

TRANS_ART_ LABORATORI. INTERACCIONS ENTRE PRÀCTICA ARTÍSTICA I ÀMBIT EDUCATIU / 2009-2011

RECERCA PER A LA DESCRIPCIÓ I ANÀLISI DEL CONTEXT CATALÀ +
MEMÒRIA D'UN **PROJECTE ARTÍSTIC** EN CONTEXT EDUCATIU



TRANS_ART_LABORATORI. INTERACCIONS ENTRE PRÀCTICA ARTÍSTICA I ÀMBIT EDUCATIU / 2009-2011

RECERCA PER A LA DESCRIPCIÓ I ANÀLISI DEL
CONTEXT CATALÀ + MEMÒRIA D'UN
PROJECTE ARTÍSTIC EN CONTEXT EDUCATIU

Edita

Trans_Art_Laboratori

Direcció i coordinació

Sinapsis (Cristian Añó i Lúdia Dalmau)

Autors

Sinapsis (Cristian Añó i Lúdia Dalmau)

Oriol Fontdevila

Helena Migueiz

Javier Rodrigo

Judit Vidiella

Cèlia Prats

Ester Gutiérrez

Aida Sánchez de Serdio

Laia Ramos

Laia Campañà

Producció

Alternativa Jove per la Interculturalitat

Amb el suport

CONCA / Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació

ICUB

Reproducció dels textos



Reproducció de les imatges



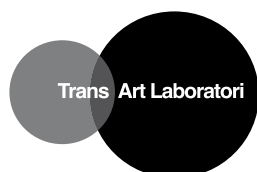
Excepte les imatges de la pàgina 273 a la 281 de l'apartat "Resultats finals: com explicar un procés de treball quan ja s'ha acabat", l'autor de les quals és: Marc Llibre

Primera edició digital

Desembre de 2010

Agraïments

Des de Trans_Art_Laboratori volem agrair el compromís amb el qual totes les persones s'han implicat en fer possible, per damunt de les circumstàncies (!), aquesta publicació



Co NC A
Consell Nacional
de la Cultura i de les Arts



Ajuntament de Barcelona
Barcelona Cultura

Un projecte en el marc de

TRANS_ART_LABORATORI

Plataforma d'art en context_

Recerca, mediació i producció col·laborativa

www.trans-artlaboratori.org

PRESENTACIÓ

Benvinguts al final d'un procés de treball que es va iniciar a principis del 2009 i s'atura al llindar del 2011.

Aquest llibre n'és el rastre, l'arxiu i en certa manera, un dels resultats d'aquests dos anys de treball.

Amb aquesta publicació volem compartir i posar a disposició d'altres persones els coneixements i processos construïts per tots els que han participat en el projecte. Volem també, sense dubte, participar de la construcció col·lectiva que avui en dia, amb més intensitat que mai, s'estan donant en relació a la creació d'interaccions entre art i educació.

I ho volem fer reivindicant l'especificitat del nostre punt de vista, aportant-hi una particular i subjectiva forma d'afrontar el repte d'entendre i posar a la pràctica aquestes interaccions entre pràctica educativa i pràctica artística.

Una mirada que desborda els límits de l'aula o del museu i que reivindica una pràctica que focalitza el seu esforç en la idea de treballar per crear context, per generar vincles cada vegada més intensos i productius entre agents, institucions, públics i ciutadania. Un context que desitgem que sigui cada vegada més com un ecosistema, amb una complexa trama de relacions heterogènies que fan que les interaccions entre pràctica educativa i artística esdevinguin un laboratori de diversitat i experimentació.

Amb aquest llibre que tens a les mans, i tots els processos de treball que l'han possibilitat, volem col·laborar en la construcció d'un context més ric i divers.

ÍNDEX

Presentació

A. Trans_Art_Laboratori en context educatiu: punt de partida d'un procés de treball entorn les interseccions entre art i educació

11

A.1 D'ON SURTEN ELS CONTINGUTS D'AQUEST LLIBRE

A.2 AVÍS PREVENTIU SOBRE LES LIMITACIONS D'AQUESTA PUBLICACIÓ

A.3 A QUI ENS DIRIGIM I PER QUÈ

A.4 DEFININT LES NOSTRES MANERES DE FER: TRANS_ART_LABORATORI I LES INTERACCIONS ENTRE ART I EDUCACIÓ

_ Què ens defineix com a plataforma artística: / Retorn social de les pràctiques artístiques / Metodologies de treball col·laboratiu / Coherència ètica entre el desenvolupament del projecte i la seva comunicació pública / La negociació cultural i la mediació

_ Quins són els elements específics que defineixen la nostra manera de veure la interacció de les pràctiques artístiques amb el context educatiu: / Què entenem per context educatiu? / La negociació cultural entre àmbits professionals / De la intervenció a l'aula a la implicació en el context / Criteris de qualitat en projectes artístics en contextos educatius / Conceptes bàsics al voltant de les pràctiques artístiques contemporànies

B. Aproximacions a una situació: educació artística, art i escola

29

B.1 EDUCACIÓ ARTÍSTICA

_ Tendències històriques / Aproximacions contemporànies / Per ampliar informació

B.2 QUAN L'ART PARLA D'EDUCACIÓ I PEDAGOGIA

_ Art en context social i art comunitari: Pedagogies culturals i educació artística basada en la comunitat / Pràctiques col·laboratives en art, pedagogies col·lectives i perspectives educatives / Treball de col·lectius artístics i noves formes experimentals de xarxes i producció cultural com a pràctica educativa / Aspectes de les noves pràctiques culturals que ens acosten a un treball cooperatiu amb el món educatiu / Polítiques educatives de departaments educatius de centres d'art / Projectes sobre educació en centres d'art i de producció inserides en exposicions, esdeveniments o programacions específiques

B.3 L'ESCOLA EN EL SEGLE XXI

_ Introducció a l'estat de l'escola: una institució a cavall entre segles / Problemes i reptes / Reptes i desbordaments de l'escola en un marc contemporani / Un últim apunt: el paper de les diverses reformes. De l'esperança a la resistència oculta

+ GUIA RÀPIDA DE LECTURA

Aquest primer bloc de continguts contextualitza el projecte i en situa el punt de partida d'acord als objectius, principis i **metodologia de treball** de la **Plataforma Trans_Art_Laboratori**.

Per una banda s'argumenta l'especificitat de la nostra posició de treball, que estableix un diàleg crític amb l'àmbit de l'art contemporani. Fet que es planteja a partir de posar en pràctica **processos de mediació** amb àmbits no artístics i la producció de **treball col·laboratiu** en contextos concrets. Aquest últim aspecte queda reflectit de manera clara en el procés pràctic que vam desenvolupar en el 2010, la descripció del qual ocupa les pàgines del darrer apartat d'aquesta publicació.

Per l'altra, es concreta com i de quina manera plantegem l'abordatge de la **relació entre art i educació** i explicita les bases, tant de la recerca que vam desenvolupar en el 2009, com del projecte pràctic que vam fer en el 2010.

Aquesta part de la publicació vol posar a l'abast del lector un conjunt de referències que li permetin contextualitzar la realitat específica de cada àmbit, -context artístic, context educatiu i context acadèmic- que ens proposem articular en l'anàlisi del context català.

Farem una aproximació cartogràfica al camp disciplinar de l'**educació artística** i apuntarem les principals tendències. Explorarem les maneres en que determinades pràctiques i agents vinculats a l'**art contemporani** estan incorporant i reinterpretant nocions com **pedagogia** o **educació**, alhora que es potencien noves formes de treballar des dels **serveis educatius** d'equipaments artístics.

Ens aproximarem a la situació de la **institució escolar** en aquest nou segle que ens permeti entendre les dificultats i reptes a les que s'afronta.

C. Aproximacions a una realitat: art i educació en el context català

77

C.1 CONDICIONANTS PRELIMINARS

_Què volem conèixer? / Què entenem per context? / Les condicions de producció de la recerca: / Metodologia de treball / Les fonts d'informació: usos / Desenvolupament i evolució del procés de recerca / La formació de l'equip i la repartició de tasques / La qüestió de l'autoria / L'equip de recerca

C.2 APROXIMACIÓ QUALITATIVA

_Valoracions entorn el context català des de la perspectiva de les interaccions entre art i educació / Recomanacions / Pràctiques que són oportunitats

C.3 APROXIMACIÓ DESCRIPTIVA

_Polítiques culturals i educatives / Projectes artístics en contextos educatius / La formació dels professionals implicats en la pràctica. Artistes i mestres / La producció del coneixement entorn a l'educació i l'art. La recerca / La difusió del coneixement

D. Marc i contextos de referència

211

D.1 L'UNESCO I L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA

_Perspectiva històrica / Sector d'Educació de l'UNESCO i marc de treball Educació per a Tothom (Education For All, EFA) / Programa a l'entorn de la creativitat orientat a l'educació en l'art / Resum d'elements destacats / Per ampliar informació

D.2 UNIÓ EUROPEA. COMISSIÓ EUROPEA, PARLAMENT EUROPEU I CONSELL DE LA UNIÓ EUROPEA

_La Direcció General d'Educació i Cultura i organismes auxiliars / Marcs estratègics pel desenvolupament de l'educació i la seva repercussió en l'educació de l'art / Marcs estratègics pel desenvolupament de la cultura i la seva repercussió en l'educació de l'art / Altres iniciatives rellevants pel que fa a la interrelació de l'art, la cultura i l'educació / Resum d'elements destacats / Per ampliar informació / Per tenir en compte: el Consell d'Europa

D.3 EL CONTEXT FRANCÈS

_Marcs de treball / Organitzacions / Programes / Resum d'elements destacats

D.4 ANGLATERA I ELS CREATIVE PARTNERSHIP

E. De la teoria a la pràctica: memòria d'un projecte artístic en context educatiu

253

E.1 POSANT EN MARXA UNA XARXA DE TREBALL COOPERATIU

E.2 DISSENYANT I PLANIFICANT EL PROJECTE ARTÍSTIC CONJUNTAMENT AMB MESTRES I PROFESSORS

E.3 INTERACCIONS AMB UN EQUIPAMENT ARTÍSTIC: TRANS_ART_LABORATORI I CAN FELIPA

E.4 DESENVOLUPANT ELS PROCESSOS DE PRODUCCIÓ

E.5 RESULTATS FINALS: COM EXPLICAR UN PROCÉS DE TREBALL QUAN JA S'HA ACABAT

Aquest apartat recull els resultats de la **recerca** impulsada per Trans_Art_Laboratori durant el **2009** amb l'objectiu de construir una visió sobre el context generat per les interaccions entre art i educació que es donen en l'àmbit català.

L'eix d'aquest apartat és la idea de **context** que entenem com "el conjunt de relacions entre un seguit d'elements que, en funció de si estan més o menys articulats entre ells i si existeix un intercanvi cooperatiu, consoliden el sistema assegurant-ne una creixent complexitat del mateix des d'una perspectiva d'autorganització i sostenibilitat.

A part de fixar la tipologia dels elements que configuren aquest ecosistema i explicitar la metodologia de treball i les tasques i perfil de l'equip que vam desenvolupar la recerca, aquest apartat analitza l'**àmbit català** fent-ne una valoració qualitativa i una descripció detallada dels elements que componen aquest context. Es fa especial èmfasis en visibilitzar les relacions o la falta d'elles entre l'**àmbit artístic, l'educatiu i l'acadèmic**.

Aquest apartat presenta al lector quatre marcs de referència que per una banda legitimen l'aposta per la intensificació de les interaccions entre pràctica artística i context educatiu des d'una posició supranacional i, per l'altra, s'atansa a dos contextos nacionals per poder contextualitzar i contrastar les bondats o mancances del context català des de diferents enfocaments i perspectives.

En primer lloc ens detindrem en analitzar què fa l'**UNESCO** a nivell internacional per promoure la implementació de pràctiques educatives que tinguin en compte com a eix central l'educació artística.

En segon lloc explorarem les directrius i recomanacions realitzades des de la **Comunitat Europea** dirigides a impulsar el recolzament a l'educació artística per part del seus membres socis.

En tercer lloc ens acostarem a **França** per conèixer l'estructura de col·laboració entre el **Ministeri d'Educació i el Ministeri de Cultura** per articular una política eficient en termes d'educació artística. Coneixerem un programa de la **Gran Bretanya** pensat per aconseguir que els artistes entrin a treballar dins de les aules, el **Creative Partnership**.

Aquest apartat és un **arxiu** que mostra documents i documentació sobre el procés de treball i els resultat del projecte d'interacció entre pràctica artística i context educatiu reglat impulsat entre el 2009 i 2010 per **Trans_Art_Laboratori**. Afegida a la seva condició de memòria hi ha també la voluntat de que aquestes pàgines il·lustrin des de la pràctica els postulats, afirmacions i propostes que es faran al llarg d'aquesta publicació entorn les interaccions entre pràctica artística i context educatiu.

Aquest procés de treball va ser dirigit pel col·lectiu **Sinapsis** i va implicar la creació d'una xarxa de cooperació entre Trans_Art_Laboratori, el **Consorci d'Educació de Barcelona, l'Escola Miralletes i l'Institut Sant Josep de Calassanç**, del districte de Sant Martí de Barcelona, i el Programa d'Arts Visuals del **Centre Cívic de Can Felipa** situat en el mateix districte. Mestres ambdós equipaments educatius van participar en un taller per dissenyar conjuntament amb Sinapsis el projecte artístic **A propòsit de nosaltres i el lloc on som** que van desenvolupar alumnes de P3, P4, P5 i 2n, 3r i 4t d'ESO entre setembre i novembre del 2010.

Can Felipa va proposar a Trans_Art_Laboratori incorporar a l'eix temàtic de la Convocatòria d'Arts Visuals del 2010 el concepte de "Deseducació" per la modalitat d'obra i la introducció d'una nova modalitat: projectes artístics en contextos educatius. El projecte guanyador en aquesta categoria es va dur a terme a l'Institut Sant Josep de Calassanç. Els resultats de tots els processos de treball i de les obres seleccionades en la convocatòria es van posar en diàleg en l'exposició **Confluències per a la des/educació** que es va poder visitar a Can Felipa, a l'escola i a l'institut del 18 de novembre de 2010 al 31 de gener del 2011

El que es mostra al lector en aquest apartat és un arxiu o àlbum que es presenta amb un format d'edició artística a mig camí entre document, obra gràfica i disseny artístic.

JUGANT AL
FUTBOL PASSO
L'ESTONA AMB
ELS MEUS
COMPANYS

JUGO AL QUE
M'AGRADA:
EL FUTBOL

EL MEU JOC
FAVORIT ÉS
EL FUTBOL



A.

**TRANS_ART_
LABORATORI
EN CONTEXT
EDUCATIU: PUNT
DE PARTIDA
D'UN PROCÉS DE
TREBALL ENTORN
LES INTERSEC-
CIONS ENTRE ART
I EDUCACIÓ**

Aquest primer bloc de continguts contextualitza el projecte i en situa el punt de partida d'acord als objectius, principis i metodologia de treball de la Plataforma Trans_Art_Laboratori.

Per una banda s'argumenta l'especificitat de la nostra posició de treball, que estableix un diàleg crític amb l'àmbit de l'art contemporani. Fet que es planteja a partir de posar en pràctica processos de mediació amb àmbits no artístics i la producció de treball col·laboratiu en contextos concrets. Aquest últim aspecte queda reflectit de manera clara en el procés pràctic que vam desenvolupar en el 2010, la descripció del qual ocupa les pàgines del darrer apartat d'aquesta publicació.

Per l'altra, es concreta com i de quina manera plantejem l'abordatge de la relació entre art i educació i explicita les bases, tant de la recerca que vam desenvolupar en el 2009, com del projecte pràctic que vam fer en el 2010.

A.1 D'ON SURTEN ELS CONTINGUTS D'AQUEST LLIBRE

Aquest llibre es nodreix de dos processos de treball que des de la **Plataforma Trans_Art_Laboratori** vam desenvolupar durant el 2009 i el 2010 i que estaven en relació amb altres projectes que s'han anat posant en marxa des del 2006.

Ambdós processos tenien com a punt de partida les preguntes **Com es pot construir una relació entre pràctica artística i pràctica educativa que tingui valor per a tots dos àmbits professionals? Com es defineix un context com a consolidat en relació a les relacions entre art i educació? Com i qui ha de construir aquest context?**

Per abordar aquestes qüestions tant genèriques vam desenvolupar dues línies de treball interrelacionades. Per una banda una **recerca** desenvolupada en el 2009 en la qual es volia construir una imatge sobre el context català en relació a les interaccions entre art i educació (centrat en les accions en l'àmbit educatiu reglat) i contextualitzar-ho respecte a altres contextos i altres dimensions com l'educació artística, les pràctiques des del món artístic en general, etc. i, per l'altre, un **projecte pràctic** de treball artístic en l'àmbit educatiu reglat durant el 2010 desenvolupat a partir d'una estructura en xarxa amb altres institucions i que fos una oportunitat per aplicar els criteris i punts de vista que considerem que haurien de tenir-se en compte en projectes d'interacció entre les pràctiques artístiques i educatives.

El llibre presenta el **resultat de la recerca** que vam impulsar des de Trans_Art_Laboratori i un **arxiu del material** escrit i visual produït en el marc del projecte pràctic i que creiem que per una banda servirà per explicar el procés i, per l'altra, per salvar en certa manera la distància entre pràctica i discurs. En tots els documents que es recullen es fa palès de forma explícita o implícita la voluntat per trobar un llenguatge i fixar un relat sobre les intencions del projecte que és en si mateix un artefacte de mediació, de negociació amb els imaginaris diversos dels receptors d'aquests documents.

A.2 AVÍS PREVENTIU SOBRE LES LIMITACIONS D'AQUESTA PUBLICACIÓ

Voldríem senyalar, des del nostre punt de vista, algunes de les limitacions d'aquest llibre i alhora explicar perquè, tot i així, hem decidit posar-lo a l'abast dels possibles lectors.

Al final del 2008, quan vam iniciar la cerca de finançament per poder fer la recerca, el nostre interès per la relació entre art i educació era en gran part fill d'un moment i una inquietud compartida de forma més o menys conscient amb alguns altres agents i institucions que també estaven posant en la seva agenda de prioritats les interaccions entre art i educació.

Són fruit d'aquest esperit contextual, tant la nostra recerca desenvolupada durant el 2009, com el projecte artístic en context educatiu del 2010, però també ho són un conjunt de projectes i programes que, en alguns casos, es podien intuir en el 2009 i per tant mapejar en la recerca que vam fer, com d'altres que no. L'últim trimestre del 2010 ha estat molt ric en propostes i creació de polítiques i programes que posaven el centre d'interès en l'art i l'educació i que semblen anunciar un possible canvi de paradigma a nivell d'àmbit català.

Tot i que ens vam plantejar si tenia o no sentit difondre'n els resultats o calia actualitzar o refer els continguts de la mateixa, ja que es deixaven de banda tots aquells programes i projectes desenvolupats al 2010, vam decidir convertir-ho en publicació. Les raons tenen a veure sobretot amb el fet que som una entitat independent que depèn de subvencions públiques i per tant consideràvem que els resultats de la recerca s'havien de retornar a la societat que indirectament n'havia finançat el seu procés. I, per altra banda, assumíem que en el context de crisi general a curt termini no disposaríem de recursos per escometre una actualització de la recerca, amb la qual cosa cada cop es fa més obsoleta. Així creiem que aquesta publicació o bé pot ser una etapa intermèdia en un procés de recerca d'alguna altra entitat o institució, o pot impulsar a algun soci a invertir per millorar-la. Mentre tant esperem que sobretot sigui una font d'inspiració, reflexió i crítica pels lectors a qui ens dirigim.

A.3 A QUI ENS DIRIGIM I PER QUÈ

L'objectiu és crear un espai de confluència que permeti als diferents professionals prendre consciència de les diferències amb que s'entenen conceptes com art i educació en funció de l'àmbit professional del qual es prové

Aquesta publicació es dirigeix a artistes, mestres, equips directius d'equipaments educatius i artístics, docents i investigadors de l'àmbit acadèmic, gestors públics i qualsevol persona interessada.

L'objectiu és crear un espai de confluència que permeti als diferents professionals prendre consciència de les diferències amb que s'entenen conceptes com art i educació en funció de l'àmbit professional del qual es prové. Alhora però apuntar, tal com ho exemplifiquen molts projectes, les possibilitats de crear espais de col·laboració i aprenentatge compartit. Situacions de treball que fan de les diferències un valor positiu i que en el marc d'un procés negociador són les que donen realment sentit a la idea de transversalitat.

Aquest llibre per tant, més que buscar la creació d'una imatge complaent on emmirallar-se, el que vol és ajudar a posar en crisi els imaginaris consolidats que els professionals dels diferents àmbits tenim sobre com han de ser les relacions entre pràctica artística i context educatiu per una banda i, per l'altra, posar en qüestió l'eficàcia i la bidireccionalitat entre la recerca teòrica, la producció de discurs i de polítiques i el seu desplegament pràctic i les metodologies de treball que s'usen.

Creiem que la clau per crear un context que com apuntàvem a dalt sigui ric, complex i heterogeni, és trencar determinismes conceptuals que dominen els àmbits professionals del món de l'art, de l'educació i de la docència i recerca acadèmica i que actuen com disruptors per les possibilitats de connectar experiències i sabers, per crear context.

A.4 DEFININT LES NOSTRES MANERES DE FER: TRANS_ART_LABORATORI I LES INTERACCIONS ENTRE ART I EDUCACIÓ

Una consideració preliminar que tant emmarca les nostres posicions com a plataforma artística, com determina la nostra manera d'entendre la interacció entre art i educació, tal com ja s'ha deixat entreveure en línies anteriors, és la importància de desenvolupar la nostra activitat tenint en compte la seva inserció en un context donat. La nostra no és una pràctica artística independent i autònoma respecte al context en el que s'ubica sinó tot el contrari: s'hi imbrica políticament, és a dir, que treballant des de la nostra posició no institucional busca construir crítica i afavorir canvis que facin possible contextos més rics, heterogenis i democràtics.

Atès que el concepte de context pot ser objecte de lectures diverses remetem al lector a la part de la publicació específica on s'analiza el context català i en el qual aportem en la introducció una especificació detallada del que entenem per context.

La nostra no és una pràctica artística independent i autònoma respecte al context en el que s'ubica sinó tot el contrari: s'hi imbrica políticament, és a dir, que treballant des de la nostra posició no institucional busca construir crítica i afavorir canvis que facin possible contextos més rics, heterogenis i democràtics

QUÈ ENS DEFINEIX COM A PLATAFORMA ARTÍSTICA

En primer lloc senyalarem quatre aspectes que considerarem significatius per definir la posició particular del projecte en relació a la institució art i les formes més comunes des de les quals s'entenen les pràctiques artístiques. Poden semblar acotacions allunyades dels interessos del món de l'educació, però contràriament a això són importants perquè senyalen amb claredat una posició de treball que contradiu l'imaginari col·lectiu dels docents sobre el que és art i del que no és art i, per tant, obre la porta a retallar la falsa separació entre les pràctiques artístiques i les educatives quan aquestes s'entenen des de posicions d'innovació i contemporaneïtat.

Per altra banda és important senyalar que aquestes posicions són punt de partida, però també són objecte d'experimentació i recerca continuada.

QUÈ ÉS TRANS_ART_LABORATORI?

La història del desenvolupament del projecte de Trans_Art_Laboratori proporciona un marc de contextualització molt clar per entendre el model de treball que proposa. Aquest és fruit d'un procés d'aprenentatge continuat, que ha anat articulant el format de treball en un diàleg permanent entre el desenvolupament pràctic, la reflexió teòrica i, perquè no dir-ho, les condicions de producció que feien possible la seva viabilitat, és a dir, els requisits imposats des de les subvencions i els possibles parteneriats.

El 2005, coincidint amb la incorporació de la direcció de Lídia Dalmau i Cristian Añó (posteriorment constituïts com a col·lectiu

Sinapsis), suposa el punt de partida d'un nou enfoc del projecte Trans_Art_Laboratori. De ser una convocatòria pública d'art emergent, centrada en un eix temàtic que variava en cada edició, a partir d'aquell any es proposa un laboratori de pràctiques artístiques centrat en desenvolupar processos artístics col·laboratius en contextos concrets. En aquella edició els equipaments en els quals es va desenvolupar Trans_Art_Laboratori van ser l'Illa Fort Pienc de Barcelona. El laboratori s'entenia com la posada en marxa d'una situació de treball conjunt entre coordinadors-mediadors-comissaris, responsables i tècnics del districte, artistes, directius dels equipaments i els seus usuaris.

RETORN SOCIAL DE LES PRÀCTIQUES ARTÍSTIQUES

Trans_Art_Laboratori problematitza la relació entre art i societat, proposant com a punt de partida diversos desplaçaments i observant com afecten a la definició de la pròpia pràctica, a la institució artística i les seves relacions amb la societat, a més de les maneres que té l'entorn social de reaccionar-hi.

El desplaçament de la producció artística (des dels seus emplaçaments habituals, físics i institucionals, fins a d'altres que no ho són), comporta que les institucions no artístiques tinguin la possibilitat d'incorporar en el seu funcionament metodologies, processos artístics i gestió d'uns imaginaris crítics no habituals. Al mateix temps, s'obren oportunitats d'una lectura crítica de la funció social de la pràctica artística des de fora de la institució artística.

El de desplaçar el rol de l'artista, de gestor d'un procés individual a gestor d'un procés en col·laboració, fa més complexa i problemàtica l'equació de la creació artística i les seves formes de socialització.

Aquestes situacions de treball comporten situacions pràctiques a partir de les quals observar, a petita escala, què es percep com a **retorn social** de la pràctica artística. Què estan disposats a acceptar els contextos de treball com a retorn social? Quins d'aquests retorns podem esperar que siguin incorporats? Quins d'ells no havien estat previstos? El treball a petita escala permet reflexionar en termes més amplis sobre com podem construir un retorn social que no s'articuli exclusivament sobre factors externs, és a dir, el valor afegit que aporta la pràctica artística a d'altres camps, sinó també un retorn que s'articuli d'acord als propis eixos del camp artístic.

En definitiva, i per acabar d'aclarir aquest punt, podem dir: és molt profitós en tota interacció pràctica que la institució amb la qual col·laborem assoleixi els seus objectius a través del projecte que fem conjuntament, però també és important que nosaltres assolim els nostres d'objectius, que els han d'implícitar també a ells i també han de poder ser llegits com un retorn social per part d'ells.

Aquella edició plantejava desenvolupar sis projectes artístics en el context de l'Illa Fort Pienc i això comportava una situació de negociació cultural, aprenentatge i producció artística col·laborativa. El procés de treball es difonia a través de diverses estratègies, intentant fer visibles les metodologies de gestió i creació per tal de generar una interfície de mediació entre públics i projecte, que anés més enllà de mostrar els resultats finals. En definitiva, era un pràctica que volia reflexionar (així ho reflecteix el tercer i últim número del butlletí publicat entorn d'aquesta experiència, que us podeu descarregar a www.trans-artlaboratori.org) sobre els seus punts forts i febles, des del propi centre del procés, en paral·lel al

seu desenvolupament i en funció dels diferents punts de vista, atesa la varietat de perfils professionals, i objectius personals i institucionals en joc.

Aquesta primera edició ja contenia, en si mateixa, tot el seu potencial com a format de treball que després ens ha interessat desenvolupar de manera més eficient. Alhora va servir, tant per consolidar unes intuïcions i uns interessos a partir del diàleg entre la pràctica i l'engrenatge amb el discurs teòric, com per aclarir algunes de les nostres idees i ajudar-nos a trobar una posició més definida per articular la nostra praxis.

METODOLOGIES DE TREBALL COL·LABORATIU

Un eix de treball central de Trans_Art_Laboratori és la recerca al voltant de les **metodologies de treball col·laboratiu**. A partir de l'assaig-error, investiguem sobre quines metodologies i eines garanteixen la gestió adient dels processos de treball entre artistes, comunitats, altres agents, organitzacions i institucions amb l'objectiu d'assegurar-ne criteris de qualitat en la col·laboració i la construcció d'un retorn social que també tingui valor des de la institució artística.

Pel seu propi caràcter no normalitzat, els projectes que es produeixen fora del seu marc institucional "natural" articulen força nivells de negociació. Participar en el projecte suposa un cert desllorigament en la institució/organització no habituada als processos artístics i, per tant, no existeix un canal d'interlocució predeterminat. Això fa que, sovint, siguin diversos els nivells en els quals s'ha d'estar negociant i, per tant, les metodologies de treball a les que fem referència no són només les necessàries per desenvolupar els processos artístics, sinó també per a tots els processos de negociació imprescindibles per consolidar les condicions de producció d'aquests tipus de projectes.

A més de focalitzar-se en les metodologies de treball i des d'aquest nivell de concreció, Trans_Art_Laboratori es projecta de manera dialògica amb aquells altres nivells on es construeixen les condicions que fan possible aquella situació de treball. Aquestes condicions estan relacionades amb els fonts públics de finançament disponibles per aquest tipus d'iniciatives, i amb les prioritats dels diferents equipaments i institucions amb les quals podem col·laborar. En definitiva, parlem del conjunt d'instruments que es posen en funcionament des dels plans estratègics que articulen les diferents polítiques (culturals, educatives, sanitàries...) en els seus nivells tant autonòmics com municipals.

Per tant, Trans_Art_Laboratori té en compte una **relació dialògica entre pràctiques (metodologies) i polítiques** i, per tant, articularà part dels resultats de les seves recerques teòriques i pràctiques en forma d'interpel·lacions a les institucions perquè tinguin en compte els sabers que es generen col·laborativament des de la plataforma Trans_Art_Laboratori. D'aquesta manera, tot aquest coneixement pot esdevenir el detonant de canvis i innovacions a nivell de polítiques, programes, ajuts o recursos que es posin a disposició del teixit productiu.

Les metodologies de treball no són només les necessàries per desenvolupar els processos artístics, sinó també per a tots els processos de negociació imprescindibles per consolidar les condicions de producció d'aquests tipus de projectes col·laboratius

Al llarg d'aquests anys s'ha consolidat, per una banda, un nou format de treball que ha significat passar d'una gestió per edicions a un enfocament de procés continuat, que va desplegant diverses línies de treball desenvolupades en paral·lel i que conformen la identitat de la Plataforma Trans_Art_Laboratori. Per altra banda, hem establert un model de treball i uns objectius, que amplien la idea inicial de laboratori, dimensionant el camp d'anàlisi i praxis, mentre acabem de definir el nostre posicionament com agents per la mediació i la negociació cultural, capaços de proposar espais de treball, eines i metodologies per generar nous imaginaris i noves interaccions entre la creació contemporània i la societat.



COHERÈNCIA ÈTICA ENTRE EL DESENVOLUPAMENT DEL PROJECTE I LA SEVA COMUNICACIÓ PÚBLICA

Un dels altres eixos de treball que es planteja Trans_Art_Laboratori és aprofundir en la **consolidació i eficàcia dels cicles de treball entesos com un procés integrat**. Això implica, per una banda, que existeixi una articulació crítica entre totes les fases del projecte, com ara la producció i gestió, recerca, mediació, producció i creació artística, difusió, avaluació, reflexió i retorn. Es tracta que cada una d'aquestes fases dels projectes siguin susceptibles de generar la seva pròpia recerca metodològica i teòrica, a més de dialogar activament amb el desenvolupament de les altres fases. Per una altra banda, entendre el cicle de treball com un procés integrat també significa que la visibilitat i difusió es fa de forma integradora, en relació a totes les fases, en comptes de centrar-se només en els resultats finals.

La circulació dels coneixements que es generen a partir de la col·laboració de totes les parts implicades en el procés és una de les formes de construir allò que anomenem retorn social

La circulació dels coneixements que es generen a partir de la col·laboració de totes les parts implicades en el procés és una de les formes de construir allò que hem anomenat retorn social. Des d'aquesta perspectiva, les formes en què es difon, no tant el projecte en si, sinó el coneixement consolidat durant el procés, són molt importants.

Aquesta difusió, diguem-ne de qualitat i no pas entesa des de la lògica de la visibilitat "espectacular", comporta i defineix els dos **trets significatius** de la forma de plantejar la comunicació pública de Trans_Art_Laboratori. Un primer tret té a veure amb la necessitat de definir una cadena d'accions que garanteixi el trasllat de tot allò que s'està experimentant en el marc del laboratori cap a aquells usuaris finals i que aquests puguin fer-ne una traducció pràctica en el seu propi context laboral. Una segona característica està relacionada amb la necessitat d'articular dispositius de comunicació que siguin accessibles, pedagògics i adaptats als receptors no especialitzats.

Aquest dos trets, posats en relació, defineixen la voluntat de fer una comunicació pública que afavoreix un canvi en relació als següents factors:

- Modificar la forma amb la qual, ara per ara, la institució artística acostuma a difondre les pràctiques artístiques col·laboratives, socials, comunitàries o similars.
- Subvertir la tendència a "construir" relats sobre els projectes que funcionen per alimentar l'imaginari col·lectiu superficial que, des de les institucions artístiques, s'acostuma a tenir sobre

LA LÍNIA DE TREBALL DE SANITAT DE TRANS_ART_LABORATORI A TALL D'EXEMPLE

Per tal d'il·lustrar amb fets el que només es presenta com un seguit de declaracions d'intencions resumim breument, a tall d'exemple, com s'ha desenvolupat la línia de treball en l'àmbit de la sanitat:

La primera acció que es va desenvolupar, durant l'any 2007, va consistir en una recerca prèvia a la producció dels processos pràctics i que va prendre la forma definitiva d'un mapejat amb el subtítol de "La pràctica artística en relació als imaginaris de la salut". Aquest mapejat era un recull de projectes artístics a l'àmbit sanitari a nivell internacional, un registre d'institucions que treballaven des

d'aquesta perspectiva, una selecció bibliogràfica comentada i un estat de la qüestió que posava l'èmfasi en el territori català.

L'any 2008 es van realitzar dues accions en paral·lel. Per una banda, vam portar a terme la recerca qualitativa "Recerca i estudi de casos que permeti proposar unes bones pràctiques en relació al recolzament i desenvolupament de projectes artístics en relació a l'àmbit sanitari." En aquest treball vam analitzar set casos, tant nacionals com internacionals, a partir de 27 entrevistes qualitatives realitzades a agents artístics, sanitaris i participants d'aquests diferents

aquest tipus de projectes. Projectes en els quals, a partir d'una imatge poc contextualitzada, parcial i sense entrar a valorar les dificultats i complexitats dels projectes col·laboratius, s'acompleix l'expectativa d'incorporar una pràctica de la qual tot just ara s'en comença a parlar a la diversitat de pràctiques legitimades pel sistema de les arts. Ben al contrari d'allò que nosaltres volem aconseguir en termes de difusió: posar en circulació relats que facin visible la complexitat dels projectes col·laboratius.

- Contravenir aquelles lectures teoritzadores sobre les pràctiques artístiques que no estan en relació amb el desenvolupament real de les pràctiques sobre les que es pontifica. L'objectiu és col·laborar en l'establiment d'una continuïtat raonada entre la dimensió pràctica i la narració discursiva, de manera que entre ambdues es garanteixi l'existència d'un vincle de diàleg i alimentació mútua i no, com de vegades passa, una manca de veritable correspondència legitimadora.

Allò que volem aconseguir en termes de difusió es posar en circulació relats que facin visible la complexitat dels projectes col·laboratius

projectes. L'altra acció que vam realitzar durant aquell 2008 va ser la constitució d'una plataforma col·laborativa amb un context sanitari, l'Hospital de la Santa Creu i Sant Pau, per tal de desenvolupar-hi dos projectes artístics. Aquests projectes van ser realitzats per les artistes Tanit Plana i Laia Solé.

A finals del 2009 es va presentar la publicació "Art en contextos sanitaris. Itineraris i eines per desenvolupar projectes artístics col·laboratius". L'objectiu d'aquesta publicació és difondre aquest tipus de pràctiques, a més de donar eines per analitzar, plantejar i desenvolupar aquest tipus de projectes. Amb aquesta publicació vam traslladar sobre el paper els diferents aprenentatges assolits,

tant teòrics com pràctics, per ajudar a implementar aquests tipus de projectes.

A principis del 2010 fem el primer pas en la posada en marxa del "Programa d'art en contextos sanitaris" amb el qual volem instruir una política de difusió, producció i recerca de projectes artístics en l'àmbit de la salut.

LA NEGOCIACIÓ CULTURAL I LA MEDIACIÓ

La mediació ha de permetre desenvolupar estratègies de negociació cultural i identificar les oportunitats que genera el treball transversal entre àmbits professionals diferents

El darrer eix de treball fa referència a la recerca entorn els **processos de mediació entre cultures de treball diferents**. Investiguem, a partir de l'àmbit artístic, les formes del conflicte que es produeix en la interacció, tant per que fa a les diferents metodologies de treball, com pel que fa a la interacció entre agents, organitzacions o institucions diverses. La finalitat és entendre el perquè del conflicte, desenvolupant estratègies de negociació cultural i identificant les oportunitats que genera el treball transversal des d'una òptica viable.

QUINS SÓN ELS ELEMENTS ESPECÍFICS QUE DEFINEIXEN LA NOSTRA MANERA DE VEURE LA INTERACCIÓ DE LES PRÀCTIQUES ARTÍSTIQUES AMB EL CONTEXT EDUCATIU?

En primer senyalarem com acotem el que entenem per educació o context educatiu, tant en relació al projecte pràctic que vam desenvolupar, com en tant que camp d'observació al qual vam restringir la recerca. En segon lloc centrarem la nostra mirada en la idea de mediació entre cultures de treball (l'artística, l'educativa i l'acadèmica). Com a tercer vector que ens ajuda a definir la nostra pràctica senyalarem el canvi de paradigma que implica passar de parlar d'intervenir a l'aula a treballar amb un context. El quart punt es centrarà en els criteris que creiem defineixen la qualitat en els projectes artístics en contextos educatius i, per últim, tancarem aquest apartat fent referència a què entenem per els conceptes bàsics associats amb la idea de pràctiques artístiques contemporànies.

QUÈ ENTENEM PER CONTEXT EDUCATIU?

El terme "educació" és tant obert i susceptible de ser abordat des de perspectives tant diverses que, en primer lloc, cal situar el punt de vista des del qual observem les interaccions entre l'àmbit artístic i l'educatiu.



Trans_Art_Laboratori té com objectiu investigar la interacció entre l'àmbit educatiu i artístic a partir del desenvolupament de processos artístics en forma de projectes, en el marc de les aules dels ensenyaments obligatoris d'Infantil, Primària i Secundària, i també dels Batxillerats.

A l'hora de centrar i acotar el marc de treball, l'objectiu és garantir la viabilitat conceptual del projecte en la mesura en què assegurem el manteniment dels plantejaments propis de Trans_Art_Laboratori, ja definits amb anterioritat. Aquests plantejaments, aplicats a aquesta línia de treball, es concretarien en: poder articular, des de la pràctica i des de la fonamentació teòrica, canals de retorn del fenomen artístic a la societat, en aquest cas encarnada en l'àmbit educatiu; definir i articular metodologies de treball eficients en el marc de l'aula i identificar les condicions de treball/producció/reglamentació que haurien d'emparar aquestes pràctiques i la seva traducció en polítiques; assegurar processos integrals de treball, que permetin convertir en innovació aplicada els aprenentatges desenvolupats i assegurar-ne la seva circulació eficient, i definir el perfil i la funció del mediador o "negociador cultural" en el marc del treball art-educació.

Com hem anat fent amb les altres línies de treball, el camp d'observació es centra en el territori nacional, entès com un context específic, que posem en relació a altres territoris o contextos, en qualitat de referents inspiradors, o bé tenint en compte organismes o institucions que poden estar generant un marc de referència, com la UNESCO o la Comunitat Europea.

El nostre plantejament acota, precisament, l'àmbit d'observació perquè el què volem obtenir no és una "imatge" qualificada de la relació entre mestre, alumne i artista, sinó tot el contrari. Volem llegir en aquesta imatge el reflex de tota una trama de relacions, maneres de fer i formes d'articular-se de tot un context i, des del nostre plantejament inicial, entenem que les metodologies de treball i mediació que es donen entre àmbit artístic i àmbit educatiu a l'aula són o poden ser, en si mateixes, una diagnosi sobre la fortalesa i consolidació (o no) d'un context receptiu i eficaç a l'hora de fomentar l'interrelació entre pràctiques artístiques i educació.

Trans_Art_Laboratori té com objectiu investigar la interacció entre l'àmbit educatiu i artístic a partir del desenvolupament de processos artístics en forma de projectes, en el marc de les aules dels ensenyaments obligatoris d'Infantil, Primària i Secundària, i també dels Batxillerats

LA NEGOCIACIÓ CULTURAL ENTRE ÀMBITS PROFESSIONALS

Des de la perspectiva de Trans_Art_Educació, la situació de treball a l'aula en el qual es produeix o s'hauria de produir una intersecció entre lo artístic i lo educatiu, és entesa com un conflicte entre dues cultures de treball absolutament diferents, que impliquen dos contextos diferents. Tot i que, aparentment, es comparteixi vocabulari i de vegades interessos, darrera s'amaga un conjunt de imaginaris i referents que molt sovint no tenen res a veure.

A la pràctica, el context educatiu i el context artístic no només s'articulen de manera totalment diferent tant pel que fa al fet artístic com a l'educatiu, sinó que no han posat en marxa una interacció que permeti aportar-se mútuament valor afegit.

Per tant, el punt de partida de Trans_Art_Laboratori és la recerca pràctica i teòrica al voltant de les possibilitats i estratègies existents i adients per articular mediacions eficients en aquesta situació, que podem descriure com de "conflicte". Es tracta d'identificar i elaborar les "traduccions" necessàries per articular una "negociació cultural" que permeti un veritable treball transversal entre contextos.

Estem parlant d'un doble punt de vista, en la mesura que creiem que cal fer més complexa la mirada

sobre aquest espai conflictiu. Un espai conflictiu sobre el qual cal mediar i afegir-hi la escissió entre el saber acadèmic o teòric i el saber pràctic com element de tensió que afecta la manera amb la qual es vinculen els àmbits educatiu i artístic. Àmbits que, generalment, lluny d'estar interconnectats es constitueixen com a realitats desvinculades que, tot sovint, presenten mirades incompatibles sobre el mateix àmbit d'acció. És just sobre aquesta desconexió que cal pensar sobre aquesta relació en termes de conflicte en el qual es fa necessari aplicar una mediació.

DE LA INTERVENCIÓ A L'AULA A LA IMPLICACIÓ EN EL CONTEXT

No plantejem els projectes a desenvolupar en l'àmbit educatiu com una col·laboració mestre-artista, sinò com l'articulació complexa entre diversos agents i organitzacions del territori on s'ubica el centre educatiu

Ja hem definit com, des de Trans_Art_Laboratori, es desenvolupa una pràctica vinculada a processos de treball col·laboratiu a l'hora que entenem el treball a l'aula com un joc d'interacció entre esferes culturals que desborden l'espai estricte de les relacions mestre-alumne-artista-mediador. Hem comentat que la mediació s'ha d'exercir, també, amb les estructures de gestió que possibiliten o impossibiliten el desenvolupament del projecte a l'aula, no només entre mestre i artista.

No es estrany, doncs, que des de Trans_Art_Educació no plantejem els projectes a desenvolupar en l'àmbit educatiu com una col·laboració mestre-artista, sinò com l'articulació complexa entre diversos agents i organitzacions que fan de l'escola o l'institut el centre d'un procés que implica a alumnes, mestres i pares... Més encara, un procés que movilitza en realitat una interacció que es fa extensiva al territori on s'ubica el centre educatiu.

Des d'aquesta perspectiva, l'hipòtesi de treball que articula Trans_Art_Educació està en relació a l'estudi de les condicions que en el context català fan viable projectes amb aquest tipus de marc col·laboratiu. També creiem haver reconegut en el centre educatiu la dimensió cultural d'un equipament que pot posar en circulació productes culturals que, creats des de la seva especificitat, poden dirigir-se al conjunt de la societat.

CRITERIS DE QUALITAT EN PROJECTES ARTÍSTICS EN CONTEXTOS EDUCATIUS

Arribats a aquest punt, una de les preguntes clau a fer és: tot això que hem anat dient, de quina manera s'aplica a l'aula i, sobretot, com s'aplica?. Per acotar la qüestió proposem un conjunt de criteris que creiem desitjables a l'hora de treballar amb un centre educatiu. Aquest criteris no només seran el punt de partida per desenvolupar la part pràctica de Trans_Art_Educació, sinó que han estat la nostra guia a l'hora de fer la recerca i cartografiar el context català o buscar a d'altres contextos nacionals possibles marcs de referència, pràctiques i polítiques en relació al tema que ens ocupa.

Els criteris que proposem com a paràmetres aplicables als projectes artístics que es desenvolupen a l'aula tenen per objectiu posar en pràctica els conceptes que hem anat assenyalant amb anterioritat. La seva formulació recull, per una banda, els continguts dels itineraris que es defineixen a la publicació *Art en Contextos Sanitaris* i, per l'altra, s'inspira en les recomanacions amb les quals conclou l'estudi dirigit per Anne Bamford, que han estat l'origen del llibre *El Factor Wuau. El papel de las artes en la educación*.

Podem agrupar aquests criteris en funció de tres camps, malgrat que aquesta separació no és fidel a la necessària interconnexió entre els mateixos camps i les sinèrgies amb les quals s'enforteixen els uns als altres. Un primer camp es centra en tot allò que succeeix dins de l'aula i els trasvasaments que, des

d'aquí, es generen en el marc del centre educatiu. Un segon camp para atenció a com l'escola s'obre al seu entorn i al conjut de la societat a partir d'aquets projectes, mentre que l'últim grup de criteris està vinculat a la gestió dels projectes.

Primer grup de criteris. Suposa un valor afegit el fet que el projecte:

- Basat en metodologia de projectes.
- El procés inclou la presentació i exposició pública.
- Els alumnes són el centre del procés creatiu.
- Potencia el treball col·laboratiu entre els alumnes.
- Fomenta la investigació en l'entorn on es desenvolupa.
- Treballa utilitzant els recursos, l'entorn i el context local en l'aspecte material i de continguts.
- Desenvolupa estratègies per posar en relació alumnes, mestres i famílies en el context educatiu.

L'eix comú d'aquests criteris està en la manera de treballar la presència de la pràctica artística en el centre. Cal tenir en compte que es tracta de projectes artístics, i per tant, el treball de l'alumne es desenvolupa per competències i d'acord a cada fase del procés creatiu: investigació, creació i disseny, i producció. Es treballa per projectes però no només a l'aula, sinó que el "projecte" implica a tota la institució, la qual assumiria la gestió del procés també des de la perspectiva del desenvolupament del projecte.

El procés de treball vinculat al projecte també comporta articular-ne unes formes de presentació i exposició pública, amb totes les activitats i dispositius necessaris per garantir-ne la difusió.

Cal emfatitzar que la idea de desenvolupar un projecte no hauria de ser entesa com un procés limitat a l'espai d'una aula, sinó més aviat com un projecte que implica, encara que de diferents maneres, a tot el centre educatiu. Parlem, doncs, de propostes que interdisciplinàries, transversals, que podrien posar en relació diferents cursos o concebre accions específiques tant amb els propis mestres com amb les famílies, entesos com comunitats actives i participants dels projectes.

En aquestes propostes els alumnes participen desenvolupant el seu propi procés de treball creatiu, el mestre i l'artista resident, en cas que hi col·labori, construeixen la situació amb la qual es pauta i facilita el procés. Com es pot observar, el plantejament defuig centrar l'aprenentatge vinculat a les especialitzats tradicionalment anomenades artístiques a l'adquisició de coneixements tècnics i disciplinaris, fent de la còpia o reproducció d'obres ja fetes l'eix de la didàctica aplicada. Entenen, a més a més, que un projecte no s'ha de desenvolupar només des d'una assignatura sinó que pot travessar tota l'escola.

Pel caràcter complex dels projectes i pel propi posicionament de Trans_Art_Laboratori, els alumnes han de treballar en equips i aquests equips han de desenvolupar diferents tasques i fases del projecte, col·laborant entre ells per articular el conjut de la proposta. La "matèria prima" del projecte que es desenvolupi al centre educatiu, tant des de el punt de vista dels continguts com dels recursos per a la producció, han de ser els que puguin aportar els propis alumnes, mestres, centre i context (per la qual cosa hauran d'investigar abans les seves possibilitats). El primer pas del procés artístic ha de ser el debat crític i la definició d'una posició subjectiva de l'alumne enfront l'entorn que haurà de redescobrir.

Segon grup de criteris:

- Límits permeables entre escola, organització i comunitat.
- Planteja la col·laboració horitzontal entre organitzacions de diferent naturalesa, de l'àmbit edu-

El procés de treball vinculat al projecte també comporta articular-ne unes formes de presentació i exposició pública, amb totes les activitats i dispositius necessaris per garantir-ne la difusió al conjut de la ciutadania

catiu i cultural.

- Potencia el debat, l'intercanvi d'idees i la presentació d'experiències.
- Promou la relació entre diferents àmbits educatius i entre diferents sectors de la societat.

En aquests criteris es reflexa amb claredat el potencial dels processos col·laboratius a nivell d'organització i no tant de dinàmica a l'aula, com és el cas de l'anterior conjunt de criteris. Aquests indicadors donen forma a les possibles relacions de col·laboració que es produeixen entre una escola i un artista, associació, servei educatiu o centre de producció i context. En aquest cas, es plantegen un seguit de criteris la funció dels quals és facilitar que la forma d'organitzar un projecte es converteixi en un espai d'aprenentatge institucional i d'intercanvi entre coneixements i pràctiques pertanyents a diferents cultures de treball. D'aquesta manera el projecte es converteix en un espai de formació, no només pels alumnes, sinó per tots els altres agents implicats (mestres, artistes, famílies i responsables) o integrants d'entitats col·laboradores.

Des d'aquesta perspectiva, els projectes artístics faciliten i articulen de manera eficient una nova forma de relació del centre amb els seu entorn social, obrint-se i establint nexes i formes de treballar que permetin crear xarxes de col·laboracions. Aquestes xarxes, per la seva part, posen a disposició dels alumnes l'accés a realitats i vivències que podran formar part del projectes que desenvolupin.

Tot plegat es tracta d'assegurar que el desenvolupament d'un projecte garanteixi un creixement col·lectiu de tots els implicats i la incorporació en el centre educatiu d'una nova forma de treballar o d'una activitat continua assumible

Tercer grup de criteris:

- Responsabilitat compartida en la planificació i la implementació.
- Inclou estratègies d'avaluació detallades.
- L'activitat és sostenible pel centre educatiu.

Els projectes que es desenvolupen no haurien de significar un esforç pels mestres ni la institució escolar, que acabi desbordant les seves dinàmiques habituals, sense aportar valor afegit més enllà del fet d'haver realitzat una activitat puntual. Per tal d'evitar això, cal treballar col·laborativament en tots els nivells i poder dissenyar conjuntament el projecte de manera que aquest articuli respostes creatives enfront a les limitacions pròpies de la institució escolar. Aquest procés d'adequació dialògic és la base de l'aprenentatge institucional, conjuntament amb l'ús d'estratègies d'avaluació que ajudin a definir millor els objectius del projecte i els seus resultats. Tot plegat es tracta d'assegurar que el desenvolupament d'un projecte garanteixi un creixement col·lectiu de tots els implicats i la introducció d'una nova forma de treballar o d'una activitat assumible pel centre.

CONCEPTES BÀSICS AL VOLTANT DE LES PRÀCTIQUES ARTÍSTIQUES CONTEMPORÀNIES

En última instància i atès que el projecte de Trans_Art_Educació articula ponts de relació entre el camp artístic i l'educatiu, hem cregut necessari fer visible quins són els punts de vista que defineixen la nostra mirada sobre la creació contemporània i quina seria la relació amb la institució educativa.

Un punt important sobre el qual volem posar l'accent és la noció de **contemporaneïtat**. Entenem que, tot i que des d'un punt de vista patrimonial és important recuperar el treball dels artistes contemporanis com Mirò, Picasso o Tàpies, en termes de **creació** contemporània ens interessa centrar la mirada en aquells artistes que elaboren el seu treball des del present dels alumnes i de manera estretament compromesa amb la recerca i l'innovació en els usos dels llenguatges artístics i comunicatius o en l'aportació de nous punts de vista per a la comprensió de la realitat.

L'aplicació d'aquest criteri a l'aula comporta que els alumnes desenvolupin projectes utilitzant els

mitjans artístics i comunicatius de manera creativa i amb l'objectiu d'articular visions sobre el seu propi context immediat i la seva subjectivitat, i així capacitar-los millor per a construir **posicions crítiques i personals** sobre el present.

Des de la nostra perspectiva, el fet rellevant de la creació contemporània és que actua com un contrapunt dels canals institucionals o empresarialment instituïts, els únics capaços de posar en circulació imaginaris capaços d'influir i determinar la forma com es construeix la nostra subjectivitat.

Educar, en aquest sentit, és donar eines per entendre que, darrera de cada imaginari inmers en la nostra vida s'amaga un qui, un com i un perquè i, no menys important, que podem triar-los. Educar és engegar processos que ens permetin crear imaginaris alternatius més d'acord amb el que cada ú és.

Totes les **disciplines artístiques** i d'altres no considerades estrictament com artístiques poden ser enteses des d'aquesta perspectiva tot i que, òbviament, el desenvolupament d'un projecte de dansa implicarà processos i aprenentatges diferents als que suposa un audiovisual o un treball de teatre. En aquest sentit, la recerca que hem realitzat també ha tingut en compte totes les disciplines.

El lector que ho desitgi podrà ampliar la informació sobre pràctiques artístiques contemporànies més endavant, sota els epígrafs *Pràctiques col·laboratives en art, pedagogies col·lectives i perspectives educatives, Treball de col·lectius artístics i noves formes experimentals de xarxes i producció cultural com a pràctica educativa i Aspectes de les noves pràctiques culturals que ens acosten a un treball cooperatiu amb el món educatiu* que formen part de l'apartat **Aproximació a una situació: Escola, art i educació artística**.

Ens interessen aquells artistes que elaboren el seu treball des del present dels alumnes i de manera estretament compromesa amb la recerca i l'innovació en els usos dels llenguatges artístics i comunicatius o en l'aportació de nous punts de vista per a la comprensió de la realitat



B.

**APROXIMACIONES A UNA
SITUACIÓ: ESCOLA, ART I
EDUCACIÓ ARTÍSTICA**

Aquesta part de la publicació vol posar a l'abast del lector un conjunt de referències que li permetin contextualitzar la realitat específica de cada àmbit, -context artístic, context educatiu i context acadèmic- que ens proposem articular en l'anàlisi del context català.

Farem una aproximació cartogràfica al camp disciplinar de l'educació artística i apuntarem les principals tendències. Explorarem les maneres en que determinades pràctiques i agents vinculats a l'art contemporani estan incorporant i re-interpretant nocions com pedagogia o educació alhora que es potencien noves formes de treballar des de els serveis educatius d'equipaments artístics.

Ens aproximarem a la situació de la institució escolar en aquest nou segle que ens permeti entendre les dificultats i reptes a les que s'afronta.

B.1 EDUCACIÓ ARTÍSTICA

Aquest apartat té com a finalitat fer una **radiografia de l'estat de la qüestió de l'Educació Artística** com a camp de coneixement amb la seves històries, geneologies, complexitats i línies de treball.

Aquesta aproximació per tant intenta desestructurar el camp de coneixement complex de l'educació artística a partir d'un anàlisi general en dos parts o blocs: una més geneològica que recull les tendències de l'educació artística, donant una visió de l'evolució i les línies històriques d'aquest camp de coneixement. I un altre part més transdisciplinària, que recull les influències de les teories crítiques contemporànies, marcant les línies d'acció coetànies que estan directament influenciades dins dels marcs de reflexió i innovació de les ciències socials, la investigació, les ciències de l'educació i finalment la crítica cultural.

Ara bé, *què entenem o que s'ha entès a Espanya per Educació Artística? Quina instrucció s'ha desenvolupat sota aquest terme? Amb altres paraules, Quina és la situació d'aquests aprenentatges en el context escolar?* Quan parlem d'Educació Artística (Art Education) ens estem fent ressó de la denominació més acceptada en l'àmbit internacional, sobretot en el camp angloamericà. Si revisem la literatura comprovarem que en el terme Educació Artística conflueixen termes com Expressió Plàstica, Expressió Musical, Expressió Corporal, Dramatització, Arts Plàstiques, Arts Visuals, Música, Dibuix, Teatre, Animació, formació estètica. Això és degut que ens trobem davant una paradoxa que és el problema de la indefinició identitària de l'Educació Artística (Barragán J.M. 2005) ⁽¹⁾. En termes generals podem dir que el terme Educació Artística va sorgir els anys 70 gràcies a la figura de Elliot Eisner, en una proposta re-formulativa dels continguts de l'àrea – anomenada, anteriorment Expressió o Desenvolupament de l'Expressió- influenciada fins a llavors per les idees de Lowelfield i Montessori. Cal destacar però que l'Àrea de coneixement que configura el camp de l'Educació Artística s'ha definit en relació a les particularitats disciplinàries de cada país, en el cas d'espanyol cal esmentar que en uns inicis l'àrea es delimitava sota els paràmetres del que anomenem Dibuix.

En termes generals podem dir que el terme Educació Artística va sorgir els anys 70 gràcies a la figura de Elliot Eisner, en una proposta re-formulativa dels continguts de l'àrea – anomenada, anteriorment Expressió o Desenvolupament de l'Expressió

TENDÈNCIES HISTÒRIQUES

Sota el terme problemàtic *Educació Artística* hem elaborat un mapa hipotètic de tendències històriques a fi de respondre una sèrie de qüestions problemàtiques (què ensenyar, per què, com, etc.). Aquestes perspectives es deriven de concepcions pedagògiques i disciplinàries de diferents tradicions que s'han generat en contextos socioculturals canviants al llarg de la història (Barragán, J. M, 1995) ⁽²⁾.

(1) Barragán, J. M. (2005) Investigación en Educación Artística. Manual. Universidad de Granada y Sevilla.

(2) Barragán, J.M. (1995) Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 24 Sept/Dic, pp. 39-63

Aquestes responen principalment a **dues formes de justificar l'ensenyança de l'art**: els essencialistes i els contextualistes.

- Els **essencialistes** consideren que l'art aporta un tipus d'experiència peculiar vinculada a l'expressió, la representació i la sensibilitat i per tant, promou a l'individu o al grup una sèrie de coneixements, emocions i experiències que altres disciplines o àrees del coneixement no generen. Per tant, el que s'apren a través de l'experiència artística no pot assimilar-se a través d'altres disciplines.
- Mentre que els seguidors **contextualistes** dediquen una major atenció a tot el que es pot aprendre de forma colateral a través de l'art. És a dir, els fins i els medis de l'aprenentatge artístic queden supeditats al context i a les necessitats del grup educatiu.

En qualsevol cas, considerem que els models d'aprenentatge i Educació Artística poden proporcionar idees i propostes als docents i no tenen que ser excloents sinó complementaris.

De forma resumida podem dir que l'intervenció més difosa en el camp de l'Educació Artística és aquella que planteja com a objectius primordials: *el desenvolupament de destreses manuals, el major domini psicomotriu i el desenvolupament del gust estètic*. Segurament, ha sigut la tendència més generalitzada a causa de l'influència de l'ensenyança tradicional de l'art i com a conseqüència del sistema econòmic que ens envolta, basat en la producció i el consum.

De forma resumida podem dir que la forma d'intervenir més difosa en el camp de l'Educació Artística és aquella que planteja com a objectius primordials: el desenvolupament de destreses manuals, el major domini psicomotriu i el desenvolupament del gust estètic

És per aquest motiu, que a continuació intentarem sintetitzar un petit mapa d'orientacions explicat a grans trets (Freedman, 1987).

Model Academicista

L'Educació Artística es centra en el desenvolupament de les **habilitats manuals** requerides en el mercat del treball. Aquest model es genera en el període de la Revolució Industrial, on molts industrials i comerciants comencen a precisar de bons dissenyadors per posar en marxa els seus projectes industrials. Com a resposta a aquesta situació, comencen aparèixer les Acadèmies, independitzades de la seva vinculació institucional amb els gremis, que s'ocupen de la formació bàsica dels futurs operaris especialitzats.

La formació de l'artista girarà entorn dos grans blocs de continguts: el de tipus normatiu (cànons i regles) i el de tipus instrumental (habilitats, procediments i tècniques) heredant de l'Edat Mitjana la formació de tipus acumulativa, que va del més fàcil a l'ho difícil.

Com a resposta a tot aquest moviment, per exemple, l'ensenyança del dibuix es situa en un punt clau degut que la indústria necessita gent destra en el dibuix i en el domini de la geometria.

Model Autoexpressionista

L'Educació Artística es centra en **l'expressió creativa** o autoexpressiva. Aquest model es desenvolupa en un estil educatiu oposat a l'anterior, ja que no es considera que la funció principal de l'educació artística sigui la transmissió de normes i coneixements, subordinat a l'adquisició de sabers i destreses per part de l'individu, sinó tot el contrari l'àmbit sensorial, sentimental i emocional es situaran en el punt clau d'aquest model.

Es generarà arrel de les dues guerres mundials del s. XX i com a contrapunt de les experiències totalitàries viscudes a Europa (fascisme, nazisme i stalinisme). A més, aquest model també estarà influenciat per una renovació pedagògica denominada "Nueva Educación" o "Escuela Nueva", la qual provocarà un renovat interès per l'educació artística i estètica que s'integra dintre d'un moviment més general de

preocupació per les qüestions educatives i de l'acció social que recupera la subjectivitat, el món emocional i la identitat grupal i comunitària del subjecte. Aquesta orientació d'educació artística, ara coneguda com autoexpressionista, és desestimada freqüentment per ingenuïsta. I molts dels autors ja són referents com Binet, Decroly, Dewey, Montessori, Cousinet, Ferriere, Lowenfeld en el món educatiu.

Model Alfabetització del llenguatge

Aquest model creix sobretot a Europa i es caracteritza perquè concep l'art com un **sistema de comunicació** de tipus no verbal. Apareix per donar resposta educativa, per exemple en el cas de les Arts Visuals, al progressiu increment dels mass media i a la reproducció massiva de les imatges proporcionades per les noves tecnologies, que en els anys 70 ja eran un fet. En aquest moment es fa necessari com objectiu prioritari el que anomenem l'*Alfabetització Visual* o lectura dels missatges visuals, on el receptor és capaç de percebre i interpretar- descodificar- adequadament els missatges elaborats pel creador. En aquest cas, alfabetitzar visualment significa ensenyar a percebre – a llegir- desentrenant a partir dels signes i la seva disposició en la imatge del missatge visual." (Aguirre, 2000: 224). El problema d'aquest model analític, influenciat per la semiòtica, és que fragmenta l'imatge amb els elements que la constitueixen com si d'un text lingüístic es tractés (línia, punt, textura, pla...) i per tant es perd la significació de la imatge.

El Model d'Educació Artística com a Disciplina

DBAE (Discipline – based Art Education). Aquest model, com l'anterior, es caracteritza per convertir l'estudi de l'art en un saber que pot ser organitzat com un cos de coneixements i de conceptes, que aquests constitueixen un conjunt formalitzable de principis per fer i preguntar dintre de l'àmbit de l'art i que és practicat per un grup d'experts reconeguts com a tals. Aquesta tendència es desenvolupa en els anys 70 i 80 del segle XX als Estats Units i es caracteritza perquè concep l'art com el crisol on es fonen diferents sabers: l'estètica, la crítica, la història i la producció artística. Un dels fundadors d'aquest model serà Eisner.

APROXIMACIONS CONTEMPORÀNIES

Pedagogies crítiques, teories crítiques i educació artística (introducció i marcs generals)

La pedagogia crítica és una línia educativa que es fonamenta, principalment, en l'ideari i els elements del treball de Paulo Freire a Amèrica Llatina, recollint la tradició de l'educació popular i la nova escola. Situa l'educació com a una pràctica política i defensa el caràcter transformatiu de l'escola, més enllà d'un mer reproductor del sistema o un simple mirall de la societat. Aquesta línia educativa, es fonamenta en la consideració de l'educació com a producció cultural, les escoles com a esferes públiques alternatives i el procés educatiu com a un diàleg i treball de conservació cultural que parteix de les experiències quotidianes de la realitat i dels interessos dels alumnes (McLaren 1997, Giroux 2001, Darder i altres 2003). La pedagogia crítica també ha estat "criticada" i replantejada des del feminisme (Luke i Gore, 1992), situada en diverses tendències històriques (Ayuste i altres, 1994), de la mateixa manera que ha hagut de conviure amb les seves contradiccions, mites i controvèrsies (Gore 1996). Per això, quan ens referim al terme "pedagogies" ho fem per entendre, no tant mateix una línia uniforme de pensament, sinó diverses formes d'entendre la pedagogia com un pensament polític en educació, que entronca amb les teories de democràcia, les últimes teories crítiques (postcolonialisme, estudis culturals, teoria queer, etc.), des d'una àmplia varietat d'espais i contextos educatius (tant formals com informals, en referència a estudiants o col·lectius, comunitats i altres sectors o grups socials). Sota aquesta consideració, diversos autors defensen la concepció d'una línia de pedagogia crítica en

La pedagogia crítica es fonamenta en la consideració de l'educació com a producció cultural, les escoles com a esferes públiques alternatives i el procés educatiu com un diàleg i treball de conservació cultural que parteix de les experiències quotidianes de la realitat i dels interessos dels alumnes

l'Educació Artística (Cary 1998); proposen la seva hibridació i relació amb la cultura visual (Tavin 2003) o amb la relectura del treball de la pedagogia crítica de Ellsworth i altres teories crítiques -pedagogies invisibles, *currículum ocult* visual (Acaso 2009)-, o amplien el camp de treball de l'Educació Artística cap a d'altres models com el de la cultura visual (Fredman, o Hernández 2008) o les seves implicacions en relació a la museologia o el treball comunitari (Padró 2004, Rodrigo 2005).

Els punts més importats es podrien resumir de la següent manera:

- Entendre la producció cultural sota els marcs dels estudis culturals i la cultura visual i, per tant, situar un anàlisi social de la producció i distribució de les obres d'art com un aspecte problemàtic.
- Comprendre l'Educació Artística ingrata en un concepte ampli de cultura, en el qual es trenquen les barreres entre l'alta i la baixa cultura, i s'entén la necessitat de partir d'experiències quotidianes per a construir projectes educatius mitjançant l'art.
- Comprendre l'escola com una esfera pública i treballar obres d'art o produccions culturals que qüestionin la representació, la política d'identitat, la democràcia i el treball en l'espai públic.
- Entendre l'escola com un lloc de conflicte i espai de resistència, i treballar les diverses relacions de poder i formes de resistència que l'alumne pot activar (en aquest sentit s'interrelaciona amb les tendències de cultura visual, i pedagogia performativa).
- Fomentar el diàleg i l'intercanvi entre professor i alumne, i promocionar treballs col·lectius i/o participatius amb els alumnes.
- Treballar sota els marcs del construccionisme social, la justícia social, i les pedagogies antirracistes i transformadores (englobant-se o treballant amb altres teories educatives crítiques o tendències, com el multiculturalisme, el feminisme, o el postcolonialisme).

Educació Artística, cultura popular i visual. Pedagogies de la cultura visual

Si el concepte de l'escola com a gresol cultural, o cruïlla de cultures, ja suposa una reubicació del multiculturalisme i el mestissatge, també és necessari concretar quin paper hi juguen els canvis de la cultura juvenil des d'un espai de resistència a un espai d'oportunitat. El treball de les cultures juvenils com a subcultura, és a dir, cultures invisibles, subordinades i degradades pel sistema educatiu, s'ha replantejat gràcies a les teories de la resistència a la reproducció social de l'escola. Aquestes teories entenen la cultura juvenil com un espai o territori de discurs burgès o progressista (Willis 1998), o bé com espais de dominis invisibles, rituals dominadors i currículums ocults (Torres 2006). Aquesta aproximació, si bé va constituir un replantejament de la producció cultural i una desaparició de la distinció entre alta i baixa cultura (o Cultura i cultura popular), també va obrir pas a noves formes d'entendre la distribució cultural. Amb aquesta postura es va comprendre, sobretot, la reapropiació de projectes i diferent reproducció per part de cultures denominades minoritàries, com espais propis de la cultura, ja que es renegocien i constitueixen reaccions productives entorn dels fenòmens culturals des d'una reinterpretació i resignificació activa⁽³⁾.

(3) La perspectiva de estudios culturales de mano de la universidad de Birmingham fue el locus teórico-práctico de esta perspectiva, que pretendía hacer entender como el consumo de objetos o productos culturales, no es criticable simplemente como manipulación o control de consumo, resaltando por ello los modos en que los jóvenes resistían, se reapropiaban y constituían nuevas culturas a partir de sus negociaciones con la cultura dominante, construyendo con ello repertorios culturales e imaginarios propios, diferentes a la cultura dominante, y significativos.



La perspectiva de la cultura visual no significa només prendre com a punt de partida els mons visuals dels imaginaris de l'alumnat, sinó més aviat entendre la funció mediadora de les imatges i les visualitats, enteses com a relacions de poder, posicionament i espais de diferents sabers que intervenen en processos d'alfabetitzacions múltiples i resistències creatives

Sota aquestes premisses, el resultat d'aquesta aproximació és entendre la resistència com una oportunitat de reacció. Així sorgeix la proposta de treball de les cultures visuals, que reconeixen el potencial de la iconosfera i donen el pas de la visió (entesa com a marc) a la visualitat (entesa com a posicionament), definint el marc i la relació dels diversos espais de mediació i construcció cultural. La perspectiva de la cultura visual no significa només prendre com a punt de partida els mons visuals dels imaginaris de l'alumnat, sinó més aviat entendre la funció *mediadora* de les imatges i les visualitats, enteses com a relacions de poder, posicionament i espais de diferents sabers que intervenen en processos d'alfabetitzacions múltiples i resistències creatives (Hernández 2000, 2008, Fredman 2006). En aquest sentit, es fa un apropament als espais de configuració d'identitat, de producció cultural i de distribució del coneixement per, des d'aquí, descodificar, reaccionar i oferir l'oportunitat de repensar l'influència i possibilitat de la cultura visual com a un conjunt d'espais pedagògics (la televisió, les TIC's, el disseny, la moda, les revistes o publicacions, Internet i Internet 2.0, els espais urbans i centres comercials, etc.). D'aquesta manera, el camp de la cultura visual es transforma en un complex espai potencial per a desenvolupar currículums crítics i perspectives de construccionisme social a l'escola (Duncum 2001).

Els trets definitoris en aquesta pràctica educativa serien:

- Tenir en compte que en les imatges hi ha molt més del què veiem, la qual cosa ens porta a realitzar investigacions sobre els discursos dels quals les imatges, i els contextos socioculturals on es produeixen, en són els portadors.
- Explorar com les imatges afavoreixen visions sobre el món i sobre nosaltres mateixos, entenent la seva capacitat de configurar identitats, així com les seves formes i relacions de poder.
- Explorar i investigar activament les realitats socioculturals de l'alumnat, des dels seus imaginaris i espais identitaris, així com els seus diversos llocs de socialització i relació (moda, disseny, espais urbans, espais de lleure, espais de consum, espais de trobada, esports, objectes de consum, espais digitals a Internet, etc..)
- Tenir un sentit crític de les diferents alfabetitzacions i construcció del coneixement entesos com un diàleg cultural.
- Explorar el paper que els artefactes de la visió tenen en la construcció de mirades i sentits al voltant del subjecte que mira, i la realitat que és objecte de les mirades.
- Investigar sobre tematitzacions d'imatges que permetin explorar els discursos emergents, les visions sobre les parcel·les de la realitat que aquests discursos fixen i els posicionaments en els quals es situa als subjectes.
- Explorar com les imatges representen temes i idees vinculades a situacions de diferència i poder específic.
- Elaborar imatges (per procediments diversos) com a formes de resposta/reacció i formes de diàleg enfront de les imatges existents i els imaginaris dels alumnes.
- Construir relats/narratives visuals (utilitzant diferents suports) relacionats amb la pròpia identitat i amb problemàtiques socials, posant en evidència la seva capacitat d'acció/reacció, producció comprensible i resistència, en tant que tàctiques de treball crític en educació.

Educació artística, multiculturalitat, interculturalitat i diversitat cultural

Aquesta tendència educativa es veu influïda per l'ampliació del camp de treball de l'art en relació a altres cultures, ètnies o minories ètniques, considerant la diversitat i la diferència de produccions culturals i artefactes, el seu origen i valoració estètica singular, i la relació amb la representació i l'identitat cultural dels grups. També es véu influïda per tot el moviment de constructivisme social i les tendències antirracistes, així com el multiculturalisme i l'interculturalisme que han anat apareixent en l'educació, fruit dels moviments migratoris a escala global. Un fenomen migratori que es tradueix en un cada vegada més elevat nombre d'alumnes d'altres cultures i classes treballadores migrants. És també un reflex de la creixent interrelació cultural entre grups i estats degut a la globalització i a les reflexiones que aporten el postcolonialisme i les teories d'hibridació cultural sobre les relacions entre els països dels denominats Primer i Tercer Món a partir del segle XIX fins als nostres dies. És sota aquest marc que es promou l'anàlisi d'obres d'art d'altres països o grups socials, que no siguin produccions culturals eurocèntriques o nord-americanes. De la mateixa manera, s'impulsa el treball amb la cultura popular i les manifestacions folklòriques de minories ètniques o artistes d'altres grups culturals o rasses, a l'hora que també es fomenta la visió antirracista i de justícia social de l'educació.

És molt important distingir entre la diversitat cultural, el multiculturalisme i l'interculturalisme. La diversitat cultural promou més aviat la producció cultural ètnica, sense entrar en dificultats o relacions conflictives entre grups (Chalmers, 2003). El multiculturalisme, per la seva part, accepta la diferència i les diversitats culturals entre sí (Ballange Morris i Stuur, 2001). Mentre que l'interculturalisme (Banks, 2001), sovint també denominat multiculturalisme crític (Kincheloe 1999), promou l'interrelació cultural i el diàleg entre cultures, la qual cosa explica la seva hibridació i contaminació. Aquesta tendència ha estat incorporada i treballada, també, des de les perspectives de la cultura visual en educació artística (Cahan y Kocur, 1996; Wasson, Stuur y Petrovich-Mwaniki, 1990; Ballengee-Morris y Stuur, 2001); la branca de l'interculturalitat (Lopez Cao) i en la formació de mestres (Vallés, 2005)

Així doncs, aquesta tendència quedaria resumida en els següents elements:

- Una mirada crítica als espais i llocs des dels quals es produeix i distribueix la cultura, que incorpora també una noció crítica de la cultura egocèntrica de classe blanca.
- Un desenvolupament de l'intercanvi cultural des del diàleg, la producció i les relacions entre diversos grups.
- Una relació oberta dels formats de treball de l'educació artística, sense menystenir ni desmarcar expressions o llenguatges propis d'altres cultures.
- Una identificació identitària oberta de les cultures visuals i representacions, així com de les identitats i signes representatius de l'alumnat.
- Una mirada crítica a les cultures, considerades espais d'intercanvi i procés fluït, enlloc de marcs essencialistes o universals.
- Una varietat de produccions culturals i visuals mixtes, heterogènies i multiculturals, que no centren la seva atenció en una perspectiva o mirada única ni universal.

Sota el marc de la multiculturalitat, la interculturalitat i la diversitat cultural es promou l'anàlisi d'obres d'art d'altres països o grups socials, que no siguin produccions culturals eurocèntriques o nord-americanes. De la mateixa manera, s'impulsa el treball amb la cultura popular i les manifestacions folklòriques de minories ètniques o artistes d'altres grups culturals o ètnies

El feminisme ha estat una pedra angular a l'hora de repensar l'educació, el paper de la dona i les formes de treballar o representar el gènere a partir de la coeducació, l'educació per l'igualtat i els treballs crítics amb el neoliberalisme i els seus imaginaris, entès com a sistema d'imatges que produeix i reproduïx l'ordre patriarcal modern

Perspectives de gènere en l'educació artística

Dues de les grans revolucions del segle XX, tan a nivell social com cultural, han estat, d'una banda, els moviments socials i, de l'altra, les lluites del feminisme en contra de les societats patriarcal i per l'alliberament de la dona. Ambdues lluites polítiques (en molts casos interrelacionades) han donat lloc a una reivindicació pels drets socials o cívics i també pel reconeixement de les minories, que s'han anat expandint a tots els terrenys de la societat actual. En aquest marc, el feminisme ha estat una pedra angular a l'hora de repensar l'educació, el paper de la dona i les formes de treballar o representar el gènere a partir de la coeducació, l'educació per l'igualtat i els treballs crítics amb el neoliberalisme, entès com a sistema que produeix i reproduïx els biaixos del patriarcat modern (Encarna Rodríguez, 2001).

L'educació artística també ha treballat aquests camps, sobretot sota l'influència de la nova crítica de l'art i la sociologia crítica de l'art (Pollock, 2003; Chadwick, 1990; López, 2001). També hi ha contribuït les aportacions dels estudis de gènere al món de la cultura visual, les disciplines de l'art i les pràctiques contemporànies (Sandell, 1979; Garber, 1990). Sempre sota la mirada del construccionisme social, com ja hem assenyalat en d'altres apartats. Tot aquest treball perfila una educació artística feminista sota perspectives d'*empowerment* i agència (Hicks, 1990).

Els trets particulars que defineixen el treball sota la perspectiva de gènere són:

- Proposar mirades diferents entre els/les alumnes i les diverses formes que tenen de relacionar-se amb les produccions culturals a partir del gènere i la subjectivitat.
- Situar la posició de la mirada com un espai reflexiu i analític des d'on mirar i repensar qui queda exclòs, quins altres sabers i quines altres formes existeixen d'explicar les històries.
- Plantejar la manera amb la qual les arts es reinterpreten i es construeixen socialment, emfatitzant la disciplina d'Història de l'Art i la Crítica, considerada com un camp marcat pel patriarcat i la mirada masculina, omnipresent i totalitzadora.
- Proposar models d'interpretació intersubjectius, espais d'intercanvi compartits, relacions properes i creatives, així com estratègies narratives compartides, tan pel que fa a l'anàlisi com a la producció d'obres d'art i altres artefactes culturals (diàleg, recuperació d'arts populars domèstiques, mirades múltiples o polifòniques, barreja de discursos, introducció del coneixement emocional o corporal, i de la biografia i l'experiència directa del subjecte).

PER AMPLIAR INFORMACIÓ

Bibliografia Feminismes

- Garber, Elizabeth (1990). *Implications of Feminist Art Criticism for Art Education*. *Studies in Art Education*, Vol. 32, No. 1 (Autumn, 1990), pp. 17-26.
- Hicks, Laurie E. (1990). *A Feminist Analysis of Empowerment and Community in Art Education*. *Studies in Art Education*, No. 32 (1), pp. 36-46.
- Sandell, Renee (1979). *Feminist Art Education: An Analysis of the Women's Art Movement As an Educational Force*. *Studies in Art Education*, Vol. 20, No. 2 (1979), pp. 18-28.

- López, F. Cao M.(Coord.) (2001). *Geografías de la mirada*. Madrid. Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid y Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Chadwick, W. (1990). *Women, Art, and Society*. London. Thames and Hudson.
- Pollock, G (2003). *Vision and Difference: Femininity, Feminism, and Histories of Art*. London, Routledge and New York: Methuen.
- Rodríguez, Encarna (2001). *Neoliberalismo, Educación y Género: Análisis Crítico de la Reforma Educativa Española*. Madrid. Las Ediciones de La Piqueta, 2001.

Educació pragmàtica i irònica/educació performativa i perspectiva queer

Dins d'aquesta darrera secció destaquem dues perceptives entrelaçades que, de moment, ja han despertat noves aportacions en el camp de l'educació artística. Renovacions que arriben, per una banda, des del pragmatisme i la revisió del projecte experiencial i orgànic de Dewey i Shusterman, proposat per Imanol Aguirre i, per l'altra, des de les múltiples aportacions de teoria crítica dins del camp de la performativitat dels estudis queer. Ambdues tendències, insistim, no s'escindeixen pel que fa a les relacions amb el camp de la cultura visual, la multiculturalitat o els feminismes però, altra vegada, aporten aspectes o formes de presentar altres tendències en l'educació artística.

En primer lloc, ens referim al concepte d'**educació pragmàtica i irònica**. Amb aquest terme desenvolupem la línia proposada per Aguirre (Aguirre, 2005), partint d'una relació crítica dels conceptes de la cultura visual, la relació de l'escola democràtica i, sobretot, el pragmatisme estètic des de la visió del "docent ironista". Aquesta postura defensa la necessitat d'articular una relació diferent en la pedagogia de l'art fonamentada en un enfocament pragmàtic, que tingui positiu l'accent en una sèrie d'experiències articuladores i significatives per l'alumnat a partir de l'experiència estètica. En aquest joc, l'educació artística proposa la figura del docent com un ironista o instigador, donat que el seu paper és buscar les contradiccions, les diferències i distàncies dels textos culturals que reben els alumnes. Per altra banda, aquesta postura intenta articular-se de les relacions proposades per Aguirre (Aguirre, 2006) en el marc d'unes conferències a Palma de Mallorca, situant l'"ironisme" com una manera pràctica d'educar i produir altres visions experiencials, prenent com a substrat tan les lectures inspirades d'obres d'art com l'experiència quotidiana, sense per això renunciar a maneres més poètiques i crítiques de producció d'artefactes culturals.

Finalment, abordarem la tendència que hem denominat perspectiva de l'**educació artística performativa i queer**. Aquesta línia de treball suposa tota una nova manera de treballar que parteix dels estudis feministes, de performativitat, de teoria de mitjans i de cultura visual, per tal d'establir maneres diferents de construir les mirades i l'educació en les arts. De fet, en termes d'Hernández, es tractaria d'una perspectiva d'educació fonamentada en la cultura visual o performativa (Hernández, 2008), d'aquí la seva relació amb el camp assenyalat de pedagogies vinculades a la cultura visual o que es relacionen amb la pedagogia crítica i l'aportació d'Elizabet Ellsworth al camp en tensió de les pedagogies, la impossibilitat total de l'educació i el currículum placenta (Acaso, 2009). Aquesta línia de treball emfatitza les relacions corporals, els rituals i les accions en els processos d'escolarització, evidenciant les diverses posicions i transvasaments/contaminacions de diverses disciplines en els processos educatius (Acaso, 2009). Una altra característica d'aquesta tendència és mantenir una constant relació entre el fet educatiu com un fenomen performatiu, que es repeteix, es transmuta, es reitera i es subverteix constantment i en múltiples formes. Les seves premisses parteixen de la concepció de les relacions d'aprenentatge com un procés deconstructiu i actiu per part de l'alumnat en espais de

L'educació pragmàtica i irònica defensa la necessitat d'articular una relació diferent en la pedagogia de l'art fonamentada en un enfocament pragmàtic, que posi l'accent en una sèrie d'experiències articuladores i significatives per l'alumnat a partir de l'experiència estètica

L'educació performativa i la perspectiva queer plantejgen unes premisses que parteixen de la concepció de les relacions d'aprenentatge com un procés deconstructiu i actiu per part de l'alumnat en espais de coneixement transversal i diferencial

coneixement transversal i diferencial⁽⁴⁾ (Ellsworth, 2004; Rodrigo, 2007). En aquesta línia l'importància no recau tan en la reacció de desvetllar els significats ocults dels textos com en construir espais de resistència des de diverses posicions en relació a constel·lacions i cartografies de treball concrets. Els processos pedagògics tracten de relacionar continguts i experiències diferents, així com d'elaborar conceptes clau i mètodes de treball problemàtics de forma múltiple i oberta (Sturm, 2002). En molts casos, també, treballant perspectives anti-homofòbiques, amb relacions més complexes de construcció social de gènere o deconstruint el domini falopatriarcal i dicotòmic del neoliberalisme o altres sistemes de patriarcat de la nostra cultura visual (Gunde, 2002). Aquesta tendència, per tant, posa l'èmfasi en les estratègies invisibles o tàctiques de resistència com la paròdia, la sàtira, l'ironia, el *pastiche*, la repetició, la intertextualitat⁽⁵⁾ o la disrupció com espais per a repensar el moment educatiu i l'espai construït del saber des del des-aprenentatge, els actes (in)docents de cossos i les contrapartides o la relació nodal en zones de contacte diferents entre subjectivitats (Vidiella, 2008-2009).

Per tant, una educació artística dins d'aquests dos terrenys es caracteritzaria per:

Perspectiva de l'educació pragmàtica i irònica

- Comprendre les obres d'art com relats oberts, potencialment oberts a la reinterpretació.
- Comprendre les obres d'art com formes de condensació de l'experiència.
- Desenvolupar artefactes capaços de generar experiència estètica, de manera que resignifiquin les nostres experiències quotidianes.
- Restaurar l'equilibri entre producció i comprensió de manera que l'interpretació, pràctica i anàlisi siguin fases relacionals.
- Desenvolupar lectures inspirades i pràctiques de producció comprensiva, entenent l'art com un sistema, i la pràctica de l'art com un espai per a l'articulació de l'experiència estètica.

Perspectiva de l'educació artística performativa i queer

- Construir espais de resistència des de diverses posicions en relació a constel·lacions i cartografies de treball concrets.
- Ús d'estratègies visuals disruptives: *pastiche*, *collage*, paròdia, ironia, sàtira...
- Treball des de les resistències, les relectures actives i les interpretacions múltiples.
- Desmitificació i treball dels rituals d'escolarització, identificació i representació d'identitats.

(4) Como conocimiento transversal nos referimos al campo de conocimiento transdisciplinar que se genera al romper los límites de las disciplinas y desbordar sus campos de acción. El sentido de conocimiento diferencial viene a subrayar el hecho de que el conocimiento siempre que se produce en una situación pedagógica es diferente, debido a las personas y relaciones que se ponen en acción. Nunca podremos repetir una fórmula o producción de aprendizaje con una mediación de 1=1, sino más bien debemos pensar en las diferencias como elementos productivos.

(5) Como intertextualidad nos referimos a la capacidad de leer narrativas diversas y correlacionarlas, es decir aquí entran tanto textos culturales como narrativas visuales u orales. Todos ellos son susceptibles de ser relacionados y conectados entre sí. Por ejemplo saltar de un libro, a un cómic, a una película, a una referencia visual, a un ícono, etc... A nivel práctico es lo que un usuario normal de internet realiza saltando de desde unos links a otros o navegando por la red.

- Anàlisi crític de l'importància i domini del cos i la sexualitat en la societat neoliberal, de les perspectives homofòbiques i de les construccions i relacions de gènere que s'imposen en la cultura visual i els rituals quotidians.
- Deconstrucció dels rols masculí i femení, de les construccions socials de gènere i de les polaritats o dicotomies euro-centristes (home-dona, alta-baixa cultura, bo-dolent, correcte-incorreccte).
- Producció des de les diferències i les minories com espais creatius i de reflexió, i construcció de les identitats de l'alumnat i del professorat com múltiples, obertes i sempre en procés.

PER AMPLIAR INFORMACIÓ

Tendències històriques

- Aguirre, Imanol. *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Navarra: Universidad Pública de Navarra, 2000.
- Arnheim, Rudolf. *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona [etc.]: Paidós, 1993.
- Beljon J.J. *Gramática del arte*. Madrid: Celeste, 1993.
- Freedman, K.: *Art Education as Social Production: Culture, Society, and Politics in the Formation of Curriculum*, en POPKEWITZ, T. S. (Ed.): *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*. London, The Falmer Press, 1987, págs. 63-84.
- Huerta, Ricard. *Art i educació*. València: La Universitat. Servei de Publicacions, 1995 (Educació. Materials; 10).
- Read, Herbert. *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós, 1969.
- Collelldemont i Pujadas, Eulàlia. *Educació i experiència estètica*. Vic: Eumo, 2002 (Interseccions; 26).

Pedagogies crítiques, teories crítiques i educació artística (introducció i marcs generals)

- Acaso, María (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid. Catarata.
- Ayuste, A. y otros (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar*. Barcelona. Grao.
- Cary, Richard (1998). *Critical art pedagogy foundations for postmodern art education*. Garland. New York.
- Giroux, Henry (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona. Grao.
- Darder, Antonia, Baltodano, Marta i Torres, Rodolfo(2003). *The Critical Pedagogy Reader*. Routledge y Farmer. New York and London.

- Giroux, Henry (ed)(1991). *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics. Redrawing Educational Boundaries*. University of New York Press. New York.
- Luke, Carmen y Jennifer Gore (ed)(1992). *Feminism and Critical Pedagogy*. Routledge. New York and London.
- Gore, Jennifer M (1996). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. La Coruña: Morata.
- McLaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós. Barcelona. Buenos Aires.
- Padró, Carla (2004). *La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio*. En Llorente, J.P y Almazán, D. (comp). *Museología crítica y arte contemporáneo*. Prensas Universitarias de Zaragoza. Zaragoza 51-70.
- Rodrigo, Javier (2005). *Pedagogía Crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades*. En: Fernández, O y Del Río, V. (eds.) *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Museo Patio Herreriano, Valladolid. Pp: 118-132.
- Tavin, Kevin (2003). *Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture*. *Studies in Art Education*, 44(3).Pp: 197.213.

Educació Artística, cultura popular i visual. Pedagogies de la cultura visual

- Duncum, Paul (2001). *Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education*. *Studies in Art Education*, Vol. 42, No. 2 (Winter, 2001), pp. 101-112.
- Freedman, Kerry (2006). *Enseñar la cultura visual: curriculum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, Fernando (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, Fernando (2008). *Espigador@s de la Cultura Visual. Otras Narrativas para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Willis, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Torres, Jurjo. (2006). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Educació artística, multiculturalitat, interculturalitat i diversitat cultural

- Banks, James (2001). *Cultural Diversity and Education*. Boston. Allyn and Bacon.
- Ballengee-Morris, Christine and Stuhr, Patricia (2001). *Multicultural Art and Visual Cultural Education in a Changing World*. *Art Education*, Vol. 54, No. 4, Growing in Appreciation. Pp. 6-13.
- Ballengee-Morris, Christine y Stuhr, Patricia (2001). *Multicultural art and Visual Culture Education*. *Art Education*. July. Pp 6-13.

- Cahan, Susan and Kocur, Zoya (1996). *Contemporary art and multicultural Education*, New York The New Museum of Contemporary Art and Routledge. New York.
- Chalmers, Graeme (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós: Madrid.
- Kincheloe, Joe, Steinberg, Shirley (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Octaedro. Barcelona.
- Wasson, Robyn; Stuhr, Patricia and Petrovich-Mwaniki, Lois (1990). *Teaching Art in the Multicultural Classroom: Six Position Statements*. Studies in Art Education, Vol. 31, No. 4 (Summer, 1990), pp. 234-246.
- Vallès Villanueva, Joan (2005). *Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros*. DCLAEF Didáctica de les Ciències, les Lletres, les Arts i l'Educació Física. Universitat de Girona. Tesis Doctoral.

Perspectives de gènere en l'educació artística

- Garber, Elizabeth (1990). *Implications of Feminist Art Criticism for Art Education*. Studies in Art Education, Vol. 32, No. 1 (Autumn, 1990), pp. 17-26.
- Hicks, Laurie E. (1990). *A feminist Analysis of Empowerment and Community in Art education*. Studies in Art Education. Num 32 (1), 36-46.
- Sandell, Renee (1979). *Feminist Art Education: An Analysis of the Women's Art Movement As an Educational Force*. Studies in Art Education, Vol. 20, No. 2 (1979), pp. 18-28.
- López, F. Cao M. (Coord.) (2001). *Geografías de la mirada*. Madrid. Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid y Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid
- Chadwick, W. (1990). *Women, Art, and Society*. London. Thames and Hudson.
- Pollock, G (2003). *Vision and Difference: Femininity, Feminism, and Histories of Art*. London, Routledge and New York: Methuen.
- Rodríguez, Encarna (2001). *Neoliberalismo, Educación y Género: Análisis Crítico de la Reforma Educativa Española*. Madrid. Las Ediciones de La Piqueta, 2001.

Educació pragmàtica i irònica/educació performativa i perspectiva queer

- Acaso, María (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid. Catarata.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en la educación artística*. Navarra. Barcelona: Octaedro. (2ª edición, ampliada).
- Aguirre, I. (2006). *Educación desde y para la experiencia estética. La educación artística y la formación de los sujetos*. Conferencia, dentro del ciclo: Arte, educación y museos. 14 febrero del 2006. Lugar: Fundació Pilar i Joan Miró a Mallorca. Palma de Mallorca.

- Gunde, Olivia (2002). *There's Something Queer About This Class*. En Lampela and E. Check (ed.). From Our Voices: Art educators and artists speak out about lesbian, gay, bisexual, and transgendered issues. Dubuque, IA: KendallHunt.
- Rodrigo, Javier (2007a). *Pedagogía crítica performativa, educación artística y trabajo colaborativo: La producción de políticas culturales insurgentes*. En Rodrigo, Javier (2007) Prácticas dialógicas. Intersecciones entre Pedagogía crítica y Museología . Museu d'Art Contemporani Es Baluard de Mallorca. Palma de Mallorca. Libro+ DVD. Pp 47-66.
- Sturm, E (2002a). *Art-Mediation/Education/-Communication as deconstruction*. En Kunskoop (Blankov, A; Bosch,S; Jorek, B; Linares, M; Lüth N, Masuch, B; Mörsch,C y Stutx, U.) 2002. Kunstkoop in der NGBK. Neue Gesellshtft für bildende Künsts.(NGBK) .Berlín. Págs 183-190.
- Vidiella, Judith (2008). *Actos indocentes: hacia una pedagogía de contacto*. Granada: Aulabierta Biblioteca. En <http://aulabierta.info/node/785>.
- Vidiella, Judith (2009). *Prácticas de corporización y pedagogías de contacto: una aportación a los Estudios de Performance*. Departamento de Dibujo, Facultad Bellas Artes. Tesis sin publicar.

B.2 QUAN L'ART PARLA D'EDUCACIÓ I PEDAGOGIA

Actualment és necessari revisar el mapa de complexitats i relacions entre art i educació, ja que tradicionalment aquesta relació semblava relegar-se a esferes independents entre si: d'una banda l'educació artística com a aspecte creatiu, de desenvolupament íntegre de l'individu (Efland 2004, Read 2007), i d'altra banda el museu i la seva educació estètica com a espai per se per al museu. No obstant això, com hem vist, aquestes demarcacions de territoris ara mateix ja són insostenibles a causa de l'expansió i contaminació tant de la institució escola com del museu. Per això ambdues institucions han anat avaluant-se i repensant-se en relació a la xarxa social i el context cultural on s'assentaven en models institucionals més interdisciplinars i expandits.

