arts Award» acredita els projectes artístics realitzats per determinats joves i el paguen els joves que el sol·liciten. A escala regional, les autoritats locals es van enfrontar a reduccions importants de finançament i es van haver de concentrar en les disposicions estatutàries, és a dir, en aquells serveis que estan obligades a prestar per llei. Els serveis per a joves, a través dels quals s'oferia la majoria de les activitats culturals i artístiques, no són obligatoris i, per tant, molts es van tancar del tot i els que van quedar es van reduir de forma substancial.

No obstant això, no fou la reducció del finançament el que va impactar més en la implicació dels infants i dels joves en les arts i la creativitat dins i fora de l'escola. El nou Govern conservador tenia una visió de l'educació que no valorava les assignatures d'art o la funció de les arts en l'execució del pla d'estudis de forma més general. El secretari d'Estat d'Educació i membre del gabinet del Govern conservador va dedicar pràcticament un discurs sencer pronunciat davant del congrés anual del seu Govern a fer broma sobre aquests enfocaments i, cosa encara més important, el Govern va canviar la manera de classificar les escoles per tal d'excloure les assignatures d'art. El Govern sempre havia estat molt a favor de publicar «quadres comparatius d'escoles», que les classificaven segons els seus resultats acadèmics. Aquests quadres comparatius tenen un gran impacte en l'avaluació de les escoles i els directors d'escola poden ser acomiadats si el rendiment del seu centre baixa en aquests quadres comparatius. El més significatiu, però, és que el Govern va canviar les normes referents a quins resultats acadèmics s'inclouen a la fórmula per calcular aquest rendiment, i en van excloure totes les assignatures d'arts. Per aquest motiu, si una escola tenia alumnes amb bons resultats a les assignatures d'arts, aquests no comptaven per a l'avaluació del rendiment als exàmens. El resultat d'aquest atac frontal contra les arts a l'educació per part del Govern ha estat una gran reducció de les activitats artístiques a les escoles.

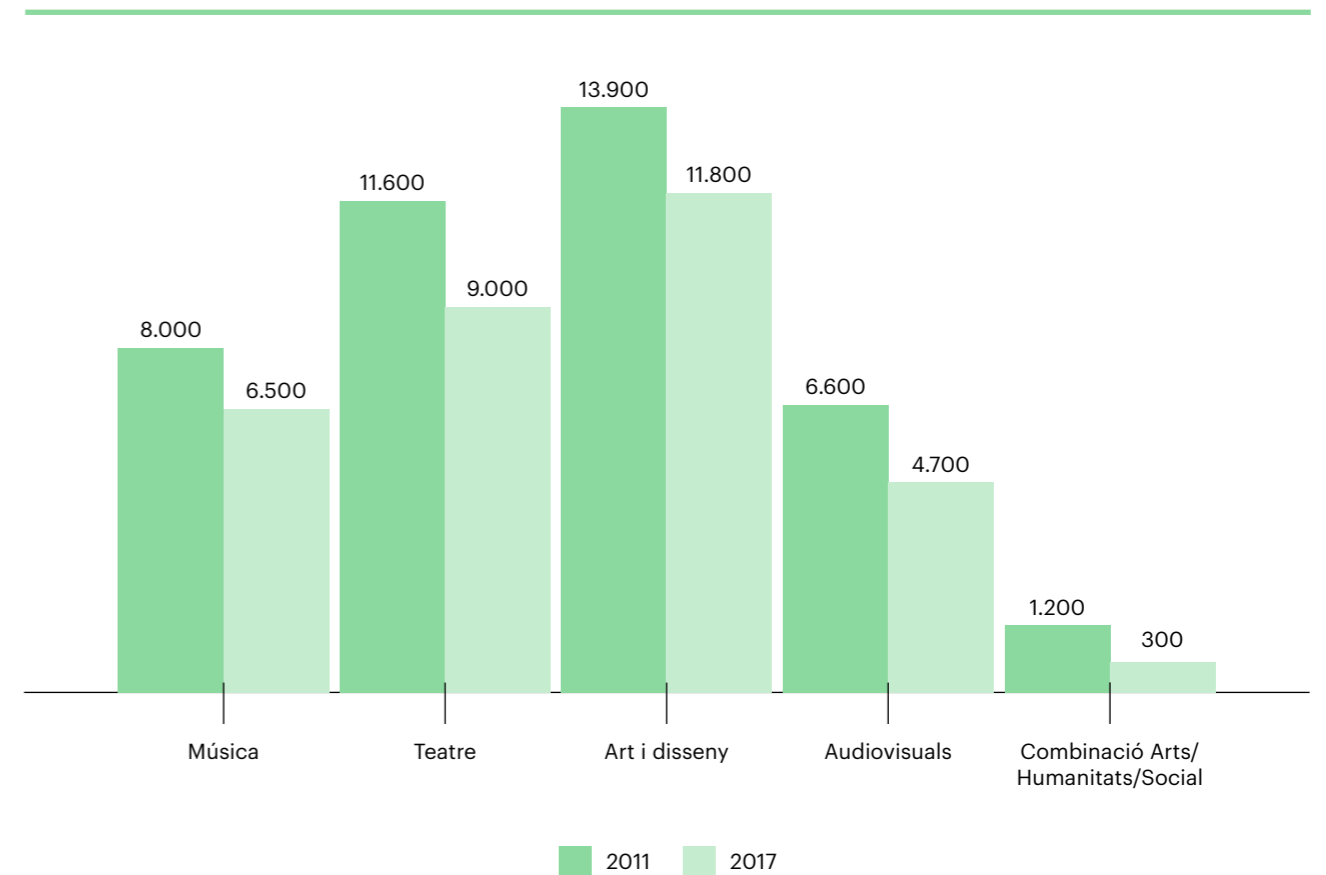
L'any 2016 es va produir:

- Una reducció del 20 % d'alumnes que van escollir arts als exàmens GCSE (els exàmens que fan amb setze anys, que són els més importants).
- Una reducció del 10 % en les hores lectives d'arts a les escoles.
- Una reducció de l'11% dels docents d'arts a les escoles.

Aquesta reducció del nombre d'estudiants que opten per assignatures d'arts i de mestres d'arts s'ha continuat accelerant. El 2017 la reducció del nombre de mestres d'arts a les escoles va arribar al 20 %.¹⁰ La intenció declarada del Govern d'allunyar-se de les arts i la creativitat era aconseguir que els alumnes es concentrassin en les assignatures troncales —referint-se a assignatures STEM, de ciències, matemàtiques, enginyeria i tecnologia. No obstant això, s'ha d'afegir que l'instrument que van escollir per mesurar les millores assolides en els resultats acadèmics, les proves PISA de l'OCDE, ha demostrat que, segons l'avaluació més recent, després de gairebé una dècada d'aplicar aquesta política, els resultats acadèmics a les matèries troncales no han donat mostres de millora. La posició d'Anglaterra en els quadres comparatius ha millorat lleugerament, però això es deu al fet que el rendiment dels estudiants d'altres països ha anat baixant. La mitjana de la puntuació en matemàtiques a Anglaterra només va millorar 11 punts fins a arribar als 504, no va canviar en la lectura i es va reduir de forma significativa en ciències.

¹⁰ <https://www.artspromotional.co.uk/news/arts-teacher-numbers-plummet-almost-quarter>.

Nombre de professors d'art a les escoles secundàries: 2011-2017



S'ha de dir que, paral·lelament a aquesta evolució de l'educació formal a Anglaterra, les institucions culturals han vist com es reduïa de forma important el seu finançament. Les despeses fixes dels edificis i els costos operatius d'aquestes institucions són difícils d'abaixar i, per tant, no s'ha pogut evitar que els programes d'aprenentatge i de participació d'aquestes institucions hagin patit força, sobretot en un entorn en què es parteix del fet que el Govern dona poc valor a aquest tipus de programes.

ESCÒCIA

La trajectòria de l'educació a Escòcia ha estat molt diferent. Històricament, els alumnes escocesos sempre han excel·lit en l'educació i han superat els anglesos. A excepció dels alumnes de Glasgow i rodalies, on es concentra la major part de la pobresa i de les situacions desavantajoses a Escòcia, els comparadors internacionals han mostrat que els alumnes escocesos es troben entre els que tenen el rendiment més elevat del món.

Aprofitant les noves competències transferides a Escòcia l'any 1999, a través de les quals va poder assumir la plena responsabilitat de l'educació, el Govern escocès va posar en marxa un «Debat nacional sobre l'educació l'any 2002». Com a resposta a aquest debat nacional, els ministres van crear un Grup de Revisió del Pla d'Estudis al novembre del 2003 a fi d'identificar els objectius de l'educació del grup de 3 a 18 anys i de decidir els principis clau per aplicar a la reforma del pla d'estudis. La seva tasca es va abocar en la publicació al novembre del 2004 del document A Curriculum for Excellence (Un currículum per a l'excel·lència), que identificava quatre objectius principals de l'educació, que permeten als joves convertir-se en «estudiants d'èxit, individus segurs de si mateixos, ciutadans responsables i contribuïdors efectius». Un dels set principis clau que configuraven el nou pla d'estudis era: més espai per a

l'esport, la música, la dansa, el teatre, l'art, lliçons sobre la salut, el desenvolupament sostenible i l'empresa i altres activitats que enriqueixin les experiències de vida —i oportunitats de vida— dels joves.

El nou pla d'estudis es distingia de forma significativa dels anteriors perquè concedia molta més importància al desenvolupament d'habilitats i competències, més que no pas a la simple adquisició de coneixements, i també reconeixia el valor que els alumnes poguessin aprofundir més en les assignatures, en lloc d'intentar mantenir l'amplitud que caracteritzava les versions anteriors. Així, doncs, els quatre objectius clau del currículum, que van fer palesa una visió molt més àmplia i atractiva per a l'educació dels infants i dels joves a Escòcia, es poden veure en el següent gràfic:

Objectius clau del currículum

POSSIBILITAR QUE ELS JOVES SIGUIN:

ESTUDIANTS D'ÈXIT

Amb

- » Entusiasme i motivació per aprendre
- » Determinació per arribar a alts nivells d'èxit
- » Amplitud de ment per nous conceptes i idees

I capaços de

- » Fer servir habilitats de lectoescriptura, aritmètica i comunicació
- » Fer servir la tecnologia per aprendre
- » Pensar de forma creativa i independent
- » Aprendre individualment o com a part d'un grup
- » Fer avaluacions raonades
- » Connectar i aplicar diferents tipus d'aprenentatge en situacions noves

INDIVIDUS SEGURS DE SI MATEIXOS

Amb

- » Respecte per si mateix
- » Un sentit de benestar físic, mental i emocional
- » Ambició

I capaços de

- » Relacionar-se amb els altres i gestionar-se a si mateixos
- » Buscar un estil de vida saludable i actiu
- » Ser conscient de si mateix
- » Desenvolupar i comunicar les seves creences i opinions del món
- » Viure de forma tan independent com sigui possible
- » Valorar el risc i prendre decisions amb criteri
- » Aconseguir l'èxit en diferents àrees

CIUTADANS RESPONSABLES

Amb

- » Respecte per als altres
- » Compromís per participar de forma responsable en la vida política, econòmica, social i cultural

I capaços de

- » Desenvolupar el coneixement i la comprensió del món i el lloc d'Escòcia en aquest món
- » Entendre diferents creences i cultures
- » Escollir i prendre decisions amb criteri
- » Valorar temes mediambientals, científics i tecnològics
- » Desenvolupar visions informades i ètiques sobre temes complexos

CONTRIBUÏDORS EFECTIUS

Amb

- » Una actitud emprenedors
- » Resiliència
- » Independència

I capaços de

- » Comunicar-se de diverses maneres i en ambients diferents
- » Treballar en col·laboració i en equip
- » Prendre la iniciativa i liderar
- » Aplicar pensament crític en nous contextos
- » Crear i desenvolupar
- » Solucionar problemes

L'èmfasi que es posa en el desenvolupament d'habilitats més àmplies que permetin als joves convertir-se en contribuïdors actius a la societat, en general, és un aspecte clau del pla d'estudis. Durant els següents anys, molts països d'arreu del món han dut a terme i posat en pràctica nous plans d'estudis i la majoria ha seguit les passes pioneres d'Escòcia: han aplicat plans d'estudis que posen molt més èmfasi en el desenvolupament d'habilitats i competències que permeten als alumnes convertir-se en participants actius en la vida democràtica i així assolir uns objectius i una direcció que duguin a la realització d'una vida més plena. Tots aquests plans d'estudis han reconegut el valor de les arts i de la creativitat a l'hora d'assolir aquests objectius. A Escòcia, l'OFSTED, el servei d'inspecció escolar, va seguir les passes de la CCE per elaborar la seva pròpia definició de creativitat, que, bàsicament, va arribar a les mateixes conclusions que la CCE, es poden veure en el següent gràfic:

Mentre que el nou pla d'estudis va rebre una bona acollida en l'àmbit educatiu a Escòcia, la seva transposició ha estat més problemàtica. Tal com planteja la CCE, la promoció de les habilitats creatives a les aules requereix un canvi en la manera d'impartir el pla d'estudis i això implica canvis en els mestres. Modificar la pràctica docent és un procés lent i, a més, a Escòcia els mestres no van rebre el suport que necessitaven per desenvolupar les noves habilitats docents que requeria el nou pla d'estudis. El resultat fou que la pràctica a les aules va canviar poc o molt lentament. Sense els canvis, les millores en l'aprenentatge i els resultats que esperava el Govern escocès no es van materialitzar —com a mínim, no a una velocitat suficient.

WHAT ARE CREATIVITY SKILLS?

Curiosity 

Learners are constructively inquisitive and can demonstrate this by

- Being curious
- Registering patterns and anomalies
- Making use of previous knowledge
- Researching productively
- Formulating good questions

Open-Mindedness 

Learners are open to new ideas and can demonstrate this by

- Using lateral thinking
- Using divergent thinking
- Hypothesising
- Exploring multiple viewpoints
- Being flexible, adaptable and functioning well with uncertainty

Imagination 

Learners are able to harness their imagination and can demonstrate this by

- Exploring, synthesising and refining multiple options
- Generating and refining ideas
- Inventing

Problem Solving 

Learners are able to identify and solve problems and can demonstrate this by

- Understanding and defining problems
- Crafting, delivering and presenting solutions
- Demonstrating initiative, discipline, persistence and resilience
- Evaluating impact and success of solutions

La CCE, malgrat tot, va col·laborar amb l'Education Scotland, l'agència del Govern escocès per al desenvolupament educatiu, i amb el Creative Scotland, el Consell de les Arts d'Escòcia, en un projecte pilot als municipis al sud de Glasgow, per explorar més a fons la manera en què la creativitat i les arts contribueixen a la millora de l'aprenentatge. Aquesta intervenció es va concentrar en els infants de primària de 5è (10-11 anys), que van rebre una hora i mitja d'activitat artística intensiva, relacionada amb el pla d'estudis més ampli, cada dia durant dotze setmanes. Aquesta intervenció va mostrar que el nexa entre la creativitat i la millora de l'aprenentatge es troba en l'impacte que tenen les activitats artístiques en les funcions executives del cervell.

Les funcions executives (FE) es poden entendre com un mitjà per a l'autoregulació conductual, crucial per a la funció social i el desenvolupament cognitiu i psicològic dels infants.¹¹ Segons Miyake i Friedman (2012),¹² autors de la definició més utilitzada sobre les funcions executives, aquestes són «un conjunt de processos de control de caràcter general que regulen els propis pensaments i conductes». Una altra conceptualització comuna es refereix a les FE com «les habilitats de regulació de l'atenció que fan possible mantenir l'atenció, retenir els objectius i la informació a la ment, abstenir-se de reaccionar immediatament, resistir-se a la distracció, tolerar la frustració, considerar les conseqüències de diferents conductes, reflexionar sobre les experiències passades i planificar el futur».¹³ Per aquests motius, les FE resulten crucials per a un aprenentatge efectiu i alguns investigadors, com ara Adele Diamond, han estat capaços de demostrar que les dificultats amb les FE tenen un efecte negatiu sobre l'èxit escolar, en part degut al seu impacte sobre la funció social i el desenvolupament cognitiu i psicològic.¹⁴ En canvi, els investigadors han trobat moltes proves que demostren que les FE són predictors efectius del futur assoliment acadèmic.

Les diferents línies de les FE es poden desglossar així:

• Control inhibitori

La inhibició inclou funcions cognitives com l'autocontrol, l'atenció selectiva/concentrada i la inhibició cognitiva. El control inhibitori millora ràpidament durant la primera infància i experimenta un canvi menys acusat durant l'adolescència.¹⁵ Un control inhibitori reduït s'associa amb una qualitat de vida reduïda i qualsevol petita millora pot aportar grans beneficis.¹⁶

• Memòria de treball

Segons la definició més utilitzada de la memòria de treball, el constructe és el manteniment i la manipulació actius de la informació dins d'un interval limitat.¹⁷ S'ha demostrat que la memòria de treball és crucial per a la capacitat d'aprenentatge dels infants i per a l'assoliment acadèmic a l'escola.¹⁸

• Flexibilitat cognitiva

La flexibilitat cognitiva es refereix a l'habilitat d'adaptar-se a situacions canviants que requereixen diferents pensaments i conductes.¹⁹ Aquesta subfunció és important, ja que la conducta necessària per a les activitats socials quotidianes i la flexibilitat cognitiva semblen pressuposar el control inhibitori i la memòria de treball.²⁰ Les dificultats amb la flexibilitat cognitiva condueixen a una manca d'habilitat per generar solucions innovadores o per emprar modes de representació adequats. El resultat és que obstaculitza les respostes creatives.

Per tant, la noció general de les FE com a pensaments, conductes i emocions que regulen el procés cognitiu i que són importants per a l'aprenentatge quotidià sembla ser unànime. I com que el funcionament precoç de les FE prediu el futur funcionament de les FE, les intervencions per a millorar les FE són importants per millorar els resultats acadèmics.

Però existeix una relació entre les FE i els hàbits creatius de la ment? L'any 2016 la CCE va realitzar una residència al CEDETI, un centre de recerca a la Universitat Pontifícia de Santiago, a Xile. El CEDETI reuneix equips de pedagogs, psicòlegs, neurocientífics i dissenyadors digitals per tractar aspectes relacionats amb la docència i l'aprenentatge. Durant la residència, la CCE va tenir l'oportunitat d'estudiar en profunditat les FE i les seves implicacions per a la tasca de la CCE. De seguida va quedar clar que, com a mínim, es dona un gran solapament entre les definicions de creativitat que utilitza la CCE i les definicions generalment acceptades de les FE, tal com es mostra al gràfic de la pàgina 36.

És evident que els programes de la CCE han proporcionat continguts de plans d'estudis desenvolupant activitats d'aula que han aconseguit millorar el control inhibitori, la memòria de treball i la flexibilitat cognitiva mitjançant la implicació dels alumnes des d'un punt de vista social, emocional, físic i intel·lectual. Al mateix temps, els experts en FE han defensat que les FE es desenvolupen i milloren al mateix entorn d'aprenentatge. Així ho defensa Adele Diamond:

*Si volem que els alumnes de les escoles, els treballadors o els executius de negocis tinguin més capacitat d'atenció i de concentració, siguin capaços de raonar i resoldre problemes de manera més efectiva, no podem ignorar l'estrès a la seva vida. Tots els alumnes i tots els empleats rendiran més si es poden tenir en compte els seus interessos individuals més motivadors, estimulant la persona. Obtindran resultats millors i FE millors si tenen la sensació que es troben en una comunitat que els dona suport i amb la qual poden comptar. Tindran un millor rendiment i millors FE si els seus cossos són forts i sans. Una escola o empresa que ignori les necessitats emocionals, socials o físiques dels seus estudiants o empleats es pot trobar que aquestes necessitats no satisfetes vagin en contra de l'assoliment dels objectius de rendiment.*²¹

La CCE va concloure que les millores que els investigadors havien identificat en els infants i els joves com a resultat dels seus programes probablement eren una conseqüència del fet que la pedagogia tenia un impacte directe sobre les seves FE. A més, les intervencions a l'aula de la CCE es basaven en el marc de l'Aula d'Alt Funcionament, un plantejament del disseny de les classes característic de moltes intervencions artístiques. Per això, va semblar probable que allà on es detectaven millores en l'aprenentatge després d'una intervenció artística, aquestes fossin atribuïbles a una millora de les FE.

11 Alloway, T.P.; Gathercole, S.E.; Adams, A.M.; Willis, C.; Eaglen, R., i Lamont, E. «Working memory and phonological awareness as predictors of progress towards early learning goals at school entry». *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 2005, pp. 417-426.

12 Miyake, A.; Friedman, N.P. The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 2012, pp. 8-14. doi:10.1177/0963721411429458.

13 Zelazo, P.D.; Blair, C.B., i Willoughby, M.T. Executive Function: Implications for Education (NCER 2017-2000). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, 2016.

14 Diamond, A. «Executive functions». *Annual Review of Psychology*, 64, 2013, pp. 135-168.

15 Best, J.R., i Miller, P.H. «A developmental perspective on executive function». *Child Development Perspectives*, 81(6), 2010, pp. 1641-1660. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x.

16 Moffitt, T.E.; Arseneault, L.; Belsky, D.; Dickson, N.; Hancox, R. J.; Harrington, H.; Caspi, A. «A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2011, pp. 2693-2698. doi:10.1073/pnas.1010076108.

17 Baddeley, A. «Working memory: Looking back and looking forward». *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 2003, pp. 829-839.

18 Alloway, T.P.; Gathercole, S.E.; Adams, A.M.; Willis, C.; Eaglen, R., i Lamont, E. «Working memory and phonological awareness as predictors of progress towards early learning goals at school entry». *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 2005, pp. 417-426.

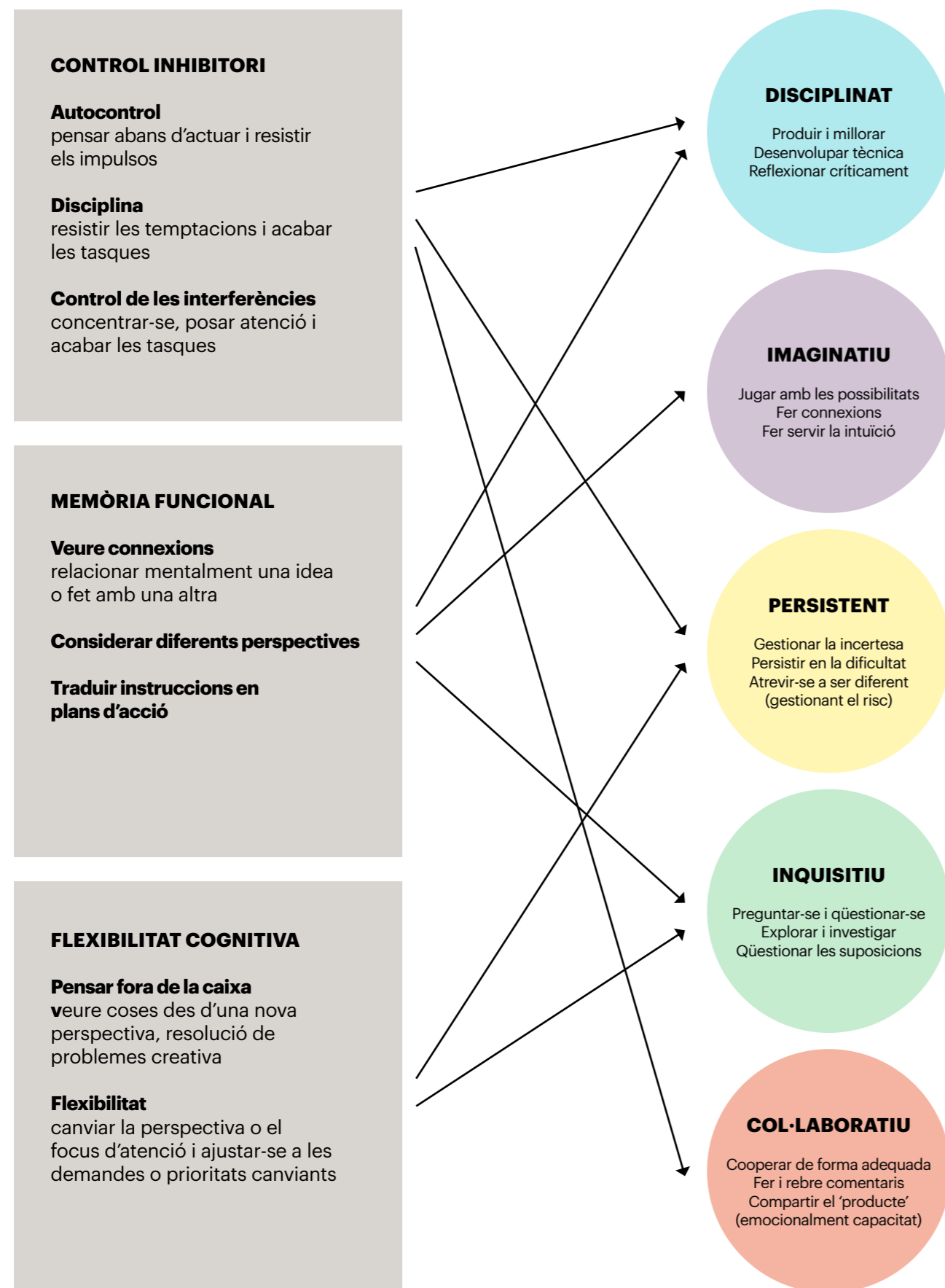
19 Hill, E.L. «Executive dysfunction in autism». *Trends in Cognitive Sciences*, 8(1), 2004, pp. 26-32.

20 Best, J.R., i Miller, P.H. «A developmental perspective on executive function». *Child Development Perspectives*, 81(6), 2010, pp. 1641-1660. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x.

21 Diamond, A. «Want to Optimize Executive Functions and Academic Outcomes?» A: P.D. Zelazo i M. D. Sera (Eds.), *Developing cognitive control processes; mechanisms, implications and interventions*; The Minnesota symposia on child psychology. Hoboken, N. J: Wiley, 2014. Extret de http://www.usfq.edu.ec/eventos/mbe/Documents/recursos/want_to_optimize_executive_functions_and_academic.pdf.

Funcions executives

Hàbits creatius



Tanmateix, per demostrar la hipòtesi, la CCE necessitava comptar amb un mètode fiable per mesurar les FE dels alumnes a les escoles. Les FE s'han mesurat durant molt anys i actualment s'utilitzen proves validades en molts països. Però aquestes proves acostumen a fer-se en paper, són feixugues d'administrar i normalment es realitzen amb un infant per a cada prova en una situació clínica. No són adequades per escalar les proves en un entorn escolar.

Aprofitant la seva diversitat única d'especialitats educatives, psicològiques i digitals, el CEDETI va dissenyar una prova digital que es podia gestionar a les escoles, amb grups d'infants i joves tots alhora, i que automàticament enregistrava i classificava les dades. La prova digital consisteix en quatre «jocs» amb què juguen els infants. Cada joc es basa en una prova no digital validada, desenvolupada per acadèmics de FE i àmpliament assajada. Els quatre jocs de la bateria del CEDETI s'han dissenyat per posar a prova diferents FE, de vegades combinades. Els resultats de cada infant es registren i la informació es pot carregar en una base de dades central a través d'Internet. Els informes estan disponibles gairebé immediatament després de carregar l'última prova a la base de dades.

És per això que l'objectiu de la intervenció de la CEE a Escòcia, realitzada en col·laboració amb Education Scotland i Creative Scotland, era utilitzar la prova del CEDETI per veure si als alumnes els resultava fàcil utilitzar-la i els agradava i, cosa més important, si demostrava que la intervenció millorava les FE. Es va sotmetre els alumnes a la prova abans i després de la intervenció. També es va fer la prova a un grup de control d'alumnes abans i després. Les proves van mostrar que s'havia produït una millora significativa de les FE dels alumnes que havien participat a la intervenció de la CCE. Des d'aleshores, s'ha utilitzat el mateix mecanisme i la mateixa prova a Noruega i Xile i s'han assolit els mateixos resultats. Els alumnes que participen als programes de la CCE i que es sotmeten a les proves del CEDETI abans i després milloren més ràpidament les seves FE que els alumnes que no hi participen.

GAL·LES

L'any 2013 el president del Consell de les Arts, Dai Smith, va elaborar un informe per al Govern gal·lès²² que defensava que l'educació artística podia ajudar les escoles a afavorir l'alfabetització i les habilitats numèriques. Deia que les arts s'haurien d'emprar com a «mecanisme per apujar el nivell» i no s'haurien de considerar com una baixa prioritat a la qual es dediquen pocs recursos:

L'èmfasi actual i molt necessari en l'alfabetització i les habilitats numèriques estrena el focus de les escoles i limita les oportunitats dels joves a l'hora de dedicar-se a la pràctica creativa que —de manera paradoxal— pot millorar el nivell en aquestes àrees.

L'informe recomanava el següent:

- El Govern gal·lès hauria de reivindicar formalment el paper crucial que preveu per a l'educació artística a les escoles de Gal·les.
- El Govern gal·lès hauria de promoure l'ús de les arts a l'hora de contribuir a millorar l'alfabetització i les habilitats numèriques i de reduir la bretxa en l'assoliment.
- El Govern gal·lès hauria de millorar el pla d'estudis actual i incloure-hi la creativitat.
- Tota la formació docent inicial (ITT) impartida per les institucions d'educació superior a Gal·les hauria de garantir que la metodologia de docència creativa estigui al nucli de la pràctica educativa.
- El Govern gal·lès i el Consell de les Arts del País de Gal·les haurien de col·laborar amb un grup de pedagogs professionals i experimentats per desenvolupar un nou marc per al desenvolupament professional continu (CPD) relacionat amb les arts.

²² https://gov.wales/sites/default/files/publications/2018-04/independent-report-for-the-welsh-government-into-arts-in-education-in-the-schools-of-wales_0.pdf.

- El Govern gal·lès i el Consell de les Arts del País de Gal·les haurien de garantir que es desenvolupa un Portal d'Educació Creativa.
- El Govern gal·lès hauria de buscar possibilitats de finançament a fi de garantir que tots els joves tinguin un accés equitatiu a totes les expressions artístiques i que els joves amb un talent excepcional puguin conrear i desenvolupar el seu talent.
- El Govern gal·lès i Careers Wales haurien de col·laborar per contribuir a donar més importància a un assessorament professional més equilibrat als joves per destacar les oportunitats i vies d'accés al sector de les arts i de la indústria creativa.

El ministre d'Educació de Gal·les, Huw Lewis, va reconèixer els resultats, va acceptar totes les recomanacions de l'informe i va dir que s'utilitzarien per a una revisió del pla d'estudis.

El Consell de les Arts de Gal·les i el Govern gal·lès van contractar la CCE per portar a la pràctica les recomanacions de l'informe i per desenvolupar una estratègia concreta d'implementació. L'estratègia —*Aprenentatge creatiu a través de les arts: Pla d'acció per al País de Gal·les 2015-2020*²³— es va publicar a principis del 2015. L'informe es dividia en dues seccions: el programa «Lead Creative Schools» (Escoles Creatives Principals) i l'oferta «All Wales Arts in Education» (Tot Gal·les Arts a l'Educació). Aquesta última ofereix un ventall de programes i projectes que fan possible que els infants i els joves puguin experimentar les arts a les escoles a Gal·les. El primer es basa en l'experiència de la CCE durant més d'una dècada per a utilitzar les arts a fi de millorar la qualitat de l'aprenentatge de l'alumne i la implicació a l'escola. L'estratègia anava acompanyada per un calendari i un pressupost detallats. En total, el programa es va pressupostar en vint milions de lliures i el Consell de les Arts de Gal·les i el Departament d'Educació van acordar aportar la meitat d'aquest import, deu milions de lliures cadascun.

Després de publicar l'estratègia, la CCE va col·laborar estretament amb el Consell de les Arts de Gal·les i amb el Departament d'educació per implementar el programa «Escoles Creatives Principals». L'esquema del programa era el següent:

- Les escoles competien entre elles per sol·licitar participar al programa. Les escoles havien de demostrar la manera en què la participació en aquest programa els ajudaria a assolir els desenvolupaments clau identificats al pla de desenvolupament de l'escola.
- A les escoles que participaven al programa se'ls assignava un «agent creatiu», un professional creatiu que col·laborava amb elles per identificar els seus reptes d'aprenentatge clau i per desenvolupar un pla per afrontar aquests reptes.
- A les escoles del programa se'ls assignava un finançament addicional per contractar artistes i altres professionals creatius a fi de transposar el pla desenvolupat amb el seu agent creatiu.
- Les escoles accedien al programa durant un mínim de dos anys.
- Els agents creatius, els artistes, els mestres i els directors d'escola rebien una formació en el marc conceptual del programa a fi d'ajudar-los a executar els seus plans.

La CCE era la responsable de desenvolupar i dur a la pràctica tota la formació, i de dissenyar l'estructura administrativa del programa, així com de contractar i donar suport a l'equip que realitzava el programa a Gal·les.

El programa ha tingut un impacte important i positiu. Hi han participat més del 40% de totes les escoles a Gal·les i s'ha prorrogat dos anys més. El més significatiu és que l'assoliment acadèmic ha millorat de forma substancial. En aquest programa es demanava a les escoles que proporcionessin els identificadors únics de cada alumne que havia participat al programa «Escoles Creatives Principals» al Departament d'Educació. A continuació, el progrés acadèmic d'aquests alumnes es

comparava amb un grup similar d'alumnes a tot Gal·les que no hi havia participat. Això va demostrar que els alumnes que hi havien participat havien progressat més ràpidament que els que no eren al programa, que la taxa de progressió s'accelerava amb el temps i que perdurava més enllà de la finalització del programa.

Conclusió

En aquest article hem intentat explicar quines són les teories de l'aprenentatge que donen suport a la idea de situar les arts i la creativitat al nucli de l'educació, així com quina és la pràctica que se'n deriva i les proves que s'han recollit per fonamentar aquestes teories.

També hem mirat d'exposar la importància que hi hagi un procés de transposició rigorós per garantir que les arts es situïn al nucli del sistema educatiu. En aquest article no hem pogut redactar aquest procés de transposició, que en tot cas seria únic a Catalunya.

Tornar a l'índex

²³ <https://arts.wales/sites/default/files/2019-04/creative-learning-through-the-art-an-action-plan-for-wales.pdf>.

1.3. Alemanya: un sistema d'educació federal

ERNST WAGNER

Professor i investigador principal, Acadèmia de Belles Arts de Munic / Càtedra UNESCO d'Educació Artística a Erlangen, Alemanya

Alemanya té un sistema federal. Cadascun dels setze *Länder* (estats) té totes les competències en matèria d'educació i cultura. Això es deu a l'experiència amb el règim —centralitzat— nacionalsocialista, que utilitzava la cultura i l'educació per adoctrinar els ciutadans. La lliçó que se'n va extreure va ser establir un sistema que permetés normatives diferents (equilibri del poder). Per complicar encara més les coses, hi ha un nivell local amb bastanta força a les ciutats i als pobles, que disposa de les seves pròpies polítiques i els seus propis fons. Si fem un cop d'ull a l'Administració, la situació també és confusa, perquè, segons el cas, el responsable és el ministre de Cultura, el ministre d'Educació o el ministre d'Afers Socials. Aquest quadre el completen les organitzacions de la societat civil i les fundacions al sector privat. En tots els casos, les escoles representen el grup diana més interessant, perquè a través d'elles es pot arribar a tots els infants i joves.

Tornant al nivell polític subordinat, els *Länder* mateixos es coordinen en assumptes de cultura i educació a través d'una «Conferència Permanent dels Ministres d'Educació i Afers Socials dels *Länder* de la República Federal d'Alemanya (KMK)». Partint d'un consens general i ampli sobre el paper de les arts a l'educació i a la societat, això té com a resultat solucions i polítiques força similars a tot Alemanya. Les diferències tenen més a veure amb els pressupostos disponibles als diferents *Länder* que no pas amb diferències ideològiques.

En general, a l'educació primària i secundària hi ha dues assignatures artístiques a les escoles que són obligatòries i són les que tenen a veure amb la música i les arts visuals. En alguns *Länder*, els alumnes poden escollir entre arts visuals i música a certs nivells. Comparat amb les assignatures «importants» com ara Alemany, Anglès, Matemàtiques o Ciències, les arts es troben en una situació força marginada i en la majoria dels casos s'imparteixen en un total d'una o dues classes (45 minuts per classe) setmanals i per assignatura.

Els esports, que també poden incloure la dansa, es troben en una situació més privilegiada pel que fa al temps i els recursos d'espai, perquè estan relacionats amb la salut i qüestions de prevenció. En la majoria dels casos, els esports es consideren una assignatura dins del grup de matèries de «l'àmbit artístic-estètic». El Teatre (o Educació dramàtica) s'ofereix com a assignatura optativa a molts centres de secundària i no s'imparteix a l'aula, sinó en grups mixtos, sobretot a la tarda.

Tant la música com les arts visuals segueixen plans d'estudis que són força oberts i flexibles i que inclouen una àmplia gama de formes artístiques, des de l'art experimental i contemporani fins al tradicional, des de la cultura popular fins a les belles arts. Com que l'educació artística s'imparteix en aquelles assignatures que els alumnes consideren «menys importants», la llibertat dels mestres és força gran. Ni els directors d'escola ni els pares controlen l'eficiència de la música i de l'art. Els alumnes sí que ho fan, però normalment no es queixen. Els mestres donen les notes i aquestes figuren als certificats anuals.¹

La diferència principal entre la primària i la secundària rau en la qualificació dels mestres. A l'educació primària, trobem mestres generalistes majoritàriament amb poca formació artística a la universitat. A l'educació secundària superior (*Gymnasium*) podem trobar docents especialitzats en una forma artística, formats en acadèmies d'art i en conservatoris. Cada vegada hi ha més mestres dones —a les escoles de primària suposen gairebé el 100 %— i cada vegada és més difícil trobar docents especialitzats a les escoles de secundària.

La funció de les arts com a «competència genètica»

Els plans d'estudis d'art expliquen el paper de les arts en relació amb les competències genèriques que es coneixen com: autocompetència, competència social i competències metodològiques. Això significa que el concepte de l'art(s) a l'educació es relaciona amb objectius generals, i el desenvolupament del pla d'estudis es relaciona amb la idea «d'aprendre a través de l'art» per a un desenvolupament integral de la personalitat i de l'autoformació (*Bildung*) —almenys sobre el paper i en teoria. (En alguns centres de formació professional també hi ha formació artística.)

Alguns centres utilitzen l'enfocament de l'educació a través de l'art, principalment als indrets socials conflictius. Hi ha un programa federal que els dona suport econòmic des del 2013, anomenat «La cultura et fa fort (Aliances per a l'educació)».² El concepte d'aquest programa, dotat amb una partida elevada de diners, busca donar accés a l'educació cultural als infants i joves amb desavantatges educatius. La idea que hi ha al darrere és la inclusió social.

Pel que fa als estudis realitzats amb conclusions extretes de l'experiència pràctica, podem dir que hi ha un programa federal que finança la recerca auxiliar i avaluadora iniciat el 2016, els resultats del qual estaran disponibles durant l'any 2022.³

L'any 2012 es va publicar el quart informe nacional *L'educació a Alemanya 2012*. Aquest informe diu el següent: «L'educació cultural és una tasca de l'Estat en conjunt. Subratlla la importància de l'educació cultural per al "desenvolupament de la identitat individual". Al mateix temps, posa èmfasi en la validesa de les ofertes d'educació no formal (com ara l'educació cultural juvenil, les associacions i les activitats extraescolars per a infants i joves) comparades amb les ofertes d'educació formal i considera que ambdues modalitats tenen la mateixa importància en relació amb la qüestió de quin paper tenen a l'educació cultural i estètica.»⁴

1 Per a més detalls podeu consultar aquest web: <https://www.culturalpolices.net/database/search-by-country/country-profile/category/?id=15&g1=5>.
2 Kulturmachtstark: <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/inhalt-und-ziele-1715.html>.
3 <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/foerderrichtlinie-1719.html>.
4 <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/126/1712618.pdf>.

El Ministeri Federal d'Educació i de Recerca va promoure la investigació a l'educació cultural amb dues directrius de finançament. L'any 2017, el Ministeri Federal d'Educació i de Recerca va començar a finançar la recerca relativa a la «digitalització en l'educació artística».⁵ Dona suport a catorze projectes (comuns) que es centren en la recerca de resultats disponibles, amb un finançament total d'uns 9,6 milions d'euros durant cinc anys. D'altra banda, hi ha vint-i-un projectes de recerca (col·laboratius) dedicats a la investigació de les condicions per a l'èxit de l'educació cultural a les zones rurals, que es van iniciar l'any 2020 amb un finançament total d'uns 12,1 milions d'euros durant cinc anys. Està previst que s'anunciïn més programes de finançament de recerca en educació cultural.⁶ El rerefons (que no s'esmenta) del segon enfocament és la constatació que els moviments de dreta populistes sobretot s'ubiquen, o procedeixen, de zones rurals.⁷

L'educació cultural facilita la participació a la societat i el reforçament de les habilitats no cognitives, i, per tant, promou el desenvolupament individual. Els resultats de la recerca demostren que aquest «reforçament» de l'individu no és un objectiu educatiu en ell mateix, sinó que és una contribució important a l'èxit a l'escola i més enllà. Un requisit previ és que el mesurament de l'educació cultural ha de ser de bona qualitat. Per tal d'assegurar i desenvolupar encara més la qualitat i la innovació a l'educació artística, és essencial disposar d'una recerca excel·lent en aquest àmbit. Per això, caldria dedicar-hi una part integral de la recerca en educació i també caldria que formés part del programa marc Recerca Empírica a l'Educació.⁸

Interaccions específiques entre les arts i algunes assignatures no artístiques

S'ha observat que a Alemanya gairebé tota la didàctica específica de les assignatures utilitza cada cop més mètodes que nosaltres, com a educadors artístics, considerem que són mètodes artístics (o creatius), però aquesta connexió no es mostra obertament. Això significa que el sistema educatiu en el seu conjunt està experimentant un «gir creatiu» per respondre als reptes actuals econòmics, ecològics i socials.

D'altra banda, a Alemanya s'ha estudiat molt l'efecte de la transferència de les competències artístiques a altres camps («Mozart us fa llestos i intel·ligents?») durant els últims vint anys. El resultat general és que no hi ha una transferència o uns efectes secundaris directes. Naturalment, una persona amb una bona educació (amb les arts incloses) és més flexible, té més opcions a l'hora de pensar, té perspectives més àmplies, pot saltar entre sistemes de percepció i de producció, etc., però aquest és un resultat molt general.

Si la intenció és aconseguir un efecte de transferència (cosa possible en principi), s'ha d'incloure des d'un bon principi al disseny de l'educació, de manera planificada i estructurada. L'efecte de transferència és possible, però aleshores tindriem una nova assignatura que podríem anomenar STEM (per les seves sigles en anglès: ciència, tecnologia, enginyeria i matemàtiques). Aquesta assignatura integraria totes les

5 <https://www.kubi-online.de/artikel/ueberblick-forschungsvorhaben-zur-digitalisierung-kulturellen-bildung>.
6 <https://www.bmbf.de/de/forschung-zur-kulturellen-bildung-5891.html>.
7 <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-laendlichen-raeumen-vorstellung-forschungsvorhaben-bmbf>.
8 <https://www.bmbf.de/de/forschung-zur-kulturellen-bildung-5891.html>.

matèries. El resultat educatiu buscat és la innovació, el pensament crític i el pensament creatiu perquè els alumnes puguin afrontar els problemes reals del món al futur. STEM com a assignatura no existeix a Alemanya, però hi ha escoles que intenten treballar amb aquest plantejament d'una manera romàntica des de fa més de cent anys, com per exemple les escoles Waldorf o altres models nous i contemporanis. El que podem aprendre de l'experiència d'aquestes escoles és que cal una manera d'ensenyar i d'aprendre molt diferent.⁹ Aquestes tendències actuen contra les conseqüències negatives d'un sistema escolar altament diferenciat amb assignatures molt especialitzades, com les que tenim a Alemanya a secundària. A primària tot depèn del mestre (generalista) en concret que imparteix totes les assignatures i que, per tant, pot aplicar la integració en la seva pròpia pràctica docent.

Referències teòriques i pràctiques inicials dels diferents models

En aquests moments, tots els plans d'estudis s'orienten per competències. Els àmbits d'aprenentatge a les arts són amplis i inclouen l'art i la cultura popular quotidiana, així com les arts aplicades i liberals contemporànies i tradicionals. A la pràctica diària podem trobar un enfocament en l'art (inclòs l'art modern, però no contemporani).

Els models es poden interpretar en relació amb: la docència d'una assignatura artística, o a nivell estructural, és a dir, incidint en la qüestió sobre la integració de les arts al sistema escolar.

Pel que fa a la docència d'una assignatura artística, tal com acabem d'observar, tots els plans d'estudis s'orienten en competències, una tasca que es va iniciar cap a l'any 2005 i que va concloure cap al 2015. Un exemple rellevant per a les arts visuals a les escoles dels discursos sobre aquesta orientació en les competències i els models respectius que s'utilitzen el trobem al *Marc de Referència Europeu per a l'Alfabetització Visual*.¹⁰

Quant a nivell estructural, hi ha una tradició molt rica d'alternatives per estructurar una escola a través de la integració de les arts o, fins i tot, col·locant les arts al centre.¹¹

Evolució de l'aplicació dels models

Principalment a la primera dècada del segle XXI hi va haver un moviment important (de baix a dalt i, al mateix temps, de dalt a baix) al sistema educatiu alemany, anomenat *Interne Schulentwicklung* (desenvolupament escolar participatiu intern). Durant aquesta època, moltes escoles van experimentar amb noves formes de docència,

⁹ Per exemple, el pla Dalton, pedagogia de la reforma [Wochenplanunterricht], etc. Si voleu informar-vos sobre l'àmplia tradició internacional d'aquest sistema, consulteu: https://en.wikipedia.org/wiki/Progressive_education.

¹⁰ https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?no_cache=1&tx_p2waxmann_pi2%5Bbuch%5D=BUC124620&tx_p2waxmann_pi2%5Baction%5D=show&tx_p2waxmann_pi2%5Bcontroller%5D=Buch&Hash=b819e59449a4553baf8565b0a4c2b8fc. La persona que va respondre aquest qüestionari era el líder del projecte que va desenvolupar el marc de referència, finançat per la Comissió Europea.

¹¹ https://en.wikipedia.org/wiki/Progressive_education.

col·laborant, aprenent i decidint. Des del meu punt de vista, aquest «moviment» es va iniciar gràcies a la digitalització, d'una banda, i al que s'anomena *PISA-shock* (la posició d'Alemanya no era molt bona i, fins aleshores, els alemanys estaven convençuts que tenien el millor sistema escolar de tot el món). Les famílies, els alumnes, els mestres i l'administració escolar estaven convençuts que s'havia de produir un canvi. L'*Interne Schulentwicklung* tenia tres àmbits principals: el desenvolupament del personal; el desenvolupament del contingut, és a dir, el que s'ensenya i com; i finalment, el desenvolupament de l'estructura. La majoria de les parts interessades —en tots els blocs polítics i partits— es va mostrar disposada a experimentar. A continuació, es van desenvolupar molts aspectes des de la base que es van anar passant a la pràctica durant els anys següents, també en l'àmbit de l'educació artística. Moltes altres coses van desaparèixer a través de les rutines a la pràctica quotidiana. Segons la informació de què disposem, no es va realitzar una documentació sistemàtica dels intents duts a terme i tampoc no ha quedat reflectit a nivell acadèmic o de polítiques.

Alguns programes, com ara «Kinderzum Olymp!» (Nens a l'Olimp),¹² amb suport a nivell nacional, han aplegat nombroses persones per compartir la seva experiència. Hi ha algunes publicacions i bases de dades, com «Cultural School Profiles», un recull d'escoles que tenen un enfocament cultural).¹³ Després de deu anys d'existència, aquest programa ara s'està remodelant. Un altre programa és «Kultur.Forscher!», el qual es va crear el 2008 a través de la iniciativa d'una fundació i promou la cooperació entre les institucions culturals i les escoles.¹⁴

Un dels problemes principals derivats del gran ventall d'iniciatives i de milers de projectes individuals (sovint molt innovadors i interessants) és la seva difusió sostenible. D'aquí que fa deu anys sorgís un lema: «Dels projectes a l'estructura!». Amb això es vol augmentar l'impacte general sobre la societat amb l'esperança que els efectes d'una activitat no desapareixeran una vegada acabi el projecte en qüestió.

Pel que fa al moviment *Interne Schulentwicklung*, que es va dur a terme paral·lelament a la implementació de l'orientació per competències, el grup de docents i directores d'escola va ser el més reservat i més conservador.

Els polítics van fer molts debats per incorporar-los i, en molts casos, ho van aconseguir. Els mestres més joves es mostraven més oberts a aquests «aires de canvi», perquè sentien el suport del moviment.

Avaluació de l'experiència

Si ens fixem en els plans d'estudis i les normatives oficials, veiem que a les últimes dècades han passat i han canviat moltes coses. (Això no ens hauria d'estranyar si fem un cop d'ull a la història de l'educació).

Però també és cert que en tot aquest temps s'han perdut molts impulsos importants en les rutines quotidianes del dia a dia a les escoles. Això significa que, si fem un cop d'ull a una aula avui, probablement comprovarem que no hi ha diferències amb la situació de fa vint, trenta o cinquanta anys. Això certament també es deu al fet que la formació dels mestres (que pràcticament no ha canviat gens) es troba a les mans dels respectius col·legues experimentats, és a dir, més grans, que transmeten

¹² <https://www.kulturstiftung.de/kinder-zum-olymp-kongress-in-weimar-3/>.

¹³ <http://www.kinderzumolymp.de/cms/PraxisbeispieleKs.aspx>.

¹⁴ Michael Wimmer va fer l'avaluació d'aquest projecte. (<http://www.kultur-forscher.de/materialien/evaluationsbericht.html>).

els seus propis conceptes. Això significa que, malgrat el canvi generacional dels mestres, les famílies i els alumnes, en realitat han canviat ben poques coses, més enllà de la teoria i de la política oficial. Però ben mirat, no hi ha un gran debat a Alemanya sobre com ho podríem canviar. Crec que la formació dels mestres és el factor més important.

Així mateix, a Alemanya ens trobem davant de nombrosos reptes, entre els quals hi ha:

- La inclusió social (els fills de famílies amb bona formació encara tenen les millors oportunitats per triomfar).
- Trobar la manera més adient d'integrar els alumnes amb rerefons migratori o els refugiats i, d'aquesta manera, obrir el sistema escolar a la nova diversitat.
- Podem tancar la bretxa entre les zones rurals i els centres urbans? A les zones rurals, els grups de població desconnectada i marginada són més presents.
- Podem tancar la bretxa que encara existeix entre Alemanya de l'Est i Alemanya Occidental?
- Com podem defensar la democràcia i obrir vies de pensament contra el populisme de dretes, que vol apoderar-se de la cultura i de l'educació?
- Com podem assolir l'objectiu de no perdre els nois quan parlem de les arts o de la cultura?

Afegim un exemple típic i tòpic contrastats. Hem de tenir en compte diferents entorns: un noi, procedent d'una família desfavorida amb mentalitat nacionalista, que viu en una zona rural a l'est d'Alemanya (a l'antiga RDA) on no hi ha estrangers; i una noia amb rerefons migratori, procedent d'una família benestant que representa els valors de l'elit educativa i que viu en una gran ciutat cosmopolita a la part occidental (RFA).

Podem trobar nombrosos exemples de la implicació dels artistes i d'altres experts de l'àmbit cultural en l'educació artística a les escoles, així com també estructures de finançament per a aquest fi. Però aquestes col·laboracions sempre són voluntàries i, per tant, són sempre individuals, casos aïllats, és a dir, no es plantegen de forma sistemàtica. Segons la meua experiència, en general els directors d'escola accepten de bon grat la cooperació i reben suport actiu a nivell local. Em consta que no hi ha un registre i una avaluació nacionals d'aquestes mesures de cooperació degut a l'estructura educativa complexa i sovint confusa que hi ha a Alemanya. En algunes regions i ciutats s'han creat uns serveis anomenats *Kultur-Service* (serveis culturals) perquè els mestres puguin trobar experts amb més facilitat.

D'entrada, per als mestres, col·laborar significa invertir més feina i més temps i suposa un risc (ja que inclouen un expert que observa el mestre). Quan funciona bé, aquests esforços deriven en una satisfacció laboral més gran, en una espècie de formació contínua indirecta i en una reputació millor.

En la majoria dels casos, els experts externs i els artistes són remunerats. No està previst que se'ls entregui cap certificat (crec que no interessa que sigui així).

Per als participants (alumnes i joves fora de l'escola) sí que hi ha un certificat: el *Kompetenznachweis Kultur* o «Competència en cultura»,¹⁵ que és un passaport educatiu que es va implantar el 2001. Es concedeix als joves entre 12 i 27 anys que han participat de forma activa en programes d'educació cultural. La seva funció consisteix a documentar, fer visible i reconèixer les competències personals, socials, metodològiques i artístiques dels participants. El certificat «Competència en cultura» és un procediment normalitzat i participatiu per enregistrar les competències adquirides en activitats culturals, basat en un sistema analític normalitzat. Les institucions culturals només poden concedir aquest certificat si compleixen amb uns criteris de qualitat específics.¹⁶

¹⁵ <https://kompetenznachweiskultur.de/>.

¹⁶ <https://www.kubi-online.de/artikel/kompetenznachweis-kultur>.

Formació inicial dels docents d'educació artística i el sistema de contractació o d'accés a la professió

Al segon cicle d'educació infantil, les educadores d'educació infantil (99,9 % dones) es formen en facultats especialitzades durant un període de dos (mínim) a quatre (màxim) anys.

Els mestres de les escoles de primària són mestres generalistes, amb una especialitat per a assignatures concretes, formats a les universitats (un mínim de quatre anys). A continuació han de fer dos anys de formació interna a l'escola, amb l'acompanyament d'un mestre experimentat supervisor (formació de mestres en pràctiques / *Referendar-Ausbildung*).

Els mestres dels centres de secundària també són mestres generalistes amb una especialitat per a assignatures concretes, formats a les universitats (un mínim de quatre anys o més). Alemanya té dos tipus d'escoles de secundària, que es diferencien segons el grau d'ambició. L'escola de nivell més baix, a la qual tots els alumnes han d'assistir, és la *Mittelschule*. El *Gymnasium*, amb tres anys addicionals, és el nivell més alt, que permet l'accés a la universitat. Com més alt és el nivell, més especialitzats són els mestres i, per tant, més específica és la formació. Alguns *Länder* tenen escoles de secundària integrades.

Pel que fa a l'àmbit pedagògic, no tots els artistes estan interessats en una formació complementària de caràcter formal, però molts estudiants d'art passen un examen addicional de pedagogia, si s'ofereix a l'acadèmia d'art.

Els artistes no són els millors mestres, però poden ser millors que els mestres professionals ben formats; tot depèn de la seva personalitat, entusiasme, competències socials, experiència amb infants, etc.

Beneficis de l'educació artística

Personals: naturalment, ja que les arts sempre fan que la vida sigui més interessant i més rica.

Professionals:

- Els centres de formació professional són típics al sistema educatiu alemany i encara no els hem esmentat. Els aprenents assisteixen a aquestes escoles de formació professional obligatòries especialitzades en àmbits ocupacionals concrets. Les escoles d'arts i oficis (per exemple, de fusteria), de disseny (per exemple, gràfic) ofereixen molta formació artística i es concentren en les «arts aplicades».
- Les biografies dels estudiants d'art mostren que a l'escola ja estaven molt interessats en l'art i que sovint els mestres d'art havien generat aquest interès.

Sobre l'impacte social de l'educació artística a Alemanya, no existeix una recerca àmplia, d'aquí que sigui molt difícil fer una afirmació fiable. Al contrari, hem de recórrer a biografies individuals o a estudis de cas que confirmen que l'educació artística té un impacte (positiu o negatiu) en els individus i en les comunitats, en la societat.

Quant a l'augment del públic de la cultura i de les arts, crec que podem dir que els estudiants que reben educació artística a l'escola estan més disposats a visitar exposicions, concerts, cinemes, etc.

Quant a la pràctica de l'art com a aficionat, familiar i comunitària, sobretot a les àrees rurals, als pobles, podem trobar una activitat artística molt viva, basada en formes d'art tradicional, com ara bandes de música, grups de teatre i de dansa i activitats relacionades amb la cultura visual. Els mestres a les escoles sovint també hi són actius. En aquests contextos, és difícil distingir entre l'educació formal, no-formal i informal. Espero que la recerca sobre l'èxit de l'educació cultural a les zones rurals iniciada l'any 2020 pel Ministeri Federal d'Educació ens aportarà més dades sobre aquest aspecte.

[Tornar a l'índex](#)

1.4. El repte per integrar les arts en el sistema educatiu obligatori austríac

MICHAEL WIMMER

President d'EDUCULT, Viena, Àustria

Fent un primer cop d'ull al sistema escolar austríac, veiem que hi predomina àmpliament l'ensenyament basat en assignatures. Això significa que una part selectiva de l'art s'encabeix principalment a les assignatures d'educació musical i d'educació artística i s'imparteix a la manera tradicional, de forma aïllada. A més, l'ensenyament de l'art a l'escola no només té lloc en el context del pla d'estudis, sinó que, per damunt de la mitjana, s'aborda en el context de les assignatures optatives o dels tallers no obligatoris. A causa de diferents programes de retallades, aquestes altres oportunitats de dedicar-se a les arts s'han reduït durant els últims anys.

Amb la intenció d'intentar relativitzar l'orientació tradicional basada en la impartició aïllada d'assignatures («de l'escola dels mestres a l'escola dels alumnes»), el Ministeri d'Educació va proposar nous plantejaments de caràcter voluntari. El 1987 el Departament d'Educació ja va publicar un decret llei sobre educació holística i creativa i es va tornar a presentar el 1994. Més de trenta anys després de la seva creació, el text no ha perdut gens d'actualitat com a al·legat per introduir innovacions a l'escola i orientar l'aprenentatge a la resolució de problemes i a l'exploració, així com a la personalització i els processos, etc.

Així mateix, un decret llei sobre l'ensenyament per projectes del 1992 (presentat novament el 2001) segueix una direcció semblant i també descriu el context escolar per integrar projectes (orientats en assignatures i transversals) en l'ensenyament. Això vol dir que, durant anys, s'ha parlat d'elements essencials, prerequisits i objectius per a un reguitzell de mesures en l'àmbit de l'educació artística a les escoles que van més enllà del pla d'estudis, una circumstància que planteja la pregunta de per què encara no han esdevingut un component integral de l'ensenyament regular i quines mesures s'han adoptat per transposar aquests textos legislatius. El repte de la política educativa consisteix bàsicament a decidir quins instruments de control es necessiten per garantir la transposició sistemàtica d'aquestes lleis. Sobretot al període 2007-2013, hi va haver projectes de recerca individual universitària, però no van donar peu a cap debat ampli o anàlisi profunda. Després que s'acabés el mandat d'una ministra que el 2013 estava molt interessada personalment en aquest assumpte, l'art va deixar de ser una prioritat de l'educació i va ser substituït per altres qüestions, sobretot relacionades amb la migració, la interculturalitat, la religió i l'aprenentatge de la llengua alemanya.

Primària

Els plans d'estudis de l'escola primària són els que acostumen a donar un enfocament més integrador i holístic a les diferents formes estètiques d'expressió, mentre que l'ensenyament regular a la primera etapa de la secundària ja s'organitza amb una divisió més gran de matèries, sovint desconnectades. Actualment, moltes escoles primàries (públiques) es basen en un plantejament Montessori, que ofereix una àmplia gamma d'incentius perquè hi hagi un nombre important de materials físicament i estèticament diversos amb una funció destacada en el procés d'aprenentatge.

Com que la societat austríaca és cada vegada més heterogènia (per exemple, més del 50 % d'alumnes a les escoles primàries a Viena són d'origen immigrant, molts dels quals presenten dèficits en llengua alemanya), les escoles infantils i de primària van canviar les prioritats quan es van veure obligades a posar un èmfasi especial en l'aprenentatge d'aquesta llengua (que s'ensenya principalment de forma instrumental però no cultural).

Secundària obligatòria

Des de fa gairebé cent anys, la política d'educació austríaca està caracteritzada per un conflicte sobre una escola comuna per a joves entre deu i catorze anys. Tradicionalment, els fills de famílies benestants anaven a escoles secundàries, mentre que els joves de famílies treballadores s'enviaven a escoles intermèdies (abans *Hauptschule* i *Neue Mittelschule*). Els plans d'estudis a ambdues escoles preveuen (almenys en teoria), dins del marc de l'autonomia de l'escola, entre sis i onze hores d'educació musical a la setmana i de set a dotze hores d'educació artística a la setmana durant els quatre anys de la primera etapa de la secundària.

Tot i que aquests dos models d'escola es basen en els mateixos plans d'estudis, tant la població d'alumnes com la pràctica de l'ensenyament i de l'aprenentatge sovint són molt diferents. Pel que fa a l'art, això significa que —amb poques excepcions— l'ensenyament de les arts a l'escola secundària és més avançat que a l'escola intermèdia, on la majoria de docents no estan formats específicament per impartir art. No obstant això, hi ha diferències regionals, perquè a les zones rurals les escoles intermèdies segueixen un patró semblant al de les escoles secundàries de les ciutats. Com a efecte positiu es pot dir que hi ha una sèrie d'escoles secundàries, i també d'escoles intermèdies, que han desenvolupat perfils culturals aprofitant el desenvolupament autònom de les escoles.

La funció de les arts com a «competència genèrica»

El decret esmentat més amunt sobre educació holística i creativa, juntament amb el decret sobre orientació per projectes, és una bona base per convertir l'art en una qüestió genèrica transversal al pla d'estudis i a les matèries en l'ensenyament i aprenentatge quotidians. Al mateix temps, no es posa un accent particular sobre «l'art»,

sinó sobre «la creativitat», cosa que va més enllà de les formes d'expressió estètiques. Les recomanacions de la UE sobre competències clau, incloses també les «competències culturals», van en la mateixa direcció, però, tot i així, el debat sobre l'ensenyament i l'aprenentatge basats en competències es va fer sobretot per assignatures.

Com que les arts mai no es van convertir en una qüestió essencial del desenvolupament escolar, l'evidència de base és feble. Hi ha algun projecte de recerca sobre bones pràctiques en alguns centres¹ o en projectes particulars, però trobem a faltar un plantejament més sistemàtic que generi dades útils per als processos de presa de decisions. La qüestió de les arts i de la cultura al desenvolupament escolar només s'ha tingut en compte en una ocasió a l'*Informe nacional sobre educació (Nationaler Bildungsbericht)* el 2009.²

Quan les escoles tenen la llibertat de recórrer a l'ensenyament i l'aprenentatge basats en projectes, hi ha indicis que apunten a enfocaments transversals d'ensenyament i aprenentatge. Depèn totalment de la disposició dels docents a cooperar els uns amb els altres. Es poden trobar llistes i documentals de projectes³ d'aquest tipus, però no hi ha disponible una recerca sistemàtica. Com a mínim, als programes de formació de mestres, l'orientació per projectes ha esdevingut un element que és present (però sovint dins la matèria respectiva). En un programa de la Universitat d'Arts Aplicades de Viena, es convida mestres joves a participar en programes dedicats a mètodes per combinar el contingut d'assignatures específicament artístiques i d'altres no artístiques.⁴

Una o més arts per a cada escola?

Igual que en molts altres països, la música i les belles arts (arts i oficis inclosos) tradicionalment formen part del cànon escolar. La gran excepció la trobem al sector de la formació professional, que inclou gairebé un 80% de tots els alumnes majors de quinze anys de l'escola secundària. En aquest cas, doncs, l'art és la gran excepció.⁵

En relació amb el contingut general de les classes, és evident que les arts escèniques del teatre i de la dansa no formen part de les assignatures obligatòries a les escoles austríaques. Aquest dèficit contrasta amb els efectes particulars que s'atribueixen a la dansa i al teatre, per exemple en l'àmbit de l'aprenentatge social i de la integració. No obstant això, els aspectes que ajuden a configurar la vida quotidiana i, per tant, la cultura —disseny, arquitectura, cinema, art multimèdia— tampoc no s'inclouen a les assignatures regulars, o bé només de forma marginal, i això suposa una de les conseqüències negatives més greus d'un sistema escolar altament diferenciat.

Les activitats extraescolars sovint iniciades gràcies al compromís de les parts interessades, com per exemple en l'àmbit de «l'educació dramàtica», han donat lloc a una sèrie de projectes escolars interessants, però encara no han aconseguit convertir-se en una tendència perquè aquestes formes culturals d'expressió trobin sistemàticament cabuda a les escoles.

1 <https://educult.at/en/forschungsprojekte/wir-machen-schule/>.

2 https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2009_Band2_Kapitel-B3.pdf.

3 <https://kulturvermittlung.beispiele.oead.at/html/D/beispiele.asp?pass=x&rn=105294>.

4 <https://www.dieangewandte.at/jart/prj3/angewandte-2016/main.jart?rel=en&content-id=1454062384337&reserve-mode=active>.

5 <https://educult.at/en/kulturmanagement/worksounds-how-does-the-working-world-sound-2018-19/>.

Referències teòriques i pràctiques inicials

Pel que veiem, no hi ha «models» per incorporar les arts a l'educació dins l'estructura escolar existent. Ben al contrari, hi ha una varietat difícil de gestionar de diferents enfocaments que depenen molt de la motivació i preparació dels mestres a títol individual per fer aquest esforç extra. Per aconseguir-ho, s'han de superar molts obstacles si això suposa «pertorbar» l'escola regular. Per això, són crucials els esforços de persuasió i de bona voluntat per part de la direcció de l'escola (inclosos els col·legues).

L'obstacle principal és l'estructura tradicional escolar, que no dona prou llibertat als mestres (i, de retruc, als col·laboradors de l'escola) per gestionar l'art de forma adequada. Un dels objectius més importants del procés d'adquisició d'autonomia des dels anys noranta era permetre a les escoles el desenvolupament de perfils individuals. Algunes han utilitzat aquesta nova llibertat per convertir-se en escoles amb un perfil cultural que permet oferir més contingut artístic que d'altres. Mentrestant, les retallades, així com una nova onada de burocràcia (gestionada digitalment), estan inhibint aquests esforços.

Un altre obstacle important és la predominança que s'atorga a l'obtenció de beneficis en la societat, en la qual les escoles són considerades l'agent social més important per introduir aquesta mentalitat als joves. Aquesta hegemonia de l'economia referma la jerarquia vigent d'assignatures que donen preferència a un contingut docent suposadament més important per al mercat de treball, davant de les arts, que encara es consideren com a «quelcom bonic de tenir» per a uns quants privilegiats.

Avaluació de l'experiència

Tal com ja s'ha esmentat, a Àustria no hi ha una tradició relativa a les estratègies d'avaluació en matèria de política cultural (i, de retruc, tampoc en el camp de l'educació artística i cultural, llevat d'algunes excepcions). Segons la recerca d'EDUCULT,⁶ no es recullen dades sobre perfils escolars en cap punt centralitzat. Al contrari, es pot caracteritzar el sector com altament personalitzat i informal. És per això que les possibles prioritats de la política educativa i cultural estan estretament vinculades amb les preferències de polítics concrets (per exemple, la ministra d'Educació entre 2007 i 2013 va fer molts esforços per millorar l'educació artística, mentre que els seus successors tenien prioritats bastant diferents).

En lloc d'acontentar-nos a realitzar una anàlisi sistemàtica dels èxits i dels errors, presentem alguns exemples de bones pràctiques.

Al cap i a la fi, hi ha informació disponible sobre aspectes secundaris a diferents nivells polítics i administratius. Els àmbits que probablement estan més ben documentats són aquells centrats en l'àmbit de la música. A Àustria són molt comunes les escoles que donen prioritat a la música —la majoria ubicades a l'Alta i a la Baixa Àustria i a Estíria. Les principals escoles de música ofereixen entre 20 i 24 hores d'educació musical a la setmana durant quatre anys, inclosa una hora de classe d'instrument

⁶ <https://educult.at/en/forschungsprojekte/>.

i una hora de música de cambra instrumental o vocal. A l'escola primària també hi ha tota una sèrie de centres amb cursos centrats en la formació musical.

Segons els nostres coneixements —poc analitzats de forma sistemàtica—, hi ha un tipus especial de grups de treball ben connectats i institucionalitzats, com ara els que es troben a les escoles de música, escoles primàries i escoles secundàries (dedicats a promocionar els alumnes amb més talent a vuit centres a Àustria), que esdevenen focus autònoms de les escoles i centres de formació de perfils en altres branques. A l'informe anual sobre les escoles generals d'educació superior del Consell Estatal Escolar d'Estíria, hi trobem un resum sobre l'autonomia escolar, en què es registren en l'àmbit artístic i creatiu nou àrees focals independents de l'escola en quatre centres (en comparació, en matemàtiques i ciències naturals són nou àrees focals en vuit escoles). En algunes escoles secundàries actualment hi ha diferents models a causa de l'autonomia escolar, tal com ha mostrat la recerca aleatòria. Però aquí, novament, les connexions amb les matèries tradicionals de suport predominen en benefici de les branques musical i artística.

L'antic conflicte d'arrels ideològiques referent a la creació d'una escola comuna per als alumnes de deu a catorze anys encara no s'ha resolt. L'augment de la immigració va comportar el predomini de l'escola a jornada completa, i això porta a una importància creixent de la cooperació entre les matèries escolars i extraescolars (si no fos així, per exemple, les escoles de música extraescolars no podrien sobreviure).