És necessari revisar el mapa de les complexitats i relacions entre art i educació que tradicionalment semblaven articular-se com esferes independents

Els motius d'aquesta investigació i interès sobre l'educació, vénen donats conjunturalment en el nostre escenari cultural per 4 factors:

- En primer lloc, l'expansió del treball educatiu dintre del camp cultural a partir de relacions amb la institució cultural i altres moviments socials que han replantejat les polítiques educatives tant en l'escola com en la universitat i altres institucions formatives, i que s'han replantejat noves formes d'educació en forma d'universitats lliures, programes independents d'estudis o projectes en museus, o conferències i debats sobre el fet pedagògic. Això ha comportat la proliferació del discurs en auto-educació, educació emancipadora, pedagogia pervertida, etc.
- En segon lloc, també s'ha expandit el treball de les pràctiques col·laboratives d'art, art en contextos social i pràctiques comunitàries, a causa de l'expansió de programes d'art públic, l'urbanisme participatiu i l'expansió de la creativitat com factor social de canvi i element d'inserció laboral.
- En tercer lloc, podem assenyalar l'extensió del treball del DEAC i funció educativa dels museus com a institucions públiques i democràtiques, amb un major rang de professionals, pràctiques, cursos i seminaris formatius que han consolidat i innovat amb les formes de treball educatiu en els museus.
- En quart lloc, finalment i en relació amb el punt anterior, s'ha establert el codi de bones pràctiques en museus i centres d'art contemporani, al mateix temps que les institucions culturals han hagut de justificar i argumentar els seus pressupostos i estructures a nivell social. Cosa que de fet a reforçat, de forma institucionalitzada i gairebé obligatòria, el discurs de la democràcia cultural aplicat a les polítiques culturals en el nostre estat. Aquest fet ha comportat l'anàlisi dels públics i sectors que accedeixen als museus, el desenvolupament de nous programes d'esdeveniments culturals i departaments (com els departaments d'esdeveniments i programacions públiques, La Nit en Blanc a Madrid, etcètera), i la proliferació de nous formats de polítiques culturals: les polítiques culturals de proximitat, o les Fabriques culturals i les xarxes conformades pels nous centres de producció.

Tots aquests factors han contribuït, com podem veure, a una major tensió i complexitat del discurs educatiu analitzat a partir del camp cultural, el qual comporta:

- Una major interdisciplinarietat de la producció artística, una incorporació progressiva del discurs educatiu i per tant dels centres educatius i les tendències de l'educació informal.
- Un major nombre d'agents interessats en l'educació, més enllà del mediador o educador del museu: directors de centres, comissaris, gestors culturals, tècnics culturals, etc.
- Un major nombre de camps complexos on mirar i analitzar projectes d'educació: en centres d'art, en centres socials de segona generació, en biennals o exposicions específiques, o en programes culturals.

Amb tots els aspectes que hem apuntat, fins a aquest moment podem detectar un conjunt de tensions i transferències de discursos entre l'educació i l'art que s'estan donant des del mateix camp de la cultura, i que pertocuen directament a diverses formes de producció de la educació i la cultura que desenvoluparem en els apartats subsegüents:

- Art en context social i art comunitari: Pedagogies culturals i educació artística basada en la comunitat.
- Pràctiques col·laboratives en art, pedagogies col·lectives i perspectives educatives.
- Treball de col·lectius artístics i noves formes experimentals de xarxes i producció cultural com pràctica educativa.
- Polítiques educatives de departaments educatius de centres d'art
- Projectes sobre educació en centres d'art i de producció inserides en exposicions, esdeveniments o programacions específiques.
- Efland, Arthur (2004) Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum. Barcelona: Octaedro.
- Read, Herbert (2007) Educación por el arte. Barcelona: Paidós (1ª ed. 1944).

ART EN CONTEXT SOCIAL I ART COMUNITARI: PEDAGOGIES CULTURALS I EDUCACIÓ ARTÍSTICA BASADA EN LA COMUNITAT

El treball de l'art en context social prima la importància del lloc o emplaçament de l'art per a la seva consecució, i fins i tot és el mateix context el material propi de treball

El treball de l'art en context social prima la importància del lloc o emplaçament de l'art per a la seva consecució, i fins i tot és el mateix context el material propi de treball (Lippard 1998, Known 2001). Sota aquest concepte d'art expandit, que emergeix d'emplaçaments específics i se situa en relació a problemes o condicions específiques, sorgeix el desenvolupament del denominat art comunitari definit a nivell global (Adams i Godlbar, 2001 o Cleveland, 2002), i amb una plataforma a nivell nord-

americà: la xarxa de CommunityartsNet⁽¹⁾. L'art comunitari, també denominat "art basat en la comunitat", marca unes pautes de treball artístic sempre relacionades amb una comunitat específica i els seus problemes i interessos. Aquest tipus de pràctica es defineix per relacionar processos de moviments socials amb pràctiques culturals, treballar a partir de formats barrejats o diversos de les arts (música, teatre, dansa, arts visuals, etcètera) i a més assentar-se en centres o espais comunitaris. La producció de l'obra és participativa o col·laborativa, però s'entén que la dimensió d'intervenció comunitària

prima per sobre la dimensió política de la col·laboració (de fet aquest distintiu marca més el treball de pràctica artística-col·laborativa), i moltes vegades es dilueix l'autoria de l'artista o es treballa per col·lectius. L'art sol marcar-se per una funció sanadora o redemptora, que fa reconnectar a la gent implicada i s'instaura com un agent de transformació social. En ocasions aquestes practiques també han estat denominades com de desenvolupament cultural comunitari (Goldbar 2006) o, en la seva nova extensió, com "art públic de nou gènere" (Lazy, 1995), i que actualment compta amb una sèrie de debats i perspectives que centren el treball d'art públic, moviments socials i educació (Palacios, 2009).

A partir d'aquestes pràctiques culturals, podem traslladar els seus elements de treball a la dimensió educativa: aquesta tasca en ocasions ha estat definida dintre del marc de les pedagogies culturals, com el conjunt de projectes educatius que usen l'art com mitjà educatiu i que incorporen per tant practiques culturals a les accions educatives, sempre amb la finalitat de treballar objectius formatius. Les pedagogies culturals per tant es basen en treballar la dimensió cultural de l'alumnat, dotant-lo d'eines crítiques i mitjans per a treballar la seva identitat i representació (Trend 2002). Paral·lelament a aquesta tendència trobem el treball expandit de l'educació artística basada en comunitat, la qual intenta establir models de treball que s'estructurin seguint els paràmetres d'art en comunitat relacionats amb l'educació popular i la pedagogia crítica (Neperud, 1995; Ulbricht, 2005; Coutts i Jokela 2008).

Troblem el treball expandit de l'educació artística basada en comunitat, la qual intenta establir models de treball que s'estructurin seguint els paràmetres d'art en comunitat relacionats amb l'educació popular i la pedagogia crítica

PER AMPLIAR INFORMACIÓ

- Adams, David ; Goldbar, Arlene (2001). *Creative Community. The Art of Cultural Development*. Rockefeller Foundation.
- Cleveland, William (2002). *Mapping the Field: Arts-Based Community Development*. Disponible en: http://www.communityarts.net/readingroom/archivefiles/2002/05/mapping_the_field.php#note4.
- Coutts, Glen; Jokela, Timo (2008). *Art, Community and Environment: Educational Perspectives*. Bristol, Chicago. Intellect.
- Trend, David. (1992). *Cultural pedagogy: Art, education, politics*. New York: Bergin and Garvey.
- Goldbard, Arlene (2006). *New Creative Community: The Art of Cultural Development*. Oakland, CA: New Village Press.
- Kwon, Mikko (2001). *One Place after another. Site-specific and locational identity*. Cambridge, Massachusetts. The MIT Press.
- Lippard, Susy. (1998). *The Lure of the Local: Sense of Place in a Multicentered Society*. New York: New Pres.
- Palacios, Alfredo (2009). *El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas*. Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social. Vol. 4/ 2009. Págs: 197-21.

(1) www.communityarts.net/index.php

- Neperud (1995). *Context, Content, and Community in Art Education*. New York: Teachers College Press.
- Ulbircht , James (2005). *What Is Community-Based Art Education?*. Art Education, v58 n2 p6-12 Mar 2005.

PRÀCTIQUES COL·LABORATIVES EN ART, PEDAGOGIES COL·LECTIVES I PERSPECTIVES EDUCATIVES

La pràctica col·laborativa o artísticocol·laborativa la podem definir com el conjunt complex d'artistes que treballen amb d'altres col·lectius per a la producció d'obres d'art o projectes culturals

En aquest apartat descriurem el treball de les practiques col·laboratives o artísticocol·laboratives en art, de les pedagogies col·lectives, a tenor de les seves implicacions educatives, i tenint en compte de nou que ens movem en un camp interdisciplinar i que en molts casos és un híbrid del treball educatiu, artístic i cultural. La pràctica col·laborativa o artísticocol·laborativa la podem definir com el conjunt complex de artistes que treballen amb d'altres col·lectius per a la producció d'obres d'art o projectes culturals. El concepte de col·laboració no pertoca només al treball conjunt de persones en situacions de taller, de producció col·laborativa o de treball en grup, sinó també està relacionat amb el complex de les cultures de col·laboració de les institucions implicades. Per tant, quan parlem de col·laboració hauríem de parlar realment de les múltiples dimensions de la col·laboració, les seves dimensions, les seves gents i les seves formes d'investigar i documentar-se (Sánchez de Serdio 2007). És per això que usem el terme pràctica col·laborativa, o artísticocol·laborativa, per ressaltar un conjunt de pràctiques culturals denominades amb diversos noms o adjectius qualificatius al camp de les arts visuals o contemporànies. Aquesta sèrie de noms de vegades inclouen, art comunitari o art basat en la comunitat, art relacional, art participatiu, art socialment compromès o art per al canvi social, art-activisme o activisme cultural, pràctiques artísticocol·laboratives, estètica relacional, estètica dialògica, New Genre Public Art o pràctiques dialògiques (per citar alguns exemples). En el nostre cas pretenem assenyalar que l'ús de pràctica col·laborativa pertoca o engloba a totes aquestes en un marc més complex que el de la història de l'art o a la pràctica artística contemporània, que trenquen un paradigma modern d'art darrere d'un que és més comunicatiu o dialògic (Kester, 2004) o que revisen pràctiques amb col·lectius diversos (Billig, Joahna, Lind, Maria i Nilsson, Lars, 2007; Harding, Ana, 2005; NGBK, 2005).

Aquest concepte de pràctica col·laborativa, per tant, subratlla que a l'hora de treballar i analitzar la complexitat d'un projecte d'art on es col·labora amb diverses persones és important assenyalar i tenir en compte totes les dimensions d'aquesta col·laboració en primer lloc, tant en la seva faceta més simbòlica o representativa, com la dimensió econòmica, social, antropològica, educativa o pedagògica, institucional o organitzativa, o la personal i afectiva. Amb això no es prioritza la practica artística, sinó que més bé s'insereix i es fa més complexa en la dimensió col·laborativa, en les interaccions socials i els agents que intervé, i en conseqüència analitza la seva dimensió política. Aquesta dimensió a més comporta tenir en compte els perills i relacions de poder de la col·laboració (Sturm 2001), i les seves conseqüències a nivell de representació i visibilitat de les persones implicades (Sánchez de Serdio 2007). De manera pràctica, aquest concepte més interdisciplinar de pràctica col·laborativa al·ludeix a entendre com els diversos agents es presenten i treballen des de diverses institucions (socials, culturals o educatives) i com es posen en joc diversos interessos i capitals (econòmics, culturals, socials, afectius) que donen lloc a processos complexos de col·laboració (Sánchez de Serdio 2007, Yúdice 2003).

El repte d'una educació artística que recull la practica col·laborativa passa per entendre aquestes complexitats i intercanvis com a zones transversals, que bé poden fer-se més complexes amb un ric intercanvi dels marcs de les pràctiques artístiques i de l'educació al mateix temps, com un camí d'anada i tornada constant (Rodrigo, 2007).

En front de l'expansió del treball artístic partint de col·lectius també s'ha constituït en el camp de la pedagogia i la cultura en els nostres dies el concepte de pedagogies col·lectives. Per pedagogies col·lectives s'entén un conjunt de practiques interdisciplinars entre l'art, la intervenció política i l'educació on s'aborden problemes socials específics (com per exemple la salut, el reciclatge, el tractament de residus, les energies netes, el concepte de ciutadania, la regeneració urbana, entre d'altres) i mitjançant el desenvolupament sostenible, la participació ciutadana o el treball en cultura visual. Això es porta a terme a partir de l'acció de grups de treball interdisciplinars, que inclouen tant a educadors i estudiants, com a artistes, arquitectes, paissatgistes, veïns o urbanistes, donant lloc així a espais on es construeix un aprenentatge dialògic i col·laboratiu (Collados i Rodrigo, 2010).

Aquest treball, a més, també comporta el desplegament de pràctiques alternatives per a un ús més integral, participatiu i interdisciplinar dels espais a partir de la col·laboració de l'urbanisme i l'arquitectura amb altres camps del saber (com per exemple l'art, la pedagogia, la sociologia, l'etnografia, l'ecologia o el treball comunitari). Aquests intercanvis propicien que diversos professionals es barregin amb experts locals i altres grups implicats, per a constituir comunitats d'aprenentatge on cadascun aporta els seus coneixements i actituds específiques, al mateix temps que interconnecten disciplines, institucions i maneres organitzatives molt diverses que obren un ampli ventall de col·laboracions (amb ONGs, escoles, guarderies, comunitats locals, universitats, centres de joves i comunitaris, sindicats, etc.).

Aquests intercanvis propicien que diversos professionals es barregin amb experts locals i altres grups implicats, per a constituir comunitats d'aprenentatge on cadascun aporta els seus coneixements i actituds específiques, al mateix temps que interconnecten disciplines, institucions i maneres organitzatives molt diverses que obren un ampli ventall de col·laboracions

PER AMPLIAR INFORMACIÓ

Bibliografia sobre Pràctiques artístico-col·laboratives

- Billig, Joahna, Lind, Maria y Nilsson, Lars (2007). *Taking the matter into common hands. On Contemporary Art and Collados*, Antonio y Rodrigo, Javier (2010) *Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Granada: Centro de Arte Jose Guerero y UNIAartey pensamiento.
- Harding, Ana (2005). *Magic Moments. Collaborations between artists and young people*. London: Black Dog Publishing.
- Kester, Grant (2004). *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*. Berkeley: University of California Press.
- Neue Gesellschaft Für Bildene kunst –NGBK- (2005). *Art For Change. LorraineLeeson. Works from 1975-2005/Arbeiten von 1975 bis 2005*. Berlín: NeueGesellschaft für Bildene Kunst.
- Sánchez de Serdio, Aída (2007). *La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas. Cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de vídeo comunitario*. Tesis Doctoral. Departament de Dibuix Facultat de Belles Arts . Universitat de Barcelona.
- Sánchez de Serdio, Aída. (2008). *Prácticas artísticas colaborativas: el artista y sus socios invisibles*. DHuarte, 3, 17-18.

- Yúdice, George (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa. Universitat de Barcelona.
- Sturm, Eva (2001). *In Collaboration with gangart. Representations in and Reproductions of Artistic-Educational Projects*. En European Institute for Progressive Cultural Policies(EIPCP). <http://eipcp.net/transversal/0102/sturm/en> [Fecha de consulta: 02/09/2009].
- Rodrigo, Javier (2007b). *Educación artística y prácticas artístico-colaborativas: territorios de cruce transversales*. Junta de Castilla y León (ed)(2007) *Arte contemporáneo y educación: un dialogo abierto*. Castilla y León: Consejería de Cultura y Turismo. Valladolid.

TREBALL DE COL·LECTIUS ARTÍSTICS I NOVES FORMES EXPERIMENTALS DE XARXES I PRODUCCIÓ CULTURAL COM A PRÀCTICA EDUCATIVA

Aquesta situació ha donat lloc a repensar les aportacions del camp de l'art contemporani al món educatiu i les formes que s'han interrelacionat: des de l'estètica, la relació instrumental o no de la pedagogia, el desenvolupament del concepte educatiu en la pràctica artística el treball de "mediació artística" com un terreny intermedi de comunicació-educació - participació amb les arts

El treball de col·lectiu o grups d'art en el camp de l'art i la producció cultural s'ha expandit a partir dels anys 60 a causa de la desmaterialització de l'obra d'art, el treball de l'art en contextos socials i comunitaris i l'expansió del concepte d'artista com a productor cultural o investigador. Fruit d'aquesta expansió nombrosos artistes treballen des de projectes independents, autoorganitzats o amb espais alternatius barrejant disciplines artístiques, i en nombroses ocasions ha donat lloc a l'expansió de grups i col·lectius col·laboradors, així com a altres històries i formes d'entendre l'art (Scholette i Stimson, 2007) amb el que nombrosos grups d'art s'han vist implicats en el treball educatiu i comunitari, o han concebut el seu treball com un treball educatiu també (Beuys, Group Material, PAD i REPOhistory, Artist Placement Group, Video Nou...). Aquesta situació ha donat lloc a repensar les aportacions del camp de l'art contemporani al món educatiu i les formes que s'han interrelacionat: des de l'estètica (Bishop, 2009), la relació instrumental o no de la pedagogia (Trend, 1997), el desenvolupament del concepte educatiu en la pràctica artística (Zelevnik, 2009; Paley 1995), el treball de "mediació artística" (Maset 2005) com un terreny intermedi de comunicació-educació- participació amb les arts. Finalment volem assenyalar especialment l'estudi de Emily Pringle(2009) sobre el rol de l'artista en espais d'aprenentatge, on conjuga diverses perspectives i dimensions de l'artista com a educador, i l'aportació de rol d'artista en centres d'art com a educador. Aquest punt ens ajuda a repensar el rol de l'educador d'art que, tal i com ens recorda Verónica Sekules (2009), ha de donar sentit al pas de l'artista celebratori i performer, a l'artista educador que és un facilitador crític pel desenvolupament de la creativitat.

Com veiem aquestes formes de treball en art s'han anat expandint en els nostres dies donant lloc a noves formes d'investigació en les quals repensar la producció del coneixement i la seva dimensió política. Aquestes noves formes de replantejar-se la producció de coneixement reprenen el treball de la biopolítica. Sota aquesta tendència sorgeixen propostes radicals que pretenen repensar el treball de producció de valor i la seva disseminació a partir de propostes reactives hereves dels nous marxismes, l'anarquisme i el treball dels ateneus llibertaris i els moviments obrers, però que conjuguen aquest treball dintre de la producció cultural i el treball d'autonomia política. Amb això sorgeixen propostes d'Universitats lliures: Free University a Copenhaguen, el col·lectiu Edu-Factory, o la Universitat Nòmada (The Edu Factory Collective, 2009). Paral·lelament s'estableix una revisió dels models de moviments socials que comporta una reactivació de models educatius o la incorporació de models

pedagògics en les accions o seminaris sobre la autoeducació i el treball d'auto-organització (La casa Invisible amb el grup Cartac a Màlaga, El chiringuito metropolitano Exit a Barcelona, el Pati Meravelles a Madrid, o l'Ateneu Candela a Terrassa, entre molts altres tant a nivell estatal com europeu). Aquestes tendència ha suposat l'experimentació híbrida i transdisciplinar de la producció cultural a partir del sota la marca d'institucions monstre (Transversal,2008).

PER AMPLIAR INFORMACIÓ

Bibliografia

- Bishop, Claire (2009). *Art rewrites the rules of pedagogy*. En Think Tank that has yet to be named (2009) 23 Readings on Art, Activism and Education. Autoedició en PDF. Originalment publicat en Modern Painters, September. 2007. Pp: 86- 89.
- The Edu-factory Collective (2009). *Towards a Global Autonomus University. Cognitive Labour, The Production of Knowledge, and Exodus from the Education Factory*. Brooklyn: Autonomedia.
- Maset, Pierangelo (2005). *Pedagogía del arte como forma práctica del arte. El concepto de "<<operaciones estéticas>>*. A Beltrán Mir, Lidón (ed) *Educación como Mediación en Centros de Arte contemporáneo*. Salamanca: Universidad de Salamanca i Junta de Castilla y León. Pp 56-66.
- Paley, Nicholas (1995). *Finding Art's Place. Experiments in contemporary education and culture*. Routledge. New York.
- Pringle, Emily (2002). *'We did stir things up': The Role of Artists in Sites for Learning*. Arts Council, London.
- Pringle, Emily (2009). *The Artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context*. Tate Papers Issues. Spring 2009. <http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/tatepapers/09spring/emily-pringle.shtm>
- Scholette, Gregory and Stimson, Blake (2007). *Collectivism after Modernism: The Art of Social Imagination after 1945*. Minnesota.: University Of Minnesota Press.
- Sekules, Verónica (2003). *The Celebrity Performer and the Creative Facilitator: The Artist, the School and the Art Museum*. En M. Xanthoudaki, L. Tickle and Veronica Sekules (eds.), *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries*, London 2003, p.146.
- Transversal (2008). *Instituciones monstruo*. Número especial . Maig 2009. Publicat per European Institute for Progressive Cultural Politics. <http://transform.eipcp.net/transversal/0508>.
- Trend, David (1997). *The Fine Art Of Teaching. A Henry Giroux i Patrick Shannon* (comps.) (pp. 249-258).
- Zeleznik, Adela (2009). *Between Radical Pedagogic and Participatory Art Practices*. A Think Tank that has yet to be named (2009). *23 Readings on Art, Activism and Education*. Autoedició en PDF. Originalment publicat a Performing Arts Journal, Winter 2007.

ASPECTES DE LES NOVES PRÀCTIQUES CULTURALS QUE ENS ACOSTEN A UN TREBALL COPERATIU AMB EL MÓN EDUCATIU

Comptat i debatut, sota aquest apartat podem destacar els següents trets per a una educació i pedagogia de l'art basada en les pràctiques col·laboratives, les pedagogies culturals o les pedagogies col·lectives:

- Construeixen comunitats d'aprenentatge i investigació en procés que beuen tant de les pedagogies crítiques com del treball dels moviments socials i la investigació activista i participativa.
- Es desenvolupen a través de grups de treball, interdisciplinaris, amb diversos actors socials i participants, que són tots considerats productors i distribuïdors del coneixement.
- Reprenen el caràcter social del coneixement com a quelcom col·lectivament co-construït i ho generen des del mateix fet artístic en un context concret a partir de metodologies educatives.
- Doten de recursos culturals als grups participants per a investigar i treballar des de la seva mateixa veu, provocant una redistribució horitzontal de continguts i mitjans usats.
- Treballa de forma interdisciplinària i amb multitud de mitjans d'investigacions i de representació (vídeo, disseny, pintura, grafitis, Tics, ràdio o audiovisuals, mapes, cartografies, instal·lacions o intervencions en l'espai públic).
- Treballen a partir de l'aprenentatge dialògic, col·laboratiu i cooperatiu; això és, aprenent tots de tots, intercanviant coneixements i habilitats, i gestionant i cooperant en formes de treball, en grups experimentals.
- Cooperen des de la participació activa amb una comunitat, col·lectiu o entitat de formes complexes, amb mediadors i agents locals i treballen en xarxa per a afectar i col·laborar amb altres agents o institucions socials més enllà de l'escola, el museu o un centre cívic.
- Es localitzen en espais intermedis i des d'una dimensió transversal es constitueixen com a pràctiques híbrides entre l'art, la pedagogia, la comunicació i la participació, on l'autoria es construeix de forma col·lectiva i transversal.

POLÍTIQUES EDUCATIVES DE DEPARTAMENTS EDUCATIUS DE CENTRES D'ART

En aquest camp de treball volem situar al mirador de la institució cultural sobre l'educació i les formes que s'ha anat desenvolupant. Per a això centrarem la nostra atenció en els Departaments d'Acció Cultural (DEAC) o també de vegades anomenats Departaments d'educació, o les Àrees de Didàctica. Aquestes són pràctiques que parteixen de grups de professionals de museus com a educadors, que solen tenir un director i equip, i treballen col·laborant amb altres artistes, educadors i fins i tot departaments. Aquesta línia és vigent des de gairebé fa 20 anys (quan es funden oficialment els DEACS en tots els museus estatals) ha anat evolucionant i fent-se més complexa, així com donant lloc a pràctiques experimentals complexes i amb una gran qualitat pedagògica, com tot seguit veurem.

Sobre la primera línia de reflexió a l'entorn al treball amb DEACS i Departaments educatius, volem destacar la complexa evolució i experimentació d'un camp del coneixement àmpliament legitimat i professionalitzat en l'estranger: existeixen formacions específiques, associacions nacionals d'educadors, organigrames de museus que inclouen el departament educatiu com a eix principal i la categoria de comissari en educació, és a dir, al mateix nivell que un comissari d'exposicions o un coordinador artístic. Un d'aquests centres artístics paradigmàtics és el Irish Museum of Modern Art (IMMA), amb un dels primers departaments d'educació i comunitat, fundat amb el mateix valor que la direcció del departament de gestió i coordinació i el de col·leccions l'any 1991 (O'Donoghue entrevistada per Rodrigo, 2007); el treball de formació amb joves de la TATE modern; la inclusió d'artistes i educadors en programes educatius de la Serpentine Gallery, amb el seu departament d'educació i públics, destacant el treball del de Diss-assembly, que contava com a context de treball amb una antiga escola progressista de Londres a punt de tancar; el treball seminal de la White Chapel a finals dels 70 a Londres, o del New Museum of Modern Art a Nova York amb el programa del Visible Knowledge, tota una programació curricular sobre cultura visual i multiculturalisme crític que va donar lloc a una publicació. També resulten molt interessants els mecanismes d'intersecció entre escola, museus i artistes del projecte de Cèl·lules pedagògiques a Suïssa, el treball comunitari i d'investigació del Walker Arts Centre de Minnesota amb el projecte online "artsconnected" en col·laboració amb l'institut d'educació de la ciutat ⁽²⁾. En aquest sentit és necessari també desplaçar-se temporalment a tota la branca experimental de Laboratori dels Infants del Centre d'Art Pompidou que ha continuat amb noves etnologies, cultures juvenils i projectes en context social. En el panorama europeu pel seu treball amb recursos pedagògics i dissenys innovadors, en el seu moment, podem destacar entre d'altres el Kiasma Museum (Helsinki), Louisiana Museum (Copenhague), i Wilhelm Lehmbruck Museum Duisburg o el Kunst Museum de la ciutat de Bonn, ambdós d'Alemanya.

Revisant a nivell estatal el treball amb museus el panorama també s'ha expandit i desenvolupat potencialment, sobretot a partir dels últims 5 anys. Tot i això podem situar el projecte dels tallers didàctics de l'IVAM des de l'any 1993 al 1998 amb treballs d'espais educatius i interpretatius dissenyats per l'Escola d'Arts i Oficis de València, el treball seminal i experimental del CGAC en relació a la formació de magisteri i educació social i sobretot com a referent des del 1997 el Laboratori dels Arts del centre d'art Caixaforum, sobretot amb les programacions de tallers per a escoles amb adaptacions curriculars o projectes com Districte 3 que ja desenvoluparem mes endavant. També museus com el MACBA a partir del 2002 amb el Programari d'Estudis Independent que marca l'educació com eix principal de producció i reflexió del museu, o sobretot el treball de maletes escolars dissenyat per a escoles. Paral·lelament s'han establert altres programes alternatius entre educació i urbanisme com Majories urbanes, dirigit per Joan Roca i Albert (2005), que ha introduït exposicions i treballs sobre la metròpoli urbana en instituts com formes experimentals d'educació cívica ⁽³⁾. Altres propostes mes humils en discursos però mes profundes en sostenibilitat s'han desenvolupat en museus com La Fundació Pilar i Joan Miró han desenvolupat línies de treball amb famílies, desenvolupades durant mes de 12 anys, el treball de colònies i les beques de Pilar i Joan Miró en col·laboració Sothebys, que han donat lloc al treball d'artistes amb col·lectius i projectes innovadors (amb persones invidents, amb joves en relació al Sotai, amb el barri confrontant, etc.) i especialment el treball de artUOM, en conveni amb la Universitat Oberta per Majors, innovant en les formes d'aprenentatge continu i educació a persones

Entorn al treball amb DEACS i Departaments educatius, volem destacar la complexa evolució i experimentació d'un camp del coneixement àmpliament legitimat i professionalitzat en l'estranger: existeixen formacions específiques, associacions nacionals d'educadors, organigrames de museus que inclouen el departament educatiu com a eix principal i la categoria de comissari en educació, és a dir, al mateix nivell que un comissari d'exposicions o un coordinador artístic

(2) <http://artsconnected.org/>

(3) www.fundaciotapies.org/site/spip.php?rubrique610

(4) www.dinamikttak.com

(5) <http://surearse.blogspot.com>



adultes durant 4 anys amb un conveni entre ambdues institucions. D'altra banda, projectes museístics mes moderns en les seves primeres fases s'han configurat també amb equips d'educació, com el Museo Patio Herreriano de Valladolid, que compta amb un grup d'investigació i treball interdisciplinari entorn del fenomen educatiu, una proposta de cultura visual i escola (el programa Investigar la mirada) i projectes específics amb col·lectius i també amb producció de cultures juvenils sobre l'imaginari visual (el projecte de Iconosfera amb noves tecnologies). Ja anteriorment el Museu Nacional de Reina Sofia va desenvolupar quaderns educatius i visites a partir de temàtiques, de vegades de caire molt formalista, al Museu. Especialment el projecte de joves d'educació informal, equipo >18, va desenvolupar altres col·laboracions, i també la col·laboració amb un IES a partir de la col·laboració amb l'artista Dora García titulada Según San Mateo. Una obra col·laborativa de Teatre Forum que treballa sobre l'assetjament i l'enderrocament d'un centre públic d'ensenyament en el centre de Madrid (Martínez 08). També col·lectius i empreses d'educació i comunicació com Amasté al País Basc ha desenvolupat tallers d'estiu sobre creativitat i producció cultural, anomenats Dinamiktak ⁽⁴⁾, en museus i centres d'art, com ARTELEKU, el Museu de Belles arts de Bilbao o aquesta darrera edició en el Museu de Artium de Vitòria, innovant amb escoles de formació professional o campaments d'estiu de voluntariat en conveni amb la Diputació de Joventut. Finalment l'explosió de centres d'art en províncies o ciutats de la perifèria estatal, ha donat lloc a espais nous amb pràctiques innovadores, com el MUSAC de León, amb els seus projectes d'art col·laboratiu i comunitat, com és el treball amb joves en relació al Parkour, o el treball amb presons en col·laboració amb l'artista Virginia Villaplana, que atorguen altre significat a l'educació en museus. També el Centro de arte 2 de Mayo (CA2M) ha desenvolupat aquest tipus de treball amb escoles i centres educatius, seminaris que actualment s'estan desenvolupant amb professors de diverses disciplines i tallers amb artistes, a més de l'interessant projecte de las Lindes ⁽⁵⁾, que ressaltarem més endavant.

L'explosió de centres d'art en províncies o ciutats de la perifèria estatal, ha donat lloc a espais nous amb pràctiques innovadores, com el MUSAC de León, amb els seus projectes d'art col·laboratiu i comunitat, com és el treball amb joves en relació al Parkour, o el treball amb presons en col·laboració amb l'artista Virginia Villaplana, que atorguen altre significat a l'educació en museus

Com veiem en tota aquesta sèrie de pràctiques podem assenyalar dos **elements a destacar en la conceptualització del treball educatiu amb museus:**

- Primer podem percebre un estat de la qüestió evolutiu i complex en relació al tipus d'accions/posicions d'aquests departaments. Aquests han anat variant i/o ampliat la seva topologia de treball, des de les visites guiades a processos de treball en forma de projecte amb les escoles directament. Per exemple centres d'art com l'IMMA, tal i com hem assenyalat, desenvolupen els seus projectes educatius i el disseny curricular amb les escoles, i mitjançant projectes d'investigació-acció i a partir de seminaris d'estiu i un aprenentatge constant (IMMA, 1999 o Campbell, Eibhlín and Gallaghe, 2004). També programes com "Enquire" de l'associació nacional d'educadors de centres d'art de Engage. Aquest programa estatal va proposar el desenvolupament de dinàmiques col·laboratives entre educadors, centres educatius i centres d'art al dissenyar i investigar conjuntament noves pràctiques innovadores en educació i en ús dels museus. Per exemple en la seva fase 3 el projecte Diploma in Creative Media a Londres. És molt interessant revisar la seva pàgina Web: <http://www.en-quire.org/>. En el panorama estatal tindriem l'exemple primerenc de Districte 3 en les seves tres edicions (2001, 2002, 2003), amb crèdits de síntesis en 6 instituts del Districte de Sants Montjuïc, i la col·laboració activa d'artistes i educadors juntament amb el professorat, que va comportar una exposició. També aquesta labor ha estat visible en el projecte de "cartografiem-nos" d'És Baluard (2004-actualment), on les escoles en col·laboració amb el departament educatiu han desenvolupat el seu currículum i s'han anat entreteixint relacions mes complexes i d'aprenentatge institucional després de 3 anys, fet que ha fomentat la seva inclusió com a bona pràctica en els programes de l'ajuntament d'educació i entorn.
- Segon, fruit d'aquest treball innovador, l'aspecte pedagògic dels treballs dels DEACS o departaments educatius ha tingut cada vegada més impuls, evolucionant de formats mes clàssic de xerrades a mestres o conferències sobre continguts d'art contemporani, a un espai experimental

de treball, amb dinàmiques i continguts eminentment pedagògics. Aquest pas a més ha estat promulgat sobretot pels mateixos equips de professionals, com un espai de formació contínua i de reflexions professional: Podem citar, entre d'altres, les jornades europees de "pràctiques dialògiques" en tres edicions (2006, 2007, 2009), les jornades del *Guggenheim en relació amb els cursos d'estiu de la universitat titulats "Educació, Formació, investigació i acció en el museu d'art", 2005, i "Responsabilitat i sensibilitat compartides en la interpretació i l'educació en l'art", en i 2006. Finalment també volem destacar l'emergent grup de Las Lindes en el Centro d'arte 2 de Mayo, que conjuga un grup de treball entorn d'una revisió i actualització de la pedagogia crítica. Com veiem en totes aquestes pràctiques es conjuga un marc de política cultural que beu de les branques de la Museologia crítica i la Pedagogia crítica per igual, no com a realitats separades, sinó més aviat com a convergents.

Així, el futur dibuixa un museu entès com "un hub", un centre de recursos educatius experimental i aglutinador que treballa dintre del marc de plans educatius de ciutat, plans de barri, plans comunitaris, d'innovació docent, que desenvolupa adaptacions curriculars i ofereix recursos humans i financers perquè les escoles i altres centres desenvolupin des de l'aula processos de treball que siguin oferts a la comunitat en general a través del museu

En conseqüència podem verificar amb aquests canvis un nou paradigma i camp potencial de responsabilitat tant a nivell de polítiques educatives com culturals. Hem passat d'oferir a les escoles la possibilitat de visitar de manera més o menys crítiques el museu i d'aquesta manera el museu infla el seu nombre de visitants, a que els departaments educatius treballin muscle amb muscle amb l'entramat educatiu (escoles, instituts, CRPS, inspectors o plans d'innovació docent, HISSI's, etcètera...). Així el museu es comprèn com "un hub", un centre de recursos educatius experimental i aglutinador que treballa dintre del marc de plans educatius de ciutat, plans de barri, plans comunitaris, d'innovació docent, que desenvolupa adaptacions curriculars i ofereix recursos humans i financers perquè les escoles i altres centres desenvolupin des de l'aula processos de treball que siguin oferts a la comunitat en general a través del museu.

PER AMPLIAR INFORMACIÓ

Bibliografia

- Campbell, Eibhlín and Gallaghe, Anne (2004). *Red Lines between the Fingers: a Review of the IMMA Breaking the Cycle Project*. IMMA Publications: Dublin.
- Irish Museum of Modern Art (1999). *Space to Grow: New Approaches to working with Children, Primary School Teachers and Contemporary Art in the Context of a Museum*. IMMA Publications: Dublin.
- Martínez, Pablo (2008). *En construcción. Sobre la participación de los públicos en la configuración de actividades del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía*. Publicat per Educación en Museos. 23 d'octubre 2008. <http://edumuseos.blogspot.com/2008/10/en-construccion-sobre-la-participacion-de.html>.
- Rodrigo, Javier (2007). *El trabajo colaborativo en museos como política cultural. Entrevista a Helen O'Donoghue*. ZONA PÚBLICA N.6. Associació de Museòlegs de Catalunya. www.amc.cat. Maig 2007- Pp 1-18.

PROJECTES SOBRE EDUCACIÓ EN CENTRES D'ART I DE PRODUCCIÓ INSERIDES EN EXPOSICIONS, ESDEVENIMENTS O PROGRAMACIONS ESPECÍFIQUES

Finalment en aquesta secció volem revisar les propostes des dels mateixos centres d'art, programacions culturals, esdeveniments o biennals, i col·laboracions amb entitats públiques (ajuntaments, diputacions, etc...) que treballen sobre el tema educatiu i no només impliquen a un departament o museu sinó que s'han desenvolupat des de la coordinació o gestió d'exposicions o projectes. Aquestes pràctiques relacionen la producció cultural amb projectes expositius i conferències a l'entorn del fet comissarial i l'educació experimental que promouen els mateixos artistes.

És important assenyalar en un primer moment el gir educatiu que molts comissaris i gestors d'exposicions fan cap al camp educatiu (Rogoff 2008, O'Neill i Willson 2009). Aquest gir ja vindria donat, sobretot, a partir de la importància que en determinades biennals o esdeveniments artístics està tenint l'educació (Manifesta 6, o la Documenta 12 de Kassel) i que ha comportat també importants publicacions i investigacions en relació amb aquesta temàtica (Morsch i altres, 2009; Wiczorek, Hummel i Schötker 2009). Aquest tipus de propostes han proliferat en el panorama estatal per desenvolupar vies des on l'educació o mediació amb públics o grups suposa un eix de treball important: el programa d'Art públic Idensitat a Catalunya i País Basc, Processos Oberts a la ciutat de *Terrasa, o Madrid Abierto. Aquesta proliferació ha arribat fins al punt que fins i tot ARCO té una secció de tallers d'educació artística. Aquesta realitat educativa també s'ha traspasat a exposicions o projectes comissarials específics que mostren un camp obert d'hibridació entre art i educació amb diverses tendències o propostes: El treball de l'exposició "Lost in Sound" (1999-2000) comissariada per Manuel Olveira en el Centre Gallec d'Art Contemporani (CGAC) de Santiago de Compostel·la, que va introduir les cultures musicals i juvenils com centre de la mostra, a més de tallers, xerrades i accions educatives. També és destacable l'exposició titulada "Com volem ser governats" de l'any 2004 i situada a l'IES Barri Besós, comisariada per Roger Buerger i organitzada pel Museu d'Art Contemporani de Barcelona, en col·laboració amb la Universitat de Lüneburg.

En l'actualitat des del comissariat es proposen tendències que integrin el treball amb escoles o la mobilitat de les obres amb projectes educatius, com per exemple: "Esto no es una Exposición" del

És important assenyalar un primer gir educatiu que molts comissaris i gestors d'exposicions fan cap al camp educatiu i que vindria donat, sobretot, a partir de la importància que en determinades biennals o esdeveniments artístics està tenint l'educació (Manifesta 6, o la Documenta 12 de Kassel)



Centro de Arte Huarte (Pamplona) o "Trans-art 06", comissariada per Sinapsis en el complex Illa Fort Pienc (Barcelona), que presentava un comisariado d'artistes col·laborant en contextos específics, i amb alguns projectes en relació amb tallers, educació i mediació de l'art. També és interessant el model expositiu de "Working Documents" (2008- 2009), comissariada per Montse Romaní i Virginia Villaplana per al Centre de La Imatge de la Virreina de Barcelona. Es tracta d'una exposició que enfoca la pedagogia visual i la etnografia experimental per mitjà d'un comissariat col·laboratiu i accions educatives (presentacions, tallers, o xerrades). Finalment altres pràctiques estan treballant models de comissariat experimental amb l'educació des d'un disseny inicial, inserint accions i projectes educatius com a formes de producció cultural i treballant amb centres educatius, col·lectius o espais interdisciplinars. Aquí podríem destacar el projecte de Zona intrusa (sobretot les edicions de 2009 i 2010) a la ciutat de Mataró, coordinat per Oriol Fontdevila i LaFundició, i el projecte de TRANSDUCTORES (2009 -2010) coordinat per Javier Rodrigo i FAAQ en col·laboració amb el Centre d'art José Guerrero de Granada, i UNIA artepensamiento.

Comptat i debatut, com veiem amb aquests treballs en relació a la producció d'exposicions o esdeveniments, podem destacar que:

- Existeix un interès central per l'educació com tema de treball, representació i acció dintre del camp cultural.
- Les mirades cap al món educatiu en nombroses ocasions requereixen d'equips interdisciplinars i formats més innovadors o experimentals en la manera d'articular l'exposició, publicació i la difusió dels projectes.
- Les mostres solen acompanyar-se o reforçar-se amb tallers, conferències o seminaris com a aspectes centrals del treball de gestió
- S'estructura una posició de l'art com a mitjà educatiu i de l'exposició com a eina pedagògica.
- Es construeixen altres relacions amb els públics i els centres educatius, i també se solen mostrar obres de marcat caràcter social o que s'insereixen en relació a un context social o grup específic.

PER AMPLIAR INFORMACIÓ

Bibliografia

- Mörsch, Carmen and The Research team of the documenta 12 EDUCATION (2009). *DOCUMENTA 12 EDUCATION 2. Between Critical Practice and Visitor Services*. Results of a Research Project. Berlin/Zurich: Diaphanes.
- O'Neill, Paul i Mick Willson (eds.) (2009). *Curating, Art and the Turn to Education*. Amsterdam and London: de Appel and Open Editions.
- Rogoff, Irit (2008). *Turning*. En E-flux Journal. Num 11. <http://www.e-flux.com/journal/view/18>.
- Wieczorek, Wanda; Hummel, Claudia, Schötker, Ulrich; Gülec; ayse y Parzefal, Sonja (2009). *Documenta 12. Education .1 Engaging Audiences, Opening Institutions. Methods and Strategies in Gallery Education at documenta 12*. Berlin/Zurich: Diaphanes.

B3. L'ESCOLA EN EL SEGLE XXI

INTRODUCCIÓ A L'ESTAT DE L'ESCOLA: UNA INSTITUCIÓ A CAVALL ENTRE SEGLES

L'escola és una institució social que comprèn una sèrie d'interaccions i relacions amb el seu context, amb els marcs polítics on es regeix i amb les diverses normatives, lleis i interaccions que constitueixen la seva identitat. En l'actualitat l'escola i l'educació estan a debat. A debat perquè des de que es va coordinar el protocol de la UNESCO de Lisboa 2010 ⁽¹⁾, es va fonamentar que la supressió de l'analfabetisme, la qualitat d'ensenyament en els processos bàsics d'alfabetització i la lluita contra el fracàs escolar, l'absentisme i finalment l'educació continuada constitueixen els pilars bàsics per a qualsevol país i societat contemporània. És a dir els assoliments que l'Estat modern va impulsar a la vella Europa, als EEUU i a altres països "desenvolupats" econòmicament, són ja realitats que han d'ampliar-se i embarcar pràcticament tota la realitat del planeta. I dir això és molt, perquè suposa conferir a l'educació el motor de desenvolupament bàsic per al progrés i el benestar de qualsevol societat.

Davant aquesta defensa de l'educació, com el dret a l'autonomia i la vida independent de qualsevol persona (tant social, com econòmica o culturalment, caldria afegir), i sobretot com un dret universal, ha suposat una recomposició del panorama Europeu i d'Espanya concretament, ja que l'estat de l'educació des d'anàlisis comparatives amb la resta d'Europa ha posat en qüestionament al nostre país, i ha destapat la caixa de Pandora, segons alguns, o mes bé ha retratat una realitat. Els últims informes PISA ⁽²⁾ realitzats en el nostre país ha estat el què han demostrat, podent-se veure com Espanya, un país que es creia capdavanter a Europea en matèria econòmica i social, surt molt mal parada si es fa un anàlisi més concret i comparatiu. Certament l'últim informe PISA ha suposat clarament els punts

(1) L'informe Lisboa 2010 té els següents objectius:

- Sobre l'adquisició de competències bàsiques en l'educació obligatòria: disminuir, com a mínim, en un 20% la proporció d'alumnes de 15 anys amb problemes de comprensió lectora.
- Sobre la permanència en els ensenyaments post obligatoris: situar l'abandó escolar prematur, com a màxim, en un 10%.
- Sobre la graduació en els ensenyaments secundaris post obligatoris: garantir, com a mínim, que el 85% de les persones de 22 anys acabin ensenyaments secundaris superiors.
- Sobre l'adequació de l'educació superior a la societat del coneixement: augmentar, com a mínim, en un 15% el nombre de titulats de matemàtiques, ciències i tecnologia, amb una reducció simultània del desequilibri entre homes i dones.
- Sobre l'accés a la formació al llarg de la vida: promoure la participació, com a mínim, del 12,5% de la població adulta a l'aprenentatge permanent.

Dades recollides per Ferrer y Albaigés (2007:18).

(2) L'informe PISA o Programa per a l'Avaluació Internacional d'Alumnes (PISA). Vegi's OCDE 2005. És un estudi comparatiu portat a terme des de l'any 2000 per l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE). El seu objectiu és avaluar l'impacte, l'eficàcia i a l'eficiència dels països membres. El primer informe PISA va ser elaborat i dissenyat l'any 1997 i les dades reunides i publicats l'any 2000.

Tot aquest anàlisi sobre l'impacte de l'educació ens porta inevitablement a recordar la importància de la relació política i del discurs en l'escola com un debat públic i social que ens concerneix a tots. Per això no s'han de percebre les reformes només com a regulacions de governs sobre l'administració de l'escolarització, sinó que a més com a construccions discursives de la societat i de diversos discursos sobre la democràcia i societat que es volen construir

sobre les "ies", o més aviat ha destapat el llast que pesa sobre el camp educatiu i la suposada qualitat del nostre ensenyament. PISA 2003, 2005, 2007 han suposat un revés en les polítiques educatives de neutre país, i mentre en altres països sí que es van acollir a reformes ràpides i pro actives (Dinamarca i Alemanya són exemples d'això, l'any 2000), en el nostre país les mesures preses sembla ser que van donar peu a lleis de qualitat més estrictes i a un reforç de les matemàtiques i capacitats lectoescriptores, però no a una reformulació més profunda i sostenible de l'educació, i sobretot a la inversió de l'Estat en fons públics per posar remei o millorar aquesta situació. Aquesta situació ja es va analitzar intentant esclarir si era possible aquesta solució i les conseqüències d'aquests informes⁽³⁾, i se suposa es va presentar el marc de la LOE (Llei Orgànica d'Educació de l'any 2005) com una adaptació més conseqüent amb l'informe PISA. El que també és important és comprendre com és un estudi que treballa la relació entre les desigualtats educatives, les relacions socioeconòmiques, el seu impacte, i finalment els sistemes educatius i polítiques públiques que s'inverteixen per a això⁽⁴⁾. En els successius informes de PISA (2000, 2003, 2006) sempre hi ha hagut una realitat molt urgent en el panorama espanyol que es deriva de la quantitat de PIB invertit en educació, i els resultats de qualitat d'ensenyament, que determinen la mala gestió i estructura del sistema educatiu, i que d'alguna forma posen en dubte la labor docent i de l'administració pública, respecte a d'altres països. També s'ha analitzat l'abandó escolar i la poca ajuda a la escolarització preinfantil, com a dos eixos que descol·loquen i desestructuren el sistema espanyol, al mateix temps que la motivació es construeix com un eix clau per a una qualitat educativa. L'informe PISA 2007, de l'any 2006⁽⁵⁾, revelava problemes en les desigualtats socials i la llicència del nostre sistema educatiu, una cosa que, d'altra banda, no és nova i que ja apareixia en diversos informes de la Fundació Bofill (Ferrer i Albaigés, 2007; i Ferre, Ferrer i Castel, 2003).

Tot aquest anàlisi sobre l'impacte de l'educació ens porta inevitablement a recordar la importància de la relació política i del discurs en l'escola com un debat públic i social que ens concerneix a tots. Per això no s'han de percebre les reformes només com a regulacions de governs sobre l'administració de l'escolarització, sinó que a més com a construccions discursives de la societat i de diversos discursos sobre la democràcia i societat que es volen construir (Pedró y Puig I 1998, Popkewitz 2004, Varela 2007). Amb això l'escola actual es situa entre les dinàmiques de relació moderna d'un estat cansat, que no troba un punt d'inflexió o que tracta de reactualitzar el coneixement escolar, i un alumnat, més coetani, distanciat i influenciat pel seu context, com un espai de formació i socialització més enllà i fora de l'entorn escolar. Amb aquest distanciament o tensió podem comprendre que l'escola es situï en el llindar de dos segles diferents i li toqui renovar-se i reformular-se de nou, o bé morir en l'intent.

(3) L'estudi de Ferre, Ferrer i Castel per a la Fundació Bofill l'any 2004, fruit de l'impacte del PISA 2003, i amb una clara intenció de reformular el sistema educatiu partint de les dades de l'informe.

(4) De fet PISA fa un anàlisi de 4 factors interrelacionats per comparar la qualitat de l'ensenyament. Els punts que en que es basa són:

- La qualitat dels resultats de l'aprenentatge.
- La igualtat en els resultats de l'aprenentatge i equitat en les oportunitats educatives.
- L'eficàcia i eficiència dels processos educatius.
- L'impacte dels resultats de l'aprenentatge en el benestar social i econòmic.

La competència bàsica principal en el PISA 2006 ha estat ciències, després que en el PISA 2000 va ser la lectura i en el PISA 2003 les matemàtiques. Font: informe PISA 2006. Ministeri d'Educació i Ciència.

(5) Per descarregar l'informe : <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/informe-espanol-pisa-2006.pdf>

Neoliberalització de l'espai escolar: quantificació, mesura i especificació tecnocràtica com a discursos controladors de la identitat

Una de les aproximacions sobre l'escola més marcades en la societat actuals és comprendre el sistema educatiu com un mecanisme per a la integració laboral de les persones des d'una versió tecnocràtica, que desatén deliberadament les diverses capacitats del subjecte. Aquestes són les cognitives, emocionals i creatives tal com defensa la Carta dels Drets Humans de la Infància, i tal com subratlla l'informe de la UNESCO d'Educació Per a Tothom. En aquest marc, Europa, com a continent suposadament avançat, i a causa de la pèrdua de terreny i competitivitat en el mercat global, cada vegada més està apostant per models d'escoles tecnificats sobre la base d'una instrucció de certs coneixements professionals i habilitats enfocades al món empresarial i a la nova economia liberal⁽⁶⁾. Aquest aspecte, com discurs ocult en nombroses ocasions, es troba camuflat darrere d'un cert progressisme hereu d'un cognitivisme de caràcter individualista. Es tracta d'un aspecte que Freire fa dècades ja va anomenar "educació bancària" (1972) i que actualment suposa la implicació intrusiva de l'economia i el neoliberalisme salvatge en l'esfera de l'escola, com un camp d'inversió de capital cultural controlat (Giroux 2001, Willis 1998, Chomsky 2006). Concretament a Espanya aquesta filiació s'ha construït com una pedagogia obcecada en l'eficiència reglada i estipulat per objectius imposats de forma tecnocràtica (Sacristán 2002, Angulo 1999), en espais de subjectivitat patriarcal que subjeuen a la LOGSE sota l'etiqueta del constructivisme (Rodríguez 2001). Aquests discursos ocults, conseqüentment, exclouen determinats individus i patrocinen un determinisme social on l'educació és un bé de consum més, una eina de segregació social on l'escola es dissenya com un producte del mercat (Torres 2006).

Amb tot el que es planteja amb aquesta primera radiografia, se'ns mostra com l'escola és un espai permeable, manipulable, i no exempt del perill de la neoliberalització de la vida i la societat contemporània. En concret aquesta colonització es tradueix en l'obsessió tècnica per quantificar el grau d'instrucció i la mesura dels èxits o fracassos, configurant que l'espai educatiu, igual que altres esferes de les nostres vides, està sotmès constantment a la regulació del mercat i a les polítiques neoliberals. Sempre sota les premisses de qualitat educativa de l'individu en habilitats tècniques prèviament consensuades i dòcils per al mercat. Per això una educació que fomenti altres possibilitats i formes de mesurar i promoure les capacitats emocionals i creatives suposa un repte i una base diferent des on enfocar el treball educatiu, i per formar no individus, sinó persones.

Tecnificació i departamentalització del saber escolar i els coneixements

L'escola com a institució pública ha sofert una sèrie de canvis des de la modernitat, que a mesura que feien evolucionar la seva eficiència i s'adaptaven als nous canvis, construïen un entramat de sabers i perfils professionals. Aquest conjunt de sabers fruit de la modernització i la relació de les ciències des d'espais estancs o departamentals, ha comportat una excessiva tecnificació d'aquest saber. Amb això el saber es produeix allunyat de la vida i els contextos significatius, sent preprogramat en currículums i presentat en llibres de text i materials bastant inflexibles però que, com tècniques de gestió de l'aula,

Una de les aproximacions sobre l'escola més marcades en la societat actual és comprendre el sistema educatiu com un mecanisme per a la integració laboral de les persones des d'una versió tecnocràtica, que desatén deliberadament les diverses capacitats del subjecte

(6) Fruit d'aquesta imbricació del sistema econòmic actual, el currículum anglès ja inclou en escola de primària, en els seus últims cursos management i business, és a dir assignatures que, prenent potències a l'individu i l'autoestima, es poden traduir per cursos d'iniciació de gestió administrativa, empresa i negocis.

de l'espai i del saber escolar compleixen perfectament, amb la finalitat de controlar el progrés del saber de l'alumnat. Amb aquesta distància altament gestionada és bastant difícil establir ponts amb els espais significatius de l'alumne, en aquells on l'alumnat desenvolupa la seva vida, o millor dit la seva altra vida fora de l'escola, i ha constituït una concepció abstracta i separada per branques del coneixement. Fruit d'aquest desencontre els sabers i coneixements es troben dispersos i administrats per comptagotes, al mateix temps que es compartimenten les funcions i relacions de l'estructura escolar. Informes com el PISA o estats de la qüestió sobre les reformes i els seus llenguatges dominants (Rodríguez 2006, Popkewitz 2000) han posat al descobert l'excessiu grau de burocràcia i estructura piramidal que en nombroses ocasions tanquen al professorat en protocols, administració i treball de gestió i panificació per departaments en els centres escolars. El resultat és una estructura burocràtica forta i compacta, que si bé es ven per la solvència i autonomia dels centre educatius (Ferrer i Albaigés, 2007), desgraciadament emmalalteix per la poca capacitat de flexibilitat, per imposar ritmes i coneixements abstractes, implementats i avaluats per destreses i capacitats tècniques, i distanciar la vida quotidiana i els sabers pràctics i tàctics del món sociocultural.

Democràcia pública vs Democràcia privada a l'escola

Convindria recordar que l'escola segueix sent filtre social, i és la forma en com s'apliqui aquest filtre, bé com a embut o com a coll d'ampolla, o bé com a catalitzador, on radica el treball educatiu

Afrontant la neoliberalització del camp escolar i la tecnificació del coneixement, l'educació es desenvolupa com un espai de lluita per a la democràcia pública. Aquí entenem per això la necessitat de l'escola com un espai paritari i equitatiu, i no un espai de mercat o èxit laboral simplement. En aquest marc no podem oblidar el paper cabdal que l'escola ha tingut en la producció de cultural i la promoció/limitació de l'exclusió social. Per això si un dels objectius de l'informe UNESCO d'Educació per a Tothom és haver eradicat l'analfabetisme l'any 2015, l'escola comença a ser un primer espai de democràcia ja que garanteix un lliure accés i igual a tots els individus, i una autonomia suficient en el model de vida que volem tenir. En aquest sentit els moviments d'escola populars, les escoles de cooperatives o lliures del període d'entreguerres, i les escoles liberals o alternatives ens recorden la necessitat de compondre l'escola com un espai de transformació social, i igualment un lloc de moviment social i educació popular que garanteixi una educació i autonomia igualitària i justa. Enfront d'aquesta versió es corre el risc de construir una escola privada que sigui realment l'únic puntal del treball educatiu, i que vagi desplaçant i guanyant terreny a l'escola pública, transformant a aquesta en l'espai per als problemes i desigualtats socials traduïts en alumnes conflictius, diversitat de cultures, absentisme, fracàs escolar i falta de motivació. Com a tancament d'aquesta reflexió convindria recordar que l'escola segueix sent filtre social, i és la forma en com s'apliqui aquest filtre, bé com a embut o com a coll d'ampolla, o bé com a catalitzador, on radica el treball educatiu.

El treball d'educació com a tasca social compartida, més enllà de l'espai limitat de l'escola

Un altre dels problemes als quals s'enfronta l'escola té a veure amb la delimitació excessivament taxativa de l'espai educatiu com a l'espai de l'escola

Un altre dels problemes als quals s'enfronta l'escola té a veure amb la delimitació excessivament taxativa de l'espai educatiu com a l'espai de l'escola, reconstituïnt una visió del dins/fora del temps educatiu i significatiu de l'alumne que va prenent posicionaments més radicals avui dia. Si no s'estén l'educació com tasca compartida de tots (famílies, professors, educadors, i tots els agents socials) es corre el risc d'usar "caps de turc" per a justificar els problemes socials, on comunament l'escola i el docent surten com els grans perdedors d'aquestes visions que, dit sigui de passada, són una miqueta simplistes de la complexitat social. Si a més es carrega amb responsabilitat a una figura o entitat, s'alleugereixen altres espais o no se'ls presta tanta importància, fet que des del punt de vista de la regulació, comporta no entendre com espais o situacions educatives els altres espais de socialització de les persones, com el temps lliure, l'espai de consum de televisió, Internet, videojocs, jocs infantils, o altres tipus d'activitats comunament associades a aquest espai indeterminat de fora de l'escola. D'aquesta manera l'educació és una tasca compartida, i el que comporta no és només una formació i acció educativa, sinó una responsabilitat mútua, una avaluació i treball conjunts, i una extensió i permeabilització dels espais

educatius i escolars (Giroux 2001). Si no acceptem aquesta responsabilitat compartida, l'escola acabaria convertint-se en els murs de la presó, i l'aula en una petita cel·la de control social panòptica.

La crisi del saber docent i el perfil professional: el mestre desprestigi i deseducat

Un altre dels trets més característics d'avui dia té a veure amb la construcció d'identitat de la figura del docent i la manera que s'articula i constitueix com a professional reflexiu (Schön 1992). És a dir, aquella persona capaç de repensar les seves practiques i buscar solucions per a la millora en la pràctica, més enllà d'un receptari únic i amb un horitzó de vida professional perllongat. L'ofici de docent actualment està en crisi, pel seu desprestigi a nivell social, una situació que es reforça amb la publicitat de les avaluacions i les deficiències educatives, i un fet que li posa encara més entre l'espasa i la paret actualment. A més el docent en la seva formació parteix d'un biaix acadèmic noucentista i individualista, molt poc habituat al treball en grup i col·laboratiu amb altres docents, i menys predisposat encara a compartir el seu saber pràctic, perfilant-se a mig camí entre l'artesà posseïdor d'habilitats i el tecnicista gestor d'objectius i continguts estrictament planificats i imposats pel currículum, i acceptant sempre els rols i discursos heretats (Fullan i Hargreaves, 1992) o simplement executant una docència artificial i no viscuda (Hargreaves 1997).

Aquesta posició professional radica en el fet de centrar la nostra mirada sobre les escoles de formació de professorat. Aquestes s'articulen en molts casos com antigues acadèmies, a la recerca d'un professional tècnic legitimat pels seus dominis del currículum i de la disciplina a ensenyar. Al mateix temps l'espai de formació del docent en secundària pateix en neutres dies d'especialitzacions reglades, més enllà del curs d'adaptació pedagògica (el CAP). Aquest fet promou una distància molt considerable entre la motivació i la formació del docent, un cop reduïda la seva professió al mer treball o sou, fet que es compagina amb la falta de formació contínua i la relació amb altres contextos educatius. Pocs docents deixen entrar a d'altres docents a les aules, comparteixen espais formatius o treballen amb altres tipus d'agents educatius. La majoria de les vegades aquestes oportunitats es converteixen en sortides per a oxigenar-se i deixar al grup amb algú, però no en espais de mutu aprenentatge. Amb això el docent pateix la mancança de no poder aprendre col·laborativament tant dels seus alumnes com dels seus companys, construint una comunitat reflexiva (Hargreaves 2003).

Un altre dels trets més característics d'avui dia té a veure amb la construcció d'identitat de la figura del docent i la manera que s'articula i constitueix com a professional reflexiu

Independència/burocratització del currículum respecte al context sociocultural de l'escola: escoles com a fàbriques de coneixement a partir del llibre de text

Finalment és necessari poder entendre com el currículum escolar, en la seva planificació organització i concepció, no pot ser entès merament com una sèrie de tasques i activitats neutres a desenvolupar independents del camp sociocultural on es troba l'escola. Un dels problemes emergents en l'escola passa per no detectar i fer significatius els continguts curriculars, de manera que es desvincula tot el contingut de l'escola de la realitat propera de l'alumne. En aquest sentit l'excessiva burocratització del currículum, de complir els seus objectius i de donar comptes dels seus continguts, fa que els docents no puguin escapar de mecanismes de control i seguiment, fet pel que acudeixen irremeiablement als llibres de text que els ofereixen solucions fàcils per poder dominar la seva aula.

QUADRE-RESUM DE LES PROBLEMÀTIQUES ENUNCIADES

1. Neoliberalització de l'espai escolar: quantificació, mesura i especificació tecnocràtica com a discursos controladors de la identitat

- Manca de relació amb les diverses dimensions de l'individu, a més d'excessiva dependència d'objectius i la tecnificació de l'educació.
- Excessiva importància de continguts vàlids per a certs sectors empresarials, en detriment d'altres capacitats facultatives i personals.
- Excessiva dependència de l'èxit o fracàs, segons paraments tècnics i quantitius amagats en un cognitivisme excessiu, el qual comporta una clara manca de relació qualitativa i ètica amb el procés educatiu.

2. Tecnificació i departamentalització del saber escolar i els coneixements

- El treball docent es planteja com gestor administratiu de lleis, textos i regles educatives que cal imposar al client, és a dir, l'alumnat.
- Excessiva departamentalització del saber per ciències/disciplines i manca de continguts significatius i aplicables a la vida diària de l'alumnat.

3. Independència/burocratització del currículum al respecte del context sociocultural de l'escola: escoles com a fàbriques de coneixement a partir del llibre de text

- El treball docent es planteja com gestor administratiu de lleis, textos i regles educatives que cal imposar al client, és a dir l'alumnat
- Excessiva departamentalització del saber per ciències i falta de continguts significatius i aplicables en la vida diària de l'alumnat.

4. Democràcia pública vs Democràcia privada a l'escola

- L'escola és filtre social, l'important és com fer que sigui un catalitzador i no un coll d'ampolla.
- La importància de l'escola radica en assentar les bases per a la inclusió social i la igualtat d'oportunitats.

5. El treball d'educació com a tasca social compartida, més enllà de l'espai limitat de l'escola

- L'educació és una tasca compartida i requereix un espai compartit dins i fora de l'aula.
- La càrrega i responsabilitat del docent és relativa i depèn d'altres estructures socials: no ha de dimonitzar-se, alleugerir-se o convertir-se en cap de turc.

6. La crisi del saber docent i el perfil professional: el mestre desprestigiats i deseducat

- Manca d'un saber professional viscut, compartit i narrat en comunitats pràctiques i reflexives.

Tots aquests trets actualment ens disposen a pensar que l'escola s'ha de repensar en un marc global, i amb salts d'escalas que ens permetin percebre en la quotidianitat de les aules i el treball del dia a dia una relació i reformulació dels problemes socials. Si entenem, tal com hem proposat abans, que l'educació com a tasca construïda i compartida emergeix en tots els espais de la societat, podrem situar-nos llavors en una dimensió integral des on posicionar a l'escola per mitjà de diversos desbordaments i nous espais socials. Aquest aspecte comportaria a nivell pràctic situar aquestes problemàtiques entorn d'un raonament global de diverses crisis o desplaçaments.

L'escola està en crisi, igual que altres institucions o estaments hereus de la societat moderna

És a dir, l'escola està en crisi de la mateixa manera que la societat Civil i l'estat Modern (europeus) es constitueixen per una sèrie d'estructures de governamentalitat ⁽⁷⁾ i s'estructuren amb una sèrie de valors democràtics promoguts per les institucions cíviques que actualment han entrat en crisi, a causa de la relació amb altres valors i cultures, el desfasament de la institucions públiques respecte a la societat i els ràpids canvis viscuts, i la introducció de les noves tecnologies com a mitjans de comunicació, sociabilitat i intercanvi alternatius.

Existeixen una sèrie de desbordaments d'institucions que "posseïen" el saber eurocèntric, fet pel qual sorgeixen noves formes de subjectivitat i identitat, i per això nous coneixements

Els coneixements disciplinaris han deixat de tenir una vigència com a arrels de la modernitat, i existeix una marcada distància o poca relació amb la societat de la informació, teories feministes o la teoria postcolonialista (Weedon 1999, Spivak 1999), les cultures juvenils, el món de la iconosfera i les cultures visuals, el món digital i d'Internet, i les cultures híbrides i contaminades que es desenvolupen en infinitud d'espais com a llocs de negociació cultural i més enllà d'una idea única de modernitat (Canclini, 1990). Totes aquestes perspectives ens assenyalen les diverses crisis globals, com un fenomen social complex.

A més la identitat ja no pot treballar-se amb un marc essencialista on la subjectivitat es constitueix narrada i contada per valors tancats i abstractes universals, sinó que ha de configurar-se com una constel·lació d'interferències, creus i relacions que es configuren i construeixen a les persones en múltiples posicions. Les identitats han deixat ser aquests buits a emplenar o construccions estructurals. Per contra ara la identitat es construeix en espais oberts de mestissatge i de relacions "transculturals" (Anzaldúa 1989, Pratt 1992). Si assumim aquest canvi de visió l'escola haurà de deixar-se de considerar com un element únic o paradigmàtic de la crisi identitària del subjecte, i més aviat es percebrà com un gresol d'identitats. Això és, un espai de negociació i de producció de noves subjectivitats juntament amb altres espais culturals de la societat configuradores d'identitat i sabers transversals (Ellsworth 2004)⁽⁸⁾.

L'escola està en crisi de la mateixa manera que la societat Civil i l'estat Modern (europeus).

Com les institucions cíviques, que actualment han entrat en crisi, a causa de la relació amb altres valors i cultures, el desfasament de la institucions públiques respecte a la societat i els ràpids canvis viscuts, i la introducció de les noves tecnologies com a mitjans de comunicació, sociabilitat i intercanvi alternatius

(7) Per governamentalitat entenem les formes d'administrar i controlar el govern de les persones de forma indirecta, que es constitueixen des dels aparells de poder de la modernitat, i que són pròpies d'institucions modernes, fins al punt que es ritualitzen i s'incorporen de forma natural a les nostres vides sense adonar-nos-en.

(8) Sobre aquesta qüestió tornaré més endavant en el text. Ara com ara és suficient amb subratllar a la importància d'espais extraescolars o "visiblement" educatius en primera instància. Espais on l'educació és negociada en zones de trànsit i relacions que van més enllà de les disciplines i els sabers departamentals, d'aquí la seva dimensió transversal.

La crisi de les fonts del coneixement i les seves formes de produir-lo i difondre'l

Si els desplaçaments del saber, de les institucions i de les identitats ens han forçat a replantejar-nos noves formes de produir i de construir-nos com a persones, això també ha comportat replantejar-se el lloc de producció i l'espai de presentació del saber, en deslligar-lo d'àmbits tancats i de promocionar el coneixement com una forma de producció que és descentralitzada. L'emergència de noves formes de cultura, nous nínxols culturals o xarxes d'Internet suposen espais actius del coneixement: els weblogs, les wikis, la wikipedia semblen substituir avui dia al diari, el llibre de text o l'enciclopèdia. Tots aquests espais han desenvolupat la producció de coneixement i la seva dispersió per múltiples formes, fent que entrin en crisi les tradicionals formes de produir i fer circular el coneixement, així com obrint nous canals de treball a partir de formes col·laboratives, descentralitzades i en xarxa en el marc d'Internet. A més han possibilitat també espais diferents de produir un altre coneixement i de reivindicar altres fonts des de la cultura popular, la memòria oral, les interaccions de grups, les comunitats d'usuaris o interpretatives, o els coneixements tàctics sobre el terreny. Tot això s'ha pogut treballar des de les pràctiques, els moviments socials, les investigacions participatives, i altre tipus de mètodes d'investigació sensibles amb el context i la posició de l'investigador, i que, de fet, obren noves formes d'investigar/informar i educar.

Crisi significa canvi, això pot traduir-se bé en una oportunitat de treball i forma diferent per a aprofitar aquests desbordaments com a formes creatives de reaprendre i repensar el paper de l'escola, i també d'altres institucions en la societat

Com a **conclusió final** podem aventurar que si crisi significa canvi, això pot traduir-se bé en una oportunitat de treball i forma diferent per a aprofitar aquests desbordaments com a formes creatives de reaprendre i repensar el paper de l'escola, i també d'altres institucions en la societat. Així, comprendre la història de l'escola és entendre-la sempre com una lluita interna de negociacions, resistències i adaptacions al complex social i les diverses institucions públiques que constitueixen la societat civil. Aquestes adaptacions han comportat sempre crisis, però hem de pensar que es tractava d'espais productius i llocs per a emplaçar de nou les pràctiques educatives i el significat de l'escola en la democràcia. Exemples no en sobren, però sí que seria necessari aquí almenys anomenar La nova escola, La Institució Lliure d'Ensenyament, el grup CREA, el grup Minerva, les Noves formes experimentals d'auto-educació i d'autogestió de les Universitats Lliures, els projectes pedagògics educatius de col·lectius, i altres formes de pedagogues col·lectives, etc... Els canvis s'han produït, es produeixen i es produiran sempre, i amb això noves reaccions i propostes educatives.

QUADRE-RESUM

REPTES I DESBORDAMENTS DE L'ESCOLA EN UN MARC CONTEMPORANI

- L'escola està en crisi, igual que d'altres institucions o estaments hereus de la societat moderna.
- Existeixen una sèrie de desbordaments d'institucions que "posseïen" el saber eurocèntric, fet pel qual sorgeixen noves formes de subjectivitat i identitat, i per això nous coneixements.
- La crisi de les fonts del coneixement i les seves formes de produir-lo i difondre'l.

Com a conclusió final: la crisi significa canvi, un canvi que és i ha de ser global i globalitzador; fet pel qual canviar l'escola suposa l'oportunitat de canviar conjuntament la societat.

Qüestions claus de l'educació i l'escola contemporània en el s.XXI. Com afrontar l'educació en els nostres dies

Després d'enunciar els problemes i reptes, i advocar pel canvi com un espai d'aprenentatge i de reflexió sobre el paper de l'escola en la societat contemporània, passem a descriure alguns progressos que situen itineraris claus des on afrontar aquests reptes. Aquest pas suposa construir un nou espai per a l'educació, i en conseqüència, una nova posició per a l'escola en el s. XXI. Recordem, com hem introduït en la primera part d'aquest text, aquestes propostes no són una relació bipolar, de blanc i negre, sinó tensions i relacions que emergeixen i poden articular una gramàtica de canvi en quant a teories educatives, pedagogia i sociologia de l'educació.

L'escola com institució social: de l'escola de lliure accés a l'educació democràtica.

L'escola pot ser enfocada com una institució social crítica, atenta al canvi i flexible en la seves estructures, i permeable en les formes de treballar en el context sociocultural. Amb aquest aspecte, per tant, es comprèn una escola que no és reflex de la societat o les seves desigualtats, sinó un projecte cultural de canvi on l'escola es converteix en una esfera pública alternativa. És a dir, un espai de producció de discurs i coneixement de forma democràtica, un espai factible per al canvi (Giroux 2000). Aquesta proposta, com ja hem avançat suposaria trobar el lloc de l'escola articulat i relacionat amb altres agents socials i altres xarxes/institucions on treballar (la família, el carrer, les entitats socials, els centres de joves o els casals, etcètera). Una relació institucional basada en cultura pública crítica, on juntament amb el lliure accés es garanteixi conjuntament la democratització del coneixement i la igualtat d'oportunitats reals.

Una institució que no és reflex de la societat o les seves desigualtats, sinó un projecte cultural de canvi on l'escola es converteix en una esfera pública alternativa

Amb aquesta perspectiva i l'escola es vertebra a l'entorn de dos eixos claus:

- El moviment d'escola democràtica sota el projecte d'Escola Per a Tothom de la UNESCO (2000, 2005). És a dir l'escola treballa per desenvolupar una major justícia social i s'enfoca des de la inclusió social.
- La cohesió social i convivència pública com a eixos de treball compartits i promoguts des de les escoles, les ciutats i els entorns rurals.

En aquest cas, seguint aquests dos punts, aquí és necessari recuperar aquests eixos sota dos de les propostes articuladores de l'educació que estableixen precedents a nivell pràctic i metodològic:

- D'una banda el Pla Educatiu d'Entorn (PEE) ⁽⁹⁾ que compta amb entitats socials educatives de l'àmbit informal per retroalimentar i treballar íntegrament l'educació dins/fora de l'escola des de la detecció de necessitats concretes i paquets d'ofertes educatives per part de les mateixes xarxes socials.
- D'altra banda el Projecte Educatiu de Ciutat de Barcelona, de l'Ajuntament de Barcelona (el PEC)⁽¹⁰⁾, que promou la importància de la ciutat com a escenari educatiu, i amb això ressalta la importància de projectes socioculturals que entenguin l'educació per la ciutadania, com un espai d'activació i treball amb, des de, i per als habitants de la ciutat.

(9) www.xtec.cat/lic/entorn/index.htm

(10) http://w3.bcn.es/V45/Home/V45HomeLinkPI/0,3698,60797962_60807355_1,00.html

El lloc de l'aprenentatge i l'ensenyament: de la psicologia controladora del constructivisme al construccionisme social.

Les teories del coneixement, sobre la seva producció, desenvolupament i transmissió han canviat vertiginosament gràcies al desenvolupament de la psicologia, la psicologia cultural i la psicologia social. La pedagogia no ha deixat de costar aquestes teories i ha intentat en tot moment adaptar-se i entendre els marcs epistemològics on s'apliquen les teories sobre el coneixement i la producció del saber. Acompanyant aquesta producció també les polítiques feministes i multiculturalistes han teoritzat i predisposat que el coneixement és contextual, pel que fa a la seva producció depèn de dispositius socioculturals i de determinades narracions i representacions que legitimen un tipus de veritat i un tipus de ciència. Fruit d'aquesta revisió ha estat la reformulació del coneixement com a quelcom situat i relacional. Aquesta postura revisa el coneixement com un espai situat entre diverses localitzacions, en procés, reflexiu i crític sobre les seves contingències i límits, sobre els seus dispositius i les seves mediacions, més allà d'un coneixement únic, universal i desencarnat (Haraway 1988). També la crítica que apunta a la posició moderna eurocèntrica i mico-culturalista ha estat posada en qüestionament, analitzant el predomini d'un coneixement centrat en la figura home blanc, eurocèntric o anglosaxó, fins al punt de preguntar-se si la ciència també hauria de replantejar-se com a "multicultural" (Hardig 1998).

Aquestes perspectives ha suposat també una crítica profunda a les teories cognitivistes ancorades en el constructivisme, que va servir de base com teoria del desenvolupament de la psicologia i de la labor de l'ensenyament-aprenentatge com una adaptació als contextos i desenvolupaments del subjecte. L'individu com subjecte en desenvolupament va servir, no obstant això, com a escut per a camuflar la sobreatenció del desenvolupament cognitivista de l'individu, reduint la labor pedagògica gairebé a les fases o estats on i se situava el subjecte, i deslligant qualsevol tipus de context social o relació cultural (Rodríguez 2001).

Gràcies a aquesta reflexió podem construir una aproximació diferent des on comprendre una teoria del coneixement com a quelcom relacional, mòbil i sempre fruit de la mediació i intermediació social. El construccionisme social advoca pel marc situat, contextual i socialment construït del coneixement, de tal manera que els conceptes són producte del mateix intercanvi social (Gergen 1996). aquest corrent comporta: que el coneixement no es produïx per una ingestió adaptada d'un saber o una relació més o menys controlada d'una font d'informació, sinó que aquest evoluciona, s'intervé i es produeix en els espais de contacte entre les persones, mitjançant el llenguatge i els diversos mediadors culturals que estableixen i relacionen el coneixement. Amb això podem afirmar que:

- El coneixement no és induït o construït per algú, sinó que més aviat és fruit de la història social, del context i el mitjà cultural on emergeix.
- El coneixement sempre és intervingut i reproduït per dispositius, de manera que els termes o conceptes pels quals desxifrem el món són fruit de l'intercanvi i relació de les persones.
- La certesa o validesa dels coneixements són valors contextuals i de grau social, la veritat és una construcció relacional en un moment concret.
- El coneixement com a producte de negociació social està afectat per molts altres elements i pràctiques socials, de manera que sempre intervenen diversos models socials o discursos que inclouen o exclouen certs coneixements.

El lloc del saber: de l'acumulació de coneixements al saber transversal i relacional

Encara que ja ho hem explicat des de la perspectiva construccionista, és important situar el lloc del saber en un marc que el distanciï de la mera acumulació d'informació, sense ús, context o eficiència en la vida significativa de l'alumnat. Efectivament el coneixement es desplaça d'una relació monolítica de contenidor de dades a una contextual d'interacció social, on els sabers que s'imparteixen deurien relacionar-se com a nodes o càpsules relacionals, i no tant com a contenidors aïllats. Sota aquesta perspectiva el saber s'hauria de treballar com un element transversal, no estancat en matèries o assignatures, sinó més aviat com un espai interdisciplinari, que conforma el seu sentit, a més a més, no en la matèria, sinó en la seva interacció amb les persones i el context, i per això com un saber relacional.

El professorat i el coneixement docent: de l'autoritat al saber viscut, narrat i compartit

Ja hem apuntant abans les dificultats i mancances del professorat, que han comportat la construcció d'una professionalitat fingida, autoritària, immersa en la burocratització que força a imposar una gestió vertical. Per contra les noves perspectives d'investigació s'aproximen al saber docent com un espai de saber viscut, tàctic i experiencial, que des de les comunitats pràctiques construeixen un banc de coneixements compartit i reflexiu, això és, un saber en ús i en l'experiència (Zeicner i Liston, 1997). Aquest saber no passa ja per una disciplina o relació acadèmica estrictes sinó més aviat per l'ús de narratives que relacionen i donen sentit al saber docent en la seva forma de relacionar-se i formar-se al llarg de la seva vida. Aquest saber, d'aquesta manera, hauria de centrar-se en formes de compartir i hauria de generar espais d'aprenentatge comuns entre els docents, que és el que els converteix en professionals actius, els quals generen un saber obert i relacional (la perspectiva del saber construccionista així entesa no només pertoca a l'alumnat, sinó que també d'igual manera al professorat). A més aquestes formes de compartir comporten un treball col·laboratiu fora de l'aula, formes diverses de relacionar els seus sabers amb altres professionals o institucions socials, i espais de treball compartits dintre i fora de l'aula.

El currículum escolar: de la imposició a la construcció activa del coneixement

El currículum escolar ha estat sempre una font d'investigació i anàlisi en els processos escolars. S'ha intentant entendre'l com un espai flexible de formació i construcció d'identitat més allà d'una mera correlació de temps, continguts i espais. Els últims canvis en la concepció del currículum s'allunyen d'un model de programació tancada, imposat i normatiu, que gestiona l'educació com una administració eficaç de temps, espais i continguts. El treball de currículum, per contra, ha de concebre's com un espai obert i en procés (Stenhouse 1984), com un lloc des on acostar-se al context de forma pràctica i de treballar amb ell, d'establir hipòtesis per part del docent i de promoure investigacions per part de l'alumnat. En resum, quelcom per activar amb l'alumnat i el seu entorn. Més que una font controladora de l'administració, el currículum ha de ser una praxi compartida que activa la realitat des de l'aula, com un espai de diàleg i intercanvi que sempre està subjecte a les diverses formacions socials i relacions de poder (Apple, 1986). D'aquí, tal i com defensa Kemmis (1998), el currículum és un espai per a una relació dinàmica, crítica i reflexiva amb el món. Amb això l'educació s'allunya de matisos previs com el reproduccionista o l'instrumentalista. A més el currículum és una forma cultural d'articular significats i de construir subjectivitats (Tadeu Silva, 2001). Per aquest motiu sempre és necessari enfocar la manera en que es representen i es reconeixen els significats, i com aquests processos es produeixen. És a dir, una teoria de política curricular compren sempre una política cultural específica.

El saber s'hauria de treballar com un element transversal, no estancat en matèries o assignatures, sinó més aviat com un espai interdisciplinari, que conforma el seu sentit, a més a més, no en la matèria, sinó en la seva interacció amb les persones i el context, i per això com un saber relacional

Les cultures escolars: de la diversitat cultural a la multiculturalitat crítica, i el mestissatge

Un dels canvis més importants de finals del s. XX i del nou segle entrant és el moviment de persones i el trànsit global de poblacions emigrants, fet que ja des de la dècada de 1970 va suposar tota una reformulació de l'escola, la qual intenta adaptar-se i conviure amb aquests noves poblacions que escapen de la noció tradicional del sector obrer. Amb això hi ha hagut un pas relativament important en reconèixer que l'àmbit de la diversitat cultural ja no podia ser un marc de relació en joc amb les aules, a causa de el seu caràcter encara marcadament eurocentrista que negava o no reconeixia la diferència i la distància de cultures, intentant imposar un marc afable, paternalista i domesticador sobre altres cultures. No obstant això aquesta relació afortunadament ha canviat. Les noves teories educatives comprenen la necessitat d'una multiculturalitat crítica (Steinberg i Kincheloe 1999), una aproximació que reconeix les diverses relacions de poder, les diferències i distàncies de les cultures com a espais de diferència i oportunitat d'aprenentatge de l'altre. La cultura a més no és concebuda com un subtrat o relació unitària, sinó com un intercanvi i relació històrica i contextual, permeable i en procés, on l'educació es constitueix també com un espai de diverses races, ètnies i llengües, que entren en relació i disputa amb els discursos dominants (McCarthy, 1990). També és important entendre que aquesta concepció de la cultura com a espai fluït d'intercanvi també ha estat repensada en les formes en que les cultures es barregen, es relacionen i construeixen noves relacions en zones transfrontereres, produïnt-se formes productives de mestissatge i hibridació (Anzaldúa, 1989).

Cultures juvenils: del fenomen de subcultura de resistència a les pedagògiques crítiques de les cultures visuals i performatives

El treball de les cultures juvenils com a subcultura, és a dir, cultures invisibles, subordinades i degradades pel sistema educatiu, s'ha recompost gràcies a les teories de la resistència a la reproducció social de l'escola

Si el concepte de l'escola com a gresol cultural, o espai d'encreuament de cultures, ja suposa una reubicació del multiculturalisme i el mestissatge, també és necessari concretar quin paper juguen els canvis en l'enfocament de la cultura juvenil, d'espai de resistència a espai d'oportunitat. El treball de les cultures juvenils com a subcultura, és a dir cultures invisibles, subordinades i degradades pel sistema educatiu, s'ha recompost gràcies a les teories de la resistència a la reproducció social de l'escola. Aquestes entenen la cultura juvenil com un espai o territori de discurs burgès o progressista (Willis 1998), o com a espais de dominis invisibles, rituals dominadores i currículums ocults (Torres 2006). Aquesta aproximació, si bé va constituir un replantejament de la producció cultural i de la desaparició de la distinció entre alta i baixa cultural, o Cultura i cultura popular, també va obrir formes noves d'entendre la distribució cultural. Sobretot amb aquesta postura es va comprendre la reapropiació de projectes i reproducció diferents per part de cultures denominades minoritàries com a espais propis de la cultura, ja que es renegocien i constitueixen reaccions productives sobre els fenòmens culturals des d'una reinterpretació i resignificació activa.⁽¹¹⁾

Sota aquestes premisses, el resultat d'aquesta aproximació és entendre la resistència com una oportunitat de reacció. Així sorgeix la proposta de treball de les cultures visuals, que reconeixen el potencial de la iconosfera i donen el pas de la visió (com a marc) a la visualitat (com a posicionament) que defineixen el marc i la relació dels diversos espais de mediació cultural. La perspectiva de la cultura visual no significa només partir dels mons visuals dels imaginaris de l'alumnat, sinó més aviat entendre la funció medidora de les imatges i les visualitats, com a relacions de poder, posicionaments i espais de sabers diferents que intervenen en processos de múltiples alfabetitzacions i resistències creatives

(11) La perspectiva d'estudis culturals de mà de la universitat de Birmingham va ser el locus teòric-pràctic d'aquesta perspectiva, que pretenia fer entendre com el consum d'objectes o productes culturals, no és criticable simplement com manipulació o control de consum, ressaltant per això les maneres amb que els joves resistien, es reapropiaven i constituïen noves cultures a partir de les seves negociacions amb la cultura dominant, construint amb això repertoris culturals i imaginaris propis, diferents a la cultura dominant, i significatius.

(Hernández 2000, 2008). En aquest sentit ens podem acostar als llocs de configuració d'identitat, de producció cultural i de distribució del coneixement, i des d'aquí descodificar, reaccionar i donar la oportunitat de repensar la seva influència i la seva possibilitat a com espais pedagògics (la televisió, les TICs, el disseny, la moda, les revistes o publicacions, Internet i Internet 2.0, els espais urbans i centres comercials, etc.).

Finalment aquestes cultures visuals se situen com a pràctiques performatives (Vidiella 2008); és a dir, més que entendre-les com a reaccions previsibles i controlables, hem d'entendre les estratègies invisibles d'apropiació i negociació dels joves dels mitjans amb pràctiques com la paròdia, el pastiche, la ironia, el canvi de rols, etcètera... Tot aquest treball s'assumeix amb una visió crítica de la forma en que els joves es mouen i nedem entre textos culturals i referències, pel que les aproximacions intertextuals i polifòniques en educació, de fet, s'adapten més a la seva forma de construir-se i negociar les seves representacions. ⁽¹²⁾

Rastres del patriarcat: de la diferència compensatòria als estudis de gènere i feminismes en les pedagogies

Un altre dels canvis que estan generant noves perspectives i oportunitats de producció educativa crítica en les escoles, són els estudis de gèneres i les perspectives feministes. El camp de l'educació ha deixat de banda les perspectives compensatòries, per les quals la diferència s'hauria d'incloure per tal de no passar-la per alt, però sempre de manera suplementària i addicional, sense entrar en un debat o nucli polític sobre la pedagogia i la diferència com a espai de treball. Aquesta posició, que és traduïble també en les perspectives multiculturalistes, crítiques i el mestissatge, ha tingut un eco i una repercussió important en la reformulació de les polítiques de paritat, igualtat i reconeixement de la diferència impulsades per les perspectives de gènere i feministes en l'escola. Amb això, nocions de pedagogies invisibles, d'espais de transgressió constructius i d'altres formes de dialogar i intercanviar han estat promogudes per pedagogues crítiques feministes (Hooks, Luke, Gore entre d'altres). Cal aquí puntualitzar que la perspectiva feminista no busca tant el reconeixement de les relacions de gènere dintre de la dominació de poder, i una centralitat de l'espai femení, sinó que sobretot a l'hora d'incorporar aquestes perspectives en tant que altres formes de generar coneixement, relacions diferents i espais d'aprenentatge afectius, somàtics i corporeitzats. Tot això, per descomptat, continuant la labor de rellegir els diferents discursos dominants. ⁽¹³⁾

Noves tecnologies i xarxes: de l'accés a la informació a la regulació i circulació en la Web 2.0

Les teories de la societat de la informació van comprendre la necessitat d'afrontar els reptes d'innovació i desenvolupament tecnològic que es produïen ja des de fa dues dècades en les societats contemporànies. L'ús de noves tecnologies o de TICs (tecnologies d'interacció i comunicació) han suposat un canvi en les formes de relacionar-se, i també, una revolució en la forma d'utilitzar el coneixement des d'un ampli ventall de recursos disponibles. La informació ja no és la font de relació de poder que

(12) Més endavant aprofundirem des d'una altra aproximació en la perspectiva de la cultura visual dintre de les posicions de treball d'educació artística.

(13) Amb això la relació política i d'acció del feminisme queda inserida o relacionada amb d'altres moviments polítics o socials. Aquest aspecte ha estat defensat des de les postures del denominat posfeminisme, feminisme poscolonial o del Tercer Món.

La incorporació de l'escola a la teoria de xarxes, juntament amb un ús crític de les TICs i la Web 2.0, suposa comprendre el sentit i la manera d'integrar les tecnologies.

Comprendre-les no com a mitjans protocol·laris o seductors, sinó integrar-les en polítiques educatives, i comprenent les mateixa polítiques que produeixen i requereixen aquestes plataformes

es construeix per la seva possessió, sinó que és més en el seu ús, el sentit, la incorporació pràctica i la relació on es constitueix el saber ⁽¹⁴⁾. Aquest fet s'ha comprès amb el pas a la Web 2.0 on plataformes com els weblogs, wikis, bancs d'imatges o espais de música han creat formes diferents de descentralitzar, barrejar i produir la cultura (Yúdice 2007). Per això la informació no té sentit com una dada aïllada o contingut estancat, sinó més aviat com un procés constant de circulació, apropiació i reapropiació. Aquesta interactivitat ha generat el desenvolupament de noves relacions i moviments en forma de xarxes, que des de l'ús d'un pro-comú ⁽¹⁵⁾ o saber col·lectiu i compartit, plantegen formes de relacionar-se obertes, plurals i participatives. La metàfora del codi obert (Linux o el sistema Ubuntu, la Wikipedia o el Second life educatiu o l'escola wiki 2.0) cada vegada s'aplica més com una forma de política i de producció de saber diferents i descentralitzats.

Amb això, la incorporació de l'escola a la teoria de xarxes, juntament amb un ús crític de les TICs i la Web 2.0, suposa comprendre el sentit i la manera d'integrar les tecnologies. Comprendre-les no com a mitjans protocol·laris o seductors, sinó integrar-les en polítiques educatives, i comprenent les mateixa polítiques que produeixen i requereixen aquestes plataformes. Aquest procés al mateix temps suposa entendre el món digital, les realitats i relacions que construeixen les TICs, com a nous espais de diàleg cultural i per tant d'intervenció i transformació educativa ⁽¹⁶⁾. En aquest sentit noves teories de la Web 2.0 semblen transformar el concepte de construccionisme social pel de "connectivisme " (Siemens 2004). ⁽¹⁷⁾

(14) Com exemples d'aquest treball vegi's exemples de weblogs o iniciatives com:

<http://nomada.blogs.com/>
<http://nespral.blogspot.com/2007/07/quieres-escribir-un-libro.html>

(15) Com a pro-comú entenem un bé col·lectiu comunal, el qual construeix una xarxa a partir dels seus nodes, però que no pertany a cap espai en concret, sinó més aviat al projecte de xarxa, o al comú del conjunt d'individus. Normalment el pro-comú és la traducció de comuns, i té una realitat pràctica en projectes com Creative commons (<http://és.creativecommons.org/licència/>)

El pro-comú suposa l'exempció del valor, no només en un mercat economista marcat per la transacció dels diners, com divisa única. El pro-comú resitua la producció creativa en la nostra vida social i les cultures polítiques on es desborden les polítiques econòmiques, des de la propietat social col·lectiva. Vegi's referent a això: <http://biblioweb.sindominio.net/telematica/bollier.html>.

(16) Deixem aquí alguns exemples que bé poden identificar el potencial educatiu de les TICs:

<http://www.schoolofeverything.com/>
<http://school20.wikispaces.com/>
<http://edubloggerworld.ning.com/>
<http://www.aulablog.com/planeta/>
<http://www.areachicago.org/>
http://www.edu-factory.org/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1
<http://metareciclagement.org/drupal/>
<http://bricolabs.net>.

Una llista detallada de blogs educatius a nivell internacional pot trobar-se aquí:
<http://supportblogging.com/Links+to+School+Bloggers>

(17) Per aprofundir en aquest camp aconsellem acudir directament al seu espai web:
<http://www.connectivism.ca>

UN ÚLTIM APUNT: EL PAPER DE LES DIVERSES REFORMES. DE L'ESPERANÇA A LA RESISTÈNCIA OCULTA

En el panorama espanyol el desenvolupament de les diverses reformes educatives ha suposat sempre una lluita i treball de negociació molt difícil en l'àrea d'educació artística. La primera llei educativa de la nostra democràcia, la LGE de 1970, es plantava com una llei promulgadora dels sistemes de producció industrials i tècnics, relegant l'educació artística a l'àmbit de disseny i dibuix, i centrant-se com a molt en corrents expressionistes i d'educació plàstica.

La següent llei formulada, la LOGSE de 1990, pretenia de forma democràtica integrar el constructivisme en l'educació, al mateix temps que va promulgar un declivi de la capacitat social i transformadora de l'escola al darrere de polítiques neoliberals centrades en l'individu (Rodríguez 2001). Encara que el camp de l'educació artística es va estructurar i va consolidar, passant-se a considerar en temps i espai autònoms, amb una declaració d'objectius i continguts més definits, els seus continguts i objectius encara pequen d'una excessiva relació tècnica, de processos i d'objectius molt específics. Aquest procés va ajudar a consolidar una àrea de treball en una assignatura més definida, l'educació plàstica i visual, encara que desafortunadament no es va arribar a consolidar un projecte més integral.

L'any 2000 es va introduir la LOCE amb una clara tendència manipuladora i instrumentalitzadora, fet que va promulgar la llei educativa de qualitat, on la funció educativa s'atribuïa a l'èxit/fracàs, o salvació/condemna de l'alumnat segons una delimitació molt tècnica de l'esforç i capacitats de l'estudiant. Amb això es va donar motiu a la segregació i a la distinció social per diversos tipus d'alumnat. La Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació en aquest aspecte va reduir l'impacte de la matèria de l'educació artística als seus mínims, obligatòria solament en una etapa de l'ESO, mentre que es dotava de més horaris a assignatures com matemàtiques i llengua, un fet, aquest, que va reduir tot el sistema educatiu gairebé a un currículum del s. XIX, on imperaven les ciències naturals en detriment de les perspectives humanistes. Amb això es donava un total anihilament de la capacitat d'anàlisi i treball audiovisual, al mateix temps que es relegava el camp gairebé a la pràctica de la "plàstica". El terme que es va configurar va ser "educació plàstica", és a dir una tendència de corrent expressionista, basada a manipular materials i adquirir destreses tècniques (Aguirre 2000).

Finalment arribem a la LOE, de l'any 2005, l'última reforma educativa promulgada per l'actual govern, i que segons sembla, perdurará una altra legislatura. Encara que aquesta reforma ha tractat de disminuir l'impacte mercantil i segregacionista de la LOCE, la seva reacció ha estat la de continuar les dues línies d'acció abans promulgades (constructivisme i qualitat d'ensenyament). No obstant això s'ha dispersat la llei darrere de la independència administrativa de les diverses autonomies, fet que s'ha traduït en intentar un treball més realista i amb objectius més directes d'intervenció educativa. En l'àmbit de l'educació artística es produeix de nou una reducció d'horaris en primària, anunciant una síntesi de la matèria en el terme "educació artística" (en substitució del que abans es denominava musical i plàstica). A la secundària, encara que l'assignatura quedés més ressenyada, no obstant això la introducció de les TICs com a terreny de treball de cultura visual limita l'assignatura. Al mateix temps, encara que es va fer èmfasi en el coneixement dels diversos llenguatges artístics i es recupera el terme "visual", l'assignatura no guanya en presència, encara que com veurem més endavant el plantejament i desenvolupament per competències pot significar, si algun dia s'apliquen els recursos indispensables per a assegurar una aplicació real més enllà d'una operació de maquillatge, una oportunitat per a implementar un treball transversal en el qual l'educació artística podria ocupar, com més endavant desenvoluparem, un paper protagonista.