Possible implicació de l'educació artística extraescolar

L'anàlisi de l'art i de la cultura a l'escola no només té lloc dins del marc de l'oferta educativa obligatòria, sinó també de forma notable dins del marc de les matèries optatives i dels tallers no obligatoris. Per avaluar l'oferta, sembla especialment rellevant el fet que els mestres i els empleats de l'Administració escolar es queixen de reduccions considerables en aquest aspecte de l'oferta educativa des de mitjans dels anys noranta. Si estudiem el desenvolupament d'aquesta tendència d'acord amb uns resultats molt fragmentats, resulta evident que la relació en el seu conjunt és bastant complexa i que requereix una anàlisi més profunda. A Salzburg, per exemple, una comparativa realitzada ja a principis dels anys 2000 mostra un lleuger augment del nombre absolut d'alumnes als tallers no obligatoris de música instrumental, cant coral i disseny artístic a les escoles primàries, mentre que als tallers d'interpretació i de disseny musical no hi ha grans canvis. Segons aquestes estadístiques, la majoria dels alumnes de les escoles primàries (aproximadament 2.800 d'un total de 3.000 en xifres absolutes) participen en aquests tallers, dedicats a «la promoció d'interessos i de talents», on, d'acord amb el perfil d'ensenyament, s'ha de promoure l'aprenentatge interdisciplinari, creatiu i individualitzat. Durant el mateix any escolar es va registrar un descens pronunciat del nombre absolut d'alumnes del taller no obligatori d'educació dramàtica a les escoles secundàries de Salzburg. D'altra banda, les estadístiques mostren un augment significatiu del nombre d'alumnes de disseny artístic, obres tèxtils i obres tècniques.

Hi ha un sèrie de documents de l'Administració escolar central, plans d'estudis i decrets que preveuen la cooperació de les escoles amb institucions extraescolars d'art i culturals, així com la inclusió d'artistes a les aules. Fins avui no s'han fet anàlisis profundes del tipus de cooperació i del seu abast. En entrevistes qualitatives, els docents subratllen la importància d'aquestes experiències d'aprenentatge per als alumnes, però també per a ells mateixos. Al mateix temps, es queixen que el marc institucional vigent complica cada vegada més aquesta cooperació.

Això també és vàlid per al finançament d'aquestes col·laboracions i és el motiu pel qual Kultur Kontakt Austria (des de principis del 2020 forma part d'una gran agència ministerial, OEAD⁷) ofereix suport econòmic per a diàlegs (DVA) per a la implicació activa d'artistes a les aules. Això permet organitzar uns dos mil DVA cada any. La majoria tenen a veure amb la literatura, seguits per la música, les arts visuals i el teatre. En canvi, el fet que s'hagin pogut finançar molt pocs diàlegs en l'àmbit del cinema/vídeo, de l'arquitectura i dels nous mitjans demostra una orientació cap a un «cànon cultural» clàssic, que es reforça així a les escoles (arran del projecte «More than Bytes»,⁸ Kultur Kontakt va convidar les escoles a tenir més en compte la dimensió digital de les arts i de l'educació cultural).

Les xifres mostren clarament que es tracta d'esforços selectius, realitzats normalment per mestres compromesos, que, malgrat tot, no obren cap porta per poder arrelar de forma sistemàtica al sistema escolar austríac, que compta amb més de sis mil escoles. Kultur Kontakt Austria gestiona un model de finançament anomenat «pressupost escolar de cultura per a escoles federals» més enllà del finançament dels diàlegs DVA, que té com a contingut el treball interdisciplinari cultural per projectes a l'escola. Cada any s'aproven uns tres-cents projectes. Segons Kultur Kontakt Austria, s'observa «una tendència cap a projectes a gran escala en diferents disciplines i classes». Aquestes dades també s'han d'entendre com a estadístiques de finançament i, a més, no són gaire exhaustives, cosa que significa que no ofereixen una visió de conjunt de la situació actual i, per tant, només constitueixen una base molt limitada per a anàlisis comparatives. Això també fa impossible una avaluació sistemàtica dels programes.

A escala nacional, els centres de serveis regionals individuals publiquen compilacions semblants. Aquestes dades també s'han d'entendre com a estadístiques del finançament i, a més, no són gaire exhaustives perquè no ofereixen una visió de



⁷ <https://oead.at/en/>.

⁸ <https://educult.at/en/veranstaltungen/more-than-bytes/>.

conjunt de la situació actual i, per tant, només constitueixen una base molt limitada per a anàlisis comparatives. Això també dificulta molt l'avaluació de programes.

Mentre que els models de cooperació a l'estranger —com ara «Creative Partnerships» a Anglaterra o «Kinderzum Olymp» i «Kultur.Forscher» a Alemanya— s'han institucionalitzat de forma extensiva els darrers anys, actualment no compten amb cap base estructural comparable a Àustria. No obstant això, hi ha nombrosos exemples de bones pràctiques que tenen certa visibilitat per als mitjans públics, almenys en l'àmbit regional. Del 2008 a 2018 Kultur Kontakt va posar en marxa una iniciativa anomenada p[ART]⁹ per promoure les col·laboracions sostenibles entre les escoles i les institucions culturals. Però també hi ha cooperacions amb escoles de música, probablement perquè són les que tenen la major oferta. Les altres modalitats de col·laboració, com per exemple amb les escoles de dansa o d'art, encara són una excepció.

Formació inicial dels docents d'educació artística i el sistema de contractació o d'accés a la professió

En aquests moments, a Àustria encara s'està treballant en la política educativa, concretament per dur a la pràctica el programa «Nova formació docent». A fi de mirar de reeixir en la selecció precoç d'alumnes amb nou anys i mig en diferents tipus d'escoles, es portarà a la pràctica un programa de formació conjunta per a tots els docents de secundària. L'objectiu consisteix a deixar enrere l'antic sistema de dos tipus de docents del sistema d'escola obligatòria i dels que fan classe a l'escola secundària. Per a això cal trobar noves vies de cooperació entre les universitats autònomes i les facultats universitàries de pedagogia que en depenen, cosa que suposa nombrosos reptes, també en l'àmbit artístic.

Els *Kindergarten* no es consideren escoles i en la majoria dels casos es troba a faltar qualificació certificada pel que fa a la gestió de les arts entre els professionals. Això continua sent així fins i tot després que es convertís en obligatòria l'assistència dels nens i nenes com a mínim durant un any (sobretot per millorar els problemes relacionats amb l'idioma dels nens immigrants).

A l'educació primària, en general, la base professional de l'educació i de la mediació artística a les escoles primàries és feble. Hi ha molt pocs mestres d'educació primària qualificats específicament en això i hem d'assumir que aquesta situació no canviarà en el marc del programa «Nova formació docent». Normalment, quan no hi ha prou places a les universitats i a les facultats universitàries de pedagogia, no hi sol haver prou experiència disponible.

Tanmateix, actualment només es registren directament les qualificacions professionals formals. Les estadístiques elaborades pel Consell Escolar Estatal de Salzburg mostren que el 75,2% de l'educació musical a les escoles secundàries de l'estat de Salzburg va a càrrec de docents qualificats, mentre que a l'educació visual aquest percentatge és només del 61,8%.

⁹ <https://culture360.asef.org/resources/kulturkontakt-austria-kka>.

De tota manera, hi ha una sèrie d'excepcions notables d'algunes escoles primàries que han desenvolupat perfils culturals d'alt nivell.¹⁰ Però a la majoria de les escoles primàries hi ha una gran quantitat de mestres que no estan familiaritzats amb les arts (estan formats en altres matèries).

A l'educació secundària, ens trobem amb una llarga tradició de diferents tipus d'escoles per a diferents grups socials. Mentre que a les escoles secundàries acostumen a ser docents formats a la universitat els que imparteixen les classes d'art (concedint-los una posició millor, amb possibilitats de cooperar amb el pla d'estudis), a les escoles intermèdies les arts sovint es troben arraconades al final del pla d'estudis.

Pel que fa a la formació pedagògica dels artistes, durant molt de temps ens hem trobat davant d'una batalla sovint ideològica sobre la pregunta «quins són els millors professionals per impartir educació artística: els artistes o els mestres d'art?» Aquest debat pràcticament ha desaparegut. Això té a veure amb una millora considerable dels programes de formació docent, com a mínim en l'àmbit universitari, i fa palès que les respectives habilitats didàctiques són un factor de pes de tota història d'èxit.

Pel que fa als docents, encara no s'ha aclarit la necessitat de disposar de qualificacions en l'àmbit de l'art i de la cultura, en cas que vagin més enllà de temes estrictament culturals. A més, els mestres de les principals matèries culturals tenen una formació diferent segons el tipus d'escola. En general, podem dir que la formació per a docents de l'escola obligatòria a la facultat universitària de pedagogia posa més èmfasi en les qualificacions pedagògiques, mentre que la formació universitària té una orientació més artística, és a dir, les qualificacions van orientades cap a un treball basat en projectes, interdisciplinari o per col·laborar amb l'art extraescolar.

Hi ha diversos programes de formació encaminats a fomentar l'entusiasme per aquest aspecte i també la professionalitat. A part de Kultur Kontakt Austria i altres agències regionals amb perfils semblants, el Centre Nacional de Competències per a l'Educació Cultural a la facultat de Pedagogia de Baixa Àustria dona suport als docents interessats amb informació i serveis.

A Àustria s'han realitzat enquestes representatives de la perspectiva dels docents, sobretot en l'àmbit de l'educació musical. En general, s'ha observat que l'existència de docents prou motivats és un factor decisiu perquè un projecte tingui èxit i que constitueix la base de la força de persuasió necessària de cara als professionals, la direcció i les famílies.



¹⁰ <https://karl-loewe.schule.wien.at/>.

Beneficis de les arts en l'educació

Degut al fet que s'ha realitzat molt poca recerca sobre aquest tema a Àustria, no hi ha dades representatives sobre la rendibilitat social. Ens hem d'accontentar amb una sèrie d'històries d'èxit individuals, que confirmen que les arts a l'educació sí que poden tenir un impacte positiu tant a la vida individual com a la col·lectiva.

Tal com ja hem comentat, la relació entre l'orientació dels continguts a les escoles (vinculats a les arts, a la creativitat i a les competències culturals) i el que es cou a les institucions culturals és molt feble. Atès que l'escola ha perdut un dels seus rols tradicionals com a representant de l'educació general per preparar els alumnes perquè es converteixin en membres del públic informats i experimentats, les institucions culturals es veuen obligades a proporcionar els seus propis programes d'educació i de mediació, ja sigui per complir amb el seu propi encàrrec educatiu o per esperar de forma incorregible poder «desenvolupar el públic de demà».

El sector de la formació professional és una de les grans històries d'èxit del sistema escolar austríac. Permet que un elevat nombre d'alumnes amb un rerefons social precari puguin combinar l'educació general de les escoles secundàries amb la formació professional en una feina especialitzada. Efectivament, hi ha unes quantes escoles que ofereixen formació professional relacionada amb les arts, però cap no és obligatòria. No hi ha resultats sistemàtics de recerca sobre els efectes de l'art a l'educació obligatòria en aquest tipus d'escoles.

En la pràctica artística amateur, familiar i comunitària, sabem que aproximadament un terç de les persones que assisteixen a concerts de música clàssica també toca un instrument¹¹ i podem donar per fet que a les zones rurals les escoles tenen una funció predominant com a centres culturals. Els docents no només actuen a les escoles, sinó que també ho fan en activitats culturals fora de l'escola i així mantenen viva una escena cultural a escala local.

[Tornar a l'índex](#)

¹¹ http://www.miz.org/downloads/dokumente/795/2016_concerti_Klassikstudie_2016.pdf.

1.5. Relatoria del Seminari de models comparats sobre les Arts a l'Educació

INAUGURACIÓ A CÀRREC DE:

- Vinyet Panyella, presidenta del Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA)
- Maite Aymerich, directora general de Currículum i Personalització del Departament d'Educació

PONENTS INTERNACIONALS:

- Eeva Anttila, professora de Pedagogia de la Dansa a l'Acadèmia de Teatre de la Universitat de les Arts de Hèlsinki. Finlàndia
- Paul Collard, director executiu de Creativitat, Cultura i Educació Regne Unit
- Erns Wagner, professor i investigador sènior de l'Acadèmia de Belles Arts de Munic. Alemanya
- Michael Wimmer, president d'EDUCULT, Viena. Àustria

PARTICIPANTS A LA TAULA:

- Olga Adroher, cap del Servei d'Ordenació dels Ensenyaments de Règim Especial. Departament d'Educació
- Montserrat Payés, cap del Servei de Currículum d'Infantil i Primària. Departament d'Educació
- Jordi Font, secretari del Plenari del CoNCA
- Edmon Colomer, vocal del Plenari del CoNCA
- Moderació a càrrec de Gemma Carbó, presidenta de la Fundació Interarts

1. La cultura i les arts: un bé essencial i un dret fonamental...

A Catalunya, l'Estatut del 2006 defensa la cultura com a dret fonamental, tal com es diu en l'article 22.1: «Totes les persones tenen dret a accedir en condicions d'igualtat a la cultura i al desenvolupament de llurs capacitats creatives individuals i col·lectives.»

L'any 2020, en plena pandèmia, la cultura va ser declarada a Catalunya bé essencial. Això va constituir un important gest en el reconeixement de la dimensió social de la cultura. S'ha d'avançar en aquesta declaració definint i articulant els elements en què es concreta i quins drets i obligacions en deriven, amb l'objectiu que esdevingui una proposta més efectiva que efectista.¹

Una de les concrecions d'aquesta dimensió social és, sens dubte, l'educació artística per a tothom. Els llenguatges artístics són eines que generen oportunitats per aprendre i desenvolupar competències creatives fonamentals per al segle XXI. La cultura i les arts també afavoreixen la realització de pràctiques comunitàries, que obren grans possibilitats d'inserció en la societat i de superació de situacions d'alta complexitat.

L'informe de la relatora especial sobre drets culturals de l'any 2018 assenyala el següent: *En suscitar la participació de les persones i encoratjar-les a relacionar-se per mitjà de l'expressió artística i cultural, les activitats culturals poden obrir un espai en el qual els individus i els grups reflexionin sobre la seva societat; comparin i modifiquin les idees que tenen els uns respecte dels altres; expressin els seus temors i les seves queixes de manera no violenta; adquireixin resiliència després d'haver sofert experiències violentes o traumàtiques, com ara vulneracions dels seus drets humans, i imaginin quin futur volen per a si mateixos i quina és la millor manera de fer efectius els drets humans en la societat en què viuen.*²

...que pot ser motiu d'exclusió social

El document publicat per la Fundació Bofill³ l'any 2020 reivindica la necessitat d'educar en la pràctica artística com a dret irrenunciable:

Podem afirmar que les persones necessitem les arts per participar en la vida cultural de la comunitat i, per tant, el no accés a la pràctica artística és un factor d'exclusió. S'ha relatat també, però, que la presència de les arts en el sistema educatiu obligatori en el nostre entorn és bastant reduïda i, sovint, aïllada en algunes assignatures sense un enfocament pràctic i sense una connexió amb una mirada més globalitzadora. Si bé les etapes obligatòries haurien d'actuar com a garants d'aquest dret, les oportunitats de desenvolupar una pràctica artística habitual es troben la majoria de vegades fora de l'àmbit escolar.

El món social i el de la cultura han anat creant aliances mitjançant festivals, com el recent FAACC (Festival de les Arts Comunitàries),⁴ i els programes de molts equipaments com ara museus, auditoris i teatres, però sobretot a través dels seus professionals, els artistes i creadors que, de manera autònoma o per mitjà d'associacions i entitats com Xamfrà, ConArte Internacional, A Bao A Qu, 4cordes, etc., van dibuixant maneres diverses de posar-se al servei de les arts comunitàries i l'educació artística per a tothom.

Cal articular les respostes i consensuar els models i la implicació col·lectiva. No arribem a tothom i en l'àmbit de l'educació no formal s'està generant una clara discriminació envers aquelles persones que parteixen d'un baix capital cultural i econòmic familiar de base. Les dades mostren que, arran de la crisi, una part creixent de la ciutadania veu inviable l'accés a la participació cultural i a les propostes d'educació artística que ofereixen l'educació en el lleure i l'educació al llarg de la vida.

Algunes polítiques derivades de l'assumpció d'aquesta situació són el programa «Educació 360», el recent Pla de drets culturals de l'Ajuntament de Barcelona, el programa «Hibridacions» del Prat de Llobregat o d'altres iniciatives sorgides en els governs locals, com el pla estratègic de Centelles, que van dibuixant escenaris interessants en què les administracions públiques impulsen programes basats en aliances culturals i educatives per a la ciutadania.

Arts i Educació per la justícia social

Reducció de les desigualtats (ODS10), Dret a la ciutat (ODS11), Drets Culturals



¹ https://conca.gencat.cat/web/.content/arxius/publicacions/informe_anual_2020/IA2020-CAT.pdf.

² <https://www.refworld.org/es/pdfid/5c65e2cd4.pdf>.

³ https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/h/j/4/17t-guia-arts_031220.pdf.

⁴ <https://www.faacc.org/>.

2. L'educació obligatòria és la garantia...

En la publicació *CoNCA#10*⁵ es concreta la tasca compartida amb l'educació per garantir aquest dret fonamental. El CoNCA, conscient de la importància de dotar l'educació d'una necessària dimensió cultural i artística, treballa en l'estudi i el debat amb els agents implicats. Així doncs, els informes anuals del CoNCA han tractat la interacció de la cultura i les arts amb l'educació. En concret, l'*Informe anual* del 2011 abordava aquesta necessària vinculació i posava els fonaments per al desenvolupament de la línia de treball específica que s'ha anat desplegant posteriorment. Informes més especialitzats han parlat posteriorment sobre el tema. L'objectiu ha estat estudiar de més a prop el sistema educatiu, l'articulació dels ensenyaments artístics i l'impacte social i cultural de la formació artística, per estimular una coordinació més sòlida entre dos àmbits complementaris per naturalesa i comesa, però encara massa distants per sistema, sobre la base de l'impuls, la sincronia i la consolidació de les polítiques educatives i culturals. Sobre això, cal remarcar que el 2015 es van publicar els decrets vigents avui, que tenen com a objectiu, entre d'altres, l'assoliment de les competències i el treball globalitzat.

L'última línia de treball oberta pel CoNCA en aquest àmbit aborda la incidència de l'art en l'educació formal. Es considera essencial una implementació més completa a escoles i instituts de les disciplines artístiques com a instruments pedagògics amb valor propi i alhora transversal.

En aquest marc, el CoNCA ha considerat important com a punt de partida veure quina és la situació a Europa.

L'estudi *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa* (2009)⁶ conclou que, en termes generals, al continent europeu les autoritats regionals o municipals o els mateixos centres educatius tenen una autonomia relativa en l'establiment de les hores lectives dedicades a l'educació artística i que ho fan de manera flexible; o bé, que dites autoritats indiquen una quantitat mínima d'hores que s'han de garantir i que després els centres assignen (flexibilitat horitzontal: Bèlgica, Itàlia, Països Baixos i Regne Unit), o que determinen el nombre d'hores que s'han d'assignar en un any escolar o en el conjunt de l'educació obligatòria (flexibilitat vertical: República Txeca, Estònia, Finlàndia, Noruega).

A més, s'ha analitzat la situació de l'educació artística en l'educació formal a quatre països europeus a partir d'estudis puntuals encarregats a experts del sector de cada un d'aquests països. La situació, a grans trets, és la que exposem tot seguit.

- A Àustria, a primària s'imparteixen de 6 a 11 hores de música per setmana i, a secundària, de 7 a 12 hores d'educació artística per setmana.
- A Finlàndia, a primària s'imparteix música 2 hores per setmana a 1r i 2n, i 4 hores per setmana de 3r a 6è. Pel que fa a les arts visuals s'imparteix 2 hores per setmana a 1r i 2n i 5 hores per setmana setmana de 3r a 6è. A les optatives, que inclouen educació física, art/artesania i economia domèstica, s'hi dediquen 6 hores per setmana de 1r a 6è.

A secundària s'imparteix música 2 hores per setmana de 7è a 9è, mentre que a les arts visuals es dediquen 2 hores per setmana de 7è a 9è. A les optatives, que inclouen educació física, art i artesania i economia domèstica, s'hi dediquen 5 hores per setmana de 7è a 9è.

- A Alemanya, la música i les arts visuals són obligatòries a primària i secundària, i en alguns *lands* els estudiants poden escollir entre música o arts visuals. S'imparteixen una



o dues lliçons de 45 minuts per setmana/tema. La dansa s'inclou sovint en educació esportiva i el teatre (arts dramàtiques) és una matèria optativa, fora d'horari escolar.

De tot plegat es conclou que es fa necessari eixamplar l'espai curricular de les arts en les proporcions vigents a altres països europeus: de 50 a 100 hores anuals a l'educació primària i de 25 a 75 hores a la secundària obligatòria.

Alhora, un dels temes importants abordats en aquesta anàlisi comissionada pel CoNCA ha estat el de la formació de formadors. La situació es pot resumir així:

- A Àustria, la formació dels mestres i professors d'educació obligatòria impartida per les facultats universitàries de pedagogia dona importància a les qualificacions pedagògiques, mentre que la formació universitària d'orientació artística posa l'èmfasi en les qualificacions pel treball en projectes interdisciplinaris o en la col·laboració amb la pràctica artística des de la vessant extracurricular.
- A Finlàndia, diverses universitats disposen de programes, molt competius, per a la formació de mestres i professors. Els mestres i professors d'ensenyament artístic són molt competents tant en les disciplines artístiques com en pedagogia.
- A Alemanya, els mestres i professors es formen a les universitats en diferents disciplines. Per cursar els tres darrers anys de *Gymnasium* es requereix triar una especialització. D'altra banda, els estudiants d'art poden optar per fer un examen de pedagogia.
- Al Regne Unit, el programa Creative Partnerships, endegat el 2022, va posar les arts al centre del treball a les aules: mestres i professors podien definir conjuntament amb els artistes i els alumnes el currículum de les assignatures. Les escoles podien adherir-se lliurement al programa, així com triar les assignatures i els cursos als quals impartir-les.

... però és un repte compartit i essencial per a la reactivació del país

Una de les accions que es proposen en el document *RESET Catalunya 2022*. Crida per reactivar el país és la següent:

ACCIÓ 1.7. Cal dotar de les eines necessàries la comunitat educativa per incorporar a l'escola projectes i propostes vivencials i significatives d'educació

⁵ https://conca.gencat.cat/web/.content/arxius/publicacions/10anys_conca/CoNCA10_CAT-DIG.pdf.

⁶ <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/educacion-artistica-y-cultural-en-el-contexto-escolar-en-europa/educacion-estadisticas-union-europea-enseñanzas-artisticas/13906>, p. 30.

artística, que permetin connectar els alumnes amb la cultura. En aquest sentit, cal generar i potenciar connexions amb els artistes per tal que, alhora, actuin i generin connexions al seu voltant. Aquesta acció és especialment important durant (o des de) la primària i pot actuar com un motor potenciador del coneixement interdisciplinari tot connectant l'art amb la geografia, la sociologia, la poesia, la política i les ciències. No podem deixar els aprenentatges humanistes i artístics fora de les hores lectives a les quals només tenen accés els qui tenen mitjans suficients ni només en mans de centres especialitzats en art i música. L'educació artística és un dret que garanteix l'accés universal a la pràctica artística. Una eina podria ser crear una direcció general d'educació i ensenyaments artístics al Departament d'Educació. Actualment aquests estudis depenen de la Direcció General de Formació Professional i Ensenyaments Especial.



3. On som? La competència cultural i artística a Catalunya

L'informe *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, conegut com a «Informe Delors», es va publicar l'any 1996 com a resultat del treball de la Comissió Internacional sobre l'Educació del segle XXI impulsada per la UNESCO. L'informe destaca que l'objectiu últim de l'educació és «aprendre a ser», que alhora es desglossa en tres altres objectius: «aprendre a conèixer» (aprendre a aprendre, aprendre a adquirir i construir coneixement), «aprendre a fer» (aprendre habilitats socials i professionals per relacionar-se) i «aprendre a viure» (aprendre a viure en societat i amb els altres).

Sobre la base d'aquest informe, el Parlament Europeu i el Consell de la Unió Europea van adoptar l'any 2006 una *Recomanació sobre competències clau per a*

*l'aprenentatge permanent*⁷ que demanava als Estats membres desenvolupar aquestes competències —entre elles, la cultural i artística— en el context de les seves estratègies d'aprenentatge permanent.

A Catalunya, l'educació artística inclou les arts visuals, la música i, encara que de manera no sistemàtica, la dansa. Té com a objectiu desenvolupar les competències perceptives i d'expressió que permetin als alumnes comprendre el seu entorn i els mons artístic i cultural, així com adquirir eines per comunicar-se amb els llenguatges de les arts. L'alumne aprèn a percebre, però també a produir a partir del coneixement i de la comprensió de si mateix i del seu entorn.

La competència cultural i artística està connectada necessàriament amb les altres competències bàsiques: la lògica/matemàtica (representació de l'espai, com a mínim), la comunicativa (de la qual forma part i que està molt vinculada a la tecnològica), la social i la de valors personals i de ciutadania. Està prevista de manera sistemàtica, amb capacitats i competències a assolir a l'educació infantil,⁸ a la primària,⁹ a la secundària obligatòria¹⁰ i als batxillerats,¹¹ segons preveuen els textos normatius citats en una nota a peu de pàgina.

Cal remarcar l'existència d'una figura singular, els instituts escola artístics-IEA, que integra tot el cicle d'educació obligatòria i el batxillerat amb la música i la dansa, incloent-hi els graus professionals de música i de dansa, dels 12 als 18 anys. De moment, n'hi ha un de sol, l'IEA Oriol Martorell, que integra en línies específiques tant la música com la dansa. Així mateix, hi ha un altre cas d'estudis integrats, l'EESA/CPD de l'Institut del Teatre, que integra educació secundària (ESO i batxillerat) amb el grau professional de Dansa.

Els alumnes d'ESO i batxillerat que cursen estudis de música en un conservatori o escola professional de música o dansa poden convalidar algunes matèries dels ensenyaments generals.

... més enllà de l'ensenyament obligatori

En aquest àmbit hi ha quatre nivells:

- Les escoles de música i dansa autoritzades i no reglades que imparteixen programes que van de la iniciació a l'expertesa.
- Els centres que fan cicles formatius referits a les arts i a les tècniques de l'espectacle en viu.
- Els conservatoris o escoles de grau professional de Música o de grau professional de Dansa que fan aquests estudis reglats (dels 12 als 18 anys).
- Els ensenyaments artístics superiors que imparteixen graus i màsters artístics en cinc disciplines: música, dansa, art dramàtic, disseny, conservació-restauració de béns.

⁷ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>.

⁸ Decret 101/2010, de 3 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments del primer cicle d'educació infantil. Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil.

⁹ Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.

¹⁰ Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

¹¹ Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat.

Recentment s'ha aprovat el Decret 354/2021, de 14 de setembre, de les escoles que imparteixen ensenyaments no reglats de música i dansa. Aquestes escoles ofereixen un aprenentatge que ha de proporcionar coneixements pràctics i teòrics per desenvolupar les destreses musicals o en dansa necessàries per participar de manera autònoma en projectes artístics —contribuint en la vida cultural de l'entorn—, amb independència que conduïxin a una pràctica musical o de dansa intensa o als estudis reglats de grau professional de música o dansa.

Les escoles de música autoritzades i no reglades escampades en el territori constitueixen una xarxa especialment estesa. Una de les seves associacions, l'Associació Catalana d'Escoles de Música, fa constar més de 135 escoles de música de tot tipus —públiques, privades, grans, petites, conservatoris—, prop de 45.000 alumnes i 3.500 professors. En el seu conjunt, aquesta xarxa d'escoles, així com les escoles de dansa, constitueix un servei bàsic per a la democratització de la música de cap a cap del territori. Algunes d'aquestes escoles han liderat en els darrers anys projectes de vinculació amb el món educatiu formal a través de programes concertats, que porten l'educació musical a l'educació primària i promouen, d'aquesta manera, l'accés i la participació musical de la població.

... en l'àmbit professionalitzador

Cal remarcar els tres nivells ja esmentats. Pel que fa als cicles formatius de grau mitjà i grau superior, Catalunya disposa d'una àmplia oferta d'ensenyaments d'arts plàstiques i disseny que inclouen des de la joieria fins als videojocs. Així mateix, hi ha nous títols de la Generalitat que configuren la família professional musical i d'arts escèniques al voltant del teatre i el circ. Recentment, en l'àmbit de la dansa s'han publicat el cicle formatiu de grau mitjà (CFGM) de Tècniques de Dansa Urbana, i en l'àmbit tècnic, el cicle formatiu de grau superior (CFGS) d'Il·luminació i el CFGS de Maquinari Escènic, mentre que el CFGS de So està en preparació. Tots ells capaciten per accedir al món laboral en l'especialitat corresponent. També s'imparteixen mòduls professionals relacionats amb la formació i orientació laboral i l'elaboració de projectes que tenen una fase de formació en centres de treball.

Aquests títols propis de formació professionalitzadora en àrees artístiques i creatives són de vital importància per al reconeixement de les arts i la cultura com a sortides laborals àmpliament reconegudes a Europa en el marc de l'economia cultural i creativa. En un entorn d'atur creixent entre la població jove en què cal readaptar els sistemes productius, les feines vinculades a la creació i la producció de continguts culturals i creatius seran estratègiques per al desenvolupament sostenible.

Pel que fa als ensenyaments de grau professional de música i de dansa, en l'àmbit públic cal destacar l'oferta integrada amb l'ensenyament mitjà (ESO i batxillerat) que ofereix l'Institut Escola Artístic Oriol Martorell (música i dansa) i el Conservatori Professional de Dansa de l'Institut del Teatre (dansa).

Quant als títols de grau en ensenyaments artístics superiors, cal remarcar l'oferta de les escoles superiors artístiques (règim LOE-LOMLOE), públiques i privades, en els àmbits de la música, la dansa, l'art dramàtic, el disseny i la conservació-restauració de béns culturals. Es complementen amb els estudis de màster que ofereixen les mateixes escoles superiors i amb els doctorats que aquestes realitzen en conveni amb les universitats. D'altra banda, és de destacar el grau de Belles Arts, en el règim de la LOU, impartit només per la Universitat de Barcelona.

El programa «araArt»

El programa «araArt»,¹² d'innovació educativa, impulsat pel Departament d'Educació i, en concret, pel Servei d'Ordenació d'Ensenyaments de Règim Especial i la Subdirecció d'Ordenació Curricular, treballa des de l'any 2019 amb un centenar llarg de centres educatius a Catalunya amb l'objectiu de:

- Potenciar les arts per millorar les capacitats i les competències bàsiques de l'alumnat d'educació infantil, primària i secundària, i contribuir a estructurar el seu pensament.
- Generar situacions d'aprenentatge vinculades a les arts que afavoreixin l'aprenentatge de l'alumnat, tot atenent la diversitat i fomentant la inclusió.
- Promoure l'obertura i les aliances dels centres amb l'entorn i contribuir a desenvolupar estratègies de projecció externa.
- Fomentar el gust per les arts entre la comunitat educativa i aportar futur públic per a les arts i la cultura.
- Generar oportunitats per detectar i promoure el talent en l'àmbit de les arts tot atenent la diversitat.
- Contribuir a la formació del professorat a través de la col·laboració dels mestres i professors del sistema educatiu amb el professorat dels ensenyaments artístics i els professionals de l'àmbit de les arts.
- Generar espais de treball en xarxa entre els centres educatius.

Professionals de reconegut prestigi com Glòria Jové, Lluís Vallvé, Dimas Fàbregas o Ester Bonal donen suport al programa a través de les formacions especialitzades.



12 Resolució EDU/1490/2019, de 29 de maig, per la qual es crea el Programa d'innovació pedagògica «araArt».

4. 1r Fòrum de les Arts a l'Educació

Amb l'objectiu d'impulsar i fer créixer el desenvolupament de la competència cultural i artística per a tota la ciutadania i seguint el full de ruta de Lisboa i l'Agenda de Seül per a l'educació artística de la UNESCO, que recomana posar l'accent en la connexió entre el món educatiu i el món artístic professional, el CoNCA ha buscat l'aliança del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i ha demanat suport tècnic a la Fundació Interarts per endegar un procés de reflexió i consens de polítiques culturals i educatives de país.

El programa «araArt» es reconeix com a iniciativa central de país —però no l'única— que treballa per vincular el món de l'art i la cultura al món educatiu. En l'àmbit de la societat civil i al si d'entitats del tercer sector, com ara fundacions i associacions culturals, s'han anat endegant els darrers anys aliances entre artistes, entitats culturals i món educatiu que prenen diverses formes i dibuixen multitud de projectes amb els mateixos objectius: els tandems de la Fundació La Pedrera, les escoles Magnet de la Fundació Bofill i el Consorci d'Educació de Barcelona; els programes «Art For Change» de la Fundació «la Caixa», «Connexions» de la Fundació Carulla, «Planters» de l'Associació ConArte Internacional, «Quatre Cordes» i «Cinema en Curs», així com d'altres de caire municipal, com ara «En Residència» i «Hibridacions».

Per això, a partir sobretot de les dades facilitades pel Departament d'Educació, així com per algunes entitats i equipaments especialitzats, el CoNCA ha emprès la tasca de donar cos a una cartografia de projectes artístics en l'àmbit educatiu a Catalunya. Aquesta cartografia, un cop completada, permetrà conèixer més a fons la realitat existent i quedarà a disposició per a l'elaboració de les cartografies oficials que calguin.

En paral·lel, el CoNCA i el Departament d'Educació, amb la col·laboració de la Fundació Interarts, va endegar la realització d'un **Seminari sobre les Arts a l'Educació** i amb la participació de trenta experts, amb l'objectiu de permetre un aprofundiment compartit així com l'accés a un coneixement comparat europeu a partir dels casos d'Alemanya, Àustria, Finlàndia i Regne Unit. En el proper capítol es resumeix el que es va tractar en aquest seminari.

L'article 26.2 de la Declaració dels Drets Humans de Nacions Unides diu que «l'educació tendirà al ple desenvolupament de la personalitat humana i a l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals».¹³ Es tracta d'un dret individual que s'exerceix en sistemes democràtics que han de proveir un marc d'ensenyament obligatori i gratuït, en la seva part «elemental i fonamental» (art. 26.1). Es basa en la idea que l'aprenentatge és un procés i que el sistema educatiu s'estructura per garantir-lo: en aquest sentit, es pot parlar d'una noció holística de l'educació com el procés que condueix al creixement de la persona com a ciutadana, en un marc d'igualtat d'accés i d'oportunitats.

Les arts i la cultura, a més de ser matèria d'aprenentatge per si mateixes, són eines educadores, instruments a través dels quals es pot dur a terme la significació de la realitat, des d'una perspectiva d'acció i interacció, i fomentant la participació i el compromís. Sense cap mena de dubte, contribueixen a l'educació del ciutadà perquè desenvolupen la capacitat crítica, i fomenten el pensament lateral i el creixement emocional. Per consegüent, la importància del rol de les arts i de la cultura en l'educació no hauria de ser objecte de debat i les polítiques educatives s'haurien de construir des d'una mirada holística, posant la transdisciplinarietat i la qualitat al centre, buscant promoure els hàbits creatius i el benestar de l'alumnat, i procurant

¹³ <https://www.parlament.cat/web/serveis-educatius/drets-humans/index.html>.

formar les funcions executives del cervell humà. La UNESCO, com a agència de les Nacions Unides per a l'educació i la cultura, ja va establir l'any 2006 i l'any 2010 el full de ruta i els objectius de l'educació artística.