Com a conclusió d'aquest relat de les reformes educatives estatals i aparcent per a més endavant la re-

centment Llei d'Educació de Catalunya, podem simplement enunciar que l'espai polític de l'educació artística, a nivell oficial ha estat relegat a un segon pla malgrat totes les exigències, cartes i compromisos que s'han presentat tant des del professorat com des dels departaments universitaris. Aquest aspecte resulta molt contradictori amb les tendències més internacionalistes, com les que s'han plantejat des de fa més poc des de la UNESCO (que ampliarem en profunditat en aquest mateix document més endavant), per una educació artística integral i global en la Conferència Internacional sobre "Educació artística i creativitat en les aules" (Lisboa, 2006). Aquesta conferència va marcar l'ensenyament en les arts com un espai propulsor de l'educació, la inclusió social, la ciutadania i la convivència intercultural. Enfront d'aquesta situació, el treball de l'àrea s'ha construït de forma pràctica més en una relació invisible i de resistència, entramada dintre de projectes alternatius, globalitzadores a partir de les practiques abans assenyalades (projectes de treball, col·laboracions entre institucions, o comunitats d'aprenentatge) i aprofitant, allí on la Comunitat Autònoma ho permet, espais de crèdits d'innovació curricular, d'innovació docent, de lliure elecció en departaments, o de relació amb entitats socials (el PEEC, i el PEC, com abans hem comentat). Totes aquestes relacions invisibles ha obligat al camp a dispersar-se, i de forma contradictòria, a trobar espais de treball amb altres assignatures o projectes diferents on l'aprenentatge creatiu, les múltiples alfabetitzacions i el treball de la cultura visual és molt vigent, però això sí, no legitimat. D'aquí el pas de l'esperança de la LOE a la continuació resistent i integral d'una cultura visual en l'educació artística.

C.

APROXIMACIONES A UNA REALITAT: ART I EDUCACIÓ EN EL MARC DEL CONTEXT CATALÀ



Aquest apartat recull els resultats de la **recerca impulsada per **Trans_Art_Laboratori** durant el **2009** amb l'objectiu de construir una visió sobre el context generat per les interaccions entre art i educació que es donen en l'àmbit català.**

L'eix d'aquest apartat és la idea de **context que entenem com "el conjunt de relacions entre un seguit d'elements que, en funció de si estan més o menys articulats entre ells i si existeix un intercanvi cooperatiu, consoliden el sistema assegurant-ne una creixent complexitat del mateix des d'una perspectiva d'autorganització i sostenibilitat.**

A part de fixar la tipologia dels elements que configuren aquest ecosistema i explicitar la metodologia de treball i les tasques i perfil de l'equip que vam desenvolupar la recerca, aquest apartat analitza l'àmbit català** fent-ne una valoració qualitativa i una descripció detallada dels elements que componen aquest context. Es fa especial èmfasis en visibilitzar les relacions o la falta de elles entre l'**àmbit artístic**, l'**educatiu** i l'**acadèmic**.**

C1.CONDICIONANTS PRELIMINARS

QUÈ VOLEM CONÈIXER?

Volem centrar la descripció en el **context català**, però establint un diàleg respecte a d'altres marcs, com ara els contextos nacionals anglès i francès i tres marcs supranacionals: la Comunitat Europea, com institució política; la UNESCO, com una organització internacional per a promoure la col·laboració en educació, ciència i cultura.

Volem observar el context català tenint en compte **l'esfera educativa, l'esfera artística i l'esfera acadèmica** des de la perspectiva de les seves accions o faltes d'accions entorn a la interacció art i educació. Entendre que les relacions que estableixen entre elles està condicionada per les seves cultures de treball diferenciades.

Volem realitzar un inventari descriptiu dels diferents elements que componen aquest context nacional per tal de tenir un **mapa general** que permeti una visió de conjunt en la qual s'identifiquin les interrelacions o la manca d'elles entre diferents esferes (artístiques, educatives i acadèmiques), diferents escales (de l'escala del projecte fins a l'escala legislativa) i tipologia d'accions (projectes, recerques, avaluacions, formacions, etc.).

I ho plantejarem amb l'objectiu de plantejar una aproximació que depassi l'escala de projecte o equipament (educatiu o cultural) i que ens permeti:

Comprendre les **condicions** que fan o no possible una **interacció de qualitat** (d'acord als criteris definits amb anterioritat) entre la pràctica educativa i la pràctica artística als centres docents d'educació reglada.

Identificar aquelles **bones pràctiques** que afavoreixin aquest tipus de propostes, tant si són referents a metodologies o programes, com si són disposicions legislatives o altres.

Entendre aquestes bones o males pràctiques com a **interaccions d'una multitud de condicionants** que formen part d'una complexa trama de relacions, connexions i desconexions que es poden llegir en termes de context. Les bones i males praxis també es poden llegir com a simptomatologia d'un context nacional, donat que ens indiquen si aquest contextos estan, estructuralment, afavorint o no una interacció de qualitat entre la pràctica educativa i la pràctica artística als centres docents d'educació reglada.

Identificar el grau de maduresa del context en relació a **l'accessibilitat i producció de la informació i el coneixement** que es comparteix i es posa en circulació, de tal manera que es consolidi una esfera pública transparent, ben articulada, comunicada i amb **qualitat informativa** sobre el propi context i les seves praxis.

I per últim, aportar **recomanacions i suggeriments aplicables** a un context i un moment històric concrets, la Catalunya present.

Volem observar el context català tenint en compte l'esfera educativa, l'esfera artística i l'esfera acadèmica des de la perspectiva de les seves accions o faltes d'accions entorn a la interacció art i educació

Entenem com a context el conjunt de relacions entre un seguit d'elements que, en funció de si estan més o menys articulats entre ells i si existeix un intercanvi cooperatiu, consoliden el sistema assegurant-ne una creixent complexitat del mateix des d'una perspectiva d'autorganització i sostenibilitat

Entenem com a context el conjunt de relacions entre un seguit d'elements que, en funció de si estan més o menys articulats entre ells i si existeix un intercanvi cooperatiu, consoliden el sistema assegurant-ne una creixent complexitat del mateix des d'una perspectiva d'autorganització i sostenibilitat.

A l'hora de decidir com s'articulen i classifiquen els elements bàsics amb els quals analitzem un context hem utilitzat les següents categories d'objectes: **marcs de treball, projectes, organitzacions, agents, documents i fonts documentals.**

Aquests elements els analitzarem d'acord a un seguit d'apartats que s'estructuren per fer visible les relacions entre l'esfera educativa, l'esfera artística i l'acadèmica i que són: Polítiques culturals i educatives a diferents escales administratives. La formació de professionals implicats en la interacció entre art i educació. Un recull de pràctiques artístiques desenvolupades en contextos educatius reglats. Una aproximació a la investigació que avui en dia s'està realitzant en relació a l'art i l'educació i per últim descriurem les accions que serveixen per intercanviar experiències i coneixements entre els diferents àmbits.

Definicions dels elements amb els quals analitzem un context:

Marc de treball

Entenem per marc de treball el conjunt d'elements programàtics que es requereixen pel desenvolupament d'un context determinat. Es tracta del conjunt de textos i manifestacions que usualment sorgeixen de les organitzacions que operen en un context i que hi permeten el desenvolupament de projectes i pràctiques. Pel que fa a tipologies destaquem que es pot tractar de lleis, polítiques, programes d'actuació, plans estratègics, currículums d'ensenyament.

Ens centrarem en aquells programes, plans, currículums, que cerquen generar expressament una interrelació entre els dos sectors; així com també considerarem aquells que, més vinculats a un sector o l'altre, també la faciliten; o bé, finalment, aquells elements programàtics que sorgits des d'altres instàncies o que estant relacionats amb d'altres sectors i institucions de la societat també poden tenir un efecte positiu a l'hora de desenvolupar projectes en aquesta direcció.

Projectes

Sota el concepte de projectes identifiquem aquells desenvolupaments o desplegaments pràctics que es converteixen en acció. Aquesta categoria inclouria per exemple les recerques, els cursos de formació de mestres o artistes, els congressos, les jornades, seminaris o xerrades i sobretot els projectes artístics desenvolupats a l'aula. Aquests en intressen sobretot en tant que comporten un desenvolupament que posa en connexió aspectes relacionats amb el context de l'educació reglada i el sector artístic. Així mateix, en el context d'aquesta publicació buscarem fixar-nos en aquells casos que podem considerar com una aportació diàfana i que es puguin entendre com a innovadors i exemplars tant en relació al sector educatiu com en relació a l'artístic.

En aquest sentit podrem considerar com a paradigmàtiques les pràctiques que resulten rellevants pels diferents agents i organitzacions que col·laboren en el projecte, així com aquelles que resulten de qualitat tant en relació amb indicadors vinculats amb el sector de l'art com del sector educatiu, així com amb l'acció cultural i social en uns termes més generals.

Així mateix, en la consideració dels projectes s'haurà de tenir en compte el tipus de relació que estableix tant en relació amb els marcs de treball específics com les organitzacions i els agents. En aquest

sentit s'haurà de poder valorar fins a quin punt el projecte és l'aplicació directe d'un marc de treball i és beneficiós en relació a la seva implementació, o bé, contràriament, el projecte funciona com a revulsiu per a la transformació d'una organització o marc de treball en concret.

Organitzacions

Entenem per organització aquelles institucions públiques i sistemes d'organització reglada i destinades a oferir un servei públic (equipaments, fundacions, associacions), les quals poden ser hàbils tant pel que fa a l'articulació de marcs de treball com pel que fa a la realització de projectes en col·laboració. Un dels cavalls de batalla dels projectes de col·laboració entre sectors socials diferenciats és aconseguir que la col·laboració entre organitzacions d'àmbits diversos sigui operativa i que els beneficis es distribueixin de manera equitativa entre els implicats. En aquest sentit, serà oportú considerar quins són els tipus d'organització les que es disposen a desenvolupar projectes en aquesta direcció, els tipus de negociació que plantegen, així com quines són les resistències que més sovint es posen de manifest. Amb l'anàlisi de les organitzacions considerarem especialment els aspectes que tenen una relació estreta amb el desenvolupament de marcs de treball i projectes orientats a la col·laboració entre els sectors educatiu i artístic. Caldrà subratllar les polítiques internes i programes de funcionament que permeten el desenvolupament tant de marcs de col·laboració com de projectes específics, especialment aquells que han comportat una transformació i han quedat integrats en l'estructura organitzativa

Agents

Entenem per agents aquells actors que tant treballen per iniciativa privada, com a pública i tant en relació amb el sector artístic com l'educatiu, i que en definitiva són els que desenvolupen l'activitat o iniciativar.

En general es tractarà de persones que actuen a títol individual, si bé també considerarem en relació a aquesta etiqueta els casos d'artistes i educadors que treballen en col·lectiu, així com aquells casos de professionals i empreses que es dediquen a la producció de serveis educatius i culturals. Tanmateix en alguns casos la diferenciació entre aquells casos que classifiquem com a organització i aquells que classifiquem com a agent pot ser confusa, si bé la intenció és poder distingir, amb aquesta divisió, entre aquells actors que poden ser més propensos a l'hora d'articular el què hem descrit com a marcs de treball (lleis, polítiques, programes, currículums), això és, les organitzacions; i aquells actors que seran més propensos a la realització de projectes determinats (activitats, projectes, aplicacions), això és, els agents.

Documents

Considerarem documents les diferents unitats de material textual, gràfic, videogràfic o auditiu que contribueix a la construcció discursiva i que aporta notícies o reflexions a l'entorn del camp d'estudi que ens ocupa.

En aquest sentit podrem fer també una doble aproximació a la documentació disponible: per una banda en farem un ús bibliogràfic, amb la consideració dels documents en funció de les teories o notícies que aporta en relació a casos específics de marcs de treball, projectes, organitzacions i agents; i per l'altra en farem un ús indicatiu, amb la consideració de la funció que assumeix el mateix document en relació a la construcció d'un context i per tant en relació a aspectes com poden ser la institució d'un marc de treball, l'avaluació d'un projecte, la legitimació d'iniciatives, etcètera.

Fonts documentals

Entenem per font documental o bé els arxius d'on procedeix la documentació que utilitzem per la recerca, o bé la pàgina web d'una organització o projecte.

LES CONDICIONS DE PRODUCCIÓ DE LA RECERCA

Aquest apartat vol fer visible un seguit de qüestions vinculades a les condicions de treball i producció de la pròpia recerca que han precedit a l'elaboració final d'aquesta publicació. Es tracta de contextualitzar-ne el resultat en relació a unes coordenades relacionades amb els recursos dels quals disposàvem, tant a nivell temporal com financer.

Un dels marcs de treball que defineix el punt de vista de Trans_Art_Laboratori és la voluntat de remarcar la relació entre la metodologia, el procés de treball i la seva visibilització en els resultats finals. Des d'aquesta perspectiva, ens semblava important mostrar al lector d'aquest document com s'ha anat redefinint l'abast de la recerca al llarg del procés i com hem hagut de variar la forma de treballar en equip per poder donar resposta a les exigències dels terminis que la lògica de les subvencions imposa.

METODOLOGIA DE TREBALL

Un dels aspectes que des del principi del procés vam tenir en consideració va ser la dificultat de gestionar la gran quantitat d'informació que podíem arribar a acumular. Com fer lectures transversal? Com fer que tots els components de l'equip tinguessin accés a la informació? Com classificar la informació?

Per altra banda, va tenir molta importància l'experiència acumulada durant la recerca del 2007 entorn a les pràctiques artístiques i l'àmbit de la salut. El resultat d'aquesta recerca, tot i estar accessible, es conforma com un arxiu tancat, ordenat per ordre alfabètic i en relació a tres categories: polítiques i programes, projectes i agents.

Enfront d'això, aquesta vegada volíem un sistema d'emmagatzament de la informació que permetés relacionar-la de forma molt versàtil per tal de poder analitzar el territori català des d'una perspectiva sistèmica.

També teníem clar que, per una banda, volíem un sistema d'arxiu obert que, en un futur, nosaltres mateixos o altres persones poguessin continuar ampliant o, senzillament, actualitzar-ne la informació. Per altra banda, la intenció és que, més endavant, d'altres investigadors puguin recuperar la informació d'acord a una recerca diferent a la que estem desenvolupant nosaltres.

Utilitzar una base de dades com a eina de treball ha estat una metodologia que s'ha demostrat molt encertada per varies raons. En primer lloc, perquè va ajudar a afinar l'anàlisi del context, proposant categories bàsiques que han estat molt útils per dissecar la xarxa d'organitzacions i agents del context d'estudi. En segon lloc, perquè va ajudar a clarificar les formes possibles de relacions entre categories i, per tant, a definir com s'articulava la interpretació sistèmica del context.

La base de dades també ha demostrat ser un recurs molt eficient per tal de poder treballar més de 10 persones alhora i, a més, fer-ho sobre un mateix arxiu.

NO TOCAR



LES FONTS D'INFORMACIÓ: USOS

La recerca que hem desenvolupat s'ha realitzat, bàsicament, a partir d'aquella informació que circulava pel propi context que estàvem estudiant. Tot i que, el fet que la majoria dels integrants de l'equip de recerca estiguessin vinculats al món de l'educació artística, va suposar l'aportació d'un plus d'informació per part seva, fent que la recerca es desenvolupi a mig camí entre l'estudi de fonts documentals i el treball de camp.

Hem assenyalat que, ben aviat, vam haver de redefinir alguns dels plantejaments de la recerca i desestimar el treball de camp per falta de temps. Ara bé, no considerem que aquest fet esdevingui un mancança de la nostra recerca. Ben al contrari, a mesura que avançava el procés i enteníem millor com es configura un context i quins elements el converteix en un entorn potent o no respecte a l'educació artística, es feia evident que la qualitat de les fonts d'informació era directament proporcional a la consolidació i maduresa d'un context.

Per tant, posar sobre un mateix pla de visibilitat les informacions amb les quals institucions, agents, organitzacions, projectes, etc (fossin de l'àmbit de la cultura, de l'educació o de l'àmbit acadèmic) es presenten al conjunt de la societat a través d'Internet, ja suposa investigar sobre la qualitat de l'articulació d'una esfera pública compartida.

En relació amb aquest punt de vista vam decidir que, en el nostre procés de treball per recopilar informació sobre tots els agents, organitzacions, projectes, documents i fons de documentació, la nostra tasca no estaria tan centrada en produir informació com en sistematitzar-la, donar-li un mateix format i establir els vincles entre altres objectes.

Aquesta seria la "informació" que produiríem, donant accés així a lectures transversals o combinades, que la majoria de les vegades podrien servir per comparar també les diferents formes d'elaborar els discursos. Considerem que la manera en què cada agent o organització es defineix o descriu la seva tasca és, en sí ni mateixa, un document que hem intentat "conservar".

Per tant, en la mesura de les possibilitats que ens oferia el document d'origen, en l'elaboració de les fitxes hem intentat preservar al màxim la font originària d'informació. El text, aleshores, va entre cometes.

El procés de treball s'ha dividit en diverses **fases de treball**:

Una primera fase va consistir a recopilar una gran quantitat d'informació entorn les diferents àrees de recerca que volíem abastar. Aquest material va servir per poder dissenyar l'estructura de la base de dades i formular unes primeres hipòtesis de treball.

Durant la segona fase es va treballar per complementar la informació recopilada i començar a generar les fitxes.

Una tercera fase de treball va implicar l'ampliació de l'equip de treball i la divisió de la recerca per àrees. Cada nou integrant de l'equip va completar la recerca de la seva parcel·la, d'acord a les indicacions aportades des de la coordinació del procés de recerca.

A partir d'aquí es van identificar els elements bàsics de cada àmbit d'estudi (marcs de treball, agents, projectes, organitzacions, documents i fonts documentals) i es van anar creant les fitxes com un primer estadi en el procés d'articular una cartografia del territori nacional i d'algunes referències internacionals (Anglaterra, França, UNESCO, Comunitat Europea, etc.).

En la següent fase s'han elaborat els informes descriptius i les valoracions dels camps en relació als criteris de treball de Trans_Art_Laboratori (estan descrits en el primer apartat d'aquest document). A partir d'aquest material s'han generat una diagnòsi transversa, així com les recomanacions i propostes d'acció que tanquen el document, conjuntament amb les fitxes i aquest apartat sobre el procés de recerca.

El procés de recerca ha sofert **dos tipus d'evolució remarcables**:

Una d'aquestes variacions està relacionat amb l'aproximació a l'objecte d'estudi. Hem limitat el camp d'estudi internacional a dos contextos nacionals (França i Anglaterra) i dos marcs supranacionals (Comunitat Europea i UNESCO). Aquest camp d'estudi s'ha centrat en l'estratègia de la cartografia, per davant d'aproximacions qualitatives i prioritant la creació d'una imatge clara de tots els elements que estan definint el context català. En relació a aquesta decisió, i a d'altres consideracions que explicarem a continuació, està el fet que no s'ha parat massa atenció al context espanyol. Les interaccions entre aquest dos contextos, el català i l'espanyol, són poc rellevants. A part, el context estatal resulta poc interessant com a font d'exemples i referents. Només hem tingut en compte el context espanyol en l'anàlisi de les formes de difusió del coneixement, atès que ens ha semblat interessant veure la circulació d'experts i com es difonen els diferents sabers teòrics entorn a l'educació artística.

Una segona evolució remarcable en el procés de treball de la recerca fa referència a l'articulació de l'equip de treball i com hem hagut d'anar adaptant-lo a les circumstàncies per tal de resultar més operatius i eficients.

En un principi vam articular una **estructura de treball** formada pel col·lectiu Sinapsis i per Oriol Fontdevila que, des d'una direcció conjunta, havien de conformar tot el procés de treball.

Posteriorment es va decidir que, tot i treballar col·laborativament, la direcció i coordinació aniria a càrrec de Sinapsis, els quals estaven més familiaritzats amb el plantejament de Trans_Art_Laboratori. Això facilitava la traducció dels seus criteris a la recerca.

Durant la segona fase de treball, quan ja estava en marxa una versió beta de la base de dades, es va incorporar una altra persona a l'equip amb l'objectiu d'elaborar fitxes a partir del material documental que ja havíem reunit. Aquesta persona responia a un perfil de periodista, doncs vam prioritzar que pogués fer-se càrrec de la redacció dels continguts de les fitxes de tal manera que l'escriptura fos accessible tan per persones que vinguessin de l'àmbit de l'art com de l'àmbit educatiu.

Entrant en la tercera fase, després d'avaluar el ritme de treball que podíem assumir i la quantitat d'informació que estàvem aconseguint, vam considerar que calia canviar d'estratègia. Es tractava de formar un equip ampli de persones que d'una manera o altra ja estiguessin connectades a l'àmbit de treball i aprofitar els seus coneixements com un nou input per complementar la informació recollida. Sinapsis s'encarregava de coordinar la feina que feia cada component de l'equip, és a dir, definia el camp d'estudi sobre el qual havien de completar la recerca, explicava el funcionament de la base de dades i orientava la pauta d'escriptura de la part de descripció i valoració del camp d'estudi. Aquesta tasca de coordinació tenia l'objectiu d'harmonitzar tota la recerca i assegurar-ne la coherència interna. També es va encarregar de redactar les parts de procés i plantejament, així com les conclusions i recomanacions i algunes introduccions parcials.

La **distribució de les tasques i dels camps d'estudi** de la recerca va ser la següent:

- Oriol Fontdevila: co-disseny de la base de dades, més realització de les fitxes i textos del camp UNESCO i Comunitat Europea.
- Helena Miguez: realització de fitxes i textos de l'apartat de Recerca, excepte la Recerca des de Cultura, més la definició de l'àmbit de treball d'Amèrica Llatina
- Javier Rodrigo: adaptació d'un text seu anterior per a l'apartat de "L'escola del segle XXI" i l'apartat "Interaccions escola, art i educació", exceptuant una part de la "Cartografia de tendències en educació artística".
- Aida Sánchez de Serdio: apartats de polítiques culturals, polítiques educatives i formació d'artistes.
- Laia Campañà: apartat de formació de mestres, una part de la "Cartografia de tendències d'educació artística" i definició del context anglès.
- Laia Ramos: definició del context francès.
- Cèlia Prats: apartat de polítiques educatives i polítiques culturals, realització de fitxes i descripcions.
- Ester Gutiérrez: apartat de projectes a l'aula.
- Judit Vidiella: apartat de "Recerca des de cultura" i apartat "Jornades, congressos i seminaris".

LA QÜESTIÓ DE L'AUTORIA

Des de *Trans_Art_Laboratori* sempre hem mantingut una política de reconeixement i visibilització de les autories dels col·laboradors. De la mateixa manera, hem estat partidaris que els autors puguin capitalitzar el valor simbòlic del treball produït des d'aquesta plataforma, de la manera que millor els convingui per tal de consolidar les seves trajectòries professionals.

La forma d'afrontar aquesta qüestió en el marc de la recerca ha estat la següent:

Cada fitxa té una autoria individualitzada. La base de dades permet consultar-ne l'autor, fitxa per fitxa. En aquest document, just a l'apartat anterior, també queda identificada la feina que ha fet cada persona.

L'ús d'aquestes fitxes fora de la base de dades ha d'anar acompanyat d'una referència al marc on s'han produït: per exemple, text produït per l'Arxiu Art i Educació en el marc de *Trans_Art_Laboratori/Context educatiu*.

La resta de material textual presenta una certa conflictivitat, doncs ha estat un material que s'ha produït a partir d'un procés molt dirigit, assenyalant quins punts s'havien de tractar i què s'havia de tenir en compte. La fórmula que aplicarem en aquesta serà la d'autor i contribuïdor, emprada en el context acadèmic.

Els usos del text fora del marc de *Trans_Art_Laboratori* hauran d'assenyalar-ne les circumstàncies de producció: per exemple, text produït en el marc de la recerca Art i Educació dirigida per Sinapsis en el marc de *Trans_Art_Laboratori*.

Per altra banda, cada vegada que *Trans_Art_Laboratori/Context educatiu* faci ús de les fitxes i els textos, n'haurà de reconèixer, explícitament, l'autoria individual o col·lectiva.

SINAPSIS (Barcelona, 2006)

Sinapsis funciona des del 2006 com a oficina de projectes i pràctiques artístiques contemporànies que desenvolupen i investiguen formats de mediació entre art i societat.

Treballen desenvolupant accions i formats diversos: projectes artístics, producció i comissariat d'exposicions, sessions de formació, projectes educatius o bé accions de consultories, programes i planificació cultural.

Realitzen processos de recerca que permeten investigar metodologies de treball per aprofundir en les estratègies de mediació entre la pràctica artística i els contextos socials en els quals aquesta s'insereix. Treballen a partir de metodologies que afavoreixen el treball en equip i la construcció d'una col·laboració medidora entre el sector artístic professionalitzat i els altres sectors de la societat. Han dirigit la plataforma Trans_art_laboratori des de el seus inicis al 2005.

ORIOI FONTDEVILA (Manresa, 1978)

Crític d'art i comissari independent.

Llicenciat en Història de l'Art (Universitat de Barcelona, 2001) i postgrau en comissariat d'exposicions (Escola Eina, 2002).

És membre de l'equip gestor de la Sala d'Art Jove de la Secretaria de Joventut de la Generalitat de Catalunya des de 2005 i forma part de la comissió assessora de l'Espai d'Art de Roca Umbert Fàbrica de les Arts, des de 2008. Ha estat coordinador de projectes del programa Idensitat Calaf/ Manresa, en les edicions de 2005 i 2007. És comissari del projecte artístic i educatiu Zona Intrusa (Mataró, des de 2007), actualment de conjunt amb LaFundició.

Realitza també projectes d'investigació, com ha estat recentment «Una breu cronologia d'incidentes comissarials del segle XX» (Centre d'Art Santa Mònica, 2008), així com el vídeo documental a l'entorn del projecte Rodalies 2, conjuntament amb Cèlia del Diego i Elena Boix (Transversal xarxa d'activitats culturals, 2008).

L'any 2007 va ser coordinador de les II Jornades per a Tècnics d'Arts Visuals de la Diputació de Barcelona, amb un cicle de taules rodones a l'entorn de l'educació artística i les estratègies culturals de proximitat.

Ha publicat articles de crítica d'art als diaris Avui, Regió7, així com a les revistes Artiga, G+C revista de gestión y cultura,

Papers d'Art, Q. Creació artística i patrimoni cultural i Transversal.

LAIA CAMPAÑA (Barcelona, 1981)

Llicenciada en Belles Arts per la Universitat de Barcelona (UB) en l'especialitat de Restauració- Conservació i en la d'Educació Artística. Experiència professional com educadora en l'associació cultural MotivART serveis educatius i com a conservadora- restauradora en diferents institucions culturals.

En aquests moments, prepara la seva tesi doctoral vinculada al departament d'Educació Artística (Facultat de Belles Arts, UB) i cursa el màster de Gestió de Patrimoni Cultural de la Universitat de Barcelona. A més a més, ha coordinat durant sis anys el Curs d'Adaptació Pedagògica d'Educació Visual i Plàstica i ha participat en diferents grups d'investigació consolidats (INDAGAT i FINT –actualment ESBRINA-).

JAVIER RODRIGO (Valladolid, 1978)

Actualment és Coordinador de Equip Educatiu de l'Associació per a Joves Teb. Barcelona. També Coordinador amb Aulabierta del projecte cultural, pedagògic i comissari: "Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales" (Mars 2009-Febrer 2010) Produït per el Centro José Guerrero de Granada i amb la col·laboració de UNIA, arte y pensamiento, i El Ministerio de Cultura. Professor convidat i tutor del master professional: "Estudios y proyectos de cultura visual, organitzat per la Facultat de Belles Arts de Barcelona. (Des de el any 2007) . Membre de l'associació Artibarrí. Barcelona (des de any 2005) i del projecte "Bordergames" (www.bordergames.org)

Ha estat membre de la consultora per institucions culturals "Observatori dels Publics". Barcelona (des de el any 2006) amb diverses recerques aplicades al mon de l'educació i les institucions culturals, coordinador de conferencies nacionals e internacionals sobre els cruament de art, educació i polítiques culturals (Cicle de 3 anys de conferencies de "pràctiques dialògiques", o els seminaris "acciones reversibles" en ACVIC, en Vic, o Negociacions Culturals: articulacions de las pedagogies col·lectives y polítiques espaciales" a el Centro José Guerrero amb el suport de UNIAarteypensamiento. També ha desenvolupat recerques aplicades, textos i articles sobre el mon de l'educació artística, les polítiques culturals, i els museus. Més a mes ha co-escrit dues llibres sobre educació artista a museus,

ha coordinat el catàleg –llibre de TRANSDUCTORES, i ha donat xerrades i seminaris tant a nivell estatal com europeu en museus, universitat i cicles de conferències.

AIDA SÁNCHEZ DE SERDIO **(Santander, 1971)**

Aida Sánchez de Serdio és doctora en Belles Arts i professora en la Unitat de Pedagogies Culturals de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona. També és professora i coordinadora dels cursos de màster "Estudis i projectes de cultura visual" i "Arts visuals i educació, un enfocament construccionista", així com docent en el programa de doctorat sobre arts i educació. És membre del grup d'investigació consolidat "Esbrina- Subjectivitat i entorns educatius contemporanis". També forma part de la xarxa Artibarrí i de l'equip coordinador de l'Associació per a joves Teb. La seva tesi doctoral i els seus interessos de recerca actuals se centren en el camp de les pràctiques artístiques col·laboratives i les polítiques culturals.

HELENA MIGUEIZ **(Barcelona, 1969)**

Periodista especialitzada en la realització de reportatges, articles i entrevistes de temàtica socio-cultural per a diferents mitjans escrits.

Col·laboradora habitual dels butlletins de Trans_Art. Laboratori de Pràctiques Artístiques del col·lectiu Sinapsis.

En l'actualitat, realitza tasques de difusió i comunicació per a entitats relacionades amb el món educatiu, com ara Senderi i Escoles Compromeses amb el Món, ambdues vinculades a l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

CÈLIA PRATS **(Molins de Rei, 1984)**

Llicenciada en Belles Arts [2002-2008] amb un gran nombre d'assignatures de l'àrea de Educació Artística. Ha realitzat una beca Sèneca a Sevilla [2005-2006]. Obté el Certificat d'Aptitud Pedagògica [2009] realitzant les pràctiques a l'IES Vallés amb estudiants de batxiller artístic on és co-creadora del projecte "Viatge a les Ciutats Invisibles" en els que s'hibriden les matemàtiques i l'art en el seu procés creatiu.

Complementa la seva formació assistint a tallers i seminaris tant de creació com de educació artística entre els que destaquen Art, educació i territori. Centre d'Art Contemporània de Vic, III Congrés de Educació de les Arts Visuals organitzat pel Col·legi de Belles Arts, així com dos tallers de crítica d'art realitzats per la revista A-Desk, entre d'altres.

Des de 2006 és co-creadora i membre de Les Salonnières projecte resident a Can Xalant i a Experimentem amb l'Art amb les que ha realitzat diferents intervencions tant en l'àmbit artístic com l'educatiu dels que destaquen les performances *Forbidden Places* [2009] i *Un vaso como este* [2008] per l'Alicia Framis, la conferència *L'art per l'educació i l'educació per les arts* [2009] realitzada per als pares de l'escola Montserrat Solà de Mataró i *Creant Espais, Construïnt un Saló* [2008] projecte educatiu realitzat amb dos instituts de Mataró i la participació en el projecte *We Can Xalant* [2009] dins del workshop d'arquitectures nomades realitzat per a77 i Pau Faus.

Individualment ha realitzat tallers a tres instituts de El Prat de Llobregat [2008], *Sentir les emocions en el que juntament amb Eva Carulla (treballadora social) exploràvem les possibilitats de l'art per canalitzar i prendre consciència de les pròpies emocions.* Ha estat educadora de l'exposició *Més enllà de l'objecte.* Obres de la col·lecció del MACBA a l'espai de Can Palauet de Mataró realitzant visites guiades per als instituts. Actualment treballa realitzant classes de sensibilització a la música a la Llar d'Infants de El Papiol.

ESTER GUTIÉRREZ **(Barcelona, 1978)**

Llicenciada en Belles Arts per la Universitat de Barcelona [2003-08]. Va obtenir una beca per estudiar a la Massachusetts College of Art and Design, MassArt, Boston, EUA [2007]. Ha cursat estudis de Grau superior de T.S.A.P.D. en Gràfica publicitària i Arts Gràfiques, EA Llotja. Durant el curs 2008 va obtenir una beca de col·laboració amb el departament de Pintura, secció Gravats a la Facultat de Belles Arts, Barcelona.

És membre del col·lectiu artístic Les Salonnières format per Laura Cardona, Ester g. Mecías, Cèlia Prats, Meritxell Romanos i Marta Xibillé. Des de 2006, desenvolupen projectes d'intervenció dialògica. Pretenen establir una genealogia a

partir del fet de crear relacions i xarxes dins del circuit artístic, educatiu i social, connectant els diferents agents que formen part d'aquests [www.salodete.org]. Les Salonnières són projecte resident a Can Xalant, Centre de Creació i Pensament Contemporani de Mataró, des del 2007, i a partir de gener de 2010 artistes residents a Experimentem amb l'Art.

La finalitat del col·lectiu és la gestió, organització i materialització d'esdeveniments i experiències artístiques compartides que utilitzin dinàmiques relacionals i que tenen efectes dialògics sobre les comunitats amb les que treballen, construint esferes públiques convivencials.

Fins avui, Les Salonnières han participat en projectes artístics i educatius, performances, taules rodones, workshops i congressos amb artistes com Alicia Framis o Rirkrit Tiravanija en centres com Fundació Suñol, Centre d'Art Santa Mònica (Barcelona) o Can Xalant (Mataró). En diferents ocasions han obtingut suport d'entitats com la Universitat de Barcelona o el Patronat de Cultura de Mataró.

Al 2008 va ser becada per l'Institut Ramon Llull, per dur a terme l'exposició Andandho, caminant a Andho due Gallery, Tottori, i el projecte Koshiki Art Project, Japó [http://koshikiart.exblog.jp]. Recentment també ha exposat ¿Cuándo te volvieron a crecer las alas?, dins el projecte Zoom [www.tpkonline.com/zoom], en el marc del programa Artwork'09 a TPK, Art i Pensament Contemporani, L'Hospitalet [2009]; Wings a l'espai Can Xalant del Museu Can Palauet, selecció de vídeos 2006-2009, Mataró; el projecte el viaje, Boston, Califòrnia, Roma exposat en la I Mostra d'Art Universitari, Bilbao [2008]; Sense Títol'08 Facultat de Belles Arts, Barcelona [2008], Meritxell no exposa, galeria Miscelània [2008] Big Day i From Spain with love, Godine Gallery, Boston, EUA [2007].

Durant els darrers anys ha ideat, coordinat, gestionat, produït i programat projectes culturals, artístics i educatius dins el col·lectiu Les Salonnières. Alhora, ha dissenyat la imatge gràfica del projecte. La seva evolució professional es caracteritza per una gran responsabilitat, iniciativa i capacitat per treballar en col·lectiu.

JUDIT VIDIELLA **(Reus, 1976)**

Doctora per la Universitat de Barcelona i Llicenciada en Belles Arts. Professora Associada a Temps Parcial a la facultat de Belles Arts, Universitat de Barcelona amb assignatures com Projectes d'Educació Artística, Pedagogia de l'Art, Sociologia de l'Art, Interpretació de la Imatge i anteriorment a la Universitat Internacional de Catalunya, facultat de Magisteri (UIC) a Sociologia de l'Educació. Docent al Màster en Estudis i projectes de la Cultura Visual (Facultat Belles Arts, UB) i en

el Màster en formació del professorat. Membre del CECACE (Centre d'Estudis sobre els canvis en la Cultura i l'Educació) al Parc Científic i membre del grup de recerca consolidat ESBRI-NA, antic FINT (Formació, Innovació i Noves Tecnologies) de la Universitat de Barcelona.

LAIA RAMOS **(Manresa, 1978)**

Llicenciada en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona, Màster en Teoria i Pràctica del Documental Creatiu (U.A.B.) i doctoranda en Comunicació a la Universitat Rovira i Virgili.

Treballa en projectes al voltant de l'art i la pedagogia des de l'any 2003, tant dins com fora l'àmbit educatiu, centrant-se sobretot en les noves tecnologies i l'audiovisual. L'any 2008 coordina Mostra't 2008, mostra de cinemes al marge, que va comptar amb una secció paral·lela dedicada a l'educació i les arts visuals. Ha col·laborat en el projecte Zona Intrusa III, Un projecte artístic i pedagògic pels instituts de secundària de Mataró i també ho fa habitualment en el projecte Idensitat.



C2. APROXIMACIÓ QUALITATIVA

Aquest apartat ofereix al lector la possibilitat d'accedir directament a l'anàlisi i valoració que hem fet a partir de les informacions reunides sobre el context català i que hem posat en relació a altres marcs de referències. El lector pot consultar tota la informació que hem utilitzat per fer aquesta aproximació qualitativa en apartats posteriors sota el nom de Aproximació descriptiva i Marcs de referència.

Aquest anàlisi sintetitza en quatre punts bàsics les debilitats i mancances del context català, proposa un llistat de recomanacions i per últim senyala línies de treball i pràctiques actuals que suposen una oportunitat de creixement i millora per el context.

VALORACIONS ENTORN EL CONTEXT CATALÀ DES DE LA PERSPECTIVA DE LES INTERACCIONS ENTRE ART I EDUCACIÓ

1. EL CONTEXT CATALÀ S'ARTICULA DE MANERA AUTÀRQUICA

Sorprèn que una societat, que sovint es defineix a ella mateixa com la porta d'Europa i que presumeix d'estar més en sintonia que altres regions amb les posicions avançades dels veïns europeus, mantingui unes polítiques culturals i educatives que van totalment en direcció oposada, pel que fa a educació artística, les recomanacions i pràctiques des de la Comunitat Europea, l'UNESCO i altres països

Sorprèn que una societat, que sovint es defineix a ella mateixa com la porta d'Europa i que presumeix d'estar més en sintonia que altres regions amb les posicions avançades dels veïns europeus, mantingui unes polítiques culturals i educatives que van totalment en direcció oposada, pel que fa a educació artística, les recomanacions i pràctiques des de la Comunitat Europea, l'UNESCO i altres països. I no es pot dir que és per manca d'estudis i avaluacions desenvolupades, com hem pogut comprovar al llarg d'aquest document, per demostrar-ne les bondats. En aquest sentit, cap de les administracions públiques vinculades ni educació ni cultura ha fet el mínim esforç per incorporar, difondre o aplicar els coneixement teòrics i experiencials elaborats a l'altra banda dels Pirineus. Només hem tingut constància d'un projecte, l'**Escola de Música-Centre de les Arts**, que en la seva articulació programàtica hagi assenyalat una pràctica internacional, els *Creative Partnership*, com a referent.

Aquest desconexió o desconeixement sobre les pràctiques i polítiques portades a terme en d'altres contextos es pot considerar, com també hem assenyalat en el seu moment, com una mancança en la formació dels mestres i agents que desenvolupen iniciatives artístiques a les aules.

Una altra constatació que hem pogut fer és que la recerca produïda i que està a l'abast de qual-sevol agent del context, sigui la desenvolupada des del paraigües universitari o del Departament d'Ensenyament, poques vegades articula investigacions que posin en relació sabers del context català amb altres realitats.

Per últim, assenyalar la nostra sorpresa davant del fet que una institució del prestigi de la Fundació Bofill, amb uns plantjaments centrats en l'educació, els valors democràtics i la construcció de ciutadania, no reculli en alguna de les seves línies de recerca o divulgació cap referència a l'educació artística. Més encara, atès que el plantejament que es fa des de la UNESCO o la Comissió Europea estan en perfecta sintonia amb la idea que l'educació hauria de ser el marc de referència per consolidar una ciutadania crítica i creativa. En definitiva, tal com hem expressat anteriorment en el context català, s'observa una clara dificultat a l'hora de reflexar en polítiques reals les directrius no vinculants d'organismes internacionals.

2. NO HI HA UNA ARTICULACIÓ ENTRE POLÍTIQUES CULTURALS I POLÍTIQUES EDUCATIVES NI LA INTENCIÓ QUE L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA ESTIGUI PRESENT A L'AGENDA DE CAP DE LES INSTITUCIONS DEL CONTEXT CATALÀ

Un dels trets significatius del context català és el fet que l'educació artística no és una prioritat a desenvolupar en cap agenda política, de cap nivell administratiu, de cap esfera, educativa, artística o acadèmica. Això no només apunta a si en aquestes administracions es dóna o no suport a activitats o projectes, sinó al fet que hi hagi o no un plantejament integral i de qualitat (prenen com a referència les recomanacions de la Comunitat Europea que hem apuntat en l'apartat corresponent), amb una comprensió de l'educació artística que vagi més enllà de les manualitats o el desenvolupament d'un projecte puntual.

Hem observat la diferència de tractament que el Departament de Ensenyament dóna a la Comunicació Audiovisual, per exemple, en relació a la consideració que atorga a l'educació artística o, fins hi tot, a la música. D'aquest quasi oblit també se'n resenteixen tant les formacions que el Departament organitza pels mestres com la recerca que es desenvolupa al seu empar.

Des de el Departament de Cultura, l'educació artística tampoc és vista com una prioritat, tal com es reflecteix en la manca de recerques desenvolupades entorn a aquests temes o en l'absència d'accions de suport al teixit artístic per tal que s'hi desenvolupin projectes d'aquest tipus. En definitiva, en la inexistència de referències a l'educació en instàncies clau de l'administració pública dedicades a la cultura. Segons ens ha manifestat el CONCA, ara per ara encara no tenen definida una línia d'acció, però estan escalfant motors i sembla que volen posar fil a l'agulla.

Tampoc a nivell de Diputacions i Ajuntaments hem localitzat administracions que hagin incorporat el desenvolupament d'una línia de treball des de l'Educació Artística amb la fermesa i decisió requerida. Si bé és cert que determinats equipaments culturals, com per exemple l'Auditori, el Mercat de les Flors o el MACBA, i des de programes com l'Oda de la Diputació de Barcelona s'estan desenvolupant propostes educatives, algunes de les quals proposen pràctiques per a desenvolupar a l'aula que superen el format de la clàssica visita guia. De passada, recordar que alguns dels serveis educatius d'aquests equipaments reben finançament del Departament d'Ensenyament a través de la Direcció General d'Ensenyaments Artístics.

Un altre tret que també és significatiu i que condiona les formes de desenvolupar accions o programes és la falta de coordinació entre les administracions vinculades a Educació i les vinculades a Cultura. Aquesta descoordinació es constata a tots els nivells administratius: l'autonòmic, el provincial i el municipal. Aquesta manca de col·laboració reflecteix una manca d'hàbit i aprenentatges, l'ombra de la qual es projecta sobre tots els camps (la recerca, la docència, la difusió, la programació) i fa encara més difícil la construcció d'un espai comú de legitimitat social per a l'educació artística. És simptomàtica l'absència d'organismes de coordinació o fons d'ajuts finançats conjuntament. Aconseguir aquesta col·laboració és un objectiu cabdal per tal de poder articular relacions profitoses entre els agents artístics i educatius. Si la relació entre regidories o àrees no són fluïdes, es fa encara més difícil la consolidació i continuïtat d'uns projectes que, per si mateixos, ja comporten un exercici de negociació cultural entre dues formes de treballar diferents. Tot sovint part del problema és, precisament, el fet que els diversos departaments, regidories o àrees de govern estan ocupats per partits polítics diferents.

Un altre tret que també és significatiu i que condiona les formes de desenvolupar accions o programes és la falta de coordinació entre les administracions vinculades a Educació i les vinculades a Cultura. Aquesta descoordinació es constata a tots els nivells administratius: l'autonòmic, el provincial i el municipal

3. EL CONTEXT CATALÀ NO HA ACONSEGUIT CONSTRUIR UNA ESFERA PÚBLICA QUE ASSEGURI LA INTERACCIÓ I L'INTERCANVI ENTRE AGENTS I ORGANITZACIONS DE L'ÀMBIT EDUCATIU, ARTÍSTIC I ACADÈMIC

Allò que defineix la fortalesa, complexitat i consolidació d'un context és la seva connectivitat interna, la capacitat per posar en xarxa els diferents agents, organitzacions i projectes, facilitant així la construcció col·lectiva d'una esfera pública. En aquest espai compartit és per on circulen els sabers i les experiències convertits en un capital comunitari que tots poden usar per aprendre i millorar la nostra pràctica específica. El retorn de nou a la col·lectivitat consolida el cercle virtuós que fa cada vegada més ric un context.

El context català no ha aconseguit consolidar aquest cercle virtuós. Ben al contrari. Cap administració ha tingut la visió ni ha exercit el lideratge per posar les condicions necessàries per iniciar el procés de creació d'aquest espai compartit. Això es deu, en part, al fet que no s'ha apostat per desenvolupar polítiques de suport a l'educació artística, ni per treballar coordinadament entre la esfera educativa i l'artística, però també perquè aquesta iniciativa no ha pogut ser liderada tampoc per petites entitats culturals i associatives. La sobrecàrrega de feina i de gestió, així com la seva precarietat, ha fet que de vegades no hi hagi temps ni recursos humans suficients per construir les relacions necessàries en vistes a la consolidació d'aquesta xarxa.

Una de les primeres conseqüències d'aquesta mancança és que no resulta gens fàcil accedir a recursos i bases de dades de projectes que ajudin a la formació i millora de la intervenció de les organitzacions culturals-educatives, així com a l'intercanvi de criteris de valoració. Existeix una atomització del context, que es construeix a base de multitud d'iniciatives isolades, poc connectades entre elles i que no s'articulen en relació a cap política. La lògica que preval és la sectorial i per això la informació circula per circuits endogàmics. Els projectes desenvolupats per col·lectius o agents artístics, per exemple, són coneguts només en l'àmbit artístic però no en l'acadèmic ni en l'educatiu. El mateix passa amb els projectes desenvolupats pels mestres: només són accessibles, bàsicament, des del portal de la XTEC.

La falta de connectivitat en el context repercuteix en la transferència d'experiències i coneixements entre les diferents esferes implicades. Una conseqüència directa d'això es reflecteix en la formació dels professionals i en la difusió dels coneixements

Aquesta falta de connectivitat repercuteix en la transferència d'experiències i coneixements entre les diferents esferes implicades. Una conseqüència directa d'això es reflecteix en la formació dels professionals i en la difusió dels coneixements. Pel fet de no existir aquesta interacció, els capitals cognitius no entren a formar part del diàleg. Això és especialment rellevant en el camp formatiu, doncs aquí rau el potencial de futurs canvis.

Una expectativa estroncada, doncs, degut a la falta de connexió entre els diferents camps, fet que també s'observa en la difusió dels coneixements a través de jornades, congressos, simposis, etc. Aquests elements significatius, tant pel que fa a la formació com a la difusió, que ara enumerarem apunten directament al darrer punt dels cinc que componen aquesta diagnosi.

Aspectes rellevants respecte a la formació i la difusió de coneixement:

- Una falta de formació interdisciplinària tant d'artistes com d'educadors.
- Manca d'una presència suficient de matèries relacionades amb l'educació en els centres de formació inicial reglada d'artistes.
- És necessari un major diàleg entre les institucions responsables de la formació professional dels professors i docents del nostre país. També un millor coneixement de les tendències internacionals, tant pel que fa al món educatiu com específicament al camp de l'educació artística.

- En l'àmbit acadèmic, les aportacions sobre educació acostumen a desatendre la presència d'experiències pràctiques per part de docents.
- Hi ha un decalaix notable entre el llenguatge científic i acadèmic utilitzat en els congressos per part dels teòrics respecte a les persones que provenen d'altres contextos i aporten les seves iniciatives.
- Manca més atenció al retorn cap als contextos investigats, no tant en forma de saber o de dades, sinó de col·laboració i d'iniciatives pràctiques.
- No hi ha un sistema racional de distribució del coneixement produït als congressos.
- Falten espais d'accessibilitat a la informació de les jornades, publicacions, articles, actes...
- Hi ha poca relació entre els diferents congressos per optimitzar recursos i generar potencialitats.
- La informació que circula dona més visibilitat als noms dels agents i de les institucions organitzadores que als continguts i avaluació dels congressos.
- Hi ha poca capacitat de transformar les experiències de l'àmbit educatiu en recerques que es puguin difondre en altres entorns, especialment acadèmics.
- La visibilitat d'allò que es fa des del món educatiu és molt marginal i falta més mediació entre l'àmbit acadèmic i l'artístic.

4. EL CONTEXT CATALÀ NO HA CONSTRUÏT UN IMAGINARI QUE POSI EN VALOR L'ESPECIFICITAT DE L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA DES D'UNA POSICIÓ DE FORTALESA

Atesa la diagnosi que venim fent de l'estat de salut de l'Educació Artística en el context català, era de preveure no només la devaluació dels seus possibles imaginari, sinó també l'existència d'una multiplicitat de lectures i d'interpretacions que, lluny de reforçar un punt de partida comú, tindrien l'efecte contrari.

Ningú s'ha de sorprendre, doncs, que existeix una hegemonia d'imaginari relatiu a l'art i als artistes que desprestigien la seva dedicació al món de l'educació. En comptes de plantejar-ho com una oportunitat per desenvolupar la trajectòria professional, obrint pas cap a altres camps de recerca, es tendeix a percebre més com a símptoma d'un fracàs professional que com una possible opció personal. Podríem dir que, descomptant honroses excepcions, els artistes no s'apropen amb especial interès al territori híbrid de l'educació artística. Ben al contrari, la mirada amb la qual observen la institució escolar és molt crítica i intransigent, especialment cap al seu caràcter institucional i, suposadament, inflexible.

Per altra banda, les aproximacions que des del camp de la docència es realitzen cap a l'Educació Artística molt sovint plantegen una visió de la creació contemporània molt allunyada de tot allò que els creadors en actiu estan investigant. De bell nou ens trobem amb aquesta incapacitat de generar interseccions d'enriquiment mutu entre ambdues esferes, ben al contrari: quan més s'emfatitza aquesta lectura de l'educació artística, més oportunitats es perden per atraure als creadors contemporanis cap un possible espai de treball en comú. Aquest destrobament a dues bandes és, sense cap mena de dubte, un dany colateral de la fallida en la construcció de l'esfera pública, tal com comentàvem en l'anterior punt d'aquesta diagnosi.

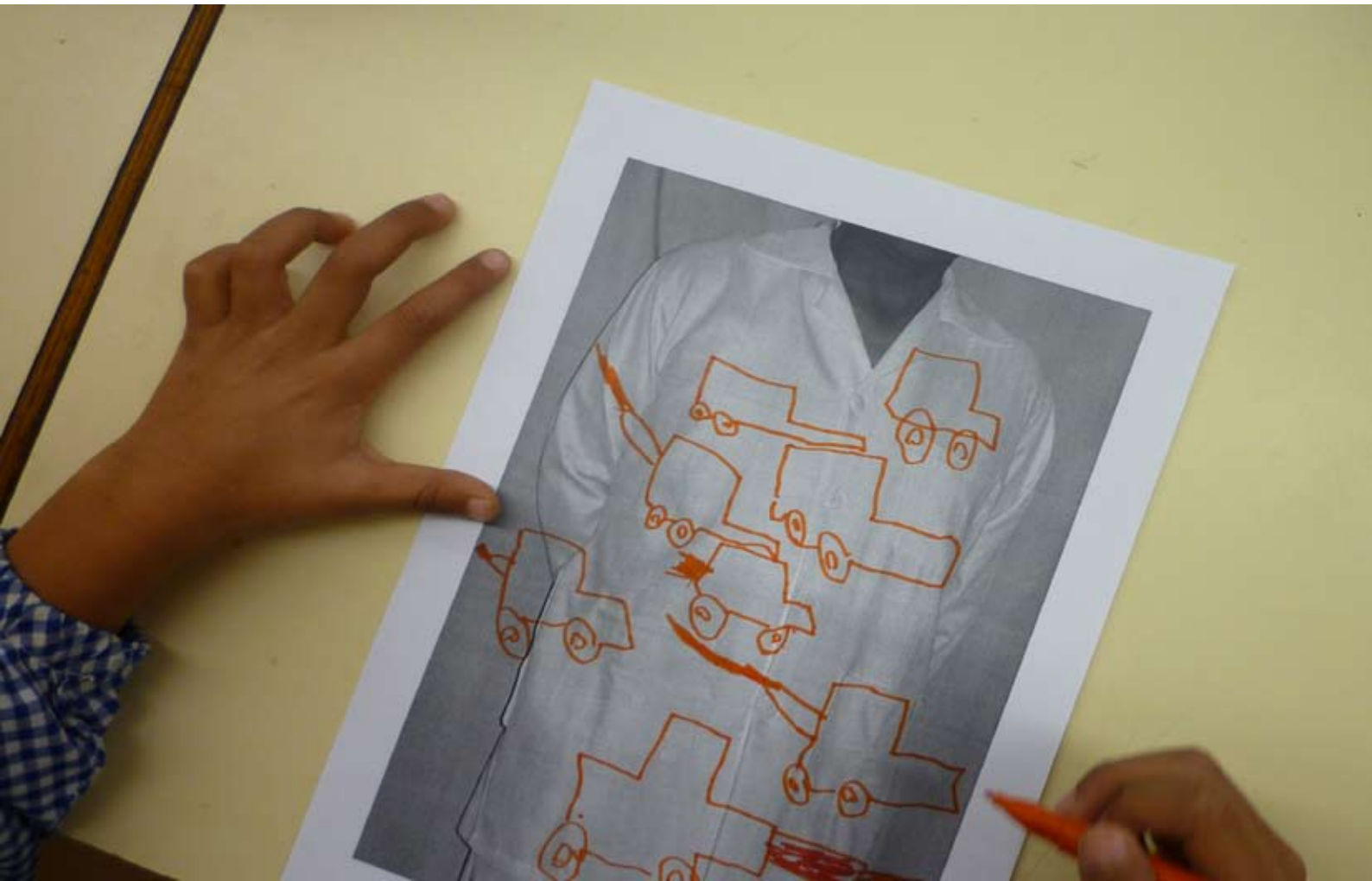
La manca de processos avaluadors sobre el terreny i d'espais de reflexió constructiva sobre els projectes duts a terme no ajuda a la posada en valor de tot el potencial d'aquesta pràctica. La fragilitat de la posició conceptual, a més a més, es veu amenaçada per un seguit de pràxis i conceptualitzacions que no permeten cap millora. Ens referim al fet que l'educació s'entengui com un espai de reproducció i transmissió, en comptes d'un espai de producció cultural. Tampoc resulta de gran ajuda el predomini d'interessos instrumentals i a curt termini, que fa que les grans institucions i els organismes financers no afavoreixin la realització de processos pedagògics respectuosos amb els terminis temporal i la

Les aproximacions que des del camp de la docència es realitzen cap a l'Educació Artística molt sovint plantegen una visió de la creació contemporània molt allunyada de tot allò que els creadors en actiu estan investigant

qualitat necessaris i, per tant, no s'aprofundeixi en les pràctiques que es desenvolupen.

Un símptoma clar del fracàs en la construcció d'aquest imaginari sobre educació artística, condemnat a viure escindit entre l'àmbit educatiu i l'artístic, és la paradoxa reflectida en la manera com apareix a les webs i fons documental del Departament d'Ensenyament. Quan des del mateix Departament es parla de mitjans audiovisuals o comunicació audiovisual es posa l'èmfasi en la idea d'educar per desenvolupar la mirada crítica dels alumnes, afavorir la capacitat de construir representacions pròpies sobre la realitat que envolta a l'alumne o que aquests entenguin tot el sistema productiu des del qual es produeixen les imatges que circulen al nostre entorn. Aquest seria un discurs plenament en sintonia amb les posicions defensades per les pràctiques artístiques contemporànies (arts visuals, dansa, teatre, fotografia, documental creatiu, net art...). En canvi, quan es parla d'educació artística en aquest mateix entorn de comunicació, el discurs es redueix dràsticament a les manualitats i poques vegades es planteja un veritable procés creatiu.

Per no mencionar el fet que, quan s'introdueix alguna referència en aquest sentí, molt sovint els protagonistes són pintors que van deixar de ser coetanis/contemporanis nostres fa més de 50 anys.



RECOMANACIONS

- Fomentar la cooperació i el compromís entre administracions a l'hora d'abordar l'educació artística i cultural.
- Integrar la transdisciplinarietat en el currículum escolar.
- Fomentar una pedagogia basada en projectes.
- Treballar en equips pluridisciplinaris, tant a les escoles com a les institucions culturals.
- Establir col·laboracions entre escoles, institucions culturals, i actors culturals i educatius de l'àmbit local.
- Donar reconeixement a les tasques de coordinació a tots els nivells (local, provincial, regional i europeu).
- Oferir una formació conseqüent al professorat.
- Fomentar la cooperació a llarg termini entre escoles i institucions culturals, i sotmetre-la a avaluacions periòdiques.
- Implantar polítiques d'avaluació, tant a nivell local com autonòmic.
- Fer un inventari a nivell autonòmic de les condicions, possibilitats i problemes que sorgeixen en aquesta cooperació.
- Millorar la formació dels artistes i intercanviar bones pràctiques entre administracions.
- Implicar docents favorables a la interdisciplinarietat i incloure coordinadors culturals a les escoles.
- Facilitar l'intercanvi d'informació i coneixement entre el sector educatiu i cultural, creant un glossari i un portal o base de dades d'art i educació a nivell europeu.
- Fomentar col·laboracions entre entitats educatives i culturals.
- Impulsar la presència d'agents externs als centres educatius, treballant al voltant de les arts i la cultura afavorida per la regulació administrativa.
- Potenciar la creació de centres de recursos específics a tots nivells de poder territorial que facilitin la tasca d'ensenyants i artistes.
- Afavorir la creació d'un organisme interdepartamental consultiu i amb capacitat de proposta, és a dir, que estigui capacitat per avaluar, fer anàlisi, crear debat i, alhora, elaborar un discurs que sigui capaç, també, de traduir en polítiques reals.

PRÀCTIQUES QUE SÓN OPORTUNITATS

La diagnosi sobre el context català que hem desenvolupat plantejava una aproximació sistèmica i, en conseqüència, centrava l'atenció en la qualitat de l'articulació entre institucions, organitzacions i agents. Aquest plantejament no posa de relleu, com si que hem provat de fer amb el mapejat, totes les accions que des de l'articulació de col·laboracions de petit abast o iniciatives individuals heroiques han desenvolupat projectes i activitats. Iniciatives que han acabat convertint-se en un clar contrapés a la general desídia institucional.

Aquest apartat va dirigit a reforçar i acompanyar aquestes iniciatives, i a les persones que les han dut a terme, a les quals volem oferir possibles marcs de treball i d'inspiració.

Cal recordar l'existència de models de treballs que poden convertir-se en una futura referència i, amb molta probabilitat, un exemple a seguir. Volem destacar la iniciativa, encara en fase embrionària, que ha començat a desenvolupar el Consell Pedagògic de Barcelona i Creadors en Residència iniciativa de *Aba Quo* amb el recolzament del ICUB i el CONCA o Zones de Contacte a la Virreina.

PROPOSTES EN MARXA

En primer lloc, cal recordar l'existència de models de treballs que poden convertir-se en una futura referència i, amb molta probabilitat, un exemple a seguir. Volem destacar la iniciativa, encara en fase embrionària, que ha començat a desenvolupar el Consell Pedagògic de Barcelona i que ja hem anomenat anteriorment, i també la iniciativa de *Aba Quo* amb el recolzament del ICUB. També recordar els ajuts específics del CONCA dirigits a projectes artístics pedagògics i algunes de les activitats impulsades des del Patronat de Cultura de Mataró. També és digne de menció la direcció que estan prenent alguns dels projectes educatius que acompanyen a les exposicions de l'ODA. Per últim subratllar l'existència de l'Escola de Música i el Centre d'Art de l'Hopitalet.

VISIONS DE FUTUR

També volíem senyalar de manera succinta, donat que tant en les fitxes com en els apartats de polítiques culturals i educatives ja s'han ressenyat àmpliament, les possibilitats associades a l'Agenda 21, la LOE i la LEC.

Fem referència al projecte de l'Agenda 21 de la Cultura per proposar, de manera explícita, la necessitat de treballar des d'instàncies educatives i culturals, desenvolupant projectes conjunts en l'àmbit municipal.

De la LOE destacar que, a partir del seu desplegament per competències, planteja un marc de treball que molt propici per legitimar processos de treball artístic a l'aula d'acord als criteris exposat en la primera part d'aquest document. Malgrat tot, el desplegament d'aquesta llei no està complint les expectatives inicials degut novament a la falta de recursos, fet que ha comportat que no es produeixi un canvi en la manera de treballar dels docents, més enllà d'un redactat de les unitats adaptat i nou vocabulari.

De la LEC només comentar que, tot i que ja està aprovada pel Parlament, encara no se n'ha fet el desplegament i per tant caldrà veure com es concreta exactament. Sembla ser, però, que es consolidaria la idea de l'autonomia dels centres educatius. De tota la llei, potser allò que ens resulta més interessant és la possibilitat que un centre pugui desenvolupar un projecte fonamentat en alguna pràctica artística en el cas que hi estigui interessat. Si es fa amb qualitat, aquest centre podria rebre finançament específic i triar una part dels docents per assegurar-se que el claustre recolzi el projecte.

PRÀCTIQUES EDUCATIVES D'INNOVACIÓ

Atès que un dels conflictes més comuns en el desenvolupament de processos de treball entre l'àmbit artístic i l'educatiu és la diferència de les cultures de treball, sembla una bona estratègia identificar marcs de treball o propostes desenvolupades des del propi àmbit educatiu que siguin adients per desenvolupar els projectes artístics. Nosaltres creiem que aquestes són oportunitats a explorar: l'aprenentatge-servei, el treball per problemes, el desenvolupament del treball en petits grups, l'aprenentatge cooperatiu, la forma de treballar de la Xarxa d'Escoles Compromeses amb el Món o de les escoles inclusives.

Aprofundirem una mica en alguna d'aquestes pràctiques per mostrar al lector les oportunitats que ofereixen:

Els projectes de treball

Els Projectes de Treball són una línia de desenvolupament curricular integral i política educativa a les aules construïda, des de principis dels anys 90, pel grup Minerva i altres grups de professors (Ventura i Hernández, 1992). Assenyalem alguns punts importants del treball dels projectes de treball:

- Són un mètode contextual: Més que una recepta o mètode amb passos específics, els projectes de treball suposen una aproximació al context sociocultural i relacional de l'alumnat a partir de temàtiques.
- Parteixen de temes significatius per a l'alumnat: el coneixement és situat i directe, de manera que el mateix alumnat es pregunta per la seva realitat.
- El model de coneixement es basa en la investigació: l'alumnat escull preguntes sobre un tema que ha de tractar de resoldre per hipòtesi. L'aprenentatge és relacional i contextual, basat en fonts diverses de materials i en formes operatives per grups.
- Conceben l'educació com un diàleg cultural: és a dir, son competència de tots els agents socials i el procés de treball es regeix per un intercanvi de coneixements, no per la instrucció o transferència de continguts per part del docent. El docent planteja preguntes, fa un guiatge dels itineraris d'investigació i obre possibilitats o nous qüestionaments.
- El treball del projecte és polivocal i narratiu: els alumnes construeixen el seu procés d'aprenentatge per mitjà d'històries o narratives, amb sentit, amb objectius específics i dirigits a la seva presentació pública. A més, el coneixement es produeix de forma polivocal, és a dir, són projectes polifònics que conviden a la diversitat de posicions i postures.
- El projecte d'investigació es presenta com un repte, és una implicació i comporta un producte concret: en el procés d'investigació, l'alumne sempre té una meta directa i un interès determinat, per la qual cosa la seva motivació i exigència són altes. D'altra banda, se li exigeix una certa competència i habilitat en el projecte de treball, ja que ha de ser elaborat i presentat en públic.
- El projecte de treball és transdisciplinari: el resultat del projecte és difícilment identificable només en un funció d'una àrea de treball. D'aquesta manera, la seva relació és interdisciplinària, per tal com relaciona i concreta tant coneixements com disciplines, el seu resultat és transdisciplinari. Amb això entenem que es treballa de manera transversal i relacional, obrint portes a diversos coneixements i fonts (visibles i invisibles, cognitius, emocionals o creatius).

Finalment, per entendre la relació educativa que els projectes de treball comporten, us deixem aquí un esquema on s'assenyalem les diferències entre els centres d'interès i els projectes de treball.

	CENTRES DE INTERÈS	PROJECTE DE TREBALL
Alumne	Executor	Copartícep
Informació	La presenta	La busca amb el professor
Avaluació	Centrada en continguts	Centrada en relacions i procediments

Els projectes col·laboratius entre institucions: "l'aprenentatge creatiu"

Entenem per projectes col·laboratius entre institucions el treball realitzat quan una escola col·labora activament amb una entitat del barri, o un centre cultural, per desenvolupar projectes educatius. Entre l'ampli ventall de programes que planteja aquesta forma de treballar senyalem el treball dels PEC (Projecte Educatiu de Ciutat) o el PEE (Plans Educatius d'Entorn) que ja hem anomenat en l'apartat de Polítiques culturals i polítiques educatives. Les característiques que el fan encaixar en la perspectiva

des de la qual estem plantejant el treball a les aules seria:

- En aquests processos es fomenta el treball conjunt entre artistes, treballadors culturals, educadors, docents i un altre tipus d'agents socials.
- Els processos de treball es dissenyen conjuntament, i el docent és una part activa del projecte.
- Els espais de treball acostumen a incloure treballs en el medi urbà o el context sociocultural de l'escola, establint una relació oberta entre l'escola i el context.
- Molts d'aquests programes es desenvolupen amb finançament mixt, i són articulats en espais d'innovació curricular o projectes educatius

Les comunitats d'aprenentatge

Les comunitats d'aprenentatge suposen una aproximació interdisciplinària a l'escola com un projecte educatiu de centre per a la transformació social. Va sorgir a finals de la dècada dels anys 80, sota l'empar i desenvolupament actiu del Centre d'Investigació en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats (CREA) de la Universitat de Barcelona, i amb grups de treball que aquest centre assessora a diverses comunitats autònomes.

El treball de les comunitats d'aprenentatge es pot resumir segons els següents punts:

- L'aprenentatge és una tasca de transformació social, per tant tots els agents participen en l'escola, com una tasca compartida.
- L'aprenentatge és dialògic, és a dir, es constitueix a través de l'intercanvi constant tant entre diferents persones i posicions com entre la teoria i la pràctica, de forma reflexiva.
- El treball es desenvolupa en fases: una fase exploratòria, en la qual s'imagina el tipus d'escola que es vol configurar (denominada el "somni") i una altra on s'analitza la realitat i els mitjans possibles per dur a terme aquesta transformació (denominada "fase de selecció de prioritats").
- Finalment, es constitueixen comissions de treball. Aquestes són mixtes, formades per professors, familiars, entitats o associacions del barri, i tenen la responsabilitat de portar a terme els diversos projectes d'intervenció. Línies més habituals d'intervenció són:

Desenvolupament de biblioteques: disseny de la biblioteca del centre educatiu, conjuntament amb entitats i xarxes del barri, com un espai de treball i un centre de recursos per a l'alumnat.

Desenvolupament de Centres Educatius per a Famílies: construcció d'una escola de famílies, com un espai compartit de treball entre tots els agents educatius, que pugui assegurar una acció educativa integral.

Desenvolupament d'aules d'Internet: treball conjunt per dotar de recursos d'accés i aprenentatge digital a través d'una aula específica.

Camps d'aprenentatge (CdA)

Una xarxa de serveis situats en contextos singulars que donen suport al professorat per tal que l'alumnat assoleixi objectius d'aprenentatge relacionats amb l'estudi del medi a partir de projectes que es desenvolupen en estades al camp d'aprenentatge, en activitats a l'entorn o en el centre mateix.

C3. APROXIMACIÓ DESCRIPTIVA

POLITQUES CULTURALS I EDUCATIVES

LES POLÍTIQUES CULTURALS A CATALUNYA

El panorama de les polítiques culturals a Catalunya ha experimentat un increment en la seva complexitat en els darrers anys. No només han sorgit nous organismes (un dels més debatuts ha estat potser el Consell Nacional de la Cultura i les Arts), sinó també nous plans (com per exemple el Pla estratègic per a la cultura de Barcelona), nous marcs legislatius (com ara els Plans de barris) i nous equipaments i xarxes (xarxa de centres de producció, fàbriques de les arts, etc.). Així doncs sembla que ens trobem en un moment especialment dinàmic i estimulant pel que fa a la producció, disseminació i debat sobre les arts i la cultura.

L'òptica de la recerca pretén centrar-se però, en com aquestes polítiques culturals relacionen la pràctica professional de les arts i la producció de cultura en general amb l'esfera educativa. Per tant procedirem a presentar de quina manera els organismes governamentals, i les seves iniciatives, contempen l'educació i en concret la connexió (o no) entre ambdues dimensions. Per una major claredat organitzarem la descripció segons els nivells de l'administració pública des dels locals als autonòmics.

ÀMBIT MUNICIPAL

Si comencem pel cas de Barcelona ⁽¹⁾, veiem que la ciutat s'ha dotat de diverses estructures institucionals relacionades amb la producció i promoció cultural. En primer lloc trobem l'Institut de Cultura de Barcelona (ICUB), creat el 1996, i que gestiona i dona projecció a les activitats dels equipaments culturals de la ciutat, a més de fomentar l'emergència de plataformes i projectes d'iniciativa privada. En relació amb l'ICUB s'elabora el Pla estratègic de cultura de 2006, que sorgeix de diverses taules de treball sectorials i transversals ⁽²⁾, i que pretén assenyalar les línies generals de desenvolupament cultural per a la ciutat de Barcelona en els propers anys. L'ICUB assenyalava que el Pla estratègic és una de les principals eines de què es dota per dur a terme la seva tasca (ICUB, 2009) i en relació amb ell estableix els seus objectius específics.

(1) Tot i que s'intenta equilibrar l'estudi pel que fa a les ciutats considerades, és cert que el pes de la capital catalana és important, també pel seu dinamisme i nombre d'iniciatives. Aquesta ampliació territorial és un aspecte que es podria abordar en ulteriors continuïtats d'aquesta recerca.

(2) Les taules transversals van ser: cultura i economia; cultura, territori i proximitat; llengües i ciutat; públics i accés a la cultura; projecció i cooperació internacional; diversitat cultural i ciutadania; i joves i cultura.

Entrant en els aspectes que fan referència a l'educació, el Pla Estratègic de Cultura, tot i que el seu caire general és el d'avançar cap a una economia cultural i una competitivitat urbana, titula un dels seus programes estructurants "Cultura educació i proximitat" ⁽³⁾. En aquest apartat s'argumenta a favor de la connexió entre cultura i educació com a condició d'un desenvolupament integral. L'atenció se centra en la necessitat de crear una xarxa de centres de formació artística i de centres culturals de proximitat, millorar la coordinació entre els àmbits d'educació i cultura, ampliar l'accés dels públics a la cultura i incentivar un programa d'art i espai públic (Ajuntament de Barcelona, Departament de Cultura, 2006). En aquest sentit, i tornant a l'ICUB, un dels objectius específics que ha establert, entre d'altres, en relació amb el Pla estratègic és fomentar la dimensió educativa de la cultura (íbid). Tot i això no existeix cap línia programàtica explícita ni departament que es dediqui a aquest aspecte, la qual cosa fa que no sigui fàcil com es poden crear les condicions estructurals necessàries per a la concreció dels eixos que proposa el Pla estratègic, i quines entitats i organismes hi estaran implicats, més enllà de la proposició de projectes puntuals.

Els Instituts de Cultura són òrgans clau en la definició de les polítiques culturals dels municipis ja que operen a nivell local i per tant tenen un accés més concret al teixit públic i privat que dona lloc a l'activitat cultural. Un altra instància força activa en el territori és l'Institut Municipal d'Acció Cultural (IMAC) de Mataró. D'entre les seves diverses accions podem destacar el Centre de creació i pensament contemporani Can Xalant, fruit d'un conveni entre l'Ajuntament de Mataró i l'Entitat Autònoma de Difusió Cultural del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. El centre es dedica al foment de la recerca i la producció en l'àmbit de les arts visuals. Ofereix recursos als artistes per al desenvolupament de projectes, però també inclou serveis educatius relacionats amb les exposicions i estimula la participació directa dels joves en els projectes. Una altra activitat concreta que relaciona de manera fins i tot més clara l'art i l'educació és el projecte Zona intrusa, ja en la seva tercera edició, i que implica centres escolars, centres culturals, educadors i artistes, així com altres productors culturals i agents socials, en una reflexió sobre el triangle educació, art i territori (Ajuntament de Mataró, 2009). Es tracta d'una activitat que transcendeix el projecte educatiu puntual no només per la seva durada en el temps, sinó també pel nombre i tipologia por freqüent d'agents que implica.

Un altre municipi a tenir en compte és Olot, per la seva aposta per l'art contemporani i les pràctiques artístiques més experimentals (a partir d'espais i iniciatives com l'Espai ZERO1, Sala Oberta, Espai de Creació Contemporània o Panorama), però també pel seu pla de cultura participatiu. El Pla de cultura a Olot, al igual que el de Barcelona, sorgeix de la necessitat repensar el pla anterior en funció de les demandes i configuracions del context social i cultural present. Però se'n distingeix pel fet de prendre explícitament com a referència l'Agenda 21 de la Cultura, de la qual parlarem tot seguit, i la Convenció per la diversitat cultural (Pla de cultura d'Olot, 2008: 4), així com per establir unes comissions participatives més enllà de l'esfera de la producció cultural, amb una base ciutadana més àmplia. Això s'evidencia per exemple en les taules i eixos de debat, que van ser els següents: cohesió social, creació, desenvolupament i memòria. En el document provisional del Pla s'estableix com a primer dels programes articuladors el de cultura i educació, una dimensió a la que es reconeix que no s'havia prestat prou atenció en el pla anterior ⁽⁴⁾. Es proposa fins i tot que l'educació esdevingui el centre de la política cultural municipal ja que és fonamental per a aconseguir una proximitat amb la ciutadania (íbid.: 26-27).

(3) La resta de programes són Barcelona laboratori; Barcelona ciutat lectora; programa per al diàleg intercultural; Barcelona ciència; qualitat dels equipaments culturals; coneixement, memòria i ciutat; capitalitat cultural de Barcelona; connectivitat cultural; i Consell de cultura de Barcelona.

Així doncs, en l'àmbit d'educació i cultura es diagnostiquen algunes situacions que afecten negativament la interrelació d'educació i cultura, i proposen un seguit d'accions concretes per tal de donar-hi solució. Per exemple, un fet problemàtic és que els instituts municipals de cultura i educació siguin dos organismes separats i no tinguin vies de col·laboració obertes. El principal projecte estratègic proposat és doncs "la creació d'una estructura estable que faci de pont entre l'ICCO i l'IME i que a més desenvolupi un treball transversal amb la resta de serveis municipals. Aquesta estructura es concreta una oficina tècnica del Projecte Educatiu de Ciutat i del Pla de Cultura" (Íbid.:35). La tasca d'aquesta oficina no seria només generar projectes estratègics sinó també posar en valor (i en xarxa) accions més petites que ja s'estiguin desenvolupant. A partir d'aquí el programa estableix diverses propostes d'actuació: consolidar l'oferta pedagògica dels equipaments culturals, fomentar les activitats extraescolars relacionades amb la cultura, etc.

En parlar de l'acció municipal en l'àmbit cultural cal fer especial esment de l'Agenda 21 de la cultura, que no és pròpiament una política municipal, sinó un marc de referència internacional promogut pel IV Fòrum internacional d'autoritats locals per a la inclusió social de Porto Alegre el 2004 (Ajuntament de Barcelona, 2009). Com suggereix el context d'on surt la proposta, l'Agenda 21 parteix de la base que en el segle XXI el paper de les ciutats i els governs locals en les polítiques socials és clau. Més enllà d'identificacions nacionals cada cop més erosionades per la crisi dels estats-nació i els moviments migratoris, les persones prenen la ciutat com a element de pertinença, que alhora és el context principal que emmarca la seva vida en un sentit integral. L'agenda 21, seguint les interpretacions d'organismes com la UNESCO (McKinley, 1998; Pattanaik, 1998), considera la cultura com un element fonamental del desenvolupament i com un indicador del benestar social. Alhora defensa la diversitat cultural com una riquesa que cal fomentar des del diàleg i la lliure participació en la vida cultural des de tots els àmbits de la vida de la persona. Els compromisos que planteja l'Agenda fan referència a mantenir el caràcter públic del finançament a la cultura, garantir la participació plena de tota la ciutadania en la producció cultural, descentralitzar els recursos, coordinar polítiques educatives i culturals, promoure formes d'avaluació de l'impacte cultural, etc. Nombroses ciutats i organitzacions d'arreu del món han subscrit l'Agenda 21 i, com veïem en el cas d'Olot, alguns municipis l'han pres com a referència a l'hora de establir els seus plans de cultura.

Un altre marc de referència per a molts municipis són els Projectes educatius de ciutat (PEC) que, tot i dependre principalment dels Instituts d'educació, són un instrument de planificació estratègica i de corresponsabilitat social en l'educació en tots els àmbits. Per tant són un marc que sovint es posa en relació de manera transversal amb d'altres dimensions com la cultural, com veïem en el cas d'Olot. Ara bé, aquesta connexió pot adquirir múltiples definicions depenent de les línies que estableixi cada municipi. En general, en el context dels PEC la cultura es tracta en termes de cohesió social, educació intercultural, etc. La relació amb aspectes específics de l'art i la cultura depèn de que les col·laboracions puntuals que es produeixen els facin emergir. Per exemple, entre les línies estratègiques del PEC de Barcelona 2008-2011, s'estableix que un dels eixos, "Cultura jove", consisteix a fomentar l'accés dels joves a la cultura a partir dels equipaments de proximitat (biblioteques, la futura xarxa de fàbriques de creació, etc.), en consonància amb els debats mantinguts en relació amb el Pla estratègic de cultura abans esmentat (Projecte educatiu de ciutat de Barcelona, 2008: 17-18). Aquesta és una de les materialitzacions que comencen a produir-se de les directrius del Pla i, a més, està liderada per les dues

(4) La resta de programes són participació ciutadana; innovació creativa i proximitat; creació i entorn; memòria; suport a les entitats culturals; projecció i xarxes.

administracions municipals responsables d'educació i cultura (Institut d'Educació i ICUB), cosa que com veurem més endavant és un dels obstacles estructurals que trobem a l'hora d'establir connexions entre art i educació. No obstant això, encara es tracta d'una política adreçada a l'accés que no entra encara en aspectes educatius més complexos.

DIPUTACIÓ

En aquest nivell governamental ens centrarem breument en la Diputació de Barcelona que, sota el paraigua de l'Àrea de Cultura, incorpora dos organismes que estableixen ponts amb allò educatiu des de l'àmbit de la cultura. En primer lloc l'Oficina de Difusió Artística (ODA) desenvolupa tallers de teatre als instituts, ofereix cursos introductoris a l'art contemporani i acompanya les seves exposicions amb activitats formatives per a públic general, específic i escoles. Com a exemple podríem esmentar Sessió continua, del 2005, una exposició col·lectiva i itinerant d'obra videogràfica d'artistes joves recents que abordava els temes de la identitat, l'estatut de la imatge i els condicionaments socials. Les activitats públiques i educatives van rebre una especial atenció i incloïen visites dinamitzades i tallers experimentals, un curs per a centres de proximitat anomenat "Llegir imatges (en moviment)", i activitats específiques per a cada municipi. Cada un d'aquests eixos era treballat en relació amb l'objectiu general d'entendre la imatge, en aquest cas des de l'art, com una eina d'interpretació i lectura crítica de l'entorn. A més les programes es podien adaptar a cada municipi que rebia l'exposició en itinerància i als diversos públics que hi entraven en diàleg (estudiants, productors culturals, espectadors en general...) (Diputació de Barcelona. Oficina de Difusió Artística, 2005)

Per altra banda, el Centre d'Estudis i Recursos Culturals compta amb un programa de cultura i proximitat dedicat a desenvolupar iniciatives vinculades al territori. Els principis que han de regir la seva política són una idea àmplia i interdisciplinària de cultura, la implicació del màxim d'agents culturals i socials, i el manteniment d'un criteri de proximitat al llarg de tot el procés. Entre les línies de treball n'hi ha una dedicada en especial a "promoure la intersecció entre la cultura i l'educació, la participació ciutadana i el desenvolupament comunitari". Això es plasma, entre altres coses, en una guia o catàleg d'entitats (directori d'agents de cultura i proximitat) i d'oferta d'activitats (banc d'activitats) per facilitar el contacte entre agents de diversos àmbits i la realització de projectes conjunts. Una altra iniciativa que cal ressenyar és la celebració l'any 2006 de les jornades Interacció sobre polítiques culturals de proximitat, que va recollir moltes experiències de caire educatiu, i durant les quals l'educació fou un tema freqüent en els posicionaments dels ponents.

ÀMBIT AUTONÒMIC

Passant ja a l'àmbit català ampli trobem que el Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació no visibilitza una relació amb l'educació ni en el seu organigrama, ni en els temes, ni en els objectes de les seves convocatòries (com no sigui potser en el foment de la lectura). Per la seva banda, el Consell Nacional de la Cultura i les Arts (CoNCA) és un ens constituït el 2008 amb l'objectiu de renovar les polítiques culturals i fomentar l'expansió de la cultura. La seva creació procedeix de la necessitat de crear un òrgan mediador entre les conjuntures i canvis en el govern de torn i les polítiques culturals, de manera que aquestes no pateixin reconduccions cada cop que hi hagi un canvi governamental. Alhora es tracta de guanyar certa professionalització i transparència en la gestió cultural. El CoNCA l'integren 11 membres, tot ells de reconegut prestigi en el món de l'art i la cultura, que tenen com a missió "vetllar pel desenvolupament de l'activitat cultural, col·laborar en l'ordenament de la política cultural pel que fa a la creació artística i organitzar la política de suport i de promoció de la creació artística i cultural". Per altra banda hi treballen una quarantena de persones seguint les directrius establertes pel plenari

dels 11 membres.

Entre les seves activitats el CoNCA "elabora informes preceptius sobre les lleis que atenyen i afecten la cultura, decideix sobre el suport a creadors i entitats respecte a la promoció, el foment, la difusió i la projecció de la creació artística, lliura els Premis Nacionals de Cultura, afavoreix el diàleg entre el món de la creació i l'administració, elabora l'informe anual sobre l'estat de la cultura i de les arts a Catalunya i el presenta al Parlament de Catalunya, participa en l'elaboració del Programa marc de cultura i promou la col·laboració en l'àmbit cultural amb institucions dels diferents territoris de parla i de cultura catalanes" (Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació, 2009). Per trobar alguna connexió amb aspectes educatius cal revisar les seves convocatòries d'ajuts, distribuïdes en les següents modalitats: 1) producció, 2) recerca i creació, 3) exhibició, 4) residència i 5) formació. És precisament en la línia de recerca i creació que trobem adjudicats el 2009 dos projectes de recerca que fan alguna referència a l'educació.

Hem de passar a organitzacions no estrictament governamentals i a marcs legislatius concrets per percebre alguna possibilitat de connectar art i educació de manera més explícita. Pel que fa a organitzacions, podem esmentar la Xarxa d'espais de producció d'arts visuals de Catalunya consolidada el 2006 i que connecta diversos equipaments en l'àmbit de Catalunya dedicats a la producció artística i cultural. Els centres que en formen part són molt diferents entre sí i per tant la seva oferta i la seva orientació pel que fa a allò educatiu és diversa. Alguns centres que esmenten o que treballen l'educació (no entesa com a formació professional de l'artista, que es tracta en una altre apartat d'aquest informe, sinó en sentit general) són, per exemple Experimentem amb l'art, TPK, Can Xalant, La capsa, Idensitat, o T Centre d'Art. Depenent de la seva perspectiva i possibilitats, aquests centres desenvolupen activitats com ara tallers amb escoles, formació de professorat, tallers oberts, activitats vinculades a exposicions o altres esdeveniments, o processos participatius i comunitaris; diversitat que demostra les múltiples accepcions possibles de la relació de l'art amb la pedagogia.

Els marcs legislatius, tot i tenir aplicacions a escales diferents i estar vinculats a administracions també diferents, comparteixen una aproximació a la cultura com la que podríem percebre en els projectes educatius de ciutat. En aquest cas ens referim als Plans educatius d'entorn, els Plans de barris i els Plans de desenvolupament comunitari. Els Plans educatius d'entorn (PEE) sorgeixen del Departament d'Ensenyament, concretament del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, i són una iniciativa per donar una resposta integrada i comunitària a les necessitats educatives de la societat, coordinant i dinamitzant l'acció educativa en els diferents àmbits de la vida dels infants i joves. S'adrecen a tot l'alumnat, i a tota la comunitat educativa, però amb una especial atenció als sectors socials desfavorits. L'èmfasi es posa en la llengua i la cohesió social en relació amb la immigració. La cultura s'esmenta sobre tot en termes d'educació intercultural i en relació amb el paper que ha de jugar la llengua (catalana) en aquesta integració. En la mesura en què també abasta activitats extraescolars, educació no formal i en temps de lleure, s'obre una possibilitat a desenvolupar activitats culturals en general (com es pot veure en algunes de les experiències presentades en els diversos congressos PEE), així com a fer activitats entre escoles i altres organitzacions del territori, com ara associacions (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2006: 11).

Per la seva banda els Plans de barris en concreten a partir de la Llei 2/2004, de 4 de juny, de millora de barris, àrees urbanes i viles que requereixen d'atenció especial. Aquesta llei té com a la finalitat la rehabilitació integral de barris amb l'objectiu d'evitar la segregació urbana i la degradació d'aquests i d'aquesta manera millorar les condicions dels ciutadans residents en aquestes àrees per tal d'afavorir la seva cohesió social i desenvolupament econòmic. Els plans de barris s'emmarquen dins de les diferents convocatòries d'aplicació de la Llei de barris, i són iniciatives cogestionades per l'Ajuntament i la Generalitat orientades a millorar la qualitat de vida dels habitants d'un determinat territori. Tot i que l'accent es majoritàriament urbanístic, s'hi preveuen intervencions de millora social, de desenvolupa-

ment comunitari i cultural, etc. Les activitats culturals i educatives es poden inserir en aquest apartat. La majoria de les que s'han desenvolupat tenen caire de mediació social i cultural amb orientació integradora (població immigrada, dones, convivència a l'espai públic, etc.), i com succeïa en el cas dels projectes educatius de ciutat, no són freqüents les activitats dedicades a temes relacionats específicament amb l'art.

Finalment els Plans de desenvolupament comunitari (PDC) neixen l'any 1997 a partir d'una iniciativa de l'antic Departament de Benestar Social. Actualment els promou el Departament de Governació i Administracions Públiques, mitjançant la Secretaria d'Acció Ciutadana, amb col·laboració amb els ens locals i la ciutadania. La iniciativa es coordina a nivell local i la poden sol·licitar ajuntaments, corporacions locals o associacions. Els PDC intervenen sobre el territori intentant iniciar processos participatius per tal de donar respostes integrades a les necessitats de la comunitat en qüestió, de nou amb l'objectiu de millorar la seva qualitat de vida. Dimensions que s'entenen com a fonamentals en aquesta millora són l'afermament de la identitat comunitària a la zona d'actuació i la creació de sinèrgies i treball en xarxa dels agents i recursos presenta a la zona. També es vol estimular l'emergència d'economies socials locals així com la corresponsabilitat del veïnatge, el teixit associatiu, de l'entorn econòmic i de les administracions en aquests processos. La posició de l'art i la cultura en els PDC és similar al que ocupa en els plans de barris, principalment d'integració i mediació social, i per exemple trobem tallers de teatre, d'introducció al cinema, de guitarra, de gralla, de fotografia, etc. No obstant existeixen en aquests marcs possibilitats obertes de vinculació de l'art amb l'educació formal i no formal a partir de la interrelació dels diferents agents sobre el territori i de la idea de cultura com a element d'integració.

CONSIDERACIONS SOBRE LA RELACIÓ ENTRE POLÍTIQUES CULTURALS I EDUCACIÓ

És difícil, per no dir impossible, separar la descripció la valoració ja que la simple selecció d'aspectes a tractar i la forma de fer-ho assenyalen un posicionament concret. No obstant això, fins aquí hem intentat oferir un panorama descriptiu general de les relacions amb l'educació que podem trobar (o no) en les polítiques culturals a Catalunya, sense aprofundir en els elements de valoració que han quedat implícits. En aquest apartat iniciarem una exploració del sentit que adopta aquest panorama des d'un punt de vista que aposta per establir un vincle intens i complex entre educació i cultura. També ens ocuparem de les línies de transformació possible en les quals es podria treballar en un futur, i sota quines condicions es podria produir aquest canvi. Comencem, doncs per assenyalar algunes problemàtiques que emergeixen del panorama anteriorment descrit.

DIFICULTATS I LÍNIES DE TRANSFORMACIÓ

El primer element que hauríem de destacar és potser la relativa poca referència que es fa a l'educació des del món de la cultura. Això, que pot considerar-se contradictori després del llegir les pàgines anteriors, on sembla haver-hi nombrosos exemples, no ho és tant si tenim en compte els llocs col·laterals i poc prominents que ocupa l'educació quan la trobem. Per exemple, el Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació no en fa cap esment, i el CoNCA no en parla en un sentit explícit. Aquest darrer cas és especialment interessant perquè, tot i que afirma prendre com a referència l'Arts Council anglès, no comparteix amb aquest la seva tradicional i històrica dedicació a l'educació, la presència de les arts a les escoles i el desenvolupament de l'art col·laboratiu i comunitari. A nivell català hem de buscar casos d'un treball en aquest sentit en xarxes independents o en les esclatxes de certs marcs legislatius de caire social.

La presència augmenta, com hem vist, en apropar-nos als nivells més locals de govern, on sí que trobem ja referències explícites a la relació entre art, cultura i educació. Els plans estratègics de la cultura en són un bon exemple. Cal assenyalar, però, que es tracta d'una presència relativament recent, benvinguda, però encara pendent d'una concreció sistemàtica en la majoria dels casos. cas el Aquesta voluntat d'interrelació ha de lluitar, però, amb un dels obstacles estructurals més prominents que podem assenyalar, i que és la separació dels departaments d'educació i cultura en tots els nivells de l'Administració. Si tenim en compte la força de les inèrcies institucionals i les barreres burocràtiques (personal, pressupostos, gestió, comunicació...), podem percebre que aquest fet no és un simple detall: és la condició mateixa de la dificultat de dur a terme projectes que per la seva naturalesa exigiria la participació a parts iguals de les dues administracions. Múltiples recomanacions i informes sostenen la necessitat de crear connexions estructurals a llarg termini entre ambdues dimensions, així com xarxes estables de relació entre organitzacions educatives i culturals (Robinson, 1999: 44-47; Yrjö-Koskinen, 2000; Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009: 37-40; Working group on synergies between culture and education, 2009). Per exemple, hem vist com el Pla de cultura d'Olot proposava la creació d'un organisme específic a tal efecte, com existeixen a Àustria, Holanda i Irlanda (Robinson, *Íbid.*: 55; Everitt, 1999: 37). En el cas de Barcelona, aquesta relació s'ha establert de manera puntual per a la realització de projectes com el de "Cultura jove".

Potser és aquest obstacle estructural el que fa que sigui difícil concretar més enllà d'accions puntuals moltes de les reclamacions de connexió entre art i educació que hem vist en l'apartat descriptiu anterior. Però no és només això, ja que si hi hagués voluntat política es podrien establir els mecanismes adients per articular la separació administrativa. Entraríem aquí en una dificultat de caire més simbòlic o cultural, si es vol. Ens referim a la doble actitud que es percep en la valoració social de l'art i l'educació. Si bé per una banda es reconeix la seva importància en la formació integral de la persona, per altra banda esdevenen dimensions accessòries amb molt poca consideració real pel que fa a pressupostos, prestigi, ressò social ampli, etc. En el cas específic de l'educació artística, trobem la mateixa afirmació retòrica de la seva importància en el currículum, però després la seva presència real i valoració no està en consonància (European Task Force on Culture and Development, 1997: 43; Robinson, 1997: 37-38; Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009: 9-10). Finalment, les relacions entre art i educació adquireixen un altre element de complexitat depenent de des de quin dels dos àmbit es mira la relació. Per exemple, des del context educatiu, la visió tradicional ha estat la de l'educació artística, una matèria que s'encaixa en el currículum de la mateixa manera que qualsevol altra y que, per dir-ho d'una manera directa, domestica l'art per tal que no qüestionï ni els continguts ni les estructures de la institució escolar. Per altra banda, en l'esfera de l'art s'ha produït recentment un anomenat "gir pedagògic" pel qual comissaris i artistes reclamen per a ells i els seus dispositius institucionals el caràcter pedagògic de l'art, tot negant a l'escola qualsevol caire crític i reduint-la a un espai de disciplina i reproducció. Caldria desestabilitzar ambdues visions proposant intercanvis problemàtics entre art i educació, que no redueixin una esfera als termes de l'altra sinó que exploressin les possibilitats del contacte des de la diferència de pràctiques, discursos i marcs institucionals (Sánchez de Serdio, 2010).

Seguint aquesta lògica de reconeixement retòric, sovint no queda clar en què es concreten les invincions a connectar educació i cultura que apareixen per exemple al Pla estratègic de la cultura de Barcelona. En tractar-se d'un pla estratègic és evident que s'ha de concretar en programes específics que en diguin a terme els eixos estructurants, però aquests programes s'han d'enfocar de manera sistemàtica per tal d'esdevenir precisament estructurals. No es tracta de desenvolupar accions disperses, sinó d'aprofundir en un model en què educació i cultural col·laboren de formes cada cop més imbricades, compartint objectius, definició conjunta de projectes, seguiment, etc. En aquest sentit ens atreviríem a dir que és més concreta la iniciativa d'Olot, i més participativa des de la base social ciutadana, perquè esmenta el paper que jugaran entitats concretes i en alguns casos ja existents.



Igualment, trobem una subscripció massiva de l'Agenda 21 de la Cultura per part dels municipis però que sembla que costa de plasmar en les polítiques locals. Sovint resulta que són organitzacions de la societat civil les que la prenen com a referència de les seves línies d'acció, mentre que les instàncies governamentals troben dificultats per respondre-hi de manera genuïna. Per tant, malgrat l'interès de les possibilitats que obre un marc com el de l'Agenda 21, i de la mateixa manera que succeeix amb altres declaracions de caire internacional i no vinculants, resta per veure la concreció efectiva de les seves recomanacions.

Finalment, però encara dins d'aquesta reflexió sobre la valoració i reconeixement simbòlic, veiem com en molts casos quan es parla d'educació des del món de la cultura oficial es fa en termes de proximitat o d'inclusió social. Sense restar valor a aquestes dimensions, sí que creiem necessari assenyalar que es tracta d'una certa instrumentalització de la cultura "no professional". És a dir, si bé per una banda se li atribueixen a les pràctiques culturals que es connecten amb l'educació unes suposades bondats (socials), per l'altra implícitament no se li reconeix el mateix estatut que a l'Art i La Cultura amb majúscules, que és la que fan els professionals especialistes (artistes, creadors, etc.). L'argument que subjau a aquesta operació conceptual és que l'educació no és un espai de producció cultural sinó només de transmissió o reproducció, i que la producció cultural dels no professionals no té la mateixa qualitat i valor que la feta pels professionals. (Alhora, potser de manera paradoxal, la idea que l'educació en relació amb cultura esdevé una estratègia de participació, inclusió i proximitat té un caire positiu ja que implica el seu arrelament i sentit per a la col·lectivitat en la qual es produeix, cosa que les manifestacions elitistes de l'art corren el risc de perdre). Sense caure en afirmacions demagògiques que igualarien la naturalesa de la producció cultural d'uns i altres col·lectius, sí que podríem defensar una paritat en l'estima (McGonagle, 2007: 4), és a dir el dret a la interlocució i el diàleg en igualtat de condicions, des del reconeixement de la diversitat dels modes i contextos de producció i valoració que determinen la definició relativa d'art professional i no professional.

De manera conseqüent amb aquesta falta de paritat en l'estima, moltes de les activitats que es realitzen entre l'art i l'educació, algunes d'elles de gran complexitat conceptual i material, no tenen visibilitat pública. Per una banda no hi ha gaire canals especialitzats i alhora reconeguts en esferes més àmplies per difondre els projectes. I per altra, les grans institucions culturals no hi paren esment o col·loquen les activitats educatives en una clara posició de subordinació simbòlica (i material també) respecte a la resta d'activitats considerades pròpiament culturals o artístiques. La via de solució a aquest problema es troba en la línia del que esmentàvem més amunt sobre la necessitat de crear xarxes de relació estable entre organitzacions culturals i educatives. A això hem d'afegir la necessitat de crear i enfortir departaments educatius dins de les institucions culturals, que ajudin a construir aquesta interlocució i que desenvolupin també activitats pròpies adreçades a torta mena de públics des del seu mateix equipament (Yrjö-Koskinen, 2000; Working group on synergies between culture and education, 2009).

Un altre eix a tenir en compte quan ens referim a les pràctiques entre l'art i l'educació són els agents concrets implicats. Per exemple, si parlem d'educadors i d'artistes trobem que, tal com s'analitza en els apartats corresponents d'aquest estudi, la formació inicial que reben difícilment els prepara per a enfrontar-se a la complexitat d'aquests projectes interdisciplinars. Les recomanacions en favor d'incloure formació en arts en les titulacions d'educació i formació en pedagogia en les d'art són freqüents (Robinson, íbid.: 48-50; Yrjö-Koskinen, Íbid.: 15-17), però també s'insisteix en la necessitat reconèixer i professionalitzar el paper d'agents i mediadors culturals locals, com ara responsables d'associacions, representants veïnals, etc. (Working group on synergies between culture and education, Íbid.).

Finalment, una problemàtica que sembla ser endèmica dels projectes socials i culturals és la manca de processos avaluatius que considerin de manera crítica però constructiva el sentit que han tingut

per a tots els participants. Normalment no existeixen per manca de temps i finançament. Com que l'avaluació no sol integrar-se en els pressupostos i calendaris com una part essencial dels projectes, i els organismes finançadors solen pressionar pels resultats materials dels projectes i no pas per la reflexió, aquest element fonamental per a la millora de l'àmbit de treball sempre queda pendent. També hi sol haver una actitud no explícita de considerar positius els projectes pel mer fet que hagin tingut lloc, i els organitzadors estan més que disposats a que les seves afirmacions es considerin suficients a l'hora de valorar-los (Yúdice, 2003). Caldria avançar en el canvi d'aquesta cultura irreflexiva cap a una consciència de la importància clau que té la generació d'indicadors sobre la qualitat de la participació produïda, la sostenibilitat a llarg termini, la naturalesa dels projectes artístics duts a terme, etc. Tot plegat atenent a la realitat empírica i sobre el terreny dels processos i no a justificacions abstractes basades en conceptes o beneficis que es donen per suposats. Alhora, és fonamental crear bases de dades on aquesta documentació quedi recollida per a ulterior utilització, així com intercanviar experiències i aprenentatges entre el col·lectiu educatiu i cultural (Working group on synergies between culture and education, íbid.).

ELS USOS DE LA CULTURA

Voldríem acabar aquest apartat fent precisament un exercici reflexiu sobre la noció de cultura i el seu valor que emergeix d'aquesta reclamació. Efectivament, tant aquest estudi, com molts dels que hem referenciat, parteixen del postulat que la cultura és sempre positiva i desitjable. Si bé no és aquest el lloc, ni disposem de l'espai, per entrar a discutir les visions d'autors que consideren la cultura, amb raó, com un àmbit més aviat problemàtic, obert a tota mena de conflictes i negociacions (Eagleton, 2001; Miller y Yúdice, 2004), sí que hauríem de considerar críticament al menys els arguments pels quals es considera la cultura com un element privilegiat en la construcció de la vida social i personal dels individus.

Ja hem esmentat breument en l'apartat anterior que la cultura, entesa com a cultura de proximitat i en la mesura que està imbricada amb l'educació, és considerada com un element de cohesió social, participació i enfortiment comunitari. També vèiem que marcs de treball com els Plans de desenvolupament comunitari, Plans d'entorn, etc. conceben la cultura com una eina més per a la millora de la qualitat de vida i per a la integració social i cultural de les persones. Aquestes perspectives no són gaire lluny del que s'ha anomenat "impacte social de la cultura", que consisteix a una certa instrumentalització d'aquesta amb la finalitat de servir als objectius de les polítiques dutes a terme en altres àmbits socials (sanitat, urbanisme, seguretat, prevenció del risc d'exclusió social, reducció del fracàs escolar, etc.) (IGOP, 2008: 7-8). Des d'aquesta perspectiva, la cultura ha de justificar que és mereixedora de finançament públic en la mesura que serveix per resoldre o prevenir problemes en altres esferes socials. Això produeix un descentrament dels valors que són propis de l'art i la cultura i, per això mateix, constitueixen la seva aportació més enriquidora. A més, tot i que aquesta via de legitimació garanteix més possibilitats de finançament, l'efecte és pervers ja que les pràctiques artístiques i culturals que tenen lloc en aquesta línia perden també bona part del seu estatut com a art i passen a ser considerades treball social per altres mitjans o, en el pitjor dels casos, simple assistencialisme.

Pel que fa a la necessitat d'integrar més estretament l'art i la cultura en contextos educatius, les justificacions són múltiples i podríem dividir-les en dues menes: les que argumenten l'aportació de les arts a les altres dimensions del currículum escolar (desenvolupar activitats creatives relacionades amb les arts millora el rendiment en les altres assignatures), i les que defensen el valor de l'art a l'hora de desenvolupar habilitats no directament utilitàries o instrumentals, però clau per a la formació integral de la persona (l'art és un complement sensibilitzador, socialitzador i civilitzador). És interessant, però, com totes dues argumentacions acaben per confluïr en la idea que les habilitats adquirides en relació

amb les arts poden augmentar l'empleabilitat de la persona en el context de l'auge de l'economia cultural i de la indústria de l'entreteniment. Però fins i tot si aquestes capacitats no desemboquen en una activitat professional, encara la creativitat, la innovació i recerca són valors fonamentals en el capitalisme postfordista actual (European Task Force on Culture and Development, 1997: 38-41). Sense que hi hagi res de dolent en millorar les possibilitats dels joves de tenir una feina en el món de la cultura (ben al contrari), hem de preguntar-nos si aquesta visió utilitària de l'art i la cultura és la més adient per a dur a terme projectes que interroguin críticament les condicions de vida dels joves en el món contemporani.

Aquesta crítica, però, no és una invitació a retornar a una idea de cultura autònoma desvinculada del context social en què té lloc, perquè simplement és impossible: l'art i la cultura estan sempre imbricats en xarxes de relacions socials que són la mateixa condició de la seva existència (Becker, 1982; Wolff, 1997; Zolberg, 2002), i, a més, la cultura és sempre un "recurs" que serveix a múltiples objectius polítics i socials (Yúdice, 2002). És per això que hem de parlar dels usos de la cultura, i no de cultura en abstracte, en tant que és una esfera susceptible de ser practicada, transformada i, evidentment, instrumentalitzada en múltiples direccions. Podríem preguntar-nos llavors si no seria possible recuperar un debat sobre el valor de l'educació en la cultura i les arts que trobés justificació en els seus valors relativament intrínsecs, però considerats en relació amb el context social, polític i econòmic en què es despleguen. Així, de la mateixa manera que considerem que l'art, la seva producció i el seu gaudi es justifiquen pel desafiament simbòlic, epistemològic, polític o subjectiu que plantegen, la cultura de proximitat o l'educació en relació amb les arts pot entendre's que aporta uns valors similars, amb el valor afegit de posar en relació agents amb coneixements i experiències diferents i per això mateix enriquidors. I al igual que apreciem l'actitud plural, escèptica, crítica i basada en el diàleg que fomenten les arts, l'educació en les arts i la cultura de proximitat no han de ser convertides necessàriament en la prevenció d'un problema o la pacificació d'un conflicte, sinó precisament l'espai perquè la diferència i la fricció emergeixin de manera transformadora.



RESUM D'ELEMENTS DESTACATS

PUNTS FORTS

- Teixit local dinàmic pel que fa a iniciatives culturals de petita i mitjana escala amb un alt grau de motivació.
- Recent emergència d'organismes i entitats governamentals dedicades al foment de la producció i difusió cultural.
- Existència d'un nombre important d'equipaments i centres culturals de proximitat al territori.
- Aparició de plans estratègics i marcs legals d'actuació que contempnen la relació entre cultura i educació com a un element estratègic.
- Existència de nombrosos informes i estudis de caire internacional que avalen i defensen la necessitat de vincular art i cultura a nivell conceptual però també institucional i administratiu.

PUNTS FEBLES

- Separació administrativa i institucional de les àrees d'ensenyament i cultura de les administracions públiques. Absència d'organismes de coordinació.
- Absència de referències a l'educació en instàncies clau de l'administració pública dedicades a la cultura.
- Dificultat de plasmar en polítiques reals les directrius no vinculants d'organismes internacionals.
- Tendència a instrumentalitzar la cultura per justificar el seu finançament públic en forma de remei social o de capacitats rendibles en l'economia cultural.
- Conceptualització de l'educació com a espai de reproducció i transmissió i no pas de producció cultural.
- Manca de valoració i reconeixement social real de l'art i la cultura i de l'educació.
- Falta de formació interdisciplinària adient d'artistes i educadors.
- Manca de reconeixement i professionalització dels agents i mediadors culturals locals.
- Manca de ressò públic i de reconeixement institucional de les activitats educatives relacionades amb l'art.
- Manca de processos avaluatius sobre el terreny i d'espais de reflexió constructiva sobre els projectes duts a terme.

OPORTUNITATS PER A L'ACCIÓ

- La riquesa del teixit cultural i associatiu incrementa les possibilitats de fer xarxa d'organitzacions de naturalesa diversa per tal de dur a terme projectes interdisciplinars.
- El fet que moltes grans organitzacions culturals es trobin en la necessitat de justificar el seu paper social en relació amb els vincles que estableixin amb el seus públics crea una consciència de la importància de desenvolupar projectes educatius.
- Existeixen múltiples marcs legals en relació amb els quals és possible desenvolupar projectes artístics educatius vinculats a agents diversos sobre el territori.

DIFICULTATS PER A L'ACCIÓ

- La sobrecàrrega de feina i de gestió de les petites entitats culturals i associatives, així com la seva precarietat, fa que de vegades no hi hagi temps ni personal suficient per construir les relacions necessàries per consolidar una xarxa.
- La predominància d'interessos instrumentals i a curt termini fa que les grans institucions i els organismes font de finançament no afavoreixin la realització de processos pedagògics respectuosos amb els temps i la qualitat exigibles.
- La tendència a finançar projectes educatius i culturals en la mesura que serveixen polítiques socials fa que les organitzacions sovint hagin d'adaptar-se i mimetitzar-se amb el discurs assistencialista de la cultura.
- No és fàcil accedir a recursos i bases de dades de projectes que ajudin a la formació i millora de la intervenció de les organitzacions culturals-educatives, així com a l'intercanvi de criteris de valoració.

PER AMPLIAR INFORMACIÓ

- Ajuntament de Barcelona, Departament de Cultura (2006). *Cultura, educació i proximitat. Pla estratègic de cultura de Barcelona*. [En línia] http://www.bcn.es/plaestrategicdecultura/catala/programa_educacio.html [Consulta del 27/12/2009]
- Ajuntament de Barcelona (2009). *Agenda 21 de la cultura* [En línia] <http://www.agenda21culture.net/index.php?lang=ca> [Consulta del 21/12/2009]
- Ajuntament de Mataró (2009). *La tercera edició del projecte Zona Intrusa acosta l'art contemporani als centres de secundària*. [En línia] http://www.mataro.cat/web/portal/contingut/noticia/2009/10/8962_ZonaIntrusa.html [Consulta del 28/12/2009]
- Becker, Howard (1982). *Art Worlds*. Berkeley: University of California Press.
- Diputació de Barcelona. Oficina de Difusió Artística (2005). *Sessió contínua*. [En línia] http://www.diba.es/oda/s_continua.asp [Consulta del 03/12/2009]

- Eagleton, Terry (2001). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona: Paidós.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (European Commission) (2009). *Eurydice Study: Arts and Cultural Education at School in Europe*. [En línia] (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf) [Consulta del 15/12/2005].
- European Task Force on Culture and Development (1997). *In From the Margins. A Contribution to the Debate on Culture and Development in Europe*. Consell d'Europa [En línia] http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Resources/Publications/InFromTheMargins_EN.pdf [Consulta del 12/12/2009].
- Everitt, Anthony (1999). *The Governance of Culture. Approaches to Integrated Cultural Planning and Policies (policy note 5)*. Consell d'Europa. [En línia] http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Resources/Publications/PN_5_Everitt_EN.pdf [Consulta del 12/12/2009].
- Foro de autoridades locales de Porto Alegre para la inclusión social (2004.) *Agenda 21 de la Cultura. Un compromiso de las ciudades y gobiernos locales para el desarrollo cultural*. [En línea] http://www.barcelona2004.org/esp/banco_del_conocimiento/docs/t_portoalegreesp.pdf [Consulta del 15/12/2005].
- Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació (2009). *Consell Nacional de la Cultura i les Arts. Objectius*. [En línia] <http://www20.gencat.cat/portal/site/CulturaDepartament/menuitem.01121f9326561a075a2a63a7b0c0e1a0/?vgnnextoid=1f93bd8139f52210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=1f93bd8139f52210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default> [Consulta del 10/12/2009].
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2006). *Pla educatiu d'entorn. Pla per a la llengua i la cohesió social*. [En línia] http://www.xtec.es/lic/intro/documenta/annex3_Pla_entorn.pdf [Consulta del 09/12/2009].
- ICUB (2009). *Institut de Cultura de Barcelona* [En línia] http://w3.bcn.es/V01/Home/V01Home-LinkPI/0,2460,7610_52522_1,00.html [Consulta del 27/12/2009].
- IGOPI Institut de Governació i Polítiques Públiques (2008). *El retorn social de les polítiques culturals*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació. [En línia] http://www20.gencat.cat/docs/CulturaDepartament/SSCC/GT/Arxius%20GT/011_Return_social_pol%C3%ADtiques_culturals.pdf [Consulta del 13/12/2009].
- McGonagle (2007). A New Deal: Art, Museums and Communities – Re-imagining Relations. *Community Development Journal*. Agost.
- McKinley, Terry (1998). *La mesura de la contribució de la cultura al benestar humà: indicadors culturals del desenvolupament*. A UNESCO (pp. 322-332).
- Miller, Toby y George yúdice (2004). *Política cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Pattanaik, Prasanta (1998). *Indicadors culturals del desenvolupament humà: algunes qüestions conceptuals*. A UNESCO (pp. 333-340).

- Pla de cultura d'Olot (2008). *Pla de cultura d'Olot. Document provisional* [En línia] <http://www.icc-consultors.com/olot/PCOprovisional.pdf> [Consulta del 28/12/2009].
- Projecte educatiu de ciutat de Barcelona (2008). *Projectes estratègics. Pla d'acció 2008-2011* [En línia] <http://w3.bcn.es/fitxers/pec/dossierfitxespecbcn0811.849.pdf> [Consulta del 15/12/2009].
- Robinson, Ken (1997). *The Governance of Culture. Approaches to Integrated Cultural Planning and Policies (policy note 2)*. Consell d'Europa [En línia] http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Resources/Publications/PN_5_Everitt_EN.pdf [Consulta del 12/12/2009].
- Sánchez de Serdio, Aída (2010) (En premsa) *Arte y Educación: diálogos y antagonismos*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 52.
- Stanley, Dick (2007). *Recondita armonia. A Reflection on the Function of Culture in Building Citizenship Capacity* (policy note 10) Consell d'Europa [En línia] http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Resources/Publications/Recondita_armonia_EN.pdf [Consulta del 18/12/2009]
- UNESCO (1998). *Informe Mundial de la cultura. Cultura, creativitat i mercats*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- Wolff, Janet (1997). *La producción social del arte*. Madrid: Istmo (1ª ed. 1981).
- Working group on synergies between culture and education (European Commission) (2009). *Informe parcial de recomanacions*. [En línia] http://ec.europa.eu/culture/key-documents/doc/MOC_intermediate_report_en.pdf [Consulta del 27/12/2009].
- Yrjö-Koskinen, Tuula (2000). *Arts Organisations and their Education Programmes*. Consell d'Europa [En línia] ([http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Completed/MOSAIC/DGIV_CULT_MOSAIC\(2000\)23_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Completed/MOSAIC/DGIV_CULT_MOSAIC(2000)23_EN.pdf)) [Consulta del 17/12/2009].
- Yúdice, George (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.
- æ (2003). *Paradojas del arte público. Conferencia presentada en el seminario «La construcción del público: actividad artística y nuevo protagonismo social»*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 28 y 29 de noviembre de 2003. [Material fotocopiado].
- Zolberg, Vera (2002). *Sociología de las artes*. Madrid: Fundación Autor (1ª ed. 1990).

LES POLÍTIQUES EDUCATIVES EN EL MARC DEL CONTEXT CATALÀ

El panorama de les polítiques educatives a Catalunya està experimentant un procés d'activació i de canvi amb l'aparició de propostes que procuren un marc de treball que té potencial per generar millores educatives. Els agents que tenen el poder i la responsabilitat en matèria d'educació són el Ministeri d'Educació que va formular el 2006 la Llei Orgànica de l'Educació i el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya que acaba d'aprovar el juny de 2009 la Llei d'Educació de Catalunya. Aquestes lleis a trets generals apunten cap a una educació transversal, pretenen dotar de més autonomia als centres i involucrar a tota la comunitat en el fet educatiu. Per activar i possibilitar aquestes propòsits a nivell autonòmic existeixen iniciatives com el Pla Educatiu d'Entorn o els programes d'innovació educativa.

Seguidament farem un repàs sobre el que diuen aquestes lleis i el que proposen aquest plans en relació a l'objecte de l'estudi que és observar quina és la posició que ocupa la cultura i l'art en les polítiques educatives.

A trets generals la Llei Orgànica de Educació (LOE) introdueix com a eix central del currículum les competències bàsiques i defineix que són els governs autonòmics els que tenen la competència de desenvolupar-lo per a poder atendre millor a les necessitats específiques del territori, encara que la LOE marca uns principis que s'han de seguir com la definició de les etapes de l'educació bàsica i els continguts i objectius generals de cada una d'elles. Posa èmfasi en la idea de fer responsable a tota la comunitat de l'educació, per això determina que els governs han de fomentar la creació de xarxes educatives, la innovació pedagògica i oferir formació permanent per als docents. Vol potenciar que els centres prenguin autonomia en el seu Projecte Educatiu de Centre i per això determina que la direcció dels centres pugui demanar una titulació específica als seus docents.

La introducció de les **competències bàsiques en el currículum** suposa un canvi de paradigma pel que fa a la programació, l'avaluació i la manera d'entendre l'educació. Aquest sistema entén l'educació no només com l'adquisició de coneixements, habilitats i actituds sinó que es basa en posar en marxa els recursos personals. Per això es plantegen com a eixos transversals del currículum i es suggereixen vincles entre elles i les matèries que les desenvolupen de manera més clara. Es defineixen vuit competències bàsiques; les competències comunicatives; comunicativa lingüística i audiovisual i la artística i cultural són les que es despleguen especialment a l'àrea d'educació artística i tenen molta importància pel que fa al desenvolupament personal de l'alumne fomentant el pensament crític, creatiu i treballant les capacitats per comunicar i relacionar les informacions. Per això es tracta de competències transversals que es poden treballar des de totes les àrees. Les altres sis competències són; el tractament de la informació i competència digital, la competència matemàtica, la competència d'aprendre a aprendre i la Competència d'autonomia i iniciativa personal pel que fa a les transversals i les competències en el coneixement i la interacció amb el món físic i la social i ciutadana que són les que es centren en conviure i habitar el món.

Això es concreta en la **Llei d'Educació de Catalunya (LEC)** que defineix el caràcter de l'Escola pública com a inclusiva, laica i respectuosa amb la pluralitat i en català, punt bàsic en la llei. El desplegament curricular segueix les bases de la LOE pel que fa a l'aplicació de les competències bàsiques i la estructura dels ensenyaments obligatoris. Planteja la possibilitat de una gran autonomia dels centres donant a la direcció del centre moltes competències pel que fa a la gestió dels serveis o la contractació dels docents en funció del seu Projecte Educatiu de Centre la qual cosa vol ser una garantia de la qualitat educativa dels centres públics. Pel que fa a l'àrea de l'educació artística és on es desenvolupen les competències transversals i, tot i que el percentatge que li correspon en la repartició de les àrees

no és molt gran, es perfila com un eix que pot recórrer totes les àrees.

El desplegament del **currículum de primària i secundària** reitera en aquesta transversalitat de l'àrea de l'educació artística seguint el plantejament de les competències bàsiques. En el de primària es comparteix l'àrea de l'educació artística amb música, i així com es requereix una formació especialitzada en magisteri musical no existeix la figura anàloga per l'assignatura de plàstica. Tant a secundària com a primària quan es parla de l'àrea de l'educació artística i les competències relacionades amb aquesta, es posa un èmfasis especial en el desenvolupament de les capacitats de reflexió, relació i fomentar el pensament crític i creatiu. A primària està més relacionat amb el desenvolupament personal i afectiu de l'infant i en canvi al de secundària te unes finalitats més instrumentals de representació i habilitats tècniques.

Si fins ara hem vist quines són les lleis que regulen les polítiques educatives ara ens centrarem a conèixer quines són les iniciatives que es proposen i es gestionen des del **Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya** que és el màxim responsable en polítiques educatives. A banda de les qüestions administratives promou la innovació educativa per mitjà de programes per a les escoles, formació per a docents, o la creació de xarxes virtuals com és l'XTEC. Molts d'aquests programes estan relacionats amb la immersió lingüística o l'aplicació de les tecnologies d'aprenentatge a l'aula. En aquest marc el Departament convoca els Programes d'Innovació educativa, una convocatòria pública d'ajuts per a centres educatius tant públics com privats i concertats que volen fomentar la transversalitat del currículum. La convocatòria té diferents línies de participació i, tot i que no existeix la convocatòria per educació artística, val la pena destacar que en el marc de l'educació per a la comunicació audiovisual els valors i objectius que es proposen estan molt vinculats als que es plantegen des de l'educació artística, com són el fomentar el pensament crític i creatiu, relacionar-se i situar-se en l'entorn i la capacitat de llegir i elaborar missatges visuals.

El **Pla Educatiu d'Entorn (PEE)** impulsat pel Departament d'Educació és una marc de treball que serveix per fomentar l'educació inclusiva, integral, cohesionadora i l'ús de Català com a eina d'inclusió social, el PEE vol ser una eina per implicar a tota la comunitat en l'educació per això no només contempla la funció educativa de l'escola sinó que fomenta les activitats extraescolars i de lleure, a més a més en el PEE vol posar l'atenció als entorns socials més desfavorits. Aquest Pla es desplega en els plans educatius d'entorn que es desenvolupen a diferents municipis de Catalunya com Mataró, el Vendrell, Manlleu o Olot entre molts d'altres definits cadascun pels ajuntaments i prenent les bases, els objectius i els valors que es defineixen en el Pla Educatiu d'Entorn. No dediquen una atenció especial al fet artístic i la posició que ocupa la cultura és en termes d'inclusió social i respecte del fet multicultural.

En l'àmbit de les **polítiques educatives provincials** en relació a l'art no hem localitzat cap acció remarcable com sí que passa en les polítiques culturals ja que la Diputació de Barcelona dins de l'àrea de Cultura té la Oficina de Difusió Artística que oferta taller de formació en art contemporani per els municipis.

En el **terreny Municipal** tenim dos casos d'estudi, el primer és la creació de l'Escola de Música, Centre de les Arts de l'Hospitalet de Llobregat i el cas de Barcelona, que és especialment complexe.

L'Escola de Música Centre de les Arts (EMCA) de L'Hospitalet de Llobregat va ser creat per l'ajuntament de l'Hospitalet l'any 2005 i es presenta com una eina que es proposa acostar l'educació artística a la població, crear un concepte de centre on es produeixi la intersecció entre formació, creació, pràctica i difusió artística i en interacció amb el territori on s'ubica. També ens serveix per exemple d'un equipament que es situa entre l'acció educativa i l'acció cultural i que programa activitats interessants per a les escoles i equipaments culturals de l'entorn, els projectes desenvolupats són sobretot de música a les escoles o dansa a centres cívics, però es podria remarcar el projecte Zona Nord dut a terme amb dos instituts i que treballa des de la música amb una mirada molt contemporània als nous

llenguatges i maneres d'entendre l'espai sonor.

Pel que fa a les ciutat de **Barcelona** veurem què es proposa des de l'**Institut Municipal d'Educació (IMEB)**, els programes que es desenvolupen en el marc del Projecte Educatiu de Ciutat i finalment quines són les administracions que gestionen els centres educatius de la ciutat i les activitats que s'hi desenvolupen.

El **Pla d'Acció Municipal que ha definit l'IMEB** marca els objectius i les línies a seguir per les administracions i organismes que s'han creat per atendre a les necessitats educatives de la ciutat. Es proposa una major implicació de tots els sectors en el compromís educatiu i fomentar la ciutadania activa i respectuosa en la relació amb l'entorn. Des d'aquesta voluntat es volen potenciar programes per promoure l'accés a la cultura que acostin infants i joves a l'aprenentatge de la pràctica musical, les arts plàstiques i escèniques, així com a la lectura. Per aconseguir aquests fins es desplega en diferents organismes i marcs de treball que formen una xara educativa molt activa i que fomenta relacions entre els camp de les polítiques educatives i culturals.

El Projecte Educatiu de Ciutat de Barcelona (PEC B) es sustenta en una xarxa d'entitats (institucions, escoles, instituts, fundacions...) de la ciutat que es plantegen i que treballen des d'uns objectius comuns. El PEC es proposa convertir la ciutat en un agent educatiu a més a més d'oferir un debat entorn l'educació així com estar atent a l'activitat educativa de la ciutat per a valorar-la i poder-ne compartir les experiències. Tot això fa que el PEC es replantegi les accions i adquireixi nous compromisos que es concreten en els seus Plans d'Acció que es defineixen en les Jornades i taules de treball que es convoquen periòdicament. Els projectes que seguidament explicarem han estat vinculats als plans d'acció del PEC B i creiem que són interessants per com han sabut crear vincles entre les polítiques educatives i les polítiques culturals.

Els **Programes Culturals promoguts per l'IMEB** en són una convocatòria d'ajuts anual per a fomentar els projectes culturals en els instituts de secundària de la ciutat. Aquesta iniciativa és significativa en aquest cas perquè involucra des de les polítiques educatives a institucions de l'àmbit cultural ja que la Mostra de Programes Culturals es desenvolupa en centres culturals de les diferents disciplines que contempla com són la dansa, el teatre, la música o les arts plàstiques, en tots els casos es treballa des de la visió de la contemporaneïtat i els projectes són presentats públicament a les institucions que acullen la Mostra i que són emblemàtiques de les disciplines abans esmentades com el Mercat de les Flors, el Teatre Lliure, l'Auditori o el MACBA. En el marc dels Programes Culturals i del PEC s'han incorporat projectes com Majories Urbanes 1900-2025 de la Fundació Tàpies que es va plantejar com un projecte de crear xarxa i va incorporar La ciutat, un dret de tots definida en el Parlament Jove del Besòs que rebia suport del Projecte Educatiu de la Ciutat. Aquest és també un altre exemple de les interaccions que es poden produir entre aquestes esferes i com és d'important que es creïn llaços en ambdós sentits. De totes maneres l'accés a aquesta informació és força complicat i no se li dona molta visibilitat els projectes que s'han realitzat al llarg dels anys en la Mostra dels Programes Culturals que ja va per la XXII edició.

Els **altres organismes que depenen de l'IMEB** estan més centrats en l'educació bàsica i obligatòria des de dues postures diferents, aquestes són el Consorci d'Educació de Barcelona que gestiona els centres educatius de la ciutat i el Consell de Coordinació Pedagògica. El primer té una funció més administrativa de gestió dels centres educatius de la ciutat a més a més de coordinar i oferir diferents serveis educatius per als centres com els Centres de Recursos pedagògics o els Equips d'Assessorament Psicopedagògic, la formació permanent de professorat, o programes educatius per a fer a les escoles. El segon es proposa constituir la ciutat com un agent educatiu, per això gestiona les activitats que s'ofereixen des de les institucions de la ciutat per facilitar a les escoles l'accés a una major oferta educativa que es puguin realitzar fora de l'escola. Hi ha un gran nombre d'activitats que es realitzen des d'entitats culturals com l'Auditori, la Fundació Miró, el MACBA o Disseny Hub Barcelona. Les activitats

que ofereix a través del Programa d'Activitats (PAE) estan molt ben catalogades i descrites faciliten molt l'accés a la informació tant del tipus d'activitat com dels objectius pedagògics, la seva metodologia etc. a més a més el Consell es compromet a la qualitat dels serveis oferint assessorament i formació a les entitats per millorar la seva oferta educativa. Es vol caminar cap a una major col·laboració entre les entitats i els centres educatius fomentant un model d'oferta educativa externa de qualitat. Les noves línies de treball que està desenvolupant el Consell de Coordinació Pedagògica, pel que hem pogut saber entrevistant-nos amb Lluís Vallvé i Cordomí aquest desembre, aposten per l'enfortiment d'aquests vincles entre les entitats i les escoles per mitjà d'un sistema que portarà a que les institucions apadrinin una escola de la ciutat per fer una actuació conjunta. Aquest programa però està encara en vies de desenvolupament i no s'ha fet públic.

RESUM D'ELEMENTS DESTACATS

PUNTS FORTS

- Col·loca l'educació Artística en una posició potencialment privilegiada ja que és una eina per treballar en transversalitat.
- Les lleis permeten certa autonomia als centres que per mitjà del seu Projecte Educatiu de Centre tenen la potestat de marcar un caràcter propi, de treballar per projectes o posar l'educació artística com a eix central del currículum com podem veure en les escoles "La Sínia" de Molins de Rei o "Montserrat Solà" de Mataró.
- La introducció de les competències bàsiques en el currículum permeten una major llibertat a l'hora de aplicar els continguts que marca el currículum ja que, en teoria, el més important de l'educació és treballar aquestes competències.
- Hi ha entitats culturals que es vinculen a projectes que provenen de els polítics educatives i que es plantegen treballar cap aquesta direcció encara que de moment aquestes iniciatives són poques.
- Les administracions educatives ofereixen ajuts per a la realització de projectes d'educació artística a les escoles i els instituts de secundària.
- Existeixen sistemes per avaluar les accions que s'esdevenen. Una de les funcions que té el Projecte Educatiu de Ciutat és avaluar l'estat de la qüestió i el Consell de Coordinació Pedagògica revisa i vetlla per la qualitat dels serveis educatius que ofereixen les entitats que en formen part.

PUNTS FEBLES

- En cap de les lleis i currículums es fa esment a treballar des de l'art contemporani en cap de les seves disciplines, l'únic cas que hem observat que potencia clarament els llenguatges contemporanis de les arts són els Programes Culturals de l'ICUB.
- Dins dels mateixos ensenyaments artístics les disciplines estan molt tancades i no es generen vincles entre elles com passa amb l'EMCA de l'Hospitalet.
- Es fomenta una posició contemplativa davant de l'art encara que es vulgui fomentar el pensament creatiu.
- No existeix la figura de l'especialista en plàstica a l'escola primària.

- El model per competències bàsiques no s'aplica amb tota la potencialitat que podria tenir en quant a treballar transversalment, per projectes de treball o amb eixos curriculars més lliures i elàstics doncs no existeixen polítiques que fomentin i reforcin aquest treball simplement el permeten.
- Tot i la voluntat interdisciplinària del currículum està tot molt compartimentat i etiquetat.
- El desplegament dels currículums deixa l'educació artística com una assignatura de segona categoria, al llarg de la educació bàsica les hores lectives destinades a aquesta assignatura van desapareixent fins al punt que a quart d'ESO ja no és una matèria obligatòria i als batxillers no hi ha cap matèria troncal que la contempli com sí que passa amb les ciències.
- La qualitat de les experiències i ofertes educatives que podem observar és força desigual.
- No hi ha vincles fluïts entre les dues esferes.

DIFICULTATS PER A L'ACCIÓ

- L'educació artística s'entén en el marc de ciutadania, cohesió social... per això té certa presència en els Plans Educatius d'Entorn o en els Plans de Barris però és molt complicat arribar a aquesta informació.
- Falta crear llocs comuns que permetin conèixer qui fa què i que es fa. En els webs que hem visitat moltes vegades es perd el fil i és molt difícil definir els vincles entre els projectes.
- Falten mitjans de visibilitat del que passa a les escoles i quins són els seus projectes de centre, que és on es poden desplegar les oportunitats que permeten les lleis. Per això és pertinent continuar la recerca en aquest sentit.

OPORTUNITATS PER A L'ACCIÓ

- El camp de l'educació està ple d'oportunitats, sobretot pel que fa a l'activitat que poden desenvolupar els centres que són els agents educatius de primer ordre als que s'hauria de donar totes les eines tant per elaborar Projectes de Centre que potenciïn el màxim les possibilitats que ofereixen les lleis com, en els casos dels centres amb projectes propis, poder oferir els serveis que requereixi l'escola.
- L'educació artística i l'art contemporani en totes les seves disciplines és una eina amb molt de potencial per treballar tant les competències bàsiques com molts dels continguts del currículum, per això aconseguir que s'introdueixi a les escoles és tot un repte, cal superar la por a les arts contemporànies per ser massa complicades, si familiaritzem als infants i joves des de l'escola amb aquestes pràctiques deixaran de ser-ho. Les lleis d'educació no ho potencien però no ho impedeixen.

En abordar aquesta recerca, els projectes d'estudi són aquells que no s'han dut a terme des de serveis educatius, sinó aquells projectes que són fruit d'agents independents, artistes, agents artistes-pedagogs, agents mestres o des d'un ajuntament que encarrega a algun d'aquests agents la ideació d'un projecte artístic.

En aquesta recerca s'han trobat força **projectes artístics a la xarxa del XTEC** com: *Ens inspirem en Antoni Clavé* realitzat a l'Escola Marinada, l'experiència sobre el color amb artistes com: Mondrian, Van Gogh, Kandinsky, etc. duts a terme pel CEIP Josep Pallach, el projecte d'infantil i primària a partir de la col·lecció Picasso i el circ que es va realitzar al CEIP Fort Pienc, *Ens convertim en petits Hundertwasser* portada a terme pel CEIP Stelsis, etc. Un gran número d'aquests projectes estan vinculats a les arts plàstiques i sovint estan poc explicats. En aquests projectes els artistes o pràctiques que s'utilitzen tenen una concepció de l'art igual a les arts plàstiques, per tant aquests projectes no estan en la línia dels criteris utilitzats en aquest estudi. D'aquesta manera s'ha fet una selecció de projectes, en gran mesura la font documental ha estat internet i dins del territori de Catalunya. Aquests projectes s'aproximen a les pràctiques contemporànies, sobre les quals ja hem definit a la primera part del document els criteris aplicats sobre contemporaneïtat i plasticitat i s'han identificat 32 projectes.

La investigació no s'ha limitat per disciplines, però si apliquem aquest criteri per fer un desglossament trobem dos **projectes audiovisuals**. En primer cas *Cinema en curs*, és un projecte experimental de tallers de cinema per a nens i joves d'escoles i instituts públics de Catalunya. De la mà de persones vinculades al món del cinema (realitzadors, guionistes, directors de fotografia, muntadors, etc.). Durant tot un curs i dins l'horari escolar, els alumnes descobreixen el cinema a partir de la pròpia pràctica i del visionat de pel·lícules de tots els temps i de cultures d'arreu del món. El taller finalitza amb la realització d'un curtmetratge d'entre 6 i 10 minuts. A part de fer una exposició del curts a l'escola, una delegació d'alumnes acompanyats pels seus docents i professionals del cinema, viatja a París per presentar-ho a la Cinémathèque française i intercanviar opinions i experiències amb els participants dels tallers de Le cinéma, cent ans de jeunesse. El projecte es va iniciar al 2006 i continua fins ara. Aquest és una proposta de A Bao A Qu. Com a punt a ressaltar d'aquest projecte és la seva adaptació a l'estructura curricular de les escoles, donat a que s'integra perfectament al currículum i es troba connectat a la xarxa XTEC de cinema i es troba com a Tallers de cinema a l'escola.

En segon cas *Construint mirades* és una proposta d'activitats per difondre la cultura audiovisual entre els centres educatius de tot Catalunya. A través de programacions didàctiques per cada un dels cicles educatius per impulsar la formació en llenguatge audiovisual. L'objectiu és facilitar un coneixement que permeti desenvolupar una actitud crítica respecte als pensaments i valors que les imatges transmeten. Aquesta es una proposta de Drac Màgic, es pot destacar d'aquest projecte la seva bona difusió ja que està vinculat als programes en xarxa de xtec, degut a la seva col·laboració amb el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Com a **projectes d'arts visuals** s'han investigat tres dins el marc de *Estratègies de coneixement 1999-2004*, són un compendi de projectes artísticopedagògics ideats per Montserrat Cortadellas, on es va treballar la investigació crítica i la integració social en l'espai públic, fruit de la simbiosi entre la pedagogia i les arts visuals. Aquests projectes han estat desenvolupats amb diversos col·lectius, majoritàriament aliens a l'art contemporani, vinculats a centres educatius. En primer cas *Tant a prop tant lluny* formava part del cicle IDENSITAT. CALAF/BARCELONA 01-02, a través del recorregut entre aquestes dues localitat es va fer una reflexió sobre els missatges visuals que es reben constantment per interpretar-los i reinterpretar-los, introduint metodologies i llenguatges emprats en el món de l'art actual.



Es va dur amb els alumnes i els mestres del CEIP Alta Segarra i de l'IES Alexandre de Riquer. En segon cas *Emissors d'identitat* projecte col·laboratiu entre vuit alumnes de grau superior Arts Aplicades al Mur i l'artista, es volia intenta cercar la identitat dels ciutadans de Tarragona, a través de una recerca fotogràfica per la Tarragona no monumental. El procés tenia com a objectiu donar una mirada crítica als alumnes sobre la construcció de identitat de la ciutat. Es va dur a terme durant el curs 2003-2004. Com a tercer cas *Ho Vull!!!* projecte que mitjançant el visionat d'una selecció de 300 imatges dels souvenirs que s'ha fet sobre obres de l'arquitecte Antoni Gaudí, capturades en els punts de venda, es va desenvolupar un procés analiticocrític que pretenia introduir metodologies, llenguatges i continguts propis de la cultura contemporània a l'educació reglada. El projecte es va exposar a Des[posicions]. Vuit propostes visuals a l'entorn de Gaudí. Circ Romà de Tarragona, 2002. Els canals de difusió d'aquests projectes es fa a través d'un espai web on hi ha un resum de l'experiència i a la vegada es troben les publicacions: [a]prop, *Montserrat Cortadellas, Reus, 2002* i *Emissors d'identitat. Reus, 2004* on la pròpia artista fa un descripció detallada de tot el procés i reflexiona i avalua els projectes.

Dins la classificació **so** s'ha trobat un projecte d'interès dut a terme per de Experimentem amb l'Art: *Sobre sons Perduts*. Tracta de l'exploració de l'entorn urbà de Gràcia des de la seva identitat sonora, que confecciona i defineix el teixit social del barri i prendre consciència que els sons es perden al mateix temps que es produeixen. Es va treballar amb CEIP Turó del Cargol, IES Vila de Gràcia, Taller d'Història i al mercat de la Llibertat, dues sessions de 1,30 hores aprox.

Dels projectes relacionats amb la **ràdio** per la seva gran difusió s'ha escollit la xarxa *XTECRàdio: la ràdio a l'escola*. És una iniciativa que pretén promocionar el servei de radi escolar per Internet, convertint la ràdio a través de la xarxa en un mitjà de comunicació escolar tant dins dels centres educatius, com entre les diferents escoles i el seu entorn. Un altre exemple d'us d'aquest medi és *Open-Roulotte*, és un projecte d'intervenció a l'espai públic, per trastocar les dinàmiques quotidianes del territori, i que doni pas a obrir un debat públic sobre l'espai públic, es va fer a partir de la institució educativa CEIP El Martinet i IES Can Mas, LaFundició i amb la col·laboració de catarQsis i Associació EspaiDer3. Com a medis es van fer servir l'arquitectura efímera i la ràdio.

De projecte de **dansa** s'han estudiat dos. *Educació artística i cultural amb dansa a Catalunya* és un programa de desenvolupament de les pràctiques coreogràfiques a les escoles bressol, primàries i instituts de Catalunya a on l'accés a les obres artístiques és deficitària. Es defineix com a projecte artístic transversal i associa coreògrafs qualificats o companyies professionals en situació de creació amb els mestres i alumnes del conjunt educatiu, també associa artistes relacionades amb diferents disciplines artístiques i culturals (música, literatura...). La duració del taller És d'un any i es fa una presentació pública del treball de creació coreogràfica al teatre. El projecte es va iniciar al 2006 i continua fins ara. Aquesta és una proposta de Sudansa. El canal de difusió tant del projecte com dels propis agents és invisible al marc d'Internet.

El segon cas el trobem a *Dansa a les escoles*, projecte realitzat per nens de entre 9 i 11 anys a les escoles públiques de Sant Cugat, durant el curs 2005-2006 i 2006-2007, per introduir la dansa com a eina d'aprenentatge dins l'àmbit escolar. Els nens van començar amb un treball - d'una hora setmanal i en substitució de Música o Educació Física - de sensibilització del cos i van acabar amb tot un procés de creació a través de la dansa creativa. El taller va finalitzar amb la mostra dels espectacles al Teatre Auditori de Sant Cugat. Aquesta és una proposta de Nats Nus Dansa. El canal de difusió es la web de la companyia explica breument el seu projecte. No s'explica cap experiència dels tallers. No hi ha cap link amb els XTEC. El projecte de Nats Nus va finalitzar el 2008, però la companyia vol seguir amb la iniciativa i estendre-la a altres municipis. No obstant això, continuen formant mestres dins del cicle Dan Dan Dansa del Mercat de les Flors.

En el camp del **teatre** trobem 2 projectes: *Teatre musical*, és un projecte que iniciat per el centre IES Narcís Oller al curs 2004-2005. Com a un projecte transversal i interdisciplinari d'estudis teatrals i mu-

sicals al segon cicle de l'ESO. El projecte té com a objectiu adaptar el currículum dels crèdits comuns a un ensenyament basat amb les arts escèniques. Es treballen les assignatures de llengua castellana, llengua catalana, llengües estrangeres, música, tecnologia, educació física i educació visual i plàstica donant importància a aquesta basant dramàtica. L'objectiu no és que els alumnes que cursin aquest itinerari s'hagin de dedicar a les Arts Escèniques, sinó que és donar una alternativa a l'ensenyament reglat. Cada any estrenen representacions a final de curs al Teatre principal de Valls. El projecte es fa visible a través de l'espai web del institut on es pot consultar la informació de com porten a terme aquest projecte, hi ha entrevistes als estudiants i als professors, guies didàctiques per dur a terme aquesta pràctica.

Teatre express és una iniciativa per apropar el teatre que es produeix als instituts a la gent del barri. L'objectiu d'aquest projecte es donar a conèixer que els centres de secundària fan teatre, donar visibilitat de la gent jove té ganes de fer teatre i d'exposar les seves vivències. Aquesta és una proposta d'un grup d'exalumnes i de l'associació Artixoc. La informació d'aquest projecte s'ha trobat a través de Connectats. La revista que connecta els IES. Barcelona 2009 i no s'ha trobat cap informació a internet.

D'**arts plàstiques** s'ha estudiat el projecte *Art a les escoles* aquest projecte és una extensió del programa Barri Actiu, focalitzat en actuar específicament en els CEIPs i IES de barris amb un alt índex de població immigrant. Els tallers estan adreçats a la comunitat educativa, al públic infantil, adolescent i al públic juvenil. Les disciplines que es treballen són les arts plàstiques, les manualitats, l'expressió corporal, el teatre, el circ i malabars. És una proposta de La Casa Amarilla, que tenen un espai web on expliquen els seus projectes, en alguns casos es poden veure vídeos de les experiències als tallers.

Finalment s'han classificat divuit **projectes pluridisciplinars** on es barregen moltes de les disciplines abans esmentades; *Taller T.A.O. riu Ripoll* és un projecte que s'emmarca dins el programa *Visions de Futur 03. INTERFERÈNCIES. Context local>espais reals*. Es va dur a terme durant 4 mesos a l'escola municipal d'art Illa de Sabadell amb un grup reduït. Es va plantejar com un treball de representació urbana centrat en l'espai definit pel riu Ripoll a Sabadell amb l'objectiu de reconèixer com es produeix la relació de la ciutat aquest espai a partir de la imatge pública que en construïm. Va ser un projecte multidisciplinari on es va utilitzar medis com la fotografia, l'audiovisual, so, entrevistes, sessions amb convidats, un espai web, etc. La difusió del projecte es va fer a través del web que ells mateixos van crear www.riuripoll.net, com també a la revista *Emissors d'identitat* (Cortadellas, Montserrat. Reus, 2004) on hi ha un article que parla del projecte.

L'art per l'educació i l'educació per les arts del col·lectiu artístic Les Salonnières. Van ser convidades per l'A.M.P.A de pares i mares del CEIP Montserrat Solà a realitzar una explicació sobre la introducció de l'art en l'educació de les seves filles i fills. La jornada es va plantejar com una xerrada/vesprada a la mateixa escola que va tenir una durada de dues hores i mitja aproximadament, on es va introduir la performance i la participació del públic durant les presentacions per tal de produir altres formes de 'conferència' més participatives. La informació de la jornada es pot trobar a la web del col·lectiu Les Salonnières. No està connectat a la XTEC, ni hi ha constància de l'activitat al web del centre.

Paper d'artista és una convocatòria fictícia d'arts visuals, on els participants són els alumnes de primer de batxillerat artístic del l'Institut Celestí Bellera per tal de familiaritzar-se amb els processos formals i protocols que cal seguir quan es busca finançament pels projectes artístics. És una iniciativa impulsada conjuntament de l'Institut i Roca Umbert Fàbrica de les Arts. La visibilitat del projecte queda oculta dins de la pròpia web del centre, de la mateixa manera succeeix a l'Institut i Roca Umbert Fàbrica de les Arts.

Tot just habitant és un projecte que s'emmarca dins el projecte *Trans_Art_06.Laboratori de pràctiques artístiques*. Es va desenvolupar a dos equipaments de l'illa Fort Pienc: l'Escola Bressol Fort Pienc i al CEIP Fort Pinet. El projecte volia fer visible als nens i nenes una sèrie de relacions conceptuals, com ara la di-

ferència entre "estar" en un espai o "habitar-lo", plantejant un procés de treball que relacionava l'escola i la casa. Aquesta és una proposta d'Experimentem amb l'Art. La informació del projecte es troba al web de Trans_Art_Laboratori. És destacable d'aquest projecte l'edició d'un butlletí des de Trans_Art_06 on van fer un treball posterior d'avaluació conjunta amb els responsables dels equipaments i els artistes, així com amb les altres parts implicades en el procés i en els resultats del projecte.

Entre-veure. L'artista a l'escola és una proposta educativa de l'associació Experimentem amb l'Art. Ofereix a les escoles treballar amb artistes i aquests presenten i expliquen quins elements i idees utilitzen a la seva obra. La temporalitat del taller es d'una sessió de 1,30h a 2h. Aquest taller els ofereixen de manera permanent al llarg del curs escolar. Experimentem fa la difusió a través de un seguit de conferències amb les escoles, on cada any s'explica quins artistes hi participen. A la web de l'associació no es troba referència a aquest projecte.

KALIDOSCOPI/cicle de projectes educatius és un cicle de projectes educatius d'Experimentem amb l'Art, que al 2009 la intenció era donar a conèixer investigacions en recursos pedagògics i experiències educatives relacionades amb les metodologies de l'art contemporani. Es va impartir per professionals relacionats amb l'art i la pedagogia. Tenia una durada de 3 sessions de 2 hores. Estava adreçat a mestres o professors de primària, secundària, batxillerat i persones interessades. Es difon a través del seu web.

Creadors EN RESIDÈNCIA als Instituts de Barcelona és un projecte experimental de residències d'artistes a institucions públiques de Barcelona. Cada creador concep un projecte artístic per ser desenvolupat durant un any a un institut, amb un grup d'alumnes d'ESO i amb d'implicació de la comunitat educativa. El projecte és una proposta de l'associació A Bao A Qu, els artistes que hi participen són Daniel Chust Peters, Salvador Juanpere i Lluís Sabadell Artiga.

La seva difusió es fa a través del seu web, i per mitjà dels blocs dissenyats per cada un dels projectes es pot fer el seguiment diari del procés de treball.

Interferències 08. Sales de lectura. La meva història és un projecte de l'associació Experimentem amb l'art realitzat en el marc del programa *Interferències* promogut per l'Ajuntament de Terrassa. El projecte proposa una activitat dinàmica i experimental per alumnes de cicle mitjà i superior de primària per establir relacions entre la identitat individual i la col·lectivitat en l'àmbit territorial de Terrassa. Es va proposar com àrees curriculars vinculables Plàstica i Visual, amb una durada de 2h al mateix centre. Es difon a través del seu web, i a webs dins el cercle artístic, no d'educació.

Morphing Calaf s'emmarca dins el programa *Idensitat Calaf/Manresa 05-06*. Acció educativa que es va realitzar per alumnes de 4rt d'ESO, professors i el col·lectiu artístic Estràbic, per fer un anàlisi dels espais públics de Calaf que constitueixen un punt de trobada per els joves del poble. La duració va ser d'un trimestre, la difusió es fa dins els canals artístics.

We Can Xalant, intervenció amb el Centre Obert Pla d'en Boet, el col·lectiu artístic Les Salonnières realitzen 6 sessions de dues hores i mitja distribuïdes en tres setmanes amb les nenes i nens del Centre Obert Pla d'en Boet de Mataró, acompanyades per dues educadores del centre. Els tallers estan basats en la premissa de 'pensar idees' per la construcció de dos dispositius arquitectònics ubicats a Can Xalant i de construir, a partir de material reciclat, els seus propis espais personals. La difusió del projecte es dona dins el cercle artístic.

*Projecte 3** és un projecte que proposa l'escola com a eina, per poder pensar amb els diferents usos que es poden fer d'ella, i intenta incentivar als alumnes perquè investiguin en els nous usos de l'escola. Es va treballar durant un any al IES Joanot Martorell, LaFundició i els arquitectes catarQsis + Santiago Cirugeda. La difusió del projecte es dona dins el cercle artístic.

Creant espais, construint un Saló va ser una iniciativa del col·lectiu artístic Les Salonnières que pretenien donar a conèixer a estudiants projectes artístics contemporanis que fan confluïr la disciplina de l'art amb d'altres com l'arquitectura o el disseny de moda i que es vinculen amb el fet social i relacional. Les intervencions van tenir una durada total de 7 hores amb cada grup/institut que es van distribuir al llarg de dues setmanes. Les sessions van tenir lloc al mateix institut i a l'Espai F de Mataró, una Sala d'exposicions adaptada. La difusió del projecte es dona dins el cercle artístic.

Salonnières Family aquest projecte neix de la proposta del comissari Lluç Mayol pel Cicle Interferències'09 de generar un intercanvi i trobada entre col·lectius artístics emergents i estudiants de Terrassa Escola Municipal d'Art per generar una exposició final a partir de l'experiència. El conjunt del programa el formen els col·lectius Les Salonnières, Blitzmambo i Stitch'n' Bitch i aproximadament 25 estudiants de disseny i arts de Terrassa Escola Municipal d'Art. Cada col·lectiu va treballar amb diferents estudiants i per separat proposant cadascun diferents tallers i experiències. Es van realitzar dues trobades de 5 hores al mateix centre i a partir d'aquí cada grup treballa en l'elaboració de l'exposició final. La difusió del projecte es dona dins els cercle artístic.

Paper d'artista és una convocatòria fictícia d'arts visuals, on els participants són els alumnes de primer de batxillerat artístic del l'Institut Celestí Bellera per tal de familiaritzar-se amb els processos formals i protocols que cal seguir quan es busca finançament pels projectes artístics. Es una iniciativa impulsada conjuntament amb l'Institut i Roca Umbert Fàbrica de les Arts. La visibilitat del projecte queda oculta dins de la pròpia web del centre

Zona Intrusa1 és una proposta artística i pedagògica que es va desenvolupar durant els mesos de febrer i març de 2007 en cinc instituts de Mataró. Organitzat per l'ajuntament de Manresa i ideada i planificada pel comissari Oriol Fondevila amb la intenció d'aproximar l'art contemporani als centres educatius.

Zona Intrusa 2 és la segona edició d'un projecte artístic i educatiu que cerca provocar la intersecció d'aquests dos camps per a la producció d'un espai de coneixement i d'experimentació compartit. Es va plantejar com un projecte curatorial/educatiu format per l'Oriol Fondevila i LaFundició. Els artistes participants són: Antoni Tàpies, Efrén Álvarez, Aulabierta i Mary Sue i es va treballar amb vuit instituts de secundària a Mataró. Parteix d'una iniciativa del Patronat de Cultura de l'Ajuntament de Mataró (PCAM). La seva durada va ser aproximadament d'un any.

Zona Intrusa3 és un projecte artístic i educatiu que cerca provocar la intersecció d'aquest dos camps per a la producció d'un espai de coneixement i d'experimentació compartit. Planteja la reflexió i un pràctica entorn l'art i la educació en relació a l'espai públic i territori. Oriol Fondevila i LaFundició, a77 i Pau Faus, Can Xalant i Jesús Nieto. Sue i es va treballar amb vuit instituts de secundària a Mataró. Aquest projecte s'ha dut a terme durant tres anys seguits.

Mestres d'art és un projecte artístic i educatiu es va desenvolupar al llarg del curs escolar 2007-2008 amb 11 escoles de primària i ESO i tallers artístics extra-escolars. Durant aquest període, artistes professionals de diferents disciplines van treballar amb mestres i estudiants en el plantejament i realització de projectes artístics. Aquest projecte està connectat al XTEC.

En l'apartat d'**agents** s'han investigat dinou, la majoria són col·lectius i associacions artístiques, en menor mesura es troben mestres i comissaris. Fins i tot no sent el centre de la investigació, si els classifiquem per les disciplines en les quals hi estan especialitzats aquest agents trobem que quatre d'ells ho són el camp audiovisual; l'associació A Bao A Qu, formada al 2004. Estan vinculades a diversos àmbits de la cultura (el cinema, les humanitats, la història de l'art). Els seus principals àmbits d'actuació són l'art, el cinema, la literatura i el pensament. La cooperativa Connectats formada al 2006. És una plataforma de dinamització juvenil a través de la comunicació i tenen un especial interès en processos de comunicació participativa amb joves. El col·lectiu independent i interdisciplinari Teleduca



format al 1996 per professionals provinents de diverses especialitats relacionades amb l'educació i la comunicació: audiovisuals, ràdio, premsa i internet. La cooperativa promotora de mitjans audiovisuals Drac Màgic fundada al 1970, estan especialitzades en: campanyes escolars de divulgació audiovisual, anàlisi crític del món cinematogràfic i d'altres productes audiovisuals, formació, programacions, creació de continguts i organització. L'associació Artixoc va néixer al 1998 formada per un grup de gent jove, que vol capgirar l'actual proposta cultural, educativa i artística dels joves i oferir una alternativa basada en l'educació, l'aprenentatge i l'enriquiment personal a partir de l'estudi i el desenvolupament de les arts.

Els **agents especialitzats en l'art i pràctiques contemporànies** en trobem vuit. L'agència Gao lletres que s'estableix a Barcelona al 2003, treballa en l'àmbit de la ideació i realització de projectes culturals i educatius inspirats en una concepció de la cultura com a servei públic, el desenvolupament i realització final dels seus projectes pren diferents formes segons l'especificitat temàtica de cada cas: projectes educatius, exposicions, websites, projectes museístics i projectes de col·laboració amb institucions culturals i artístiques. El col·lectiu artístic Les Salonnières es va formar al 2006, en la seva pràctica construeixen situacions específiques per públics determinats, que normalment s'articulen a partir de produir espais físics de trobada on el públic, moltes vegades esdevé participant i pren part activa en la construcció de les situacions que proposen. El seu treball es podria emmarcar dins de les pràctiques relacionals, performatives i dialògiques. La cooperativa de serveis educatius i producció cultural La Fundició que se inicia al 1999. Utilitzen l'art per produir projectes de continuïtat amb centres educatius i culturals, basats en un treball de col·laboració i amb la gestió integral de serveis pedagògics. El psicòleg, artista i educador italià Andrea Contino des de l'any 2000 viu a Barcelona i alterna el seu treball a Itàlia com a docent de Pedagogia de l'art de Libera Academia di Belle Arti (LABA) amb la que realitza a Barcelona com a organitzador de programes educatius, esdeveniments i exposicions lligades a l'educació artística, formador i assessor de mestres. L'associació Experimentem amb va néixer l'any 1993 i està conformada per diferents agents amb formació tant artística, com educativa i de gestió. L'any 2003 van inaugurar un espai de gestió pròpia (l'Espai EART) que du a terme una programació continuada i el suport a projectes de diversa índole que tenen interès per la participació del públic en processos culturals actuals. La seva especialitat es l'art i l'educació. L'artista, assessora de mestres i educadora de l'àrea visual i plàstica d'infantil i primària en diverses escoles del Priorat Montserrat Cortadellas que treballa l'educació visual integral dins els projectes de treball que es porten a terme cada curs, treballa dins el camp de la pedagogia i de les arts visuals. L'organització internacional de productors culturals Platoniq amb base a Barcelona des de l'any 2001, que són desenvolupadors de software i pioners en la producció i distribució de cultura copyleft. El seu treball se centra en investigar els possibles usos socials de la tecnologia i el treball en xarxa, amb l'objectiu de millorar estratègies de comunicació, formació i organització ciutadana.

Dels **agents especialitzats en dansa** trobem la companyia Nats Nus, fa un ús integral d'altres llenguatges escènics, com les projeccions videogràfiques, la inclusió de textos o bé la manipulació d'objectes. Des de 1998 i sota la direcció artística de Claudia Moreso, la companyia va obrir un nou perfil creatiu amb la producció d'espectacles per un públic infantil i familiar anomenat Nats Nens.

Els **agents especialitzats en arts plàstiques** són cinc; la mestra des nens i nenes de P3 fins a P5 del CEIP Josep Pallach Teresa Bardera, porta més de 20 anys donant classes. Es una apassionada per l'art, especialment la pintura. Un dels seus objectius és fomentar en els nens i nenes una sensibilitat envers l'art, i ajudar-los a desenvolupar la capacitat de mirar i observar una obra i gaudir-ne. L'associació cultural La Casa Amarilla és una entitat sense ànims de lucre, que considera l'expressió artística i els processos creatius com a eina de desenvolupament individual i social. Treballen en col·laboració amb entitats públiques i privades, col·lectius i professionals multidisciplinaris per estimular la participació ciutadana. Les mestres de l'escola El Puig d'Esparraguera Anna Sala especialista de música i Núria Matas especialista de visual i plàstica, van decidir al 2007 treballar juntes les seves respectives assig-

natures. Porten tots els nivells educatius: des de P3 fins a l'ESO. La mestra del CEIP Pompeu Fabra de Sant Adrià del Besos Inés Carles és llicenciada en Magisteri i Comunicació Audiovisual. Apassionada per el cinema, el vídeo, la fotografia i la creació multimèdia, cada any realitza amb els seus alumnes projectes multimèdia en els quals conflueixen aquestes disciplines i els continguts de les diferents àrees curriculars.

S'ha detectat que el **procés d'avaluació dels projectes estudiats** no és un element recurrent. Sortint d'aquesta dinàmica es troben els següents projectes, on s'ha fet un detallat procés d'avaluació una vegada acabats els projectes. La plataforma Trans_Art_Laboratori (www.trans-artlaboratori.org), amb el projecte *Trans_Art_06*, van fer una avaluació conjunta amb els responsables dels equipaments, els artistes i totes les parts implicades en el procés i en els resultats dels projectes. Aquesta es presenta a mode de publicació. Dins aquest marc es troba un projecte de Montserrat Cortadellas, dins el seu projecte més ampli *Estratègies de coneixement* i s'han detectat dues publicacions, la primera Cortadellas, Montserrat. *Emissors d'identitat*. Reus, 2004 aquesta publicació es defineix entre un llibre de tesis i un catàleg d'exposicions. Aquesta compta amb temes al voltant del projecte Emissors d'identitat, articles sobre pedagogia de l'art i experiències artísticopedagògiques des de la pràctica. Dins la mateixa línia d'avaluació es troba el projecte Tant a prop, tant lluny. Imatges d'un recorregut del qual es va publicar *[a]prop*, Montserrat Cortadellas, Reus, 2002.

Les tres edicions del projecte *Zona Intrusa (1, 2 i,3)* des de la seva primera edició s'ha tingut present d'importància de l'avaluació de tot el procés de treball. S'ha inclòs la figura de l'observadora en les tres edicions, per poder revisar-lo i avaluar tant els punts forts com febles d'aquest. Igualment el col·lectiu artístic Les Salonnières al projecte *Salonnières Family* van comptar amb una observadora durant els tallers impartits a l'escola.

Un altre element destacable d'aquest estudi és la **procedència dels projectes**. S'ha detectat que set dels projectes ideats per artistes surten de convocatòries públiques d'art, un per encàrrec d'una entitat pública, altres han rebut suport d'entitats públiques i privades, uns altres es físsil detectar si han rebut recolzament.

A continuació s'exemplifiquen alguns d'aquests projectes. *Tant a prop tant lluny. Imatges d'un recorregut* s'emmarca dins el programa *Idensitat. Calaf/Barcelona 01-02*. Projecte d'intervenció crítica i interacció social en l'espai públic. *Art Públic Calaf. 2001/2002*. Ideat per l'artista Montserrat Cortadellas. El projecte Taller T.A.O. riu Ripoll s'emmarca dins el programa *Visions de Futur 03. INTERFERÈNCIES. Context local>espais reals*. Dirigit per l'artista Joan Vila-Puig. El projecte *Tot just habitant*, s'emmarca dins el programa *Trans_Art_06*. Ideat per l'associació Experimentem amb l'Art.

El projecte *Salonnières Family* s'emmarca dins el programa *Cicle Interferències 09: una Terrassa Tropical* dins del programa *Un Museu Tropical*. Ideat pel col·lectiu artístic Les Salonnières. El projecte *Morphing Calaf* s'emmarca dins el programa *Idensitat Calaf/Manres 05-06*. Acció educativa. Ideat per el col·lectiu artístic Estràbic. El projecte *We Can Xalant*, intervenció amb el Centre Obert Pla d'en Boet, s'emmarca dins el programa *Disonàncies Catalunya 2009*. . Ideat per el col·lectiu artístic Les Salonnières i el projecte *La meua història* s'emmarca dins el programa *Interferències 08. Sales de lectura*. Ideat per l'associació Experimentem amb l'Art.

En el cas del projecte *Zona Intrusa* es pot destacar que és un encàrrec des del Patronat de Cultura de l'Ajuntament de Mataró al comissari Oriol Fondevila per que dissenyés una proposta per apropar l'art contemporani als instituts de Mataró. La mateixa entitat va donar recolzament al projecte ideat per el col·lectiu artístic Les Salonnières *Creant espais construint un saló*, aquest volia introduir les pràctiques contemporànies als instituts de batxillerat de Mataró.

Com a punt excepcional entre **col·laboracions d'entitats de diferents àrees** trobem el cas de l'espectacle *Momentari* de la companyia de dansa Nats Nus. S'ha detectat com l'únic projecte on l'Àrea de Cultura i l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona i els ajuntament treballen junts i organitzen

el programa Anem al Teatre, on s'emmarca aquest, encara que s'ha fet l'esforç la resposta del Departament d'Educació ha seguit tèbia. També es pot destacar d'aquest projecte conjuntament amb el programa Construïnt mirades, els dos ofereixen una guia didàctica adreçada als mestres per abans de realitzar l'activitat.

Un factor destacable d'alguns agents estudiats és la **formació als mestres**, per donar-li eines i recursos per dur a terme activitats relacionades amb les arts amb els alumnes. El projecte *KALIDOSCOPI/cicle de projectes educatius*, d'Experimentem amb l'Art, estava adreçat a mestres o professors de primària, secundària, batxillerat i persones interessades, per introduir metodologies de l'art contemporani a l'aula. La cooperativa Drac Màgic ofereix la formació al professorat mitjançant cursos, conferències o seminaris, en relació al medi audiovisual. La companyia de dansa Nats Nus dins el cicle *Dan Dan Dansa* del Mercat de les Flors. *Mestres d'art. Nous recursos per l'educació artística*, proposta d'Andrea Contino i KYTON Y CIA. Aquest curs de formació destaca perquè atorgava certificació oficial. L'activitat estava inclosa com a formació interzonal dins el Pla de formació del Consorci d'Educació de Barcelona. L'associació A Bao A Qu realitza formació per docents d'escoles i instituts, relacionades amb la creació, especialment cinematogràfica i fotogràfica.

Fent referència als **canals de difusió i la visibilitat dels projectes** trobem deficitaris o inexistents com és el cas de Educació artística i cultural amb dansa a Catalunya de la companyia de dansa Sundansa. Tant el projecte com els propis agents no estan a cap canal accessible d'informació com podria ser web, bloc. La informació sobre la iniciativa Teatre express només es troba a la revista connectats (www.connectatsmagazine.wordpress.com), una iniciativa molt interessant de la cooperativa connectats. És un diari que dona informació sobre les activitats que succeeixen als IES de Barcelona, L'Hospitalet i Cornellà, i es reparteix en aquests centres.

En molts casos només es fa la difusió al canal que pertany l'agent, en el cas dels agents artistes i artistes-pedagogs s'han trobat aquests projectes: *Projecte 3**, *Dansa a les escoles*, *Creant espais construïnt un saló*, *Tot just habitant*, *Taller TAO riu Ripoll*, *L'art per l'educació i l'educació per les arts*, *Sobre sons perduts*, etc. Al cas dels agents mestres succeeix el mateix, els projectes artístics que fan dins l'aula no tenen difusió al món de l'art.

Es pot destacar com a projecte amb bona visibilitat i difusió *Cinema en curs o Creadors EN RESIDÈNCIA als Instituts de Barcelona* on s'ha dissenyat un espai web i blocs on es poden fer el seguiment dels tallers, estan connectats a xtec, però no té difusió als canals artístics.

S'ha detectat que els **indicadors metodològics més utilitzats** en els projectes estudiats són els que fomenten la investigació en l'entorn on es desenvolupen, els alumnes són el centre del procés creatiu i els projectes que en el seu procés inclouen la presentació i exposició pública. Sembla que aquest factor de visibilitat pública, així com la introducció de nous públics als projectes, dona reconeixement públic als estudiants, així com a l'escola. Com a conseqüència, eleva l'autoestima dels participants i la valoració del projecte educatiu de l'escola. Aquells processos que potencien el debat, el intercanvi d'idees i la presentació d'experiències, provoquen una possible continuïtat del projecte una vegada finalitzat, ja sigui per iniciativa dels propis alumnes o per el professorat. De la mateixa manera es podrien avaluar els projectes que inclouen un treball col·laboratiu entre els estudiants.

Com a contra es troba com a punts febles dels projectes estudiats aquells que no contempnen aquest indicadors metodològics; basat en metodologia de projectes, desenvolupa estratègies per posar en relació alumnes, mestres i famílies en context educatiu, inclou estratègies d'avaluació detallada, límits permeables entre escola, organitzacions i la comunitat, planteja la col·laboració horitzontal entre organitzacions de diferents naturalesa, educativa i cultural, responsabilitat compartida en la planificació i la implementació.

Els processos creatius de llarga durada tenen un major impacte en termes d'aprenentatge; els continguts són òptimament assimilats i els resultats més elaborats. Els projectes de curta durada tenen igual

impacte sobre els alumnes però s'acaben difuminant en el temps ja que, per la seva curta durada, és molt difícil que puguin tenir una continuïtat per si mateixos.

La **circulació d'informació** dels projectes estudiats és deficitària o nul·la dins del context educatiu. Fins i tot projectes que han tingut gran èxit dins de l'aula no s'han difós o la seva divulgació s'ha fet per canals que no són els més idonis. En els casos on és possible trobar algun tipus de registre en espais web moltes vegades no aporten suficient informació sobre els projectes desenvolupats o es tracta de projectes que estan en fase inicial. Hi ha casos en els que el procés de treball té visibilitat doncs, en general, s'han creat blocs en els que és pot fer un seguiment de tot, o part, del procés desenvolupat. En aquestes ocasions només es veu reflectida una de les veus dels participants, fet que fa que l'aportació sigui d'opinió molt subjectiva davant la globalitat de l'experiència. Excepcionalment es fa present la voluntat d'avaluació dels processos, metodologies i la seva aplicació encara que més excepcional és trobar documentació dels resultats del projecte.

La gran majoria dels projectes fets per artistes es queden als canals de difusió de la creació artística així com els projectes fets per mestres o docents no es posen en circulació dins del context artístic.

Com a consideració final es pot puntualitzar que, tot hi que hi ha una clara voluntat en alguns sectors d'introduir pràctiques artístiques a l'aula, s'aprecia un clar buit entre el món de l'educació i de la cultura.



LA FORMACIÓ DELS PROFESSIONALS IMPLICATS EN LA PRÀCTICA. ARTISTES I MESTRES

Són moltes les aportacions, les de l'UNESCO, o dels mateixos estudis realitzats des de la Comunitat Europea als quals fem referència més endavant, o sense anar tant lluny, les que podem fer nosaltres, un equip de persones que, amb perfils professionals i experiències molt variades respecte a l'educació artística, podem corroborar des de la pràctica les afirmacions que senyalen que la falta de preparació dels artistes i dels mestres és un dels esculls que fan més difícil desenvolupar projectes artístics dins de l'aula.

Hem considerat bàsic dirigir l'atenció a la formació de mestres i artistes, no només per confrontar la realitat del context català amb els informes europeus o amb les nostres prèvies intuïcions sinó perquè creiem que la formació és un element indispensable en la construcció d'aquesta estructura complexa d'organitzacions, marcs de treball i pràctiques que conformen un context. Creiem que l'estudi dels programes de formació dona una visió molt fidedigna del grau de desenvolupament i maduresa de les polítiques d'una regió o estat en relació a la educació artística.

FORMACIÓ D'ARTISTES

FORMACIÓ INICIAL REGLADA

Per a aquest apartat de l'estudi ens centrarem en els processos formatius dels artistes visuals i plàstics i dissenyadors. La formació reglada d'artistes visuals en el nostre context configura un panorama força concret i limitat. Com ja se sap, la professió d'artista no implica cap requisit acadèmic per ser exercida i es pot accedir a ella des de trajectòries acadèmiques insospitades (artistes reconeguts internacionalment provenen de l'enginyeria, la filosofia, la literatura, etc.). Aquesta peculiar naturalesa del món laboral de l'artista fa que sovint els estudis artístics es cursin de manera vocacional (situació a la que també contribueixen les idees romàntiques sobre l'art, i encara prevalents a nivell popular, segons les quals es tracta d'una activitat vinculada a l'autoexpressió i la creativitat individual). Les titulacions acadèmiques tenen la finalitat d'acreditar a qui les posseeix per a la realització d'una activitat professional, i per tant en els camps de la producció artística o de les arts aplicades el títol té sentit quan es tracta d'incorporar-se en un lloc de treball per al qual cal demostrar l'adquisició de certs coneixements i habilitats tècniques (disseny, restauració, producció audiovisual, etc.). El títol superior de Belles Arts, a més d'aquesta acreditació formativa, és el que permet accedir a la docència en centres de secundària, prèvia obtenció de les qualificacions pedagògiques que fins fa ben poc oferia el CAP i que ara ha estat substituït pel màster de formació del professorat. Com veiem, el camp de la formació inicial no és homogeni i les motivacions per accedir-hi poden ser molt diverses.

Com s'ha assenyalat en altres punts d'aquest informe, la formació que reben els artistes en relació amb pràctiques de producció cultural col·laborativa, processos educatius i gestió de projectes sovint és inadequada per fer front a la complexitat i a les relacions interdisciplinars que suposen, però també al canvi d'actitud que requereixen pel que fa a la posició de l'artista. Aquest problema, que es planteja en informes internacionals els quals tenen en compte fins i tot països amb una llarga tradició d'arts comunitàries com el Regne Unit (Robinson, 1997: 48-50; Yrjö-Koskinen, 2000: 15-17), es veu encara més accentuat en el nostre context. Si fem una repassada a la presència de matèries relatives a l'educació en les institucions de formació inicial reglada d'artistes, veiem que només n'inclou la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona. Centres com l'Escola d'arts aplicades i oficis artístics Llotja o el

Centre d'Art i Disseny Massana, tot i que aposten per una educació humanística dels seus estudiants que acompanyi la seva formació professional, no contempen l'educació com una de les disciplines que necessiten conèixer.

Belles Arts es constitueix com a facultat universitària el 1979 i des de llavors funciona amb els mateixos procediments de qualsevol altra facultat i s'adapta a les mateixes transformacions i reajustaments acadèmics (com per exemple la reducció de cinc cursos a quatre, o l'imminent implantació de l'Espai Europeu d'Ensenyament superior o Pla Bolònia). Com a centre d'estudis superior, té l'aspiració de donar una formació intel·lectual i no només tècnica al seu alumnat. El seus objectius són doncs "adquirir coneixements teòrics, històrics, socials i tècnics des de la posició activa de la creació, vinculada a una reflexió crítica dels mateixos processos de treball i d'una contextualització en el món cultural, amb la voluntat de situar l'alumnat en primera línia de la creació dins els nous discursos contemporanis i de convertir-lo en professional del sector artístic, polivalent i innovador davant dels reptes visuals del món contemporani" (Facultat de Belles Arts, 2009). Entre les sortides professionals dels estudis que ofereixen, hi figura en darrer lloc la docència artística, tot i que altres camps professionals dels que llisten també es podria considerar que tenen alguna relació amb allò pedagògic, com ara comissari d'exposicions, assessor cultural, o empresari de serveis artístics i culturals. Resulta interessant pel que fa a la informació oficial de la Facultat que, tot i que es contempla la sortida professional d'educador, els continguts sobre educació no s'esmenten entre els bàsics, que són dibuix, pintura, escultura, disseny, fotografia, teoria de l'art, història de l'art, tècniques i tecnologia de les arts, llenguatges de l'art, processos de creació artística, etc. (Facultat de Belles Arts, íbid.)

Entrant en la concreció de les matèries relatives a educació en l'ensenyament de Belles Arts, hem de dir que la Facultat compta amb un itinerari optatiu d'educació artística. La subunitat responsable d'impartir les assignatures d'aquest itinerari és la de Pedagogies Culturals, que es troba dins del Departament de Dibuix. Tot i no disposar de departament propi i de no constituir una especialitat en ella mateixa, la de Barcelona és l'única Facultat de Belles Arts d'Espanya en la que la unitat d'educació pertany a la pròpia Facultat de Belles Arts i no a la de Formació del Professorat. Les assignatures que s'imparteixen en l'itinerari d'educació artística en el curs 2009-2010 són les següents:

Primer cicle (assignatures de caràcter generalista, amb continguts més propers a la teoria de l'art, i orientades a conèixer conceptes fonamentals sobre les pràctiques artístiques en relació amb el seu context social):

- Pedagogia de l'Art (obligatòria): 4,5 crèdits acadèmics
- Sociologia de l'Art (optativa): 6 crèdits acadèmics
- Antropologia de l'Art (optativa): 6 crèdits acadèmics
- Interpretació de la imatge visual (optativa): 6 crèdits acadèmics

Segon cicle (assignatures centrades en les teories, contextos i pràctiques de l'educació artística):

- Teoria i contextos de l'educació artística (optativa): 6 crèdits acadèmics
- Història i currículum de l'educació artística (optativa): 6 crèdits acadèmics
- Projectes d'educació artística (optativa): 6 crèdits acadèmics
- Problemàtiques contemporànies de l'educació artística (optativa): 6 crèdits acadèmics
- Educació en museus i promoció cultural (optativa): 6 crèdits acadèmics
- Intervenció educativa en el context social (optativa): 6 crèdits acadèmics

Com dèiem, malgrat que els alumnes de Belles Arts poden rebre formació sobre educació artística a través de l'optativitat de segon cicle, per poder exercir com a docents a centres de secundària han de cursar el nou màster de formació del professorat que substitueix l'antic certificat d'aptitud pedagògica

(CAP). Finalment cal afegir que amb la implantació del Pla Bolònia està previst que el pla d'estudis de Belles Arts canviï completament. Caldrà veure quina és la nova distribució d'assignatures per al curs 2010-2011.

A nivell d'estudis de postgrau, la Facultat compta també amb el màster oficial "Arts visuals i educació, un enfocament construccionista", que enguany es troba en la seva segona edició i que aprofundeix en aspectes de recerca i professionalització de l'artista-educador-investigador. Es tracta d'un màster interuniversitari entre les Universitats de Barcelona, Granada i Girona. S'hi duen a terme seminaris específics, pràctiques en contextos institucionals i un projecte final de recerca o intervenció. L'alumnat procedeix tant del camp de l'educació com de l'art, de manera que és possible començar a establir ponts de diàleg entre les dues esferes. Posteriorment els alumnes que ho desitgen poden cursar els estudis de doctorat en art i educació, línia en la qual ja s'han presentat diverses tesis, totes elles de caire interdisciplinar.

FORMACIÓ CONTINUADA I/O NO REGLADA

A banda de la continuïtat acadèmica reglada que ofereixen els estudis de tercer cicle a la Facultat de Belles Arts, la formació a la que pot accedir un artista en actiu o amb posterioritat a la seva formació inicial tot i no ser aclaparadora, és força diversa. Les associacions tenen una presència molt forta en aquest àmbit. Per exemple, Hangar ha consolidat un programa de formació continuada en relació amb l'Associació d'Artistes Visuals. Tot i ser una de les entitats de referència pel que fa a producció artística i a formació, cap dels cursos que ofereix té a veure amb educació, sinó que es dediquen a la professionalització del artista com a creador i com a gestor de la seva activitat laboral. Un altre dels centres de producció de Catalunya, Can Xalant (Mataró), tot i tenir certa sensibilitat per la dimensió educativa de l'art i la cultura, no forma els artistes en aquest sentit. Algunes de les activitats incloses en el programa curatorial (seminaris, tallers, etc.) pot considerar-se que tenen caràcter formatiu per als artistes participants, encara que no de caire sistemàtic sinó més aviat puntual en forma de jornades o seminaris temàtics. Com dèiem, cap d'ells fa referència a l'educació pròpiament dita.

El Col·legi de Doctors i Llicenciats en Belles Arts i Professors de Dibuix de Catalunya, per la seva banda, degut al col·lectiu els interessos del qual defensa, sí que inclou entre les seves accions temes relatius a l'educació artística (en concret orientar l'ensenyament del Dibuix i les Arts Plàstiques i Visuals mitjançant l'estudi dels diferents sistemes i disposicions legals sobre la matèria; i realitzar activitats de caràcter científic i cultural pel perfeccionament de la tasca docent). En determinats moments el col·legi també ha fet declaracions en defensa de la presència i reconeixement de les matèries artístiques en el currículum oficial. Cada dos anys el Col·legi convoca, juntament amb diverses universitats catalanes i altres organitzacions, el congrés d'Educació de les Arts Visuals, que és un dels poc referents locals i regulars sobre el tema pel que fa a trobades de professionals i investigadors. A banda del congrés, però, el Col·legi no ofereix formació permanent sobre educació o pedagogia de l'art, sinó només sobre els continguts que s'imparteixen a l'ensenyament secundari (geometria descriptiva, animació tridimensional per a primària i secundària, dibuix assistit per ordinador o, com a molt, habilitats comunicatives).

Potser l'organització que dedica una atenció i un programa més específic a la relació entre art i educació és Experimentem amb l'art, una associació fundada el 1999 amb l'objectiu de posar en pràctica estratègies d'aproximació entre l'art contemporani i el públic receptor a través de projectes diversos. Treballen en col·laboració amb professionals del món de l'art i del món educatiu en la planificació i realització de les seves activitats. El 2003 van inaugurar l'espai estable EART al barri de Gràcia de Barcelona, que dóna continuïtat a la seva programació. En l'actualitat formen part de la xarxa de centres de producció de Catalunya. Una de les seves línies d'acció ha estat tradicionalment adreçada a l'educació,

ja sigui mitjançant intervencions pròpies o activitats adreçades a professorat. Són responsables dels serveis educatius d'alguns centres d'art com Tecla Sala i Fundació Miró, i formen part del programa de suport a les Arts Visuals per la Secretaria General de Joventut de la Generalitat. Per altra banda, realitzen activitats educatives en relació amb exposicions diverses i produeixen material educatiu. També entre els cursos i jornades que convoquen, n'hi ha d'adreçats a l'educació i al món educatiu com ara cursos per a mestres, assessoraments, escoles d'estiu, etc.

VALORACIÓ DE LA FORMACIÓ DELS ARTISTES

La formació d'artistes ha tingut un desenvolupament històric prou difícil en el nostre context, la qual cosa ha determinat en certa mesura el seu estatut precari pel que fa a reconeixement i consolidació (Arañó, 1989). Això es reflecteix no només en la manca de presència i ressò en la vida social de les activitats que es duen a terme en els centres de formació d'artistes, sinó també en una endèmica manca de recursos materials i d'altra mena (espais de debat i intercanvi, plataformes de col·laboració, etc.). Resulta especialment paradoxal la precarietat d'equipaments tècnics (tant pel que fa a la quantitat com a la qualitat) de la Facultat de Belles Arts, que en tant que centre de formació superior hauria de ser puntera en l'ensenyament de les seves disciplines. Això no desmereix la vàlua de la tasca docent duta a terme en cap dels centres educatius esmentats en l'apartat anterior, sinó que només pretén subratllar les condicions amb què tant formadors com estudiants han de treballar.

Per altra banda, els centres de formació d'artistes haurien de desenvolupar encara més la connexió amb el món de la pràctica i l'establiment de relacions i projectes interdisciplinars en què l'alumnat pugui familiaritzar-se amb aquesta mena de processos. Les tradicionals pràctiques en empreses són freqüents en els centres més encaminats a la formació professional del productor artístic, però en la Facultat de Belles Arts no existeix una programació explícita, articulada i sistemàtica d'intervencions en el món artístic i cultural extra-acadèmic durant la llicenciatura. Només en els tercers cicles es contemplen les pràctiques com a part de la dimensió professionalitzadora dels màsters oficials. Però és difícil trobar oportunitats de relació amb el món de la pràctica menys utilitaristes i més reflexives, que permetin comprendre de manera crítica el paper de l'artista en el món contemporani. Aquesta manca té un impacte directe sobre la possibilitat de formar-se en àmbits pedagògics, ja que sense un coneixement de les seves complexitats en la pràctica és molt més difícil adquirir un coneixement ajustat i complex sobre la matèria.

Una altra problemàtica que trobem a l'hora de valorar la formació d'artistes és la dels imaginari o representacions socials dominants sobre l'artista. Està clar que en la cultura popular encara s'identifica l'artista amb una imatge de bohèmia i conflictivitat o inadaptació social, o si més no de certa peculiaritat idiosincràtica, en part degut la reinscripció constant que en fan els mitjans de comunicació i els relats de la cultura de masses (Hayward, 1988; Estrada, 1992; Ortiz y Piqueras, 1995). En l'àmbit de la formació d'artistes l'imaginari potser no és tan simplista, però sí que encara està dominat per idees d'autoexpressió, individualisme i autonomia estètica procedents del romanticisme i l'avantguarda (Hernández et al., 1998; Kris i Kurz, 1982; Neuman, 1992; Wittkower, 1995; Wolff, 1997; Williams, 1997). En aquest sentit, s'han identificat històricament quatre models dominants en la formació d'artistes, cap dels quals afavoreix l'emergència de perfils interdisciplinaris i relacionats amb aspectes pedagògics: 1) model del taller d'artista, 2) model Acadèmia de Belles Arts, 3) experimentació bauhausiana amb els elements del llenguatge visual, i 4) desenvolupament de la capacitat creadora personal (Marín, 1997). Els dos darrers models són els que han imperat en el període recent, però això no vol dir que en els centres formatius tothom comparteixi aquesta visió (per exemple, és menys freqüent en els centres més orientats a la formació professional que humanística), o que no s'estiguin duent a terme processos

formatius directament oposats a aquesta mitificació de la tasca artística, que poc a poc estarien canviant el perfil general del que entenem per artista i per activitat artística. Però es tracta de propostes que encara han de combatre el pes hegemònic d'unes perspectives que a més venen enfortides pels imperatius del mercat de l'art, que necessita individualitats identificables, vendibles i en competència mútua per servir els seus interessos.

Finalment, i en especial coherència amb que acabem de dir, existeix un desprestigi general de l'educació que és vista com una dedicació menor o socorreguda (quan no directament un "fracàs") en el cas dels artistes. Les representacions socials dominants privilegien la idea d'un artista que crea obres originals de manera individual i no pas la d'un mediador de processos pedagògics o col·laboratius. Tot i així, la dedicació a l'educació és una de les sortides laborals més importants per als artistes del nostre entorn, ja sigui en exclusivitat o com a complement de la pràctica artística (Artimetria, 2002). Per altra banda es percep un increment en l'interès per allò pedagògic en el món de l'art, paral·lel al que s'ha anomenat "gir pedagògic" en la pràctica del comissariat (Nollert et al., 2006; O'Neill y Willson, 2009). Ens trobem doncs en un moment d'inflexió on coincideixen moltes visions diferents i fins i tot oposades pel que fa a la relació entre art i pedagogia. La manca de tradició en l'establiment d'aquest vincle pot fer que les iniciatives que es desenvolupin siguin poc reflexives i inconscients de les implicacions culturals, polítiques i personals d'aquesta mena d'intervencions. Per això és necessari començar a implantar de manera urgent un marc formatiu específic, però no desconnectat de la resta de dimensions de la pràctica artística, en les nostres institucions de formació inicial i continuada d'artistes.

RESUM D'ELEMENTS DESTACATS

PUNTS FORTS

- Incipient increment de l'interès pels processos pedagògics en relació amb l'art en el món de la cultura.
- Gradual augment de l'interès per part de l'alumnat per les d'intervencions culturals de caire col·laboratiu i educatiu fins al punt de considerar-ho una opció professional.

PUNTS FEBLES

- Manca de recursos ens els centres de formació d'artistes.
- Manca de presència suficient de matèries relacionades amb l'educació en els centres de formació inicial reglada d'artistes.
- En la formació continuada, dualització extrema de l'oferta relativa a la pedagogia, que es concentra en tercers cicles universitaris o en l'activitat no reglada i/o no formal d'associacions.
- Manca d'una línia de formació continuada professionalitzadora en el camp educatiu.
- Hegemonia d'imaginariis relatius a l'art i els artistes que desprestigien la dedicació a l'educació.

OPORTUNITATS PER A L'ACCIÓ

- Incipient increment de l'interès pels processos pedagògics en relació amb l'art en el món de la cultura.
- Gradual augment de l'interès per part de l'alumnat per les d'intervencions culturals de caire col·laboratiu i educatiu fins al punt de considerar-ho una opció professional.

DIFICULTATS PER A L'ACCIÓ

- Manca de recursos ens els centres de formació d'artistes.
- Manca de presència suficient de matèries relacionades amb l'educació en els centres de formació inicial reglada d'artistes.
- En la formació continuada, dualització extrema de l'oferta relativa a la pedagogia, que es concentra en tercers cicles universitaris o en l'activitat no reglada i/o no formal d'associacions.
- Manca d'una línia de formació continuada professionalitzadora en el camp educatiu.
- Hegemonia d'imaginariis relatius a l'art i els artistes que desprestigien la dedicació a l'educació.

PER AMPLIAR INFORMACIÓ

- Arañó, Juan Carlos (1989). *La enseñanza de las Bellas Artes como ideología cultural. Arte, Individuo y Sociedad*. Nº 2. pp. 9-30 [En línia] <http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARI-S8989110009A.PDF> [Consulta del 02/12/2009]
- Artimetria (2002). *La situació dels artistes visuals a Catalunya*. Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. [En línia] http://www.aavc.net/aavc_net/html/documents/situacio_artistes_visuals.pdf [Consulta del 04/12/2009]
- Estrada, José María (1992). *Visita al museo imaginario: biografías (cinematográficas) de los más excelentes pintores desde Giotto hasta nuestros días*. *Archivos de la Filmoteca*, nº11, gener/marc (pp.47-107)
- Facultat de Belles Arts (2009). *Presentació* [En línia] <http://www.ub.edu/bellesarts/queoferim/grau/bbaa/index.htm> [Consulta del 28/12/2009]
- Hayward, Philip (ed.) (1988). *Media Representations of Visual Art and Artists*. Londres: John Libbey & Co.
- Hernández, Fernando, Montserrat Rifà i José María Barragán (1998). *Representacions socials dels/les artistes de la modernitat. Pedagogia de l'art: identitat de l'artista, context i ensenyament de les arts*. Barcelona: Servei de publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Kris, Ernst y Otto Kurz (1982). *La leyenda del artista*. Madrid. Càtedra.

- Marín, Ricardo (1997). *Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes. Una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea*. *Arte, Individuo y Sociedad*. Nº 9. pp. 55-78 [En línea] <http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS9797110055A.PDF> [Consulta del 02/12/2009]
- Nollert, Angelika et al. (eds.) (2006). *A.C.A.D.E.M.Y.* Hamburg: Kunstverein [etc.]
- O'Neill, Paul y Mick Willson (eds.) (2009). *Curating, Art and the Turn to Education*. Amsterdam and London: de Appel and Open Editions.
- Ortiz, Ana y María José Piqueras (1995). *La pintura en el cine. Cuestiones de representación visual*. Barcelona: Paidós.
- Robinson, Ken (1997). *The Governance of Culture. Approaches to Integrated Cultural Planning and Policies (policy note 2)*. Consell d'Europa [En línea] http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Resources/Publications/PN_5_Everitt_EN.pdf [Consulta del 12/12/2009]
- Williams, Raymond (1997). *La política de la vanguardia. La política del modernismo*. Buenos Aires. Ediciones Manantial.
- Wittkower, Rudolf i Margot (1995). *Nacidos bajo el signo de Saturno*. Madrid. Cátedra.
- Neumann, Eckhard (1992). *Mitos de artista*. Madrid. Tecnos.
- Wolff, Janet (1997). *Estructura social y creatividad artística. La producción social del arte*. Madrid. Istmo.
- Yrjö-Koskinen, Tuula (2000). *Arts Organisations and their Education Programmes*. Consell d'Europa [En línea] ([http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Completed/MOSAIC/DGIV_CULT_MOSAIC\(2000\)23_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Completed/MOSAIC/DGIV_CULT_MOSAIC(2000)23_EN.pdf)) [Consulta del 17/12/2009]

FORMACIÓ DELS MESTRES I PROFESSORAT EN EL CAMP DE L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA

En aquest apartat abordarem de forma introductòria que *És ser un docent?, Quin ha de ser el seu perfil professional? Com s'hauria d' articular la seva preparació i formació? (continguts curriculars, didàctics de les diferents matèries...)* i específicament ens centrarem en la formació curricular de l'Àrea d'Educació Artística, sent conscients que al llarg de la història aquest tema no ha sigut abordat en profunditat i que l'Àrea d' Educació Artística ha sigut i continua sent un gran calaix de sastre. És per aquest motiu, que el que segueix no ha de ser llegit com un panorama exhaustiu, sinó que el que ens proposem és identificar alguns problemes que presenta la formació inicial i permanent dels mestres i els professors en el camp de l'Educació Artística.

El nostre punt de partida és que la formació docent (tant inicial com permanent) necessita ser revisada si el que es pretén és establir un diàleg permanent entre el que passa fora de l' Escola i els canvis en l' organització dels sabers, les representacions simbòliques, les formes de treball en les societats postfordistes, el paper mediador de les tecnologies de la comunicació i la informació i les noves formes d'interacció social. Aquesta revisió es fa necessària davant l' actual paradoxa que es troba l' educació escolar i que és on es reflexa que les demandes socials que viu l' Escola van per un costat, les pràctiques educatives per un altre, i la formació inicial es troba en un limbo que no té en consideració ni unes ni altres (Hernández, en prensa).

En el cas específic del camp de l' Educació Artística, molts cops la formació inicial dels mestres i del professorat ha anat lligada a una limitació de significació del concepte. Molt sovint l' Educació Artística s'ha la entesa com l' acte de pintar o dibuixar deixant de banda la seva interrelació amb la música, la dansa i les arts escèniques. En l' actualitat però en el Pla d'Estudis de Primària trobem representades les següents disciplines artístiques: les Arts visuals i els Mitjans de Comunicació, la Música, la Dansa, les Arts Escèniques (Teatre) i el Patrimoni Artístic i Cultural. Aquestes disciplines curriculars s'enmarquen, però, en tres Àrees de Coneixement: l'Educació Artística – pròpiament dita-, l'Educació Física i les Ciències Socials. A Secundària, les Arts Escèniques ja no hi són presents de forma "obligatòria" i dintre de l'Àrea d' Educació Visual i Plàstica es situa el contingut de les Arts Visuals i els Mitjans de Comunicació, a l'Àrea de Música el contingut musical, a l' Àrea d' Educació Física, la Dansa i a l' Àrea de les Ciències Socials, el Patrimoni Artístic i Cultural.