Les competències culturals i artístiques són centrals en la creació de llocs de treball i perfils professionals entorn de la creació de continguts culturals, però també en relació amb tots els àmbits laborals des de l'òptica de la innovació i la resolució imaginativa de reptes globals, com són els de l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible. La sostenibilitat és, en definitiva, un canvi de paradigma cultural al qual contribuiran notablement els relats del teatre, la música, la literatura, el cinema, etc.

La pregunta de fons és quin espai es dona a les arts en la societat i en les escoles, responsables de proveir l'ensenyament obligatori. Les escoles no són entitats aïllades, singulars, sinó que són part d'un sistema social estructurat i jerarquitzat que, tot i que està basat en el principi igualitari, reconeix i recompensa l'excel·lència.

Històricament, les escoles han tingut la responsabilitat d'educar els ciutadans i ciutadanes a partir del conjunt de valors i principis dels quals s'han dotat les societats democràtiques a Europa. Això avui demana, en un temps de grans canvis continuats i accelerats a tots els nivells, un esforç especial per a l'actualització permanent de l'escola, de manera que aquesta esdevingui el lloc, l'espai públic, on l'alumne aprèn a ser, a estar i a saber, acompanyat per educadors i educadores degudament formats tal com assenyala el concepte de competència bàsica.

En un context cada vegada més complex, l'escola ha de situar-se en relació amb el seu entorn de proximitat i servir el territori i la comunitat que hi viu; a més, ha de reclamar i exigir la cooperació entre actors diferents, entre ells, els culturals, en el respecte del rol de cada un.

Tot seguit es presenten algunes reflexions a partir d'aquest marc:

- El sistema educatiu i el cultural són complexos i hi intervenen actors molt diferents, amb codis i llenguatges específics.
- Cal dissenyar polítiques educatives holístiques (que incloguin les arts i la cultura), de llarg recorregut i sostenibles.
- Les polítiques culturals-educatives han de ser avaluades sistemàticament.
- Cal fomentar la cooperació entre tots els agents (entre ells, els culturals) presents als territoris de les escoles.
- S'ha de garantir una formació adequada i d'excel·lència dels formadors i formadores tant si provenen de la pedagogia com de les arts i la cultura.
- Tal com es constata en alguns països, les campanyes de promoció de la innovació educativa sovint han donat resultats efímers, la memòria dels quals s'ha esvaït amb el pas del temps i el relleu dels equips. Per evitar-ho, entre altres coses, cal dotar aquestes campanyes d'un programa simultani de recerca que objectivi processos, mesuri efectes i fixi el coneixement que se'n desprèn, de manera que esdevingui un punt de partida sòlid per emprendre noves etapes.

Sobre la base dels elements centrals identificats als seminaris, es proposa la línia a partir de la qual estructurar el 1r Fòrum de les Arts a l'Educació que el CoNCA organitzarà amb la col·laboració de les administracions públiques i de les entitats del sector a la primavera del 2022. Aquesta estructura marc identifica cinc punts clau, que exposem a continuació:

1. Percepció de les arts en l'educació o les raons científiques.
- **Desenvolupar** una narrativa estructurada que expliqui, de manera entenedora i des d'una posició activa i constructiva, per què les arts i la cultura tenen un paper fonamental en els processos educatius, insistint en el fet que la participació en la vida cultural és un dret humà (art. 27), igual que el dret a l'educació (art. 26 de la Declaració de Drets Humans de Nacions Unides).

- **Fonamentar** científicament la necessitat d'educar els ciutadans i ciutadanes, amb capacitats de pensament crític i sentit estètic per significar la realitat i posicionar-s'hi, sense por al canvi, des de la neurociència fins a la psicologia i la pedagogia, passant per la sociologia, la filosofia i les humanitats.¹⁴

2. La formació de formadors i formadores: la qüestió central i transversal.

- **Dissenyar** formacions específiques per a educadors, educadores i artistes per copsar la complexitat de la tasca educativa.
- **Formar** els formadors i formadores en els llenguatges artístics (l'art és un llenguatge), ja que contribueixen a desenvolupar els codis estètics i el sentit crític dels alumnes, insistint en la importància de la diferència i la diversitat.
- Formar els artistes en el món de la pedagogia i l'educació.
- **Posar a debat** la funció estratègica de la mediació artística.

3. Marc polític i administratiu

- **Establir acords** entre les administracions públiques, les escoles i les entitats culturals del tercer sector que es responsabilitzen de l'educació artística a les escoles.
- **Avançar** en la constitució d'una taula de fundacions culturals que donen suport a aquest tipus d'aliances a Catalunya.
- **Treballar** per fer que el Projecte educatiu de centre (PEC) (Llei d'educació de Catalunya) inclogui la vessant artística, i garantir-hi els recursos necessaris (humans, logístics i financers) també a partir de partenariats publicoprivats, fomentant l'apoderament dels equips directius i docents dels centres per desenvolupar projectes educatius holístics que incloguin les arts i la cultura.

4. Currículum competencial i transversalitat: l'educació obligatòria i l'educació 360.

- **Dissenyar processos educatius, transversals i interdisciplinaris, ja que això contribueix a desenvolupar** la competència transversal dels alumnes, definida en el marc curricular actual i avaluat en els informes PISA.
- **Impulsar** una xarxa social d'entitats artístiques i culturals que contribueixin, concertadament, a desenvolupar al màxim el currículum competencial i transversal.

5. Proposta de models oberts a partir de les pràctiques existents: les veus de l'acció directa.

- **Dissenyar models** oberts que permetin als centres definir el seu projecte, que siguin sostenibles en el temps i que s'ajustin als *tempos* educatius, posicionant els centres educatius al servei del territori i de la comunitat, oberts a la cocreació de les iniciatives.
- **Sostenir** el lideratge fort als centres educatius, impulsant la planificació de models de manera participativa amb tota la comunitat educativa i afavorint-ne l'avaluació.

[Tornar a l'índex](#)

¹⁴ La neurociència aplicada a l'educació ha demostrat que la música, el teatre, la dansa, el circ o la plàstica, que combinen l'exercici físic i mental, entrenen parts del cervell que seran crucials per llegir, per sumar, per a qualsevol altra activitat intel·lectual, i fa que les neurones del nostre cervell puguin establir més fàcilment connexions entre elles. Segons l'expert català David Bueno, les arts apelen també directament a les emocions de la persona que són crucials per entendre qualsevol cosa i, per tant, «caldria dissenyar el currículum al voltant d'això i, després, afegir-hi la resta».

2. Tres grups de treball cap al 1r Fòrum de les Arts a l'Educació



Els grups de treball, un pas previ al Fòrum

El 1r Fòrum de les Arts a l'Educació celebrat l'abril de 2022 venia articulats per tres eixos temàtics:

- 1. Les raons de les arts a l'educació**
- 2. Els models d'actuació**
- 3. La formació de formadors**

D'acord amb això, la tardor de 2021 es varen posar en marxa tres grups de treball que varen constituir nuclis d'expertesa destinats a aprofundir en els temes esmentats.

Les raons de les arts a l'educació Relatoria del grup de treball

Nicolás Barbieri, investigador de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques (UAB)

Beatriz Barreiro, doctora en Drets Humans per la Universidad Carlos III

Constanza Brnčić, directora artística de l'especialitat de Coreografia i interpretació del Conservatori Superior de Dansa (IT)

Anna Forés, doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació per la Universitat de Barcelona

Fernando Hernández-Hernández, professor de la Unitat de Pedagogies Culturals de la Facultat de Belles Arts (UB)

Pedro Jiménez, coordinador de Red Planea

Maidar Maraña, directora de la Fundació Baketik

Maria Packowsky, professora universitària de la Facultat d'Educació Social i Treball Social. Pere Tarrés (URL)

Coordinació: **Gemma Carbó**

Quines són les raons científiques de la importància d'integrar les arts en l'educació? Per què no podem renunciar a les arts i la cultura quan parlem d'educació des de la recerca i amb aliança amb les disciplines artístiques, humanístiques i educatives.

PEDRO JIMÉNEZ

Cal comptar amb el concepte d'educació expandida: pot succeir en qualsevol temps i en qualsevol lloc. També cal entendre l'educació des d'una perspectiva d'innovació social.

PLANEA és una xarxa d'arts i escoles impulsada per la Fundació Daniel i Nina Carasso que treballa a Andalusia, Madrid i el País Valencià, i que busca prototipar com i per què l'art és una eina de transformació educativa vàlida en tota la diversitat de contextos i centres. La seva primera publicació fa un repàs de les eines que ja existeixen dins el sistema i identifica que l'autonomia de centre és una eina administrativa molt útil. La seva perspectiva es troba en la importància que tenen les arts per al desenvolupament pedagògic i la introducció de **l'art com una eina de transformació pedagògica**, no tant de la millora de l'educació artística. El professorat vol que es generalitzi aquesta idea.

BEATRIZ BARREIRO

Treballa en el terreny del dret internacional, els drets humans, els drets culturals. Els juristes sovint no estan presents en processos que tenen lloc en les escoles sobre drets humans, diversitat cultural... Se'ls identifica massa amb la judicatura i amb les lleis, però no així en la definició dels mateixos drets.

L'enfocament és la idea de promoure l'educació artística, però també la cultura. La cultura és un concepte molt ampli, i hem d'incloure-hi la promoció i protecció de les identitats culturals minoritàries. A través de les arts podem fomentar la integració i diversitat culturals, els drets culturals.

Hi ha un Pacte Internacional de Drets econòmics, socials i culturals que recull el dret a l'educació i el dret a la cultura, així com comitès de l'ONU que expliquen i relacionen aquests drets. És una obligació vinculant per als estats i les comunitats autònomes, que tenen competències en aquestes matèries, tenir en compte aquests drets en les seves polítiques.

Per accedir al dret a la participació cultural, una eina fonamental és l'educació, que afavoreix l'accés als recursos culturals necessaris. Fins ara, el focus s'ha posat sobretot en la protecció de les cultures minoritàries a fi d'assegurar el seu dret a l'educació. L'Observació General núm. 91 del Comitè de DESC va més enllà en interculturalitat i hi afegeix el dret a rebre una educació en què puguin conèixer les expressions culturals alienes.

Hi ha dos mecanismes de l'ONU que aporten un suport internacional: la relatora de drets culturals i la relatora del dret a l'educació. La relatora del dret a l'educació ha publicat *l'Informe sobre les dimensions culturals del dret a l'educació*, que recull dues vies necessàries i simultànies:

- Assegurar-se que hi ha algunes expressions culturals que tenen el seu espai concret, i garantir l'accés a disciplines concretes per assegurar el dret a l'educació i, específicament, a l'educació artística, sobre el patrimoni, llengües, ciutadania i drets humans, aportacions de les religions, etc.
- Treballar la dimensió cultural de totes les assignatures (que es poden vincular entre elles i interdisciplinàriament), sempre tenint en compte les realitats locals, sent culturalment pertinents i mostrant-nos oberts a la diversitat i el pensament crític.

MAIDER MARAÑA

L'educació forma part dels drets culturals, però s'ha tendit a separar-los. A la pràctica seguim tenint dificultats, concretament pel que fa a la diversitat cultural, entenent la identitat com a diversitat, però també la diversitat en relació amb les vulnerabilitats i la invisibilització.

Tampoc tendim a educar en la llibertat artística. Partim de l'anàlisi d'obres existents, però no se'ns educa en el procés creatiu i les conseqüències que pot tenir són un increment de l'expressió de llibertat, saludable i compatible amb els drets humans de tothom.

La UNESCO sempre inclou l'educació en totes les convencions de l'àmbit cultural (però no sempre inclou la cultura en totes les convencions educatives), amb un doble enfocament:

- Aprendre (altres coses) a través de les arts.
- Aprendre en les arts, desenvolupar-se en les capacitats artístiques.

L'Estat espanyol ha signat totes les convencions culturals de la UNESCO i està obligat normativament a implementar-les.

En matèria de patrimoni, una educació patrimonial no és ubicar en una època una església, sinó valorar i respectar les expressions culturals alienes, sentir-s'hi vinculat i interessar-s'hi.

L'educació artística i cultural centrada a promoure la llibertat artística i en la governança cultural en què totes les persones puguin participar és una carrera de fons. La cultura ens fa pensar des d'altres òptiques, ens ajuda a entendre i vehicular emocions.

ANNA FORÉS

Cal aportar dues mirades complementàries: d'una banda, l'Educació 360°, un concepte que defensa que l'educació no s'acaba a l'aula sinó que entén la comunitat i el municipi com un ecosistema educatiu. De l'altra, la neuroeducació. No només «a través de», sinó també «amb», «en» i «per a». El fet artístic té un gran pes en l'educació integral i permet que els habitualment expulsats de classe estiguin presents i no medicalitzats.

NICOLÁS BARBIERI

Si no posem en relació l'educació i la cultura, què passa? La desigualtat i la segregació educativa és un wicked problem (problema maleït). Si no l'abordem de manera integral, interdisciplinària i interdepartamental, no ens en sortirem. Necessitem la relació entre arts i educació no de manera instrumental, sinó transformadora.

Hem fracassat com a societat i com a institucions públiques en el desenvolupament del dret a l'educació en les arts i la cultura. L'Enquesta de participació i necessitats culturals a Barcelona (2020) mostra com el codi postal, la familiarització amb les arts, el gènere i el nivell educatiu condicionen les teves oportunitats educatives culturals. Així mateix, posa de manifest que les necessitats són transversals: tothom demana i voldria demanar més oportunitats.

La gent sap molt bé què vol i valora les arts en l'àmbit educatiu. El valor de l'educació en les arts en espais educatius formals és compartit i transversal (no depèn de la renda, l'origen, el barri, etc.).

La cultura conté una paradoxa: pot ser l'antídot, però també forma part del problema. Cal anar amb compte, perquè pot ser utilitzada per reproduir els discursos excloents i les desigualtats.

CONSTANZA BRNČIĆ

Cal aclarir de què parlem quan diem 'cultura'. La cultura ho és tot, però les pràctiques artístiques són un aspecte de la percepció i la construcció d'estètiques. Aquesta distinció s'ha de posar sobre la taula.

Quan es generen espais de processos de creació col·lectiva, s'ubiquen les persones implicades i es modifica la seva mirada, la percepció de l'entorn, la construcció de discursos (maneres d'explicar les coses), l'autoreflexió personal i social. Es poden trobar altres models relacionals i d'entendre el procés educatiu i el procés creatiu. Els processos de creació podrien servir per desconstruir certs discursos establerts, problematitzar àmbits que no es problematitzen en l'educació. L'exploració i l'experimentació només són presents en l'educació en les edats primerenques: hi ha una part del desenvolupament cognitiu que queda tallat.

FERNANDO HERNÁNDEZ

Tenim evidències sobre la necessitat d'integrar les arts i la cultura en l'educació que persisteixen des de fa temps: contribueixen al desenvolupament integral, a la inclusió social, al coneixement relacional i a la creativitat (o a la imaginació, perquè el terme 'creativitat' ha estat capturat pel neoliberalisme). A més, cal fer una reivindicació de les humanitats i l'espiritualitat.

Tot i això, fa temps que no hi ha diners ni recursos per a la recerca de l'impacte de les arts en l'educació (els informes de la UNESCO no es renoven). Falten dades, i les que tenim estan desactualitzades i són parcials.

Ens trobem en una conjuntura diferent, en què hi ha una nova proposta de modificació del currículum. Per primera vegada es parla d'una competència vinculada a la consciència i l'expressió cultural. S'incrementa el nombre d'hores dedicades a les arts, concretades en tres grans àmbits —la música, la dansa i les arts escèniques— i en l'expressió visual, la plàstica i l'audiovisual, tot i que caldrà veure d'on surt el professorat.

Als centres escolars es té la sensació que hi ha una colonització de projectes que venen de fora, amb molts recursos però que no empoderen els professionals que hi ha dins.

Per a aquest Fòrum i el treball que en derivi, ens podríem inspirar en la Carta per a l'educació artística i cultural de França o en la Carta dels drets dels infants de Finlàndia.

MARIA PACZKOWSKI

Quan plantejges intervencions dins l'escola generes problemes. La visió àmplia de les arts i la cultura es redueix, es limita a expressions anecdòtiques, per encaixar en l'àmbit escolar. S'elimina la part de creació, no inclou la veu de l'alumnat i els sabers es jerarquitzen. Necessitem una revisió i una democratització d'aquesta reflexió sobre les pràctiques artístiques reals dins les escoles. Cal fer una aposta per una formació docent, intensa, de base i generalitzada.

Fem una defensa de l'educació del llenguatge artístic, la poètica. Si no, no transformem res i no empoderem. La cultura, el seu llenguatge i les pràctiques reals, han estat només per a alguns i han de ser per a tothom.

Recull d'idees

- S'ha de partir d'una concepció d'**educació de 360°**, educació expandida, amb autonomia de centre. Cal evitar que projectes externs entrin a les escoles sense transformar ni empoderar els professionals que hi ha dins.
- Cal utilitzar la **neuroeducació**.
- Les arts contribueixen al **desenvolupament integral, la inclusió social, el coneixement relacional, la imaginació**. Cal fer una reivindicació de les humanitats i l'espiritualitat. Tanmateix, necessitem fer una revisió i una democratització d'aquesta reflexió sobre les pràctiques artístiques reals dins les escoles. Cal apostar per una formació docent, intensa, de base i generalitzada.
- L'Estat espanyol ha subscrit pactes **i normes internacionals** relacionats amb el vincle entre cultura i educació que ha de complir. **La dimensió de cultura i les arts en el dret a l'educació** es pot tractar des de diversos enfocaments, no excloents.
 - » Cal establir espais concrets en l'educació per a determinades expressions culturals (concretament, l'educació artística). La cultura, el seu llenguatge i les pràctiques reals han estat només per a alguns i han de ser per a tothom. Aprendre en les arts.
 - » La dimensió cultural de totes les assignatures, transversal i interdisciplinària, ha d'estar vinculada al context i oberta a la diversitat cultural. Cal establir una educació patrimonial que permeti valorar i respectar les expressions culturals alienes i interessar-s'hi. Es tracta d'aprendre a través de les arts.
- El **procés creatiu** és de summa importància, ja que modifica la percepció i la narrativa, les relacions. La creació i la imaginació s'han omès en la majoria d'etapes educatives, també en l'enfocament que es fa de les arts. És necessari abordar la llibertat artística i les seves conseqüències, conscients que la cultura també pot ser el vehicle d'expressió d'idees excloents i de reproducció de desigualtats.
- Pel que fa a les **desigualtats**, cal tenir en compte que el bagatge econòmic, social i familiar ens condiciona les oportunitats d'educació i pràctica artística, però el valor que les persones atribueixen a la cultura i les arts és transversal. Cal un enfocament interdepartamental d'educació i cultura per vèncer les desigualtats i la segregació educatives.
- La Carta per a l'educació artística i cultural de França pot servir d'inspiració per al model del Fòrum i el treball que en derivi.



Vegeu totes les respostes:



Els models d'actuació

Relatoria del grup de treball

Antonio Alcántara, educador social i activista cultural. Membre de l'equip pedagògic de l'Ateneu 9 Barris

Josep M. Almacelles, director de l'Institut Eduard Fontserè de l'Hospitalet de Llobregat

Enric Aragonès, professor de l'ESMUC i de l'EMMCA de l'Hospitalet de Llobregat

Anna Carné, professora i coordinadora del projecte 'Planters' de ConArte Internacional

Àngels Civit, gerent de l'Associació Professional de Representants, Promotors i Mànagers de Catalunya (ARC)

Eva Garcia, directora ComuArt

Mercedes Giovanazzo, directora de la Fundació Interarts

Laia González, professora de Didàctica General del Departament d'Educació i Mediació Artística de l'ESMUC

Pau Manté, director del projecte Casa de la Música a Mataró

Natàlia Nadal, directora de l'Escola La Farga

Coordinació: **Ester Bonal**

Quines necessitats educatives han d'estar cobertes per garantir condicions educatives i oportunitats d'aprenentatge? Com hi poden intervenir i contribuir les pràctiques i experiències educatives? Com ho feu efectiu des de les vostres propostes, projectes, etc.?

JOSEP MARIA ALMACELLES

A l'Institut Eduard Fontserè de l'Hospitalet de Llobregat s'estan desenvolupant onze projectes artístics (set dels quals fora de l'horari lectiu), que han anat sorgint inicialment de les iniciatives del professorat. La seva necessitat d'anar més enllà de la mateixa matèria respon a la voluntat d'oferir a l'alumnat oportunitats que, si no s'ofereixen allà, no tindran. És una manera que l'alumnat pugui expressar-se d'altres formes per conèixer-se i reconèixer-se; d'ampliar horitzons i trencar barreres mentals.

NATÀLIA NADAL

L'art és l'aliment per a l'ànima. Hi ha molta gent que no hi té accés. Cal que l'escola doni resposta a aquestes desigualtats. Una persona que no està educada en la pràctica artística no té una educació completa; té una educació coixa.

ANNA CARNÉ

L'art és un canal directe a les emocions i les sensacions.

ÀNGELS CIVIT

Cal parlar d'equitat i de les moltes desigualtats existents, no només al territori, sinó també dins d'una mateixa escola. L'educació artística connecta emocions, idees, creativitat, i desenvolupa habilitats com ara el treball en equip o la capacitat de concentració.

ANTONIO ALCÁNTARA

Art, cultura, educació i pobresa: si no es satisfan les necessitats materials, és molt més complicat, a més, assegurar la participació cultural i la pràctica artística. La renda bàsica universal i altres polítiques públiques que assegurin la cobertura de les necessitats materials resulten imprescindibles.

Cal posar en relació el dins i el fora de l'escola, amb una perspectiva comunitària que estableixi vincles entre els infants i les famílies i les escoles.

Parlem de sustentacle material, emocional, de currículum (unes matèries que s'han de poder treballar dins l'escola) i, a més, de la capacitat d'entendre el món, els reptes i les oportunitats que t'envolten.

Les arts ens ajuden a situar-nos davant la realitat d'una altra manera, amb creativitat i processos de construcció col·lectiva i democràtica: fer les coses diferents de com estem acostumats a fer-les.

Calen polítiques integrals, que recullin i monitorin els indicadors de pobresa. Podem aprendre dels moviments socials i establir un triangle en què ens moguem i que anem equilibrant: les necessitats (sostre, educació, aliment, cultura), la inclusió (totes les veus han d'estar presents en els espais de decisió, aprofundiment democràtic) i l'empoderament personal i comunitari (en relació amb la resta).

Així mateix, necessitem crear teixit veïnal i comunitari allà on en manca i recuperar-lo allà estigui malmès, ja que és on més es va patir la crisi. Les escoles poden ser un motor comunitari: cal posar l'escola en valor.

Concretament, per fer-lo efectiu, l'aprenentatge de tècniques de circ ens permet treballar altres llenguatges artístics, competències, habilitats, la comunicació, l'autoestima, la superació, la confiança en un mateix i en l'altre, eines per participar, formar part, construir, decidir. Aquests processos creatius ens permeten parlar del que vivim i la construcció creativa ens ajuda a explicar la nostra realitat, el vincle amb la nostra comunitat.

LAIA GONZÁLEZ

Cal anar amb compte quan parlem del poder transformador de les arts: no és que siguin intrínsecament transformadores, sinó que la manera en què les vivim o les compartim pot ser transformadora. També poden reproduir altres discursos o maneres de fer.

Pel que fa a la necessitat d'alfabetitzar artísticament els docents, més aviat tocaria alfabetitzar en l'ús del llenguatge artístic per explicar alguna cosa. És menys difícil que ensenyar a tocar un instrument o a ser un ballari.

PAU MANTÉ

Les experiències artístiques són eines per donar oportunitats, per avançar en l'equitat, perquè tothom tingui la possibilitat d'obrir portes, per als valors comunitaris. Però aquests valors que s'hi associen estan molt allunyats d'algunes lògiques polítiques.

ESTER BONAL

Estem parlant de com convèncer des de l'acció i des dels interrogants que planteja l'acció. Hi ha un procés d'assaig i error que ens hem de permetre fer per poder créixer i aprendre. Aquesta idea té a veure amb l'exploració i la creació artístiques. Ho veiem a l'aula quan entra un artista.

Quan entenem les escoles com a motor de la dinamització comunitària, no es tracta de posar-hi una nova càrrega a sobre, sinó de mirar-nos-les amb aquest valor. Cal vèncer les resistències que ens trobarem, tant a l'esfera política com a l'esfera de l'acció educativa. Hem de generar confiança, seduir i convèncer els no convençuts a través de l'acció.

JOSEP MARIA ALMACELLES

El professor és un model per a l'alumnat per com parla, com escriu, com es comporta..., i, per tant, també ho és en la democratització i els valors de la democràcia en l'àmbit artístic.

A l'Institut Eduard Fontserè s'enfoquen les activitats artístiques en el format de l'aprenentatge i servei (des de l'any 2003). Habitualment han anat lligades a serveis comunitaris d'ajuda a les persones desfavorides, però en aquest cas es tracta de dinamització cultural i artística del barri (un festival internacional de curtmetratges, jornades de teatre, concerts de música moderna, etc.). Constitueixen una eina per vincular l'activitat amb el currículum, que actua com una manera de convèncer i de recollir evidències.

NATÀLIA NADAL

Potser ara necessitem demostrar que les arts ens ajuden per a tots els aprenentatges, però també hem de recordar que les arts tenen un valor en si mateixes. Les arts ens preparen per a qualsevol tipus d'aprenentatge; tots hi conflueixen.

ENRIC ARAGONÈS

Si pensem en les arts com a instruments per assolir altres objectius, hi ha diversos nivells. No es tracta només d'aprendre matemàtiques, sinó també de desenvolupar la capacitat d'exercir els propis drets, una major consciència de les oportunitats de participació cultural al seu entorn.

Al document *Educar en la pràctica artística, un dret irrenunciable* (Aliança Educació 360°), es van enunciar tres grans grups de motius per incloure les arts en l'educació:

- La transformació educativa, la capacitat de connectar sabers diferents, d'oferir portes d'accés als diferents aprenentatges.
- L'impacte en els individus (també des d'una perspectiva col·lectiva).
- La garantia del dret a la participació cultural.

Fins ara no hi havia un marc polític i hem estat creatius; hem optat per l'assaig i error. De tant en tant fem endreça per fer-ne política. Però no vol dir que a partir d'aquí no seguim fent assaig i error.

Per trobar la manera de dur-ho a terme, podem fer el viatge al revés, partint del que volem aconseguir. Per exemple, si considerem que les arts ajuden a enfortir la comunitat i a connectar-hi, la pràctica que proposem ha d'estar connectada amb la comunitat.

Doug Goodkin explica que la música aporta tres grans elements a l'educació: la disciplina (la d'un mateix, la d'estar aquí i ara), la pertinença i el poder. Això es podria fer també amb els esports, però la música (les arts) hi afegeix la bellesa, l'experiència estètica.

Les propostes de pràctica i educació artístiques poden ser habilitadores no només del dret a la participació cultural, sinó també de la participació social i política, desenvolupant la capacitat d'estar a l'aguait i entendre les oportunitats que hi ha a l'entorn i d'atrevir-se a participar-hi i incidir-hi.

GEMMA CARBÓ

Hi ha molts projectes que treballen dins l'escola empoderant el claustre, però sempre es dona una connexió amb «el fora» de l'escola. La necessitat de la vessant comunitària i social de la pràctica artística fa que difícilment pugui ser una assignatura dins el currículum i prou (s'acaba desvirtuant).

Parlant de mínims, al món anglosaxó hi ha programes públics que estableixen que s'han de donar experiències concretes (assistir a un concert, anar a un museu, fer una obra de teatre, crear una pel·lícula, tocar en un escenari...) en determinades etapes.

PAU MANTÉ

Cal convertir els centres educatius en referents culturals del seu entorn, en espais de dinamització artística. Durant la part lectiva, adquireixes l'hàbit de fer-ne ús, i en la part no lectiva, disposes d'uns equipaments i serveis on acudir, que ja et són coneguts i familiars. Això resulta poc exigent econòmicament, factible, però ha d'estar destinat a ser significatiu.

Hem de demostrar que això pot passar i que transforma. Cal convèncer que ens deixin provar, perquè d'aquí en sortiran bones pràctiques i nous models que ens permetin estendre-ho. En el camp de la música, en vint anys han canviat moltíssimes coses, tant en els centres educatius com en els ensenyaments artístics. La millor manera que et facin cas és demostrant que les coses funcionen bé.

NATÀLIA NADAL

No pot ser que les úniques àrees que es considerin com a artístiques siguin la música i l'educació visual i plàstica. A la Farga ofereixen espais on els infants poden fer música, dansa, teatre, arts plàstiques, literatura, audiovisual, circ, etc. Hi ha la figura de coordinació artística, amb una comissió, que fa de nexa entre el dins i el fora de l'escola.

Si volem que les arts siguin presents a l'escola, no només necessitem que els especialistes estiguin formats, sinó que tot el professorat ho estigui. Hem hagut de consensuar, d'entrada, què enteníem per educació artística.

ESTER BONAL

La pedagogia desobedient és la que afecta i remou, com diu Fernando Hernández. Si només veiem l'educació artística com el domini d'uns llenguatges i no pas com una experiència que ens afecta, ens remou i ens colpeix, no canviarem els climes i les condicions. El clima (no-escolta, agressivitat, violència...) és la principal dificultat de molts centres. Les pràctiques artístiques poden ajudar a canalitzar les emocions i a treballar la cooperació i l'escola mútua. Hem de fer, però també hem de pensar el que hem fet.

Al Fòrum hem de fer parlar els infants i els joves, els protagonistes d'aquesta història, a qui hem de demanar què en pensen (els que sí que ho han viscut). Els millors referents per a joves sense referents són altres joves que no tenien referents i se n'han sortit.

Ens hem de preguntar quants anys hem d'estar dins l'escola perquè el fora de l'escola cali i arrelhi.

S'ha d'invertir més en cultura i educació, en equips humans que diversifiquin els perfils disponibles, amb mirades complementàries.

ANNA CARNÉ

Necessitem temps. Són processos molt lents i no es poden fer projectes com a bolets.

MERCEDES GIOVINAZZO

Ens hem de preguntar quin model d'educació pública volem, quina funció social i política té l'escola i quina escola volem per a les persones que tindran el poder a la societat del futur. Hem d'esperar que qui estigui al poder en el futur siguin persones il·lustrades que l'exerceixin amb humanisme. L'escola ha de produir ciutadans, que també són els qui manaran en el futur.

ÀNGELS CIVIT

La finalitat d'aquest fòrum és donar accés universal a l'educació artística a través de l'escola.

JOSEP MARIA ALMACELLES

En un moment determinat, em veig obligat a transcendir el propi entorn; a educar-manipular els alumnes fent-los fer activitats que provoquin emocions.

Necessitem que la direcció pugui escollir el professorat i tenir estabilitat de l'equip per desenvolupar el seu projecte educatiu.

GEMMA CARBÓ

En el currículum, sobre el paper, la competència artística és present, però no es donen les condicions perquè es pugui fer d'una forma efectiva: selecció i estabilitat de la plantilla, encaix de l'agent extern, durada mínima dels processos, espais de reflexió, formació conjunta, gestió del temps (nombre d'hores lectives)...

ESTER BONAL

Necessitem temps, recorregut, per treballar el vincle. Cal generar en cada un dels espais una figura de coordinació artística, una coordinació «dins-fora escola», donar la veu als joves... Cal aportació econòmica, però també calen condicions organitzatives.

GEMMA CARBÓ

PISA ha generat indicadors de creativitat per avaluar la competència artística.

La música i l'educació visual i plàstica van entrar en l'educació obligatòria perquè hi va haver un moviment a favor en el seu moment.

ANTONIO ALCÁNTARA

L'escola com a motor comunitari no és fer coses per a la comunitat, sinó construir amb la comunitat mateixa de manera capil·lar.

S'ha passat del concepte d'equip docent al d'equip educatiu, amb altres figures, però moltes d'aquestes encara són molt precàries.

Potser el llenguatge comú que ens pot permetre construir aquest pont és el de competències.

LAIA GONZÁLEZ

Quina escola pública volem? Hem de deixar de pensar l'escola com a lloc que et prepara per al futur i considerar-la un lloc on habiten el present persones que ja formen part de societat.

És important convertir l'assaig i error en investigació-acció, amb processos d'avaluació de resultats i impacte; per exemple, amb grups de treball amb els participants.

D'un procés d'avaluació-reflexió, en va sortir un mínim irrenunciable: treballar en grup de manera creativa (el que construïm depèn de nosaltres; si canvien les persones, obtenim una altra cosa).

ESTER BONAL

Hem de donar la veu als joves i també barrejar classes socials, sobretot en la gent jove.

ÀNGELS CIVIT

És un mínim irrenunciable que la pràctica i la creació artístiques estiguin presents a l'escola durant tot el període educatiu obligatori.

NATÀLIA NADAL

Cal que els alumnes tinguin experiències artístiques diverses i de tot tipus.

ESTER BONAL

El professorat també ha de tenir experiències i pràctiques artístiques, que esdevenen claustres artístics i experimentals. Hem de fomentar espais de creativitat simbòlica dins el claustre per sortir de la zona de confort i incorporar processos artístics en el seu fer. Això és formació continuada a partir de processos experiencials (no només discursius) i espais amplis de reflexió conjunta.

JORDI FONT

Ens trobem en una certa alineació d'estrelles. El Departament d'Educació està en procés de revisar el currículum. El Departament de Cultura ha obert una línia d'ajuts a ajuntaments i entitats artístiques que plantegin la incorporació de les arts dins el temps escolar. El Departament d'Universitats s'ha assabentat de l'existència del Fòrum i s'ha adreçat directament al CoNCA perquè hi tenen alguna cosa a dir.

No es planteja fer un fòrum efímer, sinó que en surtin plantejaments i compromisos que impliquin les administracions i comportin una convocatòria biennal i un organisme de seguiment permanent.

S'ha de fer l'esforç de pensar en termes de polítiques a fer, anar més enllà de les experiències concretes: quines condicions cal que es donin perquè això que creiem imprescindible sigui viable?

Recull d'idees

SOBRE EL VALOR DE LES ARTS EN L'EDUCACIÓ

- Transformació educativa, capacitat de connectar sabers diferents, oferir portes d'accés als diferents aprenentatges.
- Les arts com a element intrínsec i necessari de l'educació.
- Garantia de dret a la participació cultural. Oferir a l'alumnat oportunitats que, si no s'ofereixen a l'escola, no tindran. Ampliar-los els horitzons. Garantir l'accés a l'art, responnent a les desigualtats.
 - » Necessitat de parlar de pobresa i complir amb les condicions materials mínimes (renda bàsica universal?). Triangle entre les necessitats (sostre, educació, aliment, cultura), la inclusió (totes les veus han d'estar presents en els espais de decisió, aprofundiment democràtic) i l'empoderament personal i comunitari (en relació amb la resta).
- L'art com a aliment per a l'ànima. Experiència estètica. Canal directe a les emocions i la creativitat: expressar-se, conèixer-se, reconèixer-se, trencar barreres mentals. Situar-se davant la realitat d'una altra manera i fer les coses diferents: processos de construcció col·lectiva i democràtica.
- Impacte sobre les persones (individualment i col·lectivament). Habilitats de treball en equip i capacitat de concentració. Aprenentatges, competències, habilitats, comunicació, autoestima, disciplina, poder, pertinença, superació, confiança en un mateix i en l'altre; eines per participar, formar part, construir, decidir. Capacitat d'entendre el món i les oportunitats que t'envolten: elements habilitadors d'altres drets.
- Relació amb el model d'educació i la funció social de l'escola. Formem els futurs ciutadans, però també les persones que assumiran el poder.
- Alerta: les arts no són intrínsecament transformadores, sinó que la manera en què les vivim o les compartim pot ser transformadora.