Ara bé, a nivell curricular, podem observar que en el nivell pre-escolar és on s' aprecia més un major predomini de l' educació artística, en comparació amb els altres nivells d' educació pública. A la primària, no existeix una continuïtat, es pot afirmar que és on se l'ha donat menor importància, a secundària apareix amb un major increment però de forma molt fragmentada. Podríem dir, com una recent investigació desenvolupada a Estat Units que *"a menudo las artes se consideran como adornos, o como actividades extracurriculares, y a la hora de efectuar cortes presupuestarios, entre los primeros que lo padecen se encuentran los cursos o profesores de educación artística"*. (Gardner y Grunbaum, 1986).⁽¹⁾

Aquest fet ha marcat molt la formació dels mestres i dels professors tant d' Infantil, Primària, Secundària/Batxillerat. De forma molt resumida podríem afirmar que a Espanya l' estructura formativa dels plans d' estudi de magisteri, gira al voltant de tres eixos: la formació científica- cultural, la psicopedagògica

(1) Citat a D. J. Hargreaves, *Infancia y educación artística*, Morata, Madrid, 1996

gògica i el pràcticum. Diluint dintre aquests tres blocs els continguts curriculars de l'Àrea d'Educació Artística. Mentre que als professionals que dicten l'Educació Visual i Plàstica i l'Educació Músical a l'Ensenyança Secundària Obligatoria abans han dut a terme un estudis disciplinars específics (Estudis de Grau) i han tingut que realitzar el curs del CAP (Curs d'Aptitud Pedagògica, actualment convertit en el nou Màster de Secundària) o un curs de qualificació pedagògica. En el cas de l'expressió corporal (dansa) i les arts escèniques (teatre) han quedat relegades, pel que fa la formació, a l'educació no formal. I es poden conceptualitzar com una aposta personal i interessada per part del professor per dur a l'aula aquests tipus de llenguatges artístics.

En quan a la formació permanent podríem fer una diferenciació entre les diferents etapes de formació professional que passen els mestres i professors:

En la primera fase, la formació permanent faria referència al *període d'iniciació* (professor novell), al llarg de la qual el professor rep informació dels seus companys i s'ha l'hi facilita l'assistència de cursos o conferències sobre temes pedagògics bàsics. En aquest cas, s'ha suposa que el professor ha rebut en la seva etapa de formació inicial una fundamentació psicopedagògica per afrontar els primers problemes que sorgueixen al món educatiu i per poder construir posteriorment els nous conceptes didàctics a l'hora d'elaborar un currículum adequat als alumnes i a l'entorn.

Mentre que el segon període de formació permanent seria el de *perfeccionament*, durant el qual els professors, mitjançant seminaris i grups de treball, preferentment en una determinada zona o centre, intercanvien experiències, coneixen i experimenten noves tècniques, dissenyen i experimenten projectes i materials curriculars, entre d'altres coses.

I finalment, en el *període de consolidació*, moment en el que es realitzaren dintre el camp de la formació permanent els anys sabàtics, les llicències d'estudi, els canvis en la situació docent, etc formació que ajuda al professorat a consolidar-se dintre les àrees de coneixement o bé els hi obra la possibilitat de participar en altres activitats educatives que en alguns casos no tenen que coincidir amb la docència directa.

FORMACIÓ INICIAL ⁽²⁾

A Catalunya la formació inicial dels mestres tant d'Infantil com de Primària recau a les Universitats Públiques del territori català. En l'actualitat l'alumnat interessat, ha de dur a terme els ensenyaments de grau. Aquests tenen una durada de 240 ECTS cosa que equival a quatre anys de formació.

La formació de Grau d'Educació Infantil, Primària i Secundària es pot cursar a la Universitat de Barcelona – Facultat de Formació del Professorat-; a la Universitat Autònoma de Barcelona – Facultat de Ciències de l'Educació-; a la Universitat de Vic – Facultat de Ciències de l'Educació-; a la Universitat de Lleida- Facultat de Ciències de l'Educació-; Universitat de Girona- Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia, Universitat Rovira i Virgili – Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia- .

(2) Aquest apartat ha estat elaborat a partir de les dades extretes dels plans d'estudis accessibles a les pàgines web de les Universitats Públiques catalanes. Volem fer constar que la major part de les Universitat els estudis de Grau no disposien de plans i programes d'estudi accessibles per tant ens hem bastat en bona mesura amb els plans docents de les Diplomatures de Mestre Infantil i Primària.

Dintre la formació genèrica que otorga l'ensenyament de Grau d'Educació Primària, trobem en algunes Universitats el que s'ha anomenat Menció, itinerari específic que pot cursar l'alumne, i que pot fer constar al suplement europeu al títol. Per exemple, **destacaríem el cas de la Universitat Autònoma de Barcelona on s'especifica dintre el Grau d'Educació Primària les següents mencions:**

Menció d'Educació Física

Joc i Iniciació Esportiva
Activitat Física, Diversitat i Salut
Expressió i Comunicació Corporal (que en aquest cas és on entraria la Dansa)
Educació Física i la seva Didàctica II
Aprentatge i Desenvolupament Motor

Menció d'Educació Visual i Plàstica

Projectes Artístics
Didàctica en Institucions Artístiques
Llenguatges Audiovisuals i Expressió Artística
Innovació Didàctica a les Arts Visuals
L'Educació Artística en l'Atenció a la Diversitat

Menció d'Educació Musical

Llenguatge Musical
Didàctica de la Música I i II
Anàlisi, Audició i la seva Didàctica
Veu, Direcció, Cant i la seva Didàctica

Cal dir, però que encara són vigents els títols de Diplomatura:

Mestre en Educació Infantil (Diplomatura)
Mestre en Educació Primària (Diplomatura)
Mestre especialitat en Educació Musical (Diplomatura)
Mestre especialitat en Educació Física (Diplomatura): Aquesta especialitat l'anomenem perquè dintre d'ella trobem continguts relacionats amb la dansa.

En el cas de la formació inicial del professorat de secundària, l'alumnat interessat en ser professor de secundària després d'haver cursat els ensenyaments de grau, a de cursar al Màster de Formació del professorat de secundària obligatòria, batxillerat, formació professional i ensenyament d'idiomes per especialitzar-se en continguts educatius i propis de la seva disciplina. Aquest Màster posa punt i final al Curs d'Aptitud Pedagògica (CAP) que des dels anys 70 fins l'aprovació del recent decret del 20 de desembre del 2007 havia estat vigent, tot formant durant tres dècades a professors. Un curs on l'alumnat amb menys d'una any rebia formació psicopedagògica i duia a terme una pràctica real mínima als centres de secundària. Per tant, podem dir que el model del CAP en general es basava amb la premisa que per "*ensenyar feia falta saber la disciplina*".

Ara bé, a l'actualitat aquest plantejament ha canviat? Hores d'ara el CAP ha passat a ser l'esperat **Màster de Formació del professorat de secundària obligatòria, batxillerat, formació professional i ensenyament d'idiomes**, un màster caracteritzat per ampliar les hores lectives de l'alumnat a fi de poder comprendre el món educatiu (mòdul genèric) i els contextos i pràctiques que es desenvolupen a fi a la seva disciplina (mòdul específic). Encara que la seva durada s'enmarca amb un any d'estudis.

Mòdul genèric (15 cr)

Aprentatge i Desenvolupament de la Personalitat

Processos i Contextos Educatius
Societat, Família i Educació

Mòdul específic (25 cr)

Complements per a la Formació Disciplinar: Tècniques del Dibuix, l'Imatge, el Disseny/Volum.

Ensenyament i Aprenentatge de la matèria: Història de l'Ensenyament Artístic i Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica.

Innovació Docent i Investigació Educativa

Pràcticum (20 cr)

Pràctiques

Aquest futur professorat, com sabem però, procedeix en la seva immensa majoria de les Facultats de Belles Arts. Facultats que en el seu pla d'estudis contempla, encara que en desventatge respecte a altres matèries, una formació didàctica específica. Aquestes matèries, corresponents a l'àrea de Pedagogies Culturals o a l'àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica (Educació Artística), tenen un caràcter optatiu. **En el cas de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona podem destacar:**

* Assignatures Obligatòries:

Pedagogia de l'Art

*Assignatures Optatives:

- Primer Cicle

Antropologia de l'Art

Psicologia de l'Art

Sociologia de l'Art

Interpretació de la Imatge Visual

- Segon Cicle

Educació en Museus i Promoció Cultural

Problemàtiques contemporànies de l'Educació

Teoria i contextos en Educació Artística

Intervenció Educativa en el Context Social

Projectes d'Educació Artística



VALORACIONES DE LA FORMACIÓ INICIAL

La formació inicial del professorat ha sigut objectiu de diversos estudis i investigacions. En general s'observa una gran insatisfacció tant de les instàncies polítiques com dels propis formadors respecte a la capacitat de les actuals institucions de formació per donar resposta a les necessitats actuals de la formació docent (Kennedy, 2006). Darling – Hammond i altres (2005, pág. 391) afirmaven que *“en el pasado los programas de formación de profesores se han criticado por ser muy teóricos, con poca conexión con la práctica, ofreciendo cursos fragmentados e incoherentes y sin una clara concepción de la enseñanza entre el profesorado”*.

Sovint els programes de formació del professorat no són avaluats per les administracions educatives d'una forma exhaustiva. Els programes i plans d'estudi són analitzats sobre el paper i no s'estudia la seva incidència en la pràctica real del professorat. Per aquest motiu, trobem necessari crear recerques que investiguin quina influència i “aplicació pràctica” tenen els programes de formació del professorat i com aquests potencien canvis en l'estructuració del sistema escolar.

Un dels interrogants que ha s'han plantejat els especialistes en formació docent ha sigut si és preferible formar docents generalistes amb una forta formació de base i capaços d'adaptar-se a diferents alumnes i situacions o docents especialitzats, centrats i experts en algunes matèries, graus educatius o tipus d'alumnat. Aquest binomi generalisme / especialitat ha generat un ampli debat a la dècada dels setanta en la configuració de plans d'estudi de formació dels docents i segueix sent un debat actiu en l'actualitat. Davant aquesta problemàtica ens situem en la necessitat de combinar la formació generalista amb l'especialitzada. Avançar cap una perspectiva de formació basada en competències més que en coneixements disciplinars i potenciar la pràctica docent compartida entre docents formats en base generalista i específica.

A la formació del professorat d'infantil i primària prevaleixen les activitats globalitzadores com a forma d'ensenyança i s'accentua el caràcter global i integrador de les diferents àrees que imparteixen. Ara bé, la inexistència d'una realitat global i interdisciplinar entre les assignatures artístiques (principalment la de plàstica i la de música) fa que aquest principi caigi pel seu propi peu. A l'actualitat els mestres d'infantil i primària estudien de forma parcelada els continguts artístics presentats com assignatures de música i de plàstica. Mentre que la dramatització, de gran importància en el desenvolupament humà i professional del educant brilla per la seva ausència curricular. Davant aquest fet, una de les solucions viables seria construir un currículum flexible i obert no centrat en matèries sinó en temes. Aquest fet donaria peu a un currículum més globalitzador on l'educació artística seria un medi i no una finalitat en si mateixa. Per tant, els docents no haurien d'estudiar matèries de plàstica, música, drama sinó buscar punts d'interrelació disciplinars.

En canvi, en el cas de l'Educació Secundària, en molts casos la funció del professorat s'ha entès sota el paraigua de la transmissió de coneixements. La seva professionalitat ha radicat en el grau de competència sobre la o les disciplines en que s'ha especialitzat i la claredat amb el que explica els continguts (Marcelo, 1995). Uns continguts que sovint s'han basat en l'aplicació d'unes tècniques artístiques determinades i l'estudi de les corrents històriques que les han fet possibles. A més, aquests coneixements s'han explicat de forma parcel·lada i fragmentada en relació a les altres àrees de coneixement. Davant aquest fet, considerem que una possible solució seria contruir projectes transdisciplinars i que l'educació artística es concebes no com una finalitat en si mateixa sinó com un medi a partir del qual els alumnes reflexionen sobre la seva contemporaneïtat des d'una perspectiva crítica.

LA FORMACIÓ PERMANENT

Seguint la classificació que hem fet a l'inici de l'article podríem estructurar la formació permanent en:

Període d'iniciació (professor novell)

Dintre aquest apartat destacariem aquella formació permanent que triaria el professorat recent graduat. Per un costat, trobaríem les extensions educatives que ens ofereixen les Universitats Públiques i Privades de l'Estat Català en forma de Cursos i Màsters; els cursos que ens ofereixen els Instituts de Ciències de l'Educació i les Associacions de Mestres (Rosa Sensat) o el Col·legi de Llicenciats de Catalunya (Col·legi de Belles Arts).

En aquest cas, la formació es entesa com un mitjà per ampliar els coneixements pedagògics, didàctics i disciplinars del professorat.

En relació a la disciplina, cal esmentar que hi ha molta oferta formativa en relació al saber disciplinar del camp de les Arts Visuals i Plàstiques i el camp de la Música. Mentre que la Dansa i el Teatre queden en un segon terme, més propis de l'educació en lleure o l'educació informal. Només s'han trobat dues ofertes formatives, la que ofereix l'Institut del Teatre (Diplomatura en Teatre i Educació) i el Mercat de les Flors (Curs de formació permanent del professorat del cicle Dan Dan Dansa). Hi ha molt pocs cursos que tinguin com a filosofia fomentar la interdisciplinarietat i la transdisciplinarietat de les Arts. Específicament el *Màster en Educació Interdisciplinària de les Arts*, ofert a la Universitat de Barcelona, és el que fomenta aquesta tendència.

Aquests cursos poden tenir una durada d'un any o d'un trimestre. Són reconeguts pel Departament d'Educació. I generalment tenen caràcter presencial.

Període de perfeccionament

Dintre aquest apartat faríem referència tots els cursos que ens ofereix el Departament d'Educació (Xtec); els Programes de Plans de Formació de Zona i els cursos que ens ofereixen la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

Aquest període es basa principalment en oferir una formació basada amb la tècnica (Marcelo, 1995). És a dir, l'actuació del professional és més aviat instrumental, adreçada a la resolució de problemes, els quals sorgeixen de la pràctica, i es resolen aplicant teories, tècniques, principis i coneixements científics, fonamentats en la investigació. Aquests principis donen lloc a normes o receptes per a la intervenció, que si són aplicades rigorosament condueixen als resultats desitjables. En aquest cas, la competència professional del docent es valora pel coneixement d'instruments científics i tècnics per aplicar a les situacions de l'aula.

Exemples:

Una de les problemàtiques que viuen actualment els docents és la seva no alfabetització digital. Sota aquest paraigües apareixen tot un seguit de cursos que tenen com a finalitat posar fi aquesta problemàtica. El problema és que en la majoria de programes les noves tecnologies són enteses com un nou suport digital i no com una nova forma de interrelacionar-se amb l'alumnat. Podríem citar a mode d'exemples els següents títols:

- Les TAC a l'Educació Visual i Plàstica a Secundària
- Les TIC i l'Educació Musical

A l'actualitat les tendències educatives contemporànies consideren que la creativitat és un element clau en la formació de l'alumnat. Per exemple, Ken Robinson (1999) argumenta que per fer front a les complexitats del futur, els alumnes necessiten millorar les seves habilitats i capacitats per generar idees originals i resoldre problemes de forma creativa a fi de fer front positivament a la complexitat creixent i a la diversitat de models de vida existents. A més, destaca que la innovació es situa com element clau en l'activitat econòmica del futur i per tant és important ensenyar els alumnes a aprendre. Davant aquesta problemàtica, estan surgint molts cursos que tenen com a finalitat disminuir les angoixes del professorat:

- Imaginació i creativitat: recursos i emocions en el món de l'educació.
- L'educació dels sentits i la creativitat.

Aquests cursos tenen una durada d'uns mesos, presenten moltes vegades la modalitat a distància a fi d'adaptar-se millor als temps del professorat.

Període de consolidació

Finalment, destacaríem l'oferta de Doctorats que ofereixen les Universitats Públiques i Privades de l'Estat Català, les llicències d'Estudi otorgades pel Departament d'Educació i tot els cursos de formació "no oficials" que ens ofereixen entitats de caràcter educatiu del Tercer Sector, entre elles citariem com exemple la formació duta a terme el per col·lectius com Sinapsis, Teleduca, entre d'altres.

En aquest punt de la formació, el professor ha de ser capaç de reflexionar críticament sobre la pràctica quotidiana en relació tant amb els processos d'ensenyament – aprenentatge com el context en el qual la seva tasca es desenvolupa. És per aquest motiu, que els programes de formació per la consolidació estan basats en tres aspectes fonamentals: una formació cultural amb un clar contingut polític i social, una capacitat d'anàlisi reflexiva sobre la seva pròpia pràctica i un coneixement crític del context que permeti crear actituds de compromís polític i social. És aquí per exemple on la investigació-acció es converteix en un mecanisme per molts professors, ja que implica la posada en marxa de processos d'anàlisi i reflexió conjunta basats en la comprensió de la pràctica i orientats a facilitar-ne la comprensió i la transformació.

Degut a la impossibilitat de citar totes les llicències d'estudi o tesis doctorals, citarem alguns exemples:

- M. Consol Anguila Donat. *La resolució de problemes, una activitat interdisciplinària potent per treballar les competències bàsiques a primària*
- Marta Calafell Soldevila. *Treball col·laboratiu pluricultural en entorn virtual aplicat a l'àrea de música a l'ESO.*

Aquesta formació té una duració mínima d'un any i va acompanyada d'un tutor.

Finalment, de manera esquemàtica podríem destacar aquests punts forts i punts febles en la formació dels mestres i del professorat, en el camp de l'educació artística:

RESUM D'ELEMENTS DESTACATS

PUNTS FORTS

- La formació del professorat en l'actualitat està en un període de canvi. A les Universitats sobretot s'estan duent a terme debats profunds entorn els models d'ensenyament i d'aprenentatge.
- En l'actualitat el professorat té moltes vies per seguir el seu procés d'aprenentatge al llarg de la seva etapa professional.

PUNTS FEBLES

- És necessari un major diàleg entre les institucions responsables de la formació professional dels professors i els docents del nostre país. També un major coneixement de les tendències internacionals tant pel que fa al món educatiu com específicament al camp de l'educació artística.
- Les definicions de l'Educació Artística han d'estar fundamentades en les tendències epistemològiques, sociològiques i històriques de les teories i les pràctiques artístiques i culturals presents en el segle XXI, compreses obviament amb la seva relació amb l'herència del segle passat. A l'actualitat molt de les pràctiques que es duen a terme a les escoles són caduques, no responen a problemes contemporanis. I es degut a que els professorats no són partícips dels diàlegs de les problemàtiques disciplinars vigents.
- En l'actualitat en la formació del professorat trobem un model reproductiu i d'admiració "acrítica" davant els coneixements que s'estudien. És necessari que els futurs professors estudiïn d'una forma crítica i transformadora els models educatius vigents.
- Les arts són essencials pel coneixement i han de ser part integrant de tots els currículums educatius i no com ara que constitueixen un element marginal o extern al sistema educatiu. Així, l'Educació Artística (incloent la Plàstica, la Música, el Teatre i la Dansa) han d'estar integrades com una àrea curricular essencial a l'Educació. I per tant, ha de jugar un paper fonamental en la formació del professorat.

PER AMPLIAR INFORMACIÓ

- HARGREAVES, D. J. *Infancia y educación artística*, Morata, Madrid, 1996
- MARCELO GARCÍA, C. *Constantes y desafíos actuales de la profesión docente*. Revista de Educación, nº 306, pp. 205-243, 1995.
- DARLING-HAMMOND, L., HAMMERNESS, K., GROSSMAN, P., RUST, F., & SHULMAN, L. (2005). *The design of teacher education programs*. In L. DARLING-HAMMOND & J. BRANSFORD (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). S. Francisco: Jossey Bass.
- KENNEDY, M. (2006). *Knowledge and vision in teaching*. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 205-211. Teaching about teaching : learning to help student-teachers learn about their practice (2002) Loughran, J., Berry, Amanda, Tudball, Libby.

En aquest apartat farem una aproximació a els trets essencials de la producció de recerca vinculada a l'educació artística en el territori català. Entenem fer visible les estructures i polítiques de recolzament a la recerca poden ajudar a entendre un dels pilars bàsics de la consolidació d'un context: la relació entre innovació teòrica i innovació aplicada i la capacitat de generar dinàmiques transversals que posin en contacte els sabers de diferents esferes de treball.

Abordarem la qüestió plantejant quatre camps d'anàlisi. En primer lloc la recerca Universitària, de la qual farem una introducció als mecanismes de producció de la recerca, després farem una panoràmica sobre alguns dels agents legitimats per desenvolupar recerca en el marc acadèmic i per últim ens fixarem en alguna de les tesis doctorals més significatives.

Un segon àmbit que tractarem serà la recerca desenvolupada des del Departament d'Ensenyament, parant atenció tant als diferents tipus d'investigació que duen a terme els docents.

El tercer àmbit es centrarà en la recerca produïda desde institucions vinculades al àmbit cultural i per últim analitzarem la recerca de dues fundacions vinculades a l'àmbit educatiu.

LA RECERCA ACADÈMICA

LES CONDICIONS DE PRODUCCIÓ I LEGITIMACIÓ DE LA RECERCA

La recerca funciona a diferents nivells: principalment a través de grups de recerca que poden ser consolidats, és a dir, que són avaluats favorablement pel Ministeri, i que compten amb dotació de pressupost Estatal per a realitzar les recerques, ja que s'han presentat a les convocatòries públiques i han estat acceptats pel comitè avaluador. També es pot fer a través de grups de recerca no consolidats, que són aprovats per les univesitats però que normalment no tenen finançament ni són competitius, a no ser que rebin ajuts econòmics per part de petites partides de diners de la universitat o d'empreses i altres organitzacions externes, moltes vegades de capital privat o subvencions d'altres institucions públiques.

Un cop finalitzada la recerca, els resultats es presenten en informes de retorn al Ministeri o a les Universitats i institucions que han aprovat el tema de recerca. També se'n fa difusió a congressos o publicacions científiques durant el procés de recerca però majoritàriament al final de la recerca, presentant les conclusions i evidències. Un altre canal de difusió important i bàsic per a fer carrera acadèmica són les revistes d'impacte en la comunitat científica, que consten d'un comitè avaluador extern, i que són les que realment tenen valor en l'àmbit acadèmic, ja que puntuen molt en el currículum de l'investigador/a. Altres canals de difusió amb menys impacte serien les revistes de divulgació del camp que no tenen comitès d'avaluació. També es poden publicar llibres i organitzar xerrades o seminaris per a compartir els resultats.

Un altre treball important en la recerca és el derivat dels cursos de doctorat, on l'alumnat aprèn a fer investigació acadèmica per, normalment en una fase posterior, escriure la seva tesi doctoral. Moltes vegades les tesis no surten a la llum a no ser que es publiquin online o es reelaborin en articles, llibres o ponències a congressos en un format més breu, però això no és fàcil donat el circuit tancat

de les editorials. Amb el nou marc universitari europeu, les tesis doctorals podran ser co-dirigides per més d'una persona i formar part del que es diu una 'tesi europea' per tal d'assegurar la competitivitat internacional dels acadèmics. Això vol dir que alguns dels membres del tribunal hauran de ser d'universitats estrangeres dins de la Comunitat Europea i que una part de la defensa s'haurà de fer en anglès o una altra llengua que no sigui la Estatal. Un protocol que acompanya el procés d'escriptura de tesi, i que marca una considerable diferència respecte a la recerca que es pot fer en els altres dos àmbits, és que les tesis han de ser d'autoria individual, el que genera un conflicte amb algunes metodologies de recerca que volen ser dialògiques i participatives, donat que les altres persones que poden aportar capital cultural a la recerca només poden aparèixer a les tesis com informants, però mai en autoria compartida, cosa que no passa als altres dos àmbits. Això no és així en les recerques dels grups d'investigació, on sí que es poden signar articles i llibres amb autoria compartida.

A la llicenciatura i als màsters oficials també es fa recerca, però normalment el material obtingut té menys impacte perquè forma part del procés de formació. Els circuits de difusió que poden tenir aquests treballs són els congressos i jornades com un entorn d'aprenentatge en la carrera acadèmica.

Pel que fa a les formes de producció del coneixement, cal dir que normalment són estressants ja que es realitzen en condicions de precarietat temporal i laboral, donat que un acadèmic ha de realitzar una diversitat de tasques com és la preparació de la docència, la pròpia docència, les tutories i processos d'avaluació, les publicacions (ja siguin articles o llibres), fer estades a fora en congressos, assistir a reunions per fer recerca o col·laboracions, la gestió burocràtica, i la recerca pròpiament, que inclou una fase de cerca de bibliografia per construir l'estat de la qüestió, seguida del treball de camp, i posteriorment l'anàlisi de les dades per finalitzar amb la construcció dels informes i l'avaluació dels resultats. Normalment els temps i calendaris de concessió de les recerques són ajustats i no depenen només de les agendes dels investigadors/es, sinó també de la disponibilitat dels i les informants, el que fa que tot es succeeixi molt ràpid i a vegades no es tregui el màxim rendiment dels resultats de les recerques, perquè un cop finalitzada normalment ja es comença a preparar-ne una altra per a futures convocatòries, donat que perquè un grup de recerca sigui consolidat ha de tenir recerques finançades i competitives cada any, així com produccions teòriques en forma d'articles d'impacte que sorgeixin d'aquestes recerques.

Els currículums dels investigadors també han de ser competents i per mesurar aquesta eficiència s'han creat dues d'agències d'avaluació: la ANECA, que correspon al Ministeri d'Educació: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de Madrid. O la AQUIC, l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Ambdues agències s'encarreguen de valorar els currículums personals seguint uns barems estàndar del que consideren que és la competitivitat científica de les trajectòries acadèmiques, bàsicament considerant l'àmbit docent i l'àmbit de recerca.

Així doncs, donada la dificultat de poder accedir en entorns de difusió i publicació tant exigents, moltes vegades, les experiències i recerques queden invisibilitzades i rares vegades traspassen les portes de l'àmbit acadèmic més proper als investigadors o, com a molt, retornen als que han col·laborat a la recerca com a informants. Algunes de les investigacions es fan públiques a les webs dels grups de recerca, però costa molt trobar els articles o informes complets i, en la majoria de casos, no estan difosos sota llicències de publicació de software lliure, ben diferent al que passa en l'àmbit artístic, on moltes d'elles circulen amb llicències lliures. I és que la noció de pertinença i autoria és molt tradicional en l'àmbit acadèmic de recerca i intervenció.

LES ESTRUCTURES DE PRODUCCIÓ DE RECERCA ACADÈMICA A CATALUNYA

Els elements que componen l'estructura bàsica de la producció de recerca s'articula al voltant dels Departaments de facultats i Instituts de recerca que és d'on pegen el Grups de recerca. Tot seguit realitzarem un panoràmica a partir d'investigar la informació que cada una d'aquestes organitzacions posa a disposició dels usuaris d'Internet. D'aquesta manera podrem tenir una imatge força fidedigna, tant de com articulen la seva visibilitat a quines eines habiliten per posar en circulació la recerca que han produït.

Departaments de didàctiques específiques

A Catalunya existeixen 7 departaments de didàctiques específiques sobre EA vinculats a les seves corresponents facultats de Ciències de l'Educació, Psicologia i/o Pedagogia.

Aquests departaments poden estar dividits en diferents línies de recerca, com és el cas del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, que distingeix la línia de recerca de la Didàctica de la Música, la de Didàctica de les Arts Plàstiques i la de Didàctica de l'Educació Corporal (és a dir, Educació Física i Esport). Aquest és el cas, també, del Departament de Didàctiques Específiques de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona. El Departament de Pedagogia de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili o el d'Educació de la Universitat Internacional de Catalunya segueixen aquesta mateixa estructura. La Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona va encara més enllà i té independitzats el Departament de Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica i el Departament de Didàctica de l'Expressió Musical.

D'altres centres universitaris contempen només un únic Departament relacionat amb l'Educació Artística, per exemple el Departament d'Expressions Artístiques, Motricitat Humana i Esport de la Universitat de Vic o el Departament de Dinàmiques Específiques de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida.

Com a fet excepcional, destacar l'existència de dos facultats no vinculades a l'àmbit estricte de les Ciències de l'Educació amb departaments molt actius, que tampoc es corresponen amb els de didàctiques específiques, pel que fa a l'impuls de la recerca i millora en Educació Artística:

- El Departament de Dibuix de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona
- El Departament de Comunicació Audiovisual de la Facultat de Comunicació de la Universitat de Barcelona

Molts d'aquests departaments de didàctiques específiques tenen les seves línies de recerca, a les quals una part de l'equip dedica els seus esforços. En canvi, altres departaments han consolidat Grups de Recerca, que passem a descriure a continuació.

Els grups de recerca de l'àmbit universitari

Tal com hem pogut observar, els Grups de Recerca l'objecte d'estudi dels quals està relacionat amb l'EA es creen sota el paraigua o bé dels Departaments de Didàctiques Específiques de les Facultats de Ciències de l'Educació, Psicologia i/o Pedagogia (amb comptades excepcions que tot seguit comentarem), o bé a l'ombra dels Instituts de Ciències de l'Educació i altres organismes de recerca similars. Entre tots sumen un total de 14 grups d'investigació.

Grups de Recerca vinculats als Departaments

Dos dels Grups de Recerca més consolidats en matèria d'Educació Artística pertanyen, paradoxalment, als dos departaments no relacionats directament amb el camp de les Ciències de l'Educació dels quals acabem de parlar una mica més amunt. Es tracta de:

El **Grup de Recerca Consolidat Subjectivitats i Entorns Educatius Contemporanis ESBRINA** del Departament de Dibuix de la Facultat de Belles Arts (UB). Aquest grup, que és la continuïtat de l'antic FINT del qual Fernando Hernández era l'investigador principal (ara també és membre de l'ESBRINA), **té com a objecte d'estudi les condicions i canvis actuals de l'educació en un món mediat per les tecnologies digitals i la cultura visual**. Les seves línies de recerca són:

- Ensenyament i aprenentatge per a la comprensió i la dotació de sentit en la societat de la informació i la cultura visual.
- Aspectes institucionals, organitzatius i simbòlics dels nous entorns d'aprenentatge que integren les tecnologies de la informació i la comunicació.
- Construcció del subjecte docent i discent en contextos de canvi i complexitat.
- Noves formes, llenguatges i sistemes d'inclusió i exclusió en la societat contemporània, incloent la problemàtica particular de les persones amb necessitats educatives especials.

El **Grup d'Innovació Docent de Comunicació Audiovisual (GID-CAV)** del Departament de Comunicació Audiovisual de la Facultat de Comunicació (UB). Més enllà de la seva activitat en el marc de la Comunicació Audiovisual, aquest **grup pluridisciplinar** fa extensiva la seva tasca a d'altres ensenyaments:

- La Pedagogia
- La formació del professorat
- Les relacions laborals
- Les Ciències Econòmiques i les Ciències del Treball

Existeixen, encara, dos grups més de recerca especialitzats en investigació en l'àmbit de l'educació i els mitjans de comunicació: el Laboratori de Mitjans Interactius, també de la Universitat de Barcelona, i la Unitat d'Investigació en Comunicació Audiovisual (UNICA), que pertany al Departament de Comunicació de la Facultat de Comunicació de la Universitat Pompeu Fabra.

El **Laboratori de Mitjans és un centre de I+D+I de la UB**, les línies d'investigació del qual són aquestes:

- Comunicació audiovisual digital
- (Meta)narratives i sintaxi audiovisual multimèdia- Formulacions artístiques de participació
- Entorns formatius potenciats per la tecnologia
- Alfabetització digital
- Diversitat i inclusió social en contextos mediàtics

Per la seva part, **l'àrea de recerca en Comunicació i Educació del grup UNICA de la Pompeu Fabra** es dedica a la investigació i l'assessorament en dos gran àmbits: l'educació en mitjans i l'educació amb mitjans.

- En l'àmbit de l'educació en mitjans el grup es concentra sobretot en l'anàlisi del paper de les emocions i de l'inconscient en la recepció de missatges audiovisuals, i en l'elaboració de materials basats en metodologies integradores, encaminades a convertir l'emoció en reflexió.

- En l'àmbit de l'educació amb mitjans, el principal centre d'interès rau en la recerca d'un nou estil comunicatiu en l'audiovisual educatiu i cultural, recorrent a la publicitat com a model comunicatiu; és a dir, cercant aquells paràmetres expressius de la publicitat que poden ser útils per incrementar l'eficàcia comunicativa i didàctica de l'audiovisual educatiu i cultural.

Hi ha encara sis grups més vinculats a la recerca sobre Educació Artística dins dels seus corresponents departaments universitaris, que us resumim a continuació:

En el marc de la Facultat de Belles Arts de la UB trobem encara dos grups de recerca més, que són **Grups de Recerca Consolidat Projectes I+D+I del Ministeri de Innovació:**

EDU2008-03287/EDUC, que depèn també del Departament de Dibuix, l'investigador principal del qual és Fernando Hernández.

HAR2008-06046/ARTE, que depèn del Departament d'Història de l'Art, l'investigador principal del qual és José Luís Menéndez Varela.

El Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona acull el GREMI, amb Josep Gusterns com a investigador principal.

Les principals línies d'investigació del GREMI estan vinculats a l'ensenyament-aprenentatge de la música i són aquestes:

- Didàctica de la Música
- Estratègies i recursos didàctics innovadors en l'ensenyament de la Música
- Processos d'avaluació de l'ensenyament de la Música a la formació del mestre
- Valors de l'Educació Musical
- La Música com a construcció, percepció, producció, ensenyament i recerca

El Departament d'Expressions Artístiques, Motricitat Humana i Esport de la Universitat de Vic compta amb el seu propi grup d'investigadors, que rep el nom de Grup de Recerca Educativa.

El **Grup de Recerca Educativa (GREUV)**, coordinat per Antoni Tort Bardolet, és un grup de recerca emergent que treballa en dues grans línies de recerca: "Ciutadania, immigració i educació" i "Territori i Educació".

- Línia de recerca "Ciutadania, immigració i educació"
 - Immigració i educació.
 - Polítiques educatives contra l'exclusió, en l'àmbit local, nacional i internacional.
 - Educació i gènere. El paper de la dona en l'educació
- Línia de recerca "Territori i educació":
 - Museus i Pedagogia.
 - Educació i municipis petits.
 - Evolució del pensament pedagògic i de les institucions educatives.
 - Família, escola i entorn.

Finalment, en el marc de la **Universitat Oberta de Catalunya** trobem dos grups l'àmbit de recerca dels quals es situa en el camp de l'organització educativa i la didàctica, particularment en els models d'ensenyament-aprenentatge relacionats amb les TIC:



EI GRUP E-LEARNING. EDU LAB: INNOVACIÓ SOBRE EDUCACIÓ ITIC té com a objectiu l'organització i gestió de nous dissenys educatius i de noves metodologies d'ensenyament i aprenentatge basats en l'ús de les TIC per a incrementar-ne la qualitat, particularment en l'aprenentatge virtual (e-learning).

TECNOLOGIA I SISTEMA EDUCATIU. Tecnologies de la informació, universitat i societat xarxa. ITUNS també s'ocupa de l'estudi de les transformacions en els models d'ensenyament-aprenentatge, tecnològics i organitzatius de les universitats a partir de l'ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC).

Grups de Recerca vinculats als ICE i altres organismes d'investigació

La resta de grups de recerca, tot i treballar en estreta relació amb els Departaments de Didàctiques Específiques de les Facultats de Ciències de l'Educació, s'han creat a l'empar d'altres centres i organismes de recerca i formació del professorat com els Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) o els Instituts de Recerca Educativa (IRE).

Grup de Treball COORDINACIÓ PROGRAMA D'EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA. INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ (ICE). Universitat de Barcelona. Inscrit dins l'apartat d'Innovació i Recerca, el seu objectiu fonamental és planificar, desenvolupar i avaluar activitats de formació permanent per al professorat de tots els nivells educatius que responguin a les seves necessitats i que siguin coherents amb les opcions formatives de l'ICE. Està coordinat per Conxi Rosique, Javier Aragón i Valentin Lozano.

GRUP DE RECERCA EN EDUCACIÓ I PATRIMONI. INSTITUT DE RECERCA EDUCATIVA (IRE). Departament de Didàctiques Específiques. Facultat d'Educació i Psicologia. Universitat de Girona. El GRHCS003, l'investigadora principal del qual és Roser Juanola Terradellas, observa les següents línies d'investigació:

- Educació artística, en l'àmbit formal i no formal
- Relacions entre patrimoni i societat
- Valors estètics i ètics fruit de les relacions patrimoni i societat

GRUP D'INVESTIGACIÓ EN CONTEXTOS EDUCATIUS. INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. Universitat Rovira i Virgili. El Grup d'Investigació en Contextos Educatius (I.C.E) pretén generar i desenvolupar línies d'investigació educativa i innovació docent, aplicar nous recursos a la formació, introduir noves metodologies i estratègies didàctiques, elaborar i validar materials, avaluar l'activitat didàctica, formar a formadors, etc., tenint com eix vertebrador de tot la millora de l'acció docent. El seu coordinador és Àngel-Pío González Soto i les seves línies de recerca són aquestes:

- Formació en tot tipus d'institucions (formals i no formals)
- Formació inicial i permanent del professorat
- Assessorament a institucions i en la gestió i desenvolupament de personal
- Formació de formadors, d'adults i formació ocupacional
- Desenvolupament i aplicació de nous recursos en la formació
- Tecnologies de la Informació i la Comunicació en la Formació, sobretot en referència a la formació de professors i formadors
- Elaboració i validació de materials formatius
- Avaluació de la formació

- Innovació docent i investigació educativa

Instituts de ciències de l'educació i altres organismes de recerca vinculats a la universitat

A més dels Instituts de Ciències de l'Educació que acabem d'esmentar, els de la **Universitat Autònoma** i de la **Universitat Rovira i Virgili**, la majoria de Facultats de Ciències de l'Educació compten amb els seus propis ICE, com és el cas del **ICE de la Universitat de Lleida** o del **ICE Josep Pallach de la Universitat de Girona**.

Els ICE són els òrgans encarregats de donar suport al professorat, tant pel que fa a la docència com a la innovació. La seva funció és cobrir un ampli ventall que va de la docència universitària a la formació no universitària. Dins l'àmbit docent, s'encarreguen de totes les activitats adreçades al professorat d'Educació Infantil, Primària, Secundària i Formació Professional. Poden comptar amb altres unitats de suport, com és el cas de les unitats de professorat no universitari o de les seccions que es mouen en l'àmbit de l'educació no formal, del suport a l'assessorament psicopedagògic, la formació informàtica o la formació dels tutors.

Els ICE també juguen un paper rellevant en la recerca i l'innovació dins l'àmbit de la formació docent. En referència a l'Educació Artística, com hem vist una mica més amunt, alguns Grups de Recerca rellevants tenen la seva seu en un ICE, com és el cas del Grup d'Investigació en Contextos Educatius, que depèn del ICE de la URV.

A continuació us esmentem altres organismes d'investigació que, en l'àmbit universitari, fan alguna aportació a l'ensenyament-aprenentatge de les arts:

CENTRE D'INNOVACIÓ I FORMACIÓ EN EDUCACIÓ (CIFE). Facultat d'Educació. Universitat de Vic. Sota la direcció d'Antoni Portell, el CIFE vol recollir la necessitat de disposar d'un centre d'innovació educativa i formació amb funcions de formació del professorat i d'altres professionals de l'educació. Neix, doncs, de la necessitat de crear un centre per coordinar, potenciar i donar una major coherència i projecció a la formació continuada en tots els aspectes. En definitiva, el CIFE ha ser un espai de referència pel que fa a la formació continuada i donar un reconeixement i un cert finançament als diferents grups de treball i de formadors generats amb el desenvolupament d'iniciatives de formació.

INSTITUT DE RECERCA EDUCATIVA (IRE). Facultat d'Educació i Psicologia. Universitat de Girona.

Tal com s'exposa en la seva web, la creació de l'Institut de Recerca Educativa suposa un renovat impuls als processos de recerca educativa que les investigadores i investigadors vinculats a la Universitat de Girona fa temps que desenvolupen. La decisió de la Universitat, juntament amb la voluntat dels tres departaments ubicats a la Facultat d'Educació i Psicologia (Didàctiques Específiques, Pedagogia i Psicologia) ha possibilitat la seva existència.

Vol aglutinar el major nombre possible d'activitats de recerca i de transferència de coneixement relacionades amb l'àmbit educatiu que es duen a terme actualment a la UdG i arreu del territori proper, vol analitzar les necessitats socials actuals i futures en matèria de recerca educativa, vol fer difusió dels resultats de les seves recerques. Pretén convertir-se en un marc de referència de la recerca educativa, amb prestigi i oferint una bona competitivitat externa partint d'una estratègia interna de col·laboració.

Es compona d'onze grups de recerca, els qual cobreixen una àmplia i llarga llista de línies de treball, entre els quals es troba el GRUP DE RECERCA EN EDUCACIÓ I PATRIMONI que hem esmentat a l'apartat anterior.

QUIN TIPUS DE RECERCA ES PRODUEIX?

Per tal de poder complementar aquesta panoràmica sobre les estructures de producció, i tal com també desenvoluparem en l'apartat sobre la recerca impulsada des de el Departament d'Ensenyament creiem adient oferir al lector una mostreig força extens sobre la recerca produïda. Es tracta per una banda d'oferir una imatge entorn els interessos i direccions de la producció de coneixement i per altre intentar esbrinar si aquesta recerca circula i es compartid per comunitats d'altres cercles. En aquest apartat només ens fixarem en la accessibilitat i la disponibilitat a Internet dels treballs produïts perquè en l'apartat de "Difusió del coneixement" que desenvolupem més endavant analitzarem aquesta mateixa circulació des de la perspectiva dels Congressos, jornades i seminaris. Per altra banda, i tal com farem també en aquest mateix apartat que acabem d'anomenar, posarem la recerca produïda en l'àmbit català en relació al context estatal, doncs creiem que per la seva articulació com a comunitat científica es generen uns traspassos d'informació i coneixement que fan que el marc global condicioni el desenvolupament de la recerca local.

Hem utilitzat per localitzar lels diferents treballs el servei d'Internet TDX (Tesis Doctorals en Xarxa), coordinat pel CBUC i el CESCO. Aquest servei ofereix dos nivells de cerca: un primer nivell, més centrat a Catalunya, i un segon anomenat Global (vinculat a eines com Dialnet), que obra el camp a la resta del territori espanyol. No obstant, aquest cercador no recull la totalitat de les tesis doctorals, per la qual cosa s'ha fet necessari recórrer a altres cercadors com **Google Scholar** o **Google Books**. Si que ho fa en major mesura el cercador Teseo del Ministeri d'Educació i altres fonts d'informació complementàries, entre les quals es poden citar altres webs com **cibernetia.com** o **recolecta.net**, hem anat tenint coneixement de les tesis doctorals existents, però això no sempre ens ha obert la porta d'accés als documents.

De fet, com veure'm una mica més endavant, hi ha tesis a les quals no hem pogut accedir mitjançant cap dels mitjans esmentats. Alguns d'aquests treballs són únicament accessibles a través de cercadors als quals és necessari subscriure's prèviament (com per exemple **RefWork**), mentre que d'altres requereixen entrar als **fonts documentals digitals de cada universitat** on, de vegades, com és el cas de la Universitat Politècnica de València, tampoc es té accés al document original, sinó només a una fitxa o resum. També es dona el cas que **grups de recerca universitaris**, com el grup consolidat ESBRINA de la Universitat de Barcelona (<http://fint.doe.d5.ub.es/esbrina/index.html>), impulsor de no poques tesis doctorals vinculades al nostre objecte d'estudi, tampoc permet l'accés als seus documents relacionats.

Finalment, puntualitzar que l'investigació sobre el camp de la recerca acadèmica vinculada a l'educació artística a Catalunya s'ha realitzat d'una forma més exhaustiva i aprofundida, en canvi, de l'investigació universitària a la resta d'Espanya només se n'ha fet un mapejat, amb la voluntat que serveixi per confirmar o contrastar les tendències observades a l'àmbit català.

En funció de la seva accessibilitat, aquest és el llistat del conjunt de tesis doctorals sobre educació artística que hem pogut localitzar a Catalunya i a la resta d'Espanya.

PER AMPLIAR INFORMACIÓ

Tesis doctorals accessibles / Àmbit català

- *Aprenentatge musical amb mètodes d'aprenentatge cooperatiu.* Vidal i Arasa, Joan Francesc (2008). UAB.
- *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural.* González Monfort, Neus (2007) UAB.
- *Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de los maestros y las maestras.* Vallès Villanueva, Joan (2005). Universitat de Girona.
- *Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'Educació Musical per nens de 5 anys.* Malagarriga Rovira, Teresa (2002). UAB.
- *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria.* Morales Artero, Juan José (2001). UAB
- *De la informació inicial dels mestres de l'Educació Musical a la pràctica professional: anàlisi i avaluació.* Vilar i Monmany, Mercè (2001). UAB.
- *El cinema com a recurs i matèria d'estudi: l'experiència de Drac Màgic.* Gispert Pellicer, Esther (1996). Universitat de Girona.

Tesis doctorals no accessibles / Àmbit català

- *El proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente.* Ferreira Marçal, Inez María (2006). Universitat de Barcelona ^{(1) (2)}
- *La comprensión del entorno construido desde la educación artística. una propuesta para la educación primaria y formación inicial del profesorado.* López F. Cao, Marián i Calbó i Angrill, Muna (2006). Universitat de Girona. ⁽¹⁾
- *El Arte Contemporáneo en la escuela: Comprensión de las artes visuales por adolescentes desde su experiencia escolar.* Reis Charréu, L. (2004). Tesis doctoral inèdita. Universitat de Barcelona
- *La interpretación del arte moderno como producción narrativa. Una investigación interdisciplinar desde la historia crítica del arte y la educación artística.* Trafí, L. (2002). Tesis doctoral inèdita. Universitat de Barcelona
- *Discurso, poder y subjetividad en el currículum. Una etnografía crítica en el aula de Educación visual y plástica de la ESO.* Rifà, M. (2001). Tesis doctoral inèdita. Universitat de Barcelona
- *De la pintura ruspestre al arte ecológico. Interpretaciones ambientales en educación artística.* Calbó, M. (2001) Tesis doctoral inèdita. Universitat de Girona

(1) Aquestes tesis estan vinculades al programa de doctorat interuniversitari Arts visuals i Educació, un enfocament construccionista.

(2) Aquestes tesis doctorals només apareixen anomenades en relació al Grup de Recerca Consolidat ESBRINA de la Universitat de Barcelona

Tesis doctorals accessibles / Àmbit estatal

- *La música contemporánea y los futuros maestros de la educación musical.* Mateos Moreno, Daniel (2007). Universidad de Málaga.
- *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano.* Díez del Corral Pérez-Soba, Pilar (2005). Universidad Complutense de Madrid.
- *La enseñanza del Arte Contemporáneo a través del dibujo en Educación Secundaria Obligatoria.* Arregui, R. (2005). Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla ⁽³⁾
- *El valor pedagógico de la danza.* Fuentes Serrano, Ángel Luis (2004). Universitat Politècnica de València
- *La Performance como contenido curricular en la Educación Secundaria y el Bachillerato.* Gómez Arcos, J.R. (2004). Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla
- *Una configuración desde el campo expandido para la educación artística en los niveles de enseñanza media.* Estévez, J.J (2003). Tesis doctoral inédita. Universitat Politècnica de València ⁽⁴⁾
- *La plástica y el medio ambiente: propuesta de instrumentalización metodológica de la educación artística en infantil y primaria y su interacción en el desarrollo curricular.* Guerra Cabrera, Juana Isabel (2001). Universidad de La Laguna.
- *Educación artística e interactividad (aplicaciones interactivas en la educación artística). Análisis y apreciación de la organización compositiva en la pintura.* Martín Arrillaga, Javier (1996). Universidad Complutense de Madrid
- *Planes de acción: una alternativa para la Educación Artística.* Agra, M.J. (1994). Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid

Tesis doctorals no accessibles / Àmbit estatal

- *Arte contemporáneo identitaria en educación infantil.* González Vida, M^a Reyes (2007). Universidad de Granada ⁽⁵⁾
- *Costureiro. Un fenómeno expresivo postmoderno: la metáfora multimedia como experiencia estética en educación infantil.* Acuña Abalde, Uxia (2007). Universidad de Granada ⁽⁵⁾
- *Dimensión educativa de los centros de arte: investigación basada en usuarios del centro José Guerrero de Granada.* Almazán Fernández de Bobadilla, Laura (2007). Universidad de Granada ⁽⁵⁾

(3) Només disponible a la pàgina de la Universidad de Sevilla.

(4) Està convertida en un llibre. *Una configuración desde el campo expandido para la educación artística en los niveles de enseñanza media.* Jorge Juan Estévez Gantes, Miguel Molina Alarcón. Universitat Politècnica de València, 2003. 579 pàgines.

- *La formación de la cultura artística en l'àmbit local: a função mediadora do professor nos procesos criativos dos alunos.* Fernandes Ramos, Maria da Conceição (2006). Universidad de Granada ⁽⁵⁾
- *TRANSVERSALIA.NET. Proyecto de un entorno virtual de aprendizaje para la educación en valores a través del Arte Contemporáneo.* Boj Tovar, C. (2003). Tesis doctoral inèdita. Universitat Politècnica de València
- *La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula.* Navarro Solano, María Rosario (2003). Universidad de Salamanca
- *Arte Contemporáneo y Educación Artística: Los valores potencialmente educativos de la instalación.* Díaz-Obregón, R. (2003). Tesis doctoral inèdita. Universidad Complutense de Madrid
- *Un camino hacia el ser. Educación artística para el desarrollo de la conciencia.* Zuazo, J.L. (2001). Tesis doctoral inèdita. Universidad Complutense de Madrid
- *Nuevas tecnologías en la didáctica de la expresión plástica: el CD-ROM como alternativa multimedia a los métodos tradicionales de educación artística.* Acaso López-Bosch, María. Universidad Complutense de Madrid

Descripció del camp de la recerca acadèmica

Ens ha semblat significatiu aproximar-nos a les tesis doctorals localitzades en funció d'aquests tres eixos d'interès:

- Les disciplines artístiques o temes que s'han triat com a objecte d'estudi.
- La seva contribució al treball a l'aula (si desenvolupen o no metodologies, didàctiques, disseny curricular).
- La contemporaneïtat de la seva aproximació a l'Educació Artística.

Descripció per disciplines / Àmbit català

EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA

Amb quatre treballs d'investigació, tres d'ells elaborats en el marc de la Universitat de Barcelona, és l'àrea d'Educació Artística més investigada des de la recerca acadèmica.

La més recent, *El Arte Contemporáneo en la escuela: Comprensión de las artes visuales por adolescentes desde su experiencia escolar*, és una tesi doctoral inèdita de la Universitat de Barcelona realitzada l'any 2004 per L. Reis Charréu. Destacar que només hem tingut accés al resum fet públic a la web cibernetia.net, on es destaca que l'investigació es va desenvolupar des d'una metodologia múltiple i en un camp interdisciplinari molt ampli amb l'objectiu de fer un estudi de cas sobre el paper dels agents de socialització (escola, amics, família) en la conformació del coneixement artístic dels adolescents.

(5) Totes aquestes tesis també estan vinculades al programa de doctorat interuniversitari Arts visuals i Educació, un enfocament constructivista.

Una altra tesi doctoral inèdita vinculada a la Universitat de Barcelona és l'elaborada per L. Trafí l'any 2002 sota el títol *La interpretación del arte moderno como producción narrativa. Una investigación interdisciplinar desde la historia crítica del arte y la educación artística*. Aquest treball, del qual tenim detalls gràcies també al portal ciberneta.net, es planteja establir relacions entre l'història crítica de l'art i l'educació artística per a la comprensió crítica. L'objectiu és abordar l'interpretació de l'art modern com una producció narrativa de relectura/reescriptura de l'història mitjançant les relacions dialògiques entre les diferents visions dels historiadors, els artistes i els "visualitzadors".

No molt allunyada d'aquests plantejaments tenim una altra tesi doctoral inèdita de la Universitat de Barcelona obra de Montserrat Rifà Valls, *Discurso, poder y subjetividad en el currículum. Una etnografía crítica en el aula de Educación visual y plástica de la ESO*. Aquesta investigació reflexiona sobre la construcció de la identitat i la subjectivitat sota els paràmetres de domini establerts des de la matriu poder/saber.

Pel que fa al treball de Juan José Morales Artero, *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria*, valorar que es tracta d'un complet estudi empíric sobre els sistemes d'avaluació en l'àrea de EviP. A diferència dels altres tres treballs sobre EviP que acabem de comentar, aquesta tesi té com a marc de referència la UAB.

EDUCACIÓ MUSICAL

Tres de les 13 tesis catalanes tenen com a tema l'Educació Musical i totes tres han estat realitzades des de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

L'estudi de Joan Francesc Vidal i Arasa, *Aprenentatge musical amb mètodes d'aprenentatge cooperatiu*, és la més recent: va ser realitzada el 2008, conjuntament des del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal i el Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB. Malgrat que el context d'estudi són els conservatoris i les escoles de música, aquesta tesi fa una aproximació molt interessant a la didàctica utilitzada a l'aula de música, detectant-ne els elements que no funcionen:

Les altres dues investigacions entorn de l'educació musical sí que estan centrades a l'aula ordinària. L'objectiu de l'estudi titulat *Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'Educació Musical per nens de 5 anys* és elaborar una proposta per a l'educació musical a l'etapa d'educació infantil. Va ser un treball realitzat l'any 2002 per Teresa Malagarriga en el marc del Departament de Pedagogia Aplicada de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Ben diferent és el plantejament del treball que Mercè Vilar i Monmany va elaborar un any abans, el 2001, també pel Departament de Pedagogia Aplicada de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. La finalitat de la seva tesi, *De la informació inicial dels mestres de l'Educació Musical a la pràctica professional: anàlisi i avaluació*, és esbrinar si la formació rebuda per les primeres promocions de mestres d'Educació Musical que surten de la UAB és adequada per afrontar els reptes que els planteja la pràctica docent a l'aula.

EDUCACIÓ AUDIOVISUAL

L'única tesi doctoral localitzada en l'àmbit català que pren un mitjà de comunicació audiovisual, en aquest cas el cinema, com a objecte d'estudi és el treball que Esther Gispert Pellicer va realitzar l'any 1996 per a la Universitat de Girona.

EDUCACIÓ MULTICULTURAL

S'ha localitzat una investigació de Joan Villanueva Vallès, *Competencia multicultural en educación artís-*

tica. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de los maestros y las maestras. Aquest treball introdueix el concepte de Multiculturalitat en el paradigma de l'Educació Artística, estudiant les diferents perspectives des de les quals s'ha abordat el tema.

PATRIMONI CULTURAL

L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural, un treball que Neus González Monfort va realitzar per a la Universitat Autònoma de Barcelona, ens ve a recordar que la competència artística també fa referència al patrimoni cultural. Realitzada l'any 2007, amb la LOE en vigor, s'endinsa en el concepte de patrimoni cultural dins d'una perspectiva social, com una eina pedagògica que aporta als alumnes coneixement del propi entorn (un coneixement històric, social, individual) i com un bon vehicle d'educació en valors. No obstant, no es fa menció de cap patrimoni cultural que tingui res a veure amb la producció artística contemporània. Una altra aportació d'aquesta tesi és l'anàlisi dels llibres de text, materials didàctics i editorials especialitzades en educació i patrimoni cultural.

Descripció per disciplines/Àmbit estatal

Pel que fa a Espanya, la catalogació de les tesis per disciplines és aquesta:

EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA

- *Arte contemporáneo identitaria en educación infantil.* González Vida, M^a Reyes (2007). Universidad de Granada
- *La enseñanza del Arte Contemporáneo a través del dibujo en Educación Secundaria Obligatoria.* Arregui, R. (2005). Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla
- *Una configuración desde el campo expandido para la educación artística en los niveles de enseñanza media.* Estévez, J.J (2003). Tesis doctoral inédita. Universidad Politécnica de València
- *La plástica y el medio ambiente: propuesta de instrumentalización metodológica de la educación artística en infantil y primaria y su interacción en el desarrollo curricular.* Guerra Cabrera, Juana Isabel (2001). Universidad de La Laguna.
- *Educación artística e interactividad (aplicaciones interactivas en la educación artística). Análisis y apreciación de la organización compositiva en la pintura.* Martín Arrillaga, Javier (1996). Universidad Complutense de Madrid
- *Nuevas tecnologías en la didáctica de la expresión plástica : el CD-ROM como alternativa multimedia a los métodos tradicionales de educación artística.* Acaso López-Bosch, María. Universidad Complutense de Madrid

EDUCACIÓ MUSICAL

- *La música contemporánea y los futuros maestros de la educación musical.* Mateos Moreno, Daniel (2007). Universidad de Málaga.

TEATRE

- *La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula.* Navarro Solano, María Rosario (2003). Universidad de Salamanca

DANSA

- *El valor pedagógico de la danza*. Fuentes Serrano, Ángel Luis (2004). Universitat Politècnica de València

ART D'ACCIÓ

- *Costureiro. Un fenómeno expresivo postmoderno: la metáfora multimedia como experiencia estética en educación infantil*. Acuña Abalde, Uxia (2007). Universidad de Granada
- *La Performance como contenido curricular en la Educación Secundaria y el Bachillerato*. Gómez Arcos, J.R. (2004). Tesis doctoral inèdita. Universidad de Sevilla
- *Arte Contemporáneo y Educación Artística: Los valores potencialmente educativos de la instalación*. Díaz-Obregón, R. (2003). Tesis doctoral inèdita. Universidad Complutense de Madrid

EDUCACIÓ ARTÍSTICA COM A EINA PER A TREBALLAR EN VALORS

- *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Díez del Corral Pérez-Soba, Pilar (2005). Universidad Complutense de Madrid.
- *TRANSVERSALIA.NET. Proyecto de un entorno virtual de aprendizaje para la educación en valores a través del Arte Contemporáneo*. Boj Tovar, C. (2003). Tesis doctoral inèdita. Universitat Politècnica de València
- *Un camino hacia el ser. Educación artística para el desarrollo de la conciencia*. Zuazo, J.L. (2001). Tesis doctoral inèdita. Universidad Complutense de Madrid

Descripció per altres paràmetres / Àmbit català

Més de la meitat de les 13 tesis sobre Educació Artística que hem pogut identificar en el context de les universitats de Catalunya proporcionen eines pel treball a l'aula.

Dues d'aquestes tesis elaboren **propostes metodològiques**:

És el cas de l'estudi titulat *Aprenentatge musical amb mètodes d'aprenentatge cooperatiu*. Partint d'una diagnosi sobre la didàctica musical utilitzada als conservatoris i escoles de música i de l'identificació dels seus elements disfuncionals, l'autor proposa una metodologia diferent, el treball cooperatiu, com alternativa als manuals d'aprenentatge que, en general, són més aviat de caràcter conductista. Aquesta investigació ofereix, a més, una aproximació teòrica sobre l'aprenentatge musical i una anàlisi comparativa entre dos grups-classe amb l'objectiu d'observar els efectes que es desprenen de l'aplicació del treball cooperatiu. L'únic inconvenient d'aquest estudi empíric és que, pel fet de ser una pràctica pensada per escoles musicals, potser no és del tot extrapolable a l'aula convencional.

Prenen com objecte d'estudi la formació de mestres, *De la informació inicial dels mestres de l'Educació Musical a la pràctica professional: anàlisi i avaluació*, també inclou una proposta metodològica per a l'Educació Musical a Primària. Aquesta proposta consisteix en l'anàlisi d'una mostra de mestres amb 3 anys d'experiència docent, pertanyents a les primeres promocions de docents sortits de l'UAB, amb la finalitat de determinar si la formació rebuda els ha capacitat per exercir el treball a l'aula. Es tracta d'un estudi de treball a l'aula molt ben detallat, que resulta un exercici de confrontació entre les opinions inicials dels docents pel que fa a la seva formació universitària, les observacions de l'autora de la tesis i les posteriors discussions en grup.

És notable la voluntat d'aquest treball per tal de fer una valoració de quins aspectes funcionen de la formació inicial dels mestres de música i quins no. Com també discernir quines d'aquestes dificultats provenen d'unes mancances formatives i quines responen a altres causes, per exemple, a les pròpies deficiències dels centres educatius.

Per concloure la seva investigació, l'autora apunta futures línies de recerca que ajudarien a completar la seva, per exemple, en relació al treball dels mestres d'Educació Musical a les zones educatives rurals o a la valoració de la formació final de l'alumnat que ja ha estat educat per mestres pertanyents a aquestes primeres promocions d'especialistes en Educació Musical.

Encara hi ha tres tesis més dedicades a la **formació dels docents**:

Una d'elles és *Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de los maestros y las maestras*. Realitzada l'any 2005 en el marc de la Universitat de Girona, aquesta investigació ens parla de la formació docent en termes de competències i de l'Educació Artística en termes d'Educació Inclusiva. Aquest treball es complementa amb un estudi empíric, que va consistir en la realització d'una enquesta sobre el tema objecte d'estudi a més de 60 mestres de cinc CEIP diferents de la ciutat de Girona (el material de l'estudi de camp està inclòs al document de la tesi).

De les altres dues no en podem donar més detalls ni fer-ne cap valoració, donat que no hem pogut accedir ni als documents ni a cap mena de resum o referència. Són aquestes: *La comprensión del entorno construido desde la educación artística. una propuesta para la educación primaria y formación inicial del profesorado* (López F. Cao, Marián i Calbó i Angrill, Munsá) i *El proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente* (Ferreira Marçal, Inez María).

Tres investigacions desenvolupen **propostes d'aplicació a l'aula**:

Una d'aquestes investigacions és *Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'Educació Musical per nens de 5 anys*. La didàctica proposada es va aplicar-la durant un curs escolar a tres aules de cinc anys i es va fer un seguiment de l'aplicació en una de les aules amb l'objectiu de valorar-ne els resultats.

Discurso, poder y subjetividad en el currículum. Una etnografía crítica en el aula de Educación visual y plástica de la ESO també concreta el seu discurs teòric en un espai d'aprenentatge escolar, una aula d'EviP de Tercer d'ESO.

El cinema com a recurs i matèria d'estudi: l'experiència de Drac Màgic és l'última de les tesis consultades que es completa amb el disseny d'una proposta didàctica per aplicar a l'aula. Es tracta d'un crèdit variable per a Educació Secundària obligatòria sobre cinema basat en la pel·lícula "Els 400 cops" de F. Truffaut. Tot això amanit amb una aproximació al context cinematogràfic i amb una presentació del marc legislatiu i curricular del moment, pel que fa a la presència dels mitjans de comunicació als currículums de l'Educació Obligatoria dels anys 90 que, malauradament, actualment està del tot desfasat.

Pel que fa a les **necessitats d'avaluació**, és un tema abordat per un dels estudis acadèmics esmentats:

Es tracta de *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria*,

malgrat que pel fet de ser de l'any 2001 (és a dir, anterior a l'entrada en vigència de la LOE) no inclou aspectes importants com ara el treball per competències. De tota manera, fa un plantejament molt complert d'objectius en relació al seu objecte d'estudi, que en línies generals es poden resumir en els següents:

- avaluar el currículum de la ESO en l'àrea d'EViP i les seves accions formatives.
- servir com a guia i ajuda als responsables de l'aplicació de la ESO en la realització de les seves pròpies avaluacions.
- contextualitzar la realitat a la vegada que intervenir-hi mitjançant propostes pedagògiques.
- fonamentar l'experiència examinada amb l'objectiu d'aportar nous punts de vista en funció del currículum i l'educació rebuda en l'Àrea d'EViP.
- validar i experimentar els instruments de recollida d'informació ajustats a les necessitats avaluatives de l'Àrea d'EviP.

Descripció per altres paràmetres / Àmbit català

La majoria de les tesis (exactament 14 de les 18 investigacions sobre recerca en educació artística) desenvolupen metodologies, disseny curricular, recursos o material didàctic per aplicar a l'aula. Els aspectes més estudiats són:

La formació de mestres, apartat que reuneix tres tesis doctorals: *La música contemporánea y los futuros maestros de la educación musical*; *La formación de la cultura artística en l'àmbit local: a função mediadora do professor nos procesos criativos dos alunos* i *La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula*.

El desenvolupament d'aplicacions relacionades amb les noves tecnologies suma tres treballs d'estudi més: *Costureiro. Un fenómeno expresivo postmoderno: la metáfora multimedia como experiencia estética en educación infantil*; *Nuevas tecnologías en la didáctica de la expresión plástica: el CD-ROM como alternativa multimedia a los métodos tradicionales de educación artística*; *TRANSVERSALIA.NET. Proyecto de un entorno virtual de aprendizaje para la educación en valores a través del Arte Contemporáneo*.

Aquests són els títols de la resta de tesis espanyoles centrades en aspectes directament relacionats amb el context educatiu: Educación artística e interactividad (aplicaciones interactivas en la educación artística). Análisis y apreciación de la organización compositiva en la pintura); La enseñanza del Arte Contemporáneo a través del dibujo en Educación Secundaria Obligatoria; La plástica y el medio ambiente: propuesta de instrumentalización metodológica de la educación artística en infantil y primaria y su interacción en el desarrollo curricular; Una configuración desde el campo expandido para la educación artística en los niveles de enseñanza media; El valor pedagógico de la danza; La Performance como contenido curricular en la Educación Secundaria y el Bachillerato; Arte Contemporáneo y Educación Artística: Los valores potencialmente educativos de la instalación; Planes de acción: una alternativa para la Educación Artística.

Plantegen les tesis un punt de vista contemporani sobre la pràctica artística educativa?

L'aproximació a l'Educació artística des de punts de vista que podem considerar que aborden l'art des de la contemporanitat, ja sigui dels continguts com de les perspectives, es fa més o menys evident en

7 de les tesis de Catalunya analitzades.

Assenyalem, en primer, lloc els treballs d'investigació acadèmica que entronquen amb teories crítiques com la perspectiva de gènere, la multiculturalitat o la perspectiva de la crítica eco-social.

Dins d'aquesta tipologia s'inclourien tesis com les de M. Rifà, *Discurso, poder y subjetividad en el currículum. Una etnografía crítica en el aula de Educación visual y plástica de la ESO*. La seva autora no només aborda el tema de l'Educació Artística, concretament de l'EViP, des de la construcció de la identitat, sinó que fa un pas més i deixa entreveure com el mateix discurs curricular de centre pot entendre's com el resultat d'aquestes relacions establertes des de la matriu del poder/saber oficial.

Hi ha tot un capítol dedicat a exposar els referents d'aquesta lectura postestructuralista, crítica i feminista per a l'investigació del discurs, el poder i la subjectivitat en el currículum. Quatre capítols més es destinen al treball d'anàlisi: es problematitza l'EViP com a saber oficial, s'interpreta la xarxa de relacions de poder en el context de recontextualització del discurs curricular de centre, a partir d'analitzar l'organització d'espais, temps i aprenentatges en un institut.

La interpretación del arte moderno como producción narrativa. Una investigación interdisciplinar desde la historia crítica del arte y la educación artística. Aquesta investigació es divideix en dues parts, el marc teòric de referència i un estudi de camp consistent en un anàlisi narratiu de l'obra de Picasso, més un capítol dedicat a les conclusions. De la primera part en destaquen els referents i les fonts de problematització del Modernisme, tant des de l'història crítica de l'art (història social, història feminista i història discursiva) com des de l'educació artística per a la comprensió crítica. Hi ha tot un capítol dedicat a demostrar com diferents formacions discursives de l'educació artística, des dels anys 40 fins als nostres dies, han deixat fora de l'art que s'ha anat produint contemporàniament tot tipus d'emergència i el desenvolupament d'aquestes tendències emergents.

L'anàlisi narratiu de les històries, col·leccions i exposicions de Picasso com a produccions discursives, es centra en tres plantejaments: una visió del Modernisme, entès com ideologia i institució, analitzant les narratives entorn a Picasso a través dels seus processos de musealització; la subversió de les narratives realistes amb les quals els historiadors Modernistes contextualitzen la figura i l'obra de Picasso i, finalment, l'anàlisi de la narrativa realista de la col·lecció del Museu Picasso de Barcelona des de la problemàtica de l'inscripció de gènere. La utilitat didàctica d'aquest treball, però, és veu limitada pel fet de fer un apropament eminentment teòric, sense una proposta concreta d'aplicació a l'aula.

La perspectiva ambiental en Educació Artística està representada per la tesi doctoral inèdita que Muntsa Calbó va realitzar l'any 2001 conjuntament des de les facultats de Belles Arts i Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, i la Facultat de Ciències de l'Educació de Girona. *De la pintura rupestre al arte ecológico. Interpretaciones ambientales en educación artística* defensa les perspectives mitjançant les quals, en una conjuntura sociocultural com la nostra, els objectes i processos anomenats artístics poden ser el punt de partida per a desenvolupar la perspectiva eco-social en educació artística. Entre els objectius generals d'aquesta tesi s'inscriu el d'avisar als educadors en general de la pertinença de l'interdisciplinarietat en relació a les disciplines de l'art, per a una educació ambiental i integral.

A més d'investigar el marc conceptual i metodològic general, així com la literatura generada en el territori compartit entre art, educació ambiental i educació artística, aquesta tesi s'endinsa

en la definició d'una possible estètica ecològica, que denomina Eco-Teoria de l'Art. Per desenvolupar aquesta Eco-Teoria artística es porta a terme un anàlisi de contingut de les propostes vinculades a perspectives ambientals en Educació Artística.

Explorar els camins i les possibilitats que l'educació artística pot obrir en relació a la diversitat cultural és la finalitat de *Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de los maestros y las maestras*. Aquesta tesi pren com a punt de partida la premisa que l'educació artística suposa una manera d'apropar-se a les cultures des de l'àmbit dels valors propis, que també són compartits en molts aspectes. La seva aportació consisteix a situar el focus del treball en la perspectiva de les competències de l'educador artístic i el mateix concepte de "educador artístic culturalment competent", en les necessitats de formació dels mestres i en les vies per avançar en aquesta direcció amb l'aportació, per exemple, de propostes per a la formació permanent.

Pel que fa a Espanya, hem trobat quatre tesis més relacionades amb aquest tipus de perspectives vinculades a la renovació pedagògica: TRANSVERSALIA.NET. Proyecto de un entorno virtual de aprendizaje para la educación en valores a través del Arte Contemporáneo; Arte contemporáneo identitaria en educación infantil; Un camino hacia el ser. Educación artística para el desarrollo de la conciencia; La plástica y el medio ambiente: propuesta de instrumentalización metodológica de la educación artística en infantil y primaria y su interacción en el desarrollo curricular.

Només una tesi catalanes localitzades fa referència explícita a la contemporaneïtat dels seus continguts des del mateix títol del treball.

El Arte Contemporáneo en la escuela: Comprensión de las artes visuales por adolescentes desde su experiencia escolar. Com ja s'ha comentat abans, no s'ha pogut accedir al document d'aquest estudi de manera que la valoració s'ha fet en funció de la informació proporcionada per la fitxa publicada al portal de ciberneta.net. Segons aquest resum, durant l'estudi es va realitzar una sèrie d'entrevistes a una mostra de joves, en un context d'observació, entorn d'una selecció d'obres d'art contemporani. L'anàlisi del contingut i del discurs resultants del buidatge d'aquestes entrevistes demostra que els joves saben distingir i avaluar la qualitat del treball docent, així com l'existència d'estàndards interpretatius i emocionals en les concepcions essencials de l'apreciació estètica.

Pel que fa a Espanya, el nombre de tesis que incorporen el qualificatiu de contemporani al seu objecte d'estudi s'incrementa fins a 6 de les 18 tesis consignades, algunes de les quals ja han estat citades anteriorment en referència a altres aspectes de la seva contemporaneïtat: *Arte Contemporáneo y Educación Artística: Arte contemporáneo identitaria en educación infantil; Los valores potencialmente educativos de la instalación; La música contemporánea y los futuros maestros de la educación musical; La enseñanza del Arte Contemporáneo a través del dibujo en Educación Secundaria Obligatoria; TRANSVERSALIA.NET. Proyecto de un entorno virtual de aprendizaje para la educación en valores a través del Arte Contemporáneo*.

Denoten una aproximació contemporània als seus objectes d'estudi els següents treballs:

L'estudi *Aprentatge musical amb mètodes d'aprenentatge cooperatiu*, no només per proposar una metodologia de treball cooperatiu com alternativa als manuals d'aprenentatge tradicionals, sinó per contemplar en la seva diagnosi dels elements disfuncionals en la didàctica de la música aspectes relacionats amb la poca motivació de l'alumnat per la creació musical i les

assignatures que l'afronten directament (Harmonia i Llenguatge Musical); la gran absència de creativitat i musicalitat en les creacions dels alumnes o la manca d'autonomia de l'alumne en el treball i en l'aprenentatge.

Per ser l'única tesi que s'ocupa de l'estudi d'un mitjà audiovisual, el cinema, de la qual tenim constància és destacable la contemporaneïtat de *El cinema com a recurs i matèria d'estudi: l'experiència de Drac Màgic* malgrat ser de l'any 1996. El treball d'Esther Gispert pren en consideració el cinema, més concretament l'anàlisi fílmica, com una extraordinària eina pedagògica i la seva proposta didàctica contempla no només els continguts, sinó també els processos de producció i creació de la indústria cinematogràfica.

Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'Educació Musical per nens de 5 anys es defineix a ella mateixa com una didàctica d'Educació Musical infantil pensada amb l'objectiu de donar a aquesta àrea un enfocament més d'acord amb les últimes tendències en educació musical. En coherència amb la seva intencionalitat, la seva proposta didàctica es fonamenta en tres aspectes metodològics del tot contemporanis:

- Fonamentar l'activitat en la creació, la interpretació i l'escolta, per demostrar la funció que desenvolupa la pròpia creació integrada als processos d'aprenentatge. L'anàlisi de l'aplicació es centra en les produccions pròpies d'educadors i nens: s'identifiquen, es classifiquen, es determinen les funcions que desenvolupen en el procés d'ensenyament-aprenentatge, es detecta què les ha fet possibles i es mostra que han facilitat avenç en l'aprenentatge.
- Fer de la interacció una condició bàsica per al desenvolupament de l'activitat musical a l'aula. Per a l'aplicació d'aquesta proposta, es constitueix un equip amb tots els educadors implicats en l'activitat musical i la interactivitat a l'aula, fent palesa la necessitat de col·laboració entre mestres tutors i especialistes en l'educació musical amb els infants d'aquesta etapa. De tot això se'n van derivar orientacions per a la formació inicial del professorat.

Pel que fa a Espanya, cal incloure encara quatre tesis més en relació a la seva aproximació contemporànea a l'educació artística tot i que, com veure, ja han estat anomenades en d'altres apartats d'aquesta descripció. Són aquestes: *Nuevas tecnologías en la didáctica de la expresión plástica: el CD-ROM como alternativa multimedia a los métodos tradicionales de educación artística*; *La Performance como contenido curricular en la Educación Secundaria y el Bachillerato*; *Costureiro. Un fenómeno expresivo postmoderno: la metáfora multimedia como experiencia estética en educación infantil* i *Una configuración desde el campo expandido para la educación artística en los niveles de enseñanza media*.

LA RECERCA DES DEL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ

Per tal de poder valorar quina importància té per el Departament d'Ensenyament la recerca desenvolupada entorn les possibilitats d'aplicació a l'aula de processos artístics presentem una descripció de les accions i recursos disponibles que permetin una lectura contextualitzada.

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya proporciona suport a la recerca en l'àmbit educatiu des de diferents àmbits: els Centres Específics de Suport a la Innovació i la Recerca Educativa (CESIRE), el Servei de Llengües, els Projectes d'Innovació Educativa i les Llicències d'Estudi retribuïdes.

Quina és la funció dels CESIRE?

Els objectius dels CESIRE, tal com s'especifica a la web del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, són els següents:

- Conèixer la recerca que es fa en didàctica i educació de l'àrea respectiva: promoure i difondre'n els resultats i adequar-los a les necessitats del professorat.
- Dissenyar i difondre activitats i recursos que ajudin el professorat en la seva tasca innovadora.
- Promoure i difondre activitats que tenen com a finalitat l'estímul entre l'alumnat de l'interès i els gust per a l'aprenentatge de les àrees i matèries respectives.
- Detectar, impulsar i fer el seguiment de bones pràctiques i experiències didàctiques d'interès especial en l'àmbit d'actuació específic de cada CESIRE.
- Donar coherència i difondre, de manera coordinada amb els serveis educatius i els ICE, la formació permanent relacionada amb l'àrea específica del CESIRE, i col·laborar en la detecció de necessitats en l'àmbit formatiu.
- Promoure i difondre iniciatives en l'elaboració de recursos i materials de qualitat i innovació en l'àrea específica
- Constituir bancs de recursos (bibliogràfics, materials, informàtics, de recerques teòriques i altres) per a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'àrea específica.
- Difondre serveis i activitats, relacionats amb l'educació de l'àrea respectiva, que ofereixen institucions, associacions i centres implantats en tot el territori.
- Explorar i promoure oportunitats per posar en contacte l'educació de l'àrea corresponent amb diversos àmbits de la societat: l'empresa, la indústria, el món rural, l'art en les seves diverses expressions, els mitjans de comunicació...
- Ser punt de trobada i de reflexió per al professorat de les àrees i matèries respectives, estímulant el coneixement i la coordinació entre els diferents nivells educatius i també amb la universitat.

Quins CESIRE hi ha actualment?

A dia d'avui, hi ha quatre CESIRE en funcionament:

- CDEC, Centre de documentació i experimentació en ciències.
- AULATEC, Aula de recursos de tecnologia.
- CREAMat, Centre de recursos per ensenyar i aprendre matemàtiques.
- CIREL, Centre de suport a la innovació i recerca educativa en llengües.

Què és el Servei de Llengües?

El Servei de Llengües, ubicat dins la Subdirecció General de Llengua i Entorn, té les següents funcions:

- Establir objectius i definir línies d'actuació per potenciar el coneixement i l'ús de les llengües castellana, anglesa, francesa, alemanya, italiana i altres possibles llengües curriculars dins del marc d'un projecte lingüístic plurilingüe propi.
- Elaborar criteris que facilitin la valoració del bagatge lingüístic de l'alumnat
- Promoure la realització d'activitats complementàries per aproximar l'alumnat a les llengües i cultures de la nova immigració.
- Proposar experiències d'innovació educativa referents a la formació plurilingüe de l'alumnat.

- Promoure i coordinar intercanvis, tant d'alumnat com de professorat, amb entorns lingüístics diferents.
- Gestionar l'elaboració, selecció i difusió de recursos i materials didàctics, tant a centres docents com a ajuntaments i altres entitats.
- Detectar necessitats de formació del personal docent i professionals dels serveis educatius i col·laborar en l'organització d'activitats de formació i jornades específiques en l'àmbit propi.
- Executar programes de la Unió Europea d'acció educativa i cooperar en les iniciatives d'institucions europees i internacionals que li siguin propis.
- Participar en les iniciatives derivades d'acords amb institucions europees i internacionals en matèria lingüística i de promoció de les llengües.

Què ofereix aquest servei?

La pàgina web del Servei de Llengües ofereix un seguit de recursos, eines i grups de treball per reforçar el coneixement i l'ús de les llengües:

- Programes educatius internacionals.
- Programa d'aprenentatge permanent (PAP) de la Unió Europea. Organitza accions internacionals de formació al llarg de la vida per a l'alumnat, el professorat i els centres educatius europeus. Catalunya hi participa amb autonomia educativa, en coordinació amb les altres Comunitats Autònomes de l'Estat i l'Organisme Autònom de Programes Educatius Europeus.
- Programa Comènius. Adreçat a atendre les necessitats d'ensenyament i aprenentatge de tots els participants, des d'educació infantil a educació secundària, així com a les institucions o organitzacions que són responsables d'aquesta formació.
- Programa Grundtvig. Tracta les necessitats d'ensenyament i aprenentatge dels professionals implicats en l'educació de persones adultes en qualsevol de les seves modalitats, així com a totes les institucions i organitzacions que proporcionen aquest ensenyament.
- eTwinning. Un agermanament escolar entre dos o més centres educatius de països diferents pertanyents a la UE a través d'Internet, de manera que aprenguin l'un de l'altre, comparteixin punts de vista i creïn llaços d'amistat.
- Grup de Treball: Associacions en Projectes Internacionals: durant el curs 2009-2010 està previst un nou Grup de Treball per a impulsar l'excel·lència en els Projectes Internacionals, que s'adreçarà prioritàriament al professorat dels centres coordinadors d'associacions Comenius i Grundtvig, i serà obert a altres professors interessats en funció de la disponibilitat de places.
- Llengües curriculars.
I Accions d'impuls i informació d'interès (convocatòries, concursos, cursos, jornades, premis, projectes, grups d'assessorament) entorn les llengües curriculars (anglès, francès, alemany, italià) als centres educatius catalans.
- Llengües de la nova ciutadania.
El Bloc de les Llengües d'origen té l'objectiu de ser un espai d'informació i d'intercanvi d'experiències per a donar impuls a l'educació intercultural. Inclou les llengües àrab, xinesa, amazic, neerlandesa, romanesa, ucraïnesa, portuguesa i quítxua.

Què són els Programes d'Innovació Educativa?

Cada nou curs escolar, el Departament d'Educació estableix una convocatòria per tal d'impulsar el desenvolupament d'actuacions d'innovació transversals als centres d'educació infantil, primària i secundària, tan públics com privats concertats. La finalitat d'aquests concursos públics és millorar l'èxit escolar de tot l'alumnat, incloent-hi els més desfavorits, i promoure l'excel·lència educativa.

Es tracta d'una tasca de suport que, mitjançant els serveis educatius, s'ofereix als centres escolars per

tal que aquests desenvolupin els seus propis projectes d'innovació educativa. El Departament ofereix el seu acompanyament tant en les fases d'elaboració del projecte, com en la de selecció o implementació dels projectes d'innovació. Igualment destaca el paper de coordinació i assessorament per part de l'inspecció educativa a més de la seva funció supervisora.

Quines tipologies de Programes d'Innovació Educativa existeixen?

Aquests programes d'estímul a la recerca educativa dins dels centres escolars s'organitzen en les àrees temàtiques que us especifiquem a continuació:

- Educació Ambiental
- Educació en Comunicació Audiovisual
- Biblioteca Escolar: PUNTEDU
- Coeducació
- Educació per a la ciutadania
- Educació per a la salut
- Convivència i mediació escolar
- Tecnologies de la informació
- Altres de caràcter transversal
- Llengües estrangeres

Què és el Programa d'Educació Audiovisual?

Aquest programa té per objectiu que infants i joves adquireixin competència comunicativa audiovisual per a què siguin capaços de llegir, produir i interpretar amb criteri propi qualsevol tipus de missatge mediàtic, a través del coneixement:

- Dels agents i processos de producció dels missatges
- De la varietat de mitjans audiovisuals existents i les seves peculiaritats
- Dels codis expressius que es fan servir en cada mitjà de comunicació.
- De la representació dels mitjans, tot distingint entre missatge i realitat.
- De la influència que exerceixen en les persones els mitjans sobre les emocions, hàbits i valors.
- De la tecnologia que possibilita la comunicació audiovisual.

Amb aquesta finalitat, la seva web posa a disposició de la comunitat educativa i, especialment, del sector docent informació pertinent i una sèrie d'eines relacionades amb l'educació en comunicació audiovisual: recursos (programes de televisió, treballs de recerca, portals i espais WEB, materials didàctics, publicacions...), resum sobre els projectes que realitzen els centres integrats en el programa d'Innovació d'Educació en Comunicació Audiovisual (Centres PECA), un recull d'experiències i bones pràctiques, enllaços, bibliografia i un fòrum.

Les àrees en les quals es recomana ensenyar les dimensions de la competència comunicativa audiovisual són:

- Llengües: els codis del llenguatge audiovisual i la seva funció expressiva.
- Educació Artística: els codis del llenguatge audiovisual i la seva funció estètica. La representació audiovisual.
- Ciències Socials: coneixement dels processos de producció audiovisual i de les seves implicacions socials.
- Impacte històric social dels mitjans de comunicació.

- Educació per a la ciutadania: influència dels mitjans de comunicació en la configuració dels valors, pautes de conducta, etc.
- Tecnologia: domini de les eines comunicatives i adquisició de la competència digital.
- També hi ha la possibilitat de vehicular-les, bé sigui com a complement a les àrees curriculars bé exclusivament, a través de les tutories, racons, tallers o dins la sisena hora en els centres de Primària i crèdits variables i tutories en el cas de Secundària.

Què són les llicències d'estudi?

En el marc de la formació del professorat, el Departament d'Educació convoca cada curs escolar un concurs públic de mèrits per a la concessió de llicències d'estudi retribuïdes.

Aquestes llicències d'estudi es concedeixen amb l'objectiu de promoure estudis i treballs de recerca a les persones funcionàries de carrera en actiu, que ocupin llocs de treball dels cossos docents dependents del Departament d'Educació.

Quines modalitats de llicències d'estudi retribuïdes existeixen?

Existeixen dos tipus de llicència:

- Modalitat A, per a treballs de recerca educativa o desenvolupament d'estudis (llicències d'un curs escolar de durada)
- Modalitat B, exclusivament per a l'elaboració de materials educatius (llicències de cinc mesos de durada o mitja jornada durant un curs escolar), que inclou tres sub-modalitats (B1, B2 i B3 en funció de la dedicació del docent a la recerca)

Què és valora en un projecte de llicència d'estudis?

Tal com especifica el mateix Departament d'Educació a la seva web, en la valoració i selecció dels projectes presentats es prioritzen els plantejaments que fomentin o es centrin en:

- L'escola inclusiva
- Els processos d'ensenyament-aprenentatge
- El tractament integrat i creatiu de diverses àrees i matèries del currículum
- La presència habitual de les tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement (TAC) en el context educatiu
- La inserció professional del professorat de nova incorporació
- La salut laboral i la formació del professorat
- Els processos de millora en la gestió organitzativa i curricular dels centres educatius
- La gestió d'una zona educativa, en especial en l'àmbit rural
- El desenvolupament d'estratègies de millora de la relació entre centres, empreses i administracions locals per a l'impuls de les diferents opcions de formació professionalitzadora

Quina informació cal adjuntar a la sol·licitud?

La sol·licitud d'una llicència d'estudis, segons informa el Departament d'Educació, ha d'anar acompanyada dels documents següents:

- Un projecte del treball, que s'ha de realitzar durant el període de llicència.
- Un certificat de la persona que supervisarà el treball en el qual es faci constar: nom i cognoms, DNI, lloc concret de treball i càrrec (especialitat o àrea, departament, facultat i universitat) i l'acceptació expressa de la tasca de supervisió. La persona supervisora ha de formar part del

professorat universitari o d'un ICE.

- Escrit de conformitat de les fonts d'informació previstes en el projecte. Per exemple, si l'estudi comporta recollir dades en centres educatius, s'haurà de presentar un certificat de conformitat de la seva direcció.
- En cas que la persona sol·licitant sigui membre d'un grup de recerca d'una universitat del qual el projecte formi part, un certificat que acrediti aquesta pertinença.
- En cas que el projecte participi d'alguna de les línies prioritàries d'actuació d'algun centre específic de suport a la innovació i la recerca educativa (CESIRE), un document acreditatiu expedid per la persona responsable del centre esmentat.
- En cas que el projecte vingui avalat com a projecte contextualitzat en el projecte de centre o del pla de treball del servei educatiu de la persona sol·licitant, un document acreditatiu de la direcció en què es descriu la implicació dels diferents estaments en la possible aplicació i difusió del treball.

Quines matèries s'investiguen en aquestes llicències i quin tipus d'apropament fan els docents en relació a l'Educació Artística?

Per tal de donar resposta a aquesta qüestió, ens hem adreçat al Cercador de Llicències d'Estudi de la XTEC amb l'objectiu de fer una aproximació als interessos i punts de vista des dels quals els docents es plantegen la seva tasca de recerca en relació a l'Educació Artística (EA). La informació recollida pel mateix cercador de llicències, així com la manera d'organitzar aquesta informació, també aporta indicacions molt rellevants pel que fa a la consideració de la recerca educativa per part del Departament d'Educació.

El Cercador de Llicències d'estudi de la XTEC, que el novembre del 2009 recollia un total de 1.633 llicències d'estudi, ofereix la possibilitat de fer una recerca combinada per temes, subtemes i tipologies. Dins del tema Educació Artística que ens ocupa, els subtemes seleccionats han estat: Música, Plàstica (on s'inclouria l'Educació Visual i Plàstica), Art Dramàtic, Dansa, Dibuix, Història de l'Art i Tècniques d'expressió gràficoplàstica.

Destacar que no tots els subtemes que ens han semblat pertinents, han estat objecte d'estudi d'alguna llicència relacionada amb EA: per exemple, dins del subtema *Estètica o Cinema* el cercador no recull cap llicència d'estudi. El cas és que aquest cercador contempla el tema de Mitjans Audiovisuals com totalment independent del tema d'Educació Artística. És en aquest apartat, doncs, en el qual cal buscar les llicències que fan referència al cinema, la televisió, els video-documentals, les eines multimèdia, la radio, el còmic, etc...

Pel que fa a la cerca per tipologies, es contemplen les següents opcions: Avaluació de l'alumnat; Coneixement del currículum; Coordinació internivells; Departaments i seminaris; Gestió de grups; Interdisciplinarietat; Jocs; Metodologia; Organització per cicles o etapes; Programació; Programació general de centre; Projecte curricular de centre; Projecte educatiu; Recerca Educativa; Recursos amb suport informàtic; Recursos i material i didàctic. Destacar que tampoc totes les tipologies esmentades, han estat objecte d'estudi d'alguna llicència relacionada amb EA. Dins de les tipologies de *Coordinació internivells o Interdisciplinarietat*, per exemple, no existeixen treballs de recerca des de l'àmbit docent.

Al següent capítol hi trobareu una valoració qualitativa dels continguts d'aquestes llicències, no obstant ens sembla rellevant la següent relació merament estadística. De les més de 80 llicències d'estudi sobre EA, vora 40 estan dedicades a l'Educació Musical, unes 15 a l'Educació Visual i Plàstica i, la resta, es reparteixen entre les altres matèries en aquesta proporció: Tècniques d'Expressió Gràficoplàstica (3), Art Dramàtic (2), Dansa (2), Història de l'Art (2) i Dibuix (1). Dins del tema de Mitjans Audiovisuals, apareixen 19 llicències més.

Pel que fa a les tipologies, la majoria de les llicències corresponen a la categoria de *Recursos i material didàctic* o *Recursos amb suport informàtic*. Són molt escadusseres les llicències d'estudi sobre *Metodologia (2)*, *Recerca Educativa (2)* o *Avaluació de l'alumnat (1)*.

Tanquem aquest capítol afegint que, d'aquesta viuantena de llicències sobre EA, 13 han estat seleccionades i resumides en les fitxes de la base de dades per la seva coincidència de criteris amb els indicadors metodològics de Trans_Art_Educació especificats al principi d'aquest document. Segons els indicadors de Trans_Art_Educació tenen valor afegit, entre d'altres, els treballs basats en una metodologia de projecte, aquells en els quals els alumnes són el centre del procés creatiu o els que estableixen límits permeables entre escola, organització i comunitat o les llicències d'estudi en les quals s'inclou la presentació i exposició pública dels resultats.

De les 19 llicències sobre Mitjans Audiovisuals, 12 també tenen oberta una fitxa en aquesta base de dades. És rellevant el fet que, talment hem pogut constatar amb altres iniciatives sorgides d'aquest mateix àmbit (per exemple el Programa d'Educació Audiovisual), les llicències relacionades amb Educació en Comunicació Audiovisual comparteixen més indicadors amb Trans_Art_Educació que moltes de les llicències catalogades dins del mateix camp de l'Educació Artística. Ens referim al fet de oferir marcs de referència que s'amplien a d'altres contextos com l'europeu; posar no només l'accent en els alumnes com a centre del procés creatiu, sinó també en el desenvolupament de la seva mirada crítica; fomentar l'investigació en l'entorn on aquesta es desenvolupa o treballar utilitzant els recursos i el context local tant en l'aspecte material com de continguts, així com afavorir límits permeables entre escola, família, comunitat.

Valoració de l'aportació del Departament d'Educació a la producció de recerca vinculada a l'educació artística

Tal i com posa de manifest la descripció que acabem de veure, ni el CESIRE ni el Servei de Llengües contempen cap àmbit d'actuació vinculat a l'Educació Artística. A la pràctica, això significa que els centres educatius estan rebent suport per treballar la innovació en matèria de competències lingüístiques o matemàtiques, per exemple, però cap d'ells rep el mínim estímul per impulsar el desenvolupament de les competències artístiques. Ens sembla que és una dada prou significativa del lloc que ocupen les arts visuals, la música, el teatre o la dansa en l'estructura del Departament d'Educació

Pel que fa als **Programes d'Innovació Educativa**, l'Educació Artística tampoc queda recollida en cap de les tipologies principals establertes pel Departament d'Educació, tot i que de manera indirecta podria arribar a encabir-se de forma imprecisa dins de la tipologia denominada "Altres de caràcter transversal". De manera explícita, tal com hem pogut veure en la part descriptiva, l'Educació Artística només queda recollida com una de les àrees en les quals es recomana integrar els continguts de l'Educació en Comunicació Audiovisual.

Voldríem fer un especial esment a aquesta darrera tipologia d'innovació educativa per tal com els indicadors metodològics proposats des del programa d'**Educació en Comunicació Audiovisual** concorden amb els principals indicadors de Trans_Art_Educació als quals ens hem referit abans. La manera amb la qual aquest programa aborda la pràctica dins de l'aula coincideix plenament amb la perspectiva que proposem quan ens plantejem el treball de la competència artística i cultural a l'escola. En el cas de la competència comunicativa audiovisual dels alumnes això suposa garantir l'ús de les tecnologies de la informació, de manera autònoma i crítica, en especial respecte als missatges dels mitjans de comunicació. Objectiu que implica, com es defineix textualment a la presentació del programa d'Educació en Comunicació Audiovisual, "potenciar la capacitat de l'alumnat per compren-

dre i analitzar críticament els missatges audiovisuals entesos com a portadors d'ideologia i de valors, conèixer els processos de producció dels mitjans, i aprendre a crear els seus propis missatges audiovisuals utilitzant les eines tecnològiques necessàries”.

La iniciativa del Departament d'Educació en relació a la concessió de les llicències d'estudi retribuïdes, sembla ser una eficaç fórmula per a impulsar la tasca investigadora dels docents. Convertir els professors en investigadors comporta molts beneficis en relació a la millora del treball artístic dins de l'aula pel fet que els seus treballs de recerca suposen un pont de comunicació entre la pràctica, la teorització i la formulació d'elements innovadors. Projectes com aquestes llicències d'estudi són el camí més directe per tal que les hipòtesis d'investigació tinguin una conclusió en forma d'eines d'aplicació pràctica dins de l'aula.

Per una altra banda, les llicències d'estudi suposen un enllaç directe amb l'entorn universitari mitjançant la figura del supervisor que, com hem vist en la informació referent a la sol·licitud d'aquest tipus de llicència, ha de formar part del professorat universitari o d'un ICE. Aquesta persona supervisora, per tant, exerceix una funció de vincle entre la recerca feta a l'escola i els departaments universitaris de recerca. Malgrat que aquest vincle no s'ha pogut avaluar qualitativament, el sol fet que existeixi es pot considerar una bona notícia.