OBJECTIU I MÍNIMS

- Objectiu: assegurar l'accés a la pràctica i l'educació artístiques.
- Mínim: tots els infants han de tenir experiències artístiques diverses presents al llarg de tota l'educació obligatòria.

SOBRE FÓRMULES I MODELS

- Posar en relació el dins i el fora de l'escola. Durant el temps lectiu adquireixes hàbits i fora del temps lectiu fas ús d'equipaments i serveis que ja et són familiars.
- Per trobar la manera de fer-ho, cal pensar en quin impacte busquem i fer el camí a la inversa.
- L'ensenyament artístic ha de poder canviar climes i canalitzar emocions. Ha de donar veu i ser creatiu.
- L'educació artística no pot ser una assignatura i prou.
- L'ensenyament artístic no pot ser només música i educació visual i plàstica: busquem la interdisciplinarietat.
- L'educació artística ha de durar temps; ha de tenir prou recorregut dins l'escola perquè cali el fora.
- Les escoles com a motor comunitari (idea: aprenentatge i servei) i com a referents culturals i de dinamització artística. No significa només fer coses per a la comunitat, sinó construir amb la comunitat mateixa de manera capil·lar.
- Posar en relació famílies i infants entre ells, barrejar classes socials.

SOBRE ELS PROFESSIONALS

- El docent és model, també en la democratització de les arts.
- Cal formar els docents (no només els especialistes), però no tant en un llenguatge artístic, sinó en l'ús dels llenguatges artístics per ensenyar.
- La formació s'ha de fer empoderant el claustre.
- Cal tendir a equips educatius amb perfils més diversificats (evitant la precarització de determinats perfils professionals).

SOBRE CONDICIONS OPERATIVES NECESSÀRIES

- Selecció i estabilitat de la plantilla d'acord amb el projecte de centre i de direcció.
- Encaix dels agents externs dins el temps lectiu.
- Durada mínima dels processos, temps i recorregut.
- Espais de reflexió i formació conjunta.
- Gestió del temps (nombre d'hores lectives, distribució de la jornada).
- Figura de coordinació artística, de coordinació entre el dins i el fora de l'escola.

SOBRE COM CONVÈNCER ELS DECISORS POLÍTICS

- Cal convèncer des de l'acció, des dels interrogants que planteja l'acció. Cal transformar l'assaig i error en investigació-acció.
- Les bones pràctiques i els models han de permetre construir un marc de mínims. Fer política és endreçar i comptar amb un marc, però aquest no ha d'impedir seguir provant.
- Cal temps perquè determinades polítiques arrelin.



Vegeu totes les respostes:



La formació de formadors

Relatoria del grup de treball

Albert Casals, professor del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Àngels Civit, gerent de l'Associació Professional de Representants, Promotors i Màangers de Catalunya (ARC)

Rosa Gàmitz, actriu i promotora de projectes de pedagogia teatral en centres educatius

Glòria Jové, mestra, pedagoga i doctora en Ciències de l'Educació

Francina Martí, presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

Carles Salas Monforte, ballarí i coreògraf. Director del Centre d'Osona de l'Institut del Teatre (Vic)

Ascensión Moreno, directora del Màster Art per la transformació social, la inclusió i el desenvolupament comunitari: mediació artística

Violant Olivares, professora de Didàctica de la Música a l'etapa infantil a la Fundació Universitària del Bages (FUB de Manresa) i la UAB

Núria Sempere, directora general de l'ESMUC

Coordinació: **Rosa M. Girbau**

1. Ens centrem en dos moments de la formació de formadors: formació inicial i formació permanent.

Els nostres futurs docents surten amb la preparació necessària? La preparació del grau en Educació o del màster de Formació del Professorat els proporciona totes les eines que necessitaran? Les oposicions són adequades? Què passa amb l'educació visual i plàstica, la dansa, l'art dramàtic? Quin és el perfil del formador de formadors?

En la formació permanent, són òptimes les línies de formació? Són clares?

FRANCINA MARTÍ

Hi ha diferències entre la formació dels mestres de primària, que és més globalitzada, i la dels professors de secundària, molt focalitzada en àrees concretes.

Una cosa és com estan formats els mestres i una altra com organitzem el currículum i quin pes donem a les arts. En funció del pes que hi donem, la formació que hauran de tenir els docents serà una o altra.

Hauríem de tendir a currículums i projectes de centre en què les arts siguin troncal. D'aquí, en sorgirà la necessitat de formar mestres generalistes que ho entenguin així i tinguin les aptituds requerides. Les àrees estan massa compartimentades, sobretot a secundària, però també a la primària.

No es tracta de formar només especialistes, sinó d'aportar la visió artística a tots els docents.

ROSA GÀMITZ

Ha estat una necessitat natural de les escoles que hi entréssim especialistes externs.

He estat molt en contacte amb els infants, a través de molts tallers i activitats, i també amb els mestres. Així mateix, he començat a fer formació dels mestres de teatre i educació, que ha sorgit com una necessitat natural. Hi ha el grup de mestres que sempre es mostren disposats, que diuen que a vegades els costa trobar formacions de teatre o d'arts per a ells, per a mestres generalistes. Falta un coixí de base d'idees bàsiques i desmuntar falses creences, prejudicis i maneres de fer; eixamplar la mirada sobre el que representa el teatre a l'aula.

És relativament senzill motivar i engrescar amb coses fàcils i senzilles a partir de les quals començar a treballar.

ÀNGELS CIVIT

La formació del professorat és insuficient, tant del generalista com de l'especialista. No hi ha cap màster d'educació artística a l'escola i hauria de ser-hi. No hi ha postgraus, ni formacions per al professorat generalista que vulgui fer servir les arts a l'escola.

L'educació artística s'hauria d'impartir dels tres anys als divuit.

S'hauria de veure com es fan algunes residències a les escoles i com es generalitzen aquestes eines. No són per a tothom; l'educació artística no està implementada a tot arreu.

Un cop tinguem aquest aspecte solucionat, haurem de veure com formem el professorat, caldrà comprovar si el professorat que tenim actualment és capaç de fer el que estem plantejant.

La formació del professorat actual no és de prou abast per poder fer el que planifiquem per al futur. Quins projectes es fan i quin professorat implica?

Actualment hi ha especialistes que fan projectes a les escoles, però són «bolets» i no formen part d'un sistema estructural.

VIOLANT OLIVARES

Els projectes interdisciplinaris que es poden fer a la primària no tenen continuïtat a la secundària; s'hi fa un treball menys globalitzat.

Hi ha algunes escoles que compten amb programes externs que van a càrrec d'artistes que hi intervenen, però són persones que procedeixen de l'exterior i, tret

que els mestres especialistes els atreguin i els integrin molt en el que passa a l'escola, no passen de ser «bolets». Els artistes externs aporten una qualitat artística que no poden oferir els mestres, però cal poder connectar els uns amb els altres. Cal que el professorat pugui ser a l'aula i aprendre a través del modelatge i adquirir referents per integrar el que aprèn a l'aula.

Aquests programes estan molt bé, però només s'imparteixen en centres amb una especial vulnerabilitat, complexitat, marginació, estigmatització. Haurien de ser extensibles a totes les escoles.

La formació especialitzada en arts no és als plans de formació de zona, de manera que sovint el seu cost acaba sortint de la butxaca del professorat, no es compta a la jornada i moltes vegades ni es certifica. Hi ha molt professorat que ho sol·licita i els centres de recursos pedagògics solen donar-hi resposta.

ALBERT CASALS

Pel que fa a la formació inicial, són destacables els aspectes següents: La formació d'especialistes de música és escassa i, a més, se'n formen pocs, uns cent a l'any a tot Catalunya per a quatre mil escoles, un nombre insuficient per cobrir la necessitat actual. Passar de la diplomatura a la menció va significar perdre tot un perfil de mestres que eren músics amb certa vocació docent i que no s'hi posen si han de fer els primers anys de la carrera com a generalistes.

En la formació dels mestres generalistes les arts no són troncal. Algunes tenen una mica més de pes, com ara les arts visuals i plàstiques, la música i, fins i tot, la poesia; però d'altres, com ara la dansa i el teatre, són pràcticament inexistents. No existeix cap especialista ni cap assignatura en tota la formació dels mestres.

Quan els mestres de música comencen a dedicar-se a la pràctica professional s'adonen que no disposen de prou eines: o es cansen i passen a fer de generalistes (no s'atreveixen a passar les oposicions de música) o es formen pel seu compte.

A la secundària tenim músics, però el màster no és suficient. No hi ha consens sobre el màster de professorat en música, ni sobre com ha de ser ni qui l'ha d'oferir, etc. Hi ha universitats que l'imparteixen des de zero, sense haver-lo fet mai i en edicions aïllades. Faltaria un acompanyament en els primers anys d'exercici.

Comptem amb els elements positius següents:

- El pecat ha fet forat. Tanta fam ha generat creativitat, maneres de sortir-se'n.
- Fem de la necessitat virtut: hem fet noves coses i hem aconseguit posar la màxima intensitat en el poc que tenim.
- La unió fa la força. L'única oportunitat ha estat col·laborar, amb altres arts, altres àrees, altres centres...
- Malgrat que encara és minsa, l'augment de la recerca en les àrees artístiques ha començat a fer aflorar evidències dels beneficis, radiografiar mancances i implementar innovacions.

ASCENSIÓN MORENO

La mediació artística no és educació artística, sinó acompanyar a través de les arts per aconseguir objectius de millora en diversos àmbits (convivència, cultura de la pau...), no d'aprenentatge curricular. Falten metodologies. En els centres educatius, fins i tot quan es treballa de manera transversal mitjançant les arts, falta el coneixement de com acompanyar tots aquests processos. Podem reproduir, però també treballar a partir de la democràcia cultural. No es tracta tant d'acostar-nos al que fan els artistes (alta cultura), sinó de donar-hi la volta: nosaltres ens podem expressar a través de les arts.

NÚRIA SEMPÈRE

No només hem de pensar en la formació, sinó també en els criteris de selecció del professorat.

Hem de posar sobre la taula moltes qüestions. De què estem parlant quan parlem de les arts (quin tipus de jerarquies i seleccions en els continguts estem establint)? Com ens plantejem l'escola o l'institut: com a entitats aïllades o com a centres permeables de l'ecosistema de què formen part? Les didàctiques i les metodologies no són neutrals: com pesen les tradicions i el cànon a l'hora de decidir què s'ha de saber i com s'ha d'ensenyar? Com abordem la tensió entre l'objecte d'aprenentatge i les persones que l'han d'aprendre? Com és que sovint pensem en art contemporani, però no en les preguntes que es fan els artistes que es dediquen a l'art contemporani? És a dir, traspassem unes maneres de fer, però sense les maneres de pensar que hi ha al darrere estem mirant d'institucionalitzar una aproximació que potser no és la que hem d'institucionalitzar.

El nostre temps és una escola molt diversa. Fem els projectes per a aquells alumnes que no tindrien les oportunitats de pràctica artística si no els féssim. Existeixen les músiques dels uns i dels altres. Hem de capacitar els alumnes per fer música, per fer-se seu un llenguatge artístic que, d'una altra manera, no els entraria a casa. Diluïm el dins i el fora de les institucions educatives.

Els mestres i professors també són fruit d'aquest temps; són persones amb una exposició artística que té molt a veure amb els llenguatges més majoritaris, amb una procedència social que no les ha permès portar a sobre una motxilla cultural que permeti prendre gaires decisions. La formació tan orientada a la didàctica i la metodologia els fa incapaços de prendre decisions prèvies. Són docents en un context en què la pràctica de les arts continua sent molt minoritària, tant per a l'alumnat com per al professorat.

Pel que fa als especialistes, segurament aquests joves que practiquen la música no se senten prou motivats per fer estudis de magisteri de primària. Ens hem de preguntar si és aquesta la via d'accés. El títol de pedagogia de la formació musical bàsica i general abans capacitava per ser docents a la secundària, però ara ja no és així (no sabem per què). Seria un perfil ideal: són expertíssims musicalment i en la manera de compartir l'experiència artística.

Pel que fa al màster del professorat, ens preguntem com és que els centres d'ensenyaments artístics superiors —que són justament els que compten amb docents de pràctica artística, educació i pensament relacionats amb les arts— no poden impartir aquest màster habilitant especialitzat en les arts i, en canvi, aquest es pot aprendre en un espai que no és el de la pràctica de les arts.

Pel que fa a la formació continuada, són destacables els aspectes següents:

- Ens hem de plantejar com el Departament d'Educació hauria d'utilitzar els centres d'ensenyaments artístics superiors per impartir-la. L'acaben impartint els docents que venen voluntàriament, però no sempre són reconeguts. Cal planificació.
- Cal incentivar cada vegada més els projectes de creació comunitària dins l'escola, que ha de posar a treballar plegats els docents i aquests amb els artistes com una experiència formativa.
- S'ha d'incentivar aquesta mirada d'educació de 360°, la qual farà sentir a tothom que forma part d'una comunitat.

CARLES SALA

De l'Institut del Teatre a Vic destaquen dos projectes: el primer és que totes les escoles i instituts de Vic dediquen un trimestre del curs a la dansa o al teatre. Els mestres estan enamorats d'aquest projecte: diuen que «ha canviat la vida als alumnes». Els

docents s'integren a la classe; és obligatori. Es treballa en un projecte que s'està fent en alguna assignatura. Es fan reunions prèvies en què es pacta el programa, perquè tingui vinculació i continuïtat.

El segon és que es fan postgraus (títols propis) d'arts escèniques i pedagogia teatral (des de fa setze anys), d'arts escèniques i pedagogia del moviment (des de fa set anys) i de projectes pedagògics de recerca i escènics (des de fa tres anys). El 40% dels coneixements impartits als postgraus és presencial i el 60% és treball autònom, amb monogràfics amb especialistes. L'edat i el perfil dels estudiants són molt diversos i el perfil dels mestres i professors que imparteixen els estudis també és molt divers. Hi ha una tutoria en què es realitza un seguiment molt intens del projecte personal de cada estudiant, basat en el seu perfil i els seus objectius, que té vocació de seguir més enllà del postgrau.

GLÒRIA JOVÉ

El 2003 va néixer el Centre d'Arts La Panera. Va començar a treballar amb les escoles del territori a partir de les pràctiques artístiques contemporànies per tal de vincular-s'hi. Els infants anaven al museu i es va observar què feien els infants, les mediadores i els mestres. L'escola va al museu i el museu va a l'escola. Les manifestacions artístiques que hi ha al territori són el disparador inicial; s'activen la xarxa i la comunitat per aprofitar tot el que hi ha al voltant.

El discurs ha de tractar sobre com els mestres i professors entren en contacte amb les arts, amb tota l'obertura del que podem entendre com a arts. Les arts ens contaminen per veure la realitat des d'una altra perspectiva. No podem anar al model en què les arts són activitats que l'escola ha de desenvolupar, sinó en què les arts em transformen com a mestre/professor i, a partir d'aquí, ja crearé les condicions perquè a l'escola passin coses.

Treballem amb molts artistes, però sempre demanem que facin partícips els docents del procés creatiu i dels seus processos d'investigació.

El nivell cultural i l'interès cultural dels futurs mestres a la universitat són molt baixos.

Amb el programa araArt, hi ha centres que han aconseguit implicar un docent de cada departament perquè incorpori les arts a la seva activitat, perquè faci creació.

2. Carta als Reis; siguem agosarats: transdisciplinarietat, recerca, imaginació, creativitat, visió polièdrica. Quines són les febleses dels nostres plans de formació inicial i permanent? On hem de posar els ulls? Què hem de canviar?

FRANCINA MARTÍ

En la formació continuada, cal trobar un equilibri entre la formació individual i, perquè això tingui sentit i arribi als infants i joves, una formació d'equip tan estable com sigui possible i que tingui un projecte ben definit en què les arts tinguin una part essencial.

Els mestres han de ser actius en la seva formació continuada; aquesta no pot ser només transmissora.

Ens hem de qüestionar qui marca les prioritats i les línies de la formació continuada: si el Departament o els centres.

L'abast de la formació continuada és molt petit. No pot dirigir-se només als docents motivats, sinó que ha de ser extensiva. Apellem a la responsabilitat professional.

ROSA GÀMIZ

La formació no arriba a tothom. No ha de ser només per als docents motivats. Potser hem de parlar d'obligatorietat.

Falta base, falten idees de fons. Georges Laferrière va parlar del concepte d'artista-pedagog, però també de la possibilitat de capgirar-ho: pedagog-artista. Cal donar confiança, creure en la intuïció dels mestres i professors.

ÀNGELS CIVIT

No són només els mestres els qui no s'interessen per la música i les arts; manca alfabetització cultural general en la societat. Hi ha molta gent que no ha rebut educació cultural a l'escola.

És possible que els mestres pensin i confiïn en la transformació a través de les arts. L'empoderament del professorat és possible si hi ha un projecte de continguts globalitzador; no es tracta solament de la formació.

Els mestres i professors generalistes poden rebre formació artística mitjançant postgraus impartits en centres d'ensenyaments artístics superiors.

Hi ha d'haver un *think tank* de la formació artística a l'escola.

VIOLANT OLIVARES

Les principals febleses dels nostres plans de formació inicial i permanent són la manca d'hores d'especialitat; els pràcticums són molt millorables; i per últim, l'absència de la música en les noves metodologies de les escoles que treballen per ambients i deixen de fer l'activitat artística en grup. La lliure circulació i l'aprenentatge autònom no deixen moments per cantar, ballar, tocar junts.

Per tant, ens proposem els reptes següents: canviar plans d'estudis; ampliar l'accés de les altres especialitats artístiques a l'escola; formació de claustre; i obrir-se a l'entorn: xarxes cooperatives i comunitàries, aprenentatge i servei, etc.; no només per transformar-nos com a mestres, sinó també com a persones (anar a concerts, a exposicions, espectacles...). Sense passió, cap projecte artístic té sentit.

ALBERT CASALS

Les principals febleses dels nostres plans de formació inicial i permanent són la manca de mestres de música; pocs filtres al llarg de la cadena: per entrar al grau en Educació Primària, sortir amb el títol de mestre, entrar a l'escola, entrar a la menció (no totes les universitats tenen requisit d'accés); i les reticències dels futurs mestres a ballar, cantar, crear, etc.

Així que fem les propostes següents: incloure elements culturals en les proves d'accés a mestre; generalitzar proves d'accés a les mencions; impulsar altres camins per ser especialistes de música: postgraus habilitadors, titulats artístics superiors (especialitat de pedagogia), etc.; canvis de plans d'estudis; sinergies entre les universitats i les institucions de l'entorn; professorat artístic a les universitats; màxima vinculació entre formació inicial, formació permanent i pràctica professional. Calen mesures d'acompanyament al professorat novell: la poca seguretat inicial ens fa tirar enrere; és a dir, no aplicar el que has après a la formació inicial, sinó reproduir com vas aprendre; recerca i difusió de les possibilitats i resultats; crear xarxes, *lobbies*, per condicionar les polítiques educatives.

ASCENSIÓN MORENO

Hi ha una manca d'interès per les arts, així com de coneixements sobre com treballar a través de les arts.

Les arts no són només allò que fan els artistes; hem d'acompanyar els processos creatius d'infants i joves, però manca formació en mediació artística.

NÚRIA SEMPÈRE

Sí que podem fer pràctica artística dins l'escola.

El col·lectiu de mestres són un mirall del nostre país pel que fa a «nivell» i interès culturals. En algunes arts hem trobat solucions, però no pas en d'altres. Per exemple, el carnet de docent permet entrar a tots els museus, però no a la resta d'activitats culturals i artístiques.

Per respondre a les necessitats de formació col·lectives (dels centres, de la zona...), es podrien aprofitar els estadis de formació, de manera que el Departament tingués capacitat d'incidir en els continguts d'aquesta formació. Els incentius a la formació mitjançant el reconeixement han de poder orientar el desenvolupament que necessita cada centre o equip.

Els graduats d'especialitats de pedagogia dels ensenyaments artístics superiors han de poder exercir en el règim general.

Els màsters habilitadors s'han de fer en conjunció entre ensenyaments artístics superiors i universitats, i han de desplegar les pràctiques artístiques interdisciplinàries.

CARLES SALA

El repte és demostrar que les arts no són una cosa aïllada ni aliena. Cal una formació específica que mostri que les arts són part d'allò que els generalistes ensenyen.

El màster habilitador s'ha d'impartir mitjançant centres d'ensenyaments artístics superiors.

GLÒRIA JOVÉ

El nivell cultural també implica conèixer moltes altres mirades des de posicions descoloniales. Els formadors de formadors som blancs de classe mitjana i ens pensem que la nostra lògica és la de tothom; cal, doncs, que ens transformem a nosaltres mateixos. La Institución Libre de Enseñanza, Cossío i Ferrer i Guàrdia ja apuntaven que l'alta cultura ha d'estar al mateix nivell que la cultura de l'entorn proper, i les belles arts, vinculades a la cultura popular. Hem de trencar la dicotomia entre el que és i el que no és art, identificar aquelles manifestacions que no considerem arts però que ajuden a la transformació.

Cada classe ha de ser única, un procés de creació, per esdevenir mestres creadores, crítiques, inclusives.

Recull d'idees

- Sobre les arts a l'escola:
 - » Ens hem de plantejar de quines arts parlem, quines jerarquies establím, quins continguts seleccionem. Cal una mirada descolonial de les manifestacions artístiques i hem de capacitar els alumnes per fer música perquè es facin seu un llenguatge artístic que d'altra manera no els entra a casa.
 - » Les didàctiques i les metodologies no són neutrals. Cal preguntar-se com pesen les tradicions i el cànon a l'hora de decidir què s'ha de saber i com s'ha d'ensenyar.
 - » Hem de pensar l'escola com a centre permeable en l'ecosistema de què forma part.
 - » Les noves metodologies de les escoles que treballen per ambients deixen de fer l'activitat artística en grup.
 - » Cal que altres llenguatges artístics, a més de la música i l'educació visual i plàstica, entrin a l'escola.
 - » Sobre la formació dels docents generalistes:
 - » Cal pensar no només en la formació, sinó també en els criteris de selecció del professorat.
 - » Hi ha diferències entre la formació de mestres de primària, que tenen una formació més globalitzada, i els professors de secundària, amb una formació molt focalitzada en àrees concretes. Això deriva en un canvi molt gran de com s'integren les arts en una banda i en l'altra.
 - » Potser cal crear màsters i postgraus d'educació artística a l'escola, impartits pels centres d'ensenyaments artístics superiors.
- Sobre la formació dels especialistes:
 - » La formació de mestres de música és insuficient qualitativament (manquen hores d'especialitat, la universitat no és l'espai de les pràctiques artístiques, els pràctics són molt millorables) i quantitativa (en surten molt pocs graduats). Passar de la diplomatura a la menció va ser un pas enrere en ambdós sentits. S'ha de generalitzar la prova d'accés a les mencions.
 - » S'han d'impulsar altres camins per ser especialistes. Les especialitats de pedagogia dels ensenyaments artístics superiors han de permetre exercir en el règim general.
 - » El màster habilitador ha de fer-se en centres d'ensenyaments artístics superiors (potser en conjunció amb les universitats), ja que són els que compten amb els docents de la pràctica artística, de l'educació i del pensament sobre l'educació i la pràctica artístiques.
- Sobre formació continuada:
 - » Falten idees bàsiques i desmuntar falses creences, prejudicis i maneres de fer; eixamplar la mirada sobre les arts a l'aula.
 - » Hi ha professorat motivat que es forma i desenvolupa projectes interessants, però no és estructural. Cal trobar un equilibri entre la formació individual i una formació d'equip vinculada al projecte.
 - » Apel·lem a la responsabilitat professional de formar-se; no es pot arribar només als docents motivats.
 - » La formació especialitzada en arts no és als plans de formació de zona, de manera que sovint el seu cost acaba sortint de la butxaca del professorat, no es compta a la jornada i moltes vegades ni es certifica.
 - » Els processos de creació comunitària dins l'escola que posen a treballar plegats docents i artistes són una experiència formativa.
- Sobre els agents i professionals externs:
 - » Quan professionals externs entren a l'escola, els mestres han d'integrar la formació que imparteixen amb el que passa a l'escola. Cal que el professorat pugui ser a l'aula i aprendre a través del modelatge, per tal d'adquirir referents per integrar-ho a l'aula. Les reunions de preparació i planificació d'aquestes intervencions, con-

juntes asseguruen la vinculació i la continuïtat. Els artistes han de fer partícips els docents del procés creatiu i d'investigació.

- » Els programes més intensius (residències artístiques, programes de pràctica artística dins l'escola a càrrec d'escoles de música i centres de les arts...) han de tenir un abast més general i centrar-se a arribar a aquell alumnat potencialment exclòs.
 - » S'han d'aprofitar les oportunitats i manifestacions artístiques del territori, i activar la xarxa i la comunitat.
- Sobre la incidència política:
 - » Cal crear un think tank, xarxes, lobbies, etc., sobre les arts a l'educació i per condicionar les polítiques educatives.
 - » Recerca i difusió de les possibilitats i resultats.

Tornar a l'índex

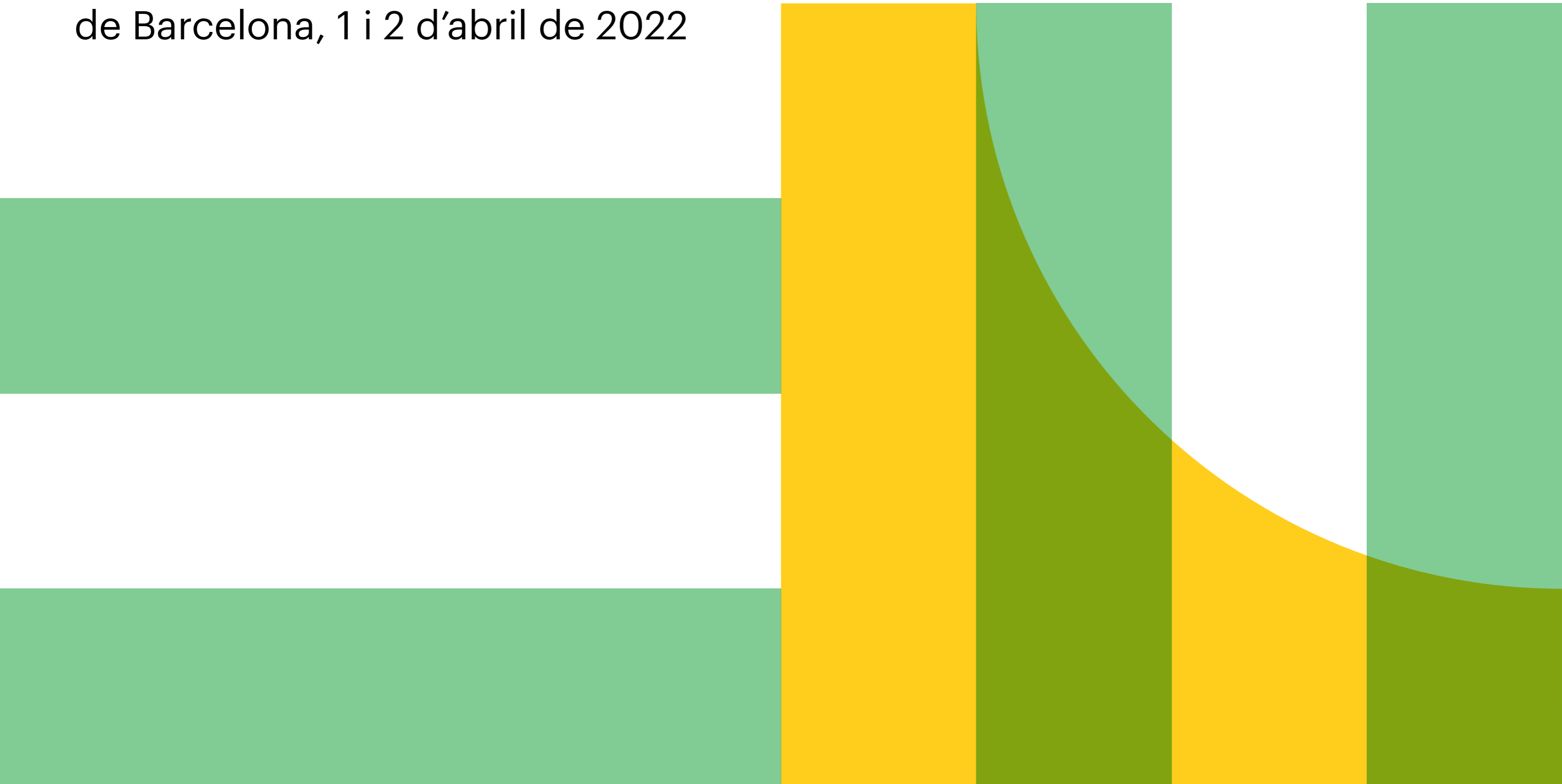


Vegeu totes les respostes:



3. 1r Fòrum de les Arts a l'Educació

Parc de Recerca Biomèdica de Barcelona, 1 i 2 d'abril de 2022



3.1. Les raons de les arts a l'educació

Les arts són llenguatges que cal entendre i amb algun dels quals és bo saber-se expressar; és a dir, són uns llenguatges dels quals cal garantir un nivell suficient de capacitat de la ciutadania. Però no tan sols això, sinó que les arts són també eines amb un enorme potencial per a l'educació integral de la persona; per això, el coneixement pedagògic les situa com a «competència bàsica i transversal de l'educació» (la competència artística i cultural) i, d'aquesta manera, esdevenen l'eix de tants projectes de centre innovadors.

Divendres 1 d'abril de 2022, després dels parlaments de les autoritats, es va inaugurar el 1r Fòrum de les Arts a l'Educació, organitzat pel CoNCA. La primera sessió plenària estava dedicada a **Les raons de les Arts a l'Educació**. La taula va ser moderada per **Gemma Carbó** i va comptar amb la participació de **Mylène Bidault** (especialista en drets humans. Alt Comissariat dels Drets Humans de les Nacions Unides), **Marina Garcés** (filòsofa), **Núria Sempere** (directora general de l'ESMUC) i **Jordi A. Jauset** (divulgador científic), per encarar la qüestió de «per què les arts a l'educació» des de diferents perspectives.

Les arts a l'educació en el marc jurídic internacional

En els darrers anys el dret internacional ha avançat força en la reflexió sobre la interdependència entre la cultura i l'educació, la concepció dels centres educatius com a centres culturals o el rol de les arts a l'educació. Així mateix, ha emfatitzat el paper crucial de l'educació artística en la intersecció entre els drets culturals i els drets educatius.

Pel que fa al dret internacional que garanteix la llibertat artística i de creació, la dimensió cultural del dret a l'educació i l'educació en les arts, l'ONU disposa de

diferents mecanismes per fomentar i garantir aquests drets i llibertats. Un d'ells són els informes i pactes internacionals. Els més destacats en aquest camp són l'informe sobre el dret cultural i el del dret a l'educació o el Pacte Internacional dels Drets Econòmics, Socials i Culturals, tots ells ratificats també per Espanya. Un altre mecanisme és el comitè de divuit experts independents que, des de Ginebra, tenen per objectiu vetllar per superar els obstacles per a la realització dels drets específics, en aquest cas, els drets culturals i d'educació. En aquest sentit, els membres del comitè fan visites o recomanacions als diversos països en cas de rebre al·legacions o detectar que aquests drets es troben en situacions de vulnerabilitat.

La llibertat d'expressió artística i de creació és un dret humà fonamental i actualment vastament reconegut per la Declaració Universal dels Drets de l'Home que declara que «tota persona té dret a prendre part lliurement en la vida cultural de la comunitat, a fruitar de les arts i a participar del progrés científic i dels beneficis que en resultin» (article 27). Aquest dret també es troba recollit en el citat Pacte Internacional dels Drets Econòmics, Socials i Culturals. Al seu torn, el Pacte Internacional de Drets Civils i Polítics afirma el següent: «Tothom té dret a la llibertat d'expressió; aquest dret inclou la llibertat de buscar, rebre i difondre informacions i idees de tot tipus, sense consideracions de fronteres, tant si és de forma oral o escrita o de forma impresa o artística, o qualsevol altre procediment triat» (article 19).

Què significa, però, la llibertat? Sovint es concep en negatiu, és a dir, que implica unes obligacions de no cometre violacions a determinats drets. Però segons els organismes internacionals, les llibertats s'haurien d'entendre en positiu, per tal de respectar-les, protegir-les i assegurar-ne el desplegament amb polítiques culturals que les garanteixin. Els estats, per complir amb els drets internacionals, haurien de sostenir les arts, vetllar perquè s'hi tingui accés des de l'educació, etc. Segons l'esperit del grup de Friburg, les llibertats han de ser cultivades, perquè és la responsabilitat dels estats i de tots.

Així mateix, tothom és titular de les llibertats artístiques i de creació. No només els artistes professionals, sinó també els *amateurs* o qualsevol persona que, en un determinat moment, vol recórrer a les arts per expressar-se. Tal com s'afirmava el 2005 a la Convenció sobre la Protecció i Promoció de la Diversitat de les Expressions Culturals, convé «reiterar els drets sobirans dels estats a conservar, adoptar i aplicar les polítiques i mesures que estimin necessàries per protegir i promoure la diversitat de les expressions culturals en els seus respectius territoris».

Un altre detall interessant és que el Pacte Internacional dels Drets Econòmics, Socials i Culturals insisteix i reflexiona sobre la creativitat, situant-la no només en una dimensió artística, sinó que aquesta pot expressar-se en qualsevol disciplina. Ja que es tracta d'un element essencial en la dignitat humana, traduïda en la capacitat de ser curiós, imaginatiu, inventiu, resilient i que permet forjar la pròpia presència al món, respondre-hi i desenvolupar la identitat personal i col·lectiva. Des d'aquesta perspectiva, la creativitat està situada al cor dels drets humans.

La força transformadora de les arts i la cultura resideix en la natura de l'experiència estètica que vincula les facultats cognitives amb el saber i les emocions, que garanteix estructures riques d'aprenentatge, reflexió, experimentació i acceptació de la complexitat. Així mateix, com que les expressions artístiques són polisèmiques i es presten a múltiples interpretacions, potencien la capacitat per acceptar les paradoxes i la possibilitat de trobar solucions als problemes. Nombrosos relators han assenyalat la importància de les arts per superar les divisions socials, els conflictes, resistir a l'opressió, fer un treball de memòria i desenvolupar les capacitats individuals i col·lectives d'empatia i acceptació de la diversitat.

Segons el grup de Friburg, la llibertat d'expressió artística i de creació es reconeix amb l'experiència de contribuir lliurement a les expressions i creacions artístiques per una pràctica individual i col·lectiva, el dret de tenir-hi accés i el dret de

difondre les expressions i creacions. Per tant, també és un dret gaudir de les arts i de la pràctica artística. És a dir que, per exemple, no es pot permetre a un infant escoltar música i impedir-li cantar. És aquí on radica la importància de garantir l'accés al gaudi i participació a la cultura i les arts. Nombrosos informes internacionals, com el del 2013, han remarcat no només la importància de les arts en la dignitat humana, sinó que també han posat el focus en què la vitalitat artística és condició per a una cultura viva i per a la democràcia i la pau. La iniciativa cultural socialment compromesa és indispensable per fomentar-les, i, per tant, l'educació també hi té un rol important.