Creiem oportú destacar l'interès del Departament d'Educació pel que fa a la recerca aplicada, establint una modalitat concreta de llicències exclusivament dedicades a l'elaboració de materials educatius. No és per casualitat, doncs, que l'objectiu d'un alt percentatge de les llicències d'estudi sigui, com es constata una mica més amunt, proporcionar recursos i material didàctic als docents per utilitzar dins de l'aula. En aquest sentit, l'àrea d'educació musical es pot considerar el terreny més abonat per aquest tipus de llicència d'estudis relacionades amb la producció de materials educatius. Convé assenyalar que algun d'aquests recursos didàctics, però no la majoria, estan pensats per tal que l'alumnat els pugui utilitzar de forma autònoma, la qual cosa suposa un incentiu de cara a la participació activa dels nens i joves, un aspecte que creiem especialment desitjable en l'educació artística.

Un altre aspecte que no convé passar per alt és el fet que, malgrat les llicències d'estudi classificades dins de les tipologies de Metodologia o Avaluació de l'alumnat són més aviat poques, gairebé tots aquests treballs d'investigació concedeixen una gran importància als aspectes metodològics i d'avaluació. Aquests dos temes acostumen a ocupar capítols sencers en la major part de les llicències d'estudi. També és un tret comú l'incorporació de guies didàctiques i apartats amb recomanacions destinades al professorat, de manera que aquests treballs es poden considerar una bona oportunitat de formació pels responsables de l'educació artística a les nostres escoles. Malauradament, els mestres d'educació infantil tindran moltes menys oportunitats d'aprofitar aquest recurs de formació perquè el predomini de llicències centrades en educació primària i secundària és més que evident. Així mateix, cal deixar constància que un elevat nombre d'aquestes investigacions ha estat realitzat a partir de l'any 2005, és a dir, al llarg dels cursos 2005-2006, 2007-2008 i 2008-2009.

La presència de les tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement (TAC) és un altre dels elements habituals en aquests treballs d'investigació. Gran part de les llicències d'estudi incorporen recursos informàtics i/o multimèdia (des de pàgines web a programes d'edició d'imatge i so, vídeos, CD, CDRom, etc), facilitant en gran manera la difusió tant dels seus continguts com dels materials didàctics que ofereixen. Aquesta accessibilitat s'ha vist incrementada gràcies a l'excel·lent tasca realitzada per la XTEC amb la construcció del seu Cercador de Llicències, una eina que posa tots aquests documents, els seus materials i resums a l'abast de totes les persones interessades.

A tall de suggeriment, comentar que potser caldria augmentar la visibilitat dels recursos didàctics "penjats" a la xarxa i el fet que no tenim constància de cap presentació pública de les llicències, tampoc

que aquestes vegin la llum en forma de publicació ni referència a qualsevol altra forma complementària de gestionar la circulació de tota aquesta informació generada mitjançant la recerca docent. De la mateixa manera, trobem a faltar que el cercador de llicències de la XTEC estigui connectat amb d'altres cercadors relacionats amb la recerca educativa, com ara el del CBUC, creat pel Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya.

PER AMPLIAR INFORMACIÓ

Tanquem aquest capítol amb el llistat de llicències d'estudi del cercador de XTEC vinculades a l'Educació Artística i els Mitjans Audiovisuals, complementat amb un altre llistat on només consten les llicències d'ambdues categories que hem seleccionat per incloure en forma de fitxa a la base de dades de Trans_Art_Laboratori/Context educatiu.

Llicències d'estudi amb fitxa a la base de dades Trans_Art_Educació

Educació artística

Amorós Mestres, Montserrat.

L'audició a primària. Un despertar emocional i creatiu.

Bonàs Solà, Meritxell.

Nous diàlegs de complicitats ciutadanes. Estratègies d'acció artística comunitària entre l'escola i el seu entorn.

Collados Cardona, Esther.

Anàlisi i experimentació d'actuacions per a la millora de l'educació artística a l'Escola Secundària Obligatoria

Giménez Bueno, Xavier.

L'educació artística: un currículum per a l'educació intercultural i un àmbit per a la comprensió social

Grant Bota, Jaume.

Teatre i música una combinació perfecta

Llompart Mallorqués, Glòria.

Didàctica de l'art contemporani: model experimental per a la Comprensió de la Producció Artística Contemporània

Oliva Segura, Montserrat.

La Ciutat: un Món per Descobrir. Recerca didàctica d'educació visual

Pérez Requena, Lidia.

Escenografia i atrezzo: acompanyaments coloristes per a Què cantem avui? i Què toquem avui?

Perxachs Juandó, Clara.

Àrea d'educació artística visual i plàstica: proposta per a l'actualització del professorat

Pons Pallares, Montserrat.

Aproximació telemàtica a l'art contemporani. Comunicació, art i educació

Pujol Mongay, M. Teresa.

Interaccions amb l'art a l'educació infantil

Ropero Gallego, Esther.

L'art català com a eix vertebrador de l'àrea de visual i plàstica. Propostes per una escola moderna

Rue Cardús, Núria.

El valor instrumental i transversal dels ensenyaments artístics: Anàlisi d'experiències i orientacions de propostes per la didàctica de la música

Vilallonga Tena, Maria.

La visió calidoscòpica de la imatge digital. (Fotografia, vídeo i cinema)

Mitjans audiovisuals

Blanes Orts, Magdalena.

Avaluació de les competències en comunicació audiovisual en finalitzar la primària: instruments i validació

Casas Torres, Llogari.

Creació d'aplicacions interactives amb flash per explicar el llenguatge audiovisual.

Fernández Gomez, Amparo.

Un nou format per al treball de recerca a Batxillerat: el documental

Hidalgo Moya, Clara

El cinema dins del currículum de l'educació infantil

Mackay Jarque, Anna.

Educació en comunicació audiovisual: projecte d'innovació educativa per a les escoles d'educació infantil i primària

Martínez i Piñero, Joseph.

El projecte "QC": Un protocol de qualitat per a productes audiovisuals i multimèdia pel seu ús en l'educació

Oriola Folch, Jordi.

Els video-documentals: una eina pràctica perquè els i les joves desenvolupin consciència i reflexió sobre la societat que els envolta

Peña Pérez, Rosario.

Producció de continguts multimèdia i programació d'aplicada. Internet

Rey Barbachano, Roger.

Integració i ús de les eines multimèdia en el procés d'aprenentatge

Ribes Llordés, Carme.

Aprendre amb els mitjans audiovisuals. Els mitjans audiovisuals com a eina vehicular d'aprenentatge a primària

Sanagustín Escario

Alberto. Desenvolupament de les competències bàsiques amb la utilització del còmic mitjançant les TAC

Villalba Pérez, Roderic.

La ràdio a internet. Recursos per fer ràdio per internet als centres educatius d'ensenyament obligatori a través del servei xtec ràdio.

Llicències d'estudi sense fitxa a la base de dades Trans_Art_Educació

Educació artística

Alegret i Pàmpols, Magdalena.

La creativitat i la creació melòdica assistida per ordinador (per primer cycle d'ESO).

Alonso Martínez, Francisco

Desenvolupament de la creativitat a partir de la fotografia

Altemir Rami, M. Pilar

Enjoying Art

Amat Domingo, Isabel.

L'espai buit? Resposta imaginativa

Amat Torrens, Misericordia.

Using English to learn Arts & Crafts- whilst learning English.

Amorós Mestres, Immaculada.

Les competències bàsiques a l'etapa infantil. Els quatre pilars de l'educació i la pràctica musical.

Anaya Torras, Jovita.

Estudi comparat de les metodologies musicals i la seva aplicació a l'ensenyament

Balust Vidal, Marta.

La percepció del cos a secundària: com millorar-la a través de tècniques instrumentals

Boix Teruel, M. Carmen.

Musiclanguages & TIC: Recerca, disseny, programació, elaboració i avaluació d'un material multimèdia per a 3r. E.S.O. per un treball interdisciplinari; música, llengües i noves tecnologies

Cambra Sanchez, Teresa.

Metodologies didàctiques i organització de l'aula aplicades a l'ESO en l'àrea de música

Camí Pérez, Elisenda.

Materials audiovisuals per a l'Educació de l'oïda i l'activació de l'expressió

Campos i Serra, Ignasi.

Flauta a l'escola.

Capdevila Capdevila, Joaquim.

La cançó, una eina d'educació en valors

Castelló Piñol, M.José.

Art and Culture.Creació de materials AICLE per a l'aprenentatge integrat de continguts en llengua estrangera

Cortés i Giner, Eva Maria.

Apropament de l'Educació Visual i Plàstica, a l'obra gràfica dibuixada de Remedios Varos

Dexeus Domingo, Andreu.

Música i teatre.Una combinació perfecta. Recursos i material musical per treballar a l'aula (segon cicle d'ESO i nou batxillerat d'arts escèniques, música i dansa)

Domingo Belando, Maria Carme.

Partitura oberta: l'art en la recerca. Una mirada didàctica del romanticisme musical a la música contemporània a través de la pintura

Duran Salvadó, Cristina.

Què toquem avui? (Arranjaments instrumentals i de percussió corporal amb bases instrumentals en format digital)

Espona i Donés, Isabel.

Avaluació dels aprenentatges en flauta dolça

Esteban Nieto, Anna.

L'educació artística, visual i plàstica en anglès. Art and Design

Ferrer Piñol, Jaume Experiències Musicals Col·lectives.

Un espai per aprendre a viure i conviure

Fluvià Font, M. Francesca.

Avaluació interna de l'àrea d'educació musical

Fuentes Iglesias, M.Jesús.

Plàstica "Image" (educació emocional)

Fuertes Royo, Cristina. Teledmus (telemàtica i educació musical).

Recerca sobre les possibilitats educatives de la telemàtica en l'educació musical secundària des d'una perspectiva globalitzadora i intercultural

García Lladó, Marta.

Speak n'Art

Garriga Verdaguer, Carme.

El món màgic de Salvador Dalí a Internet

Gómez Ponseti, Josep-Vicenç.

Arranjaments a la carta

González Rámirez, Jordi.
English through art and craft

Grau Sanchís, Montserrat.
La cançó com a nexa intercultural a l'aula

Guardiet Bergalló, M. Antonia.
Didàctica de l'audició musical

Juventeny Gorgals, Marta.
Exercicis per realitzar amb ordinador el dibuix tècnic de batxillerat

Larrotcha Bou, Rosa Maria.
L'ensenyament de la música en anglès a través de la música escocesa / Teaching music through Scottish music

Llinés Camps, Ramon.
Art i cultures. Consideracions entorn a l'Educació Artística i proposta de sis models per treballar art i cultures a l'educació primària

López de Rego Fernández, Glòria.
Els ensenyaments artístics, un valor d'integració per a l'alumnat amb risc de marginació social

Martí Rubí, Glòria.
Interdisciplinari. noves aportacions dins el currículum artístic i l'àrea de psicopedagogia. Les TIC com a eina vehicular

Martínez Sallés, Matilde.
Cançons per comprendre i cançons per aprendre

Meneses Dekker, Patricia.
Arts and Crafts Through English. Un projecte interdisciplinari

Moron Velasco, M. del Mar.
L'art del segle XX a l'escola. Propostes didàctiques per a treballar a l'àrea de llenguatge plàstic i de visual i plàstica: a les etapes d'Infantil i Primària

Moyà Solà, Teresa.
La comprensió del volum en la representació bidimensional dels alumnes d'ESO i Batxillerat. Orientacions didàctiques per a la comprensió i l'aprenentatge del volum

Nadal Querol, Maria Joseph.
Fem música! Recursos materials i activitats de l'àrea d'educació musical a primària

Olivares Aguilar, Pilar.
Art, Craft and Design

Oliveras Prat, Immaculada.
El tractament de la dona en el repertori de cançons de primària: anàlisi dels textos i de les il·lustracions de les cançons dels llibres de text des d'una perspectiva de gènere

Oller Campdelacreu, Mercè.

L'anglès aplicat a l'àrea d'educació visual i plàstica

Ortíz Valeri, M. Carmen.

Recursos materials i activitat experimental en l'educació artística: metodologia i didàctica del projecte artístic

Parrondo Vega, Maria Carmen.

Maths with Very Young Learners

Peirón Borràs, Bibiana.

Parlem d'art/Talking about Art

Perez Planet, M. Carme.

La dansa al cicle inicial mitjançant les músiques ètniques i populars

Planella Español, J. Oriol.

L'educació artística en anglès

Planella Serra, Montserrat.

Desenvolupament curricular i instruments de les matèries de Batxillerat d'Art.

Puntas Rubio, Jordi.

Music in English: songs, musical appreciations and dances

Renobell Soler, Gemma.

La dansa-moviment i l'expressió corporal com a mitjans per desenvolupar les capacitats de l'alumnat de 1r i 2n cicle de primària

Rius Vernet, Núria.

La dona: subjecte i objecte de l'obra d'art. 1870-1936

Rodríguez Barral, Paulino.

Introducció a la iconografia de l'Art occidental de contingut religiós

Rubio Vázquez, Sacramento.

La dramatització a les aules de primària per millorar la convivència

Saguer Canadell, Neus.

L'educació musical com a eina de l'educació intercultural

Sala Colom, Joseph.

Teatre musical: un projecte interdisciplinari i transversal a la secundària

Sala Daniel, Anna.

Músiques del món, un material en multimèdia i multicultural

Sanahuja Montesinos, Maria Rosa.

Què cantem avui? Arranjaments vocals amb elaboració de bases instrumentals en format digital

Sellés Calabuig, M. Inés.

El cant coral a Secundària. Repertori popular, tradicional i modern, basat en peces i autors catalans

Serrano Blanquer, Anna Maria.

La representació de la figura humana: un tractament interdisciplinari de l'educació artística

Simón Casaprima, M. Begoña.

Un passeig per la història a la classe de plàstica

Taixes Dolcet, Isabel.

La tutorització amb moodle en l'aprenentatge per competències: el portafolis digital i la recuperació de pendents de dibuix artístic a batxillerat

Teixidó Ribas, Marta.

Competència multicultural en educació artística. Propostes per a un currículum a l'educació secundària

Terré Alonso, Laura Begoña.

Repertori d'imatges de la història de la fotografia catalana. Creació d'un material multimèdia interactiu per a la secundària post-obligatòria

Trabal Vallespin, Alexandre.

Del risc de marginació social a la creació artística: creació d'un museu virtual elaborat amb treballs realitzats per alumnat amb risc de marginació social i amb trastorns de desenvolupament i conducta

Ufartes Ollé, Gemma.

Web "Audicions a l'aula"

Valero Anton, Eloïsa.

Recorregut iconogràfic per l'art contemporani i la seva incidència en l'actual currículum d'educació visual i plàstica

Valls Jové, Sergi.

"Noves" cançons tradicionals catalanes

Vilar Torrents, Josep Maria.

Desplegament del currículum i estratègies didàctiques a l'ensenyament musical de grau mitjà instruments de corda, de teclat, de vent-fusta i de vent-metall: música de cambra i orquestra

Mitjans audiovisuals

Carranza Gil-Dolz Del Castellar, Teresa.

El guió televisiu, cinematogràfic i radiofònic al Batxillerat/tecniques d'aprenentatge i materials didàctics

Coll Cantín, Mercedes.

Fer visibles les dones: el documental com a registre i interpretació de la realitat

Del Rio Leon, M. Luisa.

Els media a l'ensenyament secundari, Batxillerat i educació técnico professional de grau mitjà (cinema, vídeo i televisió)

Deó Raventós, Francesc-Josep.

Possibilitats educatives de la televisió (educació secundària)

Martinez i Abadia, Joseph.

Els mitjans audiovisuals a l'ensenyament secundari postobligatori: Batxillerat i mòduls professionals

Ventura Pagà, M. Teresa.

El video: una nova tecnologia en l'aprenentatge de les ciències experimentals amb atenció a la diversitat

Vicens Folgueira, Joan Albert.

Mundialització i televisió en els ensenyaments secundaris. Repercussions educatives de la mundialització de les relacions humanes i de l'omnipresència social de la televisió



POSANT EN RELACIÓ LA RECERCA ACADÈMICA I LA RECERCA DOCENT

Si posem en relació els camps de recerca explorats des dels camps acadèmic i del camp docent podem observar un deguit de constatacions.

Per començar, constatar la plena coincidència entre llicències d'estudi i tesis doctorals en relació a un aspecte del què encara no hem fet esment. Ens referim als nivells d'ensenyament dins dels quals s'emmarquen les investigacions acadèmiques en relació a l'Educació Artística. Tant a l'àmbit català com a l'espanyol, l'Educació Secundària és el nivell triat per la majoria de les tesis doctorals, en detriment de l'Educació Primària i, per descomptat, de l'Infantil que, com en el cas de les llicències d'estudi, atrau l'atracció d'una minoria de les investigacions. Malgrat això, alguns treballs de tesi centrats en l'Educació infantil ofereixen les propostes més renovadores tan pel que fa a continguts com a metodologies. Parlem d'investigacions com les de Teresa Malagarriga, *Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'Educació Musical per nens de 5 anys*.

En el cas de les llicències d'estudi el domini d'algunes disciplines artístiques, com ara l'Educació Musical era molt notable. Pel que fa a les tesis doctorals, les àrees cultivades són més variades i els percentatge de producció entre unes i altres, més equilibrats. En tot cas, l'Educació Musical no és un tema que desperti un gran interès per part dels investigadors acadèmics: l'Educació Visual i Plàstica (que les llicències d'estudi també freqüenten sovint) o l'Educació Artística com a eina per a treballar en valors (des de l'multiculturalitat o la perspectiva eco-social) són els objectes d'estudi més destacats tant a l'àmbit català com a la resta de l'estat espanyol.

També en relació a la temàtica, és remarcable un altre fet. Mentre que a Catalunya les tesis es centren en les àrees més convencionals del currículum artístic (llevat d'alguna excepció que gira la mirada cap a la multiculturalitat, el patrimoni cultural o els mitjans audiovisuals), a Espanya el camp s'amplia força més i tenim treballs que s'ocupen del teatre, de la dansa o de l'art d'acció.

Els marcs teòrics i metodològics tenen un pes específic en les tesis analitzades, una característica previsible si considerem que són exercicis d'aprenentatge del mètode científic. En aquest sentit, en coherència també amb la seva pròpia raó de ser, la majoria incorporen algun estudi empíric per tal de donar validació a les seves hipòtesis de partida. No obstant, no resulta tant de calaix el fet que un gran nombre de tesis (més de la meitat en el cas de les tesis catalanes i 14 de les 18 mapejades a la resta de l'estat espanyol) incorporin eines d'aplicació a l'aula. Recordem que, en el cas de les llicències d'estudi del Departament d'Educació, existeix una modalitat concreta de llicències dedicada en exclusiva a l'elaboració de materials educatius. En el cas de les tesis doctorals, tot i no tractar-se d'una condició d'obligat compliment, els investigadors acadèmics també semblen tenir molt present que, quan parlem d'educació artística, cal concretar les teories en alguna forma d'aplicació didàctica a l'aula. Les aportacions a la millora de la formació del professorat o la producció de materials didàctics amb noves tecnologies són alguns dels camins més transitats per fer aquesta aproximació.

El valor afegit d'una llicència d'estudi, com vam poder veure en el capítol d'aspectes que el Departament d'Educació té en compte quan fa la selecció dels projectes, inclou punts com ara l'escola inclusiva, els processos d'ensenyament-aprenentatge, el tractament integrat i creatiu de diverses àrees i matèries del currículum, la millora en la gestió organitzativa i curricular del centre o la presència de les TAC. Per això, els mestres que s'animen a fer investigació ho fan tenint més o menys en consideració un o més d'aquests aspectes. En canvi, ni la creativitat ni la transversalitat en els continguts o en les metodologies de treball són plantejaments habituals en les tesis doctorals analitzades.

Trobem a faltar un anàlisi de conjunt pel que fa a les polítiques culturals o educatives en les tesis: només en algun dels treballs analitzats es planteja un exercici de contextualització del currículum escolar. En alguns d'aquests casos es supera el marc estricte de l'àrea objecte d'estudi per apel·lar a una perspectiva interdisciplinària de l'educació artística, com fa Teresa Malagarriga en la seva *Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'Educació Musical per nens de 5 anys*. Altres treballs fan un pas més per endinsar-se en el projecte de centre, com es el cas de M. Rifà a *Discurso, poder y subjetividad en el currículum*. Una etnografia crítica en el aula de Educació visual i plàstica de la ESO.

Constatar que algunes de les perspectives més transversals s'han fet des de tesis centrades en temes com la multiculturalitat o des dels nous espais compartits entre educació artística i educació ambiental (*De la pintura rupestre al arte ecológico. Interpretaciones ambientales en educación artística* de M. Calbó o *La plástica y el medio ambiente: propuesta de instrumentalización metodológica de la educación artística en infantil y primaria y su interacción en el desarrollo curricular* de J. I. Guerra Cabrera). Autors com J.F. Vidal i Arasa amb el seu treball *Aprenentatge musical amb mètodes d'aprenentatge cooperatiu*, ho proven fins hi tot des de les propostes metodològiques. Per altra banda, alguns autors, fan un bon treball teòric en aquest sentit, com L. Trafí a *La interpretación del arte moderno como producción narrativa*. Una investigació interdisciplinària desde la historia crítica del arte y la educación artística, però sense acabar d'aterrar amb cap aplicació pràctica al territori de l'aula.

D'altres propostes semblen tenir la voluntat de transcendir no només els límits del currículum escolar, sinó fins hi tot els de l'escola com la tesi de Marián López F. Cao i Munsa Calbó Angrill, *La comprensión del entorno construido desde la educación artística. una propuesta para la educación primaria y formación inicial del profesorado*, tot i que lamentem no haver tingut accés a més informació sobre aquest treball per a poder confirmar-ho. És el cas, també, de *La formación de la cultura artística en l'àmbit local: la funció mediadora do professor nos procesos criativos dos alunos* de Maria da Conceição Fernandes Ramos). No obstant, com ja hem dit, són ben pocs els treballs que obren l'objectiu cal al projecte de centre i, menys encara, els que contempen la possibilitat del treball en xarxa amb altres recursos de l'entorn educatiu, com ara els centres artístics de la zona. Per això volem remarcar l'existència d'una tesi de la Universidad de Granada que, si més no, para atenció als recursos educatius dels centres d'art: *Dimensión educativa de los centros de arte: investigación basada en usuarios*, de Laura Almazán Fernández de Bobadilla.

Finalment, llevat de casos excepcionals com la ja citada *Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'Educació Musical per nens de 5 anys*, o d'algunes de les tesis que posen l'accent sobre el treball en grup, la multiculturalitat o la construcció de l'identitat, els alumnes poques vegades són el centre de la reflexió teòrica o de l'aplicació pràctica. En conseqüència, la consideració de l'alumne com a subjecte creador/productor, o la del seu espai personal i/o proper com a context de l'estudi, són gairebé inexistents.

RECERCA DESENVOLUPADA DES DE L'ÀMBIT DE LES INSTITUCIONS CULTURALS

Analitzant què és el que es fa des del Departament de Cultura per saber com es treballa, i en quines línies o tipus de recerca es promouen, hem consultat els documents que es troben en circulació pública de les concessions de subvencions per a la recerca i el pensament contemporani per part de l'**Entitat Autònoma de Difusió Cultural**, que pertany a la Generalitat de Catalunya, i que ara s'ha transformat des del 2009 en el **CONCA (Consell Nacional de la Cultura i de les Arts)**. De les resolucions consultades sobta les poques convocatòries d'educació presentades i, encara més, les poques resolucions favorables a aquests tipus de projectes, que en proporció la majoria de vegades queden exclosos. A més, de les poques recerques en aquesta línia que han estat subvencionades no sabem quina transcendència han tingut, donat que no circula cap material de la recerca; ni els informes ni les conclusions. A continuació aportem una breu enumeració d'aquestes resolucions consultades:

Document del 2005 sobre la informació de la convocatòria pública per a la concessió de subvencions i fons per a la recerca i la producció de projectes artístics i de pensament contemporani. Apareixen les subvencions concedides per l'Entitat Autònoma de Difusió Cultural. Cap dels projectes presentats acceptat es centra en la línia d'educació, i encara menys educació artística. Els únics dos projectes presentats sobre educació van ser desestimats: un pel Centre Cultural Imaginari Kiku Mistu amb el projecte *Recerca de continguts per a la Universitat Imaginària, Escola de la Imaginació*; o el de AS. Cultural "KTON Y CIA" amb el projecte *A l'entorn de l'art visual i sonor. Instal·lacions pedagògiques*.

Document del 2006 sobre la resolució de la convocatòria pública per a la concessió de fons per a la recerca i creació en àmbits artístics o de pensament contemporani per l'Entitat Autònoma de Difusió Cultural. De 234.750 Euros destinats en una partida i 150.250 en una altra, cap projecte sobre educació o educació artística ha estat seleccionat, i els dos únics que s'han presentat han estat desestimats: el de M^a del Mar Cordobés amb *Desenvolupament Cultural Comunitari*, i Lúdia Dalmau amb *Trans_Art*.

Del Document de 2007 sobre el fons per a la recerca d'un projecte de recerca entès en el marc de la investigació, experimentació o estudi teòric, quedant exclosos els treballs acadèmics i adreçant-se a professionals independents, pensadors, creadors, crítics, comissaris o col·lectius, i que han de tenir com a objectiu desenvolupar activitats d'investigació, anàlisi, crítica o comissariat, només s'ha atorgat un a projectes d'educació en dansa a Sudansa amb el taller *Educació Artística i Cultural amb Dansa*, amb una dotació de 6000 Euros d'un total de 2.675.000 Euros. I que s'hagin presentat i hagin estat denegats, el d'Eloïsa Antón Valero *L'educació visual i plàstica a través de l'art contemporani*.

Del document del 2009 del Fons per a la recerca i creació en àmbits artístics i d'ensenyament contemporanis de l'Entitat Autònoma de Difusió Cultural amb un pressupost de 499.900 Euros, s'han concedit dos projectes que tenen a veure amb educació: una al projecte *Trans_Art_Laboratori* per desenvolupar aquest recerca que tens a les mans, *Pràctiques artístiques en contextos educatius* amb una dotació econòmica de 16.300 Euros i un altre a Montse Romaní amb *Subtrames: polítiques educatives i xarxes audiovisuals amb 20.000 Euros*.

A la **web del Departament de Cultura** (<http://www.gencat.cat/cultura/>) hi ha una sèrie de seccions en les que hem buscat a veure si hi havia informació de projectes, publicacions o recerques d'educació artística. Dels apartats significatius destaca un apartat de publicacions en línia; un altre de publicacions periòdiques; un de memòries; de fulls de cultura i comunicació; d'estadístiques; de dades, metodologies; de ressenyes; d'estudis, i un d'altres. Sobta veure que no es troba gairebé res exceptuant alguna cosa a l'apartat de publicacions en línia, també en l'apartat d'altres i en el d'estudis.

El que apareix són una sèrie d'articles:

1) Sergi Benedicto (2005) *Critical links. Aprenentatge en les arts i desenvolupament acadèmic i social de l'estudiant*. Resum: Síntesi d'un document que reuneix un seguit d'estudis que analitzen els efectes de l'aprenentatge artístic sobre el desenvolupament cognitiu, social i acadèmic dels alumnes. Aquests estudis es troben agrupats en cinc àmbits: dansa, teatre, multiarts, música i arts visuals. Per cadascun d'aquests àmbits s'ofereixen fitxes de resum de les experiències més significatives.

2) Direcció i coordinació: Joan Subirats i Xavier Fina; equip d'investigació: Nicolás Barbieri, Adriana Par-tal, Eva Merino (2008) *El retorn social de les polítiques culturals*. Resum: *Aquesta recerca posa de relleu que les polítiques culturals tenen, cada vegada més, un rol fonamental en el desenvolupament dels territoris que busquen integrar la promoció d'una economia moderna basada en el coneixement amb la cohesió social i la sostenibilitat. Aixà és com, de fet i de manera parcial, es posa de manifest en el debat sobre les "ciutats creatives". No obstant això, aquesta visió àmplia i més complexa no es veu reflectida en els referents i els instruments que es fan servir de manera tradicional en l'avaluació de les polítiques culturals. Si, d'una banda, diferents actors esperen que les polítiques culturals s'integrin en la promoció de diferents objectius (cohesió social, interculturalitat, educació, regeneració urbana, participació política i governança, seguretat i pau, sostenibilitat, etc.), resulta lògica la necessitat de replantejar els models d'avaluació basats fonamentalment en criteris estrictament d'eficiència econòmica i/o en criteris estètics i de consum cultural.*

Els lligams entre les aportacions a l'àmbit de l'educació i les iniciatives polítiques es presenten generalment amb la idea que l'art i la cultura poden contribuir al desenvolupament de capacitats i competències personals, professionals i laborals de les persones. Per exemple, les oportunitats generades en els programes educatius de formació continuada al llarg de la vida (*life long learning*) o la creativitat i les competències interpersonals adquirides a través de la participació en activitats culturals. D'altra banda, s'assenyala l'aportació de l'art i la cultura com un element més en l'ampliació i millora del sistema educatiu, generant a llarg termini un increment de l'interès en les arts i la cultura per part del col·lectiu d'estudiants, com és el cas del Regne Unit.

Per la seva banda, l'*Arts Council* d'Irlanda ha creat un comitè especial per a les arts i l'educació (*Arts Council*: 2006). Aquí l'atenció no se centra en el tema de l'educació artística (la formació en les arts), sinó en el paper de l'art a l'àmbit de l'educació: per exemple, en la participació dels artistes a l'escola o, de forma més genèrica, en la intervenció del món de les arts en el sistema educatiu. La perspectiva adoptada en aquest cas busca ressaltar el paper del camp de la cultura com a integrant d'una xarxa de cooperació per a l'educació. S'assenyala així la importància i l'impacte de l'entesa mútua entre agents i l'establiment d'una política coordinada en aquest sentit. Una de les recomanacions clau del document consisteix en la promoció i el suport de noves o antigues xarxes de col·laboració entre les arts i l'educació, tant en l'àmbit nacional com internacional, i amb la particular consideració de promoure les relacions amb Irlanda del Nord.

Com a conclusions i punts febles argumenten que:

L'èmfasi desmesurat i una direcció acrítica en l'avaluació de les polítiques públiques culturals pot resultar contraproductiu per a la seva legitimitat i capacitat d'incidència real en l'atenció de les necessitats de la ciutadania. Aquesta mirada basada en les externalitats generades per les polítiques culturals, mancada d'un contrapunt crític necessari, ha generat expectatives i pressions desmesurades sobre els agents culturals. Així, s'arriba a assumir que l'acció cultural finançada amb recursos públics s'ha de concentrar a atendre les prioritats d'altres àrees de les polítiques i contribuir activament a aconseguir els seus objectius (Belfiore: 2006). Això comporta que, en comptes de debatre sobre què i com fan la seva tasca, les organitzacions i

institucions culturals necessiten demostrar de quina manera han contribuït a resoldre les problemàtiques instal·lades a les agendes polítiques més àmplies, com ara la prevenció del delictes o el fracàs escolar. Davant d'aquesta manca de reflexió i avaluació de les qualitats intrínseques de la cultura, una perspectiva alternativa busca reconèixer, més enllà de l'impacte social de la cultura, el seu valor públic. S'assenyala la necessitat de desenvolupar un llenguatge que reconegui els elements afectius, intangibles de l'experiència i la pràctica cultural.

Es considera que s'ha passat d'una perspectiva centrada en la consideració de valors estètics i instrumentals de les arts i la cultura, a una mirada més real i complexa, que inclou el retorn social que se'n genera, sense ignorar, però, l'impacte econòmic que tota activitat cultural comporta. Per tant, sí que ens situem davant d'un nou clima d'actuació en el marc de les polítiques culturals, fruit del desenvolupament creat pel propi sector cultural, on les expectatives de futur queden remarcades i es deliberen a partir de les implicacions econòmiques, però també, socials i polítiques de la cultura (Belfiore: 2006). Llavors, aquest canvi ens situa en un nou paradigma on els valors tradicionals que envoltaven el tractament dels indicadors culturals canvien.

3) Sergi Benedicto (2005) *Polítiques d'educació en cultura a Europa. Conference Reader. A-Must or a-Muse*. Resum: Aquest text sintetitza el document "Conference Reader. A-Must or a-Muse" elaborat amb el suport del Ministeri d'Educació, Cultura i Ciència d'Holanda dins el marc de la conferència "A Must or a-Muse". Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe" celebrada a Rotterdam entre el 26 i el 29 de setembre de 2001. El primer capítol sintetitza els projectes d'educació en cultura més destacats i que han estat considerats com a bones pràctiques per les institucions europees. No es tracta d'un recull exhaustiu sinó que mostra els projectes més destacats, classificats per països. A continuació es fa una visió general sobre la política d'educació en cultura realitzada a Holanda, un dels països amb més tradició en aquestes experiències. De forma concreta es mostren els principals elements del projecte Cultura i Escola i de la seva ampliació, el projecte Art i Educació en Cultura. Finalment s'aborda el procés de redefinició experimentat a principis del mil·lenni. El document conclou amb una webgrafia de les principals pàgines web per aprofundir en el coneixement del projecte Cultura i Escola, així com de la política d'educació en cultura a Holanda. També s'hi inclouen altres adreces web d'organitzacions o institucions implicades en polítiques d'educació en cultura. Bona part d'aquestes polítiques s'han desenvolupat a nivell regional o a nivell local, però pràcticament cap a nivell estatal. Per tant, responen a contextos diferents i a lògiques diferents. Aquest fet s'adequa a l'objectiu principal que tenia la conferència: l'intercanvi de bones pràctiques en educació cultural.

Respecte a l'apartat específic sobre la recerca holandesa en arts a l'escola emergeixen algunes preguntes que condueixen la recerca i que pensem que són interessants recuperar aquí per a repensar-ho en el nostre context:

- Fins a quin punt l'educació en arts contribueix a la posterior participació cultural dels alumnes?
- En quina mesura l'educació en cultura pot contribuir en els conflictes entre grups culturals diferents que conviuen actualment?
- Com poden les relacions entre les escoles i les institucions culturals contribuir a la creació del context adequat per a l'educació cultural?
- Com pot l'educació cultural contribuir en el desenvolupament de les persones, les seves normes i els seus valors?

Visitant la web del **CERC**, Centre de recursos culturals (<http://www.diba.cat/cerc/>) un centre que ofereix serveis i productes d'informació i documentació sobre polítiques i gestió cultural a l'Àrea de Cultura de la Diputació de Barcelona i als serveis de cultura dels municipis de la província, així com als pro-

professionals, investigadors i institucions públiques i privades del sector, hem constatat també la manca d'iniciatives i interaccions en educació. D'entre els seus apartats: formació; assessoraments; artwork'09; estudis; programa de cultura i proximitat; fòrum de regidors/regidores; pati Manning, espai de cultura; beques; interacció, només l'apartat *Artwork'09* (programa de suport a les polítiques de producció, promoció i difusió de les arts visuals i la creació audiovisual dels ajuntaments de la província de Barcelona) conté informació relativa a l'àmbit de les arts, però no hi ha res sobre educació i mediació d'artistes i agents del món de la producció cultural en relació a l'educació.

Artwork'09 és un nou programa impulsat per la Diputació de Barcelona amb l'objectiu de donar suport i desenvolupar estratègies innovadores de promoció i investigació de les arts visuals i la creació audiovisual. *Artwork'09* s'inscriu en la convocatòria de Projectes Innovadors del Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya i compta amb el finançament del Fons Social Europeu. El projecte se centra en reforçar el sector dels artistes i creadors audiovisuals a través de dues línies estratègiques: la millora de les capacitats professionals, la transformació del model productiu i la millora de la competitivitat. Com es pot llegir, no hi ha cap pont entre la investigació de les arts visuals i l'educació.

RECERCA DES DEL SECTOR CIVIL

Com a últim camp d'exploració de la producció de recerca hem volgut incorporar el tercer sector en aquest anàlisi. Del camp artística no hem trobat cap associació que hagués desenvolupat o recolzat una recerca vinculada a la educació artística. Val a dir que estrictament parlant no hem trobat cap associació o entitat que produís recerca.

Del camp educatiu en són un cas paradigmàtic dues fundacions. La Fundació Propedagògic i la Fundació Bofill

La **Fundació Propedagògic** (www.fundaciopropedagogic.org) neix l'any 1991 amb l'objectiu de col·laborar a l'impuls de la millora de la qualitat de l'educació a Catalunya, amb ajuts a la investigació i la promoció d'iniciatives en el camp de l'educació. La Fundació es va crear per l'interès del col·lectiu de pares i mares de l'Escola Costa i Llobera que, en ser traspassada a la xarxa pública de la Generalitat i recuperar el capital invertit en la construcció de l'edifici de l'escola, van decidir aportar-lo com a capital inicial de la Fundació. La Fundació és inscrita en el Registre de fundacions de la Generalitat de Catalunya amb el número 594 i inicia l'activitat l'any 1992.

Només s'ha trobat informació d'un projecte de recerca per innovació educativa que s'ha finançat, el de Cinemaencurs. A partir de les experiències dutes a terme durant les quatre edicions del projecte experimental Cinema en curs (www.cinemaencurs.org) s'ha creat un web on es recullen recursos educatius i propostes creatives i tallers per treballar el cinema a primària i secundària, en centres d'ensenyament públics de Catalunya. Al web s'inclouran experiències concretes desenvolupades en algunes escoles i instituts de contextos geogràfics i socials diversos, i mostres d'alguns dels treballs realitzats pels alumnes. El web s'estructura en dos grans blocs:

- Temes: es reuneixen propostes de treball creatiu i reflexiu organitzades a partir d'alguns dels grans temes de la creació cinematogràfica: el pla, la llum, espais i personatges, el color, el so, retrats... Hi ha propostes pràctiques que permeten una iniciació o un aprofundiment en els aspectes creatius de l'art cinematogràfic, i es fa especial atenció al treball transversal que el cinema pot vehicular.

- Processos: es recullen eines i propostes metodològiques per encarar els diversos moments creatius

propis del treball amb el cinema: visionat, rodatge, guió, muntatge, fotografia...

De la mà de persones vinculades al món del cinema (realitzadors, guionistes, directors de fotografia, muntadors, etc.), al llarg de tot un curs, i dins l'horari escolar, els alumnes s'apropen al cinema, tant a partir del visionat de pel·lícules com de la pràctica creativa. Al web s'hi troba informació detallada del projecte, que es pot descarregar en PDF i la informació sobre els tallers de totes les edicions, els centres participants, les pràctiques i els fragments de pel·lícules que es visionen a classe. També es proposen tallers i es genera un bloc on es poden seguir els processos dels tallers.

El projecte està organitzat per l'associació A Bao A Qu i es porta a terme gràcies al suport del Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació i en col·laboració amb *Le cinéma, cent ans de jeunesse*, el dispositiu pedagògic de la Cinémathèque française. També hi col·labora des dels inicis el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, així com la Filmoteca de Catalunya i la Universitat Pompeu Fabra. Actualment s'han sumat a aquests col·laboradors l'Institut de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona i d'altres ajuntaments d'algunes de les localitats on es realitzen els tallers.

L'experiència dels tallers els cursos anteriors va mostrar com alumnes amb problemes acadèmics i d'adaptació escolar es van implicar amb un alt grau d'interès. Aquest és un dels objectius més importants de Cinema en curs: donar una oportunitat a aquells alumnes que per diferents motius resten exclosos del sistema i/o de la societat escolar de trobar en el cinema una via per canviar, en menor o major mesura, aquesta situació. Un altre dels objectius prioritaris de *Cinema en curs* és que el cinema es converteixi, pels nens i joves, en un mode d'expressió i de diàleg a través del qual puguin mostrar el seu món i alhora reconèixer altres realitats. Per aquest motiu els tallers es realitzen en contextos geogràfics molt diferents i en realitats socials diverses. També es realitzen tallers amb grups de característiques especials, com les aules d'acollida (els cursos 2007-2008 i 2008-2009) o un grup de nens sords (el 2007-2008).

La **Fundació Jaume Bofill** (<http://www.fbofill.cat>) s'ocupa de promoure iniciatives que facilitin el coneixement de la societat i que impulsin realitzacions que contribueixin a la seva millora a través de la supressió de les desigualtats existents entre les persones, grups i pobles i de l'extensió de l'educació i de la cultura en el sentit ampli a tots aquells que per les circumstàncies socials se'n troben més mancats. És una institució independent de les administracions públiques, dels partits polítics, de les confessions religioses i dels grups econòmics i socials constituïts. Dels apartats del web on es poden buscar recerques i publicacions sobre educació, com per exemple 'Àrea educació', publicacions, arxiu d'estudis, només hi ha dos publicacions que fan al·lusió a l'art:

Carme Mayugo, Xavi Pérez i Marta Ricart (2004) "Joves, creació i comunitat" a *Finestra Oberta* núm. 41 (total pàgines 158). Aquesta publicació recull les reflexions del grup de treball sobre Joves, creació i comunitat que es va reunir mensualment entre novembre de 2002 i maig de 2003. La introducció del text diu: *En un moment en què les polítiques socials, educatives i culturals per a joves que es duen a terme a Catalunya evolucionen en un sentit que està lluny de contribuir a resoldre els greus problemes de desigualtat o exclusió existents, trobem un gran nombre d'experiències interessades a relacionar l'expressió i la creació artística amb el canvi social; unes experiències que, sovint, intenten tirar endavant sense el reconeixement ni el suport necessaris. Des de finals de l'any 2001, la Fundació Jaume Bofill anima un procés de reflexió al voltant de projectes que utilitzen l'expressió artística com a mitjà educatiu amb joves en risc d'exclusió. D'aquesta manera, es creen espais de reflexió sobre l'acció educativa amb aquests joves, espais de recerca d'estratègies innovadores a partir de la creació artística i d'intercanvi entre educadors i altres professionals que, des de diversos àmbits d'actuació, treballen i estan preocupats per aquests temes i per la inclusió social de tots els joves. Aquest document és fruit de les reflexions generades pel grup de treball Joves, creació i comunitat.*

Els objectius pretenen promoure el debat i la reflexió al voltant del treball amb joves des de la creació artística i el treball comunitari; cercar estratègies que motivin els joves i afavoreixin la inclusió social; conèixer i difondre experiències innovadores (de Catalunya i de l'estranger) de treball amb joves a partir de la creació artística; afavorir l'intercanvi d'experiències entre els educadors; contribuir a la difusió entre els diferents sectors de la societat de la idoneïtat de treballar des de l'expressió artística i el treball comunitari en la lluita contra l'exclusió social. El procés es va enriquir celebrant tres jornades obertes sobre joves, creació i comunitat; una al novembre del 2001 amb la elaboració del grup de treball i diagnòstic sobre la situació actual dels projectes artístics adreçats als joves en risc d'exclusió; una altra el maig del 2002 on es van presentar 12 experiències de bones pràctiques, i una al maig del 2003 amb la presentació de 4 experiències estrangeres i es van fer tallers. També, i fruit de la necessitat detectada, s'impulsà la creació de la xarxa Artibarrí, que agrupa projectes professionals, espais, grups o associacions que tenen en comú el desenvolupament d'un marc igualitari i l'estímul de la cohesió i el canvi social a partir de l'expressió artística, la creació i l'educació.

La publicació conté els següents apartats: la definició del marc conceptual que situa el punt de partida dels eixos: joves, creació i comunitat. Un estat de la qüestió d'aquest tipus de projectes seguit d'un plantejament d'altres propostes que permetin avançar en el desenvolupament de projectes de creació artística que contribueixin a impulsar processos comunitaris. També presenta 4 experiències per exemplificar els tipus d'iniciatives que es duen a terme a Catalunya:

- Grup de teatre Sarandonga de Badia del Vallès
- Miradas Extrañas de la Fundació Adsis i Carmel Amunt
- Convivim a Trinitat i Investiguem el barri de Trinitat Vella, promogut per Teleduca. Educació i Comunicació
- Arte-Crea de Girona

I finalment inclouen un apartat on han fet un recull de bibliografia i pàgines web d'interès per ampliar informació.



Tal com hem concebut la noció de context en tant que model hipotètic d'anàlisi d'una realitat com la catalana, la difusió del coneixement hauria de ser el conjunt d'intercanvis i circulacions que fan del conjunt dels elements més o menys juxtaposats, un veritable sistema, una xarxa interconnectades en les qual tots els elements ajuden a consolidar el sistema alhora que son consolidats per el sistema.

Per analitzar amb el màxim d'eficàcia els fluxes de coneixements centrarem l'anàlisi en els espais d'intercanvi que es generen amb els congressos, les jornades i els seminaris. Com ja hem indicat en l'apartat anterior dedicat a la producció de recerca ampliarem el camp d'estudi al conjunt de l'estat espanyol.

Per tal de situar al lector en les diferències entre jornades, congressos, trobades, seminaris i simposis introduim el tema amb un breu glossari.

Els **congressos** són trobades científiques obertes en les que, en un període previ a la seva realització, s'obre una convocatòria pública per a que les persones interessades puguin presentar comunicacions o novetats sobre recerques, publicacions i experiències dutes a terme, seguint les normes i el format de presentació que es fixen en cada congrés, però que normalment sempre coincideixen: enviar un resum de la presentació que es vol fer i un breu currículum de la persona. En cas que sigui seleccionada, caldrà preparar una presentació d'uns 15 a 20 minuts per després tenir un torn de preguntes per part del públic d'uns 5 minuts.

Els congressos es solen dividir entre les **comunicacions** breus presentades per les persones seleccionades a la convocatòria, i les **conferències** inaugurals o ponències aproximadament d'una hora, per part d'experts internacionals que han estat convidats pel comitè organitzador, per tal de donar la seva particular visió del tema. A vegades els congressos també poden incloure taules de debat amb diferents experts que aporten les seves perspectives i que estan acompanyades d'un moderador que fa d'interlocutor entre els diàlegs del públic i els membres de la taula. També es poden fer tallers de treball amb els assistents als congressos per tal de generar dinàmiques de grup. Un altre format en auge és el del poster, que és una presentació breu i gràfica en la que un grup de persones expliquen en què consisteix la problemàtica i/o recerca estudiada, aportant les principals conclusions i solucions possibles de la problemàtica per tal de donar-la a conèixer i donar lloc a rèpliques, discussions de treball, etc.

Les **jornades** en canvi, solen ser trobades científiques o d'un col·lectiu específic, on el programa és tancat i és el comitè organitzador el que fixa els conferenciants amb antel·lació, encara que també presenten el format de taules rodones, tallers... Per altra banda, el **seminari** és una tècnica d'ensenyament basada en el treball en grup i intercanvi oral d'informació utilitzada per a treballar i profunditzar des del debat i l'anàlisi col·lectiu en un tema predeterminat. Està formada per dos tipus de sessions: les de les comissions encarregades d'estudiar subtemes, concretar detalls i el·laborar recomanacions; i les sessions plenàries que tenen per objectiu determinar punts de vista generals i treure conclusions. I per acabar, el **simposi**, que és una conferència o reunió en què s'examina i discuteix un determinat tema o assumpte per part d'un grup d'especialistes en la matèria.

Així doncs, tant els Congressos, com les Jornades, Seminaris, Trobades, etc. tenen la finalitat d'aglutinar experts en la matèria per tal d'aportar reflexions i innovacions teòriques i empíriques d'un camp d'estudi determinat, en aquest cas els vinculats a l'Educació Artística. Per a l'estat de la qüestió i mape-

jat que hem realitzat en aquesta recerca sobre les jornades, congressos i trobades a Catalunya i Espanya al voltant de l'Educació Artística, hem fet una ordenació seguint les tres esferes d'interès i anàlisi proposades des de Trans_Art, amb la finalitat de detectar i estudiar els possibles espais de mediació entre aquests tres àmbits de producció de saber sobre experiències i pràctiques d'Educació Artística. Els tres àmbits són el següents:

- 1- L'àmbit acadèmic-científic
- 2- L'àmbit artístic, i
- 3- L'àmbit educatiu

RASTREJAT I BUIDAT DE LA INFORMACIÓ

Una de les primeres dificultats que emergeix en l'intent de mapejat de les aportacions científiques en aquests tres àmbits és la manca de permanència i visibilitat històrica d'aquests actes acadèmics. Això ens dóna una pista sobre com circula la informació i la importància que es dóna o no a aquest tipus d'esdeveniments en el temps. Sembla ser que hi ha poca interrelació i continuïtat. La primera eina de recerca emprada ha estat la consulta a buscadors d'internet amb paraules clau, també a través de publicacions i material gràfic, o consultant directament a acadèmics i experts vinculats a l'àrea d'educació artística per tal que ens enumeressin congressos vinculats a algun dels tres àmbits (acadèmic-científic; artístic i educatiu).

El tipus de documentació majoritari que es troba a internet són els documents en format pdf dels tríptics de les jornades o congressos, però rara vegada es troben altres documents com actes, resums, conclusions, o ponències i presentacions publicades que donin més informació del succés, més enllà dels noms dels participants, organitzadors i resum del tema, títols de les comunicacions o ponències. A més, internet compta amb un altra obstacte, que és que moltes vegades si s'han creat pàgines web específiques pel congrés, el domini ha caducat i ja no és accessible; els enllaços es perden, o algunes institucions no tenen la consciència de memòria i no inclouen en el seu apartat d'esdeveniments un arxiu històric on poder consultar altres actes anteriors.

La primera qüestió que sobta, si comparem els tres àmbits pel que fa a número total de congressos rastrejats, és la localització geogràfica i els anys de producció:

ÀMBIT ACADÈMIC CIENTÍFIC

Dels 74 esdeveniments rastrejats, 29 s'han produït des d'entorns científics com Universitats i organitzats per grups de recerca o departaments, principalment en Facultats de Belles Arts i Educació. Pel caire de recerca i desenvolupament, la majoria tenen continuïtat diacrònica i es repeteixen al llarg de diferents edicions, com és el cas de les *Jornades d'Arts Visuals i Educació* organitzades pel Col·legi de Doctors i Llicenciats de Barcelona, amb tres edicions de moment; les *Jornades d'Història de l'Educació* organitzades per la Unitat d'Art i Educació a la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona, amb sis edicions (1996-2005); el *Congreso Internacional de Educación Artística y Visual* organitzat per la Facultat de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada, amb tres edicions (2006-2010); la Jornada de Trabajo: la Edu-

cación Plástica y Visual en la Educación Secundaria, organitzada per la Universidad Complutense de Madrid amb dues edicions (2003-2005); les Jornadas sobre Nuevas Formas de Acción en Educación Artística, organitzades per la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, área de Didáctica de la Expresión Plástica, i el grup de recerca HUM014 (2001-2009); o el Congreso Nacional de Arte Infantil organitzat per la Facultad de Belles Arts de la Universidad Complutense de Madrid, amb quatre edicions (1997-2010).

En alguns casos no es troba informació d'edicions passades i no es pot rastrejar la continuïtat i els canvis en les temàtiques de les diferents edicions, per tant, en una segona fase d'aquesta recerca, caldria contactar amb els organitzadors per contrastar informació i poder completar millor el mapa.

Si no comptem el número d'edicions sinó els diferents congressos realitzats en els diferents àmbits geogràfics, veiem una diferència significativa entre les diferents comunitats autònomes més prolífiques en organització de congressos. Andalusia és la primera amb sis trobades diferents, seguida de Catalunya amb tres, dues a Madrid, una a la Comunitat Valenciana i una a Cantàbria. Els anys compresos van de la més antiga el 1996 *II Jornada d'Història de l'Educació* a la Facultad de Belles Arts de la Universitat de Barcelona, al 2010 amb el *III Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Pensamiento crítico y Globalización*, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga o el 2010 també amb el *IV Congreso de Arte Infantil*, organitzat per la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, Departamento Didáctica de la Expresión Plástica.

Això ens dóna un índex dels focus més prolífics en producció de congressos, tot i que sovint aquests tipus d'actes acadèmics responen a imperatius acadèmics dels organitzadors i les institucions, no només per trobar espais de producció i difusió de sabers i encontres entre persones interessades en aquest camp, sinó també com un sistema de capital cultural per generar visibilitat i impacte institucional dels Departaments, així com per donar solidesa als curriculum personals. La inversió de temps, esforços i energies en la preparació d'un congrés és gran, i depèn molt dels recursos humans i del suport econòmic. A vegades les agendes dels acadèmics són apretades i potser tenen menys temps d'organitzar trobades, però veiem com hi ha una gran presència i mobilitat dels mateixos acadèmics entre els diferents congressos, el que dóna un sentit de comunitat científica i de interrelació entre els múltiples agents que constitueixen el panorama local pel que fa a experts en l'àrea d'Educació Artística.

Un dels sentits d'aquest tipus d'actes és precisament el de generar espais de formació docent i investigació, i de donar comptes de la feina feta, els canvis i evolucions intel·lectuals, per tal de compartir-los amb la comunitat científica. Això fa que sovint hi hagi una gran diferència entre, per una banda, el nivell de les conferències i ponències i, per l'altra, el nivell de les comunicacions, a les que normalment solen presentar-se doctorands, becaris, investigadors novells, i més excepcionalment personal docent en contextos educatius. És en aquest punt on des de Trans_Art_Laboratori ens sorgeixen algunes preguntes i qüestions a abordar:

- Quines són les relacions de poder geogràfiques i d'agents que circulen en aquest tipus de produccions de coneixement? Qui són els agents que intervenen més sovint i que són més convidats a aquest tipus d'actes? És així com el seu prestigi es retroalimenta, o realment són experts en la matèria? La seva forta presència invisibilitza altres agents que també podrien aportar experiències fonamentals per al camp?
- Necessàriament els congressos científics i acadèmics han de tenir sempre el mateix format que es legitima a sí mateix però que no dóna espai a altres tipus de dinàmiques i formes de compartir el saber?

- Es garanteix realment una qualitat del que es presenta, o sovint són més aviat espais d'aprenentatge i formació de la carrera acadèmica que donen poc lloc a que altres àmbits menys avesats al llenguatge científic trobin espais d'enunciació i visibilitat?
- Com s'avalua la operativitat i incidència dels congressos, seminaris i jornades? Només hi ha un retorn experiencial i simbòlic únicament a la comunitat acadèmica? O s'estableixen ponts amb el context artístic i educatiu? Es dona compte del que s'ha fet i produït? Per què en la majoria dels casos les actes, conclusions i presentacions no es fan públiques i circulen en àmbits molt restringits? Què es diu a les actes? Es genera només un resum sobre els temes tractats o es marca una agenda de treball? I si es marca, es realitza o es queda en declaracions d'intencions?
- Hi ha connexions entre els diferents congressos per generar xarxes, estats de la qüestió, ponts i interrelacions, o no es tenen en compte ni s'incorporen a nivell per exemple de reprendre debats de discussió, canvis en els interessos de recerca, etc.?

Aquest mapejat tracta precisament de detectar si realment està funcionant o no aquesta suposada mediació que l'acadèmia sempre intenta construir entre la relació teòricopràctica per una banda, i els contextos acadèmics i no acadèmics per l'altra. Precisament el Marc Bolonia i els canvis que la universitat està sofrint amb la incorporació dels Màsters Oficials i els períodes de pràctiques, intenten acostar la recerca en entorns pràctics i contextos concrets, on la recerca científica tingui veritable incidència i on es puguin generar espais de mediació. Però sembla que això no es vegi encara gaire reflectit als congressos, on la majoria de continguts encara giren massa al voltant de propòsits teòrics, perspectives, metodologies o recerques acadèmiques, faltant encara una forta presència de mestres d'infantil, primària, secundària, batxillerat o contextos no formals, que presentin experiències d'educació artística. I, encara que es donin, hi ha poca col·laboració entre els diferents àmbits.

El llenguatge i els protocols acadèmics tan estàndards deixen poc marge per a generar relacions inclusives i de treball amb altres agents. No obstant, la qüestió vindria per pensar si seria possible un replantejament, o els protocols acadèmics són tan inflexibles que hi hauria poc canvi, ja que com veurem, des d'altres àmbits com l'artístic això s'està donant, al mateix temps que també estan aportant un perfil acadèmic i científic però comptant amb més marge de maniobra, creativitat i llibretat per part dels coordinadors d'aquests actes, ja que el context els ho permet, encara que també siguin acadèmics.

Un dels objectius d'aquest anàlisi és veure com circulen els sabers de les recerques, coneixements i experiències per tal de saber si ho fan de manera profitosa per tots els agents que conformen el context creuat entre els tres àmbits, generant un espai de mediació, col·laboració i d'emergència de projectes, o si això no es dona prou. Com s'anirà veient al llarg d'aquest informe, sembla ser que no succeeix gaire sovint. Detectar les debilitats del context poden convertir-les en noves oportunitats per al canvi en la manera de treballar, així com per aprofitar els esforços que s'estan fent des dels tres àmbits, moltes vegades comptant amb el mateix capital humà. Ens interessa repensar com la base de dades pot ser una eina per establir contactes però també per donar visibilitat a altres agents que estan treballant en aquest context, al mateix temps que pot aportar exemples de petites pràctiques d'innovació que no tenen espais d'enunciació i circulació en aquest entorn de poder. Per això es necessita donar cabuda a un espai intermig que els hi doni existència i intel·ligibilitat. Per tant no concebim la base de dades ni aquesta recerca com un procés de recerca tancat ni com un arxiu de dades, sinó més aviat com un espai viu que genera comunitat i consciència de que existeix un contrepensar la continuïtat del projecte, per a més endavant definir conjuntament amb els diferents agents la manera de fer-la funcionar. La primera utilitat que podria tenir en el cas que ens ocupa seria la de poder generar un estat de la qüestió de la trajectòria històrica de la formació i evolució del camp; de manera que no es perdria la informació quan les webs entren en desús, o es podrien publicar les comunicacions i ponències per a

que hi hagués major difusió i retorn als contextos que han estat investigats. També podria funcionar com una comunitat d'aprenentatge amb possibles espais de foro, etc. No cal dir que per a la comunitat científica seria una eina fonamental perquè una gran quantitat d'aportacions es perden donada la dificultat de publicar en revistes científiques, i molts dels esforços fets en preparar les presentacions es queden només en la presentació oral en el congrés, o en els resums de les actes que només els assistents s'enduen, i que són massa breus per aprofundir en les diferents presentacions.

Ens interessa detectar si els elements i aportacions presentats en aquest tipus d'actes arriben o no a tots els sectors; si es reintrodueixen de nou socialment; si la innovació és produïda pels investigadors; si es dona cabuda als casos pràctics i realment circulen com a coneixement, o si és un element poc freqüent a les jornades... En el buidatge es posa en evidència que no hi ha un sistema racional de distribuir un coneixement produït des dels congressos. Així com hi ha un sistema per trobar tesis doctorals en xarxa, no hi és en el cas dels congressos de manera que no es generen relacions entre els diferents cercles de producció del coneixement, i es fa molt difícil tenir accés a la informació dels congressos més enllà dels tríptics amb el programari.

Tampoc hi ha una manera d'explicitar les xarxes entre els ponents. La imatge panoràmica de les relacions que structuren en els diferents contextos es pot veure només a la base de dades, o si realment s'està dintre del context acadèmic i es coneix amb profunditat com funciona el context local, les relacions entre acadèmics, grups de recerca i institucions, etc. Però per a persones que no coneixen el funcionament internament es fa difícil saber-ho veient els congressos per separat. Per exemple, saber quina és la relació entre coordinadors i ponents, si existeix o no... Tampoc sabem si han col·laborat junts, de què es coneixen, si tenen màsters interuniversitaris, cursos de doctorat o recerques compartides... Tot això es podrà veure a la base de dades un cop mapejat de manera relacional, i donarà una visió molt més orgànica, reticular i complexa del context local i de la connexió entre doctorats, màsters, docència, congressos, grups de recerca, etc.

Entrant ja en un anàlisi de l'impacte d'aquests esdeveniments, els congressos amb més ressonància i impacte en la comunitat científica d'educació artística són quatre, i tots s'han repetit ja al llarg d'unes tres o quatre edicions, el que els hi dona una continuïtat i solidesa. A més és important constatar que es reparteixen geogràficament entre Catalunya, Madrid i Andalusia, els tres focus més prolífics en organitzar jornades teòriques. Tots són d'abast nacional menys un d'abast internacional, el *Congreso Internacional de Educación Artística y Visual* iniciat el 2006 i amb la tercera edició aquest 2010, organitzat per la Facultat de Ciències de la Educació, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Granada, encara que hi participa també la Universidad de Sevilla, Málaga y Huelva y el Colegio de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía. Com veurem, els Col·legis de Doctors i Llicenciats també juguen un paper rellevant a Barcelona, amb la organització de les *Jornades d'Arts Visuals i Educació* celebrades des del 2005 amb la tercera edició el 2009. També són importants la *Jornada de trabajo: la Educación Plástica y Visual en la Educación Secundaria*, organitzada per la Universidad Complutense de Madrid, Facultat de Belles Arts, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, amb dues edicions, una al 2003 i l'altra al 2005, o el *Congreso nacional de Arte Infantil* també dut a terme per la mateixa universitat i departament en col·laboració amb el Museo de Arte Infantil MUPAI, amb quatre edicions, 1997, 2000, 2004, 2010.

Els formats d'aquest tipus de jornades i congressos solen ser molt semblants: conferències inaugurals; ponències d'acadèmics convidats que donen la seva visió sobre el tema; comunicacions breus de manera simultània en diferents sales al llarg del dia on es presenten experiències de docents i recerques d'estudiants de doctorat i màsters; taules rodones i, més rarament, presentacions de posters i tallers. En la majoria de congressos trobats, falta informació sobre els organitzadors, coordinadors,



finançadors... i només consta quins han estat els departaments que ho han organitzat i els ponents, però manca informació de la descripció de les jornades, objectius, antecedents, destinataris, valoració de les sessions, conclusions o actes... la única cosa que roman a internet és la convocatòria de crida al congrés, però en molts pocs casos la informació és una mica més exhaustiva.

Pensem doncs que és important fer com una mena de mapejat de l'estat de la qüestió general del que s'ha anat recopil·lant per veure quin èmfasi en l'educació artística i en les temàtiques, aportacions i conclusions aporten aquestes activitats, així com els canvis al llarg dels anys. Hi ha una iniciativa que ens ha semblat interessant i poc comú que consisteix en obrir una plataforma blog per aportar no només opinions sinó també incorporar tallers i donar cabuda a aquelles propostes que per manca de temps no han pogut ser admeses al format oficial del congrés, ni en altres espais de divulgació. Aquesta iniciativa s'ha donat al *IV Congreso de Arte Infantil* al 2010, organitzat per la Facultat de Belles Arts de la Universidad Complutense de Madrid. A més s'ha cedit també un espai amb equipament tècnic per a que persones assistents al congrés que no presentessin res oficialment tinguessin un espai per aportar experiències. Així doncs, aquesta és una iniciativa que descentralitza el poder tan dirigit dels temps i els espais als congressos.

Pel que fa al contingut d'aquests actes, per exemple en les primeres *Jornades d'Arts Visuals i Educació* a Barcelona (2004) s'assenyalava la importància de considerar l'actual estructura educativa antiquada i obsoleta; defensar noves propostes de canvi a nivell pedagògic i d'estructura horària, d'espai, de recursos humans i materials, així com la necessària interrelació dels centres educatius amb la societat. L's'apuntava com important potenciar la dinamització de l'Àrea amb un caire rupturista amb les estructures educatives existents, les quals evidencien una fossilització dels àmbits disciplinaris tradicionals. Es subratllava la importància de valorar l'aportació que fa l'Educació Visual i Plàstica per actualitzar l'ensenyament de les arts visuals des d'espais educatius innovadors... reconèixer i potenciar el valor integrador que aporta al conjunt de l'educació l'Educació Visual i Plàstica; tenir en compte la necessitat de que l'administració es sensibilitzi vers l'importància i la funció dels ensenyaments artístics i visuals, etc.

Han passat uns sis anys i moltes d'aquestes qüestions encara són necessàries. Arrel del nou marc europeu sembla ser que una de les conclusions de l'estudi propiciat per la UNESCO que es va fer públic al 2006 en relació amb l'impacte de les arts a l'educació, ha posat en evidència que als centres on es desenvolupen metodologies creatives i artístiques per afavorir l'aprenentatge, l'alumnat millora la seva relació amb l'escola, realitza amb major satisfacció els seus aprenentatges, i la comunitat té una imatge més positiva de la institució. Així doncs, no és d'estranyar la creixent proliferació de trobades en els diferents àmbits fruit de la necessitat de repensar el potencial que té l'educació artística com un motor de canvi educatiu però també de capital cultural. Aquesta constatació és la que porta a introduir com a noció clau la necessitat de posar en comú experiències portades a terme en tots els àmbits del sistema educatiu (des de l'educació infantil fins a la universitat), en les que la innovació i la renovació pedagògica estiguin en relació amb la creativitat, la recerca d'alternatives imaginatives, i l'afavoriment d'una transgressió permanent. En aquesta línia s'estan revaloritzant les experiències de docents que treballen per projectes o d'una manera crítica i en col·laboració amb altres institucions, agents, etc. i que en aquests congressos són compartides a la comunitat científica, però falta encara molta visibilitat perquè no hi ha cap base de dades on hi hagi una correlació entre centres educatius que treballen de manera innovadora, docents i agents que hi participen, descripció dels projectes, avaluació i impacte, etc. Simplement apareixen en els dossiers que s'entreguen als congressos amb el nom i el títol, però no els continguts de les seves presentacions.

De tots els esdeveniments rastrejats cal distingir entre els que estan oberts en general a la comunitat acadèmica com ara docents, productors culturals, investigadors, gestors, etc. com alguns dels que

hem apuntat anteriorment; d'aquells congressos que van dirigits més específicament a la comunitat científica de recerca com el *II Seminario de Investigación en Educación en Artística Radiografía de la educación artística* dut a terme el 2002 per l'Institut de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València, i que partia de les següents idees:

Una reunión de especialistas, exclusivamente de investigadores universitarios, lo cual posibilitaba una participación más centrada en aspectos relacionados con el terreno de la investigación y sus problemas específicos. El significativo aumento de TU (titulares de universidad) en nuestra área supone una mayor implicación investigadora, y es por ello que iniciativas como la que comentamos pueden ser entendida en este contexto actual de fomento de las investigaciones y de la formación de investigadores. Necesitamos este tipo de herramientas para configurar los nuevos territorios que surgirán en torno a la Educación Artística. El II Seminario fue también escenario del nacimiento de Educación Artística. Revista de Investigación, una publicación pensada para fomentar la divulgación de nuestros trabajos.

O el *Seminario de Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes visuales* dut a terme el 2004 dins del programa interuniversitari de doctorat en Educació Artística: *Aprendizaje y Enseñanza de las Artes Visuales* a la Universidad de Granada amb la finalitat de:

Dar a conocer las líneas de investigación del área dentro de los programas de tercer ciclo. En concreto, los tres objetivos:

- *Debatir el paisaje actual de las investigaciones en educación artística.*
- *Diseñar estrategias de actuación para mejorar la formación en investigación sobre educación artística.*
- *Elaborar materiales de formación para la investigación en educación artística.*

Entre otros, uno de los resultados del seminario será la elaboración de una publicación de un manual de investigación en educación artística que funcionase como libro de texto del programa de doctorado interuniversitario. Otro de los resultados fue la puesta en funcionamiento de un web del área donde poder continuar con estos encuentros tan necesarios de forma virtual.

O el *Congreso Nacional de didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el s.XXI* al 2001, una trobada interdisciplinària entre les diferents didàctiques específiques a Espanya (Didàctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Expresión Corporal, Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de la Expresión Plástica, Didáctica de la Lengua i la Literatura y Didáctica de la Matemática.) i que *intenta coordinar esfuerzos, compartir experiencias y consolidar logros comunes entre estas disciplinas que estudian los modos de enseñar y aprender las distintas variantes de las artes, ciencias, lenguajes y tecnologías, y que comparten parcelas importantes de sus fundamentos epistemológicos, campos de actuación profesional y desarrollo de la investigación.*

Un altre grup el formen aquelles trobades que estan destinades específicament a docents de primària i secundària, i que tenen un perfil més de cursos de formació, com les *Jornadas Formas de Expresión y creaciones Propias: la competencia cultural y artística* realitzades el 2009 a la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander, organitzades pel Ministerio de Educación, Secretaría estado de Educación y Formación Profesional, i el Instituto Superior de Formación y Recursos en red para el profesorado. Consistia en un curs per a professorat de primària amb presentacions al voltant de l'art comunitari en contextos escolars, l'educació audiovisual, l'educació artística i la gestió cultural, i que

aportava experiències didàctiques per a l'aula de plàstica i recursos educatius. Entre els seus plantejaments destaca:

La incorporación de la Competencia Cultural y Artística en los nuevos currículos europeos, demanda una formación específica a través de la cual, el profesorado pueda diseñar actividades que permitan contribuir a su desarrollo. En este contexto, las relaciones que se establecen entre los ámbitos de educación formal, no formal e informal y el papel que juegan las instituciones y los propios artistas, nos obligan a reflexionar sobre nuevas vías de actuación para la educación artística en la escuela. A partir de esta idea, el objetivo de este curso es dar a conocer y difundir acciones y programas significativos, que se realizan tanto en las escuelas como en diferentes instituciones vinculadas al arte, y dotar al profesorado de Infantil y Primaria, de recursos para la puesta en práctica de nuevos proyectos en el aula. El curso va dirigido al profesorado de Educación Infantil y Primaria. Con la intención de reunir periódicamente los profesionales del área de Educación Plástica y Visual, se celebra la II Jornada de Trabajo para Profesores de Secundaria del Área de Plástica y Visual: Experiencias con Tecnologías Digitales en el Aula. El objetivo de esta Jornada es poner en manifiesto como desde el área de Educación Plástica y Visual ya se están poniendo en marcha el uso de las tecnologías digitales, la necesidad de una alfabetización visual,... temas centrales en del debate educativo en nuestro área.

O també la I i la II Jornada de Trabajo: la Educación Plástica y Visual en la Educación Secundaria realitzades el 2003 i 2005 a la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, i de les que no disposem de gaire informació més enllà de que es van realitzar taules de debat sobre materials curriculars, formació, educació plàstica i visual, noves tecnologies... i els noms dels agents participants, la majoria docents de centres de secundària que presentaven les seves experiències. En resum, i si haguéssim d'apuntar alguns dels punts que més es repeteixen transversalment dels interessos explorats en les diferents trobades podríem enumerar els següents:

Temes:

- Construcció d'identitat des de l'educació artística
- Educació artística, diversitat i canvi
- Educació per a la Cultura Visual
- Polítiques educatives
- Teories i fonaments de l'Educació Artística. Enfocaments actuals de recerca
- Educació, TIC i mitjans audiovisuals. Noves pràctiques educatives i socials
- Art i diversitat. Perspectiva crítica
- Pedagogia crítica i producció artística
- Noves estratègies en el museu. Enfocament crític
- Repensar les experiències educatives
- Investigació basada en la imatge. Instrument per a la crítica
- L'ensenyament de les Arts Plàstiques i Visuals a les Facultats de Belles Arts i Ciències de l'Educació
- Ensenyament i aprenentatge de l'Educació Plàstica i Visual en el sistema educatiu no universitari
- Tractaments didàctics i metodologies aplicades a l'Educació Artística
- L'Educació Artística a les noves tecnologies
- Perspectives actuals a l'Educació Artística. Espais i tendències educatives
- Narratives metartístiques i relacions interdisciplinars a l'Educació Artística
- Dissenys curriculars. Models de programació i avaluació en l'Educació Artística
- Art contemporani i art infantil per establir llaços entre el panorama artístic emergent i l'art infantil
- Nens i Museus; relació d'aquestes institucions així com d'altres organismes en el desenvolupa-

ment de l'art infantil

- Art Infantil en contextos especials com hospitals, internet, concursos... considerant-los com nous llocs on es puguin dissenyar estratègies d'investigació i docència
- Tallers pràctics aplicats a tots els contextos que puguin ser d'utilitat per a la comunitat de docents, investigadors i pares.
- Cultura Visual Infantil; influència dels mitjans de comunicació de masses en l'entorn infantil

Objectius

- Promoure la innovació pedagògica en educació artística
- Potenciar els nexes entre la pedagogia crítica i l'educació artística
- Contrastar investigacions i experiències sobre l'Educació Artística a les diferents etapes del sistema educatiu
- Proporcionar informació d'utilitat pràctica per a la formació docent i investigadora del professorat
- Aportar la informació teòrica necessària i difondre les experiències pràctiques més rellevants encaminades a un millor desenvolupament professional dels docents
- Aportar innovacions enriquidores per a la millora qualitativa de l'Educació Artística escolar
- Analitzar l'estat actual i les noves perspectives sobre l'ensenyament i aprenentatge de les arts plàstiques i visuals en els diferents nivells del sistema educatiu
- Reivindicar un major protagonisme per a l'ensenyament de l'Educació Artística en el context de l'actual sistema educatiu

Els objectius semblen ambiciosos i realment s'està fent un gran treball per a dur-los a terme per part de molts agents, però caldria tenir més mecanismes d'avaluació de l'impacte i la incidència més enllà de ser trobades puntuals en les que es comparteixen i mostren experiències. Com apuntarem més endavant, des del treball de Trans_Art_Laboratori hi podria haver una segona fase d'entrevistes o d'elaboració de qüestionaris en les que poguessim tenir més aportacions sobre l'impacte i continuïtat d'aquests tipus de trobades.

ÀMBIT ARTÍSTIC

En aquest àmbit s'han mapejat un total de 38 simposis, jornades i seminaris, un nombre considerablement major als organitzats des de l'àmbit acadèmic, gairebé 10 més, del que s'ha pogut rastrejar fins al moment. La majoria s'han dut a terme en els darrers anys, el que ens dona pistes del canvi en el panorama de la producció artística i cultural, cada cop més interessat en la producció i difusió de coneixement i en generar espais de formació.

La majoria d'aquestes trobades també tenen continuïtat en llargues edicions, però també es fa difícil trobar informació de totes les edicions a la web. Per exemple, el *Simposi APGCC* (Associació de professionals de la Gestió Cultural de Catalunya), amb 5 edicions; les *Jornadas Estatales DEAC-Museos* amb diferents museus d'arreu d'Espanya i 14 edicions; la *Jornada Educativa l'Art Contemporani* com una eina innovadora als Centres d'Ensenyament, realitzada per dos anys al Centre d'Art La Panera de Lleida; el *Encuentro Internacional de teatro y Educación* amb 5 edicions, organitzat pel col·lectiu Teatre Pa' Tothom a Barcelona; *Pràctiques dialògiques* amb tres edicions al Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma de Mallorca Es Baluard; les diferents trobades com *Encuentros de arte y cultura* i *Arte Contemporáneo y Educación* organitzades pel Museu Guggenheim de Bilbao; les jornades diverses al voltant de l'art, la cultura visual i l'educació organitzades per Caixa Forum, Laboratori de les arts a Barcelona, o Les *Jorna-*

des d'Art i Educació organitzades pel Centre Cívic Sant Andreu també a Barcelona amb sis edicions, són alguns dels exemples, a més d'altres iniciatives en altres centres d'art que han estat rellevants com ara *Transductores, pedagogías colectivas y políticas espaciales* al Centro José Guerrero o *Accions reversibles. Seminari sobre Art, Educació i Territori* realitzat al Centre d'Arts Contemporànies de Vic entre altres. En aquest cas el desplegament territorial està més repartit i trobem que predominantment la majoria han tingut lloc a Catalunya: 6 a Barcelona (sense comptar les repeticions d'edicions del mateix congrés), però també un a Vic, Lleida; o 2 a Andalusia, i un a València, Balears, Castella Lleó, Astúries i País Basc. En aquest cas no posem els anys donat que en la informació de moltes de les primeres edicions d'aquestes trobades no apareixen les dates.

En aquest àmbit les institucions que ho organitzen són més variades i trobem tant Centres d'Art molt reconeguts i amb gran presència pública, com seria el cas del Museo Guggenheim de Bilbao o el Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, o el Caixa Forum; com altres institucions amb menys visibilitat i més emergents com ara el Museu Valencià de la Il·lustració i de la Modernitat, o la Sala d'Art Jove de la Secretaria de Joventut, el Centre Cívic Sant Andreu, etc. Així doncs, sembla ser que en aquest entorn sigui més factible que diversos col·lectius puguin trobar col·laboracions i espais de trobada i experimentació entre centres d'art i altres espais que col·laborin en la organització de jornades, per tal de visibilitzar petites iniciatives i exempels pràctics. A més, sovint compten amb el recolzament institucional d'una manera simbòlica i també econòmica, majoritàriament dels Ajuntaments locals, Diputacions, Generalitat, Ministeri de Cultura, etc. ja que la majoria tenen un abast local, el que els hi permet una difusió pública una mica més àmplia i general a diferència del context acadèmic.

Una de les característiques riques d'aquest àmbit és que és molt més multidisciplinari, organitzant tant jornades i trobades de teatre, com producció cultural, educació i museus, música... a diferència de les anteriors en l'àmbit acadèmic, on només hi havia una experiència de poesia i la resta eren bàsicament d'educació artística basada en les arts i l'audiovisual.

Sembla ser que aquest és un espai més propici per a col·laboracions entre el context acadèmic, l'artístic i l'educatiu, donat que es donen alguns casos on aquests àmbits col·laboren en la organització, com és el cas de la jornada *Pràctiques de Cultura Visual. Estratègies per a l'Educació Secundària* amb la col·laboració entre el ICE i el MACBA; les *III Jornades d'Investigació en Educació i Museus* entre el Museu Valencià de la Il·lustració i de la Modernitat, l'Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, el Grup de recerca "Art i educació" de la UV; els *Encuentros de arte y cultura* entre el Museo Guggenheim de Bilbao i la Facultat de Belles Arts UPVEHU; *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales* entre Centro José Guerrero i UNIA de Sevilla.

El que no sembla tan clar és el grau en el que es produeix aquesta interrelació-mediació i si realment es genera un espai de treball i col·laboració, o només és a títol de reconeixement institucional i de participació dels ponents que provenen de l'acadèmia. Aquesta és una qüestió constatable; encara que apareguin nous agents provinents més del camp de l'art i la producció cultural, segueixen estant força presents bastants noms provinents dels mateixos contextos acadèmics que també eren convidats als congressos en l'àmbit universitari, de manera que en aquest entorn encara se'ls segueix considerant bàsicament com els experts en la matèria encara que l'àmbit sigui una mica diferent. No obstant, s'incorporen també artistes, comissaris, investigadors independents, mestres, educadors de museus, etc. que aporten experiències, però per la manca d'informació no queda clar des de quina visió de pedagogia i educació parteixen, ni quins contactes tenen en entorns educatius.

En la majoria de jornades i seminaris, el format també és molt semblant a l'acadèmic, és a dir, de presentació oral d'experiències, però a banda de taules rodones i tallers puntuals, pocs tenen agendes de treball on s'el·laborin nous projectes o s'estableixin espais de mediació per construir ponts i xarxes

entre els tres àmbits. Potser els casos excepcionals són els de *Accions reversibles* a Vic el 2008, *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales* celebrades aquest 2009, o *Pràctiques dialògiques* en les edicions 2006, 2007, 2009. Aquests tres mantenen la mateixa línia de treball perquè l'equip que les organitza està format per les mateixes persones que col·laboren i treballen en la mateixa direcció, Javier Rodrigo (Investigador i educador d'art, coordinador de l'equip educatiu de l'Associació per a joves Teb, membre de la xarxa Artibarrri i professor convidat al màster en Estudis i Projectes de la Cultura Visual, Universitat de Barcelona), Aida Sánchez de Serdio (Docent UB) i el col·lectiu Aula Abierta entre d'altres.

En el cas d'*Accions Reversibles*, es planteja a partir de la relació que s'estableix entre educació, art i territori, i constitueix una reflexió sobre la producció artística contemporània que desenvolupa activitats educatives que es relacionen amb especificitats del territori i que requereixen d'una connexió en xarxa per dur-les a terme i comunicar-les. Precisament parteix d'abordar la problemàtica que sovint s'edevé en aquest àmbit on la pedagogia queda relegada a l'interès dels resultats artístics i a la instrumentalització dels processos en entorns educatius o comunitaris. Precisament d'aquí el nom de les jornades, per tal de buscar el feedback i reversibilitat de tots els elements: teoria i pràctica, entorn artístic i entorn educatiu.

També en *Pràctiques dialògiques* això es veu palès quan es diu: *El trabajo educativo y comisarial es un campo cultural en expansión en el que el marco contextual y la repercusión social del museo, junto con otras instituciones culturales en el tejido urbano, se marcan como ejes de trabajo. Estas prácticas arrojan una nueva luz tanto sobre la pedagogía crítica y el trabajo comunitario, como sobre el trabajo cultural en museos y centros de arte. Estas prácticas colaborativas, por tanto, son fruto de proyectos de cruce donde se conjugan el trabajo con artistas, redes sociales, educadores y comisarios de museos, junto con otro tipo de agentes e instituciones culturales (escuelas, centros cívicos, hospitales, etc.). Muchos de estos proyectos, que vienen impulsándose desde hace más de dos décadas en lugares como Reino Unido o Estados Unidos, nos han mostrado formas diferentes e innovadoras de trabajar en los museos. Constituyen por ello claros ejemplos de un trabajo crítico que mezcla práctica cultural y educativa. Al mismo tiempo, este tipo de colaboraciones ha sido un punto de referencia clave para la evolución del trabajo de producción cultural y política que es posible realizar en los museos a través de sus departamentos educativos. Este tipo de actuación abre posibilidades para el desarrollo de proyectos en red y colaboraciones a largo plazo. En el momento contemporáneo, los departamentos educativos y los proyectos en comunidad precisan de un trabajo interdisciplinar y transversal, que se articula en formas de colaboración y negociación en red. Tales prácticas señalan la importancia del trabajo con colectivos y el tejido sociocultural desde una educación democrática del espacio público, donde los proyectos colaborativos y los museos como instituciones culturales tienen mucho que aportar, y donde podemos crear nuevos espacios para la negociación de las políticas culturales de proximidad.*

Del text es desprèn la rellevància que museus i centres d'art estan tenint com a centres de producció i formació, però també d'innovació en nous formats de congressos i jornades per a la difusió del saber, i com espais de relació i recerca d'experiències mediadores. El que interessa és veure iniciatives en les que aquestes institucions realitzen projectes o relacions amb escoles; projectes comunitaris per a repensar la relació centres d'art, museus, escoles, etc. entenent per exemple a l'alumnat no com a mers visitants potencials i clients, sinó per a generar un servei i col·laboració amb les escoles. D'aquí la importància del creuament entre els diferents agents dels múltiples àmbits: artistes, educadors, comissaris, xarxes socials...

Un altre cas rellevant és l'experiència iniciada des de les *Jornades de formació Km. 0 Art Jove* organitzades des de la Secretaria de Joventut de la Generalitat de Catalunya, comissariades per Oriol Fontdevila i Txuma Sánchez, interessats en l'espai potencial entre les pràctiques i representacions en el context de creació emergent, on la recerca està agafant cada cop un paper més important entre els artistes, amb

un creixent interès per l'educació com a camp de recerca en la producció cultural i artística. Aquest espai intermig permet generar mediacions que moltes vegades també sorgeixen del creuament entre artistes i estudiants de Belles Arts en formació en màsters oficials d'educació, com en el cas del realitzat a la Facultat de Belles Arts de la UB, en el qual els alumnes fan les seves recerques teòriques a partir dels processos de pràctiques en centres de producció culturals, donant una dimensió d'educació artística interessant que es situa a caball del món de la recerca acadèmica, la producció artística i els processos educatius.

Seguint amb casos que estan generant precedents interessants, caldria citar *Transductores, pedagogías colectivas y políticas espaciales* (<http://www.transductores.net/>). Aquest és potser el cas més rellevant, experimental i exhaustiu en aquest sentit, realitzat al Centro José Guerrero de Granada, ideat des d'Aulabierta i coproduït per la Universidad Internacional de Andalucía UNIA arte y pensamiento, i el Ministerio de Cultura, per tant entre centres de producció, universitat i col·lectius com Aula Abierta, que és una experiència de disseny i construcció d'una comunitat d'aprenentatge autogestionada dins de la Universidad de Granada pels propis estudiants. Aulabierta és un espai obert que tracta de constituir-se en una comunitat activa en la recerca i producció de coneixement, i que representa el caràcter social d'aquest com a quelcom col·lectivament construït.

Les jornades, realitzades al llarg del 2009, consten d'una complexa organització. Per una banda una sèrie de seminaris-tallers amb diferents finalitats i dirigits a diferents contextos:

- 1- Seminari-taller amb abast local, *Pedagogías culturales, prácticas colaborativas y aprendizaje en la red*
- 2- Seminari-taller amb abast local dirigit al professorat sobre projectes de treball en cultura visual i pedagogia cultural, i
- 3- Seminari diàleg d'abast internacional sobre negociacions culturals on es tracten experiències existents.

També hi ha una fase de realització d'accions educatives al centre José Guerrero, més una fase de disseny de projectes educatius de pedagogies col·lectives i polítiques espacials que es materialitzaran més endavant en projectes descentralitzats. Per tal que tot això realment tingui un retorn, circulació i visibilitat, també es van generar mecanismes variats de difusió dels aprenentatges i exemples, com un arxiu relacional d'experiències; una web amb tota la informació, descripció, fases del projecte, documentació; un blog amb textos exhaustius sobre les dinàmiques dels tallers, resums dels debats i qüestions tractades; una publicació-catàleg i un arxiu mòbil.

La resta de jornades tenen un perfil més de difusió de saber teòric sobre joves, cultura visual, alfabetització crítica audiovisual... com per exemple *Pràctiques de Cultura Visual, estratègies per a l'educació Secundària* realitzada el 2003 al MACBA amb col·laboració de l'ICE destinades als mestres de secundària; les *Jornades Educatives, l'Art Contemporani, una eina innovadora als Centres d'Ensenyament* al Centre d'Art La Panera 2007 i 2009; les *Jornades Caixa Forum* 2003, 2005, 2007; o les *Jornades d'Art i Educació* al Centre Cívic Sant Andreu, on la majoria de ponents són reputats acadèmics nacionals i internacionals, però també succeeix que hi ha una escassa presència d'educadors/es que mostren experiències realitzades. Un cop més, la informació visible és poca més enllà del programa i no es troba gaire constància ni del treball fet, ni de les actes, conclusions o processos d'avaluació.

Temes i problemàtiques que emergeixen d'una revisió dels continguts dels congressos:

- El sorgiment de nous llenguatges creatius i el canvi produït en el rol que juguen els artistes, els mediadors i formadors en el panorama artístic i educatiu, especialment en els projectes col·laboratius.
- Els mode de recerca, visibilització i avaluació dels projectes.
- El paper de la pedagogia cultural, el treball col·laboratiu amb artistes, la cultura visual i l'educació artística.
- El treball en xarxa i les pràctiques col·lectives com a formes de política cultural.
- La tasca dels centres de producció en relació amb les noves formes de producció, col·laboració i difusió cultural a través d'accions educatives.
- La producció i articulació cultural com a acció educativa, analitzant estratègies de participació i negociació entre les institucions culturals, centres de producció i usuaris.
- La figura del gestor cultural i les noves competències vinculades a nous mitjans tecnològics i altres àmbits no clàssics com els mitjans de comunicació, el turisme, les noves tecnologies de la informació i la comunicació.
- La revalorització de la creativitat i la innovació com a eines de gestió cultural i capital cultural arrel de la declaració de la Unió Europea sobre l'any europeu de la creativitat i la innovació.
- La relació entre centres de producció i creació contemporània, el treball pedagògic i les xarxes de relació.
- La reconsideració crítica del paper del museu com a institució del saber en l'esfera pública i les formes de treball de mediació basades en una comprensió pluralista dels públics.
- La multidisciplinarietat de la cultura contemporània, com les arts visuals, la literatura, el cinema, les arts escèniques, les noves tecnologies o els mitjans de comunicació.
- La necessitat de visibilitzar i divulgar investigacions que s'estan realitzant a nivell internacional i que generen una sèrie de ponts i intercanvis entre educadors, gestors, empreses i museus.
- El museu com a servei públic. L'anàlisi del paper dels Departaments d'Educació i Acció Cultural dels museus.
- El qüestionament dels models tradicionals de museu, públic i patrimoni, superant la idea del museu com a quelcom petrificat i mitificat.
- El paper de l'educació als museus com una manera d'aconseguir un públic estable.
- La promoció de la creació emergent, la formació dels artistes i el desenvolupament de projectes que interrelacionen l'educació amb la creació i el vincle amb els centres d'art.
- La joventut en l'imaginari social i el mite del jove creatiu.
- La gestió en les institucions culturals i els canvis cap a l'actitud empresarial per part dels treballadors-productors culturals.
- El treball educatiu i comissarial com a camp en expansió i el qüestionament dels models tradicionals centrats en la historiografia i els criteris estètics.
- La interrelació en les pràctiques col·laboratives entre diferents agents i els rols de cadascú en aquest panorama canviant d'artistes, xarxes socials, educadors i comissaris de museus, junt amb altres tipus d'agents i institucions culturals (escoles, centres cívics, hospitals, etc.).
- L'art teràpia.
- Les noves formes d'educació que incorporen els nous processos comunicacionals i socials provocats per internet: organització en xarxa, treball col·lectiu, convergència de mitjans, copyleft, etc.
- La influència que la televisió, els videojocs, internet i els mitjans de comunicació en general tenen en la construcció de la identitat juvenil. I el paper de l'àrea de Visual i Plàstica en l'alfabetització crítica audiovisual.

ÀMBIT EDUCATIU

Aquest és l'àmbit menys prolífic, quan paradoxalment és el context on més experiències i projectes pràctics es generen. S'han trobat set jornades, la majoria a Barcelona exceptuant una a Andalusia i una a Portugal, que encara que estigui fora de l'àmbit Estatal s'ha inclòs donat que molts dels ponents convidats eren Espanyols, i per la xarxa acadèmica que s'estableix en l'Àrea d'Educació Artística entre Portugal i Espanya, on alguns dels teòrics participen en màsters i doctorats oficials, com és el cas de Leonardo Charreu de la Universitat d'Évora, que forma part del programa interuniversitari de doctorat entre la Facultat de Belles Arts de Granada i la Facultat de Belles Arts de la Univesitat de Barcelona. Tot i que el *Congresso Iberoamericano de Educação Artística 'sentidos transibéricos'* celebrat el 2008 a Portugal tingués un caire acadèmic, ha estat inclòs en aquesta secció perquè ha estat organitzat per l'Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. Així doncs, en aquest apartat s'inclouen aquelles iniciatives que especifiquen que estan destinades a professorat, per tant amb un perfil on es dóna més importància a compartir experiències i pràctiques educatives i/o que han estat organitzades per Consells de Coordinació Pedagògica, Departaments d'Educació, Centres de Recursos Pedagògics... el que fa que l'abast i l'impacte d'aquests encara sigui molt més petit a nivell de ressonàncies. El que sobta notablement és que en aquests casos trobem pocs agents que s'han repetit en els àmbits acadèmic i artístic, el que ens dóna una primera senyal de la poca col·laboració que hi ha entre l'àmbit educatiu i el de la producció cultural i científica, avesats a utilitzar uns canals i circuits de producció i difusió de capital cultural molt diferents als de l'entorn educatiu. Des de Trans_Art_Laboratori doncs ens interessa repensar com generar ponts entre el món educatiu per una banda, i els àmbits científic i artístic per l'altra.

D'aquestes jornades només unes han tingut continuïtat, les *Jornades Tècniques del Consell de Coordinació Pedagògica* organitzades pel Consell de Coordinació Pedagògica de Barcelona, Ajuntament de Barcelona, institut d'Educació, més centrades en qüestions de ciutadania, context, territori, encara que amb un perfil acadèmic on es parla d'educació i projectes col·laboratius, però no es mostren gaires exemples, sinó que es focalitzen més cap a debats moderats per periodistes i experts que venen de diferents camps del món de les arts i les audiovisuals o les ciències. Els projectes educatius de ciutat que s'han fet compten amb la col·laboració de professorat, però no queda clar en quins termes. Sembla ser que bastant dins del discurs de patrocinar les polítiques locals de ciutadania i per promoure la incentivació de la recerca científica.

La majoria són jornades curtes a excepció de les *Jornades d'Expressió Visual i Plàstica* celebrades el curs 2001-2002 a l'Anoia i organitzades pel Centre de Recursos Pedagògics de l'Anoia, l'Ajuntament d'Igualada, col·laborant el Departament d'Educació, la Universitat Politècnica de Catalunya- UNIFF; la Diputació de Barcelona, el Grup de Mestres de l'Anoia i la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica. Durant aquest any, mestres i professors de tots els nivells educatius es van constituir com a grup de treball per tal d'oferir propostes de formació, assessorament i col·laboració; aportar conceptes i elements pedagògics que tinguessin com a conseqüència el replantejament d'alguns aspectes de l'àrea a partir de l'intercanvi d'idees i experiències... Hi van participar 9902 alumnes de 59 centres, i es van presentar un total de 48 tallers. En aquest cas hi ha una web que dóna comptes del treball i el projecte, però manquen unes actes i un procés d'avaluació sobre l'impacte del treball realitzat més enllà dels breus resums dels tallers pràctics i les experiències mostrades. Es nota molt la diferència de registre, llenguatge i formes d'exposar el coneixement entre aquest àmbit i l'acadèmic.

Un dels temes en auge des d'aquest àmbit sembla ser la creixent preocupació per l'alfabetització audiovisual i les noves tecnologies, com en el cas de les recents jornades al gener del 2010 d'Educació en

Comunicació, amb el suport de la Fundació Propedagògic i la col·laboració de la Diputació de Barcelona, Xarxa de Municipis, la Generalitat de Catalunya, el Departament d'Educació i Aula Media Educació en Comunicació. Aquestes, volen reflexionar sobre la importància de l'alfabetització mediàtica de l'alumnat català del segle XXI, concretament en el camp de la televisió i el cinema amb la participació de docents d'alguns IES, amb la finalitat d'oferir als educadors i educadores materials didàctics per concretar aquesta reflexió en l'àmbit audiovisual. O les jornades Educlips 09: nous formats i nous estils comunicatius per a l'aula celebrades el 2009 a Barcelona i organitzades per GENCAT, el Departament d'Educació, i diverses universitats catalanes. Estudiants, docents i professionals de l'àmbit educatiu i audiovisual participaren en aquesta jornada, que partia de l'intercanvi d'experiències, i on també experts presentaven la seva visió del tema. Una part de les jornades estaven destinades a entregar els premis al millor educlip, pel millor guió, millor proposta interactiva i millor proposta innovadora de continguts curriculars, i la tarda estava dedicada a un intercanvi d'experiències educatives. El que sobta però, és que aquests clips estaven realitzats per estudiants universitaris i no pas des de propostes que sortien de centres educatius.

De tots els casos, el que sembla ser més explícit amb la intencionalitat de generar una mediació és el congrés internacional de Portugal; citem textualment:

El congreso pretende tener dos grandes ejes de trabajo, el primero que se concretizará, a través de sesiones de trabajo plenarias con un grupo de especialistas invitados para reflexionar sobre los temas propuestos y el segundo eje que permitirá mostrar la divulgación de trabajos seleccionados de investigación y práctica pedagógica de educación artística en contextos formales y no formales.

Se pretende que los resultados del congreso sean publicados en forma de libro y CD Rom, y que al final del congreso se establezca una lista de contactos para agrandar la ya existente Red Ibérica de Educación Artística y de ser posible extenderla para contextos ibero-americanos, de modo que sirva para promover publicaciones de trabajos científicos e intercambio de experiencias en el ámbito de la teoría y práctica de la educación artística.

El congreso será por tanto una plataforma para la creación de una red de profesionales en arte educación/ educación artística en los países de lenguas hispánica y portuguesa. El Congreso reunirá especialistas del área de la educación artística, educadores, arte terapeutas, investigadores, artistas, profesores, psicólogos, agentes educativos en galerías, museos y servicios culturales, animadores sócio culturales, y otras personas interesadas, así como entidades y agentes políticos de la educación y de la cultura ligados a este ámbito (entendiendo por Educación Artística todo tipo de aprendizaje formal y no formal que utilice medios de conocimiento y expresión propios de las artes teatro, danza, música, artes visuales, artes performativas, multimedia, literatura, etc.)

Aquest àmbit posa molt d'èmfasi en la pràctica, l'experiència, els exemples concrets i la interrelació entre agents educatius i alumnat per tal de que es puguin generar aprenentatges significatius i eficaços, i repensar així el sentit de l'educació artística en nous entorns de canvi i d'aprenentatge. El que manca però és un treball de traducció teòrica que permeti convertir als educadors també en productors de coneixement i recercadors de la pròpia pràctica, per tal de que aquestes experiències també tinguin un impacte i visibilitat en l'àmbit acadèmic.

Temàtiques i problemàtiques emergents en la revisió del material buidat:

- El paper dels mitjans de comunicació audiovisuals en la configuració de la ciutadania.
- La proliferació creixent de nous llenguatges artístics, més híbrids i amb una presència més important de recursos tecnològics.
- Els reptes d'una nova educació científica i tecnològica; l'educació per a la ciutadania; l'escola i les transformacions socials en el sXXI.

- Noves formes de producció fruit de les possibilitats de les tecnologies de la informació i la comunicació, així com d'altres camps: dansa, teatre, performance, música, literatura, multimedia, etc.
- El paper de l'Educació Artística en la construcció d'identitats juvenils a les societats contemporànies a la cultura visual.
- La diversitat cultural, els problemes d'inclusió, l'educació per a la pau i la sostenibilitat.
- L'alfabetització mediàtica crítica.
- La revalorització dels ensenyaments artístics dins del currículum escolar.

Una lectura interessada: la necessitat d'un espai per compartir i visibilitzar coneixement

D'aquest treball de buidat i interpretació de les dades s'extreu que falta visibilitzar i potenciar molt més un espai intermig necessari entre els tres àmbits (científic, artístic i educatiu) per tal de construir un espai vertaderament potencial i col·laboratiu entre les entitats més poderoses com les universitats i els centres d'art i culturals, i les menys poderoses com les escoles.

La base de dades podria funcionar com un espai per a la publicació i visibilització de treballs que no tenen cabuda als tradicionals contextos de difusió acadèmics, i poder així optimitzar molt més les produccions que es preparen als congressos, o també en petites recerques que no són finançades, sigui en contextos de llicenciatura, màsters, doctorats o altres iniciatives en col·laboració amb altres agents fora de la universitat. Hi podria haver una circulació d'ús intern del material teòric i d'iniciatives o contextos disposats a establir pràctiques col·laboratives entre els tres àmbits.

A mesura que aquest treball anés avançant, seria fonamental que les diferents entitats, institucions i agents anessin redefinint i gestionant les utilitats, definicions i sentit de l'entorn, podent incorporar nous elements com per exemple foros de discussió, etc. Això es podria gestionar constituïnt consells de redacció i de propostes que prenguessin les decisions consensuadament.

RESUM D'ELEMENTS DESTACATS

PUNTS FORTS DE L'ÀMBIT ACADÈMIC

- És l'àmbit que té més impacte pel que fa a producció de coneixement i capital simbòlic, cultural i de recursos humans.
- És l'àmbit que té més poder pel que fa a generar visibilitat i estats d'opinió sobre el tema.
- És l'àmbit que més legitimitat dona als altres contextos.

PUNTS FEBLES DE L'ÀMBIT ACADÈMIC

- Descuida el retorn als contextos pràctics.
- Les aportacions sobre educació solen descuidar la presència d'experiències pràctiques per part de docents.
- Hi ha un diferenciació notable entre el llenguatge científic i acadèmic dels congressos per part dels teòrics i les persones que provenen dels altres contextos i que aporten les seves iniciatives.
- Manca més retorn als contextos investigats no en forma de saber i dades sinó de col·laboració i iniciatives pràctiques.
- No hi ha un sistema racional de distribució de coneixement produït als congressos.
- Falten espais d'accessibilitat a la informació de les jornades, publicacions, articles, actes...
- Hi ha poca relació entre els diferents congressos per optimitzar recursos i generar potencialitats.
- La informació que circula dona més visibilitat als noms dels agents i institucions organitzadores que als continguts i avaluació dels congressos.

PUNTS FORTS DE L'ÀMBIT ARTÍSTIC

- Té la capacitat de comptar amb una infraestructura més potent de recursos econòmics amb finançament públic, i per tant és més prolífic en organitzar esdeveniments.
- És capaç de congregat tant agents que provenen de l'entorn acadèmic com els que no dominen el llenguatge científic però que tenen altres capacitats interessants i efectives en l'àmbit de generar processos i pràctiques col·laboratives.
- És més multidisciplinar pel que fa a continguts.
- És més variat pel que fa al tipus d'institucions, ja siguin centres reconeguts com espais emergents, centres cívics.
- Més experimental pel que fa a formats i dinàmiques.

PUNTS FEBLES DE L'ÀMBIT ARTÍSTIC

- No queda clar fins a quin punt hi ha una mediació i col·laboració real entre els diferents agents, o si hi ha una instrumentalització especialment en l'àmbit educatiu.
- Manca una continuïtat en la col·laboració més enllà de les jornades puntuals.
- Descuida el retorn als contextos pràctics.
- No hi ha un sistema racional de distribució de coneixement produït a les jornades i seminaris.
- Falten espais d'accessibilitat a la informació de les jornades, publicacions, articles, actes...
- Hi ha poca relació entre les diferents trobades per optimitzar recursos i generar potencialitats i relacions entre institucions.

PUNTS FORTS DE L'ÀMBIT EDUCATIU

- Realment aposten per cursos de formació, trobades d'intercanvi d'experiències, realització de projectes a llarg plaç.
- S'intenten establir ponts entre experts i docents que treballen en grup.
- Es visibilitzen iniciatives i s'intenten transmetre en altres entorns.

PUNTS FEBLES DE L'ÀMBIT EDUCATIU

- Hi ha poca capacitat de transformar les experiències en recerques que es puguin difondre en altres entorns, especialment acadèmics.
- La visibilitat és molt marginal i falta més mediació en l'àmbit acadèmic i l'artístic.
- Saber massa experiencial i poc sistemàtic.

D.

**MARCS I
CONTEXTOS DE
REFERÊNCIA**



Aquest apartat presenta al lector quatre marcs de referència que per una banda legitimen l'aposta per la intensificació de les interaccions entre pràctica artística i context educatiu des d'una posició supranacional i, per l'altra, s'atansa a dos contextos nacionals per poder contextualitzar i contrastar les bondats o mancances del context català des de diferents enfocament i perspectives.

En primer lloc ens detindrem en analitzar què fa la UNESCO a nivell internacional per promoure la implementació de pràctiques educatives que tinguin en compte com a eix central l'educació artística.

En segon lloc explorarem les directrius i recomanacions realitzades des de la Comunitat Europea dirigides a impulsar el recolzament a la educació artística per part del seus membres socis.

En tercer lloc ens acostarem a França per conèixer la estructura de col·laboració entre el Ministeri d'Educació i el Ministeri de Cultura per articular una política eficient en termes d'educació artística. Coneixerem un programa de la Gran Bretanya pensat per aconseguir que els artistes entrin a treballar dins de les aules, el Creative Partnership.

D.1 L'UNESCO I L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA

En el següent apartat es descriuen les principals recomanacions, actuacions i marcs de treball que s'han desenvolupat per iniciativa de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO) a l'entorn de l'educació de l'art. Així mateix es posa l'èmfasi en descriure el programa que desenvolupa actualment el Sector d'Educació de l'organització, Education For All que, tot i no contemplar directament l'aspecte de la creació artística, és significatiu en tant que estratègia global.

PERSPECTIVA HISTÒRICA

La UNESCO, un organisme especialitzat de l'Organització de les Nacions Unides (ONU), es fa fundar el 16 de novembre de l'any 1945 amb l'objectiu general de contribuir a la pau i a la seguretat en el món per mitjà de l'educació, la cultura i les comunicacions.

Des de la seva creació l'any 1945 l'educació ha estat una de les principals esferes d'activitat i, així mateix, pel que fa a l'educació de l'art es considera que també és un dels assumptes pel qual s'ha vetllat des de bon començament. Tant a la primera com a la segona conferència general de la UNESCO, portades a terme els anys 1946 i 1947, ja es varen adoptar resolucions en relació a l'educació de l'art. L'any 1948, Sir Herbert Read va ser proclamat president del primer Comitè d'Experts de l'organització que es destinava a vetllar per aquest aspecte.

L'actuació de la UNESCO s'ha basat des dels seus inicis en establir col·laboracions amb agències governamentals, associacions i organitzacions internacionals i xarxes. En relació a l'art, la cultura i l'educació en l'art, una de les primeres tasques en què s'implica la organització és, així mateix, en incentivar l'articulació de xarxes; com són l'Institut Internacional del Teatre (*International Theatre Institute*, ITI), fundada l'any 1948 per la UNESCO i que promou el coneixement i la pràctica a l'entorn del teatre; i el Consell Internacional de la Música (*International Music Council*, IMC), fundat l'any 1949 a petició del Director General de la UNESCO com un cos d'assessorament no governamental en aspectes relatius a la música.

Pel que fa l'educació artística en particular, l'any 1953 la UNESCO afavoreix la creació de la primera xarxa d'educadors de la música, la Societat Internacional per a l'Educació de la Música (*International Society for Music Education*, ISME), així com, l'any 1954 funda la Societat Internacional per a l'Educació a través de l'Art (*International Society for Education through Art*, InSEA), la qual ha mantingut relacions consultatives amb la UNESCO.

Segons es descriu en un informe recent sobre la història de InSEA, la necessitat d'aquesta organització es va posar de manifest en el primer seminari a l'entorn de l'educació de l'art que ha organitzat la UNESCO. Es va tractar del seminari "The Visual Arts in General Education" (*Les arts visuals en l'educació general*), que va tenir lloc a la Universitat de Bristol del 7 al 21 de juliol de l'any 1951. En aquest hi va haver representació de vint països i entre els delegats es trobava una part important de la gent que continuaria la seva tasca amb el lideratge de la InSEA.

InSEA ha desenvolupat al llarg de tots aquests anys i en cooperació amb la UNESCO una xarxa internacional d'educadors en l'art, la qual té com a objectius generals el fet de possibilitar l'intercanvi d'experiències, la millora de les pràctiques i el reforçament de la posició de l'art en relació a l'educació general i la vida cultural. InSEA ha desenvolupat la seva activitat per mitjà del suport financer de la UNESCO principalment, si bé actualment l'organització també considera que aquest mai no ha estat suficient i que això ha dificultat el seu desenvolupament. En aquest sentit es considera que InSEA és a dia d'avui una xarxa relativament petita, si bé ha aconseguit tenir una influència considerable entre la comunitat d'educadors internacional.

SECTOR D'EDUCACIÓ DE LA UNESCO I MARC DE TREBALL EDUCACIÓ PER A TOTHOM (EDUCATION FOR ALL, EFA)

La missió que la UNESCO vincula amb el propi Sector d'Educació és el de promoure l'educació com un dret humà fonamental, millorar la qualitat de l'educació i facilitar el diàleg polític, possibilitar la distribució de coneixement i el desenvolupament de capacitats.

El Sector opera sota l'autoritat del Subdirector General d'Educació i dos Subdirectors Generals Adjunts. Pel que fa al desplegament, el Sector d'Educació compta amb un personal d'uns quatre-cents funcionaris repartits per tot el món, tan a la Seu de la UNESCO a París com a les unitats exteriors, els instituts i els centres especialitzats en educació. En referència a aquests últims es tracta de sis instituts i dos centres especialitzats que contribueixen al desenvolupament de la labor del Sector i que ajuden a diferents països a afrontar els seus reptes específics en la matèria.

Es tracta de: el International Bureau of Education (IBE), a Ginebra (Suïssa), un centre especialitzat a l'entorn de qüestions del desenvolupament del currículum i que dona suport a la UNESCO en el desenvolupament del programa Educació per a Tots (EFA); el International Institute for Educational Planning (IIEP), a París (França) i a Buenos Aires (Argentina), el qual assisteix a països a dissenyar, planejar i gestionar sistemes educatius; el UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), a Hamburg (Alemanya), que promou l'afabetització, l'educació no-formal i la formació contínua per adults; el Institute for Information Technologies in Education (IITE), a Moscou (Rússia), que assisteix a països en la implementació de tecnologies de la informació i comunicació en educació; i el International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNEVOC), Bonn (Alemanya), que promou l'educació en relació al món del treball. Igualment, el Sector de l'Educació també treballa de manera molt estreta amb el UNESCO Institute for Statistics (UIS), a Montreal (Canadà), el qual realitza estudis estadístics internacionals, els quals també s'apliquen a considerar les necessitats de l'educació avui en dia.

A escala regional, la UNESCO també col·labora amb un ampli conjunt d'instituts que desenvolupen coneixement a l'entorn de l'educació, així com en la seva xarxa també contempla quatre Departaments Regionals (Regional Bureaux) dedicats exclusivament a l'educació, els quals tenen per missió acompanyar la tasca dels centres i instituts especialitzats. Aquests es troben a Bangkok (Tailàndia), Beirut (Líban), Dakar (Senegal) i Santiago (Xile).

El desenvolupament de xarxes de treball amb organitzacions i associacions en relació a l'educació general també ha estat un aspecte central en la missió de la UNESCO. Entre les xarxes internacionals que ha contribuït a desenvolupar es troba: ASPnet Associated Schools Project Network; ALADIN, the Adult Learning Documentation and Information Network; E-EMAP, Network on Educational Planning and Management; INESM, Interagency Network on Education Simulation Models; UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge; UNESCO Global Forum on International Quality Assurance,

Accreditation and the Recognition of Qualifications; UNESCO/NGO Collective Consultation on Higher Education; UNITWIN Networks ; UNESCO Open Educational Resources community; Community of Practice (COP) in Curriculum Development; UNEVOC Network International Institute for Educational Planning.

Actualment el programa principal del Sector de l'Educació de la UNESCO és Educació per a Tothom (Education For All, EFA), un marc de treball per a l'acció global a l'entorn de les necessitats bàsiques de l'educació. Amb aquest programa es vinculen la majoria de les iniciatives per a l'educació que es duen a terme des de l'any 1990, quan es va aprovar la Declaració Mundial sobre l'Educació per a Tots a la Conferència Mundial que va tenir lloc a Jomtien (Tailàndia) per iniciativa de les juntes executives de cinc agències de les Nacions Unides –el Programa de les Nacions Unides pel Medi Ambient PNUMA, el Fons de Població de les Nacions Unides FNUAP, el Fons de les Nacions Unides per a la Infància UNICEF, la UNESCO i el Banc Mundial.

Tot i així es considera que l'estratègia d'educació bàsica va tenir un desenvolupament insuficient al llarg de la dècada de 1990, fet pel qual les entitats promotores varen procurar per l'organització d'una nova Conferència Mundial a l'entorn de l'Educació per a Tothom, la qual va tenir lloc a Dakar (Senegal), l'any 2000, i es va convidar als governs participants a ratificar el seu compromís a complir els objectius del programa abans de l'any 2015. Es tracta dels següents:

- Fomentar l'atenció i l'educació de la primera infància.
- Oferir a tothom una ensenyança primària gratuïta i obligatòria.
- Fomentar l'accés dels joves i adults a programes adequats d'aprenentatge i preparació per a la vida diària.
- Augmentar en un 50% el nombre d'adults alfabetitzats.
- Aconseguir la paritat de gènere l'any 2005 –el nombre de nens i nenes matriculats a l'ensenyança primària i secundària- i la igualtat entre els sexes en l'educació l'any 2015.
- Millorar la qualitat de l'educació: generar les condicions per tal que les persones puguin assolir l'excel·lència.

El programa EFA disposa des de la Conferència Mundial a Jomtien de la pròpia agència d'assessorament, el EFA 2000 Assessment, la qual dona suport i avalua el desenvolupament del programa a més de 180 països de tot el món. Tot i així, a la Conferència Mundial que va tenir lloc a Dakar l'any 2000 es va encomanar a la UNESCO la responsabilitat global de coordinar a tots els actors internacionals pel desenvolupament d'aquesta dinàmica. D'aquesta manera, la UNESCO disposa actualment d'un Grup de Treball i d'un Grup de Treball d'Alt Nivell dedicats al desenvolupament del programa EFA i a la coordinació d'activitats en relació per arreu del món.

Des de l'any 2006, el Sector d'Educació de la UNESCO també desenvolupa amb el Fòrum Econòmic Mundial un programa per expandir la comprensió a l'entorn del rol que pot comportar pel sector educatiu el treball en col·laboració amb d'altres organitzacions de la societat. Es tracta del programa Multi-Stakeholder Partnerships for Education (MSPEs), el qual es desenvolupa en col·laboració amb d'altres iniciatives i té per objectiu trobar maneres per implicar el sector privat per fer contribucions al programa Educació per a Tothom (EFA).



PROGRAMA A L'ENTORN DE LA CREATIVITAT ORIENTAT A L'EDUCACIÓ EN L'ART

L'any 2000 la UNESCO va donar lloc a un programa a l'entorn de la creativitat i l'art que tenia com a objectiu principal sintetitzar les aportacions d'aquests camps en l'educació, per tal que l'educació de l'art pogués suposar una contribució cognitiva, emocional, científica i social pels infants i adolescents.

Les dades que disposem del programa per a l'elaboració del present informe arriben fins a mitjan de la dècada del 2000, fet que ens porta a pensar en una possible desaparició de la iniciativa just després que hagués tingut lloc el seu moment d'eclosió, la Conferència Mundial Sobre Educació Artística que va tenir lloc a Lisboa l'any 2006. De fet, tal i com es pot veure a continuació, pràcticament la totalitat de les iniciatives que es varen portar a terme es poden entendre en clau de preparació de la Conferència Mundial.

El programa s'inicia amb una crida internacional per a la promoció de l'educació artística i la creativitat en el medi escolar, que va fer el Director General de la UNESCO, Federico Mayor, l'any 1999 en una sessió de la conferència general de l'organització. Amb el seu discurs, el Director General subratllava la importància que té la creativitat en relació a la construcció d'una Cultura de la Pau, així com destacava dues accions prioritàries: per una banda, sol·licitava al Estats membres de la UNESCO prendre les mesures administratives, financeres i legals per assegurar que l'ensenyament de l'art sigui obligatori al llarg de tot el cicle escolar, des del parvulari fins a l'educació secundària. Per l'altra banda convidava a considerar la participació d'artistes, poetes, ballarins, actors i productors artístics i culturals en general a tallers que poguessin tenir lloc a les escoles amb l'objectiu d'estimular la creativitat i el treball creatiu.

D'aquesta manera, el Director General també feia un seguit de sol·licitacions a les diferents parts interessades, entre les quals hi ha: la invitació als professors d'art de les escoles per cooperar amb artistes; als professors en general per trencar amb les barreres que hi ha entre les matèries i a adoptar una aproximació interdisciplinària; a les institucions culturals i artístiques per contemplar als infants en les seves activitats i donar-los facilitats per mostrar els seus treballs; a productors artístics, la societat civil i a grans companyies la provisió de finançament; etcètera.

En la mateixa conferència general de 1999, la UNESCO va donar lloc a la creació d'una primera xarxa d'experts i de professionals internacionals en l'educació en l'art amb l'objectiu d'intensificar el paper de l'educació artística en l'ensenyament general: Links to Education and Art, LEA International (Enllaços de l'Educació i l'Art). Els objectius generals d'aquesta xarxa eren els d'afavorir el contacte entre professionals, exposar pràctiques exemplars i recerques, i ajudar als governs a impulsar l'ensenyament artístic.

Una de les línies d'actuació principals de la LEA International va ser la preparació de sis conferències regionals a l'entorn de la pedagogia, les quals varen tenir lloc als diferents continents, l'objectiu de les quals era esbossar les línies generals per a la preparació d'un mètode, així com incentivar l'elaboració de materials pedagògics a l'entorn de l'educació en l'art a partir de casos d'estudi procedents dels diferents països del món. A partir d'aquí es preveia la realització d'un congrés mundial amb el que s'haurien d'establir les conclusions.

Aquest programa el va conduir pel Sector de Cultura, en el context del programa per a la creació artística, en cooperació amb el Sector d'Educació de la UNESCO, en el context del programa Educació per a Tots (EFA). Així mateix el programa va comptar amb la implicació d'algunes organitzacions no governamentals, com són la International Society for Education through Art (InSEA), la International

Society for Music Education (ISME), el International Council of Music (IMC), el International Drama/Theatre Education Association (IDEA) i la International Education.

La primera trobada de caràcter regional va tenir lloc poc temps després de la conferència general de la UNESCO de 1999. Es va tractar de la Cimera Europea de l'Educació en l'Art, que va tenir lloc el 22 de desembre del mateix any i que va organitzar el Comitè Nacional per l'Educació Artística (National Committee for Arts Education) amb el suport de la UNESCO.

Les dues següents varen tenir lloc l'any 2001, la Regional Meeting on Arts Education in Africa, va tenir lloc a Port Elisabeth (Sud-àfrica), el mes de juny; i la UNESCO Regional Conference on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean, a Uberada (Brasil), el mes d'octubre. L'any 2002 es va realitzar la Regional Pedagogical Conference on Arts Education in the Arab States, el mes de maig; i la Regional Pedagogical Conference on Arts Education in the Pacific, a Fiji, el mes de novembre.

L'any 2004 va tenir lloc la darrera conferència regional, la UNESCO Expert Symposium on Arts Education in Asia, a Hong Kong, el mes de gener. A més a més, al llarg de l'any 2005 es varen portar a terme un seguit de trobades entre grups regionals, orientades a la preparació específica de declaracions per la Conferència Mundial que tindria lloc a Lisboa l'any següent. Les trobades varen tenir lloc a Austràlia, Colòmbia, Lituània, la República de Corea i la República de Trinitat i Tobago.

Per altra banda, des de l'any 2004 i fins l'any 2006 la UNESCO també va impulsar un dels anàlisis més exhaustius que la organització ha promogut a l'entorn de l'educació en art, en col·laboració amb el Australia Council for the Arts i la International Federation of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA) i sota la direcció de Anne Bamford. La intenció era la de definir l'impacte que tenen les arts en l'educació en general. L'estudi es va basar, així, en un anàlisi exhaustiu de dades recollides en relació a l'impacte que havien tingut diferents programes amb contingut artístic en els nens i els joves, a partir d'una enquesta que es va distribuir l'any 2004 entre els ministeris d'educació i cultura dels països membres de la UNESCO. La investigació va ser publicada l'any 2006 sota el nom de *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*.

Actualment, tots els casos d'estudi que varen ser lliurats per investigadors, organitzacions i països figuren i es poden consultar a la pàgina web de LEA International.

L'any 2006 és quan va tenir lloc, finalment, la Conferència Mundial Sobre Educació Artística, a Lisboa. Després de l'experiència dels sis congressos regionals, amb aquest congrés s'aspirava a generar un marc interdisciplinari per a la reflexió a l'entorn dels contextos d'aprenentatge de l'educació en l'art. La conferència va reunir a més de 1.200 participants, que acudien de 97 dels països membres. Entre aquests trobem els diferents perfils que es sol·liciten per intervenir a l'educació artística, com són professors, educadors de museu, curadors, etcètera.

En el marc de la Conferència Mundial va tenir lloc una declaració conjunta per part de les organitzacions no governamentals IDEA, InSEA i ISME, en la que, després de sis anys de preparació, anunciaven la seva aliança per a la realització d'una acció estratègica en relació a l'acceleració de la implementació de l'educació en art en polítiques internacionals. En aquest sentit, també varen desafiar a la UNESCO per situar l'educació en art com un aspecte central d'una agenda mundial pel desenvolupament sostenible i la transformació social.

En qualsevol cas, l'aportació més important de la Conferència Mundial és el document que va sorgir de les deliberacions que hi varen tenir lloc, el *Road Map for Arts Education. Building Creative Capacities for the 21st Century*. A partir de l'exposició d'un seguit de casos d'estudi i de bones pràctiques en el camp de l'educació en l'art, la descripció d'estratègies per al desenvolupament d'iniciatives eficaces i un ampli conjunt de recomanacions dirigides a totes les parts implicades en els processos de col·laboració

en aquest camp, l'objectiu del document és el de promoure la importància de l'educació en l'art, així com considerar el rol que pot exercir a l'hora d'incrementar la qualitat en l'educació general.

Segons s'exposa al document, els objectius de l'educació en art haurien de ser els següents: 1) assegurar el dret humà de l'educació i la participació cultural; 2) desenvolupar les capacitats individuals; 3) augmentar la qualitat de l'educació; i 4) promoure l'expressió de la diversitat cultural. Així mateix, pel que fa a l'objectiu n. 3, en el document es posa èmfasi en la seva correspondència amb el marc de treball que es va ratificar a Dakar l'any 2000, Educació per a Tothom (EFA). En aquest sentit amb el document es fa referència als beneficis que aporta l'aprenentatge a través de les arts, tant pel que es refereix a l'educació en art com a l'art en l'educació. Segons s'explicita, en relació a l'educació en general les arts poden servir per: 1) promoure l'aprenentatge actiu; 2) captivar l'interès dels estudiants cap a àrees concretes del currículum, 3) permetre l'articulació amb aspectes de la comunitat local i la cultura; i 4) formar i motivar al professorat.

Pel que fa a les estratègies per aconseguir eficàcia en la relació entre l'educació i l'art, el document planteja que és bàsic incentivar la col·laboració entre professors i artistes. En aquest sentit, defineix dos aspectes en els quals s'hauria d'incidir per tal que aquests processos es puguin portar a terme: per una banda, la formació dels agents que intervenen en el procés, tractant-se dels professors d'art, els professors de matèries generals i els artistes. Per altra banda, el reconeixement de la col·laboració entre el sector educatiu i artístic a diferents nivells, des dels ministeris o el govern de la municipalitat, a nivell d'escola i d'institució cultural, i a nivell de professor i artista.

Pel que fa a les recomanacions el document Road Map compila totes les que es varen realitzar per mitjà de les conferències preparatòries i els grups de discussió, de les quals també n'ofereix una síntesi amb els sis següents punts:

- Comprendre que el desenvolupament, a través de l'educació en l'art, d'un sentit estètic, de la creativitat i de les facultats del pensament crític i la reflexió inherent a la condició humana, és un dret per tots els infants i els joves.
- Considerar que el coneixement més gran s'ha de generar entre els mateixos infants i joves, per ells mateixos i en el seu entorn natural i cultural, i que l'accés a béns culturals, serveis i pràctiques ha d'estar entre els objectius de l'educació i els sistemes culturals.
- Reconèixer el rol de l'educació en l'art en la preparació d'audiències i de diferents sectors de públic per apreciar les manifestacions artístiques.
- Entendre els desafiaments per la diversitat cultural que planteja la globalització i la necessitat creixent per a la imaginació, la creativitat i la col·laboració en tant que la societat es basa cada vegada més en el coneixement.
- Reconèixer que en moltes societats l'art tradicional era, i sovint encara és, part de la vida quotidiana i juga un rol en la transmissió i en la transformació de la comunitat i els individus.
- Considerar les necessitats bàsiques dels joves en relació a la disposició d'un espai per les activitats artístiques, com poden ser centres culturals comunitaris i museus d'art.
- Observar que entre els desafiaments més importants del segle XXI hi ha la creixent necessitat per la creativitat i la imaginació en societats multiculturals –en relació al qual l'educació en l'art pot respondre de manera eficaç.

- Adonar-se que hi ha una necessitat a les nostres societats contemporànies per desenvolupar estratègies i polítiques en relació a l'educació i la cultura que transmetin i sustentin valors i identitats culturals i estètiques, així com promoguin i ampliiin la diversitat cultural i desenvolupar la pau, la prosperitat i societats sostenibles.
- Prendre en consideració que la naturalesa multicultural de moltes nacions del món, on hi ha representada una confluència de diferents cultures, resulten en una única combinació de comunitats, nacionalitats i llenguatges. Aquesta complexitat cultural ha generat una energia creativa i ha produït perspectives autòctones i pràctiques en educació que són específiques d'aquestes nacions. Aquest patrimoni cultural, que és alhora tangible i intangible, està amenaçat per la multitud de canvis socioculturals, econòmics i ambientals.
- Reconèixer que el valor i aplicabilitat de les arts en els processos d'aprenentatge i el seu rol en el desenvolupament d'habilitats cognitives i socials, per mitjà de promocionar el pensament innovador i la creativitat, caràcters i valors emprenedors, ha d'estar pe sota de la tolerància social i la celebració de la diversitat.
- Prendre en consideració que l'educació en l'art comporta una millora en l'aprenentatge i el desenvolupament d'habilitats per mitjà del seu èmfasi en estructures flexibles (tal i com són el temps, la disciplina, els rols), la rellevància de l'aprenent (per mitjà de connectar amb les vides dels infants i el seu ambient social i cultural) i la cooperació entre sistemes d'aprenentatge i recursos formals i informals.

Per altra banda, el document Road Map també recull els següents desafiaments en relació a la pràctica de l'educació en l'art:

- Reconèixer que, en molts països, les polítiques educatives donen poc valor a l'educació en l'art, i això es reflecteix en la isolació i devaluació d'aquesta àrea de coneixement.
- Observar que els assumptes i sistemes educatius i culturals normalment estan dissociats, amb dues agendes separades que sovint es mouen en paral·lel o de vegades en direccions oposades.
- Considerar que hi ha una insuficiència en programes per la formació de professorat espeialitzat en educació en l'art i que els programes educatius pel professorat en general no són adequats per la promoció del rol de les arts en l'ensenyança i l'aprenentatge.
- Observar que artistes i la seva participació en els processos de l'educació en l'art no estan suficientment reconeguts.
- Considerar que hi ha un vast camp d'experiència en educació en art que ni s'ha investigat ni sistematitzat.
- Reconèixer que els pressupostos per l'educació en l'art són o bé inexistents o bé insuficients per cobrir les necessitats de la seva rutina i desenvolupament.

RESUM D'ELEMENTS DESTACATS

- El Sector de Cultura de la UNESCO va realitzar un esforç considerable entre els anys 1999 i 2006 per al desenvolupament d'anàlisis i recomanacions a l'entorn de l'educació en l'art. Per mitjà de la documentació que es disposa no està clar l'impacte que això ha tingut en relació a les polítiques d'educació i cultura dels països membres, així com sembla que des del mateix Sector de Cultura de la UNESCO tampoc no s'ha persistit en aquesta línia d'actuació. Es pot considerar simptomàtic de la desatenció cap a aquest camp de debat el fet que la base de dades de la pàgina web LEA International no hi figuren casos d'estudi ni material documental que tinguin la data posterior a 2006.
- Pel que fa al Sector d'Educació de la UNESCO no està clar el paper que dona a l'educació en l'art i a l'art com a instrument per a l'educació. Tot i les recomanacions que es fan al respecte des del Sector de Cultura no sembla que es considerin ni línies d'actuació específiques ni es contempli el paper de la creació en d'altres entorns de desenvolupament. En aquest sentit també sobta que no es fa cap tipus de referència al sector de les arts en la més recent política de col·laboracions amb el sector privat que el Sector d'Educació impulsa des de 2006.

PUNTS FORTS

- Al llarg dels primers anys de la dècada del 2000 la UNESCO ha generat anàlisis importants a l'entorn de l'educació en art, un dels quals està publicat i traduït a diferents idiomes, The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. Així mateix una bona part de la documentació que s'ha generat amb les conferències regionals i la Conferència Mundial es pot trobar a la pàgina web de Lea International.
- El Sector d'Educació de la UNESCO ha disposat un seguit d'instruments des de 1990 per a la millora general de l'educació a tots els països del món, en el marc del programa Educació per a Tothom (EFA).

PUNTS FEBLES

- No queda clara la continuïtat del programa de creació en relació a l'educació en art del Sector de Cultura, així com el posicionament i l'actuació de la UNESCO en relació a les recomanacions que es varen fer a la Conferència Mundial Sobre Educació Artística de Lisboa, 2006.
- En relació a les recomanacions que han sorgit els darrers anys del Sector de Cultura, d'entrada sembla insuficient el paper que s'assigna a les arts i la creació en el marc de la implementació del programa que concentra una bona part de l'activitat actual del Sector d'Educació, Educació per a Tothom (EFA).

PER AMPLIAR INFORMACIÓ

- BAMFORD, Anne: *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto en la educación*. Octaedro, Barcelona, 2009.
- DRAXLER, Alexandra: *New Partnerships for EFA: Building on Experience*. UNESCO, International institute for Educational Planning IIEP, World Economic Forum. 2006 [en línia] www.iiep.unesco.org
- LEA International. *Links to Education and Art*. Pàgina web: www.unesco.org/culture/lea
- MARRIOTT, Nial; GOYDER, Hugh: *Manual for Monitoring and Evaluating Education Partnerships*. UNESCO, International institute for Educational Planning IIEP, World Economic Forum. 2006 [en línia] www.iiep.unesco.org
- STEERS, John: *InSEA: Past, Present and Future*. [en línia] <http://www.insea.org/>
- *UNESCO*. Pàgina web: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/>
- *UNESCO, Appeal by the Director-General for the promotion of arts education and crativity at school as part of the construction of a culture of peace*. París, 1999. [en línia] www.unesco.org/culture/lea
- *UNESCO, Meeting Basic Learning Needs: A vision for the 1990s*. World Conference on Education for All. Jomtien, 5-9 March, 1990. [en línia] www.unesco.org/culture/lea
- UNESCO, *UNESCO's point of view on arts education*. 2001. [en línia] www.unesco.org/culture/lea
- *UNESCO, Road Map for Arts Education*. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon, 6-9 March 2006. [en línia] www.unesco.org/culture/lea

D.2 UNIÓ EUROPEA. COMISSIÓ EUROPEA, PARLAMENT EUROPEU I CONSELL DE LA UNIÓ EUROPEA

En aquest apartat es descriuen i valoren les principals iniciatives i marcs de treball en relació a la pràctica cultural i educativa que s'han impulsat i s'articulen des de les institucions i organismes supranacionals que conformen la Unió Europea.

En especial es farà referència a les actuacions que tenen lloc en el marc de la Comissió Europea, la branca executiva de la Unió Europea, si bé en ocasions també es mencionarà el Parlament Europeu –on el Comitè Europeu per la Cultura i l'Educació té les competències a l'hora de decidir sobre polítiques culturals i educatives- i al Consell de la Unió Europea –pel que fa a la seva funció legislativa.

LA DIRECCIÓ GENERAL D'EDUCACIÓ I CULTURA I ORGANISMES AUXILIARS

L'any 1995 és quan es va crear la Direcció General d'Educació i Cultura de la Comissió Europea (DG EAC). Les polítiques principals que es desenvolupen des d'aquesta direcció són les relacionades amb Educació i Formació, Joventut, Cultura, Multilingüisme, Ciutadania, i Esport.

Pel que fa a la Cultura, la Direcció General disposa de dues unitats que col·laboren per a la promoció de la cultura a Europa. Per una banda, hi ha la Unitat per la política cultural i el diàleg intercultural, encarregada actualment d'implementar l'Agenda Europea per la Cultura (AEC 2007) tal i com es va aprovar al Consell de la Unió Europea l'any 2007. Per altra banda, hi ha la Unitat d'accions i programa Cultura, que actualment té com a tasca principal promoure el Programa de Cultura (2007 – 2013). Aquest programa integra un seguit d'accions per promoure la diversitat cultural d'Europa i la millora del patrimoni cultural, amb els objectius generals de promoure la mobilitat entre països dels treballadors del sector cultural; facilitar la circulació d'aportacions culturals i artístiques; i fomentar el diàleg intercultural.

Pel que fa a l'Educació, la Direcció General disposa de dues direccions en aquest cas. Per una banda, la Direcció Formació Contínua: Aspectes de la política de Lisboa i afers internacionals, la missió de la qual és desenvolupar la política de formació contínua en relació a les agències internacionals i presentant una especial atenció a l'Estratègia de Lisboa, amb la qual, des de l'any 1999, la Unió Europea ha concedit un paper clau a l'educació i la formació. Per altra banda hi ha la Direcció Formació Contínua: polítiques i programa, la missió del qual és implementar el Programa de Formació Contínua. Aquest té per objectiu que la formació contínua, des del parvulari fins a l'educació superior i la vocacional, sigui una realitat arreu d'Europa.

Tant en el cas de les unitats que es destinen a la Cultura com a l'Educació trobem, per tant, una divisió entre una part que presta especial atenció a estratègies de desenvolupament general –com són l'Agenda Europea de la Cultura i l'Estratègia de Lisboa- i una part que s'assumeix el desenvolupament tècnic de programes i actuacions específiques –com són el Programa de Cultura (2007-13) i el Programa de Formació Contínua.

És especialment pel desenvolupament de la vessant tècnica que la unitat i la direcció corresponents reben el suport de l'Agència Executiva d'Educació, Audiovisual i Cultura (EACEA), la qual s'encarrega de la gestió tècnica de certes parts dels programes de la Comissió Europea en els àmbits de l'educació, la cultura i l'audiovisual.

La EACEA funciona a ple rendiment des del gener de 2006, sota la supervisió de les tres direccions generals de Cultura i Educació; Societat de la Informació i Mitjans de Comunicació (DG INFSO); i la Oficina de Cooperació EuropeAid (DG AIDCO). La seva missió és la de realitzar el suport tècnic a projectes i, en aquest sentit, actualment s'encarrega de la gestió parcial o total de set programes clau de la Comissió, com són: Formació Contínua (Lifelong Learning); Erasmus Mundus; Tempus; Cultura; Joventut en Acció; Europa per Ciutadans; i Media. Així mateix, la EACEA també és responsable de la gestió de EURYDICE Xarxa d'Informació sobre educació a Europa.

EURYDICE és una xarxa d'informació que contribueix a la cooperació europea en matèria d'educació des de 1980. El seu objectiu és proveir anàlisis a l'entorn dels sistemes i de les polítiques, tan a nivell de la Unió Europea com internacional. Actualment la xarxa forma part del Programa de Formació Contínua de la Direcció General d'Educació i Cultura i s'articula per mitjà de trenta-cinc unitats nacionals que tenen base als 31 països on es desenvolupa el programa. Pel que fa a l'activitat, EURYDICE prepara i publica un conjunt de material en relació a tots els nivells i àmbits de l'educació, amb la realització de descripcions dels sistemes d'educació nacionals, estudis comparatius sobre temes d'actualitat per a l'educació a Europa, estudis sobre indicadors i la realització de materials de referència.

MARCS ESTRATÈGICS PEL DESENVOLUPAMENT DE L'EDUCACIÓ I LA SEVA REPERCUSSIÓ EN L'EDUCACIÓ DE L'ART

L'*Estratègia de Lisboa*, adoptada l'any 2000, ha procurat un impuls especial a les polítiques d'educació i formació en el marc de la Unitat Europea. Amb aquest programa els Estats membres traçaven una estratègia econòmica, social i ambiental per a l'Europa de l'any 2010, que dissenyava mesures molt precises en relació al desenvolupament i el treball. En aquest sentit el coneixement i la innovació varen passar a ser dos dels actius més valorats de la Unió Europea i, així, és com també es va atorgar molta rellevància als aspectes de l'educació i la formació.

Arrel de l'*Estratègia de Lisboa* és així com es varen establir l'any 2001 unes noves bases per a la cooperació política en relació a l'educació, sota el nom de *Programa de treball d'Educació i Formació 2010*. Aquest programa ha servit per posar en marxa un grup de cooperació format per funcionaris del sector de l'educació dels diferents Estats membres, per mitjà de la metodologia anomenada Mètode Obert de Coordinació (OMC, *Open Method Coordination*), així com ha servit també de marc pel desenvolupament de totes les actuacions relacionades amb l'educació i la formació al llarg de la dècada.

L'any 2009 el Consell de la Unió Europea va adoptar el relleu del programa de treball 2010, amb l'aprovació del *Marc de treball estratègic per a la cooperació europea en Educació i Formació 2020* (ET 2020), amb el qual també es dóna continuïtat al treball de cooperació sota el Mètode Obert de Coordinació (OMC). En aquesta ocasió, el nou marc estratègic es basa en l'assoliment de quatre objectius a llarg termini, entre els quals, amb el quart s'explicita la necessitat de vincular la creativitat i la innovació amb els processos d'aprenentatge.

L'objectiu, tal i com figura en les conclusions del Consell és el de: "4) vincular la creativitat i la innovació, inclòs l'esperit empresarial, a tots els nivells de l'educació i la formació". Els tres restants amb què es defineix el pla estratègic són: "1) facilitar que la formació contínua i la mobilitat siguin una realitat a tot

Europa; 2) augmentar la qualitat i l'eficiència de la formació; 3) promocionar l'equitat, la cohesió social i la ciutadania activa”.

Pel que fa a discurs, la potenciació que es preveu realitzar de la creativitat des d'entorns educatius no deixa de remetre's al desenvolupament econòmic i a la reconversió del treball que es projectava l'any 2001 amb l'*Estratègia de Lisboa*. Tal i com s'apunta al Diari Oficial de la UE al respecte del nou marc de treball, "la creativitat és una font primordial d'innovació, que a més a més està reconeguda com un dels principals impulsors del desenvolupament econòmic sostenible. La creativitat i la innovació són decisives pel desenvolupament i per la capacitat d'Europa de competir en l'àmbit internacional."

A diferència del cas de Lisboa, en aquesta ocasió es fa referència al procés de Bolònia, amb l'objectiu explícit que les activitats que s'impulsin hauran de contribuir al seu desenvolupament en l'àmbit de l'educació superior. Així mateix, al llarg de l'any 2010 acabarà de tenir lloc la definició de la *Estratègia Europa 2020* (EU 2020), la qual focalitza l'interès en la recuperació de la crisi econòmica i financera per part de tots els països d'Europa. És en aquest marc on presumiblement haurà d'encaixar el marc de treball per l'educació i la formació.

En contrast amb el discurs, en el desenvolupament del marc de treball no es contempla cap àrea d'actuació que tingui una relació directa amb aquest objectiu de la creativitat i la innovació, sinó que probablement es considera com un element que es desenvolupa en transversal.

També és d'aquesta manera, com una transversalitat, que s'ha tendit a considerar la presència de la cultura en el marc del programa d'educació que s'impulsa actualment des de la Direcció General, el programa de Formació Contínua (*Lifelong Learning*). Sota aquest nom s'agrupen des de 2007 totes les accions que desenvolupa la direcció de programes, les quals tenen l'objectiu general de permetre que individus en totes les etapes de la seva vida puguin trobar oportunitats d'aprenentatge estimulants a través d'Europa. Es tracta de programes com són Comenius, per escoles; Erasmus, per educació superior; Leonardo da Vinci, per educació vocacional i formació; i Grundvig, per educació d'adults.

MARCS ESTRATÈGICS PEL DESENVOLUPAMENT DE LA CULTURA I LA SEVA REPERCUSSIÓ EN L'EDUCACIÓ DE L'ART

Culture 2000 va ser el primer programa europeu destinat a la cultura, amb l'articulació d'un seguit d'actuacions que tenien per objectiu incidir en la promoció de la diversitat cultural i a la millora del patrimoni cultural. El programa es va desenvolupar al llarg de set anys, de l'any 2000 al 2006. Actualment el programa vigent és *Programa de Cultura (2007-13)*.

En matèria de cultura, es considera que el primer marc de treball polític exhaustiu a nivell europeu no es va articular fins l'any 2007. Es tracta de l'*Agenda Europea per la Cultura* (AEC 2007), que va proposar la Comissió Europea el maig de 2007 i que basa els seus objectius en tres aspectes: 1) la diversitat cultural i el diàleg intercultural; 2) la cultura com a catalitzador de la creativitat; i 3) la cultura com a component clau en les relacions internacionals. Després d'una consulta pública on-line, els continguts d'aquest programa varen ser aprovats conjuntament amb agents del sector cultural durant el Fòrum de Lisboa el setembre de 2007.

La intencionalitat de l'AEC 2007 a l'hora de promoure la cultura es dona en correspondència amb els paràmetres pel desenvolupament econòmic i el treball que es varen establir amb l'Estratègia de Lisboa l'any 2000, com s'ha vist que també passava amb els casos de l'àmbit educatiu del *Programa de*

treball d'Educació i Formació 2010 i el Marc de treball estratègic per a la cooperació europea en Educació i Formació 2020.

D'aquesta manera, en primer lloc es considera la importància del sector cultural en l'economia i l'impacte que sectors creatius tenen sobre d'altres entorns socioeconòmics; en segon lloc la importància del sector cultural en relació amb el desenvolupament de tecnologies d'informació i comunicació; i, en tercer lloc, la importància del sector cultural en relació al creixement i treball de ciutats i regions.

Pel que fa als objectius específics de l'AEC 2007 es posa molt d'èmfasi, així mateix, en qüestions relatives a l'educació i a la formació, com és: 1) promoure la creativitat en l'educació per mitjà de valorar el potencial de la cultura com una eina d'aprenentatge al llarg de la vida; 2) donar suport a la formació de treballadors culturals en la gestió, l'esperit d'empresa, el mercat, així com ajudar-los a desenvolupar i tenir accés a fonts innovadores de finançament i patrocini; i 3) desenvolupar associacions creatives (*creative partnerships*) entre el sector cultural i d'altres àmbits de la societat, com són el de les tecnologies de la informació i la comunicació, la investigació, el turisme i la societat civil, amb la finalitat de reforçar l'impacte social i econòmic de la inversió en cultura i creativitat.

Amb la finalitat d'implementar els tres conjunts d'objectius als diferents Estats membres, amb l'AEC 2007 es va considerar necessari plantejar nous mètodes de treball i de col·laboració de la Comissió Europea en relació tant amb els Estats membres com amb agents de les diferents parts interessades del sector cultural –organitzacions professionals, institucions culturals, organitzacions no governamentals, fundacions, etcètera.

És així que, per una banda, amb la resolució que el Consell de la Unió Europea va fer el novembre de 2007 es va contempla la instauració d'un *Pla de Treball per la Cultura 2008- 2010*, amb l'articulació d'un *Mètode Obert de Coordinació* (OMC) orientat a la realització d'aportacions per incentivar la reflexió política a nivell de la Unitat Europea i fer recomanacions precises als Estats membres per mitjà d'identificar i compartir casos pràctics. És a partir d'aquestes recomanacions com s'hauria d'orientar als Estats membres a l'hora d'emprendre estratègies en relació a les àrees prioritàries de l'*Agenda*. Aquest grup està constituït com una xarxa de treball de funcionaris en art i educació cultural.

Dels quatre grups de treball que es varen articular amb el *Mètode Obert de Coordinació*, un d'ells es destina específicament a fixar-se en el desenvolupament de sinergies entre la cultura i l'educació, en especial l'educació artística. Actualment, es pot disposar d'un informe parcial de recomanacions que ha fet aquest grup, de l'agost del 2009, mentre s'espera la versió definitiva de cara el desembre de 2010.

La previsió és que l'informe definitiu tracti a l'entorn de quatre temes: 1) el contingut que se li ha de donar a la noció de l'educació en la cultura i les arts; 2) el paper de les institucions culturals i els artistes en l'educació en la cultura i les arts; 3) la formació de professorat, dels educadors, dels artistes i dels professionals de la cultura en mètodes d'educació i en cultura i en arts; i 4) l'avaluació de les capacitats adquirides pels infants i els joves i l'avaluació de l'impacte de les polítiques i accions en educació de la cultura i les arts.

Les recomanacions que actualment figuren a l'informe tracten a l'entorn de la necessitat de trobar maneres per reforçar les sinergies entre la cultura i l'educació; la interrelació amb el patrimoni cultural; i l'avaluació i el seguiment. Són les següents:

Per tal de reforçar les sinèrgies entre cultura i educació cal:



- Integrar la transdisciplinarietat en el currículum escolar.
- Fomentar una pedagogia basada en projectes.
- Treballar en equips pluridisciplinars tant a les escoles com a les institucions culturals.
- Establir col·laboracions entre escoles, institucions culturals i actors culturals i educatius locals.
- Donar reconeixement a les tasques de coordinació a tots els nivells (local, nacional, europeu).
- Oferir una formació conseqüent al professorat.
- Incloure l'educació artística i cultural com a matèria transversal en tots els programes europeus.

Pel que fa al patrimoni cultural en educació proposen:

- Permetre que tots els infants i població dels estats membres coneguin el seu patrimoni cultural.
- Fer conscients els joves dels temes relatius al desenvolupament sostenible.
- Promoure l'obertura al patrimoni cultural dels altres.
- Reforçar entre els ciutadans europeus la idea d'una identitat europea compartida.
- Establir col·laboracions entre les diferents autoritats educatives, culturals i de medi ambient implicades.
- Introduir el patrimoni en el currículum escolar.
- Introduir lleis de protecció del patrimoni i dur a terme activitats educatives finançades amb fons públics en els llocs designats com a patrimoni.
- Implantar un enfocament interdisciplinar.
- Formar el professorat i desenvolupar eines pedagògiques adients.
- Establir cooperacions entre les escoles i les institucions dedicades al patrimoni, així com entre els seus professionals.
- Donar formació pedagògica als professionals del patrimoni.
- Recolzar incitaves locals i fomentar l'establiment de xarxes entre aquestes iniciatives.
- Fomentar la presència d'artistes en els llocs designats com a patrimoni.

Sobre l'avaluació i seguiment suggereixen:

- Fomentar la cooperació a llarg termini entre escoles i institucions culturals i sotmetre-la a avaluacions periòdiques.
- Implantar polítiques d'avaluació tant a nivell nacional com europeu.
- Fer un inventari a nivell nacional de les condicions, possibilitats i problemes que sorgeixen en aquesta cooperació.
- Millorar la formació dels artistes i intercanviar bones pràctiques entre els estats membres.
- Implicar docents favorables a la interdisciplinarietat i incloure coordinadors culturals en les escoles.
- Facilitar l'intercanvi d'informació i coneixement entre el sector educatiu i cultural creant un glosari i un portal d'art i educació a nivell europeu.
- Fomentar col·laboracions entre entitats educatives i culturals a nivell europeu.

Per altra banda, també en el marc del treball per mitjà de nous mètodes de col·laboració que es planteja amb l'AEC 2007, el juny de 2008 la Comissió Europea també va procedir a articular tres plataformes amb l'ànim de vincular a les diferents parts interessades del sector cultural i a la societat civil en el diàleg. L'objectiu és que amb les aportacions i recomanacions del sector cultural i de la societat civil també es contribueixi a la implementació i el desenvolupament de l'AEC 2007.

Les tres plataformes són: *Plataforma Rainbow pel diàleg intercultural*; *Plataforma a l'entorn de l'accés a la cultura*; i *Plataforma a l'entorn de les indústries culturals*. En aquest cas, els respectius informes amb la concreció d'objectius polítics i recomanacions es va presentar al Fòrum de Cultura que va tenir lloc

l'any 2009.

Pel que fa al treball a l'entorn de les col·laboracions entre el sector cultural i el sector educatiu es va vincular en aquesta ocasió amb la *Plataforma a l'entorn de l'accés a la cultura*, en el marc de la qual es va destinar un grup per treballar específicament al seu entorn, *Aprenentatge/educació*. Pel que fa als dos altres grups es va tractar de *Creació/producció i de Participació/audiència*.

L'objectiu de treball del grup *Aprenentatge/educació* era el de plantejar la necessitat de desenvolupar una sinergia entre l'educació i la cultura a un nivell europeu, per mitjà d'explorar el rol que la participació cultural té en diferents escenaris educatius. Els resultats del treball d'aquesta plataforma es recullen en un informe del juny de 2009, on es presenten les directrius polítiques de la plataforma i es realitza un seguit de recomanacions que dirigeixen tant als Estats membres; a la Comissió Europea; al grup de treball de Metodologia Oberta de Coordinació a l'entorn de les sinergies entre el sector cultural i l'educatiu; i a les plataformes del sector cultural. Es tracta de les següents:

Recomanacions pels Estats membres i regions europees:

- Reconèixer la importància d'establir una sinergia entre l'educació i la cultura orientada al desenvolupament dels ciutadans, el desenvolupament de la integració europea, el creixement econòmic; així com realitzar-ho per mitjà de desenvolupar un rol actiu en el suport de la cultura i les arts en contextos d'educació formal, informal i no-formal, i per mitjà de donar el suficient suport per la formació professional d'artistes, gestors, professorat, facilitadors i d'altres professionals que s'impliquen en aquests contextos.
- Implementar les competències clau del Programa de Formació Contínua de la Direcció General d'Educació i Cultura de la Comissió Europea i considerar el rol que la cultura pot tenir a l'hora d'aconseguir aquestes competències.
- Incentivar a les institucions europees per declarar la sinergia entre educació i cultura com una prioritat en els programes educatius i culturals.
- Augmentar la provisió de formació per professionals del sector cultural per mitjà de reconèixer una educació artística de qualitat a tots els nivells, tal i com subratlla la Declaració del Procés de Bolònia.
- Desenvolupar polítiques que contemplin un balanç entre la protecció dels drets de la propietat intel·lectual i l'accés a la cultura com un instrument per a la formació contínua.

Recomanacions a la Comissió Europea:

- Declarar la sinergia entre la cultura i l'educació com una prioritat pel programa d'educació futur de la Unió Europea.
- Introduir en el futur programa cultural de la UE vehicles específics per donar suport a projectes culturals amb una dimensió educativa.
- Donar protagonisme a la sinergia entre l'educació i la cultura, com una prioritat també en altres programes de la UE i iniciatives, en particular en camps de relacions externes, recerca i desenvolupament regional.
- Augmentar la mobilitat de professionals del sector cultural per mitjà d'augmentar l'atenció en el reconeixement de qualificacions, en particular per aquells artistes que inclouen activitats educatives en la seva experiència professional.
- Incrementar la mobilitat del sector cultural per mitjà d'oferir beques de mobilitat a professionals graduats recentment, per mitjà de donar suport als seus esforços per desenvolupar pràctiques a nivell europeu que incloguin la pràctica educativa.
- Prendre en consideració que el patrimoni cultural, en un sentit ampli, és essencial pel suport a l'educació, recerca i l'accés a la cultura.

Recomanacions pel grup de treball en educació i cultura del Mètode Obert de Coordinació:

- Discutir a l'entorn dels beneficis de les accions per una sinergia entre educació i cultura per mitjà de prendre en consideració el rol que té la cultura i les arts en varis contextos educatius.
- Connectar la discussió sobre les sinergies que té lloc al OMC de cultura amb el programa pràctic del *Marc de treball estratègic per a la cooperació europea en Educació i Formació 2020* (ET 2020) i amb el grup OMC d'educació.
- Compartir informació sobre els resultats de la recerca qualitativa a l'entorn de l'impacte de l'educació i l'aprenentatge cultural, i donar suport a aquest procés per mitjà d'una aproximació activa a l'entorn de la traducció de textos rellevants.
- Intercanviar informació a l'entorn de la participació cultural, no només dels casos relatius a joves, sinó que també pel que fa a adults, i amb la inclusió de temes relacionats amb la mobilitat.
- Articular un intercanvi regular de punts de vista i informació amb el grup de treball d'educació i cultura de la Plataforma a l'entorn de l'accés a la cultura.

Recomanacions a les plataformes del sector cultural:

- Prendre en consideració la sinergia entre educació i cultura com un tema transversal i que implica a totes les àrees de discussió de les Plataformes del sector cultural, com són la Rainbow i la dedicada a la indústria cultural.
- Suggestir la sinergia entre educació i cultura com a tema central al pròxim Fòrum Cultural 2009.
- Articular una argumentació basada en la recerca de proves de casos d'estudis que hagin tingut èxit.
- Explorar amb la Comissió un diàleg estructurat amb els grups de treball OMC rellevants.

ALTRES INICIATIVES RELLEVANTS PEL QUE FA A LA INTERRELACIÓ DE L'ART, LA CULTURA I L'EDUCACIÓ

A banda dels casos que fins aquí s'han analitzat, en l'estudi que recentment ha publicat EURYDICE a l'entorn de les polítiques d'educació artística a trenta països europeus, *Arts and Cultural Education at School in Europe* (2009), s'assenyalen algunes iniciatives que han realitzat les institucions europees i que es considera que també han estat rellevants per l'impacte que han tingut en el desenvolupament de polítiques en aquest àmbit entre els Estats membres. Es tracta dels següents:

Conferència Internacional *Promovent l'Educació Cultural a Europa*, que va tenir lloc l'any 2006 durant la presidència austríaca al Consell de la Unió Europea. La conferència va ser precedida per una trobada de la Xarxa europea de funcionaris que treballen en el camp de l'art i l'educació cultural (*European Network of Civil Servants Working in the Field of Arts and Cultural Education*).

La designació del 2008 com a Any Europeu pel Diàleg Intercultural i el 2009 com a Any Europeu de la Creativitat i la Innovació. Ambdues designacions es consideren importants pel que fa a la sensibilització a escala europea i aconseguir una massa crítica que incentivi el desenvolupament de polítiques i sinergies entre la cultura i l'educació entre els Estats membres.

La resolució del Parlament Europeu del març de 2009 sobre ensenyament artístic. Entre les recomanacions clau que es varen aprovar hi ha:

- L'educació artística hauria de ser obligatòria a tots els nivells escolars;

- L'ensenyament de l'art hauria de d'utilitzar les tecnologies més innovadores d'informació i comunicació.
- L'ensenyament de la història de l'art ha d'implicar trobades amb artistes i visites a llocs culturals.

Amb la finalitat de progressar sobre aquests aspectes, la resolució va fer una crida pels grans descuits que s'han produït en aquest àmbit i per la coordinació de l'educació artística a nivell d'Europa, amb la qual també es contempla el seguiment sobre l'impacte de l'ensenyament artístic en les competències dels estudiants a la Unió Europea.

RESUM D'ELEMENTS DESTACATS

Amb l'informe es pot comprovar com des de mitjan de la dècada de 1990 ha estat creixent l'interès de les institucions que conformen la Unió Europea per articular estratègies de treball conjunt entre el sector de l'art i la cultura i el sector de l'educació.

- Els beneficis pel que fa a la interrelació de l'educació i la cultura es vinculen directament amb factors de desenvolupament social i econòmic, així com també es pot observar un major interès des de polítiques, iniciatives i agents relacionats amb el sector cultural a l'hora de procurar aquest vincle.
- Alguns estudis recents com *Arts and Cultural Education at School in Europe* (EACEA, 2009) consideren que el paper que han desenvolupat organitzacions internacionals com són la UNESCO, el Consell d'Europa i el Consell de la Unió Europea, ha estat clau en el desenvolupament de noves polítiques a l'entorn de l'educació artística en els diferents països d'Europa. Tot i així, les competències a l'entorn de les polítiques d'educació són exclusives de cada país i, per tant, tot i l'interès de les iniciatives i recomanacions que es realitzen des d'institucions supranacionals, no és possible assegurar un desenvolupament equitatiu de l'educació de l'art, ni arreu d'Europa ni entre els Estats membres de la Unió Europea.
- En tots els casos l'articulació de programes i grups de treball ha anat acompanyada de la producció d'informes i recomanacions, havent donat això com a resultat una base discursiva i documental força sòlida a l'entorn del desenvolupament d'iniciatives d'interrelació de la cultura i l'educació que es plantegen. Tot i així, els instruments que s'empren per a la producció de diagnòstic són excessivament generalistes i, per tant, els estudis de cas que es presenten sovint no estan suficientment documentats o no s'avaluen amb la precisió que seria necessària

PUNTS FORTS

- Tant des dels programes d'educació com de cultura de la Comissió Europea hi ha un interès específic en la promoció d'una educació en art de qualitat, així com en treballar per al desenvolupament de sinergies entre els sectors educatiu i artístic.
- Les recomanacions i iniciatives que es plantegen des de la Comissió tenen l'ànim d'incidir a tots els Estats membres i es considera que han tingut impacte en relació a les respectives polítiques.

PUNTS FEBLES

- Tant pel que fa a les recomanacions i iniciatives que es proposen amb el programa cultural com a les que es proposen amb el programa educatiu, el discurs es remet molt directament a qüestions de desenvolupament econòmic. A l'hora de desenvolupar sinergies entre el camp cultural i educatiu s'hauria de considerar també les necessitats específiques d'ambdós sectors, així com l'impacte i transformacions específiques que es podrien generar amb aquesta interrelació.
- A partir dels documents publicats queda força més ben definida una estratègia d'interrelació amb el sector educatiu des dels programes culturals que no pas des del programa educatiu. En aquest segon cas, tot i que la necessitat d'incorporar la creativitat en l'educació apareix com un dels quatre objectius del darrer pla estratègic Estratègia Europa 2020 (EU 2020), en cap moment s'arriba a definir una estratègia.

PER AMPLIAR INFORMACIÓ

- Baïdak, Nathalie (coord.); Horvath, Anna: *Arts and Cultural Education at School in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA, Eurydice)*, Brussel·les, 2009. [en línia] <http://www.eurydice.org>
- *Civil Society Platform on Access to Culture, Policy Guidelines. Structured dialogue EU – Cultural Sector*. [en línia]
- Comissió Europea. Pàgina web: http://ec.europa.eu/index_es.htm
- Comissió de la Unió Europea. Pàgina web: <http://www.consilium.europa.eu/>
- Lauret, Jean-Marc (ed.), *Open Method of Coordination. Working Group on developing synergies with education, especially arts education. Intermediate report*. Agost, 2009. [en línia]
- Parlament Europeu. Pàgina web: http://www.europarl.europa.eu/news/public/default_es.htm

PER TENIR EN COMPTE: EL CONSELL D'EUROPA

Tot i que amb la present recerca s'ha donat preferència a l'estudi de la Comissió Europea per la seva funció executiva a nivell polític, també volíem deixar constància de la importància del Consell d'Europa, organisme que ha realitzat algunes accions importants en relació a l'educació de l'art, així com és especialment rellevant la seva tasca en relació a la producció d'investigacions i publicacions.

Breument apuntem unes notes perquè el lector tingui unes mínimes nocions i uns pistes per poder

satisfer la seva curiositat sobre el Consell d'Europa si ho desitja.

Pel que fa a les accions, a la publicació *Arts and Cultural Education at School in Europe* (EACEA, 2009) es destaquen les següents:

- *All Our Futures: Culture, Creativity and the Young*. Projecte de recerca del any 1995 amb el qual s'examina la provisió d'educació artística a les escoles dels Estats membres, així com la implicació d'artistes professionals en aquest marc i d'activitats extraescolars.
- *Convenció Marc de Treball Patrimoni Cultural – Educació*. Amb aquesta convenció de l'any 2005 es va considerar la importància que els països europeus preservessin els recursos culturals, promoguessin la identitat cultural, el respecte vers la diversitat i promoguessin el diàleg intercultural. En l'Article 13 del marc de treball es destaca el lloc important que el patrimoni cultural ha de tenir en l'educació artística, així com també es recomana el desenvolupament d'enllaços amb diferents camps d'estudi.
- *Llibre Blanc pel Diàleg Intercultural*. L'any 2008 el Consell d'Europa publica el Llibre Blanc (White Paper) pel diàleg intercultural. El text destaca que les organitzacions educatives (on s'inclouen museus, llocs patrimonials, jardins d'infància, escoles) tenen el potencial per permetre l'intercanvi intercultural, l'aprenentatge i el diàleg a través de les arts i activitats culturals.
- *In from the margins. A contribution to the Debate on Culture and Development in Europe (1997) The European Task Force on Culture and Development*. (http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Resources/Publications/InFromTheMargins_EN.pdf).

Amb la preocupació d'aconseguir una Unió Europea integrada (davant l'ampliació del nombre d'estats membres i de la seva diversitat), aquest informe estudia el paper de la cultura en el benestar dels ciutadans europeus des del punt de vista del desenvolupament.

La relació entre cultura i educació s'esmenta freqüentment. Per exemple a la p.10 es parla de la importància de la relació entre les polítiques culturals i les educatives, i a la pàgina següent es planteja la idea que la presència de l'art i cultura en el currículum també té un paper important en la preparació dels estudiants per a la vida adulta, ja que amplia la seva comprensió, augmenta la creativitat i dota d'habilitats interpersonals. Per tant les escoles haurien d'estar més centrades en la cultura i caldria canviar la formació del professorat.

- *The Governance of Culture. Approaches to Integrated Cultural Planning and Policies (1999) Anthony Everitt (policy note 5)* (http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Resources/Publications/PN_5_Everitt_EN.pdf)

Es tracta d'un document que explora les vies d'integració de la cultura en el teixit de l'administració pública produint així polítiques intersectorials. La connexió entre cultura i educació es considera la més crucial pel que fa a la construcció de la identitat social dels ciutadans. "L'aula és el laboratori de la cultura" (p. 16). En aquest sentit és essencial tenir programes d'art a les escoles i col·laboracions amb organitzacions artístiques des de l'escola, així com que els equipaments culturals incorporin departaments d'educació (p.16-17).

- *Arts Education in Europe (1997) Ken Robinson*.
- *Culture, Creativity and the Young. Developing Public Policy (1999) Ken Robinson (policy note 2)* (http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Resources/Publications/PN_2_CultureCreativityYoung.pdf).

Document que sorgeix del del projecte del Consell d'Europa "Culture, Creativity and the Young" i es basa en un estudi enquesta sobre arts i educació a Europa fet el 1997, en col·loquis internacional realitzats pel projecte, i en un sèrie d'estudis temàtics (4) encarregats pel comitè assessor internacional del projecte. Tracta de com fomentar i donar vies d'expressió a la creativitat dels joves i com fomentar la interculturalitat sense perdre la identitat ni la cohesió social. La idea és de nou que cal fomentar la inclusió de les arts i la cultura en l'educació dels joves, i canviar la manera en què es s'inclouen en l'actualitat.

- *Arts Organisations and their Education Programmes* (2000) Tuula Yrjö-Koskinen ([http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Completed/MOSAIC/DGIV_CULT_MOSAIC\(2000\)23_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Completed/MOSAIC/DGIV_CULT_MOSAIC(2000)23_EN.pdf)).

Es tracta d'un document realitzat dins del marc del projecte MOSAIC (*Managing an Open and Strategic Approach in Cultura*) del Consell d'Europa. Se centra sobretot en la música, i pren com a exemple el Regne Unit per la llarga tradició i la qualitat de les seves iniciatives. L'estudi parteix de la base que tant l'educació com es arts són poc reconegudes i disposen de pocs fons, mentre que per altra banda existeixen evidències que la creativitat i les arts són necessàries en la vida de les persones.

L'educació artística oferta a les escoles, i l'enfocament cap al coneixement utilitari de l'ensenyament no afavoreixen la presència de les arts que seria desitjable. Davant d'aquesta carència en la provisió educativa pública, les institucions artístiques acaben suplint aquesta necessitat. Per altra banda les institucions culturals es troben en la necessitat d'ampliar els seus públics (normalment d'edat mitjana i classe mitjana-alta) i enfrontar el repte de establir contacte amb grups exclosos o autoexclosos (p. 4).

- *Recondita armonia. A Reflection on the Function of Culture in Building Citizenship Capacity* (2007) Dick Stanley (policy note 10) (http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Resources/Publications/Recondita_armonia_EN.pdf).

Document sobre el paper de la cultura en la construcció de la ciutadania en les persones a més a dir de la capacitat de negociació i d'acció col·lectiva, en les seves dimensions de patrimoni cultural, vida quotidiana, diversitat cultural i ciutadania cultural. La cultura esdevé un element estratègic en la construcció del sentit d'identitat i de pertinença, i també en la cohesió social en un context de diversitat cultural com el contemporani. La part més important del treball és discutir com es poden trobar evidències d'aquestes contribucions de la cultura a la ciutadania, que normalment se solen donar per suposades. Per això fa un recull i anàlisi de diverses recerques i estudis que intenten aprofundir en experiències concretes amb les arts mitjançant observacions i entrevistes en profunditat, i detectar així quins canvis en relació amb l'experiència personal i les relacions socials es produeixen (experiència estètica, autoconfiança, enfortiment de les identitats culturalment no hegemòniques, diversificació d'opcions personals de futur, comprensió i reconeixement d'altres formes de vida, capacitat per treballar cooperativament a través de les diferències, etc.).

L'objectiu de l'informe és també estudiar quines implicacions hauria de tenir això pel que fa a les polítiques culturals dels diferents estats, de continuïtat d'algunes de les incitaves que ja existeixen però també transformació d'algunes tendències.

D.3 EL CONTEXT FRANCÈS

Aquest text vol ser una mirada panoràmica sobre el mapa de les polítiques, les iniciatives i les pràctiques en relació a l'educació artística i cultural a França, que s'articulen des de les institucions dels diferents nivells de poder de l'estat.

Es tracta d'un relat que posa especial èmfasi en els marcs de treball, les organitzacions i els programes que d'ells n'han resultat i que configuren l'escenari per a les possibles accions a l'entorn de les pràctiques culturals i educatives, tant en l'àmbit educatiu com en el pròpiament artístic/cultural.

MARCS DE TREBALL

Actualment, podríem dir que l'Estat Francès porta ja gairebé 30 anys treballant en relació a les accions artístiques en l'entorn educatiu, el desenvolupament de "l'educació artística" o, com més recentement s'ha passat a denominar, l'educació artística i cultural (EAC).

Des que l'any **1983** es va signar el **protocol conjunt d'acord entre els ministres de Cultura i de l'Educació nacional**¹, s'han succeït un seguit de lleis, decrets i mesures dirigides a reforçar aquesta idea de treball interministerial per a pensar l'educació artística i cultural de manera global, per a incorporar-la tant en l'entorn educatiu com en l'entorn artístic. Aquest acord busca trobar una coherència entre el projecte educatiu i el cultural per a desenvolupar programes comuns, per a ampliar el ventall de disciplines artístiques incloses en l'educació obligatòria i per a fer programes conjunts de formació per a mestres, docents en general i artistes o treballadors culturals que intervinguin a les escoles. El seu objectiu principal és establir un model de col·laboració estreta entre el Ministeri d'Educació nacional i el de Cultura, a l'hora d'afrontar tot allò que relaciona art, cultura i educació. Aquest primer protocol aposta per a afavorir una apertura dels establiments escolars vers el seu entorn cultural proper, l'ampliació dels programes escolars i educatius relacionats amb la dimensió artística, així com una presa de consciència de les qüestions educatives dins el projecte cultural.

La voluntat de treball conjunt que es desprèn de l'anterior protocol es manifesta clarament en la **lleï del 6 de gener de l'any 1988 (relativa als ensenyaments artístics)** que reparteix responsabilitats entre ambdós ministeris, mentre preconitza l'apertura dels establiments escolars a artistes i treballadors culturals:

(1) Protocol d'acord del 25 d'abril de 1983, signat pel Ministeri de l'Educació Nacional i Ministeri de Cultura, <http://www.culture.gouv.fr:80/culture/actualites/politique/education-artistique/educart/250483.htm>

“Art. 7 – Des personnes justifiant d'une compétence professionnelle dans les domaines de la création ou de l'expression artistique, de l'histoire de l'art ou de la conservation du patrimoine peuvent apporter, sous la responsabilité des personnels enseignants, leur concours aux enseignements artistiques dans des conditions fixées par décret en Conseil d'État.”²

Així mateix, al llarg del temps, els ministeris de Cultura i d'Educació nacional, han anat establint compromisos i protocols al voltant de l'EAC amb altres àmbits governamentals buscant la complicitat sobretot del Ministeri de Joventut, el de treball i també el d'agricultura i pesca i el d'ensenyament superior i recerca. A partir d'aquests, s'han pogut articular les condicions per a facilitar, per exemple, el desenvolupament de projectes d'acció cultural i artística en l'entorn educatiu i també fora dels horaris escolars, pensant en la millora de la gestió del ritme de vida dels joves i infants i ampliant l'escenari per a l'acció artística a nivell de ciutat. Sota aquests preceptes, es crea el **Contracte Educatiu Local** (CEL), un dispositiu per a regular els temps dels escolars fora de classe de manera que, respectant la diversitat dels ritmes de vida i d'aprenentatge i dels centres d'interès, es pugui definir un projecte educatiu a nivell local que afavoreixi el seu accés a la diversitat de coneixements, als llocs de saber i les seves pràctiques (fent especial referència a les activitats culturals i artístiques, i les esportives). Com diem doncs, el protocol que s'aplica mitjançant aquest dispositiu, es centra en desenvolupar, dins la mateixa ciutat, projectes i formació artística i cultural per a joves i també en mobilitzar les xarxes de competència social, artística i cultural pròximes, afavorint un vincle i una continuïtat entre les activitats curriculars, en l'entorn escolar, i les extracurriculars, en l'entorn local. Aquells contractes que versin sobre l'àmbit cultural i artístic hauran d'afavorir una associació àmplia per tal d'establir col·laboracions entre equipaments culturals diversos són sota tutela del Ministeri de Cultura i també dels establiments responsabilitat d'aquells agents que treballen en activitats per joves dins el temps escolar i extracurricular (escoles, associacions, centres d'oci...)³.

Un dels eixos principals que regeix el treball ministerial a l'entorn de l'educació artística i cultural (EAC) és la voluntat de descentralització territorial i desconcentració de propostes, amb l'objectiu d'ampliar l'accés a la cultura i generalitzar les pràctiques artístiques a totes les zones del territori francès per igual (posant per davant les Zones d'Educació Prioritària-ZEP i comunitats rurals). Per aquest motiu, ja l'any **1998**, els ministres d'educació i cultura signen una **circular** que pretén construir una educació artística contínua i coherent durant tot el període escolar i marca la voluntat d'actuar per a la democratització cultural, com a missió fonamental del servei públic d'educació. Aquesta circular valora i recull els passos que s'han anat fent des de la signatura del primer protocol conjunt, però posa l'accent en la necessitat d'ordenar les iniciatives i enfortir les relacions de partenariat amb les administracions locals, a la vegada que juga a favor de la introducció de l'EAC a tots els nivells d'ensenyament (escolarització obligatòria, universitat i estudis professionals)⁴.

En aquest mateix sentit, la circular del 23 de març de 2001, que senta les bases per a l'aplicació del **Pla d'Accions de Cinc Anys** proposat pels ministres Tasca i Lang, s'anomena *“L'Éducation artistique et*

(2) *“Art. 7- Les personnes que justifiquent une compétence professionnelle en les domaines de la création ou de l'expression artistique, de l'histoire de l'art ou de la conservation du patrimoine peuvent apporter, sous la responsabilité du personnel enseignant, leur concours aux enseignements artistiques dans des conditions fixées par décret en Conseil d'État”,* extracte de la Llei n° 88-20 de 6 gener 1988.

El decret n°88-709 d'aplicació de la llei sobre els ensenyaments artístics defineix les condicions sota les quals artistes i treballadors culturals poden intervenir en els ensenyaments artístics i culturals a primària i a secundària; l'any 1992 apareix la circular relativa a la regulació de la intervenció dels artistes i treballadors culturals que vulguin intervenir a l'escola bressol i educació elemental.

(3) Circulars n° 98-144 i 98-119JS del 9 juliol de 1998

Gestió dels temps i les activitats de l'infant : establiment del Contrat Éducatif Local (CEL) i dels ritmes extracurriculars.

(4) Circ Circular n° 98-153 de 22 juliol de 1998. L'educació artística i cultural, de l'escola bressol a la universitat.
<http://www.culture.gouv.fr:80/culture/actualites/politique/education-artistique/educart/220798.pdf>

culturelle pour tous” i va dirigida als serveis territorials descentralitzats del Ministeri de Cultura (DRAC, la *Direction Régionale d’Affaires Culturelles*). El Pla posa èmfasi en la mobilització del conjunt dels establiments artístics i culturals sota tutela del ministeri al voltant de dos objectius prioritaris:

- la generalització i el reforç de la seva missió d’acció educativa i cultural, que s’aplica a través dels serveis educatius de cada establiment i,
- la formació dels artistes i professionals de la cultura que intervinguin en accions educatives, dels mediadors i també dels docents que constitueixen el vector essencial per al desenvolupament de la missió d’acció educativa i cultural.

Una important premisa d’aquesta circular és l’expressió del convenciment de seguir treballant en partenariat amb l’Educació nacional al voltant del desenvolupament de l’educació artística i cultural, tant a partir dels dispositius que ja existeixen com a partir de l’anàlisi i la creació de noves formes de dur a terme aquesta implantació generalitzada de la pràctica i l’educació artística i cultural.

La circular requereix els DRAC fer una prospecció a nivell territorial de la situació de l’acció educativa i cultural per tal d’elaborar un Pla de cinc anys regional que definirà un esquema estratègic de desenvolupament de mitjans tenint en compte les zones prioritàries urbanes (ZEP) i les zones rurals en processos de desertització.

L’aplicació d’un pla d’aquestes característiques implica un partenariat fort amb les administracions territorials. Els objectius d’aquest, doncs, s’hauran d’incorporar als documents contractuals elaborats de comú acord, per a poder desenvolupar una acció cultural repartida.

Escenari: El mapa per a l’acció a l’entorn de l’educació artística i cultural que plantegen els marcs de treball descrits anteriorment es centra en dos eixos importants de desenvolupament: la **iniciativa interministerial** (o sigui, l’actuació conjunta entre el Ministeri de Cultura i Comunicació i el Ministeri d’Educació nacional a l’hora de traçar polítiques, directrius i iniciatives) i la **descentralització territorial** (delegar en els organismes territorials dependents d’ambdós ministeris l’aplicació d’aquestes directrius a nivell regional/departamental, promovent partenariats també amb altres administracions, les locals). Així, a través de les polítiques que s’han anat desenvolupant, es promou un escenari per a l’acció basat en unes directrius molt marcades a nivell nacional, que deixen un marge de maniobra relatiu en la seva aplicació i poca autonomia als territoris, tot i que la normativització afavoreix la seva implantació generalitzada (en major o menor mesura, dependent del territori) i els dispositius i programes creats a partir d’aquestes polítiques públiques conjuntes signifiquen una major facilitat per a la interrelació entre l’entorn cultural/artístic i l’educatiu.

A la pràctica, sembla que el pes de la implantació de l’educació artística i cultural en l’entorn educatiu recau més aviat en el Ministeri d’Educació, ja que és des d’aquest que es defineixen els objectius dels programes (gran part de l’educació artística i cultural a l’entorn educatiu es dona als ensenyaments obligatoris) i majoritàriament, són els mateixos docents qui es fa càrrec de la seva aplicació. El Ministeri de Cultura intervé indirectament en aquesta aplicació i ho fa, sobretot, exigint a les institucions artístiques i culturals que estan sota la seva responsabilitat, que desenvolupin una oferta educativa de la qual els professors poden nodrir-se per a assolir els objectius dels programes educatius i de l’educació artística i cultural en general, de la qual l’escola segueix essent la responsable⁵. No obstant, l’enfortiment dels mitjans assignats a les estructures artístiques i culturals per a reforçar la seva missió educativa i cultural s’ha traduït en una major implicació en els dispositius complementaris de l’EAC: les classes de PAC (projecte artístic i cultural), els “agermanaments” amb establiments escolars (articu-



¿Vas a la Discoteca?
¿Vienes conmigo?

lant les seves missions de creació o conservació amb els projectes d'intervenció en entorn escolar) i amb altres programes de sensibilització ("école, collège, lycéens au cinéma", "architecture au collège", "adoptez un jardin"...).

Les responsabilitats a nivell de poders públics que intervenen en la qüestió de l'educació artística i cultural a França s'articulen de manera jeràrquica essent el **nivell central**, l'estat, qui es fa càrrec de definir les orientacions generals de les polítiques públiques educatives i els objectius de l'educació artística. Essent responsable del temps escolar i extra-escolar, defineix igualment el context i les condicions d'acollida als establiments escolars d'intervencions externes, tant d'associacions, artistes com d'institucions culturals.

A **nivell regional**, els serveis descentralitzats de l'Estat a la regió (els rectorats, en el cas de l'educació nacional) garanteix la gestió operativa de les directrius estatals. Per altra banda, a nivell regional s'intervé dins el marc establert aportant als establiments escolars, recursos pedagògics suplementaris que aquests puguin necessitar. L'ajuntament i el departament tenen el mateix nivell d'intervenció que els serveis descentralitzats a la regió.

Per altra banda, els **centres d'ensenyament** i els docents són els responsables de portar a la pràctica els programes nacionals al voltant de l'educació artística i cultural. Cada centre ha d'elaborar un "projecte d'escola o d'establiment" en el qual ha d'incloure-hi un "itinerari artístic i cultural", l'objectiu del qual és articular les diferents propostes que contribueixen a l'educació artística dels alumnes: els ensenyaments obligatoris i/o opcionals, però també ofertes potencials vinculades a l'entorn cultural proper i intervencions d'artistes i/o de professionals de l'àmbit cultural. Les escoles i els centres disposen d'un marge d'iniciativa reduït quant a l'aplicació dels ensenyaments, però tenen un marge de moviment important pel que fa a les activitats extra-curriculars i, sobretot, en els projectes fets en col·laboració amb altres associacions o/i institucions culturals.

ORGANITZACIONS

El funcionament de les estructures del Ministeri de Cultura i comunicació i el Ministeri d'Educació nacional al voltant de l'EAC està garantit per unes organitzacions i un serveis territorials que depenen del poder central. Aquestes estructures materialitzen els eixos de descentralització territorial i generalització en la implantació de l'educació artística i cultural de manera homogènia en el territori, i l'acció i iniciativa interministerial de la qual parlàvem.

Els serveis descentralitzats de l'estat són els serveis que asseguren el compliment de les decisions preses per l'administració central i que gestionen els serveis de l'Estat a nivell local. En el cas del Ministeri d'Educació nacional, aquests serveis són l'académie, que és la circumscripció administrativa de l'educació nacional dirigida pel rector (representant del ministre d'educació a nivell d'*académie*, podríem dir regional); i a nivell provincial, el département, a càrrec de l'*Inspecteur d'Académie, directeur*

(5) El comunicat de premsa de la Presidència de la República publicat al dossier del consell de ministres del 3 de gener de 2005 encara va més enllà: "l'atribució de subvencions de funcionament dels establiments culturals estarà vinculada a la realització d'una acció educativa".

*des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN)*⁶.

Dins cada académie hi ha les **DAAC**, *Delegation académique a l'éducation artistique et culturelle*, ens territorial encarregat d'aplicar la política d'educació artística i cultural nacional i acadèmica i que, per tant, vetlla per a la incorporació a temps complet de l'educació artística i cultural dins la formació primària i secundària, tal com requereix la *Loi d'orientation sur l'avenir de l'école*. Les DAAC estan formades per docents i consellers acadèmics de cada camp artístic i cultural específic i també per coordinadors departamentals de cada inspecció acadèmica. Tots ells, juntament amb el DRAC i l'inspector pedagògic regional, determinen la carta dels *ateliers artistiques* i fan el seguiment dels projectes realitzats en partenariat. Per altra banda, elaboren i avaluen els Programes acadèmics de cultura; porten la política de formació de l'acadèmia dins els diferents dominis artístics i tenen la missió d'ajudar en l'elaboració de projectes, acompanyar, de fer el seguiment i l'avaluació de les accions dutes a terme pels equips pedagògics dins el context de projectes culturals d'establiment.

Per altra banda, el Ministeri d'Educació nacional també és responsable del **CNDPS-CÉRÉN** (*Centre National de Documentation Pédagogique i Services Culture, Éditions, Ressources pour l'Éducation Nationale*), una xarxa d'establiments públics constituïda pel *Centre National du Documentation Pédagogique* i els 31 *Centre Régionaux du Documentation Pédagogique* i els seus departaments locals. L'objectiu comú de la xarxa és donar resposta a les necessitats dels actors i dels usuaris del sistema educatiu, proposant una acollida, oferint documentació, edicions, animacions pedagògiques i l'excel·lència en enginyeria educativa. La xarxa CNDP-SCÉRÉN compta amb un Departament Arts & Cultura⁷ (DAC,) encarregat específicament de l'educació artística i cultural que, per la seva especial situació a la xarxa i pel seu contacte amb l'àmbit artístic i cultural, mobilitza i dona valor als recursos dels CRDP, dels CDDP i dels PREAC (*Pôles de Ressources pour l'Éducation artistique et culturelle*) en el context d'aquesta política partenariat.

Els serveis descentralitzats al territori del Ministeri de Cultura i comunicació són les **DRAC**, *Direction Régionale d'Affaires Culturelles*, que funcionen sota l'autoritat del prefecte regional i es fan càrrec de l'aplicació de la política cultural definida per l'Estat, pel Ministeri de Cultura. Exerceixen igualment una funció d'assessorament d'experts vers els partners culturals i les administracions territorials a l'entorn de tots els sectors d'activitat del Ministeri de cultura i comunicació. Cada ens compta també amb un centre de documentació territorial especialitzat en arts i cultura. Les DRAC tenen 3 objectius:

- ordenació del territori i ampliació dels públics,
- l'educació artística i cultural, i
- l'economia cultural.

Pel que fa a l'educació artística i cultural, atribueix ajudes anuals per al funcionament de les escoles de música i també, en algunes regions, per al de les escoles d'arts plàstiques. Per altra banda, duen a terme nombroses accions en estreta col·laboració amb els recteurs i altres serveis de l'estat, així com administracions locals, per a promoure l'educació artística i cultural en el context escolar i universitari i també en altres llocs d'acollida d'infants i joves. Participen en la constitució dels *Pôles de ressources*

(6) Els càrrecs i serveis no s'han traduït per a no confondre amb equivalències en el sistema educatiu espanyol i els diferents nivells territorials (regió, província) són aproximacions per a comprendre de què s'està parlant, però no corresponen exactament a la distribució territorial a l'Estat Espanyol.

(7) www.artsculture.education.fr

pur l'éducation artistique et culturelle i financien part dels dispositius per l'educació artística i cultural (algunes classes PAC, atelières, classes culturals...).

Pel que fa la col·laboració interministerial en matèria d'educació artística i cultural, aquesta ha donat lloc a diferents mecanismes i organitzacions d'iniciativa conjunta dedicades específicament al treball a l'entorn de l'EAC, com per exemple **Le portail interministériel de l'Éducation artistique et culturelle**⁸, una pàgina de recursos en línia que respon a l'ambició compartida tant pel Ministeri d'Educació nacional com pel de Cultura i comunicació d'acompanyar una educació artística i cultural renovada. El portal ofereix als educadors una guia a través del conjunt d'informacions i recursos per a realitzar les seves classes i per a formar-se. El lloc web recull totes les qüestions al voltant del nou ensenyament obligatori d'Histoire des Arts, així com els ensenyaments artístics curriculars i les possibilitats de partenariats mitjançant els dispositius programats pels ministeris: classes de PAC, atelières, Itineraris de Descoberta, acompanyament educatiu... Per altra banda, és la seu a internet de l'**Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle**, important mostra de la política conjunta i de la cooperació entre el Ministeri d'Educació i el de Cultura i Comunicació, en relació amb l'educació artística i cultural.

L'**HCEAC**, *Haut conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle* és un òrgan consultiu i propositiu format l'any 2005 sota els auspicis dels ministres d'educació nacional i de cultura i comunicació, els quals en són co-presidents. L'òrgan es centra en la discussió i el debat de la direcció de les polítiques institucionals referides a l'educació artística i cultural dins els establiments escolars, les institucions culturals i també les associacions artístiques. L'HCEAC "pot ser consultat sobre qualsevol qüestió relativa a les orientacions, objectius i mitjans de les polítiques d'educació artística i cultural conduïdes per les administracions de l'Estat i les administracions territorials" (art. D312 del Codi de l'Educació). L'ens, des de la seva creació, elabora un informe anual en el qual ha anat recollint l'estat de la qüestió de l'educació artística i cultural a França (informe de l'any 2006), ha anat treballant sobre temes monogràfics i també ha fet un seguit de proposicions que, en alguns casos, han donat fruit a processos legislatius específics. L'*Haut Conseil* es reuneix regularment en sessió plenària a l'entorn d'una qüestió relativa a l'actualitat de l'educació artística i cultural i acull debats oberts a una o varies entrevistes a personalitats que poden influir sobre el tema a tractar. La Secretaria General de l'ens organitza els plens i participa en el seguiment de les polítiques que s'han posat en marxa.

Per últim, caldria també esmentar el paper dels **Pôles de ressources pour l'Éducation Artistique et Culturelle (PREAC)**, que són l'aplicació pràctica de la política de territorialització que la circular del 3 de gener de 2005, referida a l'educació artística i cultural imposa a nivell de cada territori. En aquesta circular, es preveu que tot establiment escolar de primer i de segon grau inclogui la dimensió artística i cultural en el marc del seu "projecte d'escola" i que aquesta evolució implica la necessitat de disposar d'uns recursos identificats i ràpidament mobilitzables. L'acció dels PREAC, que s'articula en dues dimensions, **territorial** (reunint dins una comunitat d'acció els diversos actors implicats en l'educació artística i cultural a nivell regional) i **temàtica** (vinculada als continguts específics que cada Pòl aborda), es planteja com la de centres regionals de recursos, que actuen com a mediadors i organitzen accions formatives a l'entorn de l'educació cultural i artística. Els PREAC s'organitzen a nivell nacional i a nivell regional, posant en joc tots els actors i serveis d'ambdós ministeris i també les administracions locals. És, per tant, una organització descentralitzada que proporciona de manera activa recursos i formació amb complicitat amb els agents educatius i culturals/artístics del territori, i que es dirigeix tant a la comunitat educativa com a l'artística.

(8) <http://www.education.arts.culture.fr/>

PROGRAMES

Els marcs de treball esmentats anteriorment, entre altres, han donat lloc a diferents programes i dispositius nacionals per a l'aplicació de l'educació artística i cultural en l'entorn escolar al llarg d'aquests trenta anys de treball conjunt entre els ministeris d'educació i cultura. D'aquests programes, en formen part les disciplines pràctiques obligatòries que conformen el currículum acadèmic en educació artística (arts visuals i educació musical, a primària; arts plàstiques i educació musical, a secundària) i altres dispositius transcurriculars, com són els Itinéraires de decouverte (IDD), els Travaux personnel encadré (TPE) i els Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP).

Per altra banda, però, existeixen dispositius concrets i programes de sensibilització específics per a realitzar, en partenariat amb institucions culturals i artistes o professionals de la cultura, accions a l'entorn de l'educació artística i cultural dins l'entorn escolar, sota la supervisió dels docents. Alguns d'aquests dispositius són les *Classes à horaires aménagés musicales et danse*, *Accompagnement éducatif*, *École ouverte*, *Classe à projet artistique et culturel* (PAC), *Atelier de pratique artistique*, *Atelier artistique*, *Classes d'initiation artistique*, *jumelages*, o els programes de sensibilització com *École et cinéma*, *Collège au cinéma* o *Lycée au cinéma*, que es realitzen amb el Centre Nacional de Cinematografia o *Architecture au collège*.

Actualment, volem destacar el programa d'**Histoire des Arts** que es troba en procés d'implantació a tots els nivells de l'escolarització. Es tracta d'un programa obligatori d'ensenyament continu i progressiu, basat en una aproximació pluridisciplinària a les obres d'art, que permet als alumnes dominar les referències històriques i culturals indispensables per a comprendre les obres i enriquir les seves pràctiques artístiques. És un complement teòric i contextual a les assignatures de pràctica artística que ja són habituals en el currículum dels ensenyaments obligatoris. L'ensenyament es desenvolupa de forma transdisciplinària, de manera que obliga els docents a formar equips pedagògics per a la preparació i seguiment del programa i otorga a la cultura i les arts una presència en diàleg amb altres disciplines, en un creuament de sabers. Histoire des arts no disposa ni d'horaris concrets ni de professors o docents específics, havent de dotar-se dels coneixements i la preparació dels propis mestres. Aquest fet ha provocat l'augment de demanda en formació especialitzada a l'entorn de l'educació artística i cultural per a docents i la seva introducció en l'ensenyament superior (IUFM, Instituts Universitaris per a la formació de mestres), així com un augment de fonts i recursos pedagògics específics per a afrontar aquest ensenyament.

RESUM D'ELEMENTS DESTACATS

A partir de l'informe es pot valorar el llarg recorregut dels processos d'implantació de l'Educació artística i cultural a l'Estat francès i com ha anat creixent l'interès en l'articulació d'estratègies per a la generalització de la pràctica cultural i l'educació artística per part del govern, les administracions locals i altres comunitats. L'afany normativitzador i jeràrquic de les iniciatives a l'entorn de l'educació artística i cultural, deixa poc marge de maniobra i autonomia a les especificitats territorials. Aquesta regulació nacional es basa en la voluntat de descentralitzar i homogeneïtzar l'accés de la cultura i a l'educació artística a tot el territori francès, qüestió de gran importància per al govern de l'estat.

La importància del compromís de col·laboració estreta entre el ministeri d'educació nacional, d'ensenyament i recerca i el ministeri de cultura i comunicació en matèria d'educació artística i cultu-

ral, que fa possible la posada en marxa d'accions en partenariat a tots els nivells del territori entre sectors artístics i educatius, a l'hora que crea organismes específics per a l'anàlisi, el seguiment i l'avaluació de polítiques públiques en relació a aquesta qüestió.

El relat es basa en un seguit de lectures i recerques que no ofereixen la "realitat" de l'educació artística i cultural a França, sinó que treballa a partir d'aquella vessant més visible, la qual cosa deixa a banda un munt de qüestions que no s'han pogut abordar.

L'Estat francès ofereix un ventall ampli de possibilitats per a complementar els ensenyaments artístics i per a construir una educació artística i cultural des d'una perspectiva global, sensibilitzant el conjunt de la població de la seva importància en l'educació i el desenvolupament de les persones.

El debat sobre la utilitat de les accions al voltant de l'educació artística i cultural es centra en la dimensió humanista dels i les alumnes. L'educació artística i cultural construeix una mirada envers el món que l'enriqueix i afavoreix a la creació d'una consciència ciutadana.

A banda, fomenta l'ampliació de l'accés a la cultura a comunitats i/o sectors que per la seva "naturalesa" hi tenen més dificultats per a accedir-hi.

PUNTS FORTS

- La cooperació i el compromís interministerial a l'hora d'abordar l'educació artística i cultural.
- La normalització de la presència d'agents externs als centres educatius treballant al voltant de les arts i la cultura afavorida per la regulació governamental.
- La creació de centres de recursos específics a tots nivells de poder territorial que facilitin la labor d'ensenyants i artistes.
- La visió transversal de l'educació artística i cultural.
- La creació de l'Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle, com a òrgan consultiu i propositiu, la qual cosa implica una capacitat d'avaluació, anàlisi, debat i d'elaboració de discurs, però també una força que es pot traduir en polítiques reals.

PUNTS FEBLES

- L'excessiva regulació en aquest sentit, que no deixa espai a les especificitats territorials.
- L'excessiva responsabilitat de la comunitat educativa, enfront la cultural i/o artística per a posar en marxa accions a l'entorn de l'educació artística i cultural.
- La manca de formació per a docents i/o artistes en l'ensenyament superior al voltant d'educació artística.