Sovint es parla de «cultura i arts» o «cultura i ciència», però a la Declaració de Friburg sobre els Drets Culturals es defineix la cultura com la manera que té una civilització d'expressar-se i concebre el món. Per tant, hi ha diverses dimensions de l'expressió cultural, i d'aquí la importància que l'educació pugui garantir i tractar per igual totes les dimensions de la cultura. Així mateix, s'afirma que el dret a l'educació és un dret cultural. Dret d'accedir als recursos culturals per desenvolupar lliurement els processos d'identificació, viure en relacions dignes de reconeixement mutu, fer front als reptes del món actual i permetre desenvolupar pràctiques per contribuir-hi.

Quin és el lloc de les arts en tot això? Igual que les llengües, el patrimoni o la ciència, les arts s'han d'integrar plenament a l'educació. Garantint un accés universal i de qualitat en totes les escales, però també en la formació professional. No només ha de ser accessible als qui tenen recursos econòmics, sinó de forma universal, dins i fora de l'escola, al llarg de la vida. I, a la vegada que s'ha de donar accés a la diversitat de disciplines, també s'ha de garantir la diversitat cultural i l'esperit crític. L'educació ha de ser interdisciplinària fent creuar i dialogar els coneixements per entendre la complexitat de la vida real. Cal, doncs, prendre's seriosament aquesta qüestió per garantir els drets humans. El 2018 el comitè va fer diferents recomanacions per promoure la col·laboració entre institucions, organismes i artistes, així com consells per a les escoles.

Així doncs, si bé no hi ha un dret internacional a l'educació artística com a tal, aquest queda contemplat en diferents disposicions del dret internacional: el dret a la participació en la vida cultural o la llibertat d'expressió artística, i aquests són drets interdependents i indivisibles.



Evidència científica dels beneficis de les arts. Canvis cerebrals, estructurals i funcionals

Fa centenars d'anys, les arts es consideraven un pilar bàsic en el desenvolupament integral de les persones, i així ho defensaven Plató i Aristòtil. A les universitats durant l'època medieval, la música, per exemple, formava part del quadríviem, juntament amb l'aritmètica, la geometria i l'astronomia, que es completaven amb el trívium ensenyant gramàtica, lògica i retòrica. No obstant això, amb el pas dels anys, les disciplines es van anar jerarquizant en els programes de formació i les arts, a poc a poc, en van anar quedant relegades.

A dia d'avui, però, cada vegada són més els estudis científics que demostren els beneficis de les arts en el desenvolupament cerebral i en les habilitats per al desenvolupament personal.

Cada disciplina ajuda a organitzar el cervell i els seus pensaments d'una determinada manera. Si bé les matemàtiques o la física ens ajuden a raonar, a cercar solucions o a estructurar la ment, els ensenyaments artístics com la música estimulen la creativitat, la imaginació, la sensibilitat... Per tant, no es pot menystenir una disciplina o una altra, ja que totes aporten qualitats que, des de diferents perspectives, ens ajuden a fer front tots els reptes que se'ns plantegen al llarg de la vida.

La fita no és formar artistes, és donar una globalització a l'aprenentatge perquè cada alumne creixi cap allà on vol créixer.

Escola Cèsar Martinell, El Pinell de Brai

Els estudis demostren que, per exemple, durant la percepció musical s'activen diferents àrees cerebrals de la part del soma (matèria gris, on hi ha les neurones), que són les mateixes que s'activen per al treball de la memòria, els moviments, les emocions... A la vegada, s'incrementen els feixos d'axons, per on circulen els impulsos nerviosos, i es modifiquen diferents parts cerebrals. Així mateix, els avenços científics demostren cada vegada amb major claredat que l'ensenyament i la pràctica de les arts no només aporten imaginació i creativitat, sinó que també ajuden a treballar la psicomotricitat, la memòria, els valors, la percepció auditiva, la consciència fonològica, millorar la lectura o altres aspectes relatius al llenguatge.

Aquests estudis científics s'han realitzat a partir d'electroencefalografies i neuroimatges, juntament amb altres testos instrumentals i estandarditzats, a infants en diferents edats per analitzar si milloren altres funcions cerebrals gràcies a la pràctica musical. Aquests han conclòs que, gràcies a la pràctica de la música, es desenvolupen les habilitats del llenguatge, la memòria verbal, les habilitats lectores, el procés de parla, la velocitat del procés cerebral, la memòria de treball, la resposta auditiva enfront del soroll, les habilitats cognitives, l'atenció, la consciència fonològica, la intel·ligència verbal o les funcions executives, entre altres. Així com també hi ha altres estudis que demostren que la música pot ajudar en el tractament del TEA i TDAH, protegeixen el cervell del seu envelliment, fomenten l'autoestima i l'autocontrol, redueix la dislèxia, etc.

Altres estudis han observat que també la dansa aporta molts beneficis en el

desenvolupament cerebral, ja que no només hi ha l'escolta, sinó també la resposta motora, cosa que provoca que s'estimulin encara més àrees cerebrals. Milloren la memòria, treballen les neurones mirall, les habilitats motores, l'estat de propiocepció —la consciència de l'espai que ocupa el propi cos—, els factors neurotròfics que faciliten les connexions sinàptiques. Així doncs es treballa l'atenció, la memòria, la voluntat, la sensibilitat i l'emoció. I tot això fa que millori l'estat d'ànim, l'equilibri i l'estabilitat, l'autoconfiança i es redueix l'estrès, entre d'altres.

Aquests avenços en els coneixements neurocientífics aporten nous arguments per incorporar les arts en l'educació al llarg de la vida, així com també en el camp de la salut. En definitiva, les arts poden ajudar a millorar la qualitat de vida de les persones.

Reflexió filosòfica sobre l'educació i les arts

A través de l'educació es concreten i disputen les expectatives socials. És en aquest context on s'emmarca la present reflexió sobre el plantejament de les arts i l'educació.

La UNESCO proposa deixar enrere el lema del seu darrer informe «aprendre a ser» i canviar-lo per «reimaginar junts els nostres futurs: un nou contracte social per a l'educació». Aquest canvi de títol deixa entreveure amb el seu enfocament que hi ha una sensació generalitzada d'haver arribat a algun lloc, a un present opac i amb fractures, que es vol transformar i convé repensar plegats.

Les grans crisis actuals plantegen unes dificultats que no necessàriament ens en fan sortir reforçats o millors de cara al futur. Davant d'aquestes es pot reaccionar a la defensiva, protegint cadascú els seus privilegis; actuar a l'ofensiva imposant solucions o mesures de forma unilateral i autoritària; o bé ens podem preguntar com s'ha arribat fins aquí i com es pot canviar el rumb. L'educació crítica és la que opta per aquesta darrera opció i pot ajudar-nos a aprendre a llegir aquest present opac.

Així mateix, pel que fa a garantir un nou contracte social just, convé que totes les parts d'aquesta societat puguin definir els termes d'aquest contracte i, per tant, convé igualtat de condicions. És l'educació la que pot ajudar a superar les desigualtats i garantir que aquest contracte social es construeixi des d'una relació justa.

La manera de percebre el món per abordar aquests dos compromisos —reimaginar futurs i plantejar un nou contracte social— depèn de la sensibilitat, que no només està configurada per les emocions, sinó també per la manera com ens relacionem, afectem i percebem el lloc que ocupem respecte als altres. Aquesta sensibilitat o manera de pensar s'educa des de totes les disciplines i experiències o aprenentatges pels quals transitem al llarg de la vida. Cal, doncs, educar aquesta sensibilitat per vincular-nos de nou al món de manera integral i entrenar la imaginació davant dels reptes globalitzats. Des d'aquesta perspectiva, les arts en una educació compromesa són fonamentals i no només un complement. No obstant això, actualment la sensibilitat no només s'educa des de l'escola, sinó que també hi intervenen els mitjans de comunicació, les indústries i lobbies tecnològics, etc. Són quatre els elements que han fet perdre la posició de l'escola envers la centralitat en l'educació de la sensibilitat:

- Encara existeixen les jerarquies de coneixements. Hi ha àmbits dels sabers més ben valorats que altres, i aquests estan vinculats a determinats grups socials.
- S'està imposant un saber que buida de continguts els aprenentatges i experiències. Educar a través de l'experiència no és només allò que es pot aplicar, sinó també allò que ens permet relacionar.

- Existeix una confusió entre coneixement situat o localitzat amb localisme. És important aprendre del barri i arrelar-hi, però convé no quedar-se amb mons autoreferencials i tancats en ells mateixos. L'educació ha de permetre la funció d'obrir mirades a allò desconegut i imaginar què hi ha d'estrany en el nostre món, allò que encara no sabem.
- En l'actual societat no es dona a l'escola la posició real d'avantguarda institucional que hauria de tenir. L'escola segueix infrafinançada, desigual i queda neutralitzada en la gestió dels problemes socials.

Els i les artistes són referents per a nosaltres i es converteixen en còmplices dels nostres aprenentatges. D'aquesta manera els processos artístics ens serveixen per generar nous processos d'aprenentatge a les aules.

Escola la Immaculada, Vilassar de Mar

Les arts i la creativitat poden ajudar-nos en el que reivindica la UNESCO, imaginar conjuntament aquests futurs i construir col·lectivament i des de la igualtat un nou contracte social. Per tant, quin lloc poden tenir les arts i l'educació en aquest doble compromís? Hi ha dues tendències actuals que seria convenient de revertir. En primer lloc, la cultura tendeix a exercir de nou el seu component de privilegi i distinció de classe social. Determinades experiències culturals només estan a l'abast d'alts nivells econòmics o en l'àmbit de fora de l'educació obligatòria. Per tant, convindria replantejar quines experiències haurien de viure les persones durant l'etapa d'educació obligatòria. I, en segon lloc, paral·lelament s'esdevé la tendència contrària: s'estan instrumentalitzant les arts per fer de pedaç i tancar els forats de l'educació, utilitzant-les d'entreteniment per a aquells als quals no podem garantir que el sistema els donarà una educació de qualitat.

Així doncs, cal una educació integral, perquè tothom pugui exigir de la seva societat la millor educació possible. Aquella que ens fa capaços de llegir el món present, redefinir expectatives i ens dona eines per construir i disputar nous contractes socials.

Polítiques i gestió en els equipaments d'ensenyaments artístics

Com s'ha vist, parlar d'arts i educació vol dir parlar de drets per donar accés a la pràctica artística. I, per tant, cal parlar de les institucions i la governança o les polítiques darrere d'aquestes.

En el sector de l'educació artística encara existeixen grans situacions de desigualtat, ja siguin discriminacions per color, gènere, nivell econòmic o territori, entre d'altres. Aquestes es poden detectar fàcilment si s'analitza qui està al capdavant de les institucions d'ensenyaments de les arts, o qui configura els seus equips docents. Fent una breu radiografia de l'ESMUC o l'EMMCA es pot veure clarament que qui predomina és l'home blanc provinent d'un nivell socioeconòmic mitjà-alt.

Per tant, des d'aquest punt de vista, els drets d'accés a la pràctica artística encara no estan garantits, malgrat que siguin drets reconeguts. Convé desenvolupar

estratègies i polítiques que reconeguin i tinguin presents les vulnerabilitats interseccionals per poder-hi fer front.

Una manera de combatre aquestes desigualtats pot ser establir aliances entre diversos sectors, administracions o equipaments del territori. En aquest camí, hi ha el perill que les diferents administracions o institucions s'escudin darrere de les limitacions de les seves competències; neguin l'accés a determinats perfils en pro de l'excel·lència o es vulgui uniformitzar amb l'excusa d'universalitzar.

Hi ha molts projectes en marxa des de fa temps a diversos punts del territori on es produeixen experiències molt positives i que fomenten l'educació artística al llarg de la vida. Malgrat això, encara hi ha molta feina per fer a l'hora de consensuar l'estratègia i dzwefinir l'operativa. Aquest fòrum pot ser una bona manera de conjurar-nos.

De raons no en falten

La incorporació de les arts en l'educació és un tema complex, però durant la taula s'han aportat arguments des de mirades i disciplines molt diverses, i ha quedat clar que és un tema que s'està discutint a nivell de drets internacionals, problematitzant i reflexionant des de la filosofia, batallant des de les polítiques i la gestió d'equipaments culturals i centres educatius i estudiant des de la ciència.

D'arguments per incorporar les arts en l'educació cada vegada en tenim més, però sembla que encara hi ha algunes dicotomies que convindrà superar, com per exemple: art *versus* ciència; el consum cultural *versus* la distinció social que encara suposa massa vegades la cultura; la participació *versus* l'excel·lència; educació per a la vida i per a la convivència *versus* la transmissió d'un coneixement per a un creixement professional. Així doncs, convé encara reivindicar la cultura com a dret fonamental i bé comú per incorporar-la de ple a l'educació.

Vegeu obertura institucional:



Sessió completa:



[Tornar a l'índex](#)

3.2. Els models d'actuació

Hi ha una considerable diversitat de models innovadors mitjançant els quals les arts es fan presents a escoles i instituts, ja sigui a través del currículum i/o a través del desenvolupament de la «competència artística i cultural» com a transversal i que impregna el conjunt, ja sigui a partir de l'equip docent del centre o en aliança d'aquest amb els agents artístics de la comunitat.

El dissabte 2 d'abril de 2022 començava la segona jornada del 1r Fòrum de les Arts a l'Educació impulsat pel CoNCA amb una nova taula rodona. En aquesta ocasió per parlar dels diferents **models d'actuació** que s'han estat experimentant els darrers anys a Catalunya, així com per plantejar reptes i esbossar noves possibilitats d'acció. Durant quasi dues hores van conversar persones amb una reconeguda trajectòria impulsant o facilitant projectes educatius i artístics des de diferents sectors: **Ester Bonal** (professora de música), **Sergi Díaz** (director de Cultura i Educació als Barris de l'Ajuntament de Barcelona), **Marta Esteve** (vocal de la Coordinadora Catalana de Fundacions i directora de la Fundació Carulla) i **Lluís Vallvé** (mestre d'Educació Visual i Plàstica), moderats per **Enric Aragonès** (professor de l'ESMUC i de l'EMMCA de l'Hospitalet de Llobregat).

Per facilitar l'accés a la participació artística i cultural i reduir la segregació és important promoure experiències artístiques i culturals de qualitat durant l'etapa d'educació obligatòria. És per això que, durant anys, des de les administracions i també des d'entitats socials diverses s'han assajat models d'actuació per fer entrar aquestes experiències a les escoles i instituts. Aquestes experiències han col·laborat o han ajudat a anar una mica més enllà del que els docents especialistes ja oferien dins dels marcs establerts per l'educació reglada.

El rol de les administracions locals en el foment de les arts a l'educació

Les administracions locals —i especialment a la capital catalana— fa molts anys que impulsen iniciatives artístiques i culturals a l'educació, amb la convicció que són projectes que poden ajudar a resoldre algunes de les desigualtats socials presents a les ciutats.

Ho han fet, per exemple, promovent la innovació educativa i artística amb línies d'ajuts econòmics, com per exemple amb els recursos excepcionals del Pla de Barris o la Caixa d'Eines a Barcelona.

També han generat accions i programes que incorporen especialistes en pedagogies de les arts als centres educatius, procurant no trepitjar les competències dels docents especialistes, i fent que aquestes experiències esdevinguin un complement o generin noves maneres de treballar, com amb els programes «En residència» o «Espais C». En molts casos s'ha aconseguit un veritable contagi dins dels centres, amb molts docents implicats i canvis en la seva organització.

I, finalment, han propiciat la creació d'ecosistemes amplis amb diversitat d'entitats i equipaments a l'entorn dels centres educatius, fomentant una visió més cultural als centres educatius i més educativa en els centres culturals. Així s'han anat modificant les relacions establertes entre ells, per fer-los més horitzontals i on tots els implicats adquireixin un rol més proactiu.

En aquest sentit, es destaquen els models d'institut-escola que han facilitat que els projectes de centre tinguin un major recorregut i abast, ja que esdevenen eixos singulars al voltant dels quals es pot treballar amb l'alumnat des dels tres fins als setze anys. D'aquesta manera, el projecte adquireix una major potència educativa i, a la vegada, és molt més senzill anar teixint aliances amb altres agents del territori.

No obstant això, les administracions sovint s'enfronten a alguns reptes que dificulten el creixement d'aquestes iniciatives, com poden ser les friccions entre les competències de cadascuna de les administracions i les possibilitats d'acció dins d'aquests límits, els canvis de govern, el treball fragmentat i vertical des de diferents departaments o la burocràcia excessiva.

En aquest sentit, actualment l'Ajuntament de Barcelona té el mandat de treballar interseccionalment entre els departaments per vincular les àrees de cultura i educació i aconseguir així un major impacte i coordinació. En altres ajuntaments més petits, on les regidories d'educació i cultura poden ser conjuntes o establir vincles més fàcilment, també es poden donar unes condicions favorables per impulsar projectes des d'una perspectiva transversal.

El rol de les administracions hauria de ser el del lideratge polític per poder connectar, coordinar, possibilitar estructures i donar suport a les iniciatives que ja s'estan promovent.

L'impuls de les fundacions en la innovació educativa a través de les arts

Existeixen centenars de fundacions culturals i educatives a Catalunya, moltes de les quals treballen en la intersecció entre cultura, arts i educació. Amb la seva tasca ajuden a assajar mètodes i models, així com construir discurs i relat compartit sobre el canvi cultural respecte a l'efecte de les cultures i arts en la transformació de la vida de les persones.

És en aquest sentit que les fundacions privades poden tenir un rol complementari a les administracions. Gràcies a la seva independència administrativa tenen una

major agilitat per actuar i poden esdevenir catalitzadores de canvis en tant que tenen la capacitat de:

- Analitzar la realitat i anticipar-s'hi.
- Arriscar i convertir-se en laboratoris de proves experimentant noves fórmules.
- Avaluar l'impacte i generar coneixement adquirit a partir dels èxits o fracassos.
- Convocar espais de trobada i facilitar aliances entre diversos agents.
- Finançar projectes, tot i que, sovint, amb una capacitat limitada.

A la vegada, per la seva diversitat en tipologia i àmbit territorial d'acció, poden generar projectes, models, experiències i programes amb característiques molt diverses, que, per una banda, esdevenen projectes a mida pels agents implicats i, per l'altra, tenen un gran abast territorial, ja que arriben a indrets on l'accés a la cultura i les arts és reduït.

Totes aquestes característiques han permès a les fundacions poder desenvolupar diversos projectes i assajar models flexibles com, per exemple, els programes Tàndem, Magnet o Connexions, que en la majoria de casos han generat un triangle entre l'artista o agent cultural, l'agent educatiu i un acompanyament en forma de mentories, assessorament o mediació. Alguns d'aquests projectes han transformat per complet els centres educatius i la relació que aquests tenien amb els agents del seu territori.



Models d'acció experimentats

Hi ha projectes que sovint s'han realitzat d'esquena als controls de les estructures del sistema, ja que no existia una regulació o sistema que els facilités i impulsés. Aquest fet ha suposat un fre per a la universalització d'aquests tipus d'experiències, tot i que, en aquest cas, per la seva idiosincràsia, es consideren imprescindibles i necessàries les propostes que desborden el sistema cultural i educatiu i que obliguen als diversos agents a relacionar-se de forma diferent i els empeny a construir plegats des de noves perspectives. Per tant, no hi ha un bon i únic model estàndard que pugui funcionar a tot arreu i per a tothom, sinó que és preferible que n'existixin molts i diversos per universalitzar les experiències sense caure en la uniformització.

Així doncs, els darrers anys s'han plantejat propostes amb dimensions diverses:

- Propostes de curta durada. Experiències acotades, engrescadores que garanteixin processos educatius complementaris i puguin arribar a tothom, independentment de les capacitats adquisitives o dels contextos socioculturals.
- Propostes de llarga durada. Establint aliances entre entitats per generar processos creatius i/o desenvolupar aprenentatges artístics més complexos.
- Projectes complexos de llarga durada. Aliances més duradores i amb més agents implicats, que pretenen generar processos de transformació i millora dels contextos. Sovint establint un eix vertebrador, que en aquest cas seria artístic.

En funció dels tipus de vincles establerts podem parlar també de models de naturalesa diversa:

- Tallers o activitats. De curta o llarga durada, més o menys complexos, com per exemple les visites a equipaments culturals o sessions dinamitzades per agents externs als centres educatius.
- Incrustacions o activitats que insereixen persones o processos artístics en el sistema educatiu. Per exemple les residències o tallers d'artistes que es desenvolupen en els centres educatius.
- Assessoraments o tutories dirigides a l'equip docent. Són acompanyaments que busquen donar qualitat a allò que ja està fent el centre educatiu, com per exemple identificant nous repertoris artístics o ajudant amb tècniques artístiques més complexes.

En general però, aquestes categories no són pures i els diferents models d'intervenció es mouen en terrenys híbrids en la seva dimensió i naturalesa, combinant activitats de curta durada, amb intervencions d'agents artístics i assessoraments als equips educatius.

Processos d'aprenentatge, creació i recerca

Totes les experiències artístiques que es proposen en contextos educatius haurien de buscar un impacte en l'aprenentatge des d'una perspectiva pedagògica, tenir un rigor artístic i poder-los documentar per seguir innovant en la línia adequada. És per això que és convenient que en el plantejament i desenvolupament d'aquests projectes s'esdevinguin un seguit de processos:

- Processos d'aprenentatge, contextualitzats i inserits en el projecte educatiu del centre, planificats i coherents amb els continguts curriculars, competencials i innovadors.
- Processos de creació reals i no mers simulacres. L'objectiu és que els centres educatius esdevinguin veritables centres de producció cultural en el seu territori i que generin coneixement que no es quedi al centre sinó que interpel·li tota la ciutadania. Per això cal dotació de recursos, equipament, temps, producció, etc.
- Processos de recerca contextualitzats perquè l'alumnat estigui al centre, fent indagacions reflexionades i aprofundides.

És en la intersecció d'aquests tres processos on es poden conciliar emoció, reflexió i acció, i aconseguir projectes amb un major impacte educatiu. Si, a més, s'hi sumen processos d'observació i avaluació, es facilita el meta-aprenentatge que ajuda a fer conscient a l'alumnat sobre allò que ha après, però també és important perquè el propi centre educatiu, l'equip docent i les administracions puguin veure què ha funcionat i els beneficis de seguir-hi apostant.

Agents implicats

Encara queda molt camp per córrer en el sector educatiu per aconseguir un canvi de paradigma respecte a les arts que permeti defugir les jerarquies entre assignatures i, fins i tot, entre disciplines artístiques. Per tal que els projectes artístics esdevinguin eixos transversals, calen equips docents motivats que hagin viscut experiències artístiques en pròpia pell per poder ser conscients del seu potencial educatiu i transformador.

Pel que fa als agents externs que intervenen, aquests poden ser artistes o creadors —a títol individual o col·lectiu—, però, mentrestant, una nova figura ha anat emergint: la de la mediació entre els artistes i els centres educatius. Aquest rol, encara per acabar de definir, és el que facilita la traducció dels llenguatges entre un sector i l'altre. Són persones amb grans dosis d'empatia i coneixements, que vetllen perquè en la intervenció hi hagi un rigor pedagògic i artístic, que faciliten els processos de producció a nivell organitzatiu i productiu, i que, sovint, també fan de formadors, de dinamitzadors socials...

A la ZER comptem amb una comissió artística formada per 5-6 mestres del claustre que dissenyen les pràctiques educatives relacionades amb els projectes que es duren a terme durant el curs.

ZER, Conca de Barberà

En els darrers anys, malgrat els molts projectes realitzats, s'ha avançat poc en la formació i qualificació de les persones externes implicades en aquests tipus de projectes, per poder legitimar la seva presència als centres educatius i, especialment, per garantir-ne els seus drets laborals.

Sovint les aliances entre sector educatiu i artístic s'han fet sense unes normatives clares que les estructurassin, facilitessin o emparessin. Si es vol que aquests tipus de



projectes vagin impregnant tot el sistema educatiu i cultural, convindrà trobar models flexibles dins dels espais d'educació formal o reglada. Actualment, amb el nou currículum i el treball competencial, l'autonomia de centre, o programes com araArt, és més senzill canalitzar aquestes iniciatives, oferint una major cobertura, un marc i un reconeixement a la pluralitat d'aliances establertes.

És important, doncs, que la porta d'entrada als centres educatius sigui clara, equitativa i justa. Un bon exemple en aquesta direcció és la convocatòria unificada de programes educatius del Consorci d'Educació de Barcelona, que busca harmonitzar tota l'oferta de programes educatius que impacten en els centres, unificar calendaris i garantir la qualitat de la proposta metodològica, la transparència en els criteris d'assignació i la coherència amb el projecte educatiu de centre. D'aquesta manera els projectes es poden programar amb temps, organitzar i així esdevenir projectes de centre, que no depenguin només de la voluntat d'alguns docents.

Reptes i claus d'èxit

Per assegurar la presència de les arts a les aules i seguir generant models exitosos, hi ha un seguit de reptes o factors que s'han de tenir en compte. En primer lloc, cal garantir els recursos:

- Temporals: cal temps i continuïtat perquè les accions tinguin impacte i puguin sedimentar canvis.
- Econòmics i d'infraestructures: cal inversió per crear projectes de qualitat. Si es vol que els centres educatius esdevinguin agents culturals, convindrà adequar-los amb l'equipament necessari com laboratoris, platós de ràdio, espais multidisciplinaris, etc.
- Humans: cal que les persones que hi intervinguin tinguin unes condicions dignes, així com uns perfils i formació adequats a les necessitats.

Finalment, però no menys important, caldrà estar amatents als efectes de la situació d'emergència climàtica que vivim. En aquest sentit, l'ONU ha consensuat 17 Objectius per al Desenvolupament Sostenible —que haurien d'esdevenir punt de partida—, i que la UNESCO ha traduït en clau educativa amb un seguit de competències que van en la línia de fomentar el pensament crític, la resolució de problemes i la gestió de conflictes. Així doncs, impulsar projectes artístics i culturals transversals pot ajudar a fomentar les competències per actuar davant dels grans reptes presents.

Vegeu la sessió completa:



Plató dels Diàlegs:



Cartografia:



[Tornar a l'índex](#)

3.3. La formació de formadors

El desenvolupament del potencial educatiu que porten les arts demana la formació adequada de tots els agents formadors que estan cridats a intervenir-hi: mestres d'educació inicial i d'educació primària; professors i professores d'educació secundària obligatòria i de formació professional; i artistes que es proposen aplicar el seu coneixement a l'educació obligatòria, en aliança amb els centres educatius.

En el marc de la segona jornada del 1r Fòrum de les Arts a l'Educació organitzat pel CoNCA els dies 1 i 2 d'abril de 2022, va tenir lloc la tercera i darrera de les taules rodones, aquesta vegada dedicada a la **formació dels formadors**. Amb l'auditori ple i centenars de persones seguint la sessió en línia, van exposar les seves idees des de perspectives diverses **Fernando Hernández-Hernández** (professor de la Unitat de Pedagogies Culturals de la Facultat de Belles Arts de la UB), **Albert Casals** (professor del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la UAB), **Josep Lluís Zaragoza** (catedràtic de Música a l'ensenyament secundari i professor de Didàctica General de l'ESMUC) i **Senén Roy** (consultor en polítiques culturals d'acció comunitària), tots ells moderats per **Rosa M. Girbau** (inspectora d'educació). L'objectiu d'aquesta sessió era diagnosticar l'estat de la formació dels formadors, fer-nos conscients dels reptes presents i esbossar possibles solucions.

Si l'alumnat canvia, les pràctiques educatives també

Queda clar que els temps han canviat i l'alumnat del present és diferent al de fa unes dècades. I, per tant, cal que el sistema i la formació que es fa als docents es transformi perquè aquests puguin adaptar-se als nous reptes que es plantegen.

Actualment ens trobem amb contextos educatius molt complexos, especialment a secundària. I, a l'ensens, amb grans dificultats estructurals degudes a una precarietat històrica del sector educatiu. Aquesta es veu agreujada pels canvis constants de currículum, la burocràcia excessiva i unes ràtios massa elevades que dificulten el treball per competències. Aquests condicionaments externs no afavoreixen la creació de contextos educatius òptims, on es puguin generar espais d'aprenentatges significatius, des de la seguretat emocional.

La formació de formadors, escassa i fragmentada

La formació artística dels docents, ja siguin d'escola, institut o universitat, és fragmentada i escassa. Pel que fa a la formació en arts dels mestres d'educació primària generalistes en el grau en Educació Primària és residual o directament absent. Seria interessant, en aquesta línia, plantejar formacions artístiques als claustres de professorat, per poder revocar aquestes mancances.

Així mateix, amb l'eliminació de les diplomatures que permetien un major aprofundiment en les especialitats, s'ha arribat a un grau en la titulació de magisteri on només existeixen les mencions per acreditar la formació en música o arts. Aquestes mencions equivalen a unes poques hores de formació artística, i no requereixen unes proves d'accés per garantir una formació prèvia en els continguts pertinents. Així doncs, la formació que aquests docents especialistes en arts poden tenir en acabar el grau també és clarament insuficient.

Aquesta mancança a nivell de formació, juntament amb la falta d'experiència prèvia i un bon acompanyament o assessorament durant la pràctica, produeix en els docents especialistes una inseguretats a l'hora d'exercir la seva feina.

El diagnòstic és, per tant, una formació minsa i una clara manca de docents especialistes, que a hores d'ara no garanteix el relleu generacional. Una manera per combatre aquest repte podria ser recuperar els graus especialitzats o facilitar dobles titulacions que permetessin una formació conjunta entre educació i arts on estudiants amb bagatges artístics i educatius diversos poguessin compartir aprenentatges plegats. D'aquesta forma es podria garantir que les arts tinguessin una major presència i transversalitat, amb la creació de projectes interdisciplinaris.



Quina presència tenen les arts a les universitats?

A la vegada, convé plantejar quina és la formació artística que tenen els docents universitaris que estan formant els futurs docents. Han fet pràctiques? Han trepitjat aules? Hi ha suficients especialistes a la universitat per poder assegurar una bona formació artística?

Per replicar un projecte com aquest s'ha de comptar amb un grup impulsor convençut, i amb la implicació de l'equip directiu i de la major part del claustre. Perquè això sigui possible, és necessari tenir temps per reflexionar i planificar com s'implementarà, i definir una transferència eficaç al centre a través de la formació.

Institut Hug Roger III, Sort

Sembla que el problema de manca de docents també es repeteix a les universitats, on no hi ha prou professors i professores universitaris que siguin especialistes en les diverses disciplines artístiques. Hi ha universitats catalanes on no hi ha cap persona titular en didàctica de la música, per exemple. Molts dels docents especialistes són docents associats i per la seva condició de precarietat no es poden engegar determinats projectes o impulsar línies de recerca específiques.

A les universitats especialitzades en educació es prioritzen línies de recerca teòrica i no es promocionen projectes que facin experiència real a l'aula i, per tant, falta coneixement i teoria en didàctica que permeti una bona formació dels futurs mestres.

En altres països un formador de formadors ha de sortir cada quatre anys de la universitat per anar a les aules dels centres educatius durant un període mínim de quatre mesos. Això garanteix una actualització de la realitat del sector i permet que el sistema es transformi i adapti amb major facilitat als nous reptes educatius.

Alhora, actualment hi ha la concepció que convé una formació pràctica o aplicada, i aquesta és necessària, però s'hauria d'entendre que una bona formació és aquella que és contextualitzada, reflexionada i situada, i que permet un bon exercici pràctic.

Finalment, convindria acabar amb les jerarquies entre les disciplines artístiques que entren o queden excloses en aquests canals de formació oficials, així com també actualitzar la formació en arts i educació que s'imparteix a les universitats amb tot el coneixement que s'ha generat els darrers anys en psicopedagogia o neurociència.

I la formació dels creadors o artistes?

Actualment, en els graus d'arts no hi ha cap assignatura d'educació o pedagogia. Aquesta s'ha relegat al grau d'Educació o al màster de Professorat.

Semblaria encertat pensar que els artistes que entren a les aules per desenvolupar projectes en contextos educatius haurien de disposar d'algunes nocions en formació pedagògica. En altres països europeus, abans que qualsevol agent extern pugui entrar a les aules per executar un projecte artístic, ha de realitzar un curs d'habilitació pedagògica.

En aquest sentit, resulta pertinent preguntar-se qui està supervisant la qualitat pedagògica dels projectes que s'estan duent a terme a les nostres aules. Ja que no és el mateix anar a desenvolupar un projecte artístic en un centre educatiu, que crear-lo amb o per a aquest context.

Així mateix, s'hauria de reflexionar i treballar per plantejar quina acreditació i quins criteris o requisits convé que es garanteixin en l'accés d'aquests agents externs en els contextos educatius per garantir no només una qualitat artística sinó també un rigor pedagògic.

La formació permanent o continuada

D'altra banda, convé assenyalar que falta una anàlisi detallada de quin tipus de formació permanent o continuada s'està oferint i si respon a les necessitats reals.

Actualment la formació artística continuada que s'imparteix es troba poc estructurada i planificada en la seva globalitat. Funcionen determinades iniciatives, especialment aquelles que estan focalitzades en projectes concrets.

Comptem amb la figura del coordinador artístic que és el cap visible del projecte artístic, l'encarregat de mantenir la relació escola-entorn i de coordinar la formació artística que oferim als mestres i les activitats d'autoformació durant les quals els mateixos mestres comparteixen els seus coneixements amb la resta del claustre.

Escola la Farga, Salt

Una altra mancança és la que es detecta a nivell de desigualtat territorial. Hi ha determinats àmbits de Catalunya on no s'imparteixen cursos de formació continuada de cap tipus i, per tant, hi ha encara molts reptes per garantir l'accessibilitat a aquest tipus de formació.

Privilegis i diversitat cultural

En tota aquesta reflexió, cal no menystenir les tensions i dislocacions socials que impedeixen l'accés a la formació i participació artística. Degut a aquestes desigualtats, molta gent no té a l'abast les eines que li permetin accedir a la producció, mediació, curadoria, comissariat o disseny de projectes, entre d'altres. De moment s'està

treballant en l'estadi d'aconseguir l'accés per a futurs públics, però encara no s'ha arribat a plantejar la formació i creació de futurs agents transformadors de la realitat.

Així mateix, hi ha un altre tema preocupant, que és la poca diversitat cultural que es visibilitza des de les estructures culturals, educatives i artístiques. A la nostra societat hi ha cultures molt diverses, com es fa evident a les aules, i cal que aquesta diversitat sigui reconeguda i valorada.

Parlar de drets culturals amplia la mirada i obliga a superar esquemes de desigualtat, posar l'accent en l'accés a la cultura i les arts que permeti una democratització cultural. Cal pluralitzar el patrimoni i els referents. Per tant, és necessari incloure en tota aquesta reflexió una mirada des de la interculturalitat i la diversitat.

Conclusions

Les arts i la cultura son eines i alfabetos que ens permeten construir i donar sentit al present. Sovint, però, s'ha fet una assimilació perillosa entre pedagogia i escola o educació formal. Convé superar aquest esquema per ampliar mirades. La pedagogia és la construcció de discurs, que crea subjectivitat, significat i intenció. Per tant qualsevol producte cultural té una intenció pedagògica.

Durant la sessió s'ha fet diagnosi, s'han plantejat molts reptes i s'han esbossat possibles vies per explorar. Queda clar que, a part de millorar la formació en arts, cal també dotar els centres educatius amb majors recursos per convertir-los en espais de laboratori de creació de projectes educatius i culturals. Al mateix temps, s'han de potenciar els projectes artístics que ja s'estan duent a terme arreu del territori i donar-los major visibilitat perquè els docents i claustres que els estan impulsant puguin exercir rols de lideratge. I, finalment establir sinergies i aliances entre universitats, docents, equipaments i administracions. Per tal de poder fer un seguiment i vetllar perquè tot això es pugui dur a la pràctica, es planteja la idea de crear un Observatori de les arts a l'educació.

Vegeu la sessió completa:



Cloenda:



[Tornar a l'índex](#)

4. Carta de les Arts a l'Educació



Carta de les Arts a l'Educació

L'educació en les arts, condició del dret de la ciutadania a la cultura

1r Fòrum de les Arts a l'Educació, 1 i 2 d'abril de 2022

DECLARACIÓ

Els humans tenim dret a la cultura i a l'art. Es tracta d'un dret fonamental, vinculat a l'alta capacitat de llenguatge simbòlic que ens caracteritza com a espècie, on es recolzen el nostre coneixement, el nostre potencial transformador i la nostra facultat de discerniment ètic. **No poder exercir aquest dret coarta el desenvolupament personal i constitueix un factor greu d'exclusió social.**

L'educació en les arts és condició necessària del dret dels humans a la cultura. Les claus per gaudir de les arts, per copsar-les críticament, per practicar-les s'han d'adquirir conjuntament amb els altres aprenentatges bàsics, essencials per al desenvolupament d'una vida de ple dret: els aprenentatges que tenen lloc en **les edats de l'educació primerenca i obligatòria**. Perquè es tracta de **les edats en què es conformen els circuits cognitius i sensibles bàsics de la persona**. I perquè només en aquestes edats, particularment en l'educació obligatòria, es pot garantir una **capacitació universal de la ciutadania, sense exclusions**. Els sostres baixos existents en la pràctica artística ciutadana i en els públics de la cultura posen de manifest els déficits que arrosseguem en aquesta qüestió i la magnitud de l'exclusió que comporten. Les arts, la imaginació, l'expressivitat i la creativitat, d'altra banda, són cada dia més inexcusables i determinants en el **desenvolupament de les trajectòries personals, acadèmiques i professionals**.

Tenim **dues formes de coneixement**: la que ens procura la ciència, que persegueix «la intel·ligibilitat del món material», i la que ens procura l'art, que persegueix «la comunicabilitat de les complexitats intangibles». Són dues maneres d'aproximar-nos a la realitat: l'una, basada en **la raó i el pensament lògic** (i en aquest sentit inclou també la filosofia i les humanitats), de progressió lenta i contrastada, que ha donat lloc al vast desenvolupament científic i tècnic dels humans; i l'altra, basada en **la sensibilitat estètica i la intuïció subjectiva** (relacionada sovint amb les interrogacions bàsiques de la filosofia), capaç de capbussar-nos en l'inconscient recòndit i capaç de fer-nos volar, de fer-nos percebre i inventar universos inèdits.

Els avenços tecnològics han permès l'observació del cervell en funcionament i el desenvolupament de la neurociència, que ha vingut a coincidir amb allò que la innovació pedagògica havia posat de manifest: que l'emoció, la imaginació i la creativitat

són fonamentals per a tot aprenentatge i que, per aquesta raó, les arts esdevenen facilitadores d'altres aprenentatges. **Les arts estimulen el desenvolupament cognitiu, emocional i relacional de la persona.**

Des del coneixement pedagògic es posa cada vegada més l'accent en la necessitat de transitar de l'escola isolada a les aliances amb la comunitat, de les matèries curriculars soltes a **l'educació per competències**, mitjançant projectes transversals; projectes interdisciplinaris, basats en la descoberta i l'experimentació. La **Relatoria especial de les Nacions Unides sobre el dret a l'educació**² diu: «La interdisciplinarietat en el si de l'educació, des de l'edat més primerenca, afavoreix la comprensió del món que ens envolta». En aquest marc, les arts estan cridades a jugar-hi un paper important, si no catalitzador. I és que les arts hi aporten, no tan sols la seva condició de **llenguatges estètics**, sinó també la seva condició d'**eines per a la formació integral de la persona**, per a l'autoreconeixement en el grup, per al reconeixement de l'altre i la inclusió, per a la gestió de les emocions, per a l'expressivitat i la creativitat. La **Relatoria especial de les Nacions Unides sobre els drets culturals**³ afirma: «El poder transformador de l'art i la cultura radica en la naturalesa de l'experiència estètica, que lliga les facultats cognitives amb els sentits i les emocions; i crea, d'aquesta manera, unes plataformes que brinden moltes possibilitats d'aprendre, reflexionar, experimentar i acceptar la complexitat».

El darrer informe de la **UNESCO, Reimaginem junts els nostres futurs: un nou contracte social per a l'educació**,⁴ assenyalava que per fer front als reptes contemporanis és molt important treballar la imaginació, el judici crític i la construcció de possibilitats a través de l'educació artística, i afegeix: «L'educació en les arts –música, drama, dansa, disseny, arts visuals, literatura, poesia i més– pot expandir en gran mesura les capacitats dels estudiants per **dominar habilitats complexes** i pot donar suport a l'**aprenentatge social i emocional**».

El paper de les arts en l'adquisició de competències per a la vida dels joves del segle XXI ha estat àmpliament reconegut per la **Unió Europea**. La Comissió Europea va proposar una Agenda Europea per a la Cultura que va ser aprovada pel Consell de la Unió Europea el 2007 i que proclama el valor de l'educació artística en el desenvolupament de la creativitat. D'altra banda, el marc estratègic de la Unió Europea per a la cooperació en matèria d'educació i formació destaca, per a la pròxima dècada, **la importància de les competències transversals clau, entre les quals hi ha la sensibilitat cultural i la creativitat.**

L'informe **Reset. Crida per reactivar el país**,⁵ de 2022, diu: «Cal dotar de les eines necessàries la comunitat educativa per tal d'**incorporar a l'escola projectes i propostes vivencials i significatius d'educació artística**, que permetin connectar l'alumnat amb la cultura. En aquest sentit, cal generar i potenciar connexions amb els artistes per tal que, alhora, actuïn i generin connexions al seu voltant. Aquesta acció és especialment important durant l'educació primària i pot actuar com un motor potenciador del coneixement interdisciplinari tot connectant l'art amb la geografia, la sociologia, la poesia, la política i les ciències». I afegeix: «**No podem limitar els aprenentatges humanístics i artístics a les hores no lectives**, a les quals només tenen accés els qui disposen de mitjans suficients, ni només en mans de centres especialitzats. L'educació artística és un dret universal que garanteix l'accés universal a la pràctica artística».

Per tot això, el **1r Fòrum de les Arts a l'Educació**, en cloure les seves sessions i, amb elles, el procés de reflexió i elaboració que les han precedit, fa pública la Carta de les Arts a l'Educació, amb la següent compilació de **Recomanacions**. Aquestes estan destinades sobretot a incidir en les polítiques de govern de les diverses administracions, en favor d'una presència més àmplia i una millor qualitat de les arts en l'educació obligatòria i també en favor de la incorporació de la mirada Educació 360 i de l'educació al llarg de la vida. Amb aquesta finalitat, es **propugna la consecució d'uns acords** que donin lloc a **un pla nacional sobre aquesta qüestió, al**

qual contribueixin cooperativament totes les administracions, cadascuna des del marc competencial que li és propi.

D'altra banda, el **Fòrum** es congratula dels primers **compromisos** assolits per les administracions en la direcció assenyalada per les **Recomanacions** i que es ressenyaran al final d'aquesta **Carta**. Aquests compromisos constitueixen un primer esglaó que és significatiu d'una voluntat política compartida i que ha de donar lloc a una progressió d'actuacions en el temps. El **Consell Rector del Fòrum** i la seva **Comissió permanent**, constituïda pel **CoNCA**, faran el seguiment i l'impuls del camí que ara s'obre i convocaran biennalment les **successives edicions del Fòrum**, per tal de fer balanç, aprofundir en tot allò que calgui i actualitzar plantejaments i objectius.

Barcelona, 2 d'abril de 2022



- (1) Wagensberg, Jorge. Ideas sobre la complejidad del mundo. Barcelona: Tusquets, 1985.
- (2) Informe de la Relatora especial de Nacions Unides sobre el dret a l'educació: Dret a l'educació: les dimensions culturals del dret a l'educació o el dret a l'educació com a dret cultural, 2021, II.10 (A/HRC/47/32). <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G21/089/50/PDF/G2108950.pdf?OpenElement>.
- (3) Informe de la Relatora especial de Nacions Unides sobre els drets culturals, 2018, I.3 (A/HRC/37/55). <https://www.refworld.org/es/pdfid/5c65e2cd4.pdf>.
- (4) Informe Reimaginant el nostre futur junts. Un nou contracte social per a l'educació de la UNESCO, 2022, (p.73) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.
- (5) Acció 1.7 de l'informe Reset. Crida per reactivar el país, 2022, encarregat per la Presidència de la Generalitat a un grup de treball format per «incorporar talent dels diversos àmbits i disciplines [...], en la definició de polítiques orientades a garantir la competitivitat i el desenvolupament del país en els escenaris futurs». https://presidencia.gencat.cat/ca/ambits_d_actuacio/catalunya-2022/.

RECOMANACIONS

Som en temps de transicions, amb un increment inèdit de la complexitat i de les conseqüents incerteses. La revolució tecnològica i les grans migracions, acompanyades de les emergències pel canvi climàtic i per la irrupció de la pandèmia, són factors que estan introduint canvis decisius a les nostres societats, obrint les portes a grans i noves possibilitats i també a grans i nous perills. En aquest context, el paper de l'educació es troba en plena mutació i demana un esforç extraordinari. El clos del centre educatiu ja no basta. S'obre camí una educació en aliança permanent entre els tres factors educatius de proximitat: el centre educatiu, les famílies i els agents socials de la comunitat. De la seva mà, prenen cos línies diverses d'innovació pedagògica, entre les quals hi ha el paper creixent de les arts com a factor clau de desenvolupament integral de la persona. En aquesta direcció, estan guanyant un lloc central les aliances entre els centres educatius i els agents artisticoculturals de la comunitat, dos camps d'activitat pública fonamentals, que responen a drets inalienables de la persona: el dret a l'educació i el dret a la cultura. Dos camps que tanmateix arrossegueu greus déficits que cal superar.

Les arts a l'educació, com totes les línies d'innovació pedagògica, es ressenten especialment dels déficits que afecten el sistema educatiu: una precarietat que ve de lluny, malgrat els esforços de millora, amb ràtios massa elevades que impedeixen establir espais d'aprenentatge adients, amb la integració de la dimensió emocional, i la repercussió que això té en l'assoliment de competències, sobretot en un context social de complexitat creixent. Els canvis curriculars, per si mateixos, no ho resolen. És fonamental el disseny i rodatge de nous models, però cal una despesa educativa que se situï en una proporció més elevada respecte de la despesa general de govern, que assoleixi almenys el nivell dels governs autonòmics que van per davant: País Basc 24,25 % (1390 euros/habitant), Andalusia 23,56 % (993 euros/habitant), País Valencià 21,22 % (1091 euros/habitant), Catalunya 17,52 % (880 euros/habitant).

D'altra banda, la interrupció de la programació artística produïda per la pandèmia ha posat dramàticament de manifest la inadequació de les previsions del règim general (social, laboral, fiscal, etc.) per donar resposta a la singularitat de la professió artística. La intermitència de l'activitat artística és el factor diferencial per excel·lència, sense que hi hagi un règim específic que s'hi adapti i que empari els professionals de les arts. Això té atrapats els artistes en una situació de precarietat endèmica. Assolir el 2 % cultural és una fita important per situar-nos en els estàndards europeus i donar resposta a aquesta i altres necessitats culturals bàsiques, però no tan sols això. El conjunt de mesures necessàries per donar-hi resposta és el que n'hem denominat Estatut de l'Artista, propugnat de fa anys pel CoNCA, i avui objecte d'una elaboració intensiva per part de les administracions (sobretot el govern de l'Estat, que és qui disposa de la major part de competències implicades). Això sembla anunciar algunes solucions en un termini breu de temps. El camp educatiu és una via important d'estabilització professional per als artistes –més enllà de l'actuació pròpiament artística, sempre intermitent–, com ho són el conjunt de camps en què és aplicable el coneixement adquirit pels graduats i graduades en arts: l'educació professionalitzadora (FP i Superior), l'educació primària i secundària, l'acció comunitària, amb les dinàmiques inclusives i d'estructuració social, les teràpies motores, psicològiques i psiquiàtriques, la gestió de dinàmiques grupals, associatives o empresarials, etc.

L'experiència artística i l'educació que s'hi associa són fonamentals en la vida de les persones, per a la consecució del seu dret d'accés a la cultura, per al desenvolupament de les seves capacitats cognitives, emocionals i creatives, a l'escola i l'institut en primer lloc, i també fora d'horaris lectius i al llarg de tota la vida. Cal que aquesta dimensió estigui present en els tres agents educatius bàsics, esdevenint objecte d'una acció mancomunada entre ells: l'escola i l'institut, les famílies, els agents artisticoculturals de la

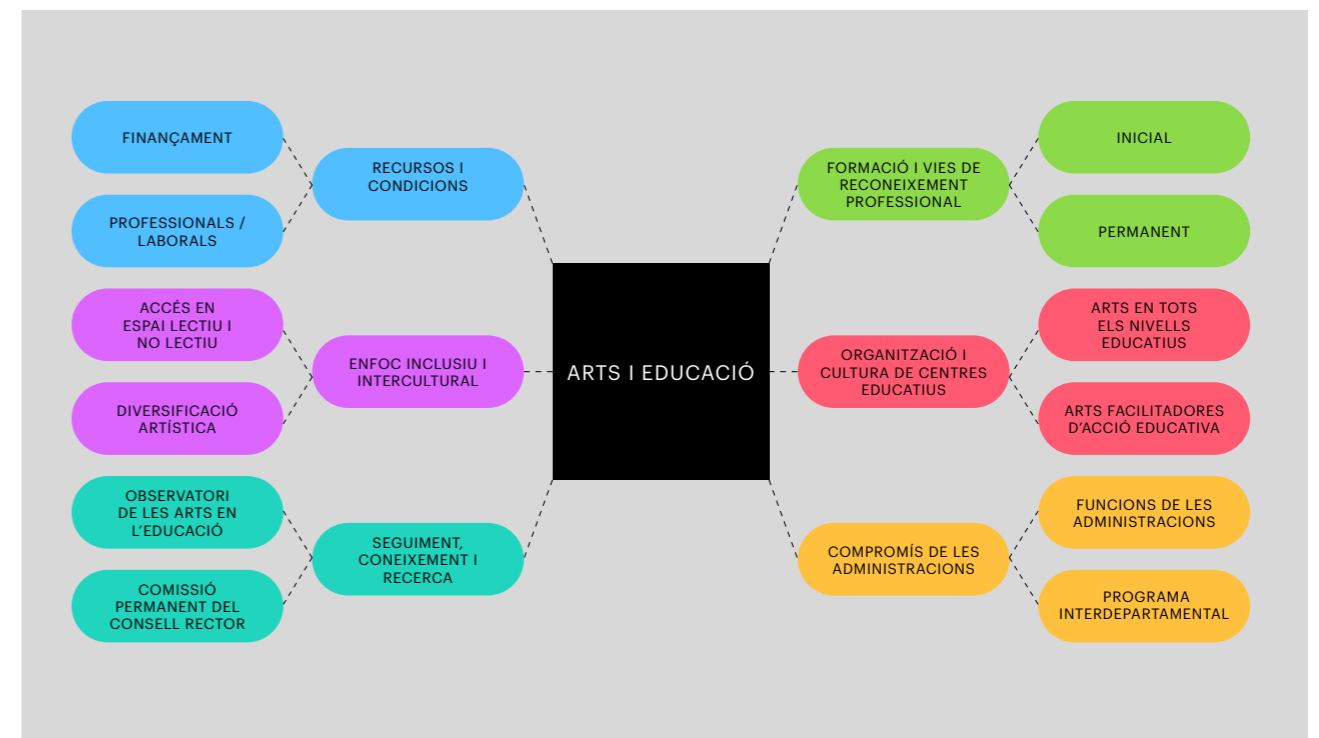
comunitat. L'articulació d'aquest triangle ha de tenir efectes decisius en cada persona, en la seva capacitat per al gaudi crític de les arts i per a la pràctica artística, generant alhora una dinàmica cultural d'ampli abast en el conjunt de la població.

Organització del document

El Fòrum de les Arts a l'Educació ha abundat en aquestes consideracions, ha diagnosticat problemes, ha imaginat vies de solució i ha formulat propostes sobre les polítiques a fer per avançar. Tot plegat ha donat lloc a un seguit de recomanacions, adreçades sobretot a les administracions. Aquestes recomanacions, que han estat agrupades en sis blocs de continguts, per tal de facilitar-ne la lectura, aspiren a ser objecte del compromís de les administracions –ja manifestat en el propi Fòrum– i a traduir-se en actuacions concretes, degudament programades.

Els sis blocs de continguts **són els següents:**

- I. Recursos i condicions legals**
- II. Formació**
- III. Educació inclusiva, equitativa i intercultural**
- IV. Canvis organitzatius, funcionals i culturals dels centres**
- V. Seguiment, coneixement i recerca**
- VI. Cooperació entre les administracions**



I. RECURSOS I CONDICIONS LEGALS

Recursos econòmics i condicions professionals necessaris per articular el procés de millora artisticoeducatiu.

1. Establir, en el marc de la política educativa, **una línia de finançament específica per als projectes de centre que incorporen les arts de manera substancial, en aliança amb agents artísticoculturals de la comunitat** (escoles de les arts, museus, festivals artístics, artistes, entitats especialitzades...). Cal oferir línies d'ajut en aquesta direcció, com ja s'ha començat a fer en sentit invers, des de la política cultural (Departament de Cultura), per a ajuntaments i entitats que impulsen la incorporació de les arts als centres educatius, tal com fan tants ajuntaments des de fa anys.

2. Impulsar el desenvolupament de l'Estatut de l'Artista en el seu vessant educatiu, propiciant i normalitzant les **noves vies professionalitzadores que s'hi dibuixen per als artistes**. El procés obert, amb la creació d'una comissió interministerial al respecte a nivell estatal i amb la creació del cens d'artistes de Catalunya, és una oportunitat que cal aprofitar i fer avançar.

3. Regular un **marc jurídic/laboral** dels **artistes que actuen o han d'actuar als centres educatius** i preveure **recursos estructurals** que permetin establir les seves contractacions en el marc de les aliances artisticoeducatives.

4. Fer atenció als contextos de l'alumnat, particularment a aquells contextos socials amb una relació més episòdica o tòpica amb la cultura i les arts. És bàsic per a l'**equitat educativa**. Una actuació descontextualitzada podria donar lloc a situacions d'exclusió. **Assignar els recursos en funció del context**, amb un més alt esforç en els contextos més vulnerables, que pateixen segregació escolar i que acullen infants i joves amb NEE.

II. FORMACIÓ

Formació inicial dels diversos perfils professionals que intervenen a l'educació en les arts (mestres, professors, artistes i mediadors), línies per a la seva formació permanent i línies de revisió del currículum de l'educació obligatòria.

5. Incorporar, prescriptivament, **més presència artística en la formació inicial de mestres** (generalistes), a través de projectes d'hibridació artística i de transversalitat de les arts.

6. Revisar les mencions artístiques per a la formació d'especialistes, recuperant hores en el pla d'estudis i incorporant un enfocament artístic molt més interdisciplinari i híbrid.

7. Incorporar les **arts cinematogràfiques, audiovisuals i digitals** dins de la **menció d'Educació Visual i Plàstica dels graus d'Educació**, i fer el mateix amb les arts escèniques (teatre, dansa i circ) respecte de la menció de música tot incorporant obligatòriament ambdues mencions a l'oferta (ara, només hi figura la Música).

8. Repensar les **condicions d'accés a les mencions artístiques**, per tal que els i les mestres especialistes que les cursin tinguin l'**expertesa artística suficient** per poder assolir les competències docents i artístiques necessàries per esdevenir professionals qualificats i qualificades.

9. Incloure totes les arts al currículum de les diverses etapes de l'ensenyament obligatori. Cada art, a més de comportar un llenguatge artístic específic, és portador d'eines singulars, útils per a facetes diferents en la formació integral de la persona i que, si són negligides, priven l'educació d'uns recursos valuosos.

10. Incloure totes les especialitats artístiques en l'oferta curricular de l'educació secundària i en el cos del professorat de secundària i crear, en conseqüència, les corresponents **especialitats artístiques del màster de Formació del Professorat de Secundària**. Això ha de permetre canalitzar graduats i graduades en les diverses arts cap a la docència. I ha de fer possible **acabar amb l'exclusió dels graduats i graduades en algunes arts**, entre les quals el cas extrem de l'**art dramàtic** i de la **dansa**, mentre la branca en qüestió de l'ESO i el batxillerat escènic són **impartits per professorat d'altres especialitats** (Educació Física, Literatura i Música), cosa que suposa **un greu perjudici per a la qualitat d'aquests ensenyaments**.

11. Establir l'**equivalència de les especialitats de Pedagogia** dels **graus en Música i Dansa** (els únics que les inclouen) respecte del **màster en Formació del Professorat**.

12. Incorporar itineraris de pedagogia als graus que no inclouen especialitat de Pedagogia, amb l'objectiu de crear uns coneixements pedagògics previs a les posteriors especialitzacions, del màster de Formació del Professorat o dels màsters de Pedagogia que puguin desenvolupar-se des de cada art.

13. El **màster de Formació del Professorat de Secundària** no té prou en compte la realitat dels centres educatius. Caldria complementar la part conceptual que hi abunda amb un **coneixement més aplicat**, referit a la realitat concreta i a casos pràctics.

14. Autoritzar els centres d'ensenyaments artístics superiors, on hi el coneixement artístic i pedagògic especialitzat, a impartir el **màster de Formació del Professorat de Secundària referit a les corresponents especialitats artístiques**.

15. Elaborar un **pla de treball conjunt, per part de les universitats i de les escoles d'ensenyaments artístics superiors**, per tal d'articular els canvis necessaris en els plans d'estudis del **grau en Educació Infantil i Primària** com del **màster del Professorat de Secundària**.

16. Cal que tant l'administració educativa com les facultats universitàries d'educació comptin amb el **coneixement de les escoles d'ensenyaments superiors artístics i de les facultats universitàries de les arts** –i, especialment, amb el coneixement de les **especialitats de Pedagogia dels graus en Música i Dansa i dels màsters o postgraus de Pedagogia de les altres arts**–, en els **processos d'elaboració curricular i metodològica dels successius ensenyaments artístics**, des dels 0-3 anys, l'educació obligatòria i el batxillerat artístic fins al màster de Formació del Professorat de Secundària, passant pels cicles mitjans i superiors de formació professional.

17. Harmonitzar les **competències i habilitats assolides** en el grau d'Educació Primària i en el màster de Formació del Professorat **amb la capacitat demanada a les oposicions** per accedir a places de centres de titularitat pública.

18. Replicar en altres punts del territori els centres de recursos artístics com el que existeix a Barcelona (Centre de Recursos Artístics de Barcelona dins del Centre de Recursos Pedagògics). I fer que, com a Barcelona, cada final de curs es faciliti als centres educatius un **catàleg de recursos artísticopedagògics** per al curs següent.

19. Donar suport al projecte de **Centre de Formació del Professorat Artístic** (una mena d'ICE referit a les arts), que impulsa el **Campus de les Arts** de la Universitat de Barcelona, en conveni amb les escoles d'ensenyaments artístics superiors i amb les altres universitats.

20. Elaborar un **programa general de formació continuada en Educació Artística** o definir **plans de formació continuada dels docents en l'àmbit artístic**, amb ubicacions accessibles **des de tot el territori** i que contemplin la **formació en xarxa**. Preveure i cobrir les necessitats dels docents al respecte.

21. Estudiar la **creació d'unes «residències educatives» equivalents a les que existeixen en altres camps** (MIR-medicina, FIR-farmàcia, BIR-biologia...), que contribueixin a la **millora professional de mestres i professorat**. Els estudiants reben el suport valuós que comporta poder estar uns anys en residència, al costat de professionals experimentats que els acompanyen. També en el camp educatiu caldria una formació amb una **mentoria** que ajudés a guanyar confiança i experiència al jove professional.

22. Estudiar vies de suport i impuls a la **mobilització cultural dels docents** (participació cultural, assistència a esdeveniments culturals, etc.), entesa com la manera de mantenir el cultiu personal i professional que tot docent necessita per no estancar-se, per repensar-se i per innovar en la seva acció educativa.

23. Definir els **requisits, criteris de valoració i procediments d'accés dels artistes i altres agents externs al sistema educatiu**, amb la màxima transparència i amb el degut rigor pedagògic.

24. Establir un **sistema d'acreditació de la competència pedagògica dels subjectes artístics** (persones, grups, entitats) que hagin d'intervenir en els centres educatius, sobre la base d'**estudis realitzats** (especialitats o màsters i postgraus de pedagogia artística), de **registres existents** (escoles de música i dansa autoritzades) o d'**experiència verificable**.

25. Estructurar un sistema d'estudis superiors amb «**passarel·les**» **entre els graus d'Educació i els graus artístics** (particularment, les seves especialitats de Pedagogia), i amb flexibilitat perquè els alumnes puguin construir itineraris personalitzats, en funció de les seves aptituds i necessitats, propiciant així la millor capacitació dels docents.

26. Establir la formació professionalitzadora adient per a la figura emergent del **mediador o mediadora artísticoaducatiu o mediador comunitari**. Considerar la possibilitat de crear un **cicle de grau superior de formació professional de Mediació Artísticoaducativa o Mediació Comunitària**.

27. Incorporar, en la formació dels **màsters de Gestió Cultural**, continguts específics sobre **gestió cultural en contextos educatius** i sobre **la figura dels educadors i mediadors**. Cal que la formació dels responsables dels equipaments i serveis culturals prevegi el coneixement adequat per desenvolupar els corresponents serveis pedagògics i per a la seva implicació en l'activitat artística dels centres educatius.

III. EDUCACIÓ INCLUSIVA, EQUITATIVA I INTERCULTURAL

Accions necessàries per aconseguir un avenç real en l'assoliment d'una educació inclusiva i amb perspectiva intercultural, amb el compliment dels Objectius de Desenvolupament Sostenible 2030 (ODS 4,10 i 11) i dels Drets Culturals.

28. Garantir l'educació artística en **tots els nivells d'educació obligatòria**.

29. Garantir l'educació artística en les **etapes d'educació infantil (0-6 anys)**.

30. Garantir l'accés a l'educació artística dels infants i joves de les **unitats d'escolarització compartida, centres socioeducatius, centres oberts, etc.**

31. Vincular les dinàmiques educatives formals amb les dinàmiques educatives que s'ubiquen **fora de l'horari escolar** i amb la **formació al llarg de la vida**, garantint que, també en aquests àmbits, hi hagi **una oferta no discriminatòria**. Garantir l'accés a les pràctiques, experiències i creació artística dins i fora dels centres educatius de règim general, per a tot l'alumnat, creant **ponts dins-fora**.

32. Assegurar que, en l'**oferta fora escola**, hi hagi arreu una **presència suficient** de

formació artística i que sigui **assequible a tot l'alumnat**. Les escoles i centres municipals de les arts són eines fonamentals, estratègiques, en aquesta direcció. En aquest sentit, s'apunta la pertinència de fomentar **centres pluriartístics a tot el territori**.

33. Mobilitzar la **inclusió i participació de les famílies a la vida i projectes dels centres**, per tal d'avançar en la creació de condicions i processos que incorporin la mirada inclusiva i intercultural necessàries per aconseguir una millora significativa en l'equitat educativa i social.

34. Impulsar **polítiques de desenvolupament cultural comunitari**, aprofitar el **teixit cultural i social** de cada barri i territori (o ajudar a generar-ne en el supòsit que no n'hi hagi prou), per acollir i dinamitzar, quan calgui, les experiències artístiques i pràctiques culturals de la comunitat i la seva relació amb els centres educatius.

IV. CANVIS ORGANITZATIUS, FUNCIONALS I CULTURALS DELS CENTRES

Canvis que són necessaris als centres per aprofundir en el procés de transformació educativa plantejat.

35. Tractar les arts com a **facilitadores de l'enfocament socioafectiu, intercultural i interseccional de l'acció educativa**. Fer-ho des de l'experiència artística que remou i commou les persones que l'experimenten, provocant la interrogació, a partir de la incorporació de més mirades possibles i desencadenant processos d'escolta i reflexió. **Fer-ne un paràmetre inexcusable del projecte educatiu de centre (PEC)**.

36. Incorporar l'ús de **totes les formes d'art** (arts escèniques –teatre, dansa i circ–, arts visuals, arts cinematogràfiques, audiovisuals i digitals, arquitectura, disseny, artesania) **com a eines educatives transversals, connectores de sabers, al servei de l'educació per competències**, també per compte de professorat i mestres d'altres perfils i especialitats. Propiciar també la **hibridació entre les arts**.

37. Assegurar la **presència de les arts en tots els nivells educatius** i amb càrrega curricular significativa. Tendir a un reequilibri en la temporalització de les àrees de formació, cap a una **equivalència entre ciències, humanitats i arts, a raó d'un 33 % cadascuna**.

38. Superar l'**actual jerarquització entre les arts** que posa unes arts per sobre de les altres, **que discrimina les arts escèniques** (teatre, dansa i circ) i **les arts audiovisuals-digitals** respecte de la música i les arts visuals, en tant que les **arts escèniques** inclouen **tècniques expressives i de gestió de les emocions** imprescindibles en la formació integral de la persona; i les **arts audiovisuals-digitals** han esdevingut **noves eines creatives a l'abast de tothom** arran de la socialització de l'instrumental que contenen els mòbils i els programaris lliures de muntatge audiovisual. Mentre no hi hagi un replantejament més estructural, **propiciar els processos d'incorporació d'aquestes arts en els espais curriculars de Música i d'Educació Física**, en el primer cas, i **d'Arts Visuals**, en el segon.

39. Aprofundir metodològicament el paper fonamental de les arts per treballar l'**expressivitat, la creativitat, l'autoreconeixement, la gestió de les emocions, el reconeixement i la inclusió de la diferència, la cohesió de grup, la motivació per als estudis...**

40. Definir i posar en calendari el **procés d'implantació transversal de la «la competència artística i cultural»**, promovent **models de màxims** en els centres educatius més predisposats, però també, i sobretot, **un model de mínims generalitzable**, que persegueixi l'imperatiu de la **universalització**.

41. Incorporar la figura del **mentor o mentora artístic de centre**, responsable de la **mediació entre docents i artistes**. És una **frontissa important que hauria d'integrar i harmonitzar la visió pedagògica i la visió artística**. Les **mentories** també haurien de nodrir i fer més extensiu el **treball en xarxa**, de cap a cap del territori.

Una mateixa mentoria podria cobrir **diversos centres**. No seria una figura aïllada dins d'un sol centre, sinó que acumularia el coneixement actualitzat del treball de diversos centres alhora.

42. Evolucionar des **dels equips docents cap als equips educatius**, que incorporin professionals que treballen als centres (educadors i educadores socials, artistes...) i **augmentin hores de les seves jornades laborals destinades a la reflexió educativa i a la coordinació de projectes**.

43. Fer preceptiu el desenvolupament de projectes artístics als centres educatius, amb participació de les famílies i veïns i veïnes, **que transcendeixin a la comunitat** (barri, poble, ciutat) i que incorporin la dimensió reflexiva i de pensament crític en el seu desenvolupament.

44. A cada centre educatiu, hi **ha d'haver una persona que dediqui part del seu temps a fer de nexa del projecte artístic del centre**, que vetlli pel desplegament transversal de les arts i elabori propostes a partir del catàleg de recursos.

45. Assajar, promoure i adaptar experiències d'educació artística, desenvolupades en **diferents contextos socials i demogràfics**, vetllant per avançar cap a un **major equilibri territorial**. La combinació de variables en les aliances pot **donar lloc a una diversitat extraordinària de models**, amb una gran riquesa de possibilitats. En aquest sentit, ultra la necessitat d'establir models de referència, cal **donar joc a aquesta combinatòria oberta, que és font de noves troballes i de noves vies per assajar**.

46. Fer balanç i extreure conseqüències per al conjunt del sistema respecte de l'**experiència pilot de l'Institut Escola Artístic (IEA) Oriol Martorell**. El model IEA imparteix música i/o dansa en el decurs de tota l'educació primària i **integra l'educació secundària amb el grau professional de Dansa i/o el grau professional de Música**, ambdós dels 12 als 18 anys. Per causa de les edats, es tracta d'una modalitat de centre educatiu que **ha de ser de proximitat**. Atès que avui només n'hi ha un a Barcelona (IEA Oriol Martorell) i un altre que es limita a integrar el grau professional de Dansa i l'educació secundària (Conservatori Professional de Dansa de l'Institut del Teatre), **si els resultats del balanç ho aconsella, caldria preveure la implantació de centres equivalents en altres punts, amb un plantejament demogràfic i territorial equilibrat**.

47. Impulsar **la funció de centre cultural que el centre educatiu també ha de desenvolupar** en el seu territori, per la seva capacitat de programació cultural i de producció artística que pot i ha de desenvolupar. Aquest és un element de continuïtat entre el procés educatiu formal i la formació al llarg de la vida o la mateixa vida comunitària.

48. Preveure els mecanismes i vies que permetin **adequar l'estructura, l'organització i la distribució horària dels centres educatius** (dins el marc general establert) per **fer possible projectes educatius que incorporin les arts, els agents artístics, els espais de coordinació i reflexió compartits, etc.**

49. Fer preceptiu, per part dels **equipaments, festivals i les entitats culturals finançades o cofinançades amb fons públics**, incorporar **un servei educatiu**, que estableixi aliances amb centres educatius i amb agents del territori (desenvolupament cultural comunitari). Cal distingir entre **dos nivells de compromís**:

a. **Aliances intenses** entre un centre o agent artísticocultural i determinats centres educatius. Tot i que la dimensió de proximitat territorial no ha de ser la variable principal, sí que cal tenir-la present a l'hora de plantejar aquestes relacions. També cal tenir present com l'aliança repercuteix mútuament i genera **una relació de col·laboració i d'influència recíproca entre l'equipament cultural i el centre educatiu**, entre els respectius projectes.

b. **Referent general**, amb producció de recursos pedagògics, relatiu al llenguatge artístic que li és propi.

V. SEGUIMENT, CONEIXEMENT I RECERCA

Seguiment del procés post-Fòrum, sistematització del coneixement disponible i impuls de la recerca en el camp de la pedagogia de les arts referida als diversos nivells de l'educació.