D.4 ANGLATERRA I ELS CREATIVE PARTNERSHIP

Obrirem aquest text amb una introducció que en certa manera és un epíleg crític que tanca tot aquest apartat d'"Altres realitats i marcs de referència" ahora que introdueix aquesta aproximació als *Creative Partnership*.

Les polítiques culturals es formen "en la encrucijada entre lo político y lo cultural, entre los diversos modos de vivencia y la forma altamente institucionalizada del Estado. Por eso, éstas son territorializadas y se elaboran predominantemente en el contexto nacional." (Schlesinger, P. 2009). Aquesta particularitat obre una problemàtica interessant: *¿fins a quin punt podem transferir polítiques i solucions d'un context a un altre?*. Sent conscients d'aquesta problemàtica, en aquest apartat narrarem què són els *Creative Partnership* i "per què s'haurien d'aplicar al context català". Per fer-ho, situarem al lector en una situació d'explorador crític que passeja per un context desconegut tot destacant les oportunitats i les problemàtiques que amaga aquest programa.

Els inicis dels Creative Partnerships apareixen relacionats amb l'influència filosòfica dels **CAPE** (*Creative Arts Partnerships in Education*) organització fundada pel Arnold Aprill a Chicago (Estats Units)⁹, encara que en 1970 ja hi havia una tendència de treball d'artistes a les escoles per tota Anglaterra.

Creative Partnerships és un programa finançat pel Arts Council, organisme no departamental de caràcter públic dedicat a la promoció de les Belles Arts a Anglaterra, que consisteix en elaborar projectes col·laboratius entre escoles i professionals creatius (encara que algunes vegades sota aquest terme també hi han participat organitzacions artístiques i empreses creatives). Fou fundat el 2002 pel Departament for Culture, Media and Sports i el Department for Education and Skills, com a resposta a un informe escrit per Ken Robinson's anomenat *All Our Futures* publicat al 1999 on es duia a terme una revisió dels canvis que s'estan produint en el segle XXI des de la vessant econòmica, tecnològica, social i personal. En aquest informe, es relacionaven les Polítiques culturals i educatives amb l'Economia del país ja que es relacionava el camp emergent de les Indústries Culturals amb la capacitat creativa del individu: "*In Britain, employment in the creative industries has grown by 34 per cent in a decade against a background of almost no growth in employment in the economy as a whole*" (Robinson's, 1999) per tant s'havia de potenciar la creativitat a les persones per dotar-los de les capacitats, els coneixements i les qualitats personals necessàries per adaptar-se a un món laboral regit pels canvis ràpids i a curt plaç.

Fruit d'això, entre 2000- 2001 l'organisme *Creativity, Culture and Education* – organisme nacional creat per generar projectes culturals i creatius per a nens i joves amb la finalitat de millorar les seves aspiracions i habilitats- explora les interaccions entre creativitat, cultura i educació i com a conseqüència posa en marxa el 2002 el programa **Creative Partnership**, basat en la col·laboració entre centres educatius i agents creatius. A més, també desenvolupa d'altres com **Find your talent i Shine Week** (event anual). En el 2006 dintre el programa Creative Partnership ja estan participant 2500 escoles

(9) Actualment podem trobar influències del CAPE per Austràlia, Nova Zelanda i Irlanda.

amb relació a 3500 organitzacions creatives i fins aleshores el projecte ha anat creixent amb complexitat rere any.

Creative Partnership és un programa dirigit principalment a àrees desventatgades amb un nivell cultural baix i es caracteritza perquè posa a l'educand en el centre de les seves activitats educatives- artístiques. Dintre l'organigrama del *Creative Partnerships* entren en relació els departaments de Cultura (*Department for Culture, Media and Sports* – DCMS-) i d'Educació (*Department for Education and Skills* – DfES-) ja que entren en relació artistes /professionals creatius amb centres educatius. A més també i col·laboren organitzacions a nivell local (*Local Authorities*) a través de les partides pressupostàries i organismes culturals com els *Museums, Libraries and Archives Council* (organisme públic que promou la innovació en el camp dels museus, els arxius i les biblioteques i que rep també finançament del DCMS) que fan d'intermediaris entre les institucions educatives i els artistes.

El programa *Creative Partnerships* té com objectiu millorar **els nivells de creativitat i rendiment escolar** a partir d'elaborar projectes col·laboratius entre artistes i escoles.

En aquest context la creativitat és entesa amb "*c minúscula*" ja que fa referència a l'habilitat per fer front, de manera efectiva, als reptes i als canvis que ens planteja la vida en el segle XXI. Aquesta és la creativitat que serveix per afrontar-nos a situacions quotidianes. Es contraposa per tant, a la Creativitat amb "*C majúscula*" proposada pel psiquiatra Gene Cohen (citada per Banaji & Burn, 2006), que es caracteritza per ser definida a partir dels mèrits extraordinaris de persones poc corrents com artistes de renom, científics o inventors (Craft, A. 2001)).

Stenberg (1997) argumenta que la creativitat no és solament una capacitat, sinó un procés en que intervenen tres tipus d'intel·ligència: la creativa (anar més enllà de l'ho donat i generar idees noves i interessants), la analítica (analitzar i avaluar idees, resoldre problemes i prendre decisions) i la pràctica (traduir teories abstractes en realitzacions efectives). Per la seva part Gardner (1993) defineix la persona creativa com algú que "*regularment resol problemes, genera productes o defineix nous qüestionaments amb un domini, de manera que en principi es considera nova però que al final arriba a ser acceptada per un grup cultural particular*" (Craft, A. 2001)).

En aquest cas, el programa *Creative Partnership* té com objectiu potenciar la creativitat als alumnes, ja que la creativitat té que veure amb el desenvolupament de la capacitat per: "*questionar, fer connexions, innovar, resoldre problemes i reflexionar críticament*" ja que "*l'aprenentatge creatiu possibilita als joves a imaginar un món diferent i els hi dona confiança i motivació per dur a terme i aconseguir el que imaginem*" (*Creative Partnerships*, 2006).

Autors com Resnick, De Bono y Johansson, que han treballat en profunditat el tema de la creativitat, no solament argumenten que és possible desenvolupar-la sinó que és convenient construir propostes concretes per treballar-les a l'aula. Segons De Bono (1970), és convenient començar a ensenyar a partir dels 7 anys, tècniques de pensament que facilitin el desenvolupament de la creativitat, com per exemple: plantejar problemes inesperats, formular alternatives, realitzar observacions, etc. Ara bé, cal esmentar que Anglaterra s'han desenvolupat projectes dintre el marc dels *Creative Partnerships* per alumnes més petits, com és el cas dels *Creativity Matters* desenvolupat per Wimbeldon College Art i la University of the Arts London.

Pel que fa el rendiment escolar s'han generat investigacions per avaluar si l'aplicació dels *Creative Partnerships* a les escoles va associat a la millora d'assistència dels escolars i del seu comportament (Kendall et Al, 2008). Segons els estudis a mesura que el programa *Creative Partnership* es va consolidant al centre, la ratio d'abandonament dels escolars va menguant i el rendiment escolar millora. Ara

bé, cal destacar que aquestes investigacions són finançades i impulsades per l'organisme mare dels *Creative Partnerships* (és a dir, pel *Creativity, Culture and Education*) a fi de rebre una avaluació externa dels propis programes.

Segons el *Creativity, Culture and Education*, els *Creative Partnerships* es pot definir a partir de tres paraules:

- **Treball per projectes**

“Els projectes de treball es caracteritzen per (a) situar l'aprenentatge de cada estudiant al centre de l'activitat educativa; (b) *afavorir una actitud investigadora*; (c) *portar a terme processos d'indagació a partir de múltiples fonts d'informació*; (d) *situar el diàleg com element mediador essencial de l'aprenentatge*; (e) *situar la recerca a l'entorn, tant físic com a virtual, fora i dintre de l'escola*; (f) *afrontar problemes que no tinguin una resposta preestablerta i que tinguin connexió amb les preguntes que els estudiants es fan sobre ells mateixos i el món*; i (g) *fer públic el treball realitzat de manera que tingui una visibilitat més enllà del propi rendiment de comptes del professor*” (Hernandez, 2004:16). En relació als *Creative Partnership* la conceptualització del projecte és caracteritzada perquè no es regeix per l'obsessió als continguts o a les matèries que s'han d'impartir sinó que en tot moment és té en consideració l'aprenent. En aquest cas, l'educand es representa “*com un viatger que s'atura el temps que calgui en els llocs del seu interès, que gaudeix de les descobertes inesperades i que se sent atret per la intensitat de l'experiència, més que per la quantitat de postals i fotografies que acumula*” (Hernandez, 2004:18) mentre que els medis artístics es situen com escenari de fons.

- **Col·laboració**

Existeixen 4 tipus de col·laboracions entre escoles i professors: “*The Supply-led, where the artist/arts organization offered a service or product to schools, the Demand-led where the school called for a specific service or product with a proposed budget, the Overlapping agendas of interests where school and arts organization negotiated from their respective standpoints and the Dynamic dialogue where the relationship between both parties was open-ended and there was a process involving discovery and risk-taking.*” En relació als *Creative Partnerships* l'última relació citada faria referència a l'ideal que s'hauria d'aconseguir. (Jane Cheung, 1998)¹⁰ ja que la tasca de l'artista en col·laboració amb el docent, és plantejar preguntes que desafii i convidin els estudiants a examinar les seves visions

- **Transdisciplinarietat**

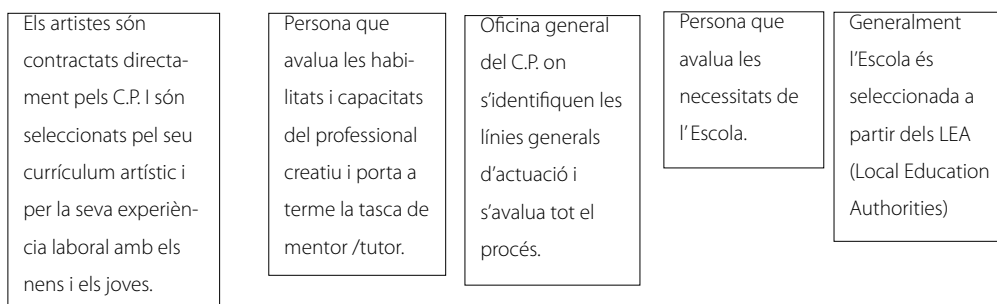
El moviment intel·lectual i acadèmic anomenat “transdisciplinarietat” s'ha desenvolupat molt en els últims 15 anys; aquest moviment desitja “anar més enllà” no solament de la uni-disciplinarietat, sinó també, de la multi-disciplinarietat (que enriqueix una disciplina amb els sabers d'una altre) i de la inter-disciplinarietat (que porta inclús, l'ordre epistèmic i metodològic d'una i l'altre). Encara que l'idea central d'aquest moviment no és nou (Piaget ja ho proposava als anys 70 com una “etapa nova del coneixement”), la seva intenció és superar la parcelització i fragmentació del coneixement que reflexen les disciplines particulars i la seva hiperespecialització, i, degut això, la seva incapacitat per comprendre les complexes realitats del món actual, les quals es distingeixen, precisament, per la multiplicitat de nexes, de relacions i de interconnexions que les constitueixen.

(10) Cheung Jane, *Artist in schools: a case study of the Arts-in – Education Project*
<http://portal.unesco.org/culture/es/files/22209/10911082983cheung.pdf/cheung.pdf>

En el cas d'Anglaterra, els *Creative Partnerships* tendeixen a treballar de forma transdisciplinar buscant temes transversals però es troben amb una problemàtica que és l'estructuració disciplinar del coneixement que "limita" d'alguna manera al parímetre d'actuació. Aquesta limitació afecta no solament a la formació dels artistes com dels professors sinó també afecta a l'intervenció en el currículum, ja que aquest es caracteritza per estar estructurat per diferents matèries que responen a sabers disciplinars. Per exemple, el camp de l'Educació Artística ens trobem representades les següents disciplines: Les arts plàstiques i visuals formen part de l'àrea d'Art i de disseny, la música forma una àrea de coneixement independent, la dansa forma part de l'àrea d'educació física i el drama (teatre) formaria part de l'àrea d'anglès. A més, pel que fa a la proposta inicial, el Pla d'Estudis Nacional d'Anglaterra no inclou en el seu plantejament projectes transdisciplinars, ara bé, deixa obert en el projecte curricular de centre la possibilitat d'ensenyar aquestes àrees de forma interrelacionada. I és aquí on es possibilita la generació d'aquest tipus de pràctiques educatives.

Pel que fa l'estructura bàsica dels programes de *Creative Partnerships* és la següent:

PROFESSIONAL CREATIU ----- AGENT ----- CP OFFICE ----- AGENT----- ESCOLA



Contacte directe amb els artistes o les organitzacions artístiques a causa de contactes personals.
A través de la Base de Dades generada pels Arts Council.
A través dels LEA (Local Education Authorities).

Segons l'organisme Creativity, Culture and Education, els beneficis que es generen fruit de la participació en els Creative Partnership són els següents:

Beneficis per a les escoles:

- Els projectes col.laboratius milloren les relacions profesionas / personals entre els docents, ja que es senten com elements significatius d' un projecte. Es treballa a partir d'objectius compartits, provoment la col.laboració en la l'elaboració i planificació del pla d'estudis.
- Promou i desenvolupa mètodes innovadors de treball.
- Proporciona espais pluridisciplinars de coneixement on cada especialista "influeix l'espai" curricular de l'altre. Provocant una proposta transdisciplinar.

Beneficis pels professors participants:

- Aprenen noves habilitats i tècniques pel desenvolupament de l'aula
- Construeixen relacions professionals amb altres persones que els hi aporten noves mirades de l'acte educatiu.

- Profunditzen en el coneixement dels alumnes situant-los en diferents experiències socials i cul-Proven i experimenten noves estratègies d'ensenyança

Beneficis pels alumnes participants:

- Millora el seu coneixement entorn la comunitat educativa i reflexionen entorn el paper que desenvolupen en ella.
- Desenvolupen habilitats i tècniques pel treball creatiu amb al contacte d'adults experts.
- Profunditzen el seu coneixement entorn les disciplines artístiques i el seu ús pràctic.
- Posen en pràctica el procés creatiu, incloent el pensament imaginatiu, la resolució de problemes, la investigació, la destressa, la reflexió, el diàleg...
- Formen part d'un equip, ja que es potencia el treball col.laboratiu.
- Aumenta la confiança en la generació de judicis crítics i avaluació de l'experiència.
- Desenvolupen certes actituds positives com: l'habilitat d'improvitzar, de desenvolupar idees originals, prendre riscos i decisions, col.laborar amb altres persones, etc.
- Millorant les aptituds lingüístiques sobretot d'escriure i de parlar.
- Millorant la seva relació amb les noves tecnologies de la informació.

Beneficis pels artistes participants:

- Aumenten les seves oportunitats professionals.
- Desenvolupen nous models de pràctica relacional.
- Desenvolupen mecanismes de pràctica reflexiva a partir d'estar en relació amb al professorat i els nens /joves participants.

Ara bé, voldríem destacar algunes problemàtiques que poden aparèixer en el procés de relació:

- *Com es defineix el producte resultant d'aquesta col.laboració?* En relació aquesta definició poden sorgir problemes entorn la propietat artística: De qui és l'obra? Tal com comenta Sanchez, A (2007: 308) En un contexto marcado por la complejidad institucional y por la imbricación de intereses diversos, es imposible que una acción beneficie a un solo agente y los capitales de diversos tipos proliferan más allá de las intenciones de los actores implicados en ella. El hecho de que se apele a la creatividad desde proyectos de políticas culturales institucionales es la prueba de que tanto las administraciones como las industrias culturales ven en ella un capital, ya sea para la construcción de una sociedad civil equilibrada o para la generación de beneficios de diversa índole, aspecto que los referentes del desarrollo comunitario suelen omitir en sus argumentos a favor de la creatividad como empoderamiento. (Mascarell, 1999: 24, 83-85)

RESUM D'ELEMENTS DESTACATS

PUNTS FORTS

Els *Creative Partnerships* són programes que inspiren als joves, als professors i als professionals creatius a experimentar amb noves idees a través de la creativitat, entenent-la com una cosa més que "fer arts", sinó com la possibilitat de qüestioner-se, buscar connexions, innovar, generar problemes i reflexionar críticament. Aquestes són les habilitats que en l'actualitat són demanades els treballa

dors. Generar pensaments creatius ajuda a la gent a imaginar com seria el món de diferents maneres, tot donant motivació i confidencialitat a les persones. Treballar amb artistes de diferents disciplines ajuda als joves a tenir diferents experiències i experimentar amb gran varietat d'habilitats. A més, els ajuda a millorar al seu rendiment escolar.

PUNTS FEBLES

- Moltes vegades no es construeixen relacions de col·laboració entre els professorat participant i els professionals externs. Això provoca, que les activitats proposades pels artistes quedin aïllades de les pràctiques educatives que desenvolupa habitualment el professor.
- Els artistes han de rebre algun tipus de formació en relació al context escolar a fi de situar les seves pràctiques artístiques en context.
- Poden sorgir problemes entorn la propietat artística.

PER AMPLIAR INFORMACIÓ

- Banaji, Shakuntal & Burn, Andrew (2006): *The rhetorics of creativity: a review of the literature*. Centre for the Study of Children, Youth and Media, Institute of Education (University of London), Londres [consulta en línia: Creative Partnerships, Abril 13, 2009, <http://www.creative-partnerships.com/data/files/rhetorics-of-creativity-12.pdf>]
- Craft, Ana (2001): *An Analysis of Research and Literature on Creativity in Education. Qualifications and Curriculum Authority*.
- Creative Partnerships (2006): *The rhetorics of creativity: a review of the literature*; Institute of Education, University of London; [Consulta en Línia: Creative Partnerships, Abril 13 de 2009, <http://www.creative-partnerships.com/research-resources/>]
- De Bono, Edward (1970): *El pensamiento lateral*. Editorial Paidós Ibérica, Barcelona.
- Hernandez, F (2004) *Informe sobre el projecte d'innovació i recerca educativa "Aprentatge per a la comprensió en entorns virtuals als centres de secundària: La Xarxa School + Convocatòria ARIE2004* [Document intern]
- Gardner, Howard (1993): *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and*
- Mascarell, F. (comp.) (1999) *El Llibre Blanc de la cultura a Catalunya. Un futur per a la cultura catalana*. Barcelona: Edicions 62.
- Sanchez, A (2007): *La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas. Cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de vídeo comunitario* [Tesis Doctoral]

- Schlesinger, P (2009): *'La creatividad como inspiradora de políticas públicas'*, Cuadernos de Información, 24: 79-86
- Robinson, Ken (1999): *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education and DfEE publications, Inglaterra.
- Kendall, et all (2008): *The Impact of Creative Partnerships on Pupil Behaviour. Final Report*

E.

**DE LA TEO-
RIA A LA PRÀC-
TICA: MEMÒRIA
D'UN PROJECTE
ARTÍSTIC EN
CONTEXT
EDUCATIU**

Aquest apartat és un arxiu que mostra documents i documentació sobre el procés de treball i els resultat del projecte d'interacció entre pràctica artística i context educatiu reglat impulsat entre el 2009 i 2010 per **Trans_Art_Laboratori. Afegida a la seva condició de memòria hi ha també la voluntat de que aquestes pàgines il·lustrin des de la pràctica els postulats, afirmacions i propostes que es faran al llarg d'aquesta publicació entorn les interaccions entre pràctica artística i context educatiu.**

Aquest procés de treball va ser dirigit per el col·lectiu **Sinapsis i va implicar la creació d'una xarxa de cooperació entre **Trans_Art_Laboratori**, el **ConSORCI d'Educació de Barcelona**, l'**Escola Miralletes** i l'**Institut Sant Josep de Calassanç**, del districte de Sant Martí de Barcelona i el Programa d'Arts Visuals del **Centre Cívic de Can Felipa** situat en el mateix districte. Mestres d'ambdós equipaments educatius van participar en un taller per dissenyar conjuntament amb Sinapsis el Projecte artístic **A propòsit de nosaltres i el lloc on som** que van desenvolupar alumnes de P3, P4, P5 i 2n, 3r i 4t d'ESO entre setembre i novembre del 2010.**

Can Felipa va proposar a **Trans_Art_Laboratori incorporar a l'eix temàtic de la Convocatòria d'Arts Visuals del 2010 el concepte de Deseducació per la modalitat d'obra i la introducció d'una nova modalitat: projectes artístics en contextos educatius. El projecte guanyador en aquesta categoria va es va duur a terme l'Institut Sant Josep de Calassanç. Els resultats de tots els processos de treball i de les obres seleccionades**

en la convocatòria es van posar en diàleg en la exposició **Confluències per a la des/educació que es va poder visitar a Can Felipa, a l'escola i a l'institut del 18 de novembre al 31 de gener del 2011**

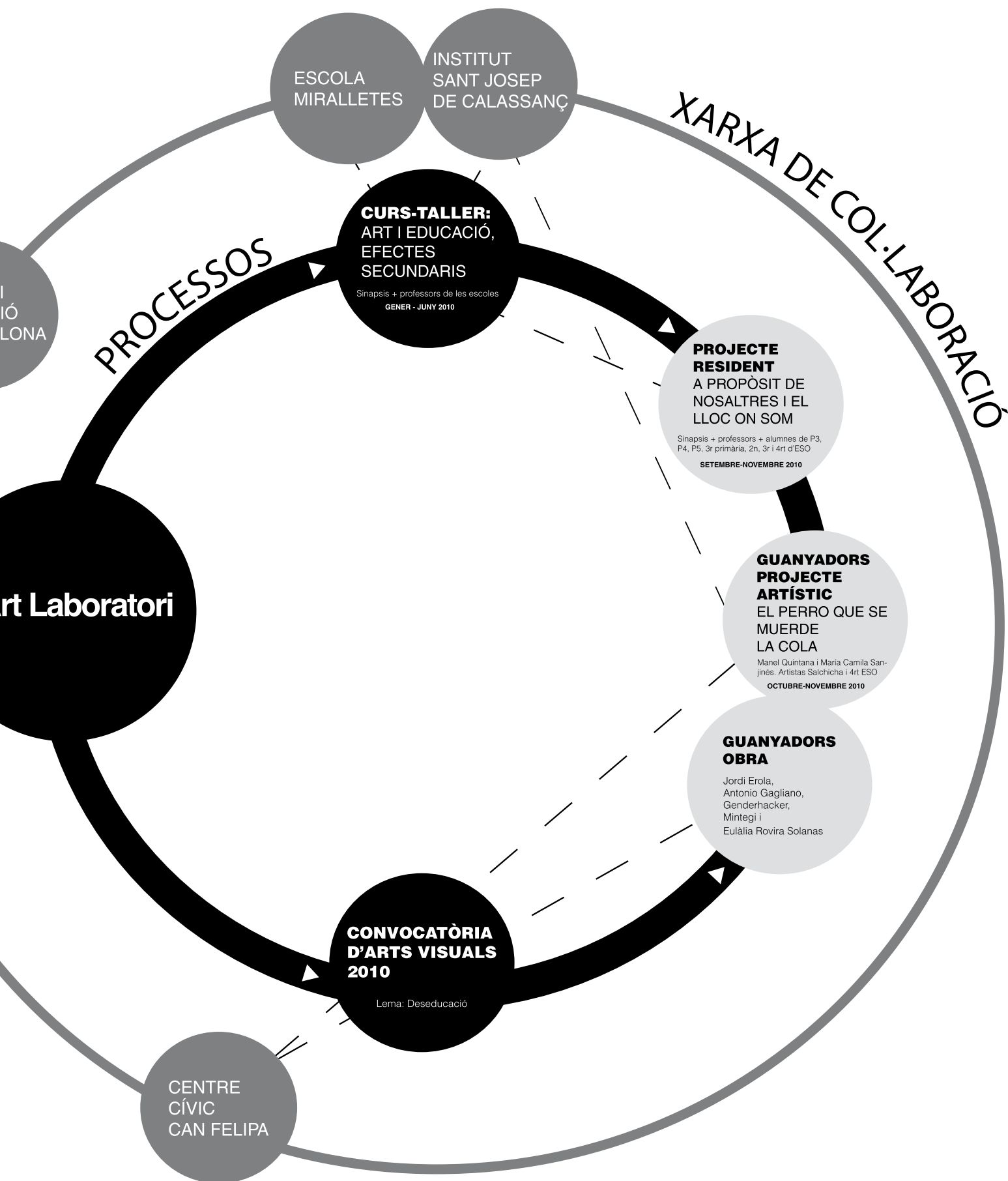
El que es mostra al lector en aquest apartat és un arxiu o àlbum que es presenta amb un format d'edició artística a mig camí entre document, obra gràfica i disseny artístic.

1. POSANT EN MARXA UNA XARXA DE TREBALL COOPERATIU

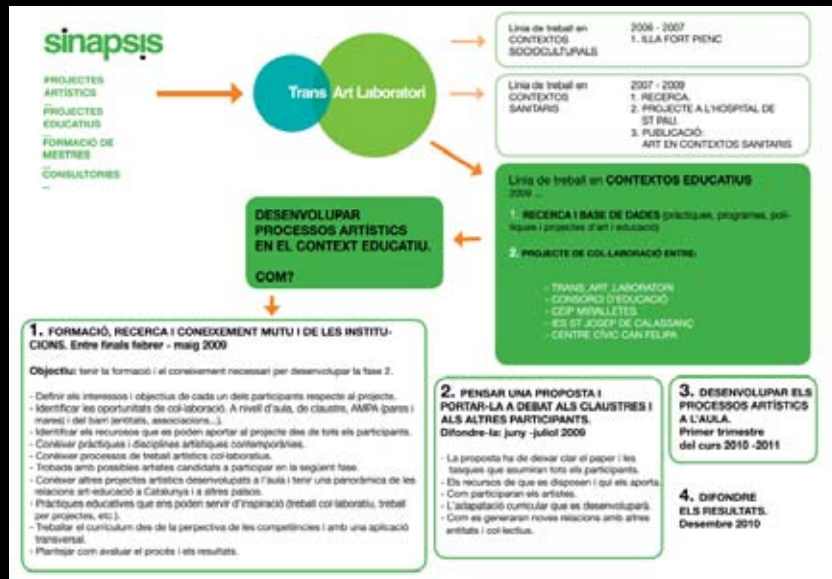
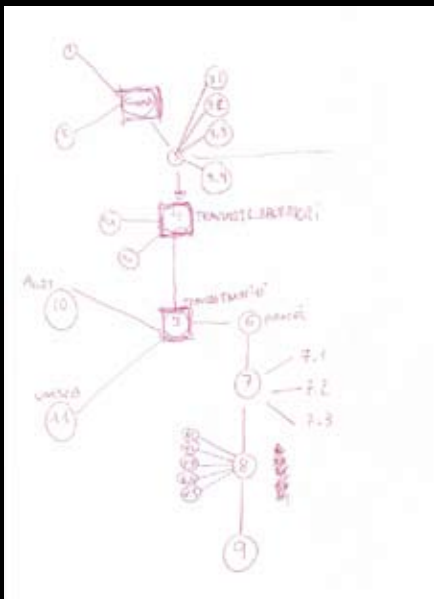
Aquesta xarxa de treball vol articular “una col·laboració horitzontal entre organitzacions de diferent naturalesa” fet que facilita i impulsa un marc de treball en la que “els límits de l’escola, l’organització i la comunitat siguin més permeables”. La diferència de cultures de treball de les institucions culturals i educatives va fer aconsellable buscar un mediador que ens ajudés a contactar i treballar amb un institut i una escola. Aquest rol el va desenvolupar el Consorci d’Educació de Barcelona qui ens va donar l’entrada a l’Institut de Sant Josep de Calassanç i a l’Escola Miralletes. També vam contactar amb el Centre Cívic Can Felipa (té un programa d’arts visuals i una sala d’art contemporani) amb l’objectiu que el projecte inclogués “la presentació i exposició pública” dels resultats vinculats a un equipament d’art. Can Felipa ens va fer una contraproposta per participar en la Convocatòria d’Arts Visuals que es detalla més endavant.

CONSORCI
D’EDUCACIÓ
DE BARCELONA

Trans A

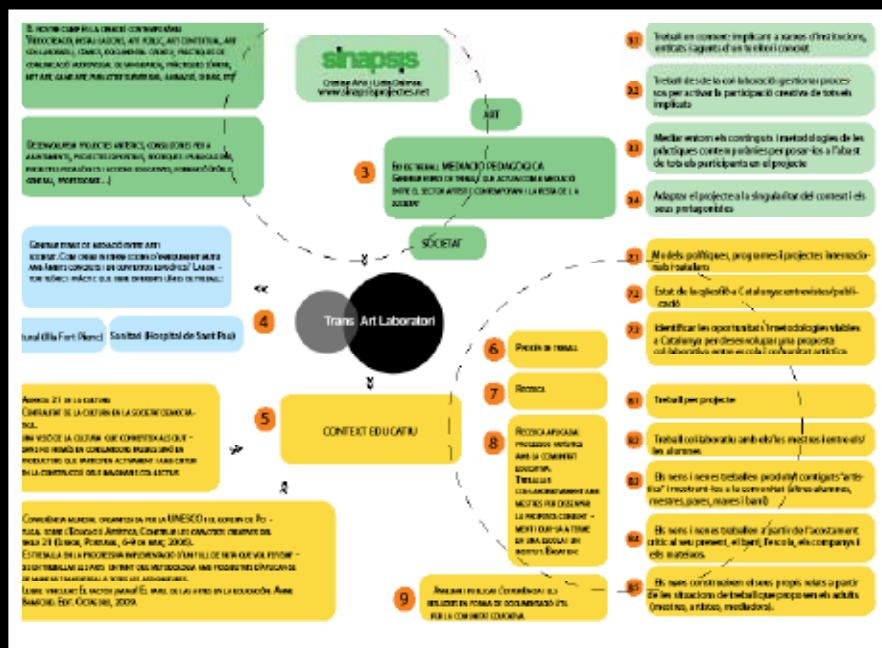


1. Aquest esquema es va dissenyar per a l'exposició final i tenia per objectiu situar al públic en relació al procés global del projecte i reflectir les diferents dimensions de la interacció entre art i educació que desenvolupa. Per a la publicació hi hem afegit les dates, els documents associats i la informació sobre la mostra final, "Confluències per la des/educació"



2. Convertir un projecte d'un any de procés en una imatge que es pugui transmetre a un interlocutor d'un altre àmbit és converteix en un repte i un veritable exercici de mediació i traducció cultural

3. Esquema presentat als equips directius de l'escola i de l'institut el dia de la primera trobada



4. Un altre esquema més general que també utilitzàvem

2. DISSENYANT I PLANIFICANT EL PROJECTE ARTÍSTIC CONJUNTAMENT AMB MESTRES I PROFESSORS

Entre febrer i juliol del 2010 es va estar treballant conjuntament mestres de l'Escola Miralletes, professors de l'Institut Sant Josep de Calassanç i el col·lectiu Sinapsis per elaborar els processos artístics que es desenvoluparien durant els mesos de setembre, octubre i novembre amb els alumnes dels dos equipaments educatius.

El format de treball va ser un curs de 20 hores presencials més 20 hores no presencials que duia per títol "Art i educació: efectes secundaris. Formació/investigació entorn els processos de treball de l'art contemporani i la seva aplicació a l'aula"

Aquest grup de treball es va centrar, per una banda, en conèixer millor alguns projectes d'art contemporani que poden servir de model per treballar dins de l'aula per projectes i en relació als llenguatges i temàtiques contemporànies. Per l'altra, es va desenvolupar una estratègia de treball per projectes, participant cooperativament mestres i artistes en la planificació i implementació dels processos de treball. També es van "intercanviar idees, experiències i models de treball", fent del debat un motor intern del grup de treball. Es va partir de l'entorn i el context local per treballar amb els recursos materials i de continguts que es tenia a l'abast entre les dues institucions.

L'objectiu va ser aprendre a treballar per projectes artístics prenent com a punt de partida els objectius, interessos i limitacions de l'escola i l'institut.

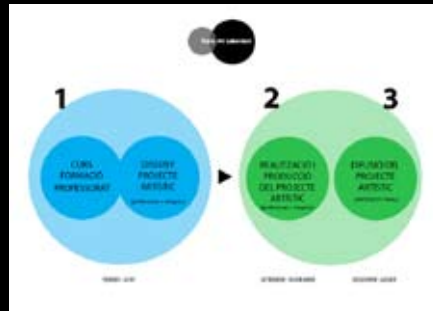
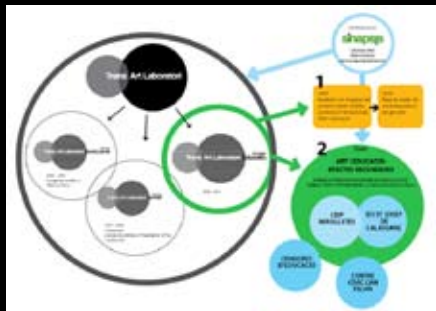


5. Diferents sessions del curs

Curs **ART I EDUCACIÓ: EFECTES SECUNDARIS**
 FORMACIÓ/INVESTIGACIÓ ENTORN ELS PROCESSOS DE TREBALL DE L'ART CONTEMPORANI I LA SEVA APLICACIÓ A L'AULA

QUÈ ESPEREM D'AQUEST CURS?

1. En relació al que podem aplicar a l'aula.
2. En relació al que se d'art.



MITJES EDUCACIÓ: EFECTES SECUNDARIS

Identificar i descriure el projecte

Objectius

Metodologia de treball

Espais de la formació

Impacte de les activitats



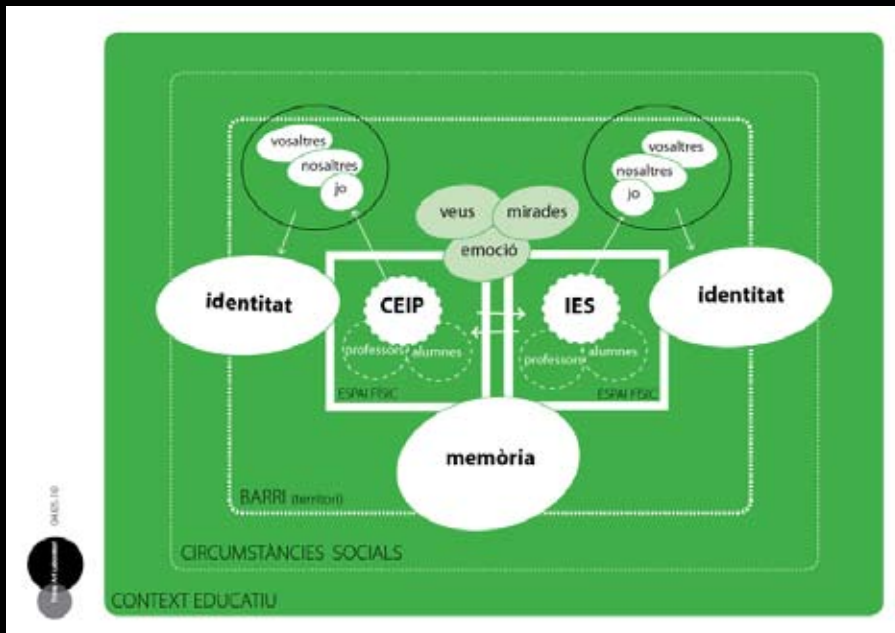
6. Presentació en powerpoint del curs **Art i educació:efectes secundaris**



FRASE ART LABORÀ TIME	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1a REUNIÓ RECTORAMENT (CEIP + IES)																				
2a REUNIÓ RECTORAMENT + 2 REPRESENTANTS INDIAN																				
3a REUNIÓ PROFESSORS NOUS																				
REALITZACIÓ TALLERS ARTÍSTICS (sinapsis)																				
REALITZACIÓ PROJECTE -ARTISTA CAN FELIPA																				
INAUGURACIÓ EXPOSICIÓ																				



7. Diferents sessions del curs



11. Esquema que es va fer servir per analitzar els elements que defineixen el context immediat de l'escola i l'institut i que havien de servir per plantejar els projectes finals

Proposem 2 eixos de treball:

- 1. APROPIACIONS DE L'ESPAI**
COM EL SENTIM? COM EL VIUIM? COM L'EXPLIQUEM?
- 2. COM ENS CONSTRUÏM / ENS CONSTRUEIXEN LA IDENTITAT?**
JO / NOSALTRES / VOSALTRES / L'ESCOLA

1. APROPIACIONS DE L'ESPAI
COM EL SENTIM? COM EL VIUIM? COM L'EXPLIQUEM?

(Preguntes que ens poden ajudar a pensar)

1. Quins tipus d'espais hi ha?
2. Com funcionen els espais?
3. Què els regula els espais? Per què?
4. Quins són els límits?
5. Què es pot fer i què no?
6. Quins són els llocs socials?
7. Com ens relacionem amb els espais?
8. Com hi transitem?
- 9.
- 10.
- 11.

SECCIÓ 12
28.06.11

PROCÉS DE TREBALL SETEMBRE 2010 – FEBRER 2011

1. Recapitulació dels tallers artístics
2. Calentari Trans_Art_Laboratori (setembre 2010 – gener 2011)
3. Primera reunió de recol·locament al setembre per emmarcar i coordinar el procés de treball i membres de cada escola mínim (professor referent + 2 de suport)
 - a. CEIP: divendres 3 de setembre
 - b. IES: 7?
4. Document conjunt d'acords (Trans_Art_Laboratori, IES, CEIP, Departament d'Educació de Barcelona i Can Talpós)
5. Avaluació
6. GRÀCIES PER LA VOSTRA DEDICACIÓ I CONFIANÇA!

12. Sessió de tancament de les sessions del curs on ja es planifica les trobades a partir de setembre

Títol:

A PROPÒSIT DE NOSALTRES I DEL LLOC ON SOM...

Un projecte artístic a tres bandes

Trans_Art_Laboratori/Escuela Miralletes/Institut St. Josep de Calassenc

Descripció general

A propòsit de nosaltres i del lloc on som... és un projecte que a través de propostes artístiques vol explorar i fer visible al punt de vista dels alumnes i els mestres sobre la realitat d'una escola i d'un institut i l'experiència emocional i social que suposa.

Es un projecte que, a més que ens ajuda a conèixer-nos entre a nosaltres mateixos i amb els recursos entre IES i el CEIP, vol mostrar al barri i al conjunt de la societat una visió més estereotipada dels centres d'ensenyament.

Es fan constàncies que expliquen alguns dels aspectes bàsics que defineixen l'experiència dels alumnes i els professors a l'escola. Aquesta informació es farà en grups i cada grup treballarà a partir d'un concepte bàsic que explicarà i investigarà.

El resultat dels treballadors formen part de les exposicions finals i del documental escolar, altres elements, integrats social i que s'anirà construint i ampliant amb cura i amb el suport del departament d'educació que s'anirà desenvolupant que servirà per reforçar la imatge de projecte d'iniciativa innovadora que s'està fent. Aquesta sessió és l'última dels professors del curs següent i de tot el món educatiu en nombre de treballadors creats.

VERSÓ 19.05.10

13. Primera pàgina del document que recull la proposta del projecte al qual es posa per títol: A propòsit de nosaltres i el lloc on som

2. COM ENS CONSTRUÏM / ENS CONSTRUEIXEN LA IDENTITAT?
JO / NOSALTRES / VOSALTRES / L'ESCOLA

(Preguntes que ens poden fer)

1. Què és la identitat?
2. Com es construeix?
3. Com construïm la identitat com a grup?
4. Què mostra i amaga realment la imatge?
5. Identitat associada a la infància?
6. Identitat associada a l'adolescència?
7. Identitat associada a l'equipament escolar?
8. Quina relació té la identitat a través de les relacions amb els altres?
- 9.
- 10.
- 11.

14. Exercici per aprofundir en l'anàlisi del context

A PROPÒSIT DE NOSALTRES I DEL LLOC ON SOM

Un projecte artístic a tres bandes

1. Trans_Art_Laboratori
2. CEIP Miralletes
3. IES Sant Josep de Calassanç



Què és Trans_Art_Laboratori...? D'on surten el Cristian i la Lúdia (sinapsis)...?




ART I INTERVENCIÓ SOCIOCULTURAL
a l'Illa Fort Pienc

ART I SANITAT
a l'Hospital de Sant Pau

ART I EDUCACIÓ
a l'Escola Miralletes i a l'IES St Josep de Calassanç



ART



EDUCACIÓ

- 1 Ferar feccia en contacte amb l'art contemporani i plantar el desenvolupament d'actes artístics artístics contemporanis
- 2 Crear itineraris de treball i organitzar a l'aula de les activitats segons el tema del projecte creatiu
- 3 Conèixer una proposta de treball que impliqui a tota l'escola i a tot l'entorn escolar que de diferents formes i amb diferents mitjans de treball
- 4 Conèixer feccia com un centre d'ensenyament que pot convertir-se també en producció cultural



A propòsit de nosaltres i del lloc on som... és un projecte que a través de propostes artístiques vol explorar i fer visible el punt de vista dels alumnes i dels mestres sobre la realitat d'una escola i d'un institut i l'experiència emocional i social que suposa.

És un projecte que, alhora que ens ajuda a conèixer-nos millor a nosaltres mateixos i establir relacions entre l'IES i el CEIP, vol mostrar al barri i al conjunt de la societat una visió menys estereotipada dels centres d'ensenyaments.

A cada escola es faran diferents tallers artístics que exploraran alguns dels aspectes bàsics que defineixen l'experiència dels alumnes i dels professors a l'escola. Aquests tallers es faran en grups i cada grup treballarà a partir d'un concepte bàsic que explorarà i desenvoluparà.

El resultat dels tallers formaran part d'unes **exposicions finals (escoles i Can Felipa)**.

També els convertirem en **unitats didàctiques** que serviràn per reforçar la imatge de proposta d'educació innovadora que sota llicència copyleft posarà a l'abast dels professors del curs següent i de tot el món educatiu els models de treballs creats.

DE QUÈ CONSTA EL PRO-

- 3 TALLERS ARTÍSTICS PRINCIPALS (UNITATS DIDÀCTIQUES)
- 3 ACCIONS PUNTUALS
- 3 TALLERS AL VOLTANT DE L'EXPOSICIÓ

15. Presentació que es va fer servir per explicar als claustres de l'escola i l'institut el projecte que s'iniciaria al setembre

CEIP	GRUP I PROFESSOR	SETEMBRE				OCTUBRE				NOVEMBRE		
		6-30	13-17	20-24	27-1	4-8	11-15	18-22	25-29	1-5	8-12	15-19
Revolucions i Eines												
Cançons i cançons												
Cançons i cançons												
Accions d'entorn												
Bates que ens miren, bates que ens parlen												
Què vol dir parlar de la primera vegada...												
Comunicació												
Documentació												
Exposició												

IES	GRUP I PROFESSOR	SETEMBRE				OCTUBRE				NOVEMBRE		
		6-30	13-17	20-24	27-1	4-8	11-15	18-22	25-29	1-5	8-12	15-19
El país dels jocs i els sons que es fan i es escolten												
Espais públics												
Accions d'entorn												
No l'heu pas dit més clar												
Què vol dir parlar de la primera vegada...												
Comunicació												
Documentació												
Exposició												



16. Graella que vam fer servir amb els mestres per planificar les sessions de treball de dues hores en les dinàmiques dels dos centres

17. Sessions del curs

3. INTERACCIONS AMB UN EQUIPAMENT ARTÍSTIC: TRANS_ART_LABORATORI I CAN FELIPA

La cooperació entre Trans_Art_Laboratori i Can Felipa en el marc d'un procés de treball d'art i educació s'articula a partir d'una col·laboració en la programació habitual del Programa d'Arts Visuals.

Era important que el treball amb l'escola i l'institut no fos només una interacció artista-aula, o plataforma Trans_Art_Laboratori equipament educatiu (escola i institut).

Des del punt de vista de Trans_Art_Laboratori una pràctica artística no és només una proposta de continguts feta amb un ús més o menys artístic d'una disciplina o una tecnologia. Són també les estratègies per mostrar i fer públic aquest producte cultural. A on es mostra?, com es mostra? i a qui es mostra? determinen el valor i la lectura de qualsevol producte artístic.

És per aquesta raó que a l'escola i a l'institut també els hi vam proposar de fer un treball conjunt per convertir la pràctica artística-educativa que es desenvolupés en els dos centres en un projecte cultural que s'havia de difondre per a tots els públics com qualsevol altra proposta d'un equipament cultural.

La col·laboració amb el Programa d'Arts Visuals de Can Felipa havia de permetre assolir aquest canvi de paradigma i passar d'un projecte educatiu a una proposta artística i cultural.

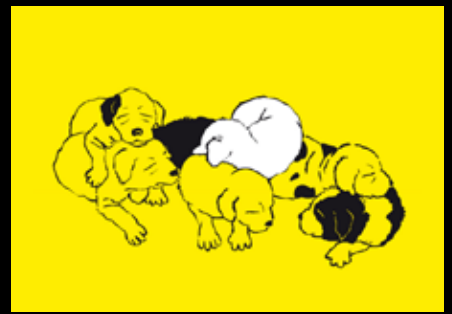
Can Felipa va proposar a Trans_Art_Laboratori incorporar a l'eix temàtic de la Convocatòria d'Arts Visuals del 2010 el concepte de Deseducació per la modalitat d'obra i la introducció d'una nova modalitat: projectes artístics en contextos educatius. El guanyador en aquesta categoria desenvoluparia el projecte en l'Institut Sant Josep de Calassanç.



Can Felipa

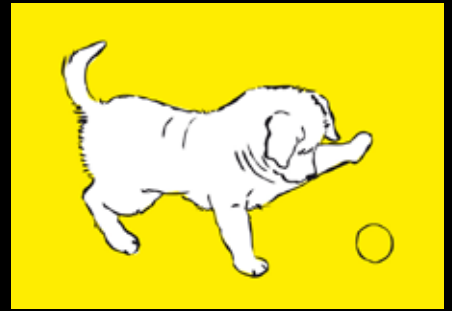
Arts visuals
Convocatòria 2010

El projecte Can Felipa té com a objectiu principal fomentar la creativitat i l'expressió artística dels alumnes de les escoles de primària i secundària de Catalunya, així com la seva capacitat d'observació i anàlisi crítica. A través de la realització d'obres d'art visual, els alumnes podran desenvolupar la seva sensibilitat artística i la seva capacitat d'expressió personal.



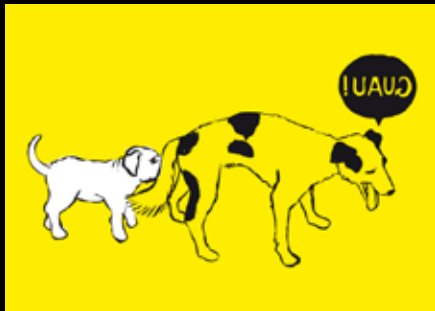
Objectius

El projecte Can Felipa té com a objectiu principal fomentar la creativitat i l'expressió artística dels alumnes de les escoles de primària i secundària de Catalunya, així com la seva capacitat d'observació i anàlisi crítica. A través de la realització d'obres d'art visual, els alumnes podran desenvolupar la seva sensibilitat artística i la seva capacitat d'expressió personal.



Objectius

El projecte Can Felipa té com a objectiu principal fomentar la creativitat i l'expressió artística dels alumnes de les escoles de primària i secundària de Catalunya, així com la seva capacitat d'observació i anàlisi crítica. A través de la realització d'obres d'art visual, els alumnes podran desenvolupar la seva sensibilitat artística i la seva capacitat d'expressió personal.



18. Difusió de la convocatòria de Can Felipa dirigida al món de l'art

TRANS ART LABORATORI

Trans Art Laboratori és una plataforma per donar suport, afiançar i promoure les activitats i les iniciatives artístiques desenvolupades en contextos educatius i especialment les iniciatives d'educació artística i visual que s'ofereixen als alumnes de les escoles de primària i secundària de Catalunya.

COL·LABORANT AMB LA CONVOCATÒRIA DE CAN FELIPA

Modalitat projecte artístic

Projecte artístic per al treball en el context educatiu. El projecte de treball ha de consistir en el desenvolupament d'una obra artística que sigui un resultat de la participació dels alumnes de les escoles de primària i secundària de Catalunya.

Definició acadèmica

La edició acadèmica 2010 de la convocatòria Can Felipa té com a objectiu principal fomentar la creativitat i l'expressió artística dels alumnes de les escoles de primària i secundària de Catalunya, així com la seva capacitat d'observació i anàlisi crítica.

Objectius

El projecte Can Felipa té com a objectiu principal fomentar la creativitat i l'expressió artística dels alumnes de les escoles de primària i secundària de Catalunya, així com la seva capacitat d'observació i anàlisi crítica.

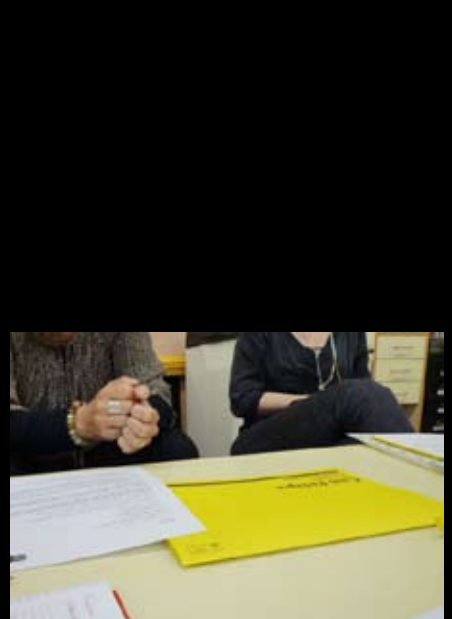
CALENARI

19 juny - 75 del centèsim aniversari publicació del Boletí dels centres educatius per la convocatòria de selecció de la convocatòria Can Felipa a través de què es publica.

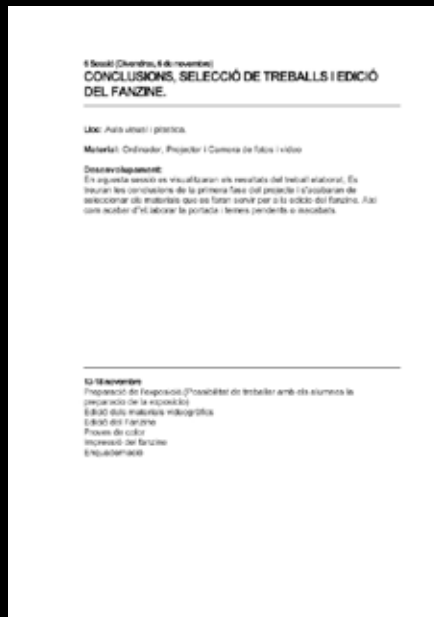
20 i 21 juny - Realització de la convocatòria de selecció de la convocatòria Can Felipa a través de què es publica.

1 juliol - Publicació del llibre dels seleccionats.

1-22 setembre - Realització del projecte artístic dels professionals dels centres educatius.



19. Document a disposició dels artistes que es presentessin a la convocatòria amb aclariments sobre les condicions de realització del projecte artístic en el context educatiu



20. Primera i última pàgina del dossier de la proposta que va guanyar la convocatòria en la modalitat de projecte artístic del col·lectiu Artistes Salchichas

4. DESENVOLUPANT ELS PROCESSOS DE PRODUCCIÓ: *A PROPÒSIT DE NOSALTRES I EL LLOC ON SOM, EL PERRO QUE SE MUERDE LA COLA #2* PREPARANT LES EXPOSICIONS I LA SEVA COMUNICACIÓ

Durant els mesos de setembre, octubre i novembre es va treballar intensament desenvolupant els tallers de A propòsit de nosaltres i el lloc on som i del projecte guanyador El Perro que se muerde la cola #2. Alhora amb els equips directius de l'escola i l'institut, el Consorci d'Educació de Barcelona i Can Felipa vam iniciar la preparació del Pla de comunicació i difusió de l'exposició i la seva producció.

Els processos de treball que es van desenvolupar tenien per objectiu fer dels "alumnes el centre del procés creatiu" i s'orientava a la producció d'un projecte que després es podia exposar. Les sessions de treball amb els diferents grup classe articulaven estratègies per a que els alumnes treballessin en petits grups desenvolupant processos de cooperació on la recerca sobre ells mateixos, l'escola o el context eren la base amb la qual pensar el projecte final. En el següent apartat i a partir dels documents que us presentem podreu saber més coses sobre les pràctiques que es van desenvolupar.



23. Plantejament del cronograma per el projecte



EXTRAORDINARI

SESSIÓ 1

1. Presentacions. Qui sou?
2. Veuem imatges dels altres tallers (tant de l'activitat com de l'entorn).
3. Presentació del taller a partir d'un objectiu de l'activitat: dibuixar el món.
4. Veuem imatges del país de l'Amazons. Parlem de les condicions de la primera missió de dibuixar el món.

SESSIÓ 2

1. Veuem les imatges dels altres tallers i les del nostre taller de l'Amazons en un que són encara petites ara que s'està dibuixant el món.
2. Mirem l'Amazons que ens ha donat i veiem les condicions de la missió: parlar del país, dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 3

1. Veuem imatges de la primera missió.
2. Mirem l'Amazons que ens ha donat.
3. Veurem l'Amazons i parlem de la missió.

SESSIÓ 4

1. Veuem imatges de la primera missió.
2. Esparlem que fem una carta del país i per què serviria.
3. Mirem les imatges dels altres tallers que ens han donat i veiem les condicions de la missió: parlar del país, dibuixar el país i fer un mapa.
4. Veurem imatges dels altres tallers i parlem de les condicions de la missió: parlar del país i fer un mapa.
5. Rassemblament per la cartografia del país que fems posteriorment com a resultat final del taller.

INDIENES

SESSIÓ 1

1. Presentacions. Qui sou?
2. Dibuixem un arbre amb el qual s'ha de treballar.
3. Tècnica de dibuix: començar a dibuixar amb el que ens ha donat.
4. Veuem el país que ens ha donat.

SESSIÓ 2

1. Veuem imatges dels altres tallers que ens han donat i les del nostre taller de l'Indies.
2. Mirem les imatges dels altres tallers que ens han donat i les del nostre taller de l'Indies.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
4. Per un moment de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 3

1. Esparlem que fem una carta del país i per què serviria.
2. Mirem les imatges dels altres tallers que ens han donat i les del nostre taller de l'Indies.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
4. Per un moment de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 4

1. Mirem una dibuix del país de la primera missió i parlem de la missió.
2. Veuem les imatges dels altres tallers que ens han donat i les del nostre taller de l'Indies.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
4. Per un moment de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 5

1. Última sessió. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

EUROPEUS

SESSIÓ 1

1. L'Amazons i l'Indies dibuixem amb el qual s'ha de treballar.
2. Presentacions. Qui sou?
3. Dibuixem un arbre amb el qual s'ha de treballar.
4. Veuem imatges que ens han donat i les del nostre taller de l'Europa.
5. Per un moment de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 2

1. Veuem les imatges dels altres tallers que ens han donat i les del nostre taller de l'Europa.
2. Mirem les imatges dels altres tallers que ens han donat i les del nostre taller de l'Europa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
4. Per un moment de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 3

1. Esparlem que fem una carta del país i per què serviria.
2. Mirem les imatges dels altres tallers que ens han donat i les del nostre taller de l'Europa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
4. Per un moment de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 4

1. Per un moment de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
2. Mirem les imatges dels altres tallers que ens han donat i les del nostre taller de l'Europa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
4. Per un moment de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 5

1. Mirem una dibuix del país de la primera missió i parlem de la missió.
2. Veuem les imatges dels altres tallers que ens han donat i les del nostre taller de l'Europa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
4. Per un moment de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
5. Última sessió. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

INDIENES (CONTINUACIÓ)

SESSIÓ 1

1. Presentacions. Qui sou?
2. Veuem imatges dels altres tallers i parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
4. Veuem imatges dels altres tallers i parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 2

1. Veuem imatges dels altres tallers que ens han donat i les del nostre taller de l'Indies.
2. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 3

1. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 4

1. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
2. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
4. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 5

1. Veuem imatges dels altres tallers que ens han donat i les del nostre taller de l'Indies.
2. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
4. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

EUROPEUS (CONTINUACIÓ)

SESSIÓ 1

1. Presentacions.
2. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 2

1. Veuem imatges de la primera missió.
2. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 3

1. Veuem imatges dels altres tallers que ens han donat i les del nostre taller de l'Europa.
2. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 4

1. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
2. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
4. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 5

1. Veuem imatges dels altres tallers que ens han donat i les del nostre taller de l'Europa.
2. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
4. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

EUROPEUS

SESSIÓ 1

1. Presentacions.
2. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 2

1. Veuem imatges de la primera missió.
2. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 3

1. Veuem imatges dels altres tallers que ens han donat i les del nostre taller de l'Europa.
2. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 4

1. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
2. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
4. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 5

1. Veuem imatges de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
2. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
4. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 1

SESSIÓ 1

1. Veuem imatges dels altres tallers que ens han donat i les del nostre taller de l'Europa.
2. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
4. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

SESSIÓ 2

SESSIÓ 2

1. Veuem imatges dels altres tallers que ens han donat i les del nostre taller de l'Europa.
2. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
3. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.
4. Parlem de la missió de dibuixar el país i fer un mapa.

24. Llistat d'accions que configuren les sessions de treball dels tallers que componen el projecte A propòsit de nosaltres i el lloc on som. Aquestes frases han servit també per encapçalar les diferents entrades del blog on es mostra el procés de treball i per acompanyar les fotos que en l'exposició final expliquen al públic com s'ha desenvolupat el taller

5. RESULTATS FINALS: COM EXPLICAR UN PROCÉS DE TREBALL QUAN JA S'HA ACABAT

Sovint diem, tant des de l'àmbit artístic com l'educatiu, que el procés és tant important com els resultats. Però, com es poden difondre els processos de treball? Com podem fer perquè el públic quan veu el resultat final vagi més enllà de la immediatesa de la imatge final? Al nostre entendre cal ajudar a crear un context de lectura dels resultats finals d'un projecte perquè posi en valor allò que està aportant com experiència complexa i irreductible.

Des d'aquesta perspectiva la mostra en tres espais Confluències per a la des/educació és en si mateix el dispositiu de comunicació que posa en valor tot el procés de treball de Trans_Art_Laboratori en context educatiu. Hi ho fa no només per el que mostra (obres d'art, resultats de projectes artístics en context educatiu fet per alumnes i documents sobre els processos de treball), sinó per com ho fa: posant en evidència la intersecció conflictiva entre context artístic i educatiu, problematitzant les divergents cultures de treball de l'àmbit educatiu i l'artístic.

En aquest últim tram d'aquest arxiu o àlbum del projecte pràctic podrem llegir i veure els documents que hem generat per narrar el procés i per mostrar-ne els resultats.

Un exercici de posada en comú i de negociar aquell relat que d'una manera o altre representi a tos els que han participat.

TEXT SOBRE TRANS_ART LABORATORI
 Pol·lèx del Consorci
 13.07.10

La plataforma *Trans_Art_Laboratori*, des del 2006, investiga i desenvolupa formes d'interacció entre la pràctica artística contemporània i la societat.

Des de principi del 2010 s'ha a treballat el projecte a l'Escola Marillets i l'Institut Sant Josep de Calassanç, conjuntament amb el Consorci d'Educació de Barcelona i el Centre Cívic de Can Felipa i la seva Comunitat d'Art Viatants.

El projecte s'articla al voltant amb un curs de formació i pràctics d'integració amb mestres i professors dels dos equipaments i el col·lectiu artístic. S'organitzat per tal de posar en diàleg les metodologies dels processos artístics amb les pràctiques educatives d'infants, joves i adults.

El projecte s'articla al voltant amb un curs de formació i pràctics d'integració amb mestres i professors de cada un dels centres i el col·lectiu artístic. Els objectius de l'acció i de l'Institut són els participants del projecte realitzar la producció artística que es desenvolupa a partir d'una metodologia de treball cooperativa i vinculada a la realitat específica de l'equipament.

El projecte també té per objectiu establir un canal de col·laboració entre equipaments educatius i artístics, tant al cas del Centre Cívic de Can Felipa, integrat amb el desenvolupament. En un sentit que la comunitat artística i el desenvolupament conjunt de Can Felipa organitzin les seves accions a l'entorn "Desobediència". A més a més s'ha obert una modalitat específica per presentar una proposta de projecte a l'entorn a desenvolupar en un context educatiu i que es realitza a l'Institut Sant Josep de Calassanç a partir del mes de setembre.

El projecte i el seu resultat es presentaran en una exposició que es desenvolupa en els propis centres i en el marc de l'exposició de Can Felipa. En processos de treball de treball dels alumnes i professors de l'Escola Marillets i les altres institucions a la comunitat. La organització de l'exposició educativa que s'organitza a fer una aproximació completa i que s'organitza amb les seves pràctiques i les seves formes de desenvolupament del projecte.

El projecte i professorat també participa en la creació de la documentació, el disseny i el muntatge de l'exposició final. D'aquesta manera es vol reflectir el rol del centre educatiu no només en tant que espai de formació, sinó també de creació de continguts i informació. Es tracta que els propis centres participin en la difusió i comunicació a la societat de les seves pràctiques i els seus processos de treball.

Més informació:
www.transartlaboratori.org
www.transartlaboratori.org/col·laboracio
www.transartlaboratori.org



Pancarta de l'exposició penjada a la façana de Can Felipa

27. Text que es va elaborar per penjar a la pàgina web del Consorci d'Educació de Barcelona. Entre tots els participants es van articular els canals de comunicació i difusió de l'exposició

TRANS_ART LABORATORI

CONFLUÈNCIES PER A LA DES/EDUCACIÓ
 Alguns itineraris de col·laboració i desbordament entre institucions d'art i d'educació

Una exposició a tres espais:
 Can Felipa, Centre Marillets i Institut Sant Josep de Calassanç

Del 18 de novembre del 2010 al 31 de gener del 2011

DOSSIER DE PREMSA

Exposició del treball desenvolupat en els processos de treball cooperatiu entre institucions artístiques i educatives que ha tingut lloc al 2010 en el marc de *Trans_Art_Laboratori* amb el Consorci d'Educació de Barcelona.

Dura feina, necessitat, presència al projecte i ambició de creació al seu entorn en el marc de l'exposició final del treball artístic desenvolupat amb els mestres i professors de l'Escola Marillets i de l'Institut Sant Josep de Calassanç amb el Centre Cívic de Can Felipa.

De fet, aquesta és l'única via d'obra desenvolupada amb el treball de la diseminació a la comunitat del 20 de Can Felipa, i de la realització de treball a l'entorn del projecte a l'entorn de la comunitat.

INDEX

DOS PROCESSOS I UNA EXPOSICIÓN FINAL

TRANS_ART LABORATORI: CONSTRUCCIÓN D'UNA XARXA DE TREBALL ART I EDUCACIÓ

CONVOCATORIA CAN FELIPA 2010

LA XARXA DE COL·LABORACIÓ QUE ES D'ART

CRÈDITS

A PROPÒSIT DE NISSALTES I DEL LLOC ON SOM: PROCESOS ARTÍSTICS A L'ESCOLA MARILLETS I EL INSTITUT SANT JOSEP DE CALASSANÇ

LA XARXA DE COL·LABORACIÓ QUE ES D'ART

CRÈDITS

28. Dossier de premsa que es va utilitzar per explicar el projecte i l'exposició

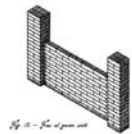


TRANS ART LABORATORI

Confluències per a la des/educació

Algunes reflexions de l'Laboratori d'Investigació i Innovació en Educació i Formació

Una exposició en tres espais:
Can Felipa, Escola Miralletes i Institut Sant Josep de Calassanç.
Del 18 de novembre del 2010 al 29 de gener del 2011



Confluències per a la des/educació és una exposició de Can Felipa coproduïda amb la Plataforma Trans_Art_Laboratori. S'ha realitzat en el marc de la programació d'arts visuals de Can Felipa i del projecte Trans_Art_Laboratori/context educatiu que es desenvolupa en col·laboració del Consorci d'Educació de Barcelona, l'Escola Miralletes i l'Institut Sant Josep de Calassanç.

Crèdits

Comissariat i textos: Sinapsis (Cristian Añó i Lidia Dalmau)

Coordinació procés de treball i suport exposició:

- **Can Felipa:** Jordi Ribas i Joana Hurtado
- **Consorci d'Educació de Barcelona:** Lluís Vallibé i Helena Muñoz (comunicació)
- **Escola Miralletes:** Eva Cuesta
- **Institut Sant Josep de Calassanç:** José Manuel Celorio Prieto, Sisa López Morales, Virginia Mola

Suport tècnic en els processos de l'Escola Miralletes: José Antonio Delgado

Comissió de selecció de les obres i projecte de la convocatòria 2010 de Can Felipa: Carles Congost, Sinapsis, David Santaeulària, Jordi Ribas, Mery Cuesta i Tere Badia

Suport en el muntatge de l'exposició: Itxaki Álvarez

Disseny de la difusió de l'exposició: Trini

Agraïments

A tots els alumnes i mestres que han estat implicats en els processos de treball. A tot el personal docent i el pas que no han participat directament en els processos artístics però han fet possible la seva realització d'una manera o altra. També a la Vanessa Garcia, a l'Anna Soteras, a l'Helena Miquelz, a la Maite Guardiola

Support

El projecte **Trans_Art_Laboratori/context educatiu** compta amb el suport de: **Consell Nacional de la Cultura i de les Arts de la Generalitat de Catalunya i de l'Ajuntament de Barcelona** (Institut de Cultura de Barcelona i Districte de Sant Martí).

www.trans-artlaboratori.org
www.bcn.cat/canfelipa

Des/educar és posar en qüestió allò que ja sabem. El que ens sembla evident i inqüestionable pot estar amagant altres maneres de entendre quelcom. Des/educar és obrir a la crítica i al dubte els processos, les metodologies de treball i els imaginaris que hem consolidat i són la guia de les nostres accions. Des/educar-se és posar-nos una mica, o força, en crisi.

L'exposició planteja el concepte de deseducació en relació a les interaccions entre art i educació i es proposa com un espai d'interferències entre els diferents formats de treball i els seus contextos de producció i de recepció. La juxtaposició, la superposició i l'encaicament de processos de treball que es presenten volen donar compte de la complexitat i heterogenietat en la que es concreten aquestes relacions, i a l'hora fer visible els diferents nivells en els quals es construeixen i es desenvolupen.

Confluències per a la des/educació és la suma i el diàleg entre:

- Els artistes seleccionats en la **Convocatòria 2010** de Can Felipa en la modalitat Obra amb obres presentades sota el lema Des/educació i que plantegen en els seus treball lectures crítiques entorn el propi concepte d'educació.
- El projecte **A propòsit de nosaltres i el lloc on som** proposa un treball de llarg recorregut amb l'Escola Miralletes, l'Institut Sant Josep de Calassanç i el col·lectiu artístic Sinapsis amb l'objectiu de plantejar una projecte artístic de centre per a que mestres i alumnes treballin sobre la seva pròpia representació.
- El projecte **El Perro que se muerde la cola #2** seleccionat en la Convocatòria 2010 en la modalitat de Projecte en context educatiu i que es desenvolupa amb els alumnes de 4rt d'ESO de l'assignatura de Visual i Plàstica a l'Institut Sant Josep de Calassanç.
- El treball **en xarxa** que ha fet possible aquesta exposició. Un procés impulsat per la Plataforma Trans_Art_Laboratori conjuntament amb el Centre Cívic Can Felipa, el Consorci d'Educació de Barcelona, l'Escola Miralletes i l'Institut Sant Josep de Calassanç. Un format de col·laboració entre cultures de treball diferents que permet la interacció entre art i educació a nivell institucional. No només hem de treballar per desenvolupar processos de treball

a l'aula o a les sales d'exposicions dels centres d'art sinó que aquestes interaccions han de plantejar-se en el marc més ampli i ambiciós d'unes polítiques culturals i educatives comunes.

- La **proposta curatorial** de la pròpia exposició, doncs aquesta no és només un format de difusió dels artistes seleccionats a la **Convocatòria 2010** i del projecte **A propòsit de nosaltres i del lloc on som**. És el lloc per subratllar i crear noves significacions al voltant de la idea central de la mostra, les interaccions entre art i educació i qüestions subsidiàries que es recullen en el full de preguntes obertes que està disponible a l'exposició. És important el diàleg entre els diferents treballs presents a Can Felipa, però també ho és la seva relació amb l'espai on es presenten. Algunes de les lectures i conclusions que es puguin extreure tenen més relació amb el fet per exemple, que Can Felipa és una sala d'art contemporani o que l'Institut o l'escola són un centre d'ensenyament. Conceptes com autoria, valor o excel·lència artística, artísticitat o educació artística depenen del context des del qual les pensem.
- I per últim, la **recepció**. Les diferents formes de rebre i interpretar els continguts posats a l'abast dels visitants. L'exposició es dirigeix, més enllà del públic en general, a dos comunitats diferenciades: aquella que està vinculada al món de l'art, artistes, comissaris, productors culturals, educadors artístics o públics especialitzats i la que està en relació amb l'àmbit de l'educació, docents, formadors, investigadors i tècnics d'educació.

Cada comunitat comparteix un conjunt d'imaginaris diferents respecte a allò que signifiquen conceptes i realitats com les d'educar, crear, aprendre, ser artista, ser educant, obra d'art, competències, etc. que actuen de filtre entre els continguts de l'exposició i la seva recepció.

Confluències per a la des/educació proposa un espai de diàleg en relació a aquests imaginaris propis. Hi ha elements en l'exposició per a que cada comunitat s'identifiqui i es reconegui. A l'hora també hi ha aspectes incòmodes. Pretén ser una invitació a aquestes comunitats a repensar els seus imaginaris vinculats a l'art i a l'educació des del lloc de l'altre.

A LA SALA

1. EULALIA ROVIRA SOLANAS (BARCELONA, 1958)

Inventari: Taules de treball
2010
11 llistats sobre paper DIN A4
11 impressions de fotografies digitals
21 x 30 cm respectivament

«Enfoco la idea de la deseducació en la mesura que l'entorn presenta pautes a seguir que s'interpreten una manera de fer bé. A les fotografies, els objectes de taules de treball s'ordenen de gran a petit. La trivialitat de la pauta banalitzava els objectes i obstaculitzava l'acció de treball. L'estructura amaga el disordre natural, i fa de l'entorn de treball un material inactiu, puja inerte».

2. UN PROJECTE DE SINAPSIS I ELS MESTRES I ALUMNES DE L'ESCOLA MIRALLETES I L'INSTITUT ST JOSEP DE CALASSANÇ

A propòsit de nosaltres i el lloc on som. Procés de treball
2010
Instal·lació documental

A partir d'un curs-taller desenvolupat per Sinapsis juntament amb mestres i professors dels dos centres educatius, es planteja un projecte artístic que impulsi el diàleg entre els equipaments i amb el seu context, i que alhora permeti als alumnes desenvolupar processos de creació que articulin pràctiques artístiques contemporànies.

És un projecte que a través de propostes artístiques, vol explorar i fer visible el punt de vista dels alumnes i els mestres sobre la realitat d'una escola i d'un institut, l'experiència emocional i social que suposa, mostrar al llarg del projecte de la societat una visió menys estereotipada dels centres d'ensenyament.

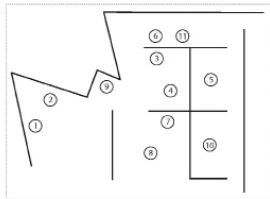
Es desenvolupen 3 processos de treball: *Pats, Aproximacions i Identitats*.

Video 1.
Qui voldries ser? Com va ser el primer dia a l'escola o institut?
15min. 2010
Video realitzat per alumnes de 3r de l'Escola Miralletes i alumnes de 2nB d'ESO de l'Institut

Resultats del taller de vídeo desenvolupat per els alumnes de 3er de primària i 4rt d'ESO sobre els records d'alumnes i mestres sobre el seu primer dia a l'escola i sobre quina persona o personatge destaquen.

Video 2.
De la resistència al rept
30min. 2010
De Joan Ivern / Guillem Antequera

Video documental sobre la primera fase del projecte. Memòria de les pràctiques realitzades en el *Mòdul Arts Visuals i Educació. Un Enfoque*. Construcció de la *Llucal de Belles Arts de la Universitat de Barcelona*.



Panell fotogràfic
2010
Fotografies de Sinapsis, José Antonio Delgado i mestres i alumnes del projecte

Panell fotogràfic i vídeo sobre els tres processos de treball desenvolupats amb alumnes Identitats (PS1, 2on B d'ESO), Aproximacions (P41, 4rt A d'ESO) i Pats (P3 i 3er A d'ESO).

Video 3.
Procés de treball
22min. 2010
Direcció: Sinapsis (Cristian Añó i Lidia Dalmau)
Muntatge: Cristina Giribets i Oscar de Gispert
Imatges de: Sinapsis, José Antonio Delgado i mestres de l'Escola Miralletes

Assaigui fotogràfic sobre el procés de treball amb els professors i mestres en la preparació i disseny del projecte artístic.

3. JORDI EROLA (CALAFELL, 1977)

Llistat d'insuficients
30 x 40 cm., impressió digital
+ 3 fotografies de l'expedient, 10 x 15 cm., impressió digital

«Obra pretén trencar el protocol de l'emmarcament substituïnt el diploma de graduació pel llistat d'insuficients del meu historial acadèmic: que és una crítica, també, d'un sistema educatiu que mesura amb paràmetres quantitatius la formació dels alumnes.»

4. P3 i 3r-A d'ESO

Pats
4 sessions de treball de 1.30h amb els alumnes de P3
4 sessions de treball de 2h amb els alumnes d'ESO
Caixa de roba de 1,80 x 1,30 m
Fotografies
Plànols sobre paper i fotografies

Aquest treball planteja des de la perspectiva de nen de 4 anys i de 15 anys com abordar el coneixement i representació de l'espai del Pats, les seves vinculacions emocionals i usos. I les estratègies per fer comunicables els seus coneixements sobre aquest context. Part del projecte s'exposa als llocs on s'ha desenvolupat.

5. ANTONIO GAGLIANO (CÓRDOBA, ARGENTINA, 1982)

The Neutrality Arch
2010
Video digital transferit a DVD PAL
Monocanal, color i so
Projecció en loop
Dimensions variables

«Navegant entre escenes de pel·lícules, compilats musicals dissenyats per a alienígenes i biblioteques nacionals compostes per un sol llibre, The Neutrality Arch traça un diagrama obert d'objectes precisos. La peça aborda la manera com diferents versions de la moral s'inclouen en els objectes i els utilitzen com a vehicles eficaços per condensar i posar en circulació un llegat o un ensenyament.»

6. P4 i 4rt d'ESO

Aproximacions
5 sessions de treball de 1.30h amb els alumnes de P4.
5 sessions de treball de 2h amb els alumnes de 4rt d'ESO.
5 maquetes de intervencions en passadissos de l'Institut.
Transcripció de les entrevistes mantingudes amb els seus autors.
Recreació dels 3 itineraris que han dissenyat els alumnes de l'escola. Fotografia, fotografies i àudio.

El projecte planteja treballar sobre com poden els alumnes desenvolupar estratègies d'apropiació dels espais quotidians del centre educatiu. Els alumnes de P4 proposen idees reconegudes per dins de l'escola per aprofundir en el vincle emocional amb l'espai. En canvi, els alumnes d'ESO imaginen intervencions que des de la ironia, l'absurd i el vandalisme reivindiquen una posició inusitada respecte a la institució com a tàctica per fer seu l'espai de l'Institut.

7. GENDERHACKER, ANA MARCHANTE HUESO (PAMPLONA, 1984)

Marimacho
Dins el projecte Genderhacker
Tècnica: fotografia color i PVC
Mides: 100 x 15 cm
Barcelona, 2009

«Genderhacker és un estat d'èterna transició i negació del binarisme entre el qual el cos indestinable ha de transitar d'una de les dues identitats permeses a l'altra, i mai no quedar-se enmig. Aquest projecte, en conseqüència, tracta sobre el constant lliscament pendular entre la representació i la identificació dels cossos.»

8. PS i 2n-B d'ESO

Identitats
5 sessions de treball de 1.30 h amb els alumnes de PS
5 sessions de treball de 2h amb els alumnes d'ESO
Samarretes impreses i fotografies
Bates i fotografies

Identitats pren com a punt de partida la posada en marxa de formes de comunicar als altres com ens sentim o amb què ens identifiquem. Treballar amb bates o en el disseny d'un marca i línia de samarretes de i per adolescents permet introduir un cert grau de responsabilitat sobre els mecanismes de construcció d'identitat i sobre com i què mostrem als altres. Part del projecte s'exposa als llocs on s'ha desenvolupat.

9. MINTEGI (BILBAO, 1978)

Educació
Temp: 1 llista xinesa sobre paper calat
20 x 24,5 cm

«La fragilitat de la bondat resideix en la inconsciència amb què es dona i es rep. Seràvem la moral que transmet la persona que exercia l'ensenyament i la realitat de l'alumne. El terme educació esdevé així una paradoxa molt perillosa.»

10. MANEL QUINTANA (BARCELONA, 1975) I MARÍA CAMILA SANJES (BOGOTÀ, COLOMBIA, 1978). (ARTISTES SALCHICHAS)

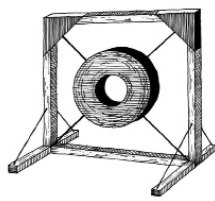
El perro que se muerde la cola #2
2010
Instal·lació final d'un projecte en sis sessions amb alumnes de 4rt d'ESO de l'Institut Sant Josep de Calassanç en el marc de l'assignatura de visual i plàstica

«Desaprendre és gairebé més difícil que aprendre, desfer-nos de les coses que tenim interioritzades és un exercici complex que requereix lucidesa i espontaneïtat. En aquest projecte prenem el concepte de deseducar com a qüestionament d'allò après, el que hem adquirit en el procés d'educació i socialització, brindant un espai als opositats. Si deseducar algú dels seus comportaments, com sena el meu jo? Sena un anti-jo?»

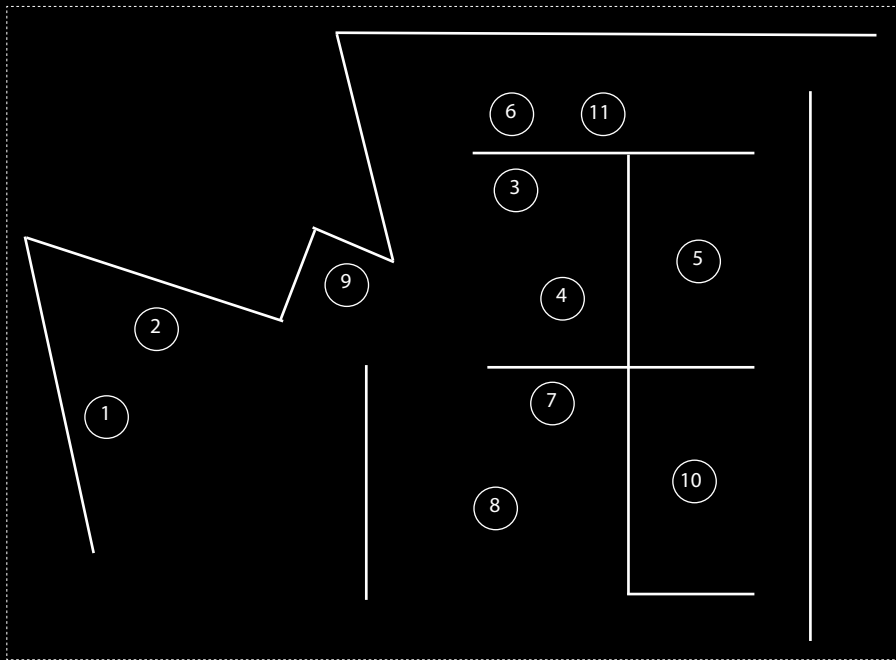
11. TRINI

594x840 mm
plegat a A4
paper reciclat "cyclus offset" 115g/m2
1+1 tintes

La proposta de difusió de la convocatòria i de l'exposició presenten un disseny unitari que aposta per una mirada crítica al concepte de educar que aporta una lectura irònica al plantejament de l'exposició.



31. Full de sala de la que es podia trobar en la sala d'Exposicions de Can Felipa. El lector d'aquesta publicació pot utilitzar el plànol per ubicar-se en la lectura de les fotos que acompanyen a la il·lustració d'aquest apartat



1 Imatges de l'obra "Inventari:Taules de treball" de l'Eulàlia Rovira



2 Instal·lació documental on s'explica el procés de treball del projecte "A propòsit de nosaltres i el lloc on som"



3 Vista general de la ubicació i detall de les obres d'en Jordi Erola, "Llistat d'insuficients" i dels resultats dels processos de treball dels alumnes de P3 i de 3rA d'ESO en el marc del projecte "A propòsit de nosaltres i el lloc on som" i que duu com a títol "Patis"

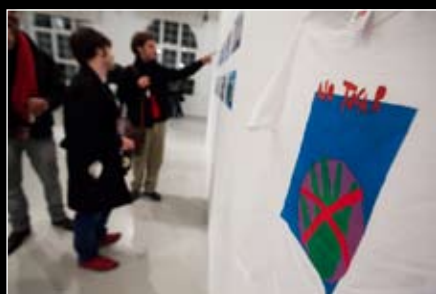
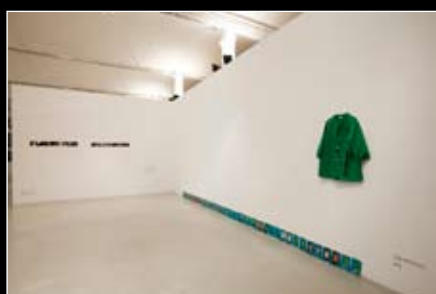
4



5 Imatge d'un frame projectat de l'obra ÅgThe Neutrality ArchÅh de l'artista Antonio Gagliano



6 *Imatges de la instal·lació que posa en diàleg els resultats dels processos de treball desenvolupats pels alumnes de P4 i de 4tA d'ESO i que porten per títol "Apropiacions"*

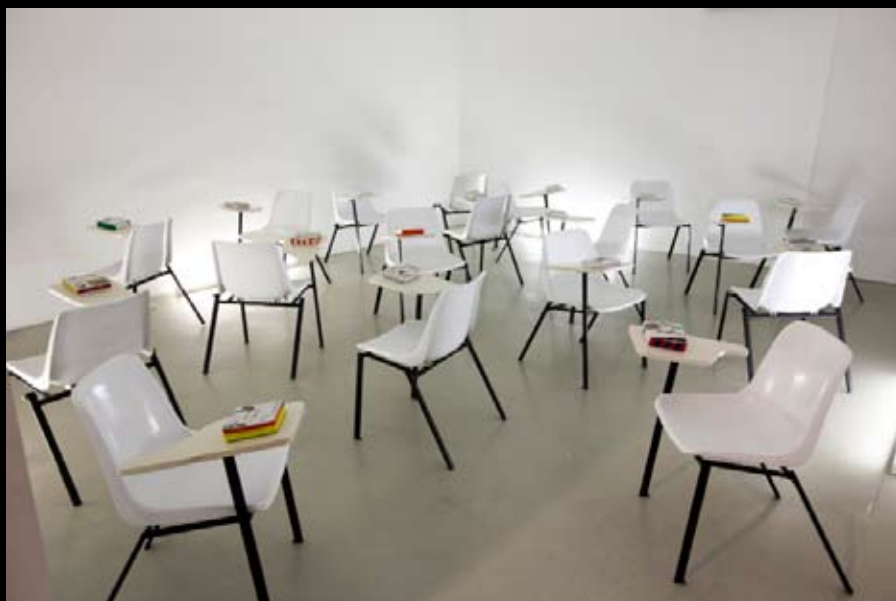


7 Vista general i detall de l'obra "Marimacho" de l'artista Genderhacker i dels resultats dels processos de treball dels alumnes de P5 i de 2nB d'ESO que duu com a títol "Identitats"

8



9 Imatge del treball de Mintegui, "Educació"



10 Resultats del projecte "El perro que se muerde la cola #2" desenvolupat pel col·lectiu Artistas Salchichas (Manel Quintana i Maria Camila Sanjinés) conjuntament amb els alumnes de 4t d'ESO de l'assignatura de visual i plàstica

Confluències per a la des/educació

Alguns itineraris de col·laboració i desenvolupaments en els processos d'art i d'educació

Una exposició en tres espais:
Can Felipa, Escola Miralletes i Institut Sant Josep de Calassanç
Del 18 de novembre del 2010 al 29 de gener del 2011

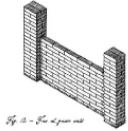


Fig. 10 - Pare de pati nou

L'exposició presenta els resultats del projecte **A propòsit de nosaltres i el lloc on som***, que hem desenvolupat conjuntament el col·lectiu artístic Sinapsis i els alumnes i professors d'espais escolars de l'escola Miralletes. També les obres dels artistes seleccionats en la **Convocatòria 2010 d'arts visuals de Can Felipa** en la modalitat Obra, Jordi Erola, Antonio Gagliano, Gendehacke, Mintegi i Eulàlia Rovira Solanas i en la modalitat Projecte artístic en context educatiu la proposta del col·lectiu Artistas Salchichas que s'ha desenvolupat amb alumnes de l'Institut.

* A l'escola i l'Institut es pot visitar els resultats del projecte **A propòsit de nosaltres i el lloc on som**, proposta que neix d'un curs-taller en el qual hi van participar mestres i professors dels dos equipaments entre febrer i juny del 2010. A partir d'aquí es planteja un projecte artístic que impulsi el diàleg entre els equipaments i amb el seu context, i que alhora permeti als alumnes desenvolupar processos de creació que articulin pràctiques artístiques contemporànies. A propòsit de nosaltres i el lloc on som És un projecte que, a través de propostes artístiques, vol explorar i fer visible el punt de vista dels alumnes i els mestres sobre la realitat d'una escola i d'un Institut i l'experiència emocional i social que suposa, mostrar al bari i al conjunt de la societat una visió menys estereotipada dels centres d'ensenyament.

1 P3 i 3-A D'ESO

PATS

4 sessions de treball de 1.30h amb els alumnes de P3
4 sessions de treball de 2h amb els alumnes d'ESO
A l'escola: Fotografies de la Catifa de roba
A l'Institut: Plànols sobre parets i fotografies

Aquest treball planteja des de la perspectiva de nen de 4 anys i de 15 anys com abordar el coneixement i representació de l'espai del Pati, les seves vinculacions emocionals i usos, i les estratègies per fer comunicables els seus coneixements sobre aquest context. A l'escola el resultat es tradueix en una catifa que reproduïx el pati i alguns elements reals o imaginats. Aquest element servirà per treballar amb els nous alumnes el coneixement d'aquest espai. Amb els alumnes d'ESO el resultat són plànols on podem situar el que els hi agrada i no els hi agrada del pati de l'Institut i també un inventari d'estereotips sobre els propis alumnes que situen en l'espai físic del pati.

2 P4 i 4-A d'ESO

APROPOSICIONS

5 sessions de treball de 1.30h amb els alumnes de P4
5 sessions de treball de 2h amb els alumnes d'ESO
A l'escola: 3 recorreguts per l'escola. Punts de vinil al terra i parets, fotografies i àudio.
A l'Institut: 5 imatges de les maquetes d'intervencions artístiques en passadissos de l'Institut i transcripció de les entrevistes mantingudes amb els seus autors

El projecte planteja treballar sobre com poden els alumnes desenvolupar estratègies d'apropiació dels espais quotidians del centre educatiu. Els alumnes de P4 proposen idees enregistrats per dins de l'escola per

aprofundir en el vincle emocional amb l'espai. El resultat són 3 itineraris proposats pels alumnes. Un travessa lloc que per ells són importants dins de l'escola. El segon itinerari condueix a un conjunt de llocs imaginats per els alumnes i reproduïts en plastilina. El tercer lloc els porta aprop de les persones que són importants per a ells. En canvi, els alumnes d'ESO imaginen intervencions que des de la ironia, l'absurd i el vandalisme reivindiquen una posició insubmissa respecte a la institució com a tàctica per fer seu l'espai de l'Institut. Els resultats es tradueixen en unes fotos de les maquetes en les quals reproduïxen les intervencions artístiques que han dissenyat i una transcripció de les entrevistes que van realitzar amb els autors de les maquetes perquè ens expliquessin les seves propostes i motivacions.

3 P5 i 2n-B d'ESO

IDENTITATS

5 sessions de treball de 1.30h amb els alumnes de P5
4 sessions de treball de 2h amb els alumnes d'ESO
A l'escola: Bates i fotografies
A l'Institut: Samarretes impreses i fotografies

Identitats pren com a punt de partida la posada en marxa de formes de comunicar als altres com ens sentim o amb què ens identifiquem. Treballar amb bates o en el disseny d'un marca i línia de samarretes de i per adolescents permet introduir un cert grau de responsabilitat sobre els mecanismes de construcció d'identitat i sobre com i què mostrem als altres. Els resultats són unes bates que permeten a l'alumne enganxar-hi elements dissenyats per ells mateixos per tal de comunicar al conjunt de la classe com estan d'ànims, què els agrada i rebre dels seus companys... Amb els alumnes d'ESO s'ha creat una col·lecció de samarretes que es diu "Coses d'adolescents" i que es planteja a partir del treball amb els seus propis signes d'identitat.

ON ESTAN EXPOSATS ELS PROJECTES?

A l'escola Miralletes

Planta baixa, 1r pis i 2n pis

A l'Institut Sant Josep de Calassanç

Planta baixa i 1r pis

HORARIS

Horari de visita a l'Escola Miralletes:

Dilluns de 15h a 17h (excepte el 27 de desembre i el 3 de gener de 2011)

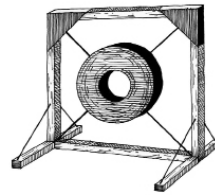
Horari de visita a l'Institut Sant Josep de Calassanç:

Dilluns de 17h a 19h (excepte el 27 de desembre i el 3 de gener de 2011)

Horaris de visita al Centre Cívic Can Felipa:

De dimarts a dissabte de 17h a 21h

C/ Pallars, 27 - 08005 Barcelona / c/m-14 - Poblenou



Confluències per a la des/educació és una exposició coproduïda entre la Plataforma Trans_Art_Laboratori i Can Felipa. S'ha realitzat en el marc del projecte Trans_Art_Laboratori/context educatiu i en el marc de la programació d'arts visuals de Can Felipa i que es desenvolupa en col·laboració del Consorci d'Educació de Barcelona, l'escola Miralletes i l'Institut Sant Josep de Calassanç.

CREDIS

Comissariat i textos: Sinapsis (Cristian Añó i Lidia Dalmau)

Coordinació procés de treball i suport exposició:

- Can Felipa: Jordi Ribes i Joana Martada
- Consorci d'Educació de Barcelona: Lluís Vallbé i Helena Muñoz (comunicació)
- Escola Miralletes: Eva Casca
- Institut Sant Josep de Calassanç: José Manuel Ceballos Prieto, Sika i Ojeo Morales, Virginia Mula

Suport tècnic en els processos de l'escola Miralletes:

José Antonio Delgado

Comissió de selecció de les obres i projecte de la convocatòria 2010 de Can Felipa: Carles Congost, Sinapsis, David Santacatalina, Jordi Ribes, Mery Cuesta i Irene Badia

Suport en el muntatge de l'exposició a Can Felipa:

Inaki Álvarez

Disseny de la difusió de l'exposició:

Tinni

AGRAÏMENTS

A tots els alumnes i mestres que han estat implicats en els processos de treball. A tot el personal docent i el pas que no han participat directament en el processos artístics però han fet possible la seva realització d'una manera o altra. També a la Vanessa Garcia, a l'Anna Soteras, a l'Helena Miguez, a la Maite Guardiola

SUPORT

El projecte Trans_Art_Laboratori/context educatiu compta amb el suport de: Consell Nacional de la Cultura i de les Arts de la Generalitat de Catalunya i del Ajuntament de Barcelona (Institut de Cultura de Barcelona i Districte de Sant Martí).

www.trans-artlaboratori.org

Full de sala que acompanyava a la mostra a l'escola i l'Institut. El lector hi pot trobar la fitxa tècnica dels projectes desenvolupats a les escoles

62 preguntes per concloure una exposició

COM FER ENTRAR L'ART A LES AULES? Com un contingut? Com un aprenentatge? Com una metodologia? Quins són els coneixements que estan en joc? És només patrimoni cultural? Habilitats i disciplines? Quan des de l'escola es parla d'art contemporani, es fa referència a les mateixes pràctiques que desenvolupen els artistes actuals? A què li donem més importància, a l'obra d'art com a objecte cultural o al procés artístic com a procediment per elaborar un discurs crític sobre la realitat? Quina relació ha d'establir l'alumne amb l'art? Aprenen els alumnes a desenvolupar pràctiques culturals en tant que productors, o només com a receptors/consumidors de continguts? I els mestres? Quina és la frontera entre artista i no artista? Tothom pot ser artista?

QUÈ POT APORTAR UN AGENT CULTURAL EN RELACIÓ A L'EDUCACIÓ I A L'ESCOLA? Serveixen les seves aportacions crítiques presents en les propostes artístiques per repensar alguns termes relacionats amb el sistema educatiu? Aquestes aportacions crítiques, arriben i són tingudes en compte en el món educatiu i la resta de la societat? Pot l'artista, més enllà d'aportar un producte cultural (obra d'art), intervenir dins del propi equipament educatiu? Què pot aportar a l'equip docent? Què li aporta a l'artista estar en una escola? Com pot intervenir? Projecte a l'aula o projecte d'escola? La presència d'un artista a l'aula és sinònim de treballar la creativitat, la imaginació i el sentit crític? Com ha de participar l'artista? Està preparat per treballar amb alumnes i dins d'una estructura tancada com és la dels instituts i escoles? Com es produeix l'adaptació dels uns als altres? Ha de desenvolupar l'artista un projecte personal amb alumnes i mestres? Ha de pensar un projecte conjuntament amb mestres i alumnes? Quin ha de ser el rol de l'alumne? I el rol del mestre? Com preservarà l'artista la seva identitat? Fins a on ha de negociar els seus interessos amb els de l'escola o institut que l'acull? Ha de tenir la llibertat de desenvolupar un projecte crític encara que aquest acabi per posar el dit a les ferides de la pròpia institució educativa? Tots els artistes poden treballar en un context educatiu?

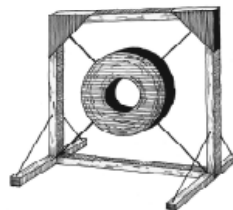


Fig. 5 - *Disenya per L'edificador*

QUINA RELACIÓ S'ESTABLEIX ENTRE ELS EQUIPAMENTS I INSTITUCIONS CULTURALS AMB LES ESCOLES I L'EDUCACIÓ? Quina responsabilitat tenen respecte a això? Haurien d'oferir un servei d'interpretació i mediació entre públics i obres? Haurien d'implicar-se en processos de producció i difusió de projectes artístics realitzats en l'àmbit educatiu i fer participar a alumnes, mestres i escoles en la producció cultural de la ciutat? Mostrar els treballs d'artistes professionals, conjuntament amb els treballs artístics d'alumnes i mestres, comporta una pèrdua d'excel·lència artística per l'equipament? Suposa un desprestigi per l'artista? Poden els equipaments culturals desenvolupar una funció educativa sense perdre identitat en tant que institució artística?

Full a disposició del públic visitant de l'exposició Confluències per a la des/educació i que fem extensible al/la lector/a d'aquesta publicació