50. Crear un **Observatori de les Arts a l'Educació**, amb les funcions següents:

- Conformer un **banc d'informació especialitzada** a nivell nacional, estatal i internacional.
- **Fixar el coneixement** referit a les arts i la creació dins de l'educació.
- **Assessorar els centres educatius** (escoles i instituts).
- Fer un **seguiment-balanç d'experiències pilot** innovadores.
- Impulsar la **recerca en educació artística**.
- **Completar i actualitzar permanentment la cartografia** (iniciada en el marc del Fòrum) de centres educatius que incorporin les arts com a eix important del seu PEC i d'agents socials generadors de recursos pedagògicartístics per als centres educatius. És la manera de fer emergir tot el que existeix, de fer visible la gran diversitat de models assajats, massa sovint invisibles, i que conté, probablement, intuïcions i pistes que podrien ser de gran utilitat general. És una tasca que només pot desenvolupar-se i completar-se degudament **mitjançant la implicació en primera instància del Departament d'Educació i el Departament de Cultura**.
- Orientar i impulsar la **producció de recursos pedagògics**.
- Desenvolupar **metodologies de pedagogia artística que integrin les diverses arts**.
- Crear **una web que aplegui tota aquesta informació i que esdevingui la referència del professorat per trobar els recursos pedagògics necessaris**.

51. Establir una **central de serveis i una comunicació en línia amb els centres educatius** interessats que permeti trencar isolaments i compartir coneixements, reflexions, experiències, recursos artísticopedagògics... Cal **interrelacionar especialment els projectes que es deuen a un mateix model**, de manera que puguin avançar a partir de l'experiència conjunta acumulada.

52. Establir col·laboracions **entre universitats i centres d'ensenyaments artístics superiors**, per desenvolupar un **programa de recerca** sobre els processos d'innovació pedagògica relatius a les arts dins d'escoles i instituts, amb la finalitat d'objectivar-los i que se'n pugui mesurar l'impacte, treure'n conclusions i consolidar i estendre'n el coneixement derivat.

53. Incorporar **la pedagogia de les arts al programa de recerca mancomunada entre les diverses arts** que impulsa el **Campus de les Arts** de la Universitat de Barcelona, en conveni amb les escoles superiors artístiques i amb les altres universitats.

54. Les universitats que contempen la formació dels docents prioritzen la recerca teòrica per sobre de la recerca que es basa en l'experimentació a l'aula. Cal invertir aquesta tendència. La innovació pedagògica necessita **la recerca aplicada als projectes i experiències concrets**, capaç d'avaluar-ne els **efectes**, de fixar el **coneixement** que se'n desprèn i de promoure'n la **transferència**.

55. Donar continuïtat al **Consell Rector del Fòrum de les Arts a l'Educació**, amb una comissió permanent que desenvolupi les funcions següents:

- Impulsar **les recomanacions** del Fòrum, obrint **processos d'acord amb les administracions i entre elles**.
- Fer el **seguiment dels compromisos adoptats per les administracions** en el Fòrum.
- **Convocar el Fòrum de les Arts a l'Educació cada dos anys** per tal de posar en comú les evolucions i les correccions de rumb necessàries.
- Convocar aquells **altres mecanismes d'aprofundiment** que pugin resultar necessaris.

56. Completar l'**ordenació dels ensenyaments artístics superiors** dins dels paràmetres de l'**Espai Europeu d'Educació Superior**, tot preservant les condicions imprescindibles («l'ecosistema») que exigeix la naturalesa d'aquests ensenyaments i, d'aquesta manera, **dotar-los de capacitat de recerca, per poder desenvolupar-la especialment en matèria de pedagogia de les arts a tots els nivells educatius**.

57. Crear **cicles formatius de grau mitjà i superior** que siguin vies de **professionalització artística i en les tècniques de les arts**. Mentre no se n'assoleixi el reconeixement corresponent a nivell estatal, crear **títols propis de la Generalitat** que responguin a sortides professionals reals i que disposin de currículums rigorosament elaborats, com ja ha succeït en el cas dels CFGS de Tècniques d'Actuació, CFGM i CFGS d'Arts del Circ, CFGM de Tècniques de Dansa Urbana, CFGS d'Il·luminació per a les Arts Escèniques, CFGS de Maquinària Escènica i CFGS de So per a les Arts Escèniques.

VI. COOPERACIÓ ENTRE LES ADMINISTRACIONS

Articulació del sistema educatiu-cultural en el conjunt del país, amb criteris d'equilibri territorial, a partir de l'acord de cooperació entre les diverses administracions, cadascuna dins del seu marc competencial.

58. Constituir una **taula de treball de les diferents administracions i departaments** per tal de posar en consideració, programar en el temps i impulsar el desplegament d'aquestes recomanacions.

59. Acordar, entre les administracions, les funcions que haurien de correspondre a cadascuna per tal d'articular la cruïlla arts/educació a nivell nacional, a partir de les **funcions genèriques** que són pròpies de cada administració:

• **Govern:**

a) Planejar, establir estàndards, contribuir a la inversió i a la despesa corrent dels serveis bàsics per a la ciutadania, quan es tracta de serveis estesos en el territori, que han de conformar plans o xarxes nacionals.

b) Coordinar les altres administracions en allò en què cal que cooperin al servei d'objectius compartits, cadascuna des del seu marc competencial o amb les funcions acordades.

• **Ajuntaments:**

a) Proveir els serveis ciutadans que la llei els assigna (biblioteques de lectura pública) o que les necessitats de la ciutadania els mouen a assumir, en el marc d'un acord nacional amb el Govern que contempli les funcions de planejament, coordinació i suport econòmic que li pertocuen.

• **Diputacions:**

a) Donar suport als ajuntaments en el desenvolupament de les seves funcions, mitjançant formes diverses, econòmiques i/o en espècies, particularment de gestió en xarxa dels serveis municipals, a fi de generar economies d'escala i sinergies de conjunt.

b) Coordinar les actuacions interadministratives dins de la seva demarcació.

• **Consells Comarcals:**

a) Impulsar programes mancomunats entre els ajuntaments que el conformen, a la mida de les prioritats de cada territori.

A partir d'aquestes funcions genèriques i prenent com a referència el Sistema de Lectura Pública, vet aquí **una primera aproximació a les funcions que podrien correspondre a cada administració en la cruïlla arts/educació:**

• **Govern:**

a) **Programa interdepartamental** de Govern, **integrat pels departaments d'Educació, de Cultura i de Recerca i Universitats**, orientat a l'impuls de la **innovació educativa basada en les arts**, a les **Escoles Locals de les Arts** i a l'actualització de la **formació de formadors**.

b) Planejament nacional d'equipaments: **pla i xarxa nacional de la cruïlla arts/educació i, en particular, referit a les Escoles Locals de les Arts**, públiques i convingudes, amb habilitació d'edificis i establiment de condicions i estàndards del servei per a la seva autorització.

c) Establir un programa que impulsi processos de **posada a punt de la multitud de petites escoles locals existents**, de música, dansa, art dramàtic, etc., que tenen una qualitat contrastable i que no estan reconegudes perquè resten ancorades en equipaments i situacions precàries. Facilitar així la consolidació d'agents creatius

útils per a les aliances amb els centres educatius, a més de ser-ho per a la formació al llarg de la vida.

d) **Impuls d'un acord entre totes les administracions** per mitjà del qual cadascuna assumeixi les funcions que li corresponguin segons el seu marc competencial i de manera que engranin entre elles, contribuint a un mateix objectiu d'interès general. Funcionament convingut: l'**Ajuntament**, amb el suport en xarxa de la **Diputació** (xarxa regional) i amb el planejament i el suport del **Govern** (xarxa nacional).

• **Ajuntaments:**

a) **Actuació integrada** de les àrees **d'Educació i de Cultura**.

b) Programa d'**impuls de la innovació educativa basada en les arts**.

c) Impuls de les **Escoles Locals de les Arts**, cridades a constituir una peça clau per al desenvolupament de les **arts dins de l'educació obligatòria** i un lloc de l'**educació artística en franja fora escola i al llarg de la vida**.

d) **Mediació entre agents** locals intervinents. Desenvolupament de programes que promoguin la vinculació entre centres/agents culturals i centres educatius.

e) **Seguiment** de projectes.

• **Diputacions:**

a) Desenvolupament d'eines per fomentar la **implementació de les arts a l'educació en el conjunt del territori** i propiciar les **aliances entre ajuntaments, agents educatius i agents culturals**. Creació de **taules de treball** entre ens locals i agents educatius i culturals per idear i fomentar col·laboracions i sinergies de conjunt.

b) **Gestió de la xarxa regional** de serveis mancomunats de les **Escoles Locals de les Arts** i en favor dels projectes d'**innovació pedagògica basats en les arts**.

c) **Catàleg de recursos pedagògics en el territori**, amb els ajuts corresponents.

• **Consells Comarcals:**

a) Impulsar **programes mancomunats arts/educació** entre els municipis de la comarca.

60. Elaborar, a partir de l'esmentat acord entre les administracions, un **Pla Nacional de les Arts i l'Educació**, que abasti les **arts dins de l'escola i l'institut**, les **arts fora de l'horari lectiu** (tardes, caps de setmana, vacances) i les **arts al llarg de la vida**. Superar les inèrcies centralitzadores i **articular el sistema artisticoeducatiu en el conjunt del territori**, establint **nodes de zona** que donin cobertura també als municipis petits i al món rural, així com **dinàmiques estructurals** d'interacció horitzontal i local/nacional/local. Això ha de permetre la **contextualització social** de les estratègies, **guanyant en equitat i en eficiència**. Es configura com una peça clau al respecte de la figura de l'**Escola Local de les Arts**, un servei local bàsic que hauria de desplegar les tres facetes esmentades i hauria de fer-ho de cap a cap del territori, raó per la qual hauria de considerar-se també, en el seu conjunt, **un servei de dimensió nacional** (com el Sistema de Lectura Pública). Hauria de ser aquest un servei artisticoeducatiu essencial, en aliança amb escoles i instituts, per a la materialització del **dret de la ciutadania a l'art i a la cultura**. Fins ara, aquesta figura ha proliferat, **com a servei de titularitat municipal o com a servei públic convingut al voltant d'una iniciativa social**, sobretot en els camps de la **música** i de la **dansa** (xarxa d'**escoles de música** i xarxa d'**escoles de dansa**) i també, en nombre menor, en els camps de les **arts visuals**, del **teatre i el circ** i de les **arts cinematogràfiques, audiovisuals i digitals**. No cal dir que, pel que fa a l'aliança amb els centres educatius de primària i de secundària, hi ha altres **entitats comunitàries que podrien desenvolupar una funció aproximada** (centres de formació professional artística, museus-centres de les arts, tallerisme artístic de cases de cultura i altres equipaments, etc.). Cal ressenyar, d'altra banda, que algunes escoles de música han desenvolupat per si mateixes una evolució cap a la figura de «**centre de les arts**», obrint-se a les altres arts, particularment a les arts escèniques.

61. En aquest sentit, cal partir d'un precedent important: **el conveni marc signat l'any 1993 i millorat el 2008, entre el Govern i les associacions representatives dels ajuntaments –la Federació de Municipis de Catalunya (FMC) i l'Associació Catalana de Municipis (ACM)–**, referit a les **escoles de música**, per mitjà del qual el

Govern aportava fins a **600 euros per alumne i any** i que, amb els efectes de la crisi i de les polítiques consegüents, va anar davallant fins a les quotes actuals, al voltant d'una mitjana de **130 euros per alumne i any**. Cal dir que aquesta disminució va anar finalment acompanyada d'una millora important en el procediment emprat, que va introduir valoracions-incentius referits al nombre de població atesa, a les facilitats donades a les famílies de rendes més baixes, a la projecció social i a l'eficiència. Encara no s'ha produït, però, la recuperació de les xifres convingudes i signades. Les **escoles de dansa**, al seu torn, van patir un procés equivalent, a partir d'unes aportacions inicials menors: **80 euros per alumne i any**.

62. Assajar i fixar **un model de mínims generalitzable**, adaptat a **tres àmbits territorials** diferenciats: **municipi mitjà, barri o districte de municipi gran i agrupacions zonals de municipis petits**. Promoure **una experiència pilot per a cada un d'aquests àmbits territorials**, en una **actuació integrada de totes les administracions**, posant en joc **totes les escoles i instituts existents**, així com tots els **agents artístics i culturals** mobilitzables. Aquestes experiències pilot haurien de permetre **ajustar diagnòstics i objectius**, delimitar obstacles, **madurar mètodes** d'interrelació, **avaluar els recursos necessaris**, etc., de cara a **una política combinada, que no apunti tan sols a propiciar models de màxims** que sempre resulten d'aplicació selectiva, **sinó també a dissenyar i promoure un model de mínims que sigui progressivament universalitzable**.

63. Creació d'un **programa interdepartamental d'educació artística** (que inclogui el ja esmentat per a la innovació educativa), integrat pels departaments d'Educació, de Cultura i d'Universitats i que engrani les polítiques respectives cap a objectius compartits.

Polítiques referides a:

- Les arts a l'**educació obligatòria**
- Els ensenyaments artístics i la formació artística **al llarg de la vida**
- L'ordenació dels **ensenyaments artístics superiors** (via LOU-LOSU i/o via LOE-LOMLOE)
- La **formació de formadors**



COMPROMISOS DE LES ADMINISTRACIONS

- «Assumim el compromís de crear un espai de coneixement i assessorament de bones pràctiques dels ajuntaments i d'experiències inspiradores alineades amb les recomanacions sorgides del Primer Fòrum de les Arts a l'Educació.

En aquest espai, hi participaran les diverses administracions locals: les diputacions i les entitats municipalistes, en representació dels ajuntaments i dels consells comarcals de Catalunya.»

- » **Associació Catalana de Municipis (ACM)**
- » **Federació de Municipis de Catalunya (FMC)**
- » **Diputació de Barcelona**
- » **Diputació de Girona**
- » **Diputació de Lleida**
- » **Diputació de Tarragona**

- «El Departament d'Educació, el Departament de Recerca i Universitats i el Departament de Cultura del Govern de la Generalitat celebrem el treball realitzat per aquest Fòrum de les Arts a l'Educació, rebem amb especial interès les recomanacions que n'han sorgit i ens comprometem a constituir un grup de treball permanent amb representació dels tres departaments per a la coordinació i la integració d'actuacions per a l'abordatge de la presència de les arts i la cultura en l'educació.

Comprometem aquest grup a treballar les següents iniciatives:

1. Concretar programes de promoció de les arts en l'educació obligatòria. En aquesta comissió es treballaran, entre d'altres, possibles mesures relacionades amb la formació de formadors, l'impuls de nous programes per incorporar les arts en la resta de matèries i en les hores de gestió autònoma dels centres, i per promoure la col·laboració entre agents culturals del territori i els centres educatius, de manera homogènia a nivell territorial i social.

2. Detectar, concentrar i difondre experiències d'èxit que promoguin les arts en centres educatius i estendre-les a la resta de centres. Han de ser programes que treballin les arts proposats tant per centres educatius com pel món artístic i cultural. L'objectiu concret ha de ser facilitar l'accés a bones pràctiques i impulsar materials, actes i capacitacions per a l'extensió de les iniciatives d'èxit.

3. Impulsar l'ordenació dels ensenyaments artístics superiors dins el sistema universitari de Catalunya.

4. Aprofitar la feina d'identificació i concentració d'informació i iniciatives per a la posada en marxa d'un observatori de les arts a l'educació que permeti l'accés a una visió general i de sistema dels ensenyaments artístics en totes les etapes educatives, tant en l'àmbit formal com el no formal.

I agraït un cop més el treball realitzat pel consell rector del Fòrum de les Arts a l'Educació restem a la disposició de la comissió permanent per tot allò que cregui convenient, esperant poder contribuir en la segona edició d'aquest Fòrum.

Gràcies també a totes aquelles persones que heu contribuït a omplir de contingut imprescindible aquestes dues jornades.»

- » **Departament d'Educació del Govern de la Generalitat de Catalunya**
- » **Departament de Cultura del Govern de la Generalitat de Catalunya**
- » **Departament de Recerca i Universitats del Govern de la Generalitat de Catalunya**

[Tornar a l'índex](#)

5. Relació de participants durant el procés de treball



CONSELL RECTOR DEL FÒRUM

- Vinyet Panyella, presidenta del CoNCA
- Joan Cuevas, director general d'Innovació, Digitalització i Currículum del Departament d'Educació
- Susana Naranjo, exdirectora general de Currículum i Personalització del Departament d'Educació
- Maite Aymerich, exdirectora general de Currículum i Personalització del Departament d'Educació
- Marisol López, directora general d'Innovació i Cultura Digital del Departament de Cultura
- Helena Ainhoa Moliné, cap del Gabinet de la Consellera de Cultura
- Francesc Xavier Quinquillà, exdirector general d'Impacte Territorial i Social del Coneixement del Departament de Recerca i Universitats
- Joan Carles Garcia Cañizares, president delegat de l'Àrea de Cultura de la Diputació de Barcelona
- Josep Monràs, president delegat de l'Àrea d'Educació, Esports i Joventut de la Diputació de Barcelona
- Laia Gargallo, cap de l'Oficina d'Estudis i Recursos Culturals de la Diputació de Barcelona
- Teresa Sambola, coordinadora de l'Àrea d'Educació, Esports i Joventut de la Diputació de Barcelona
- Albert Piñeira, diputat delegat de Cultura de la Diputació de Girona
- Estefania Rufach, vicepresidenta de l'Institut d'Estudis Ilerdencs de la Diputació de Lleida
- Joan Josep Ardanuy, director de l'Institut d'Estudis Ilerdencs de la Diputació de Lleida
- Joan Josep Garcia Rodríguez, diputat delegat del Servei d'Assistència al Ciutadà de la Diputació de Tarragona
- Pilar Casas, cap de l'Àrea del Servei d'Assistència al Ciutadà de la Diputació de Tarragona
- Eduard Rivas, president de l'àrea de Serveis a les Persones de la Federació de Municipis de Catalunya
- Maria Alba Pijuan, presidenta de l'àrea de Cohesió Social de la Federació de Municipis de Catalunya
- Susana Mérida, vicepresidenta de la Federació de Municipis de Catalunya
- Josep Berga, responsable de l'Àrea de Cultura i Llengua de l'Associació Catalana de Municipis
- Sergi Díaz, director de Cultura i Educació als Barris de l'Institut de Cultura de Barcelona
- Isabel Moreno, directora d'Educació de l'Àrea de Cultura, Educació, Ciència i Comunitat de l'Ajuntament de Barcelona
- Daniel Gimeno, responsable de Plans i Programes de Cultura Digital del Departament de Cultura
- Francesc Xavier Menéndez, coordinador de la Federació de Municipis de Catalunya
- Ismael Palacín, director de la Fundació Jaume Bofill

- Fathia Benhammou, directora de Programes de la Fundació Jaume Bofill
- Marta Esteve, vocal de la Coordinadora Catalana de Fundacions i directora de la Fundació Carulla
- Membres de la coordinació i del Grup Motor del Fòrum

COORDINACIÓ

- Jordi Font, secretari i vocal del Plenari del CoNCA
- Núria Iceta, vocal del Plenari del CoNCA
- Lluïsa Sala, responsable de Formació i Educació del CoNCA

GRUP MOTOR D'EXPERTESA

- Enric Aragonès, coordinador d'educació musical primerenca a l'EMMCA i professor del Departament d'Educació i Mediació Artística de l'ESMUC
- Ester Bonal, directora de Xamfrà, centre de música i escena del Raval
- Gemma Carbó, presidenta de la Fundació Interarts
- Mercedes Giovinazzo, directora de la Fundació Interarts
- Rosa Maria Girbau, inspectora d'educació en l'especialitat d'arts del Departament d'Educació

PONENTS I PARTICIPANTS A LA TAULA DEL SEMINARI DE MODELS COMPARATS

- Eeva Anttila, docent de l'Acadèmia de Teatre de la Universitat de les Arts de Hèlsinki
- Paul Collard, director executiu de Creativitat, Cultura i Educació. Regne Unit
- Ernts Wagner, professor i investigador sènior de l'Acadèmia de Belles Arts de Munic. Alemanya
- Michael Wimmer, president d'EDUCULT, Viena. Àustria.
- Olga Adroher, cap del Servei d'Ordenació dels Ensenyaments de Règim Especial del Departament d'Educació
- Edmon Colomer, exvocal del Plenari del CoNCA
- Jordi Font, secretari del Plenari del CoNCA
- Montserrat Payés, cap del Servei de Currículum d'Infantil i Primària del Departament d'Educació

GRUPS DE TREBALL

- Antonio Alcántara, educador social, activista cultural i professor de la Facultat d'Educació de la UB i de la UdG
- Josep M. Almacellas, director de l'Institut Eduard Fontserè de l'Hospitalet de Llobregat
- Nicolás Barbieri, director del Màster en Gestió Cultural de la UIC
- Beatriz Barreiro, docent de Dret Internacional Públic de la URJC
- Constanza Brncic, directora artística de l'especialitat de Coreografia i interpretació del Conservatori Superior de dansa de l'Institut del Teatre
- Anna Carné, professora de violoncel i impulsora del projecte Cordes a Primària
- Albert Casals, professor del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la UAB
- Àngels Civit, exgerent de l'Associació Professional de Representants, Promotors i Mánagers de Catalunya
- Anna Forés, professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la UB
- Rosa Gàmiz, actriu i pedagoga
- Laia Gonzalez, professora de Didàctica General de l'ESMUC
- Pedro Jiménez, coordinador de Red Planea
- Glòria Jové, professora en formació de mestres de la UdL
- Pau Manté, Casa de la Música de Mataró i fundador de la cooperativa Visualsonora
- Maider Maraña, directora de la Fundació Baketik
- Francina Martí, membre de la comissió executiva de l'Associació de Mestres Rosa Sensat
- Queralt Martí, directora de l'Escola-Conservatori Municipal de Música d'Igualada
- Ascensión Moreno, directora del Màster de Mediació Artística

- Natàlia Nadal, directora de l'Escola La Farga de Salt
- Violant Olivares, professora de Didàctica de la música a l'etapa infantil a la Fundació Universitària del Bages (FUB de Manresa) i a la UAB
- Maria Paczkowski, professora de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés de la URL
- Carles Sala, director del Centre d'Osona de l'IT

PONENTS DEL FÒRUM

- Mylène Bidault, especialista en Drets Humans
- Ester Bonal, professora de música
- Albert Casals, professor del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la UAB
- Sergi Díaz, director de Cultura i Educació de Barris de l'Ajuntament de Barcelona
- Marta Esteve, vocal de la Coordinadora Catalana de Fundacions
- Marina Garcés, filòsofa
- Fernando Hernández-Hernández, catedràtic de la Facultat de Belles Arts de la UB
- Jordi A. Jauset, divulgador científic
- Senén Roy, consultor de polítiques culturals d'acció comunitària
- Núria Sempere, directora general de l'ESMUC
- Lluís Vallvé, docent d'Educació Visual i Plàstica
- Josep Lluís Zaragoza, catedràtic de Música d'Ensenyament secundari i professor de Didàctica General de l'ESMUC

COORDINACIÓ DE LES SESSIONS DEL FÒRUM

- Gemma Carbó
- Enric Aragonès
- Rosa Maria Girbau

ALTRES CONSULTORS I CONSULTORES

Maria Adzerias, Núria Aidelman, Marta Amatryan, Sandra Anglès, Sandra Arisa, Clàudia Aznar, Elisabet Aznar, Alba Bartrina, Pere Bayona, Ruben Bes, Sílvia Borrell, Carme Botifoll, Lluís Burillo, Dèbora Cartaña, Laia Colell, Sílvia Consegal, Anna Coromina, Glòria Cot, Mireia Cots, Jordi Domingo, Marina Escoda, Dimas Fàbregas, Carles Farràs, Roger Fernández, Salvador Ferrero, Fanny Figueras, Ester Forné, Marc Franchesch, Eva Garcia, Pep Garrido, Carles Giner, Montserra Guri, Jordi Homar, Glòria Jové, Núria Losada, Anna Mercader, Joan Martínez, Rafa Milán, Ariadna Miquel, Rosa M. Muga, Natàlia Nadal, Gisel Noé Rodríguez, Carme Ortiz, Marcela Otarola, Mercè Plana, Elisenda Poch, Mireia Roca, Roser Sanjuan, Roser Servalls, Albert Soler, Meritxell Tomàs, Tere Torres.

RELATORIES

- Fundació Interarts. Seminari de Models Comparats
- Miquel Àngel Alcaraz. Seminari "La presència curricular dels llenguatges artístics" i "La formació de mestres".
- Enric Aragonès. Grups de treball
- Enric Carpio. Seminari "La formació pedagògica dels professionals de les arts i de la mediació".
- Mar Morelló. Sessions plenàries "Les raons de les arts a l'educació", "Els models d'actuació", "La formació de formadors".
- Susana Pariente. Seminari "Les arts com a vertebradores d'un projecte de centre" i "La formació del professorat de secundària".

[Tornar a l'índex](#)

El document Llegat del 1r Fòrum de les Arts a l'Educació ha estat una iniciativa del Consell Nacional de la Cultura i de les Arts

Consell Nacional de la Cultura i de les Arts

Plenari

Vinyet Panyella i Balcells, presidenta
Margarida Troguet i Taull, vicepresidenta
Jordi Font i Cardona, vocal i secretari
Tania Safura Adam Mogne, vocal
Jaume Ayats Abeyà, vocal
Salvador Casals i Romagosa, vocal
Núria Iceta Llorens, vocal

Direcció

Joan Torrent i Pérez

Equip tècnic

Anna Alba Creus, Jordi Auladell i Marquès, Lídia Benito Porté, Gemma Carbonell Jorquera, Ramon Castells Ros, Jesús Fernández Acebal, Cèlia Garcia Trujillo, Àngels Giráldez González, Ana Cintya Loayza Martín, Sandra Pujal Bouza i Lluïsa Sala i Tubert.

Coordinació editorial: Anna Tetas Palau
Disseny i maquetació: Opisso Studio
Correcció lingüística: Tau Traduccions, S.L. i Anna Tetas Palau

© Dels textos: CoNCA o autoria indicada
© De les imatges: el seu autor o autora.

El CoNCA ha fet tots els esforços per contactar amb els propietaris dels copyrights. Si no s'ha aconseguit l'autorització correcta o no s'ha donat el crèdit correcte, demanem als propietaris del copyright que ens ho comuniquin.

Imatge cedida per Eeva Anttila (p 17)
Imatges cedides per Michael Wimmer. Educult (p 56 i p 58)
Imatge cedida per l'Institut Públic Hug Roger III de Sort. Autora: Marta Serra (p 65)
Imatge cedida pel ZER Conca de Barberà (p 66)
Imatge cedida per Escola La Farga de Salt. Autor: Javi Cabrera (p 69)
Imatges del 1r Fòrum de les Arts a l'Educació. CoNCA. Autoria: Fractal (p 105, 113, 115, 120, 129 i 140)

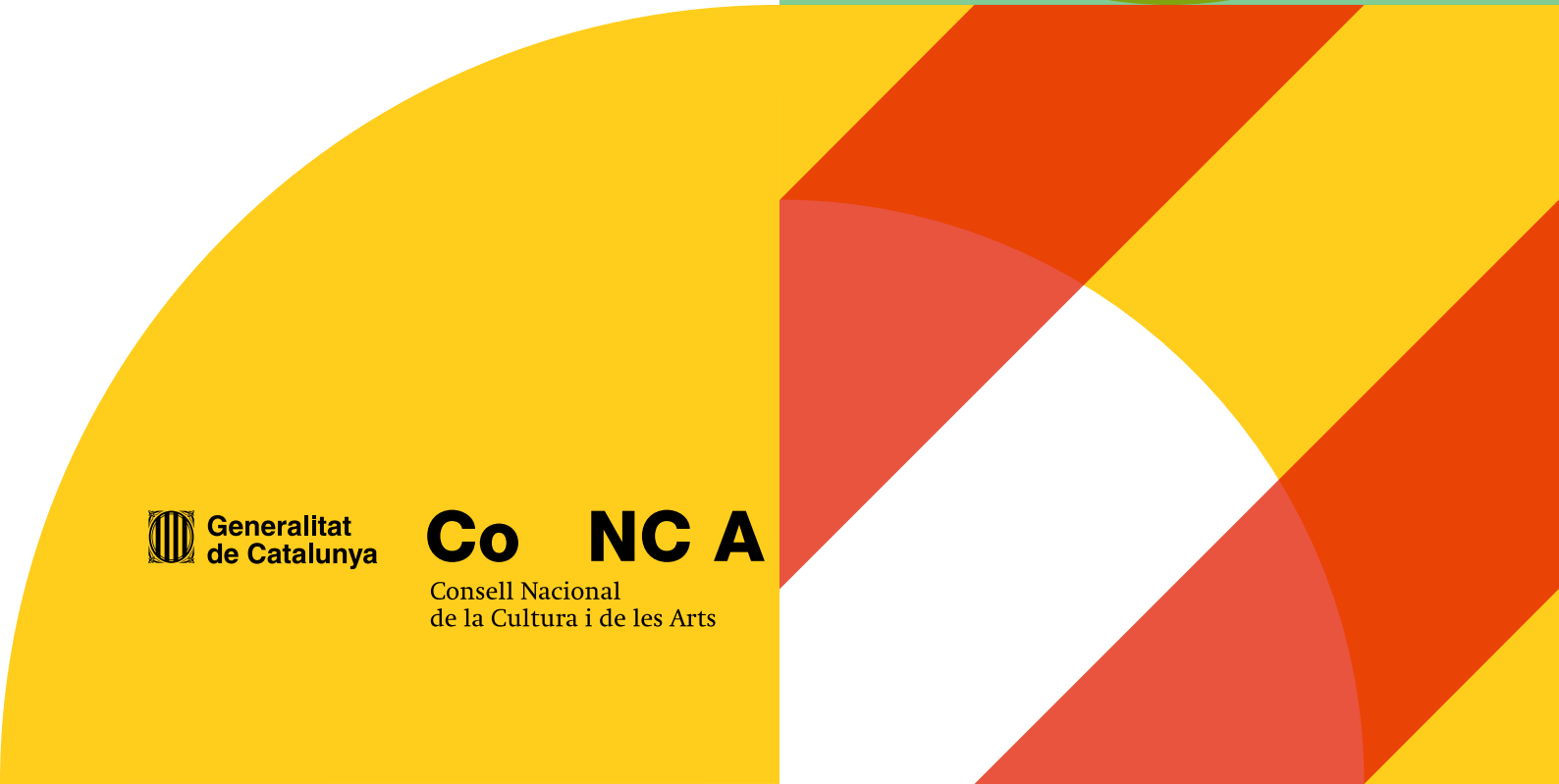
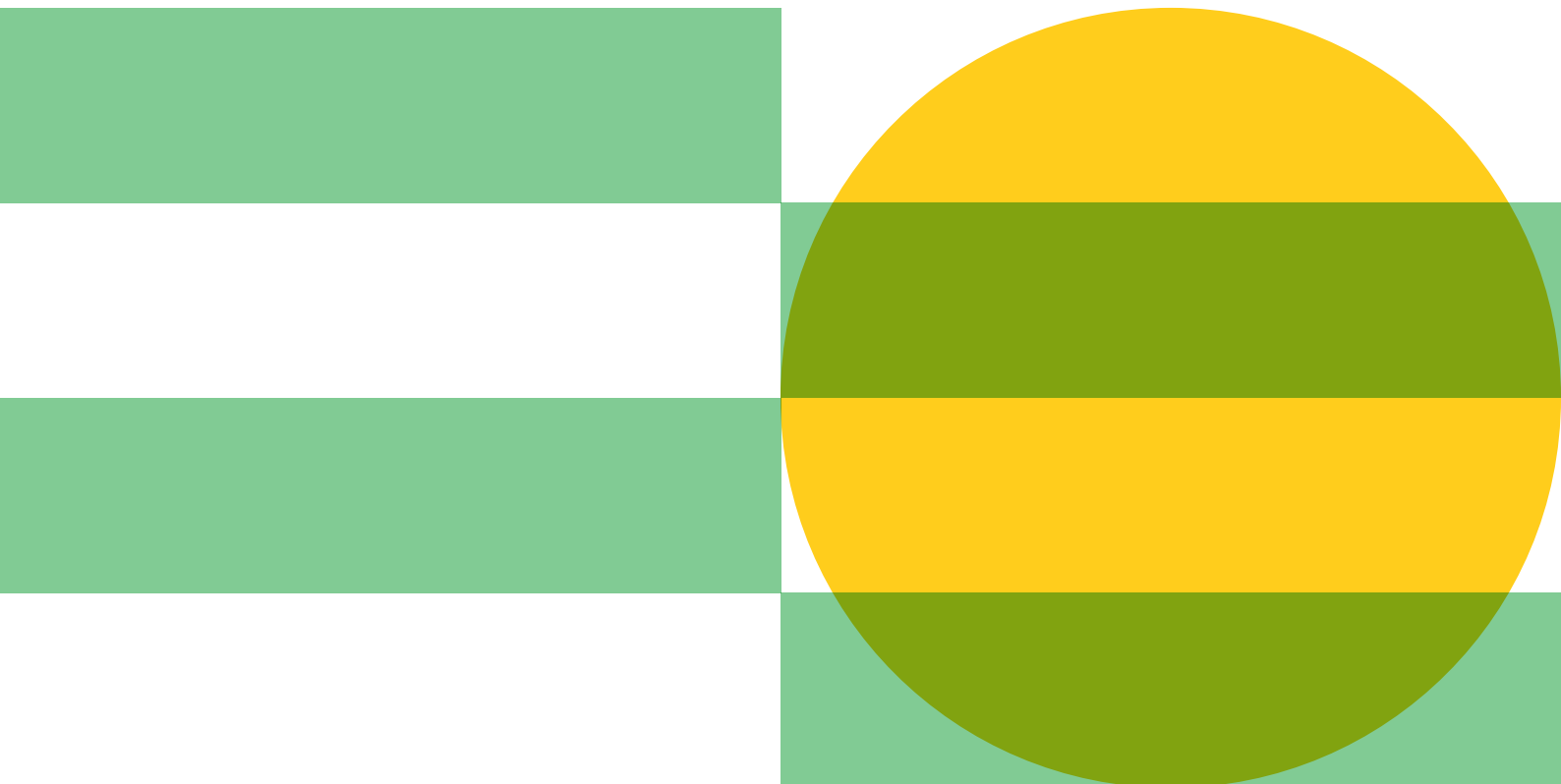
© De l'edició, Consell Nacional de la Cultura i de les Arts, 2022

El document Llegat del 1r Fòrum de les Arts a l'Educació, editat pel Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA), està subjecte a una llicència de Reconeixement-NoComercial 4.0 Internacional de Creative Com-mons. Se'n permet la còpia, la distribució i la comunicació pública sense ús comercial, sempre que se n'esmenti la font.



Podeu consultar tots els recursos vinculats al 1r Fòrum de les Arts a l'Educació a: <https://conca.gencat.cat/ca/ambits-dactuacio/educacio-i-cultura/forum-de-les-arts-a-leducacio/>

Barcelona, desembre de 2022



 Generalitat
de Catalunya

Co NC A

Consell Nacional
de la Cultura i de les Arts